

Revista

# DoCEntes

Volume 10 - Nº 034 | abril de 2025 - Dossiê de Filosofia



Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



# Docentes

Volume 10 - Nº 034 | abril de 2025 - Dossiê de Filosofia

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará  
2025



Elmano de Freitas da Costa  
**Governador**

Jade Afonso Romero  
**Vice-Governadora**

Eliana Nunes Estrela  
**Secretária da Educação**

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira  
**Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios**

Helder Nogueira Andrade  
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e  
Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

José Iran da Silva  
**Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna**

Francisca de Assis Viana Moreira  
**Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Julianna da Silva Sampaio  
**Assessora de Comunicação – ASCOM**

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira  
**Assessores Especiais do Gabinete**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Dóris Sandra Silva Leão  
**Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Centro de Documentação e Informações Educacionais - COGEM/CEGED /CDIE**

ASCOM - Assessoria de Comunicação

**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC

**Projeto Gráfico e Arte Final**

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

**Revisão Português**

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

**Revisão Inglês**

Elizabete de Oliveira da Silva

**Normalização Bibliográfica**

Tiragem

-

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

**MARIA CLARA MESQUITA DA SILVA**

Escola: CEJA JOÃO RICARDO DA SILVEIRA

Quixadá - Ceará | CREDE 12

Pintura intitulada

**AS VÁRIAS VERSÕES DE MIM**

A pintura representa as três fases da vida de uma mulher: infância, juventude e velhice. A criança descobre através do livro um mundo até então desconhecido. A anciã olha para a menina e rememora a sua infância, tudo que viveu. A mulher, por sua vez, vê, na anciã, sabedoria, obstáculos, mas também resistência, força e perspectivas de transformação por meio da educação.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

[www.seduc.gov.br](http://www.seduc.gov.br)



[instagram.com/seduc\\_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



[www.facebook.com/EducacaoCeara](https://www.facebook.com/EducacaoCeara)

## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará - UECE)  
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)  
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará - IFCE);  
Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará - UECE)  
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará - IFCE)  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará - UFC)  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará)  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará)

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venicio Braga de Paula  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

## Diagramação

Ana Beatriz Carvalho Lima

# Sumário

Apresentação .....	<b>08</b>
Editorial .....	<b>10</b>
<b>CARTAS FILOSÓFICAS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>13</b>
<i>Philosophical letters in the classroom: an experience of teaching philosophy in high school</i>	Unidade 01
<hr/>	
<b>Ricardo de Moura Borges</b>	
<b>HUSSERL E A FILOSOFIA QUE QUEREMOS ENSINAR</b>	<b>23</b>
<i>Husserl and the philosophy we want to teach</i>	Unidade 02
<hr/>	
<b>Jean Pierre Gomes Ferreira</b>	
<b>A ESPERANÇA COMO NECESSIDADE ONTOLÓGICA DO EDUCADOR: NOTAS FILOSÓFICAS SOBRE PAULO FREIRE</b>	<b>33</b>
<i>Hope as an ontological need for the educator: philosophical notes on Paulo Freire</i>	Unidade 03
<hr/>	
<b>Erison de Sousa Silva</b>	
<b>O LABIRINTO EXISTENCIAL: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DO ABSURDO EM CAMUS</b>	<b>39</b>
<i>The existential labyrinth: a didactic approach to the absurd in Camus</i>	Unidade 04
<hr/>	
<b>Samuel Assis Donato Peixoto</b>	

**FILOSOFIA E RELIGIÃO ENQUANTO MÉTODOS DE APRENDIZAGEM NA CIDADE VIRTUOSA  
FARABIANA**

*Philosophy and religion as methods of learning in the pharabian virtuous city*

**51**

Unidade  
05

---

**Virgínia Braga da Silva Santos**

**UM DIÁLOGO ENTRE GIORGIO AGAMBEN E JUDITH BUTLER: VIDA NUA E VIDA PRECÁRIA**

*A dialogue between Giorgio Agamben and Judith Butler: Bare Life and Precarious Life*

**59**

Unidade  
06

---

**Kananda Vasconcelos Nascimento | David Machado de Oliveira**

**CONFLITO E RESISTÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DO OPÚSCULO À PAZ PERPÉTUA DE  
IMMANUEL KANT**

*Conflict and resistance: a look from the booklet to perpetual peace by immanuel kant*

**68**

Unidade  
07

---

**Juliette de Sousa Vasconcelos | Luís Alexandre Dias do Carmo**

**ENTREVISTA**

*Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro*

**77**

Unidade  
08

---

**Roberta Liana Damasceno Costa | Carlos Getúlio de Freitas Maia**

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como



atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a consequente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## Filosofia: assim te quero!

Entre os dias 28 a 31 de agosto de 2024, o Estado do Ceará vivenciou mais uma vez o debate sobre a presença do ensino de Filosofia nas escolas e universidades cearenses. O Encontro Cearense de Professores de Filosofia, presente e reconhecido nacionalmente entre professores e pesquisadores de Filosofia, na sua 4ª Edição trouxe à tona o espírito filosófico que alimenta o ensino e a filosofia cearense com a temática: Filosofia: assim te quero! A cidade de Sobral e a Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA acolheram e construíram diálogos potentes na busca de fortalecer não apenas o ensino de filosofia mas uma cultura filosófica no Ceará.

É movidos com uma alegria coletiva que trazemos para este Dossiê da Revista Docentes, parte da produção científica do evento. Nossa edição alinha a reflexão da prática docente de nossos professores pesquisadores da rede estadual de educação, aqui representados por suas regiões, professores universitários e futuros docentes, acadêmicos que envolvidos com o ensino da Filosofia e sua presença na formação dos jovens cearenses, somam na sua escrita a real filosofia que almejam e constroem em sala de aula.

A filosofia que queremos, ao longo de quatro dias, foi alimentada por atividades que aconteceram nos espaços da UVA e da Coded-CED com apresentações de comunicação, oficinas, minicursos, relatos de experiência, mesas redondas e conferências. A leitora/o leitor encontrará nos textos a seguir os trabalhos de nossos colegas - que podem e devem servir como provocações e reflexões à nossa própria produção, como também o convite à participação dos próximos Encontros. Pensar na filosofia que queremos passa, incontornavelmente, pela alteridade e pela diferença.

Iniciamos nosso dossiê com a importante discussão a respeito dos gêneros de escrita filosóficos, a questão epistolar aparece nesta edição no trabalho do **Prof. Ricardo de Moura Borges**, sob o título *Cartas filosóficas em sala de aula: uma experiência de Ensino de Filosofia no Ensino Médio*, afinal, poucos gêneros são mais dialógicos do que a troca de cartas. Nesse trabalho, pensa-se a prática das cartas filosóficas em sala de aula como uma experiência inovadora no ensino de filosofia, especialmente no Ensino Médio. Ao escreverem cartas inspiradas nos pensamentos de filósofos antigos como Aristóteles e Epicuro, os alunos não apenas se envolvem com conceitos como *eudaimonia*, amizade e felicidade moderna, como também refletem profundamente sobre suas próprias existências. Essa abordagem ativa e criativa torna a filosofia mais viva e acessível, permitindo aos estudantes se conectarem com os textos de forma prática e pessoal. Através da escrita, os alunos expressam suas próprias reflexões filosóficas e, fazendo isso, tornam-se protagonistas no processo de aprendizagem. Essa experiência revela como a filosofia pode ser potente e dinâmica, não apenas como uma disciplina estática, mas como um campo de reflexão aberto e inacabado.

*Husserl e a Filosofia que queremos ensinar* do **Prof. Jean Pierre Gomes Ferreira** apresenta e questiona a proposta de Husserl de uma filosofia transcendental para a filosofia, que nos desafia a refletir sobre a filosofia que queremos ensinar. Ao propor uma unidade filosófica baseada na fenomenologia, Husserl busca superar a fragmentação das filosofias ao retornar ao *essencial* e à *intencionalidade* do pensamento. No entanto, ao confrontar esse projeto com as matrizes curriculares contemporâneas, fica evidente que a filosofia que praticamos e ensinamos vai além das fronteiras de uma única tradição. A diversidade de abordagens filosóficas, como as que encontramos nos documentos

curriculares e nas questões do Enem e da UECE, demonstra que a filosofia não deve ser reduzida a uma única origem ou tradição, seja grega ou europeia. O ensino de filosofia, assim, deve abraçar essa pluralidade, ao mesmo tempo em que busca a construção de uma filosofia que reflita as múltiplas perspectivas e histórias da sociedade atual.

A esperança, em Paulo Freire, não é apenas um ideal utópico, mas uma necessidade ontológica para o educador, uma força vital que impulsiona tanto a prática pedagógica quanto a transformação social. No trabalho do **Prof. Erison de Sousa Silva**, *A esperança como necessidade ontológica do educador: notas filosóficas sobre Paulo Freire*, encontramos com a proficuidade do pensamento de Paulo Freire e suas reverberações para pensarmos uma sala de aula com filosofia, autonomia e respeito à diferença. Nesse sentido, o educador atua como mediador de um processo de mudança, no qual a esperança se torna a alavanca para o questionamento das condições de opressão. A pedagogia freiriana se fundamenta, assim, na alteridade e na solidariedade, utilizando a esperança como a virtude que permite ao ser humano transcender a realidade imediata e projetar um futuro mais justo. A pedagogia, então, não é apenas uma ação técnica, mas um movimento filosófico que remonta aos fundamentos da filosofia ocidental, como Tomás de Aquino, que vê a esperança como virtude essencial à realização da potencialidade humana. Nesse sentido, a educação pode (e deve) buscar ser esperançosa, para que possa ser emancipadora.

No trabalho de **Samuel Assis Donato Peixoto**, *O labirinto existencial: uma abordagem didática do absurdo em Camus*, o autor conecta a absurdidade (e sua conseqüente abertura à atribuição de sentido camusiana) à didática de fabricação de conceitos, de Silvio Gallo. A atividade Labirinto Existencial propõe uma abordagem provocadora, ao explorar o pensamento de Albert Camus de forma lúdica e reflexiva. Centrada na filosofia na conceituação, a atividade permite aos alunos vivenciar o conceito de absurdo e suas implicações existenciais, transformando a sala de aula em um "laboratório de conceitos", onde eles criam e experimentam as ideias camusianas. Com metodologia colaborativa e necessariamente aberta à sugestão feita pelos outros, é um trabalho extremamente fértil, que pode ser levado para as salas de aula como forma de repensar as abordagens que damos à filosofia. O absurdo serve, mais uma vez, como uma abertura ontológica para a busca de sentido e construção de sujeitos filosóficos. Seu impacto vai além do conteúdo, ao transformar a aprendizagem em uma vivência que permite aos alunos conversar com o absurdo de suas existências e as possibilidades de resistência e afirmação diante dele.

Com grande satisfação, a perspectiva farabiana de uma sociedade feliz é apresentada pela **Profª. Virginia Braga da Silva Santos**, no trabalho: *Filosofia e religião enquanto métodos de aprendizagem na cidade virtuosa Farabiana*. Falante de muitas línguas, polímata de um Oriente Médio que se iluminava pelos pensamentos dos clássicos gregos em encontro com sábios árabes, persas, islâmicos e judaicos. O pensamento e a vida de Al-Farabi desafiam nossas noções cristalizadas de nação-Estado e de ocidentalidade da filosofia. A construção de uma cidade virtuosa diz, assim, respeito ao chão da sala de aula, já que fala da infinita diversidade humana, entretida pela qualidade apenas de ser humano. A relação entre religião e os outros saberes (ciência, arte, história etc) não é tensionada apenas no pensamento do autor, mas na nossa realidade cotidiana. A noção farabiana de que a convivência entre filosofia e religião é não apenas possível, como desejável, orienta para a importância dessas reflexões.

Os professores **Kananda Vasconcelos Nascimento** e **David Machado de Oliveira** no texto *Um diálogo entre Giorgio Agamben e Judith Butler: vida nua e vida precária*, realizam o interessante encontro entre os pensamentos de Giorgio Agamben e Judith Butler, inspirando-se, como fio condutor, na desumanização promovida pelas forças de Estado e econômicas contra as vidas precarizadas. A nudez da vida é tematizada a partir do texto agambeniano como ferramenta teórica disponível, também, à precariedade da vida pensada por Butler. Corpos negros, de mulheres, LGBTQIA+ e com deficiência, ainda que não necessitem de essencialismos para se fundamentar enquanto sujeitos agentes, são aqueles cuja vida estará precária e nua, nos extintores do capitalismo. Pensar com essas categorias invoca a questão de que sala de aula queremos, o que, no fundo, espelha a relação entre o ensino de filosofia e idealização da sociedade que queremos.

A discussão trazida pelos professores **Juliette de Sousa Vasconcelos** e **Luís Alexandre Dias do Carmo** em , *Conflito e Resistência: um olhar a partir do opúsculo à paz perpétua de Immanuel Kant*, faz a importante trajetória do pensamento político na filosofia ocidental. Entre comparações e acentuações, demarca o território do agir político como problema, ao mesmo tempo, político e filosófico. Entre conflitos e resistências, o horizonte delineado por Kant em *À paz perpétua* desponta como possibilidade filosófica e histórica. Nestes tempos de ataques ao direito internacional, de invasão de países menos poderosos por vizinhos mais ricos e armados, de genocídio da gente palestina, a pergunta kantiana permanece: é possível pensar política sem violência?

A edição finaliza com a entrevista concedida pelo **Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro**, em que o ensino de filosofia e a filosofia do ensino de filosofia aparecem intrinsecamente ligados à experiência da pessoa, os múltiplos sentidos passíveis de ser empregados à existência humana e na construção de uma prática de ensino que dê conta de apresentar a filosofia como um horizonte em movimento aos aprendentes, aberto à significação que cada um dá, a partir de sua biografia, às questões que filósofos e filósofas ensaiam responder há milhares de anos. Nesse enlace teórico e existencial promovido pela filosofia pode estar o seu sentido no chão da sala de aula. Formar cidadãs e cidadãos não como fim, mas como meio de propiciar na cidadania filosófica uma subjetividade atenta às questões que estiveram nas origens da filosofia e nas novas questões que despontam em nossa época.

Assim, esta edição reflete o esforço contínuo de integrar a filosofia à vivência cotidiana em nosso Estado, não apenas como um campo abstrato de estudos, mas como uma prática que, ao ser experimentada, transforma o olhar crítico do aluno sobre si mesmo e o mundo. Os trabalhos e atividades propostos exemplificam esse movimento dinâmico e provocador, no qual os conceitos se tornam instrumentos de reflexão existencial e de ação filosófica. Cada texto apresentado neste número, com suas inquietações e desafios, nos convida a refletir sobre a filosofia que queremos ensinar e, igualmente importante, sobre a filosofia que precisamos vivenciar. Ao pensarmos no papel da filosofia na formação cidadã, na reflexão sobre a alteridade e nas práticas pedagógicas que reconhecem as diferenças, estamos, na verdade, construindo as bases de uma educação que não se limita ao ensino de conceitos, mas que se estende à formação de sujeitos filosóficos, capazes de lidar com as complexas questões de um mundo e um tempo plurais. A filosofia, enquanto prática e vivência, deve continuar a se expandir, a se transformar, a se reinventar. Ela não é apenas um campo acadêmico; é, acima de tudo, um horizonte aberto para o questionamento e a transformação social. Boa leitura.

**Prof. Carlos Getulio de Freitas Maia – IFCE**  
**Profa. Roberta Liana Damasceno Costa – UERN e UniFanor**



# CARTAS FILOSÓFICAS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Ricardo de Moura Borges<sup>1</sup>

*Philosophical letters in the classroom:  
an experience of teaching philosophy in high school*

## Resumo:

O presente artigo visa discutir uma experiência filosófica feita em sala de aula com alunos do Ensino Médio, onde eles propuseram-se escrever cartas a partir de textos de filósofos antigos, a saber: Aristóteles que discute em seu livro *Ética a Nicômaco* a questão da verdadeira amizade, assim como Epicuro que em sua carta a Meneceu discute a questão da verdadeira felicidade. O contato com o texto dos filósofos proporcionou um estudo de leitura, interpretação e aprendizagem a partir de conceitos filosóficos, tais como eudaimonia, prazeres, amizade, justiça, morte, dentre outros, assim como, proporcionou aos alunos refletirem sobre a própria existência a partir do momento que foram instigados a escreverem cartas para seus colegas de sala. Assim, a filosofia não ficou estática em sua história mas ganhou vivacidade a partir do momento que os alunos colocaram a mão na massa, ao produzirem as cartas filosóficas.

**Palavras-chave:** Aristóteles. Epicuro. Cartas Filosóficas. Felicidade. Amizade;

## Abstract:

*This article aims to discuss a philosophical experience carried out in the classroom with high school students, where they proposed writing letters based on texts by ancient philosophers, namely: Aristotle who discusses in his book *Nicomachean Ethics* the issue of true friendship, just like Epicurus who in his letter to Meneceus discusses the issue of true happiness. Contact with the philosophers' text provided a study of reading, interpretation and learning based on philosophical concepts, such as eudaimonia, pleasures, friendship, justice, death, among others, as well as allowing students to reflect on their own existence from the moment they were encouraged to write letters to their classmates. Thus, philosophy did not remain static in its history but gained vivacity from the moment students got their hands dirty, producing philosophical letters.*

**Keywords:** Aristotle. Epicurus. Philosophical Letters. Happiness. Friendship.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia contemporâneo tem enfrentado vários desafios, quer seja nos constantes ataques ao seu ensino, tendo em vista que é uma disciplina que é

ofertada apenas uma vez por semana, quer seja pela falta de recursos disponibilizados pelas instituições de ensino, quer seja pelo esfriamento das relações humanas, onde em muitos casos, o que conta mesmo no fim é a nota, um conceito para se adquirir um diploma do ensino médio, dentre outros.

1. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA (2020). Possui Licenciatura em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí - ICESPI (2015). Especialista em Filosofia pela Estácio de Sá (2017). Professor celetista da Escola Estadual Pedro Evangelista Caminha na cidade de Geminiano - PI.

A busca por um ensino significativo é uma tarefa árdua, trabalhosa que requer um bom planejamento de ensino, assim como criatividade, tempo, paciência e principalmente resiliência (palavra tão em uso no tempo corrente).

Este esfriamento nas relações sociais quer seja dentro ou fora do ambiente escolar é um desafio em que as ciências humanas têm se preocupado nos últimos tempos. Daí vem o questionamento: os filósofos antigos podem nos ajudar? Ou parafraseando o seriado do Chapolin, onde aquele que estava em perigo, sempre clamava por socorro ao invocar: Oh, e agora poderá nos defender?

Neste caso, surge a presença de dois pensadores significativos, a saber: Epicuro e Aristóteles. O primeiro destaca que nós somos movidos por prazeres, mas que esses prazeres podem nos trazer a felicidade, desde que sejam bem organizados e aproveitados em nossa existência. O segundo, propõe que a verdadeira felicidade está justamente na reta medida, ou justa medida, ou seja, está nem no excesso, nem na falta, mas sim em saber da forma mais sábia viver de acordo com aquilo que desenvolver nossas habilidades e competências.

A questão para além de compreender o pensamento destes pensadores é justamente fomentar o interesse dos alunos do ensino médio (e por que não também do professor), em apresentar este conteúdo de forma significativa, prazerosa e desafiadora. Este último termo está em suscitar a habilidade da escrita a partir de recursos que cada vez mais estão entrando em desuso, a saber a carta. Para produzi-la e enviá-la precisa-se de caneta, papel e um envelope. Atualmente não utilizamos mais as cartas, devido à predominância das tecnologias digitais, onde as mesmas potencializam o processo de informação.

Qual o diferencial? A carta é algo elaborado, refletido, discutido consigo mesmo, aspectos que não encontramos necessariamente nas mensagens pulverizadas das redes sociais. O ato de produzir a carta exige um diálogo consigo mesmo, com os filósofos antigos, com o professor da disciplina que direciona o caminho, é um ato reflexivo.

Nosso artigo apresenta os seguintes pontos: Partindo de uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na educação filosófica, depois analisaremos a importância

de se escrever uma carta filosófica como proposta de ensino de filosofia; segundo destacamos os conceitos de amizade e felicidade em Aristóteles e Epicuro, fazendo uma ponte com os dias atuais; em um terceiro momento apresentaremos alguns trechos de cartas dialogando com os filósofos em questão, assim como imagens da experiência filosófica; passando pela importância da prática reflexiva no ensino de filosofia e por fim, concluiremos o artigo com algumas reflexões sobre o ensino de filosofia significativo.

O projeto das cartas filosóficas foi realizado na Escola Pedro Evangelista Caminha, localizada na cidade de Geminiano no estado do Piauí, nas turmas do segundos e terceiros anos, do ensino médio, sendo as primeiras tripartidas em 2ºA (turno da manhã), 2ºB (turno da manhã) e 2ºC (turno da tarde), e a segunda dividida em: 3ºA (turno da manhã) e 3ºB (turno da tarde). Optamos por não apresentar o nome dos alunos que fizeram as cartas filosóficas mas destacar breves trechos que serviram de aporte para a investigação filosófica.

## 2. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Em um mundo cada vez mais digital, as tecnologias desempenham um papel ambíguo no ensino de filosofia. Por um lado, elas proporcionam novas ferramentas que podem enriquecer a experiência educativa; por outro lado, podem criar barreiras à reflexão profunda que esboços manuais de cartas filosóficas promovem.

O uso de tecnologias digitais permite que os alunos tenham acesso a uma vasta gama de informações filosóficas e plataformas de discussão. Essas ferramentas podem ser integradas de maneira a complementar a proposta das cartas filosóficas, permitindo que alunos conduzam pesquisas sobre temas relacionados e compartilhem suas cartas em um ambiente online seguro, onde podem receber feedback. Por exemplo, uma plataforma de discussão online pode servir como um espaço onde os alunos podem debater suas ideias antes de formalizá-las em uma carta, ajudando a refinar seu pensamento.

Entretanto, deve-se ter cuidado com a sobrecarga de informações e a superficialidade que o consumo rápido de conteúdo digital pode provocar. É essencial promover um equilíbrio onde a tecnologia complementa a prática tradicional. Assim, ao criar um ambiente que propicie a

desconexão do mundo digital em determinados momentos, como durante a escrita das cartas, os alunos podem encontrar tempo e espaço para meditar sobre suas ideias e sentimentos. Por fim, incentivar a reflexão sobre o uso das tecnologias ajudará os alunos a se tornarem consumidores mais críticos de informação, equipando-os com habilidades valiosas para a vida. O objetivo final deve ser formar pensadores críticos e reflexivos que consigam navegar entre o mundo digital e a tradição filosófica.

### 3. CARTA FILOSÓFICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Podemos afirmar que o Ensino de Filosofia nos tempos atuais apresenta muitos desafios, dentre eles destacamos esta necessidade de proporcionar ao aluno a reflexão sobre a sua existência, fazendo-o perceber que podemos ser formados em várias áreas do saber (matemática, português, história, geografia, química, biologia, física, dentre outras), mas que é necessário essa autonomia do pensamento, essa flexibilidade, o pensar sobre si mesmo, sobre sua existência, a existência do mundo, e a existência do outro. Termos que são muito próprios e característicos da filosofia, tida como amor ou amizade (philo) pela(o) sabedoria, conhecimento (sophia). Cunha, nos diz:

O filosofar é, em suma, uma atividade de produção e de reflexão crítica de conhecimentos úteis para a vida [...] O filosofar que pretendemos está vinculado à história presente, ao cotidiano, à vida pulsante, aos interesses e motivações dos desafios atuais, em especial, aqueles vividos pelas crianças. (CUNHA, 2008, p. 13)

A proposta das cartas filosóficas partiu de uma análise diagnóstica, quer seja das realidades fora como dentro da instituição escolar. É notório que as relações sociais humanas sofreram alterações quer seja, pelo momento pós pandemia (ocorrida em 2020), quer seja pelo uso constante e acelerado das redes sociais, onde muitas vezes somos acostumados a passar boa parte do tempo de nosso dia nas redes sociais, interagindo com pessoas distantes, deixando em muitos casos, nossos parentes e amigos próximos em um segundo ou quem sabe em um terceiro plano.

O ato de escrever a punho, com uma caneta em um papel está se perdendo no tempo, fazendo com que as habilidades motoras deixem de ser utilizadas. O jovem dinâmico lê e escreve a partir do deslize dos dedos em

uma tela de tablet, computador ou celular, e utiliza um caderno, caneta, lápis, borracha, apontador apenas no ambiente escolar. Como afirma:

Do mesmo modo que a leitura é necessária e primordial para o enriquecimento na vida das pessoas, a escrita também obedece a certas normas, apesar de que não se deve ater a todos a momentos da escrita, por exemplo: a perfeição da ortografia. Deve-se preocupar, em primeiro lugar, em expressar com clareza as idéias, não nos detendo apenas na obrigação de escrever corretamente, pois às vezes essa excessiva vigilância da escrita, bitola o recado que se quer transmitir (CAGLIARI, 1998, p.32).

Um dos desafios foi fomentar reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em determinado tempo, fazendo com que a mente sente-se relaxada, reflexiva, entrando em meditação ao lado de um papel e caneta, e quem sabe em um ambiente calmo, sereno, na roça desprovido de redes sociais e de qualquer wi-fi.

Na exposição do projeto de feitura das cartas filosóficas, ouviu-se os clamores: " para que escrever uma carta", " Este professor não tem o que fazer!", " Cada coisa que se inventa nestas aulas de filosofia, o quão é mais cômodo uma avaliação simples de marcar o X", " Eu mesmo não irei fazer esta carta filosófica, sou nem filósofo!", " Não deixo meu celular conectado a internet por nada!", " Irei usar a inteligência artificial para produzir esta carta filosófica, e no dia da apresentação irei ler aqui na frente e nunca saberão que tirei da I.A!", dentre outros comentários que foram aparecendo a partir da dinâmica de produção das cartas filosóficas.

Sobre isso, reflete:

O "meta-autor", diferentemente do "autor", estipula o tema da pesquisa e outros dados acerca do escopo e extensão da investigação, e delega em seguida ao algoritmo a tarefa de vasculhar bancos de dados e de analisar e organizar as informações coletadas. O próximo passo consiste na geração de um livro ou artigo, já em conformidade com as "normas" da revista, da editora, ou da faculdade à qual o trabalho se destina (ARAÚJO, 2016, p. 95).

Vale destacar que o processo de ensino aprendizagem é algo que acontece de forma paulatina, em que o sujeito vai amadurecendo a partir das etapas da vida. O ensino médio é permeado por jovens adolescentes, que imersos nas tecnologias e vibes do momento, acabam em muitos casos tendo uma certa resistência para a solução de problemas a partir de outras perspectivas.

Entendemos que o uso da carta escrita a punho é algo muito antigo, já as encontramos desde os povos antigos, quer seja pelos filósofos que estamos trabalhando neste artigo, assim como pelas epístolas (cartas) de Paulo que encontramos na bíblia, assim como em outros momentos históricos. O que se salienta aqui é como a construção destas parte de um processo reflexivo, de refletir, de sentir a própria existência de uma forma mais aprofundada, diferentemente da produção rápida de textos produzidos nas redes sociais.

Um dos desafios é desacelerar a nossa mente, fazendo com que a leitura dos filósofos sejam internalizadas, discutidas entre si, entre os demais colegas, entre o professor em sala de aula e por fim, do diálogo do eu consigo mesmo, possa surgir ideias que possam ser expressas no papel.

Um processo necessário, que entendemos o seu grau de dificuldade pelos barulhos externos que ouvimos todos os dias, quer seja pelos afazeres diários, quer seja pelas redes sociais, ou por nós mesmos que em muitos momentos podemos ter medo de nós mesmos.

Se os imigrantes digitais sentem esta dificuldade, imagina os nativos digitais, que nasceram imersos pelo barulho constante a partir do acesso acelerado às informações. Assim, vemos a diferença os nativos dos imigrantes digitais da seguinte maneira:

Eles vêm sendo chamados de —nativos digitaisII, que aderem de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes, enquanto os adultos são chamados de —migrantes digitais, aqueles que precisam adaptar-se – não sem alguma dificuldade – às novas ferramentas e novas formas de fazer as coisas. (FÁBIO TAGNIN, 2008, p.06)

Como a filosofia pode ajudar nesta reflexão? Primeiro a partir de uma reflexão sociológica, entendo que essa extensão do nosso corpo, incorporou nossos hábitos, formas de viver, e transformou nossas relações sociais, sendo que é necessário propor uma desnaturalização, ou seja, perceber que o ser humano nem sempre esteve agregado ao fluxo constante de informações, acesso acelerado a informação.

Outro ponto de destaque é entender que o ser humano por natureza busca apenas uma finalidade: ser feliz. E será que o ser humano contemporâneo atingiu a felicidade tendo em vista que atingiu o acesso à tecnologia da informação?

Se partirmos desse princípio, podemos concluir que não houve felicidade desde os homens das cavernas até a globalização do século XX, e que hoje somos os seres mais felizes do universo.

Contudo, vale destacar que em dados empíricos, demonstra que a sociedade hoje apresenta um grande número de pessoas com ansiedade, depressão, pouca capacidade de flexibilidade, resolução de problemas. É como se a tecnologia em si tivesse dado um salto qualitativo: com as inteligências artificiais, mas o ser humano tivesse se perdido neste mar de possibilidades.

É nesse contexto que a filosofia se mostra importante. Assim, partimos de dois filósofos antigos, para refletirmos sobre a amizade e a felicidade, a saber Epicuro que em sua carta a Meneceu destaca a importância da felicidade e de se viver os prazeres naturais e necessários, assim como Aristóteles que destaca a importância de uma vida ética a partir da amizade, em que o ser humano para atingi-la deve buscar o caminho da mediania.

#### 4. AMIZADE E FELICIDADE EM EPICURO E EM ARISTÓTELES

A escolha destes dois filósofos deu-se a partir da grade curricular de ensino que apresenta como forma de conhecimento a aprendizagem dos pensadores antigos, destacando Aristóteles e Epicuro, assim, como pela produção deles em relação a temas pertinentes para a compreensão do eu contemporâneo, partindo de da existência humana: amizade e felicidade. Ambos, possuem uma compreensão de mundo diferenciada. Pois enquanto o estagirita pensa a ordem do mundo a partir da constituição da pólis (cidade), nesta podemos desenvolver nossas habilidades e potencialidades, sendo o ser humano parte integrante do todo. Contudo, nos adverte que:

De maneira geral, a amizade (φιλία) é a comunidade de duas ou mais pessoas ligadas por afeto e atitudes concordantes voltadas para o bem. Aristóteles tem, entretanto, uma visão mais ampla e extensa, e define a amizade como virtude e hábito, não como condicionamento, mas como disposição de caráter, disposição ativa de empenho da pessoa ao bem (LARA, 2009, p. 42).

Epicuro destaca que a melhor forma de se alcançar a



felicidade é distanciando-se da pólis, sendo que o mesmo comprou um jardim, distanciando-se da cidade, construindo uma morada, vivendo de riquezas para viver junto com seus amigos, pois para ele a verdadeira felicidade consiste não na correria desenfreada da cidade, que apresenta um marketing de felicidade pautado no consumo, na posse de bens materiais desordenados, na vivência frenética do comércio, mas sim, em uma vida refletida, que é possível quando nos distanciamos daquilo que nos distrai, ou seja, do que é supérfluo em nossas vidas.

Com isso não estamos dizendo que Aristóteles gostava do que é banal pois vivia na cidade, mas que sua concepção de felicidade está a partir dos pontos positivos que a pólis pode oferecer ao ser humano, e este por meio de escolha irá decidir viver a partir de uma construção da felicidade a partir da justa medida, sem o excesso, mas também sem a falta daquilo que lhe pode proporcionar uma vida feliz. O próprio ARISTÓTELES nos diz:

Os homens de bem não agem nunca injustamente e, de resto, nesta amizade estão presentes todas as outras características que se pensa serem indispensáveis a uma verdadeira relação de amizade, enquanto por outro lado, nas outras formas de amizade, nada impede que a calúnia, a falta de confiança e a injustiça se instalem. (EN, VIII,4, 1157a23-28).

Podemos pensar que a amizade é apenas um ato de companheirismo em que nos satisfazemos quando o outro nos ajuda em determinadas situações. Mas não é isso que Aristóteles pontua quando reflete sobre a importância da amizade. Aristóteles discute a amizade em sua obra *Ética a Nicômaco*, no livro VIII e IX. Para o estagirita a amizade é uma virtude essencial para a vida humana, pois permite o desenvolvimento de relações baseadas na confiança, no respeito e no amor. O filósofo identifica três tipos de amizade: a) a amizade baseada no prazer (hedonista), onde buscamos apenas satisfazer nossas necessidades; Sobre esta forma de amizade, nos diz:

Na amizade por benefício (e o mesmo vale para a amizade por prazer), os parceiros reconhecem-se mutuamente como seres que fixam objetivos. Eles dependem um do outro, e cada um deles só consegue alcançar seu objetivo quando o outro assume esse objetivo como seu. É nisso que consiste o elemento comum que liga os dois parceiros. (...) Quando um dos parceiros assume como seus os objetivos do outro, acontece neles o momento

altruista do bem-querer. Mas ele é incompleto quando são os objetivos próprios que motivam o parceiro a tornar seus os objetivos do outro. (RIKEM, 2008, p. 108-9).

Sob a forma seguinte de amizade: b) Amizade baseada na utilidade (instrumental), ou seja, o outro só é meu amigo por que me serve para algo; e, c) Amizade baseada na virtude, ou seja, está e a melhor forma de amizade, que é perfeita ou completa, onde os amigos são amigos por aquilo que eles são, sem tirar nenhum proveito um do outro. Sobre esta forma de amizade altruista, virtuosa Ricken, nos esclarece que:

Na amizade entre os bons há um bem querer puro, altruista; deseja-se o bem ao outro exclusivamente por ele mesmo. O moralmente bom não é apenas bom para si mesmo, mas também para o amigo, e isso significa: ele é benéfico e agradável para ele. Os objetivos que motivam a amizade por benefício e prazer também são concretizados na amizade por caráter. Nesse sentido, assim como na amizade completa, ela inclui as outras duas formas de amizade citadas (RIKEM, 2008, p. 109)

Já para o filósofo Epicuro, a felicidade é o objetivo principal da vida humana. Ele define a felicidade como: "A ausência de dor física e mental, e a presença de prazeres moderados" (Carta a Meneceu, 128). Assim, Epicuro defende que uma vida feliz é caracterizada por: a) autossuficiência (autarquia); b) Moderação (metriopatheia); c) Ausência de medo (ataraxia); d) Amizade (philia), e d) Reflexão e sabedoria (phronesis). No ponto 132 de sua carta nos diz: "Não é possível viver feliz sem viver sabiamente, nobremente e justamente". (Carta a Meneceu, 132).

Para o estagirita, a amizade está entre os iguais, ou seja, onde nos sentimos completos e bem com outro sem que este nos favoreça em nenhum bem material, assim como também a nós só seremos verdadeiros amigos quando não precisarmos dispor de nada para o outro, mas simplesmente pela companhia. Como nos diz,

A amizade é parte estruturante da felicidade entendida como "vida boa e boa conduta". Os amigos apoiam nossa boa conduta como companheiros e como objetos da ação virtuosa; a vida compartilhada com o amigo contribui para a realização da excelência moral, na base da felicidade, pois a amizade cria uma arena para a expressão da virtude. A doutrina do amigo com um "segundo eu", um "outro eu", é o fundamento do vínculo existente entre philia, virtude e felicidade. (ORTEGA, 2002, p. 40).

As atividades práticas de ambos demonstram que o ato filosófico é algo que incomoda, que reflete, que faz com que repensemos nossas atitudes. Quando estes pensamentos foram destacados em slides em sala de aula, muitos dos jovens do ensino médio começaram a prestar a atenção, e incomodados pelo modo de viver dos filósofos antigos iniciaram a indagar sobre como seria a vida destes filósofos se estivessem nos dias atuais.

Ambos não seriam contra a tecnologia digital, mas a usariam como meio e não como fim em si mesmas para se atingir a felicidade. Os jardins de Epicuro poderiam ser uma realidade também virtual, que chamasse constantemente a atenção para o contato com a natureza, com o real, com um ser preocupar com o outro que está próximo de nós.

Assim, também Aristóteles destaca o conceito de *téchne* como habilidade, arte ou ofício, considerando esta como uma forma de conhecimento prático que envolve habilidade de produzir algo. Claro que o filósofo não fala de tecnologia, tendo em vista que este é um conceito

moderno, mas discutindo o que significa *téchne* como forma de conhecimento prático, que na verdade é um meio e não um fim. Disso vem a reflexão hodierna: as redes sociais são um fim em nossas vidas? Como fazer com que estas seja apenas um meio ( não o único meio) para atingir a felicidade?

## 5. ALGUMAS CARTAS E REFLEXÕES FILOSÓFICAS

A experiência das cartas filosóficas foi realizada nas turmas do ensino médio, dando a oportunidade dos jovens estudantes se tornarem filósofos, no sentido de contribuírem com suas reflexões a partir dos filósofos estudados sobre os temas da felicidade e da amizade.

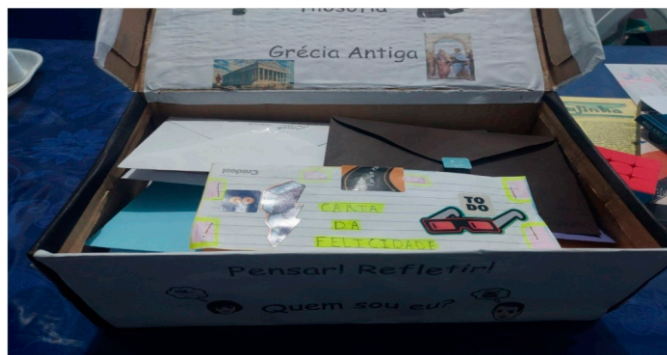
Com a perspectiva de colocar as mãos na massa, ou seja, de produzir textos filosóficos, os alunos mobilizaram-se em construir argumentos que proporcionam uma reflexão sobre a felicidade e a amizade nos tempos atuais, mediante as reflexões latentes nos filósofos clássicos.

**Figura 1** - Alunos do 2º ano C (tarde) com as cartas filosóficas



Fonte: Autoria própria.

**Figura 2** - Caixa com cartas filosóficas



Fonte: Autoria própria.

Foi levado à sala de aula uma caixa filosófica, ou seja, uma caixa com perguntas de cunho filosófico, com o objetivo de despertar a curiosidade do aluno. Posta a caixa sob a mesa do professor, foi dado as instruções sobre a feitura da carta filosófica, logo após, os alunos forma observando a caixa, uns com um olhar de dúvida e estranhamento, outros com aquele olhar de alegria pois não seria mais uma aula monótona e tradicional onde só o professor fala. A sala de aula é um ambiente diverso onde aglomera-se diversas perspectivas, ou seja, várias visões de mundo. O autor nos ajuda a refletir sobre:

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima (ALENCAR, 2001, p.100).

Após o momento de sensibilização, exposição do conteúdo, por meio de aula dialogada, foi feito um sorteio entre os alunos da mesma turma, sendo que o sorteado deveria escrever uma carta filosófica para o outro. Logo após o sorteio, percebeu-se por um lado alunos felizes pois tinham ficado responsáveis para escrever a carta para alguém que eles tinham muito contato, mas por outro lado, viu-se alunos resistentes, meio tristes, que se dirigiram ao professor indagando: "Professor, eu não tenho nenhum contato com fulano de tal, ele parece esquisito, indiferente, não gosto dele...". Foram estes alunos que foram mais incentivados a darem continuidade a proposta da escrita da carta filosófica, pois era o momento de interagir com aquele que estava próximo, e que depois de anos de convivência ainda não tinham trocado um bom dia, ou seja, não estavam próximos, mas sim distantes. Mais um objetivo da carta estava para ser atingido: aproximar aqueles que estavam próximos fisicamente mas não necessariamente na mesma comunhão de ideias, pensamentos, visões de mundo.

Logo após, foi dado um prazo de quinze dias para que os alunos amadurecerem o conteúdo, fizessem uma segunda leitura, revisassem o exposto nos slides, também alguns fragmentos da carta de Meneceu de Epicuro e da Ética a Nicômaco de Aristóteles para que servisse de alicerce conceitual para a construção das cartas filosóficas.

Parecia que tudo tinha dado certo, até que chegou o grande dia: a apresentação das cartas filosóficas. Começou-se a apresentação por ordem de chamada,

sendo que o primeiro da lista iria até a pessoa que foi sorteada e entregar a carta, este iria até a frente e iria ler a carta sorteada. De fato, salientamos que noventa por cento da turma aderiu a ideia. Mas vale ressaltar algumas dificuldades: alguns alunos não fizeram a carta de imediato, mas assumiram o compromisso de apresentarem na próxima aula, o que de fato aconteceu, um ou outro sentiu-se com vergonha de ler a carta recebida lá na frente, então leram em pé de seu próprio lugar, e por fim, alguns fizeram a carta manuscrita mediante cópia de sites da internet, ou mediante uso de inteligência artificial.

Aqui o professor percebe, ao ver palavras rebuscadas, frases organizadas de uma forma que não é condizente com o cotidiano de outras atividades do mesmo aluno. Muitos alunos usaram da criatividade e elaboraram envelopes criativos, fazendo com a carta ficasse organizada dentro do envelope. Uns usaram desenhos, outros colaram figuras, outros escolheram envelopes coloridos.

Um dos objetivos era justamente fazer com que a carta ficasse mais próxima do real. O uso da criatividade é uma característica do filósofo, basta lembrarmos como Aristóteles utilizou seu método de ensino a partir do caminhar, investigar por meio da experiência. Assim, como Epicuro ao falar da felicidade demonstra como pode provocar o ser humano a partir de compreensões simples da realidade, demonstrando que a verdadeira felicidade não está em ter uma quantidade exagerada de bens materiais, riqueza ou poder, mas justamente nas coisas mais simples da vida.

Um dos fatos que chamou muita a atenção foi que o conteúdo de muitas cartas atingiu o remetente em suas emoções. Termos como: " Me preocupo muito com você...", " Espero lhe ver bem depois desta situação desgastante em sua vida...", " Irei qualquer fim de semana comer aquele frango saboroso que sua mãe sabe fazer...", " Já vivemos muitas coisas juntas desde o ensino fundamental...", " Tenho você como um irmão de verdade, um irmão que nunca tive...", dentre outras coisas, fizeram cair breves lágrimas dos olhos.

Neste momento é percebemos o quão a filosofia é importante, pois não é apenas um conteúdo frio, distante da realidade do aluno, que tem importância apenas para as avaliações externas ou provas de vestibulares, mas sim que fomenta a emoção, o refletir, o cuidado com o outro e dispõe ferramentas para uma interação com o outro. Outros discursos são elucidativos, tais como: " Foi mediante este trabalho de filosofia que pude perceber a

sua existência sicrano de tal..."; " Sinceramente, antes deste trabalho eu tinha uma visão distorcida de você beltrano de tal, só depois desta experiência percebi que você é uma pessoa humilde, alegre, extrovertida, e quem sabe possamos conversar mais na hora do recreio, quem sabe sair para jogar futebol...".

A construção do saber filosófico se dá por meio do diálogo. O próprio Aristóteles escreve seu livro *Ética* para seu filho Nicômaco, é um legado que um pai deixa para seu jovem filho. A carta a Meneceu segue a mesma perspectiva de diálogo, de reflexão sobre a vida, de contato com o outro. Ambos fomentam o interesse pela reflexão filosófica sobre a felicidade, algo que é buscado por todos, mas que muitas vezes é perdida por valorizarmos os meios e não os fins.

A filosofia como processo de transformação do sujeito perpassa por essas questões que parecem ser simples, banais, mas que em muitos dos casos não são discutidas em sala de aula, pois ainda reverbera que na aula deve-se ser da forma mais tradicional possível.

Não excluímos o ensino tradicional, tendo em vista que é necessário o quadro, o pincel, o apagador, o slide, o professor que domina algum conhecimento filosófico, mas que a centralidade não pode permanecer nesse, tendo em vista que a filosofia só acontece de forma significativa quando acontece essa partilha de conhecimentos. Sobre ensino significativo nos apoiamos em:

Uma das formas para motivar os alunos reconhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social inicial mediata, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer suas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por aprendizagem significativa do aluno é uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2013, p.13).

É sentir a emoção em se ler a carta de alguém, é o emocionar-se, ou interagir com a turma, as regras de silêncio pontuadas pelo próprio aluno que quer ler a sua carta recebida, assim como sente orgulho do outro ler o seu escrito.

Notamos que a experiência das cartas filosóficas trouxeram resultados positivos, tendo em vista que houve uma partilha significativa de experiências, descentralizando a ação do professor, que passou a ser mediador no processo de ensino aprendizagem.

## 6. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA

A prática reflexiva no ensino de filosofia se mostra essencial para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e do autoconhecimento entre os alunos. O ato de escrever cartas filosóficas não apenas instiga uma reflexão mais profunda sobre temas como felicidade e amizade, mas também envolve os alunos em um diálogo interno, no qual eles se confrontam com suas próprias crenças e valores.

Definimos a prática reflexiva como um processo contínuo de pensamento sobre as experiências, que se fundamenta na análise crítica e na avaliação dos próprios comportamentos e decisões. Quando os alunos são incentivados a escrever cartas, eles se envolvem em uma exploração das suas experiências pessoais à luz dos conceitos discutidos por filósofos como Epicuro e Aristóteles. Por exemplo, ao refletir sobre a amizade, os alunos podem relatar suas próprias relações, identificando o que consideram ser uma verdadeira amizade e como isso se conecta com a ética aristotélica.

Além disso, essa escrita reflexiva pode ser incorporada à rotina escolar semanal. Criar momentos dedicados à escrita de cartas, seguidos de discussões em grupo, pode transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado dinâmico onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas ideias. Essa prática não apenas aumenta seu engajamento, mas também desenvolve habilidades de comunicação e argumentação, fundamentais na formação de cidadãos críticos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das cartas filosóficas pode proporcionar uma vivacidade no ensino de filosofia, tendo em vista que deixou de ser um ensino morto, marcado apenas pela transmissão de um conhecimento que está disseminado nos livros, na internet, nas redes sociais, e passou a contribuir com frutos pessoais, significativos que dialoga com o sujeito.

Se muitos alunos ficaram felizes em receber uma carta, de se sentirem ouvidos e lidos em sala de aula, o professor também regozija em perceber que as estratégias de ensino de filosofia podem ser diversas. O

passo inicial é fazer um diagnóstico da realidade da sala de aula, depois pensar em uma estratégia que envolva se não todos mais a grande maioria dos alunos.

Depois é sentir-se parte do processo, não centralizar o conhecimento, mas deixar que a criatividade dos alunos façam parte, como meio de transformação. Por último a avaliação que é contínua, de conjunto e necessária dentro do ambiente escolar, que reverbera em um conceito.

A finalidade não é o ouro em si, o conceito dez, nove, etc, mas a vivência do processo, do sentir-se parte da escola, de estar presente ali, de ver o outro como amigo, como alguém que vem de realidades distintas, passa por problemas e angústias, momentos de alegria, mas que

quer ser visto, ouvido, lido, sentindo-se participante do processo de sua existência.

Desta maneira a proposta das cartas filosóficas em sala de aula surtiu um efeito positivo pois permitiu que por meio do uso da criatividade o aluno pudesse perceber que as palavras dos filósofos estudados possuem um sentido significativo para os dias atuais.

Principalmente em refletir sobre a questão das redes sociais que podem se tornar um fim em si mesmo, deixando de refletir sobre a verdadeira essência da felicidade que pode estar na companhia de um bom amigo, no refletir sobre a vida e no escrever uma boa carta filosófica que dê sentido à própria existência.

## REFERÊNCIAS

---

ARAÚJO, Marcelo. O uso de inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: Plágio ou meta-autoria? **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro v. 3, n. 1, p. 89-107, 2016. DOI: 10.21728/logeion.2016v3n1.p89-107. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3012>. Acesso em: 09 out. 2024.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Gama Kury. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

CUNHA, J. A. (org) **Filosofia para criança**: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Editora Alínea, 2008.

EPICURO. **Carta a Meneceu**. (Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore). São Paulo: UNESP, 1997.

GASPARIN, João Luís. **Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica**: 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

LARA, Renata de Oliveira. **A Amizade na ética a Nicômaco**, 2009, 92p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) UECE. Fortaleza: 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

RICKEN, Friedo. **O bem viver em comunidade**: a vida boa segundo Platão e Aristóteles. Trad. Inês Antônia Lohbauer. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

TAGNIN, F. **Computação 1 a 1: o desafio de guiar os nativos digitais**. Blog de Educação digital da Intel. Disponível em: [http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao\\_1\\_a\\_1\\_o\\_desafio\\_de\\_guiar\\_os\\_nativos\\_digitais.php](http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php) Acessado em out. 2024.



# HUSSERL E A FILOSOFIA QUE QUEREMOS ENSINAR

Jean Pierre Gomes Ferreira<sup>1</sup>

## *Husserl and the philosophy we want to teach*

### **Resumo:**

Este trabalho tem o objetivo de analisar, a partir de Husserl, algumas matrizes curriculares e referenciais teóricos que orientam o ensino de filosofia no Ensino Médio. Em suas *Meditações Cartesianas*, Husserl diz que os filósofos geralmente se encontram, mas não suas filosofias evidenciando, para ele, uma *crise* no pensamento filosófico por não ter uma *unidade*, o que o faz retomar as *Meditações* de Descartes sobre uma *filosofia universal* e propor, a partir dela, uma *fenomenologia transcendental* como a filosofia, resolvendo, assim, a falta de unidade no pensamento filosófico. Apesar de sua *intencionalidade*, podemos dizer que não apenas esta unidade não foi conseguida como há muito mais filosofias hoje do que em sua época, o que torna problemática a filosofia pensada por ele e a *filosofia que queremos ensinar*. Isto pode ser evidenciado nas diferentes matrizes curriculares de filosofia pensadas em alguns documentos institucionais do Brasil e do Ceará, além das questões do Enem e do vestibular da UECE, e nos referenciais teóricos de cada filósofo-professor em particular. A questão deste trabalho é, portanto: qual a filosofia que queremos ensinar tendo em vista as diferentes matrizes e referenciais teóricos? Em vez de retomar a ideia de uma identidade filosófica como pretende Husserl, nosso objetivo é afirmar que o ensino das diferentes filosofias demonstra que a filosofia não é *grega ou europeia*, e não pode ser reduzida a uma única filosofia, mas que, apesar das diferentes matrizes e referenciais teóricos, podemos dizer que é a *mesma* filosofia em alguns aspectos.

**Palavras-chaves:** Filosofia. Ensino de filosofia. Currículo.

### **Abstract:**

*This paper aims to analyze, based on Husserl, some curricular matrices and theoretical references that guide the teaching of philosophy in high school. In his Cartesian Meditations, Husserl says that philosophers generally meet, but not their philosophies, evidencing, for him, a crisis in philosophical thought due to its lack of unity, which makes him return to Descartes' Meditations on a universal philosophy and propose, based on it, a transcendental phenomenology as philosophy, thus resolving the lack of unity in philosophical thought. Despite his intentionality, we can say that not only was this unity not achieved, but there are many more philosophies today than in his time, which makes the philosophy he thought of and the philosophy we want to teach problematic. This can be evidenced in the different curricular matrices of philosophy thought of in some institutional documents in Brazil and Ceará, in addition to the questions of Enem and the UECE entrance exam, and in the theoretical references of each philosopher-teacher in particular. The question of this work is, therefore: what philosophy do we want to teach, taking into account the different theoretical frameworks and references? Instead of returning to the idea of a philosophical identity as Husserl intends, our objective is to affirm that the teaching of different philosophies demonstrates that philosophy is not Greek or European, and cannot be reduced to a single philosophy, but that, despite the different theoretical frameworks and references, we can say that it is the same philosophy in some aspects.*

**Keywords:** Philosophy. Teaching of philosophy. Curriculum

1. Doutorando em Filosofia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e graduado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede pública do Estado do Ceará na EEMTI Integrada 2 de Maio e escritor do blog Arkhephilosophia. E-mail: jepiego@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Em vez de uma filosofia unitária e viva, temos uma literatura filosófica crescente sem limites e quase sem coerência (...) Como seria, porém, possível um estudo e um trabalho conjunto efetivos, quando há tantos filósofos e quase tantas filosofias? Certamente que ainda temos congressos filosóficos – os filósofos encontram-se, mas não, infelizmente, as filosofias. A estas falta a unidade de um espaço espiritual, em que pudessem ser umas para as outras, atuar umas sobre as outras. Pode ser que as coisas estejam melhores no interior de 'escolas' ou de 'tendências' singulares, contudo, pelo fato de existirem sob a forma de singularidade e tendo em vista a situação filosófica do presente no seu conjunto, as coisas permanecem, no essencial, tais como a caracterizamos. (HUSSERL, 2013, p. 43)

Se começamos este texto a partir de Husserl é porque podemos dizer o *mesmo* que ele. Sem apor uma vírgula a mais no que disse, repetir palavra por palavra suas *motivações, intenções e preocupações* até o fim, repetir que *as coisas permanecem, no essencial* tais como ele a caracteriza.

Husserl, como tantos outros filósofos antes e depois dele, e nós, sem dúvida, pensamos em algum tempo reduzir a filosofia a um *conhecimento*, a uma *ideia*, *substância*, *conceito*, pensada, repensada e repassada a outros para que a pensem, repensem e a repassem novamente e assim por diante num *ensino* de filosofia *através* do tempo. A preocupação com o que é a *filosofia* ou com a *origem da filosofia* diante de tantas e crescentes filosofias *sem limites* e quase *sem coerência*, muito mais hoje do que imaginava Husserl em sua *epoché*, é também uma preocupação com o *ensino de filosofia*. Como indica Husserl, se os filósofos se encontram em encontros filosóficos, mas não suas filosofias, tão pouco a filosofia ensinada por eles podem se encontrar. Que filosofia ensinar? De quem? O abismo entre as filosofias e o ensino da filosofia é absurdamente imenso e qualquer um que o olhe, como diria Nietzsche, corre o risco de ser tragado por ele, *afundando-se, em afundamento*.

Não obstante, é preciso encontrarmos um meio de saltar o abismo, isto é, *precisamos ensinar* filosofia. Mas a questão que nos colocamos é outra: *qual a filosofia que, nós, professores de filosofia, queremos ensinar tendo em vista os diferentes referenciais teóricos e matrizes filosóficas diante dos quais nos deparamos hoje em dia?* A esta questão se juntam outras colocadas por Cristiane

Marinho e Alex Sousa (2024, p. 18): "o que me constitui como professor de Filosofia na atualidade? Minha forma de ensinar é diversa da de outros professores dos demais Estados do país em decorrência das diferenças culturais e estruturais do Ceará?" Todas estas questões, porém, em essência, podem ser reduzidas a apenas uma: *que filosofia ensinar?*

Diante destas perguntas, o objetivo deste trabalho é *reafirmar* atualmente a descrição feita por Husserl em sua época tendo em vista não os encontros de filósofos e um *espaço espiritual* onde possam se encontrar, mas as diferentes matrizes filosóficas e os referenciais teóricos filosóficos presentes nelas em *escolas, tendências e singularidades* como têm sido a filosofia desde sua *arché*. Em outras palavras, não se trata de *negar* as diferentes matrizes filosóficas em proveito de uma filosofia verdadeira em si mesma como *ciência universal* em relação às demais ciências, mas de *afirmar* as diferentes matrizes filosóficas a despeito de qualquer *redução fenomenológica* pretendida e intencionada pelo Cogito de um ou vários *sujeitos* filosóficos e suas *epoché* filosóficas, isto é, de suas *visadas* do que é a filosofia e o *mundo* ou a *realidade* a partir delas. O *crescimento sem limites e quase sem coerência* da "literatura filosófica" é um problema ao buscarmos limitar a filosofia à unidade de uma "disciplina", de uma só maneira de filosofar e de ensinar filosofia, mas não é um problema à *vivência* da filosofia em suas diferenças, da filosofia como um "modo de vida" como pressupunha Sócrates.

Ao expormos a problemática da filosofia que queremos ensinar a partir das diferentes matrizes filosóficas, pretendemos demonstrar que a filosofia não é *o que eu penso, logo, do que existe a partir do meu pensamento, o mundo*, mas o que *nós, filósofos, pensamos, logo, dos diferentes pensamentos filosóficos que temos para além do nosso pensamento subjetivo e objetivo em particular que nunca chegam a uma totalidade do pensamento*. São os *diferentes pensamentos filosóficos* o que ensinamos de *fato* e que queremos ensinar *por direito* sob o risco constante de que estes pensamentos se percam em nós e, com sua perda, se perca nossa *humanidade* constituída não simplesmente porque *temos razão* ou *pensamos*, mas *pelas diferenças de nossos pensamentos e dos outros*, diferença que, de modo algum, quer dizer, uma oposição e exclusão do pensamento dos outros, ainda que o pensamento de um e outro seja questionado, e tão pouco quer dizer tolerância ao pensamento dos que querem, por meio da oposição e exclusão, violentar, oprimir e silenciar a diferença de pensamento filosófico e do pensamento com uma falsa



defesa de liberdade de expressão num viés político.

## 2. AS MATRIZES FILOSÓFICAS

Ao nos perguntarmos qual a filosofia que queremos ensinar, diferentes matrizes filosóficas podem ser pensadas no ensino de filosofia. É a partir delas que se problematiza a pretensão de Husserl de uma filosofia unitária ou única seja em seu método, seja em seu conceito.

### 2.1 A matriz histórica da filosofia

A *História da filosofia* é a principal matriz filosófica no ensino de filosofia com alguns filósofos como referenciais teóricos. É a partir da divisão da filosofia nas épocas Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea que principalmente filosofamos e ensinamos filosofia. Pensamos de modo histórico um *início* e um *fim* da filosofia, uma *origem* e uma *finalidade* para ela. Limitamos a filosofia ao *tempo* como se a contivesse de modo único, idêntica, ontem, hoje e sempre pensada em sua identidade a partir de *condições históricas*. A filosofia que ensinamos pensada a partir da *história* é a de uma ciência, disciplina, limitada às condições que conhecemos historicamente.

A partir das condições históricas da filosofia em cada uma destas épocas, de modo *objetivo*, são pensados filósofos representativos que produzem, de modo *subjetivo*, o surgimento da filosofia e sua história, bem como as diferenças históricas entre suas filosofias. Neste sentido, na antiguidade filosófica, Sócrates origina a filosofia do *conhecimento* e divide a filosofia entre "pré-socráticos" e "pós-socráticos", os filósofos que buscam conhecer a *physis* ou *natureza* e os que buscam *conhecer o ser humano*, a *si mesmos* como Sócrates; Platão origina a filosofia das *Ideias* e divide a filosofia do *corpo* (natural) e da alma (humana), bem como o conhecimento em *sensível* e *inteligível*, dando prioridade a este último; por seguinte, Aristóteles "Cuja a cabeça sustenta ainda hoje o Ocidente", como diz Caetano Veloso, origina a filosofia *metafísica* para além da filosofia das Ideias de Platão e do conhecimento do ser humano de Sócrates ao dividir a

filosofia entre *físicos* e *metafísicos*, os que pensam os *acidentes* do ser, ou ente, e os que pensam a *substância* do ser, ou ente.

Na modernidade, porém, além de originarem a filosofia e suas diferenças numa *época* histórica, os filósofos passam a produzir uma época histórica como Descartes que, a partir do seu Cogito (*penso, logo, existo*), origina não apenas a filosofia moderna, mas a própria modernidade histórica ao ser chamado de "pai da modernidade". Iluministas como Kant fundamentam ainda mais a modernidade filosófica e histórica pensada por Descartes a partir da *luz natural* do sujeito, sua *razão* ou *faculdade* natural de raciocinar, de um *ter razão* e ter um *entendimento* de seu próprio conhecimento e do conhecimento do mundo natural e histórico. É a partir de Hegel, porém, que a filosofia se torna uma *consciência histórica*, e não apenas de um *sujeito* da história como em Descartes e Kant, com uma *visão lógica* e *fenomenológica* da filosofia e história como *única* através das épocas a partir de um *espírito* que adquire *consciência* de sua história<sup>2</sup>. Contudo, se sua lógica dialética da história ainda permanece presente de modo ideal, sua consciência histórica e exposição da história da filosofia é problemática para historiadores da filosofia como Burnet, Cornford e Vernant e principalmente para uma filosofia não europeia e grega<sup>3</sup>.

### 2.2 A matriz geográfica da filosofia

O problema da matriz histórica da filosofia pensada principalmente a partir de Hegel não é *histórico*, é *geográfico*. Não se trata de saber *quando* a filosofia surge, mas *onde*. Vernant coloca este problema diretamente ao se perguntar:

*Onde começa a filosofia?* Há duas maneiras de entender esta questão. De início, pode-se perguntar *onde situar as fronteiras da filosofia*, as margens que a separam do que ainda não é ou não o é por inteiro. Em seguida, pode-se perguntar *onde apareceu pela primeira vez, em que lugar surgiu — e por que aí em vez de noutra parte*. Questão sobre a *identidade*, questão sobre a *origem*, ligadas uma à outra, inseparáveis... (VERNANT, 1990, p. 475, grifos nossos).

2. Sua obra *Lições de história da filosofia*, segundo Danilo Marcondes (2006, p. 13), foi "uma das obras que mais influenciaram o modo como fazemos história da filosofia pela forma como reconstrói a tradição." Além disso, Hegel é o primeiro filósofo a lecionar propriamente uma disciplina de História da Filosofia.

3. Em minha dissertação de mestrado *Máquina de guerra e aparelho de Estado: a geo-filosofia de Deleuze e Guattari em Mil Platôs* (2009), abordo mais detalhadamente a origem histórica da filosofia a partir de Burnet, Cornford e Vernant, bem como o problema dela a partir de Deleuze e Guattari exposto brevemente a seguir.

Já em Hegel este problema pode ser percebido quando pensa o *Fundamento geográfico da história universal* e, a partir dele, diz que devido a *religiosidade* e *despotismo político* do Oriente se "Deve, pois, excluir o oriental da história da filosofia" (HEGEL, 2012, p. 225). Mais ainda, quando diz que se deve deixar de abordar a África na história da filosofia, "pois ela não faz parte da história mundial" (HEGEL, 1998, p. 88) devido a "natureza indomável que distingue o caráter dos negros" porque "O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável." (HEGEL, 1998, p. 84) que em "nada evoca a ideia de caráter humano." (HEGEL, 1998, p. 84). E, por fim, quando diz que devem ser excluídos da filosofia e de sua história os que vivem na América *desde sempre*, pois "A América sempre se mostrou, e ainda se mostra, física e espiritualmente impotente." (HEGEL, 1998, p. 74) já que "A inferioridade desses indivíduos [mesmo quando são europeus nascidos na América], sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer." (HEGEL, 1998, p. 75, destaque nosso).

O problema da filosofia pensada a partir da história é que ela não se limita à história dos gregos ou à *consciência filosófica da história* de alemães como Hegel, ou Heidegger. Não se pode dizer que a *filosofia é grega* ou que só se pode filosofar *em grego*, ou ainda, *em alemão*, que tenha apenas uma *identidade* grega ou alemã. Há um *devir geográfico* da filosofia além de um *devir histórico*, há uma *geografia da filosofia* ou *geofilosofia* como observam Deleuze e Guattari em ***O que é a filosofia?*** (1992). Se não há uma "Filosofia unitária e viva" historicamente a abranger todos os povos de modo universal por um sujeito ou espírito absoluto, é porque, segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 113): "Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra." Segundo eles, há uma *variação filosófica* do pensamento tanto *relativa* que é tanto uma *desterritorialização relativa* de um *território* em direção a uma *terra* quanto uma *reterritorialização relativa* dela num território. Neste sentido, segundo eles, o pensamento filosófico devém relativamente na Grécia antiga da *ilha ao continente* e à *cidade-Estado (pólis)*, bem como *devém* da Grécia antiga ao Império Romano medieval com sua *cidade terrestre* e *celestial*, depois *devém* aos Estados-nações europeus e, a partir destes, por meio da *colonização*, *devém* às nações nômades sem Estado e/ou com Estado sedentário na Ásia, África e América. Por outro lado, há uma *variação absoluta* da filosofia por meio de uma *territorialização absoluta* quando cria um *conceito* (território) num *plano de imanência* (a terra) a partir de determinados

*personagens conceituais* (tipos psicossociais e históricos) e quando há uma *desterritorialização absoluta* em relação ao conceito traçando um plano de imanência em relação a ele.

Em cada territorialização e desterritorialização relativa e absoluta da filosofia a partir dos personagens filosóficos, os próprios filósofos numa determinada terra ou território, são criadas diferentes filosofias a despeito de uma identidade histórica da filosofia num "espaço espiritual" de modo universal. Há, portanto, uma *matriz geográfica da filosofia* além de uma matriz histórica que é também importante no ensino de filosofia.

### 2.3 As matrizes históricas e geográficas da filosofia brasileira e cearense

Considerando a matriz histórica dos gregos a Hegel e depois deste e, principalmente, geográfica da filosofia a partir de Deleuze e Guattari, podemos nos perguntar *como devém a filosofia* da Europa e, de Portugal particularmente, para as terras ameríndias e pensar uma *matriz filosófica brasileira e cearense*, por exemplo, a partir dos livros ***Filosofia e educação no Brasil***: da identidade à diferença (2014), de Cristiane Marinho, e ***História do ensino de filosofia no Ceará*** (2024), de Cristiane Marinho e Alex Sousa.

Numa breve exposição da matriz filosófica brasileira a partir da história da educação traçada por Cristiane Marinho temos, no período colonial, um predomínio da *metafísica* de Aristóteles e Tomás de Aquino ensinada pelos jesuítas e sua *Ratio Studiorum* no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia e o *iluminismo* e *empirismo* de Locke a partir do Marquês de Pombal, Luís António Verney, Antônio Genovesi representados por Azeredo Coutinho no *Seminário de Olinda*. No período do Império, há o *eclétismo espiritualista* de Victor Cousin influenciado por Hegel cujos representantes são, no **"período de formação"**, Salustiano Pedrosa na Bahia e Gonçalves Magalhães na Bahia que se torna oficial no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e Liceus provinciais. No período da República, em seu início, o *positivismo* da Escola de Recife e, por seguinte, o *pragmatismo*, *liberalismo*, *socialismo cristão*, *metodologismo*, *tecnicismo*, *reprodutivismo-crítico* e *anarquismo* até a época da Ditadura Militar. Por fim, o *marxismo*, *a teoria crítica*, *o neopragmatismo* e *a filosofia da diferença* na época da redemocratização de 1980 até 2010.

No que diz respeito à matriz filosófica cearense, segundo

Cristiane Marinho e Alex Sousa, no período colonial, "a matriz de ensino de Filosofia no Ceará toma por referência a Filosofia Escolástica, ministrada conforme a *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos Jesuítas". (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 23). No Império, a matriz se modifica com o ensino de filosofia no Liceu do Ceará como "o primeiro centro cearense de expansão do ensino de filosofia" (RODRIGUES apud MARINHO; SOUSA, 2024, p. 33) no qual, em nível secundário, são ministradas as "cadeiras" de Filosofia Racional e Moral, além da Retórica, mas com "uma 'Filosofia 'pro forma' dos cursos jurídicos, [que] embora sustentasse o ensino de Filosofia, não cultivou a Filosofia pura" (WALS apud MARINHO; SOUSA, 2024, p. 33). Num "nível superior" ao secundário, a matriz filosófica cearense era a "Filosofia pura" do Seminário Diocesano da Prainha cujo "currículo era composto pelas seguintes disciplinas filosóficas e afins: Introdução à Filosofia, Ontologia, Teodiceia, Cosmologia, Axiologia, Psicologia, Filosofia, Ética, História da Filosofia, Sociologia, Psicologia Geral, Psicologia Social, Estética" (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 35). Na República Velha, se destaca a matriz filosófica do Colégio Militar do Ceará cujo "conteúdo do programa era: Introdução à Filosofia; Psicologia; Lógica; Filosofia da Arte; Moral." (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 44) e a matriz filosófica da disciplina *Filosofia do Direito* na Faculdade de Direito cujo programa incluía, além de conteúdos sobre a filosofia do direito a partir de alguns filósofos na história da filosofia, um conteúdo inicial sobre "*1) Filosofia e Ciência. Da natureza dos problemas filosóficos. Conceito e clarificação das ciências*" (KELLY apud MARINHO; SOUSA, 2024, p. 48).

Com Getúlio Vargas, no início do período ditatorial republicano, destaca-se novamente a presença católica no ensino de filosofia com os *Capuchinhos* nos seminários capuchinhos do Ceará cuja matriz incluía as já mencionadas disciplinas do Seminário Diocesano da Prainha. Além desses seminários, destacam-se a matriz filosófica do *Centro de Ciências e Filosofia do Ceará* (CCFC) criado em 1945 que deu origem à *Faculdade Católica de Filosofia* em 1947. O CCFC era composto principalmente por professores egressos do Colégio Militar do Ceará que buscavam reparar "o baixo nível de cultura científica nas terras alencarinhas que chegava mesmo a ser um 'menosprezo pela Ciência'" (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 57) defendendo um ensino voltado para os "valores científico-filosóficos", porém, sem esquecer a literatura como parte integrante dele. Isto fica claro na criação da Faculdade Católica de Filosofia à qual deu origem que abrangia além da Filosofia e das Ciências, os cursos de Letras (Clássicas, Neolatinas e Anglo-

germânica) e na qual a matriz filosófica era composta pelas "matérias" de Introdução à Filosofia, Lógica, História da Filosofia, Filosofia Geral, Estética e Ética.

A Faculdade Católica de Filosofia, juntamente com a *Faculdade Católica de Fortaleza*, fundada pelos Maristas, deram origem à *Faculdade de Filosofia do Ceará* (FAFICE) em 1966 a partir de decreto do Governo Estadual dando origem ao curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará cuja matriz curricular incluía as áreas de *Metafísica, Ontologia, Gnosologia, Cosmologia, Teodiceia, Antropologia Filosófica, Ética e Axiologia*. É a partir da FAFICE, em 1970, que é elaborada uma proposta curricular para as escolas de Ensino Médio do Ceará tanto para o curso Colegial do Grupo A com "cursos Científicos" como para o Grupo B com "cursos Clássicos". Contudo, o currículo aprovado, segundo Adísia Sá (apud MARINHO; SOUSA, 2024, p. 77), "não levou em consideração conveniências de grupos ou pessoas; foi um currículo elaborado para a nossa realidade". A realidade era que diante da Ditadura Militar instaurada no país com o Golpe Militar de 1964, "a Filosofia, por não poder atender às solicitações técnico-burocráticas e político-ideológicas, foi posta de lado e substituída pela Educação Moral e Cívica" (SÁ apud MARINHO; SOUSA, 2024, p. 78), e que, no caso de ser ensinada, deveria se voltar apenas para o "Preparatório para o Vestibular" de modo que "o ensino de Filosofia estava mais presente nos cursos de preparação para os cursos da área de Humanidades (Grupo B)." (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 78). Porém, diante de uma procura maior pelos cursos científicos (Grupo A),

foram eliminadas as turmas B (ou clássico), fato pelo qual, em 1971, apenas dois estabelecimentos de ensino secundário oficial do Estado (Justiniano de Serpa e Liceu) ministravam filosofia, e somente nas duas últimas séries (SÁ, 1972B, p. 55), realidade também presente nos colégios particulares. (MARINHO; SOUSA, 2024, p. 78).

No período da redemocratização, as matrizes filosóficas se diferenciam com a consolidação da filosofia em diversas universidades do país. No Ceará, além matriz do curso de Filosofia da UECE, há a do curso de filosofia da Universidade Vale do Acaraú (UVA) em 1998, da Universidade Federal do Ceará (UFC) em seu campus de Fortaleza em 2000 e do Cariri em 2006, e da fundação da graduação em Filosofia da Universidade Federal do Cariri, antigo Campus Cariri da UFC em 2013. Além disso, com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio em 2006 e, pela lei 11.648/2008, da obrigatoriedade do ensino de Filosofia

como disciplina em todos os anos do ensino médio, surgiram vários documentos como propostas de matrizes curriculares de Filosofia no Brasil e no Ceará<sup>4</sup>.

## 2.4 As matrizes curriculares de Filosofia para o Ensino Médio no Brasil e Ceará

As matrizes curriculares de Filosofia são pensadas a partir das instituições de ensino no Brasil e no Ceará desde que a Filosofia passou a ser ensinada no nível superior e médio, mas é a partir da redemocratização no país e da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio que elas são pensadas e problematizadas tanto no Brasil como no Ceará quando a filosofia se torna disciplina e parte do "exercício da cidadania" na democracia e, sobretudo, quando deixa de ser disciplina e se torna um dos "estudos e práticas" no Novo Ensino Médio.

É com os **Parâmetros Nacionais Curriculares: Ensino Médio** (PCNEM) que a matriz curricular de Filosofia como disciplina começa a ser pensada e problematizada segundo a LDB a partir de três questões: "(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?" (BRASIL, 2000, p. 46, grifos do autor). Questões que diferenciam a filosofia da ciência e se relacionam à questão fundamental da filosofia colocada por Husserl no início e que encontram nos BRASIL a seguinte formulação: "dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, devemos dizer que existe Filosofia ou tudo o que existe são apenas filosofias?" (BRASIL, 2000, p. 46). Em resposta a esta questão, o que se coloca nos PCNEM (2000, p. 48) é que: "Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) 'que Filosofia?' decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado." e com "um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um". (BRASIL, 2000, p. 48).

Esta questão retorna com as **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)** (2002) na discussão sobre "Os conceitos estruturadores da Filosofia" destacando-se nele a diferença como as competências devem ser desenvolvidas na Filosofia conforme as "características que são próprias ao filosofar." (BRASIL, 2002, p. 41). Neste

sentido, adverte-se que não se pode ter uma "falsa percepção" de que se deve abarcar "toda a filosofia", pois "não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamariamos de filósofo-educador) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia" (BRASIL, 2002, pp. 41-42), mas se pressupõe, apesar disso, que se comece a pensar com a "Filosofia da Filosofia" a partir de um problema colocado por Husserl:

Antes, porém, seria preciso definir o que é Filosofia e determinar seu objeto e método, o que configura, já de início, um problema filosófico. Não por acaso, um dos campos de investigação filosófica é a Filosofia da Filosofia. É nesse sentido que Edmund Husserl se pergunta: 'O que pretendo sob o título de Filosofia, como fim e campo das minhas elaborações, sei-o, naturalmente. E contudo não o sei...' (BRASIL, 2002, p. 42).

O que se pensa neste caso a partir de Husserl é, por "questões didáticas" uma filosofia unitária e viva apesar das diferentes filosofias:

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma *reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*. (BRASIL, 2002, p. 44, grifos do autor).

Tendo em vista estas "questões didáticas" é elaborada, por sua vez, a primeira matriz curricular de Filosofia para o Ensino Médio durante a redemocratização em nível nacional, a partir de três "Eixos Temáticos": *Relações de poder e democracia, A construção do sujeito moral e O que é Filosofia*. Cada eixo possui 3 temas que no eixo "O que é filosofia" são: 1. *Filosofia, mito e senso comum*, 2. *Filosofia, ciência e tecnocracia* e 3. *Filosofia e estética*. E cada um dos temas possui 3 subtemas.

A discussão sobre a matriz curricular de filosofia para o ensino médio se amplia com as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias** (2006), quando se diz que a Filosofia:

não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um

4. Esta obrigatoriedade foi excluída, porém, pela lei 13.415/2017 a partir da qual deixou de ser disciplina para ser um dos "estudos e práticas" do Novo Ensino Médio (NEM).

sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (BRASIL, 2006, p. 28)

Partindo deste pressuposto, é pensada uma "identidade da Filosofia" apesar da diversidade de perspectivas filosóficas apresentadas como sugestões de conteúdo, mais de 30 de modo exclusivamente temático constituindo a partir dos temas *uma história da filosofia*.

Em nível nacional, a discussão da matriz curricular de filosofia retorna com as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** (2013) que abordam a filosofia já como um "estudo" relacionado à Educação ambiental ao se pressupor um "pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética" (BRASIL, 2013, p. 383) e à questão étnico-racial com a inclusão de seus "sistemas filosóficos" tendo em vista não serem retratados e representados "de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade." (DCN, 2013, p. 153). Esta discussão se encerra nacionalmente, até o momento, com a última versão da **Base Nacional Comum Curricular** (2017), a tendência da filosofia como estudo se confirma no ensino de "filosofias de vida" relacionados ao Ensino Religioso no Ensino Fundamental e, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no "aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos." (BNCC, 2017, p. 472). A Filosofia é entendida como um dos estudos que serve para *compreensão* de algum tema de forma *interdisciplinar* como o "tempo" que "é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber." (BNCC, 2017, p. 563).

A matriz curricular em nível nacional se mantém, porém, constante se levarmos em conta a **Matriz de Referência do ENEM** e, principalmente, as questões de cada exame dele desde sua criação até a atualidade. Quanto às questões do ENEM<sup>5</sup>, a matriz curricular de filosofia se estrutura conforme à história da filosofia da seguinte forma: Antiga (30), Helenística (5), a Medieval (8) e Moderna (41) e contemporâneas (61), com a filosofia contemporânea em destaque com mais questões<sup>6</sup>. Dentre estas, os principais filósofos abordados historicamente são: Aristóteles (12), Descartes (9) e Foucault (8), notadamente, cada um deles representando as principais épocas da filosofia, a Antiga, a Moderna e a Contemporânea. Conforme a geografia da filosofia, os principais países são: França (43), Alemanha (32), Grécia (30) com o Brasil (9) na sexta posição<sup>7</sup>. Ao considerarmos a questão racial, Fanon (2) é o único filósofo abordado e, quanto aos estudos feministas, Hannah Arendt (3) é a principal filósofa, com destaque para Marilena Chauí, filósofa brasileira, porém, no total de questões, apenas 10 questões são relacionadas ao gênero feminino diante de 146 relacionadas ao gênero masculino<sup>8</sup>. No que diz respeito às questões étnicas e de diversidade sexual, nenhum filósofo até então.

Em nível estadual, no Ceará, a matriz curricular de Filosofia é pensada, num primeiro momento, na proposta curricular **Escola Aprendente** (2009). Nela, se destaca, a partir do DCNEM, "a competência de construção de um discurso filosófico" e a necessidade de que "o jovem do Ensino Médio construa um quadro de referências conceituais, que possa ajudá-lo a ler e interpretar o seu mundo." (CEARÁ, 2009b, p. 53). Para esta construção, destaca-se ainda a importância da história da Filosofia e o ensino de Filosofia é proposto em todas as séries do Ensino Médio através de "conteúdos" e detalhamento deles numa matriz curricular que contém: no 1º ano, uma abordagem histórica da origem da filosofia na Grécia, seu desenvolvimento até o período Helenístico e Medieval da Filosofia; no 2º ano, uma abordagem temática do conhecimento filosófico-científico na modernidade e contemporaneidade a partir de alguns filósofos de referência; no 3º ano, uma abordagem temática da Moral, Ética, Política e do Poder na Contemporaneidade a partir de alguns filósofos e temas.

5. Os dados utilizados aqui são da plataforma educacional JPhilosophia, de minha autoria, conforme as provas disponibilizadas pelo INEP. Serão mencionados apenas os dados mais relevantes com o número de questões entre parênteses.

6. Os dados referentes à época são referentes ao período histórico em que viveu o(a) filósofo(a) abordado na questão ou à época retratada na questão.

7. Os dados referentes aos países são referentes ao país do(a) filósofo(a) abordado(a) na questão e não ao país que se refere a questão, por exemplo, a Grécia ao se falar sobre a antiguidade, nem ao autor dos textos.

8. As questões relacionadas à raça e gênero se referem aos(as) filósofos(as) abordados na questão e não propriamente ao gênero do(a) autor(a) do texto abordado na questão.

Uma definição mais detalhada de uma matriz curricular cearense de Filosofia pode ser vista, porém, no **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio** (2021), que retoma a perspectiva abrangente da Filosofia desenvolvida no *Escola Aprendente* e que reafirma a Filosofia como uma disciplina obrigatória, e não apenas um estudo e prática. Destaca-se no DCRC, a "diversidade e a multiplicidade no ensino de Filosofia" na medida em que, segundo ele, "a Filosofia é um saber basilar para compreender a multiplicidade da vida" e o objetivo principal dela é "desenvolver a capacidade de pensar problemas filosóficos e criar conceitos", "proporcionar a formação integral dos discentes" e uma "experiência conceitual", sem contudo, deixar de lado a matriz filosófica da história da Filosofia. A matriz curricular proposta pelo DCRC retoma e amplia consideravelmente as matrizes curriculares anteriores incluindo pensamentos filosóficos atuais sobre etnia, raça, gênero, sexualidade e decolonialidade. Diante de uma extensa lista de perspectivas de ensino de filosofia nas mais diversas áreas e multiplicidade de temas, surge novamente a questão colocada no início com Husserl e problematizada a partir das matrizes expostas, questão colocada e respondida na DCRC (2021, p. 241) do seguinte modo: "Mas há um ensino de Filosofia adequado segundo a DCRD? (...) o docente deve ver sua prática como uma relação entre o sujeito e o saber que o incita a desenvolver a capacidade de pensar problemas filosóficos e criar conceitos."

Assim como em nível nacional, esta questão permanece sem resposta e uma ampliação de discussão pode ser feita de modo constante a partir do **Manual do Candidato** e, principalmente, nas questões do vestibular da UECE. Quanto às questões<sup>9</sup>, segundo uma matriz histórica, o destaque é a quantidade maior de questões de filosofia moderna (113) em relação à filosofia contemporânea (55) no que diz respeito à presença de um(a) filósofo(a) específico na questão e para questões sobre temas contemporâneos sem que um(a) filósofo(a) seja destacado<sup>10</sup>, bem como os principais filósofos abordados que são: Aristóteles (26), Platão (16) e Marx (14) e Agostinho (14). Além disso, há questões *A-históricas*, de Lógica (10), e *Transistóricas* (12) com a presença de filósofos de diferentes épocas sendo pensados numa questão. No que diz respeito à matriz geográfica, o destaque é a Alemanha (63) como principal país, seguida da Grécia (54) e Brasil (23) e, no caso, deste último, com uma questão do filósofo cearense Manfredo Araújo de

Oliveira (1) e John Aquino (1), além de questões que abordam obras de autoria de filósofos cearenses como Marly Soares e Emiliano Aquino. Quanto ao gênero, prevalece a maior de questões relacionadas ao gênero masculino (239) em relação ao feminino (7), mas no caso do feminino se diversificam as filósofas abordadas, na qual a principal é Lélia González (2), e dentre as quais se destaca também a filósofa cearense Marly Soares (1). Quanto à raça, por uma questão de autoidentificação, além da filósofa Lélia González (2), há a presença de Angela Davis (1) e quanto à etnia, questões abordando o pensamento do filósofo indígena Ailton Krenak (3), além de questões sobre raça e etnia nas quais não há presença de um(a) filósofo(a) específico(a).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas diferentes matrizes, podemos dizer que não importa o *que* queremos ensinar em filosofia, nunca queremos ensinar *uma só filosofia*, a que é *aqui e agora* e *deve ser sempre*, e nunca fazemos isso de fato. Há sempre mais de uma filosofia ensinada e menos de uma filosofia ensinada na totalidade. São sempre filosofias diferentes e é o ensino das diferenças filosóficas a diferença da filosofia em relação às ciências cujas teorias se limitam ao *tempo* em sua *finitude* como *paradigmas* e depois de um tempo, breve ou longo, não servem mais, são úteis apenas de modo *reduzido* em sua *intencionalidade*.

Diferente das ciências, a utilidade da filosofia não se limita ao tempo histórico no qual os filósofos vivem e ensinam suas filosofias. Se a filosofia é dita *inútil* não é por falta de utilidade, mas porque o que é pensado como útil é o que é limitado ao *aqui e agora*, uma filosofia reduzida a um determinado tempo. Porém, como o tempo demonstra, a filosofia nunca foi, nunca é e nunca será inútil, haja vista seu *eterno retorno diferente na aparente identidade de que é a mesma*. Se há uma *intencionalidade* da filosofia como pressupunha Husserl, esta não está limitada ao tempo de um sujeito em seu *cogito*, ela *se impõe ao tempo que se roi de inveja querendo aprender em vigília como a filosofia morre de amor ao saber para tentar reviver, e revive, em eterno retorno diferente sempre*.

9. Os dados apresentados aqui são também retirados do site JPhilosophia, com os mesmos critérios de avaliação.

10. Estas questões contemporâneas são destacadas como "Contemporâneas" nos dados.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provas e gabaritos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, 2006. (Volume 3)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Coleção Escola Aprendente: metodologias de apoio – matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2008. (Volume 4). Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/livro\\_escola\\_aprendente\\_ciencias\\_humanas\\_e\\_suas\\_tecnologias.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/livro_escola_aprendente_ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Coleção Escola Aprendente: metodologias de apoio – matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Volume 1). Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/livro\\_matrizes\\_curriculares.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/livro_matrizes_curriculares.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1993.

FERREIRA, J. P. G. Filosofia no Enem. *In: JPhilosophia*. Disponível em: <https://www.jphilosophia.com/enem>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERREIRA, J. P. G. Filosofia na UECE. *In: JPhilosophia*. Disponível em: <https://www.jphilosophia.com/uece>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à história da filosofia**. Tradução de Artur Mourão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**. Tradução de Pedro M. S. Alvez. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

MARINHO, C. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARINHO, C.; SOUSA, A. **História do ensino de filosofia no Ceará**. São Paulo: Intermeios, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Vestibulares**. [Fortaleza: UECE]. Disponível em: <https://www.cev.uece.br/home/home/concursos-servicos/encerrados/vestibulares/vestibular-uece/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VERNANT, J-P. **Mito e Pensamento entre os Gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.





# A ESPERANÇA COMO NECESSIDADE ONTOLÓGICA DO EDUCADOR: NOS FILOSÓFICAS SOBRE PAULO FREIRE

Erison de Sousa Silva<sup>1</sup>

*Hope as an Ontological need for the educator: philosophical notes on Paulo Freire*

## Resumo:

A Esperança é fundamental para o processo de transformação da sociedade, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, que atuando nas relações concretas, as modifica através de um projeto: um sonho. Seguindo à esteira deste pensamento, Paulo Freire a entende como necessidade ontológica fundamental para a mudança da sociedade e o educador atua como mediador desse processo. Diante desses pressupostos teóricos, o presente trabalho objetiva analisar o motivo da Esperança ser uma necessidade ontológica para o educador. É neste sentido que há a necessidade de retomar os pressupostos filosóficos que definem essas duas categorias, se utilizando principalmente da leitura de Tomás de Aquino, autor que não é estranho à Paulo Freire e que debate de modo qualificado e filosófico os conceitos. Diante disso, há alguns questionamentos que podem ser feitos: 1. Como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada como a freiriana? 2. Por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? Para responder estes questionamentos um referencial teórico se faz necessário, diante disso será utilizada as obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a *Ilallae da Suma teológica* de Tomás de Aquino e a obra *Tomás de Aquino e Paulo Freire* de Carlos Josaphat. Seguindo o caminho apontado e com o auxílio da bibliografia determinada, o escopo do trabalho será alcançado.

**Palavras-chave:** Esperança. Ontologia. Paulo Freire

## Resumen:

*La Esperanza es fundamental para el proceso de transformación de la sociedad, de acuerdo con el pensamiento de Paulo Freire, quien, al actuar en las relaciones concretas, las modifica a través de un proyecto: un sueño. Siguiendo esta línea de pensamiento, Paulo Freire la entiende como una necesidad ontológica fundamental para el cambio de la sociedad, y el educador actúa como mediador de este proceso. Ante estos presupuestos teóricos, el presente trabajo tiene como objetivo analizar por qué la Esperanza es una necesidad ontológica para el educador. En este sentido, surge la necesidad de retomar los fundamentos filosóficos que definen estas dos categorías, apoyándose principalmente en la lectura de Tomás de Aquino, un autor conocido por Paulo Freire, que aborda de manera cualificada y filosófica estos conceptos. Frente a esto, se plantean algunas preguntas: ¿Cómo se relaciona la Esperanza, como concepto de la tradición filosófica, con una pedagogía comprometida como la de Freire? ¿Por qué Paulo Freire utiliza el término ontología para debatir sobre su pedagogía? Para responder a estas preguntas, es necesario un marco teórico. Por ello, se utilizarán las obras *Pedagogía de la Esperanza* y *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, la *Ilallae de la Suma Teológica* de Tomás de Aquino y la obra *Tomás de Aquino y Paulo Freire* de Carlos Josaphat. Siguiendo el camino señalado y con el apoyo de la bibliografía establecida, se alcanzará el objetivo del trabajo.*

**Pallabras-clave:** Esperanza. Ontología. Paulo Freire.

1. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

## 1. INTRODUÇÃO

O "A esperança é uma necessidade ontológica", eis a frase de Paulo Freire na sua Pedagogia da Esperança, que mostra uma condição sem a qual não é possível um fazer educativo engajador. Ontologia é um termo que aqui podemos entender como articulação ineliminável entre a esperança e o ser educador<sup>2</sup>, no qual o segundo não existiria sem o primeiro. É sumário entender que por educador estamos definindo o que se engaja na luta do oprimido, talvez o único realmente autêntico dentro de uma realidade de classes, como a atual, principalmente diante das contradições acentuadas do capitalismo. É neste sentido que se torna imperativo despertar um debate qualificado sobre a esperança enquanto conceito filosófico, devida a importância dada ao tema pelo nosso patrono da educação. Devemos problematizar, enquanto pensadores e professores da filosofia, como o conceito de esperança pode se articular com a tradição filosófica teórica e com uma prática do educador que enxerga a realidade pela óptica do oprimido.

Dois questionamentos que podem ser suscitados são: 1. Como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada? 2. Por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? O primeiro questionamento é qualificado quando entendemos que na própria tradição filosófica há aparato conceitual que entenda a esperança como algo necessariamente engajador. À título de pensar a tradição que aprofunda o estudo da esperança, mergulharemos na teoria tomista<sup>3</sup> que nos ajuda a refletir como ela é necessariamente engajadora, enquanto conceito ético. E o segundo questionamento nos traz a importância de entender que optar pelo fazer educativo engajado necessariamente traz a necessidade de trazer à tona a realidade e o fazer do oprimido, conceito que vai ser abordado a partir do recorte do "humanizador universal". Sendo enquadrada em tal proposta que objetivamos analisar essa relação ontológica entre educação e esperança.

## 2. A ESPERANÇA É UM CONCEITO FILOSOFICAMENTE ENGAJADOR?

A esperança é um conceito filosófico de larga extensão,

que traz aspectos da ética e que alcança uma maturidade ontológica na filosofia de Santo Tomás de Aquino. Ele a coloca como uma virtude teologal que traz o ponto mais alto de sua ética na Suma Teológica. O princípio básico da ética tomista é que onde se encontra o ato bom do ser humano, este ato corresponde a uma virtude, que por sua vez torna bom o que a possui, fazendo o mesmo com a sua ação. No presente trabalho é importante ter como ponto focal a relação entre esperança e sociedade, no sentido que é tão comum aos conceitos freirianos. Logo, podemos aproximar a visão tomista de esperança com essa realidade social ao entender que a virtude em questão se manifesta em conjunto com os outros pela união através do amor. "a esperança diz respeito diretamente ao bem próprio do sujeito e não, ao que pertence a outrem. Mas, pressuposta a união de amor com outrem, então podemos desejar esperar um bem para outrem, como para nós mesmos" (ST llallae, q.17, a.3).

Mas a esperança como ação filosófica não pode apenas unir pelo amor enquanto realidade social, isso seria apenas uma parte do conceito. Em uma sociedade no qual há uma clara divisão entre oprimidos e opressores, no qual o conceito de humanidade está resumido nos ideais do segundo grupo é necessário que a esperança, encarada de modo realmente filosófico deve entender a necessidade de esperar no outro a possibilidade de mudança. Reconhecendo as limitações teóricas de Tomás de Aquino, principalmente ao se comparar com um autor engajado como Paulo Freire, é importante apontar essa outra relação em sua ética que coaduna com o pensamento freiriano: o de esperar no ser humano. No caso de Tomás de Aquino com a possibilidade de alcançar a bem-aventurança eterna (*Idem*, a.4). Essa possibilidade de alteridade do alcance de um fim, de estar com o outro para isso, abre espaço para pensar que é com o outro, e somente com ele, que há a possibilidade de alcançar um fim. A luta não é apenas de um oprimido isolado, mas de todos.

À guisa de introdução, podemos entender que tanto para Paulo Freire como para a concepção tomista, há uma teleologia, um bem futuro que não é fácil e que há a necessidade ontológica de ter esperança, pois mesmo que seja difícil ainda é possível. "Com efeito, o objeto da esperança é o bem futuro difícil, mas possível de ser adquirido. Portanto, para que alguém espere é preciso que o objeto da esperança lhe seja proposto como possível" (*Idem*, a.7). Podemos dizer que Paulo Freire avança mais na consecução desse fim último quando ao analisar as relações que fazem com que ele não seja algo visto

2. Estamos aqui nos apropriando dos conceitos apresentados por Lukacs sobre a ontologia do ser social enquanto articulação fundamental entre ser social e natureza. Cf. LESSA, 2015, p.16.

3. A *Suma teológica* de Tomás de Aquino é citada do seguinte modo no texto: ST (Suma Teológica) seguida da Parte e Seção (llallae), seguido da questão (q.) e artigo (a.). À título de exemplo *ST llallae, q.17, a.3*, ou seja, Segunda seção da segunda parte da Suma teológica, questão 17, artigo 3.

como possível. Mas o que pretendemos no presente tópico do trabalho é apenas demonstrar que Paulo Freire, dentro de uma relação indireta faz aproximações com um debate qualificado da esperança e que a tradição filosófica já traz um suporte para entendermos que a esperança possibilita que os sonhos se mantenham e os objetivos sejam atingidos. Por fim, é importante lembrar com o pensamento de Paulo e Tomás que a esperança está em um apetite superior que é o da vontade (Idem, q.18, a.1), então não se trata apenas de esperar em Deus ou que os oprimidos se revoltem, mas de criar condições, através da vontade, para essas mudanças serem possíveis.

Em resumo, a teoria da Esperança desde Tomás de Aquino é sempre uma teoria engajada e que envolve aspectos ontológicos e éticos, de modo que as categorias se coadunam. Não tem como falar de alcançar algo além do *status quo* sem ter a esperança como guia, o tornando ontologicamente necessária nas teorias que procuram uma mudança o que só é possível, como demonstra Tomás, quando há uma união estabelecida pelo amor e pela amizade, entendidos como laços que igualam os sujeitos. Em uma pedagogia que traz os oprimidos como protagonistas é impossível não pensar em esperar neles, pois como afirma Leonardo Boff: "(...) *ela [a esperança] implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador*" (2023, p. 11). É essa esperança enquanto necessidade ontológica para a transformação que torna possível o inédito viável.

### 3. OPRIMIDO COMO AGENTE DA MUDANÇA E HUMANIZADOR UNIVERSAL

A realidade em que estamos inseridos é a do desumanizador, no qual as relações sociais de trabalho, por serem mercantis, que no capitalismo são a regra, não faz com que haja relações humanas. Interessante perceber que é um processo de transformação do ser humano em mercadoria, e que é terceirizado para os oprimidos, que assimilam essas relações como as únicas possíveis. Integra suas necessidades, suas vidas e seus discursos. Enquanto o oprimido não mudar sua situação ele não é capaz de sair e exprimir juízos sobre as suas necessidades, reproduzindo um discurso que não lhe cabe dentro da realidade concreta. Podemos pensar com Marcuse que "*sobre quais necessidades devem ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos*

*próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta*" (MARCUSE, 1973, p.27). Ou seja, só há a possibilidade do oprimido se tornar ciente das suas necessidades concretas reais quando percebe sua situação de opressão.

A luta do oprimido não é apenas uma luta contra os opressores, mas contra a desumanização perpetrada pelo sistema de opressão. Isso só é possível quando ao buscarem recuperar a humanidade usurpada, em um processo que também a cria, não se sentem como opressores. Podemos afirmar que o oprimido se torna um humanizador universal, pois ao sair da situação de opressão busca uma realidade que restaure a humanidade aos oprimidos e ao opressor, que ao realizar os mecanismos de opressão se tornam desumanos. "*E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores*" (FREIRE, 2020, p.41). Por isso, a luta do oprimido é um ato de amor (Idem, p.43), que em seu êxtase ético tem o mesmo sentido que Tomás de Aquino apresenta: "*No amor de amizade, porém, a afeição de um sai absolutamente para fora dele, porque quer o bem para o amigo e trabalha por ele como se estivesse encarregado de prover às suas necessidades*" (ST, Iallae, q.28, a.3). É neste ato de amor que podemos entender o oprimido que luta pela humanização de todos, pois no processo de se humanizar estende a humanização verdadeira para todos em um ato de comunidade.

O problema real aparece quando se pensa o modo como os oprimidos que assimilaram o opressor dentro de si serão capazes de se desprender das amarras que o prendem ideologicamente. Isso só é viável mediante a descoberta de serem hospedeiros do opressor, o que permitirá o partejamento de sua pedagogia libertadora, que só pode ser elaborada pelos condenados da terra. O desafio maior é o fato de que a estrutura de pensamento do oprimido está condicionada pela contradição de que ser humano é ser opressor, por estarem imersos no que acham ser a única realidade possível - a opressão. A emersão desta situação é dolorosa e apresenta uma dificuldade que traz um rompimento com uma realidade que antes era tida como única, mas ao se libertar o faz para todos por romper com a lógica que antes o dominava. "*A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos*" (FREIRE, 2020, p.48). Obviamente essa ascensão dos oprimidos será dificultada pelos opressores a todo custo, de modo que será imposta uma unidimensionalidade que verá a realidade opressora como situação limite, quase impossibilitando o pensar além dela.

É neste sentido que a pedagogia do oprimido aparece como ferramenta crítica contra essa realidade, e por ser apenas ferramenta não é a chave para a solução de todos os problemas, mas um meio para que ele possa realmente ser entendido por quem interessa - os oprimidos. Por isso não se trata de explicar, mas de dialogar - lembrando do conceito que envolve agir, falar, ouvir e culturalizar que envolve afeto com o campo epistemológico do outro. Isso deve provocar uma inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis. Isso se trata de uma pedagogia que se empenha na libertação que inicia com o saber-se oprimido e é animada pela generosidade humanista. É uma luta para a criação de uma nova estrutura destruidora da opressão, existente externamente pelos diversos instrumentos de opressão; e internamente pela assimilação dos ideais dos opressores e os tendo como ideais humanos ou da realidade como situação limite.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2020, p.57)

É entendendo essa situação em que o oprimido não pode se tornar opressor, mas deve, em um ato de amor, libertá-lo que se busca a necessidade de ter a esperança. Uma esperança que não espera, mas é práxis contínua do educador, muito mais, condição de ser daquele que acredita na possibilidade de uma sociedade livre da opressão e de seus mecanismos. A plena libertação do qual o novo ser humano aparece como *ser mais* que não está preso na situação limite imposta. É necessário entender que isso só é possível se os instrumentos ideológicos dessa transformação tiver a esperança como necessidade ontológica, na qual sem ela tudo se torna impensável e irá recair em um pessimismo reacionário.

#### 4. ESPERANÇA COMO NECESSIDADE ONTOLÓGICA PARA O EDUCADOR

A construção de uma nova realidade é sempre a partir dos oprimidos, capazes de libertar a todos da opressão, mesmo o que oprime que é esmagado pela ideologia opressora e destruidora de relações verdadeiramente humanas. No entanto, inegável que um sistema que traz em si traços de situação limite e que se revoluciona constantemente impedindo uma nova visão do inédito

viável faz disso uma dificuldade enorme. “A *burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais*” (MARX&ENGELS, 1997, p.32). Esse tipo de situação histórico-concreta gera uma desesperança naturalizada entre aqueles que pensam em uma melhoria para a sociedade, mas que só conseguem ver a possibilidade de mitigação do sofrimento frente aos aspectos do capital. Para o educador, que aparece na obra freiriana como instrumento para ascensão crítica do oprimido - capaz de em diálogo fazê-lo refletir sobre a própria realidade - essa desesperança é um problema de ordem ontológica.

Entendendo o educador como ser em finalidade de uma atividade que sempre busca o seu aperfeiçoamento ao qual tem por realidade a mudança de uma situação. O professor é necessariamente um aparato de crítica social, de uma realidade possível que se instrumentaliza através do seu próprio ser. Ser esse que tem como objetivo, pelo menos em sala de aula ou nos espaços educativos, trazer alguma melhoria para a situação concreta dos educandos, mostrando caminhos possíveis para a superação de uma mentalidade do opressor reproduzida pelo oprimido. Ontologicamente o educador necessita da esperança para perceber que um inédito viável é realizável dentro da realidade dos “condenados da terra”, em uma necessária luta para tornar essa realidade melhor. É assim que a desesperança, que imobiliza e paralisa diante da aceitação do que está posto, se torna um desvio de ordem ontológica para o educador, que independente da área faz a sua luta para desvelar o real diante das ilusões acrílicas e cômodas.

(...) não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 2023, p.14)

É um imperativo existencial-histórico do professor ser esperançoso, pois ela traz as condições e possibilidades de percepção de uma outra realidade possível. Mas de qual esperança estamos falando? De uma esperança a que Freire denomina como Esperança crítica, pois acreditar que a esperança apenas é capaz de mudar o mundo é ingênuo e no primeiro sinal de decepção pode recair em seu desvio ontológico, a desesperança, pessimismo e fatalismo. A Esperança crítica é aquela

ancorada na prática, que enquanto necessidade ontológica pode se tornar concretude histórica. Ela é necessária para iniciar um embate de desvelamento de uma falsa realidade única. *"Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança (...)"* (Idem, p.16).

É nessa pedagogia da esperança que o aspecto ontológico do educador se aflora, ao perceber que há uma realidade que é inalterável, mesmo diante dos discursos ideológicos do neoliberalismo: as classes sociais. O processo de esperança se inicia com o reconhecimento da existência dessa realidade no sistema capitalista e de que o oprimido entende, a partir do *"saber de experiência feito"* (Idem, p.39) de que lado ele está. É a partir desse momento que surge a esperança em reconhecer que há a possibilidade de superação, mas não existe uma linguagem universal que faça com que a realidade seja aceita unanimemente por isso a necessidade de o educador ir transformando o, ao e com o povo. Então o saber de experiência feito demanda uma leitura de mundo de natureza política que o supera e a possibilidade dessa superação que o educador alicerça o seu ser.

O sonho, como efeito da esperança em um inédito viável é o que torna possível a mobilidade contra o determinismo. Homens e mulheres em um permanente processo de tornar-se educador crítico são capazes de perceber o mar de possibilidades que se abrem em uma realização concreta. Sonhar é um ato político necessário e uma conotação da forma histórica do estar sendo da humanidade. Uma nova realidade só é possível na tensão entre a denúncia de um presente que é cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro que deve ser construído política, estética e eticamente. O educador, necessariamente esperançoso, ajuda na crítica e no anúncio desse porvir, que é determinado historicamente, visto que não há estagnação na realidade. O sonho proveniente da esperança é uma hipóstase necessária para que o educador realize seu ser. Para concluir com as palavras de Paulo Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2023, p.126)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador alicerça o seu ser na possibilidade de mudança, possível apenas com o sonho, o pensar além do real posto. Para se ter um sonho há a necessidade de ter esperança no diferente e no porvir, isso que move a história e a realidade. O educador engajado jamais se encontra no mundo apenas para aceitá-lo, assim como não aparece como finalidade da educação, mas como instrumento crítico capaz de humanizar a realidade a partir da visão do oprimido. Neste sentido, não há como ter esperança se ela não for engajada, entender a possibilidade de um mundo melhor por meio da educação é necessariamente aderir práticas e ideias que possibilitem essa realidade, pois o inédito é completamente viável. Entende-se que Paulo Freire se utiliza da frase *"a esperança é uma necessidade ontológica"* exatamente por não haver um hiato entre a prática educativa, crítica e racional sem haver esperança de que a realidade possa ser outra. Superar a ideia de que há uma situação limite alicerça o ser do educador, assim como expõe as suas causas e ações éticas, estéticas e políticas.

À guisa de conclusão pode ser respondida, após as reflexões propostas pelo artigo as duas questões que foram abordadas na introdução. Ao iniciar pela primeira, a saber: como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada? Podemos perceber com as reflexões de Tomás de Aquino que a esperança é uma virtude teológica que não abre margem para não ser engajada, pois ela necessariamente entender que algo deve ser feito, através da relação com a vontade, para que um fim seja atingido. Ela se torna uma reflexão pedagógica a partir do momento que para Tomás há a necessidade do melhoramento conjunto do ser humano através do amor. Amor esse que através do êxtase ético atinge os demais com a esperança de uma bem-aventurança. É necessário ter esperança, Tomás de Aquino torna sua ética necessariamente engajada, quando no prólogo da parte dois da *Suma teológica* aplica sua visão de que o homem é necessariamente a imagem de Deus, logo, pode ter a certeza que pode agir de um modo melhor.

Afirma Damasceno que o homem é criado à imagem de Deus, enquanto o termo imagem significa o *que é dotado de intelecto, de livre-arbitrio e revestido por si de poder.* (...) deve-se considerar agora a sua imagem, a saber, o homem, enquanto ele é o princípio de suas ações, possuindo livre-arbitrio e domínio sobre suas ações. (STIallae, Prólogo)

É se utilizando desse prólogo como base que Carlos Josaphat afirma que se inicia uma via de diálogo direta

com Freire, pois assume o ser humano como criativo e livre, sem grandes determinismos terrenos que faça sua vontade se esvaír, mas o mundo permite que a realize. Logo, para o Josaphat essa perspectiva está distante "(...) *de todo moralismo, que lindeza de existencialismo humano e evangélico. Pois abre caminhos para uma educação e uma pedagogia da liberdade, da esperança e do amor*" (2016, p.190-191). É seguindo este caminho, no ser humano que se utiliza da liberdade para amar ao próximo e mudar a sua realidade em direção a alguma mudança, que ela se relaciona diretamente com uma pedagogia engajada.

Mas, seguindo à esteira das questões propostas na introdução, por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? Isso é claro pelo fato do fazer pedagógico não poder ser separado da esperança da mudança e superação de uma situação limite, no qual o oprimido se torne o humanizador universal. O educador desesperançoso é um desvio ontológico que separa seu agir de seu ser, uma impossibilidade no real, logo, um não-educador. Não há como um ser humano diante da realidade e que faz uma atividade necessariamente crítica não ter esperança no que há por vir, uma Esperança crítica que pensa a realidade concreta e a estratégia capaz de realizar a função do oprimido de libertar a realidade opressora e

unidimensional imposta. Pensar o educador é pensar na esperança de um mundo ser apresentado, de várias possibilidades serem consideradas e avaliadas, mas não impostas. Toda essa prática envolve uma democracia argumentativa que vê o educador como mediador, do universo que o educando se encontra, para o que ele pode encontrar.

É neste sentido que Paulo Freire nos evoca a estudar, analisar e ensinar a realidade de modo direto, demonstrando que um sonho não é apenas uma mera abstração. A partir do que é apresentado como realidade limitante, um sonho se apresenta como propedêutica para o inédito viável e defender esse sonho, torná-lo reflexivo com a opressão existente e com os sujeitos que são sofredores da realidade crua e destrutiva na qual estão submetidos. A pedagogia deve ser a da esperança, pois não há diferença da relação entre fazer educativo e esperanças em relação ao futuro melhor, por isso o estudo e as estratégias desse sonho ser uma apresentação dialógica do educador com os educandos. Eis o convite de Paulo Freire para estudar a realidade e suas possíveis apresentações, a Esperança consiste em uma ação da vontade, logo, devemos ser o máximo convincente na defesa do que acreditamos ser a melhor realidade, a humanizada pelo oprimido (2023, p.182).

## REFERÊNCIAS

---

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire**: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história [livro eletrônico]; / Carlos Josaphat. – São Paulo: Paulus, 2016. Coleção Dialogar.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4 ed. São Paulo: Instituto Lukacs, 2015

MARCUSE, Hebert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 4ªed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ªed. Lisboa: Avante, 1997.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma teológica**: volume 3: I seção da II parte: questões 1-48: a berm-aventurança: os atos humanos: as paixões da alma. 3ª ed. Trad. Carlos Josaphat Pinto de Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma teológica**: a fé, a esperança, a caridade, a prudência: volume 5. 6ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.



# O LABIRINTO EXISTENCIAL: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DO ABSURDO EM CAMUS

Samuel Assis Donato Peixoto<sup>1</sup>

*The existential labyrinth: a didactic approach to the absurd in Camus.*

## Resumo:

O presente artigo considera as atividades intituladas "Labirinto Existencial", realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto de filosofia, e do projeto de extensão "Sebo Cultural Itinerante: o ensino de Filosofia na sociedade tecnológica", ambos do curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ocorridas em 2023 e 2024. Essas atividades utilizaram duas abordagens didáticas para o ensino de Filosofia, inspiradas na concepção de filosofia como uma "fábrica de conceitos" proposta por Silvio Gallo (2012), com o objetivo de explorar o pensamento de Albert Camus, em *O Mito de Sísifo* (Camus, 2022), de forma lúdica e reflexiva. Sob essa perspectiva, a sala de aula é concebida como um "laboratório de conceitos", onde problemas são abordados de maneira racional e experiencial. A metodologia visa promover a autonomia intelectual dos alunos, incentivando-os a desenvolverem seu próprio pensamento conceitual e a aprenderem coletivamente, dialogando com suas vivências no aprendizado com o outro, enquanto trabalham os conceitos e os problemas centrais do pensamento camusiano. A criação lúdica da maquete e a forma como a atividade foi conduzida despertou o interesse e a participação ativa dos alunos, desde os estudos até a construção do conceito. As apresentações em diferentes contextos aumentaram o engajamento e atraíram novos participantes para o grupo "Café Filo", conquistou o interesse de pessoas dentro e fora dos projetos, além de promover um aprofundamento do conteúdo e aprimoramento da metodologia por parte dos ministrantes.

**Palavras-chave:** Labirinto Existencial. Pibid. Sebo Cultural Itinerante. Albert Camus. Silvio Gallo.

## Abstract:

*This article considers the activities titled "Existential Labyrinth," conducted under the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships (Pibid), philosophy subproject, and the extension project "Itinerant Cultural Secondhand Bookstore: Teaching Philosophy in the Technological Society" both from the Philosophy course at the State University of Vale do Acaraú (UVA), held in 2023 and 2024. These activities used two didactic approaches for teaching Philosophy, inspired by the concept of philosophy as a "factory of concepts" proposed by Silvio Gallo (2012), with the objective of exploring the thought of Albert Camus in *The Myth of Sisyphus* (Camus, 2022) in a playful and reflective manner. From this perspective, the classroom is conceived as a "laboratory of concepts," where problems are addressed rationally and experientially. The methodology aims to promote students' intellectual autonomy, encouraging them to develop their own conceptual thinking and learn collectively, engaging with their experiences and learning from others while working on the central concepts and problems of Camus' thought. The playful creation of the model and the way the activity was conducted sparked the interest and active participation of students, from the studies to the construction of the concept. The presentations in different contexts increased engagement and attracted new participants to the "Café Filo" group, piqued the interest of individuals inside and outside the projects, and contributed to a deeper understanding of the content and the improvement of the methodology by the instructors.*

**Keywords:** Existential Labyrinth. Pibid. Itinerant Cultural Secondhand Bookstore. Albert Camus. Silvio Gallo.

1. Cursa Filosofia (licenciatura) UVA

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre as atividades "Labirinto Existencial" que retratam o conceito camusiano de *absurdo*, desde a construção do labirinto até suas aplicações. Em *O Mito de Sísifo*, o *absurdo* é o ponto de partida de Albert Camus (1913-1960) para sua investigação, é seu método (pois é elementar e essencial ao problema, não pode ser decomposto, escamoteado ou negado), semelhante ao que é a dúvida metódica para o pensamento cartesiano<sup>2</sup>. O *absurdo* compõe-se do conflito que une o homem com suas expectativas de vida e um mundo que se apresenta indiferente a ele, diante disso, nenhuma das partes que compõem esse conceito pode ser dividida ou negada, pois assim o *absurdo* se desfaz e a resposta que encontramos seria uma fuga do problema. Assim nasce a regra de método de Camus, o *absurdo* não pode ser negado e nem dividido, então parte em busca de uma resposta seria mais adequada para esse problema.

O pensamento de Camus emerge no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, marcado por uma profunda desconfiança em relação aos idealismos e às instituições religiosas. Desiludidas e com suas terras devastadas, as pessoas buscavam novas formas de entendimento. Foi para esse público que Camus escreveu suas obras, abordando uma pós-modernidade caracterizada pela fragmentação dos absolutos e um pessimismo herdado da modernidade.

Sua filosofia, segundo Pimenta (2018, p. 52), divide-se em três ciclos: o lirismo, o *absurdo* e a *revolta*. O lirismo refere-se ao ser humano em sua vida maquinal de harmonia com o cosmos que se depara com algo que leva à quebra do cotidiano, iniciando um conflito primeiramente no âmbito da sensibilidade (pois aprendemos a viver antes de pensar) entre homem e mundo. No segundo ciclo nos deparamos com o divórcio entre ser humano e cosmos, o homem agora sente-se

como um estrangeiro no mundo e busca analisar as possíveis saídas para o problema do *absurdo*. No terceiro ciclo, do pensamento camusiano, encontramos o conceito de *revolta*, saída apontada pelo autor como aquela que aceita o *absurdo* e aquilo que o compõe, mas propõe enfrentá-lo livre de esperanças.

Vale destacar que neste artigo não se pretende aprofundar no pensamento camusiano, mas apenas apresentá-lo brevemente para, em seguida, descrever a atividade denominada "Labirinto Existencial" realizada inicialmente no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID<sup>3</sup>) e o seu processo até a atividade desenvolvida no "Sebo Cultural Itinerante<sup>4</sup>: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica".

O objetivo da maquete é proporcionar aos alunos uma experiência existencial através do conceito de *absurdo* de Camus, a partir da materialização metafórica de seu pensamento, por meio da reflexão e da brincadeira na construção da maquete em grupo. Após a leitura de *O Mito de Sísifo*, a ideia inicial surgiu de um primeiro projeto de maquete, baseado nas vivências dos pibidianos, que não estava tão bem adequada ao que queríamos proporcionar aos alunos. Em seguida, apresentamos uma versão diferente da atividade na forma de aprendizagem ativa, desenvolvida no âmbito no projeto de extensão Sebo Cultural Itinerante.

A atividade foi trabalhada com base na metodologia proposta por Silvio Gallo (2012), cuja visão defende que o ensino de filosofia deve funcionar como uma "oficina de conceitos", um laboratório em que eles sejam ferramentas manipuláveis, onde se façam experiências e experimentações com eles, por meio de um aprendizado ativo em que o aluno experimente, a partir da problemática proposta, a criação conceitual, visando a emancipação do aluno.

2. René Descartes (1596-1650), filósofo francês, criou um método com o objetivo de conduzir o espírito no caminho da verdade. Seu método buscava, a partir de um ceticismo radical (dúvida metódica), encontrar um tipo de conhecimento que não possa ser posto em dúvida. É a partir deste conhecimento indubitável que ele buscou fundamentar as novas ciências e filosofias, concluindo que a única coisa da qual não se pode duvidar é de que estamos pensando "penso, logo existo". Ver mais em: Zanette e Sarmiento (2016). Em *O Homem Revoltado*, Camus afirma que o absurdo é seu método, que se inicia no sofrimento individual e a partir do movimento de revolta torna-se consciência de ser coletivo, que, portanto, fundamenta o primeiro valor dos homens, afirmando "eu me revolto, logo existimos" (Camus, 16-33).

3. A maquete Labirinto Existencial surgiu como atividade no âmbito do PIBID, subprojeto de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) realizado na E.E.M. Professor Arruda, sob a supervisão do professor Aldiney do Monte Aguiar em 2023 e coordenação do Prof. Dr. Fabricio Klain Cristofoletti. Os pibidianos "autor", "coautora", Antônio Santhiago Moreira Lino e Maria Samara Santiago da Silva foram os responsáveis pela criação da maquete junto dos alunos da escola.

4. A atividade foi recepcionada pelo Projeto de Extensão: "Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica", sob a orientação do "coautor", juntamente com os estudantes "autor e coautora", na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), para dar continuidade ao projeto e poder levá-lo a outros espaços, para assim tentar encantar mais alunos com essa metodologia de aprender e inspirar professores.



Primeiramente, apresentaremos o pensamento camusiano e, em seguida, desenvolveremos o processo didático do Labirinto Existencial, passando pelos seus objetivos enquanto método de aprendizagem filosófica e os retornos obtidos.

## 2. O MITO DE SÍSIFO: O LIRISMO, O ABSURDO E A REVOLTA

Nesta seção, trataremos das três fases do pensamento camusiano segundo Pimenta (2018, p. 52), essenciais para o entendimento dos componentes da atividade. No primeiro ciclo do pensamento camusiano, observa-se uma harmonia entre o ser humano, que leva uma vida maquinal, e o mundo. Contudo, em determinado momento, surge um conflito que pode levar ao despertar da consciência que rompe com os atos mecânicos do hábito. Nesse ponto de ruptura entre homem e mundo, segundo ciclo do pensamento camusiano, localiza-se a definição do *absurdo* (seu método) e, a partir dele, as possíveis respostas que passam por fugas metafísicas e religiosas (que Camus chama de suicídio filosófico), o suicídio enquanto ato (interesse central na obra) e por fim o terceiro ciclo do pensamento camusiano que se concentra no conceito de *revolta*.

### 2.1 Da vida maquinal ao despertar da consciência

A pós-modernidade, após a Segunda Guerra Mundial, apresenta-se desconfiada de idealismos e das instituições religiosas, os homens encontram-se sedentos de ilusões metafísicas e suas terras destruídas pelas guerras, é para essas pessoas que Albert Camus escreve:

A pós-modernidade é marcada pela fragmentação dos absolutos, e sobre ela paira a sombra do pessimismo que a modernidade legou. Os nihilismos nascentes da "Morte de Deus" também se insurgiram sobre todo e qualquer princípio doador de equilíbrio, ordem ou vitalidade – até mesmo a razão tão exaltada pela modernidade conheceu sua crise. Outros autores desse período, como Nietzsche e Dostoiévski, foram sintomáticos ao ressaltar a voracidade do nihilismo crescente (Lins, 2016, p. 38).

É nesse contexto que em *O Mito de Sísifo*, Camus trata do suicídio em relação a uma humanidade que se encontra

destituída de ilusões, então, para isso, desenvolve um método explicitado na obra: o *absurdo*. É um método de análise, não de conhecimento, "pois métodos implicam metafísicas, e elas traem, à sua revelia, as conclusões que às vezes pretendem não conhecer ainda" (Camus, 2022, p. 32). Portanto, segundo o filósofo, esse método admite que todo conhecimento verdadeiro é impossível, uma vez que o conhecimento metafísico, fechado em si mesmo como verdade, mostrou-se equivocado na tradição. Assim, o que se pode fazer é enumerar as aparências e apresentar o contexto.

Primeiramente, para chegar ao *absurdo*, é preciso analisar o momento anterior ao seu "surgimento". No primeiro ciclo do pensamento camusiano (Pimenta, 2018, p. 53-54) encontramos um homem em harmonia com o cosmos. Existem promessas de felicidade (fundamentada em um mundo sensível e material, ou seja, isso significa que a fonte da felicidade reside nas experiências sensoriais e tangíveis da vida cotidiana) que realizar-se-ão no futuro, nesse estágio raramente o ser humano questiona seu cotidiano, mas:

[...] Um belo dia, surge o "por quê" e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. "Começa", isto é importante. A lassidão está ao final dos atos de uma vida maquinal, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é um retorno inconsciente aos grilhões, ou é o despertar definitivo. Depois do despertar vem, com o tempo, a consequência: suicídio ou restabelecimento (Camus, 2022, p. 33).

Em um momento imprevisto, que é percebido pela sensibilidade (Camus, 2022, p. 56-58), sentimento absurdo, e verificado pela razão, noção absurda, o tempo deixa de nos levar em nosso sono cotidiano, deixamos de viver no futuro - "amanhã", "com o tempo..." - caímos nele, ocupamos o nosso lugar no presente. Assim, constata-se essa incompatibilidade entre homem e cosmos que inaugura um movimento da consciência ao término da vida maquinal<sup>5</sup>.

Após esse despertar da consciência, o mundo volta a ser o que é, sem seus cenários disfarçados pelo hábito (Camus, 2022, p. 35), ocorre uma estranheza do homem com o mundo que marca o segundo ciclo do pensamento camusiano. A esse conflito Camus chama de *absurdo*:

5. O término da vida maquinal que estava em harmonia com o cosmos é o início do segundo ciclo do pensamento camusiano marcado pelo mal-estar do conflito entre homem e mundo. (Pimenta, 2018, p. 54-56).

O *absurdo* nasce desse confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo. Isto é o que não devemos esquecer. A isto é que devemos nos apegar, porque toda a consequência de uma vida pode nascer daí. O irracional, a nostalgia humana e o absurdo que surge de seu encontro, eis os três personagens do drama que deve necessariamente acabar com toda a lógica de que uma existência é capaz. (Camus, 2022, p. 53).

Portanto, é necessário um ser humano com expectativas de vida; um mundo aparentemente indiferente e sem sentido e um conflito entre eles. O conflito nasce de uma comparação entre um estado de fato (uma ação, uma condição ou ação específica que ocorre dentro do contexto do confronto) e certa realidade (o mundo) que o supera. Logo, nesses termos nasce uma regra do método:

No plano da inteligência, posso então dizer que o absurdo não está no homem [...] nem no mundo, mas na sua presença comum. Até o momento, este é o único laço que os une. Se quiser me limitar às evidências, sei o que o homem quer, sei o que o mundo lhe oferece e agora posso dizer que também sei o que os une. [...] A consequência imediata disso é ao mesmo tempo uma regra de método. [...] Sua primeira característica a esse respeito é que ela não pode ser dividida. Destruir um de seus termos é destruí-la totalmente (Camus, 2022, p. 58-59).

Camus (2022, p. 59) acredita ter chegado a uma verdade (essa noção do *absurdo* é um critério elementar e essencial), ou seja, o *absurdo* não pode ser dividido, nem ter suas partes negadas, pois ao retirarmos parte daquilo que o forma, ele é destruído. Por conseguinte, não existe fora do espírito humano e nem fora deste mundo, então Camus parte para a análise em que busca saber se o suicídio pode ser deduzido dessa fórmula e se há como livrar-se dele.

Dentre as possíveis saídas encontramos duas formas de suicídio, o primeiro é o que ele chama de *suicídio filosófico*, uma atitude de negação e fuga por meio da filosofia ou religião, o segundo é o suicídio enquanto ato de extermínio da vida.

## 2.2 O suicídio filosófico

Camus buscou o que há de concordância entre autores existencialistas sobre o tema, citando Karl Jaspers (1883-1969), León Chestov (1866-1938), Søren Kierkegaard (1813-1855) e Edmund Husserl (1859-1938). Todavia ele

percebe modos de evasão ante o *absurdo*. Identifica, nesses pensadores do irracional, formas de fugas ou saltos (Lins, 2016, p. 47) ante o *absurdo*, ou, em outras palavras, "fugas metafísicas" de caráter filosófico ou religioso. O *absurdo* camusiano surge da inadequação ontológica (Pimenta, 2018, p. 52) entre homem e mundo, no entanto, não se pode resolver esse problema negando suas partes (Camus, 2022, p. 59), seja por meio de saltos metafísicos ou religiosos que negam totalmente a razão humana ou o mundo que se apresenta sem os véus criados pelo hábito da vida maquinal, portanto, não há *absurdo* fora do espírito humano (ele termina com a morte) e nem fora deste mundo, seja por uma fé cega ou uma razão deificada:

Tomo aqui a liberdade de chamar de suicídio filosófico a atitude existencial. Mas isto não implica um julgamento. É uma maneira cômoda de designar o movimento pelo qual um pensamento nega a si mesmo e tende a superar-se no que diz respeito à sua negação. A negação é o Deus dos existencialistas. Esse deus, exatamente, só se sustenta pela negação da razão humana. Mas, como os suicídios, os deuses mudam de acordo com os homens. Há várias maneiras de saltar, mas o essencial é saltar. Essas negações redentoras, essas contradições finais que negam o obstáculo que ainda não foi superado, tanto podem nascer (é o paradoxo deste raciocínio) de uma certa inspiração religiosa quanto da ordem racional. Elas sempre aspiram ao eterno, e só nisso dão o salto (Camus, 2022, p. 73).

Para Camus, Jaspers representaria, de modo caricatural, um exemplo dessa atitude que admite a incapacidade da razão de alcançar uma compreensão completa e satisfatória do mundo, mas, em vez de aceitá-la, dá um "salto" ao afirmar a existência de uma transcendência que está além da compreensão humana. Ele defende que o fracasso da razão em explicar o mundo não revela o nada, mas sim uma transcendência inexplicável. Jaspers nega o pensamento racional e adota uma crença sem justificativa racional, similar a alguém que comete suicídio físico abandona a luta da vida, pois, com isso, Jaspers evita o confronto com o absurdo da existência e, em vez do confronto, busca consolo em uma explicação transcendente, fugindo da dura realidade da irracionalidade do mundo (cf Camus, 2022).

Portanto, soluções como esta são ilógicas e não respondem adequadamente ao problema que Camus busca responder (Camus, 2022, p. 84), se é possível viver no *absurdo* ou se a lógica aponta que se morra por ele. Contudo, o *suicídio filosófico* que aqui tratamos importa

menos, Camus está mais interessado no suicídio físico.

### 2.3 Suicídio

Para o filósofo absurdista, só existe um problema filosófico realmente sério devido às consequências que se sucedem: julgar se a vida vale ou não a pena ser vivida - o suicídio (Camus, 2022, p. 18). Afirma não querer tratar desse problema como fenômeno social, mas a sua relação com o pensamento individual (Camus, 2022, p. 20). É preciso saber se esta atitude é coerente com o método adotado segundo o autor.

O suicídio é um salto (Camus, 2022, p. 92-93) proveniente da aceitação do *absurdo* em seu limite máximo, ele elimina o problema retirando o homem do mundo através da morte, mas o *absurdo* não é resolvido negando, decompondo ou fugindo dele:

Viver o absurdo é a opção camusiana. Esta opção, fazer viver a absurdidade, é o que constitui a grandeza da existência. Portanto, o suicídio não é uma resposta coerente ao absurdo, sendo que, para o franco-argelino, suicidar é um ato contrário à inadequação metafísica, visto que esse ato elimina o confronto que há entre o homem e o mundo, ele é uma fuga, não uma solução. "Ele [o suicídio] é uma fuga da realidade, porque retira do homem a responsabilidade de seu próprio destino" (Pimenta, 2012, p. 18).

Não sendo uma resposta coerente, não pode ser deduzido do *absurdo* (Pimenta, 2012, p. 21), o suicídio é uma fuga desconhecida do seu enfrentamento. Enquanto pessoas existirem, o problema continuará existindo, logicamente não é a resposta adequada, embora o suicídio aceite radicalmente o absurdo, mas em vez de enfrentá-lo, salta em busca de escapar dele pelo desconhecimento, sem saber ao certo se realmente conseguiu fugir. Camus busca uma resposta coerente com seu método: em qual resposta caberia a aceitação do *absurdo* sem fugir do seu enfrentamento?

### 2.4 Revolta

Buscando manter sua aposta na permanência do *absurdo*, Camus insiste, novamente, de forma obstinada, em manter este método, almeja saber se é possível viver sem os saltos, dispensando apelações, ou seja, recusando em aceitar soluções que escapem à realidade tangível e à existência concreta. Quer viver com o que se apresenta a ele, mesmo que sua única certeza seja a falta de certezas, portanto, uma atitude em relação

a nossa condição diante dessa verdade desconcertante. O homem absurdo "exige de si mesmo viver somente com o que sabe, arranjar-se com o que é e não admitir nada que não seja certo" (Camus, 2022, p. 91).

Neste ponto, parte-se a uma nova percepção: se o *absurdo* não pode ser resolvido, ele deve ser enfrentado. Esse enfrentamento desesperançado é o que ele nomeia de *revolta*:

Viver é fazer que o absurdo viva. Fazê-lo viver é, antes de mais nada, contemplá-lo. [...] Por isso, uma das poucas posturas filosóficas coerentes é a *revolta*, o confronto perpétuo do homem com sua própria escuridão. Ela é a exigência de uma transparência impossível e questiona o mundo a cada segundo. [...] Ela é a presença constante do homem diante de si mesmo. Não é aspiração, porque não tem esperança. Essa revolta é apenas a certeza de um destino esmagador, sem a resignação que deveria acompanhá-la (Camus, 2022, p. 92).

A *revolta*, em Camus (2022, p. 93), restaura a grandeza da vida e lhe dá valor, fortalece o homem, pois não o livra do peso de sua vida que ele precisa carregar sozinho, sem doutrinas que explicam tudo. O homem aceita seu destino, não nutre mais esperanças quanto a isso, mas busca enfrentá-lo de forma consciente, encontrando sentido no próprio enfrentamento do *absurdo*, devolvendo a beleza e a vontade de viver a sua vida.

Para exemplificar, utiliza-se do Mito de Sísifo (Camus, 2022, p. 192-198) como metáfora: Sísifo foi condenado pelos deuses a rolar repetidamente uma pedra até o alto de uma montanha só para vê-la cair por seu próprio peso e reiniciar o trabalho em seguida. Uma aposta em um trabalho inútil e sem esperança como castigo. Este trabalho é como a repetição maquinal da vida cotidiana, a revolta de Sísifo, diante da aparente futilidade do destino, ao continuar rolando a pedra representa a coragem de confrontar o *absurdo* e encontrar seu próprio sentido no enfrentamento da sua condição.

Portanto, "a própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz" (Camus, 2022, p. 198). Esta frase, que conclui o ensaio de *O Mito de Sísifo*, é uma aposta em que somos chamados a encontrar significado no enfrentamento ao absurdo, em nossas próprias ações e em nossa aceitação consciente da realidade. É ao mesmo tempo um ato de resistência e de afirmação da liberdade humana diante de um mundo inapreensível e indiferente em sua totalidade.

Ao trazer o pensamento camusiano para o ensino médio, o desafio está em traduzir ideias filosóficas densas para um formato acessível e engajador, que dialogue com as vivências e inquietações dos estudantes. Foi nesse contexto que surgiu a proposta do *Labirinto Existencial*. Através dela transformamos conceitos e problemáticas de *O Mito de Sísifo* em uma experiência interativa e concreta, capaz de estimular reflexões por meio da ludicidade e da participação ativa.

### 3.A ATIVIDADE: LABIRINTO EXISTENCIAL

A atividade se orienta a partir da concepção de Filosofia como uma "fábrica de conceitos", buscamos converter nossas vivências em conteúdos para o ensino de filosofia, explorando-as para produzir recursos didáticos que abordem conceito e problemática em um aprendizado ativo. Para isso, criamos o *Labirinto Existencial*, uma atividade que explora o pensamento camusiano de forma lúdica e reflexiva.

Há muitas filosofias<sup>6</sup> e muitas formas de filosofar, é necessário, portanto, para tratar do ensino de filosofia, assumir uma perspectiva diante da multiplicidade de filosofias, dos estilos de filosofar e, conseqüentemente, também das múltiplas perspectivas de ensinar a filosofia e o filosofar que esta variedade produz. Nessa perspectiva, tem-se que

Para a problemática do ensino de filosofia, perante essa diversidade, penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula. A não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo, no qual se juntam as mais diversas perspectivas e se acaba chegando a resultado algum ou, o que pode ser ainda pior, a um "Frankenstein" mal costurado (Gallo, 2012, p. 38).

Inspirados na posição de Silvio Gallo (2012) que defende, que o ensino de filosofia deve ser visto como uma "oficina de conceitos", no qual eles sejam ferramentas manipuláveis, um laboratório onde se façam experiências e experimentações com eles. O conceito<sup>7</sup>,

que refere-se à problemas, é a chave para a aula de filosofia, já que esta produz conhecimento a partir de conceitos racionais:

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55).

Portanto, o ensino-aprendizagem que fundamenta essa atividade passa necessariamente por dois pontos chaves que estão inter-relacionados: o conceito e o problema, afirmando a importância do ato de filosofar, levando em conta a tradição filosófica. Para tanto, Gallo (2012, p. 80) argumenta que o ensino de filosofia deve "compreender o problema com base no conceito que foi produzido a partir dele", pois os problemas são objetivos e os conceitos singulares, ou seja, os conceitos são criados para problemas específicos identificado pelo filósofo, através de um "método regressivo"<sup>8</sup>. O objetivo dessa metodologia é fazer com que os alunos desenvolvam certa autonomia no pensar que não é obtida simplesmente absorvendo conteúdos passivamente, deve-se buscar formas de mediações pedagógicas que facilitem o aprendizado e que desenvolvam suas capacidades para pensar por conta própria:

No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe (Rodrigo, 2009, p. 25).

O método aqui aplicado se opõe a direção de produzir um consenso, pois não se baseia na explicação. Conseqüentemente, aquele que aprende não precisa renunciar a seus pontos de vista, cedendo para o ponto de vista do professor. Para Gallo (2012, p. 48-51), o ensino de filosofia pode ser tomado na perspectiva ativa "que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que

6. Segundo Japiassú e Marcondes (2006, p. 108) "é difícil dar-se uma definição genérica de filosofia, já que esta varia não só quanto a cada filósofo ou corrente filosófica, mas também em relação a cada período histórico".

7. Para o comentador, os autores (Deleuze e Guattari) consideram que apenas a filosofia produz conceitos; a ciência opera com "prospectos" que são percepções do real que dão origem a proposições ou funções; e a arte através de "perceptos" e "afectos" que são expressos nas obras (Gallo, 2012, p. 62-63).

8. "Para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos em sua criação" (Gallo, 2012, p. 81). Portanto, para descobrir esses mistérios é preciso partir dos conceitos para os problemas específicos aos quais buscam ser uma resposta.

aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso”, essa forma de aprendizado se contrapõe ao ensino enciclopédico da explicação, cujo aprendizado é meramente passivo e formador de consensos. Para um ensino ativo em filosofia é preciso que o aluno faça a experiência do pensamento conceitual, ou seja, a experiência do problema (portanto, trabalhou-se com uma abordagem problemática) como mobilizador do pensamento para alcançar a criação conceitual.

A atividade surgiu de uma experiência de leituras prévias, que geraram percepções que dialogam com os conceitos camusianos de *absurdo* e *revolta*, permitindo a adaptação do seu pensamento em uma jornada filosófica.

O *Labirinto Existencial*, enquanto uma didática de aprendizagem ativa, cumpre a função de trazer a problemática e o pensamento camusiano em uma perspectiva lúdica que convida os alunos a realizarem um percurso existencial dialogando com suas vivências, compartilhando e aprendendo com terceiros, enquanto exploram o labirinto. Brincando e refletindo na busca da resposta lógica (saída) adequada ao *absurdo* nos termos colocados por Camus, a aprendizagem estimula a busca de soluções e reflexão sobre as mesmas, passando pelos conceitos camusianos e dialogando com eles.

### 3.1 A ideia da Maquete

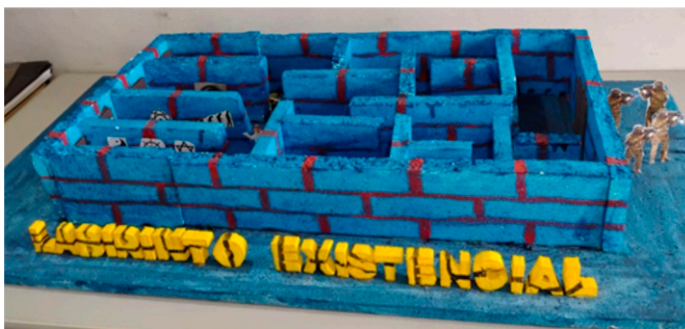
A Maquete *Labirinto Existencial* desenvolveu-se a partir de uma primeira ideia baseada nas vivências do autor<sup>9</sup> que trouxe uma imagem mental onde a vida é vista como uma grande queda, cuja única certeza é a morte. Nessa queda, alguns alcançam o chão mais rápido que outros, alguns antecipam a morte, outros caem chorando e alguns outros caem dançando. A ideia ainda não era boa o suficiente para falar sobre as possíveis saídas que Camus aborda para a questão do *absurdo*.

A partir desta ideia surge o *Labirinto Existencial*, construído de isopor com palitos e cola quente fixando as paredes e o piso. As portas são de papelão. Foi pintado com tinta guache e decorado com símbolos colados nas paredes do labirinto que ajudassem a compreender alguns dos corredores que levam às portas sobre as quais refletimos nas apresentações.

As pessoas que estão fixadas nos labirintos foram impressas duas vezes, sendo uma delas invertidas, para que colando as duas partes as pessoas possam ser vistas de um lado ou de outro. Elas foram fixadas através de um pedaço de palito em seus pés com cola quente.

Todo este trabalho de montagem e pintura foi feito pelos PIBIDIANOS e alunos que fazem parte do grupo de estudos “Café Filo”, criado em parceria com o professor supervisor Aldiney do Monte Aguiar, na E.E.M. Professor Arruda, em 2023.

Figura 1 - Maquete Labirinto Existencial



Fonte: Autoria própria

9. Ideia proposta inicialmente por "autor", modificada apoiada em conversas com "coautora" no âmbito do Pibid. Posteriormente, a atividade recebe novas alterações a partir de sua recepção pelo Sebo Cultural Itinerante, sob a orientação do professor "coautor". Essa ideia nasceu a partir de leituras de Nietzsche e assemelha-se com o *dasein* heideggeriano. "Dasein (al.: existência, ser-ai) Termo heideggeriano que significa realidade humana, ente humano, a quem somente o ser pode abrir-se. Mas como é ambíguo, correndo o risco de abrir uma brecha para o humanismo, Heidegger prefere utilizar a expressão ser-ai. Na linguagem corrente, Dasein quer dizer existência humana. Mas Heidegger procura pensar o que separa o homem dos outros entes. Enquanto os entes são fechados em seu universo circundante, o homem é, graças à linguagem, aí onde vem o ser. Assim, o Dasein é o ser do existente humano enquanto existência singular e concreta: "A essência do ser-ai (Dasein) reside em sua existência (Existenz), isto é, no fato de ultrapassar, de transcender, de ser originária- mente ser-no-mundo" (Japiassú e Marcondes, 2006, p. 65).

### 3.2 O labirinto

O Labirinto Existencial, como mostrado na Figura 1, representa o *absurdo*. É lá onde o ser humano destituído de ilusões encontra-se perdido diante de caminhos estranhos e sinuosos. O labirinto possui diversos caminhos que não levam a lugar nenhum, ele mantém seu hóspede preso em um estado um estado de confusão, incerteza ou dificuldades. Dentro dele o homem parte em busca de um caminho, assim como quando encontra-se preso ao *absurdo* quer encontrar respostas.

O labirinto é um convite à reflexão do sentido da vida, convidamos os alunos a escolher uma das portas e depois as explicamos do ponto de vista de Camus,

apontando qual a resposta lógica mais coerente e quais delas não são propostas adequadas ao método utilizado.

### 3.3 Os guardas

Os guardas na entrada do Labirinto Existencial fazem alusão à consciência que leva o ser humano a adentrar o *absurdo* por meio da comparação entre o mundo de suas expectativas e desejos, e o mundo real conflitante com aquele. Eles jogam as pessoas dentro do labirinto assim como a consciência é a porta de entrada ao *absurdo*. É a partir deste momento que o homem rompe com o seu cotidiano maquinal e a dúvida e a angústia se inserem, ele começa a pensar diante dessa realidade sem véu.

### 3.4 Portas falsas

Figura 2 - Saídas do Labirinto Existencial



Fonte: Autoria própria

A Figura 2 mostra os corredores e as portas da maquete. Três delas representam as formas de fugir do problema sem resolvê-lo ou pela negação de uma das partes e sua falsa superação. São 3 portas, duas delas são "fugas metafísicas": Salto na Fé (fé cega) e Salto na Razão (razão deificada); a terceira porta é o Suicídio.

#### 3.4.1 Salto Cego na Fé

Nesta porta há uma pessoa vendada caminhando por seu corredor, simbolizando que ela deu as costas totalmente para a razão e a lógica. Quem escolhe este caminho faz uma aposta na fé cega, não sabe o que pode ter atrás daquela porta, talvez não tenha nada, ou possa estar trancada. O caminho é decorado com símbolos de várias religiões.

#### 3.4.2 Salto pela Razão Deificada

As saídas metafísicas por conta de uma *razão deificada* formam um corredor do labirinto decorado com símbolos que remetem às ciências e aos grandes sistemas metafísicos. Nesta porta há esperanças de encontrar uma saída, negar ou destruir o problema com o uso da razão humana. Ela nega os limites humanos e dá excessivo apreço à nossa capacidade de alcançar o sentido (se é que ele existe) para esse mundo, tornando-o logicamente alcançável.

#### 3.4.3 A saída pela porta do Suicídio

Como explicitado anteriormente o suicídio não é uma resposta coerente para o problema do absurdo, ele foge

de seu enfrentamento e o problema continua a existir, outras pessoas continuarão vivendo. Também não é possível saber se o problema realmente terminou, pois não nos é acessível conhecer se existe algo realmente após a morte, é um desconhecimento.

Na maquete, cuja pessoa (boneco) caminha deprimida em sua direção, traz este pensamento que leva à porta Suicídio, um caminho com símbolos que fazem alusão a um mal-estar, há imagens que associamos à tristeza, melancolia e a desesperança. Do lado de fora há um abismo que ao pular leva à morte, sem chance de retorno para o interior do labirinto.

### 3.5 Porta da Revolta: a solução adequada

A *revolta* é a solução árdua para o problema do *absurdo*, ela não o nega, mas o enfrenta. Em vez do homem procurar um sentido fora de si, deve olhar para seu interior e buscar criar novos sentidos e valores para sua vida. Solução essa que deve estar despida de toda esperança. A *revolta* envolve a aceitação consciente do absurdo, mas ao mesmo tempo, implica em buscar significado e valores através da ação humana e da criação de sentido em meio à aparente falta de significado no universo. Portanto a *revolta* é uma razão consciente e ativa, é o uso da vontade humana na busca de novos significados. É uma afirmação da liberdade

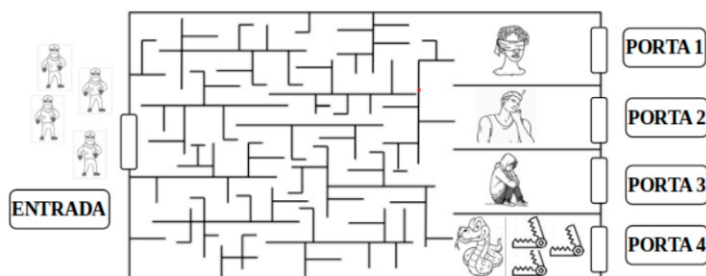
individual e da capacidade de escolher ativamente como enfrentar a condição humana sem o uso de placebos existenciais.

Ela é representada no Labirinto Existencial através de uma porta cujo corredor está cheio de armadilhas e obstáculos que simbolizam as dificuldades enfrentadas por quem resolve trilhar este caminho, sem esperança, mas em busca de criar significados em favor de uma lógica afirmação da vida.

### 3.6 Mudanças metodológicas

A atividade passa a ter um novo formato no Sebo Cultural Itinerante, através de uma tarefa didática que substitui a maquete e aposta, através de uma abordagem problematizadora, em uma história que descreve uma jornada em que os alunos em equipes discutem, expõem pontos de vistas, experiências/lembranças e tentam ajudar o protagonista a resolver o enigma do labirinto. Em seguida, após a discussão, a aula segue com trechos de *O Mito de Sísifo* que servem para aprofundar e dialogar com o pensamento de Camus. Com a maquete isso era feito com toda a turma ao mesmo tempo, agora os alunos podem discutir entre eles, com a oportunidade de conhecer pontos de vistas distintos acerca da existência. Para exemplificar, veja a atividade abaixo:

Figura 3 - Atividade: Labirinto Existencial



Fonte: Autoria própria

João é um rapaz jovem que vive satisfeito, sua vida parece um sonho cheio de promessas de felicidade. Por imaginar que seu futuro é garantido, ele vive sem pensar sobre a vida, apenas deixa-se levar por ela no fluxo maquinal dos hábitos. Certo dia, João depara-se com guardas:

- Guardas: Alto lá! Nós somos a sua Consciência! Você está preso, será condenado a vagar pelo Labirinto

Existencial!

- João: Estou confuso e com medo! O que eu fiz?!

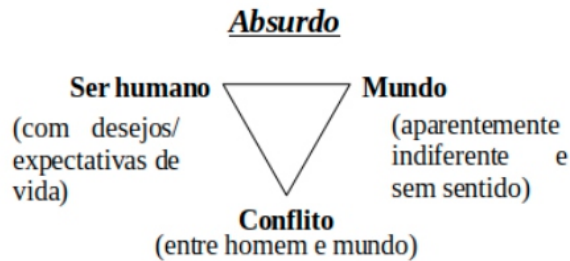
- Guardas: Sem se dar conta você perdeu o sentido da sua vida, antes você e o mundo estavam em harmonia. No entanto, agora há um conflito entre vocês e precisará superá-lo para sair do labirinto! Porém, há regras!

- João: Quais são essas regras?

- Guardas: O labirinto representa o absurdo, o estado em que você se encontra. Nesse estado você rompeu com o mundo. Todas as suas expectativas, seus desejos, tudo o que parecia dar sentido a sua vida está em conflito com um universo irracional e indiferente a você. Os cenários disfarçados pelo hábito da sua vida maquinal deixaram o

vêu cair e você não sabe como lidar com isso. Tentou retornar ao que era antes, mas não funcionou. João, você despertou e não há como voltar! No entanto, você deve buscar resolver seu divórcio com o mundo! No labirinto você encontrará quatro (4) portas, mas somente uma delas é a resposta para o que procura! Lhe entrego o método para descobrir a saída:

Figura 4 - Saída



Fonte: Autoria própria

- Guardas: Você não pode negar nenhuma das três partes que compõem a regra! Pois ao retirar qualquer uma das partes o absurdo se desfaz, mas não é resolvido, é preciso homem, mundo e um conflito entre eles! Desejamos-lhe sorte!

Sem poder reagir, João segue seu caminho preso no labirinto do absurdo. Os dias passavam e ele se sentia triste e perdido ainda, sem saber o que fazer para sair do estado em que se encontrava, até que um dia, depois de tanto pensar, ele se depara com 4 possíveis soluções (saídas). Agora João precisa da sua ajuda para encontrar a saída lógica que termine com seu sofrimento:

**Porta 1 – Salto Cego na Fé:** João olhou para essa porta e ficou maravilhado! Por um instante ela parecia tirar todo o peso e a responsabilidade por sua vida de suas costas. Nessa porta João colocaria uma venda e caminharia por um caminho desconhecido, deixando de lado a razão e o mundo que não importavam mais, a fé cega era o sentido poderia ser a saída. Negar o mundo, sua razão e esse conflito por meio da fé cega era apostar que o problema não existia. Porém, João lidava com o desconhecido, não sabia ao certo o que poderia encontrar depois, somente acreditava. Por vezes percebia-se pensando "Mas e se essa porta não abrir? Se não tiver nada lá fora? Terei jogado fora este mundo e minha razão em vão?".

**Porta 2 – Salto na Razão Deificada:** Nessa porta João

também encontrou conforto! Veja só quantas maravilhas criamos com a razão e a ciência! Deslumbrado e vaidoso, ele acredita que pode encontrar o sentido da vida através da razão. João criou seu sistema racional, negou que o sentido do mundo é inacessível a nós, para ele existe e é acessível! Para João o mundo pareceu apenas desorganizado por um instante, ele encontraria a ordem para a vida! Tentou e tentou! Criou um sistema em que não tinha condições de comprovar o que supunha. João também lembrou que a humanidade já usou por várias vezes a razão para destruição de pessoas, animais, plantas e do planeta em geral. Decidiu ver a porta seguinte antes de se escolher.

**Porta 3 – Saída voluntária da vida:** Quando se deparou com essa porta pensou: "finalmente encontrei a porta que aceita o absurdo!". O suicídio aceitava radicalmente o mundo indiferente a ele, com seu conflito. Nesse corredor escuro, triste e sombrio o homem encontrava a morte. Com isso "o absurdo terminará", pensou ele. João começou a andar em direção, mas parou e pensou "embora aceite o absurdo, é uma fuga do problema!", "outras pessoas continuarão existindo, então, logicamente, enquanto seres humanos existirem o problema ainda existirá". João voltou e resolveu olhar a última porta. Ele também não saberia dizer ao certo se o absurdo acabaria com a sua morte, pois João não tem como saber se há vida após, caso haja ele não conseguiria fugir.



**Porta 4 – Enfrentamento:** Inicialmente, este corredor causou repulsa em João! Ele estava repleto de armadilhas e obstáculos de todos os tipos. Ele percebe que há uma certa semelhança entre este corredor com a razão, mas uma razão diferente, sem esperança de encontrar um sentido exterior ao ser humano. Essa porta diz que somos limitados, não temos capacidade de dizer com certeza que existe um sentido para a vida. A porta da Revolta aceita o absurdo e propõe enfrentá-lo livre de esperanças, ou seja, não aposta em um sentido exterior, mas propõe que criemos ao longo de nossas vidas sentidos para ela. É um confronto com o absurdo até o fim, carregando e se responsabilizando pelo peso de sua vida.

Qual dessas portas é consequência lógica do que a Consciência impõe a João? Alguma delas é capaz de colorir os cenários da vida dele novamente?

OBS: Lembre-se que João precisa encontrar uma resposta **lógica** que **não** negue o absurdo na sua totalidade ou parcialmente.”

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma lúdica com que foi conduzida a criação da maquete empolgou os alunos desde que foi anunciada pelos pibidianos. Foi perceptível como os estudantes queriam participar dos processos, desde os estudos sobre o assunto até a criação do conceito e o trabalho de construção da maquete. Durante as apresentações na E.E.M. Professor Arruda, professores de outras disciplinas e estudantes se interessaram pela materialização do conceito camusiano e demonstraram interesse em participar do nosso grupo de estudos: “Café Filo”. Foi perceptível que a maquete atraiu a curiosidade do público por onde passava.

Com a atividade produzida no Sebo Cultural Itinerante, ela ganha em participação dos alunos, uma vez que o professor consegue extrair mais vivências dos estudantes e em esforço para resolver o problema. A atividade foi realizada pelo projeto, na cidade de Sobral-CE, em cinco oportunidades: 1) em duas turmas na E.E.M. Doutor João Ribeiro Ramos, no período de 17/09/2024 a 18/09/2024; 2) Na XX Semana de Letras/Jornada Gótica do curso de Letras da UVA no dia 29/10/2024; 3) em evento realizado na coordenação do curso de Filosofia da UVA no dia 26/11/2024; e 4) na disciplina de Didática do curso de licenciatura em Filosofia da UVA, no dia 29/11/2024, a convite do professor da disciplina. Todas

essas apresentações, direcionadas para públicos distintos, trouxeram valiosas contribuições para o aperfeiçoamento da atividade e para a experiência e aprofundamento no conteúdo por parte dos ministrantes.

Esperamos que nossa atividade inspire alunos e professores de Filosofia a explorar recursos didáticos que conectem conceitos e problemáticas ao cotidiano da sala de aula em diálogo com as vivências dos alunos, promovendo aulas mais lúdicas e significativas para os educandos. Que esse espaço se transforme em um “laboratório de conceitos”, onde os alunos possam desenvolver seus pensamentos através do encanto, do espanto e da curiosidade em conhecer.

## REFERÊNCIAS

---

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Tradução de Valerie Rumjanek. 4.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman; Paulina Watch. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2022.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LINS, Rafael de Castro. **Albert Camus**: da angústia ao suicídio filosófico. Revista Ciências da Religião: história e sociedade, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-55, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/8357>. Acesso em: 07 fev. 2024.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. A Postura Camusiana Perante o Suicídio Físico. Existência e Arte – **Revista Eletrônica do Grupo PET** – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, Ano VIII, Número VII, Janeiro a Dezembro de 2012. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/A\\_Postura\\_Camusiana\\_Perante\\_o\\_Suicidio\\_Fisico.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/A_Postura_Camusiana_Perante_o_Suicidio_Fisico.pdf). Acesso em: 09 mar. 2024.

PIMENTA, Danilo Rodrigues. O absurdo camusiano em O Mito de Sísifo. **Revista Jangada**, n. 12, jul/dez, 2018, p. 52-67. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/download/159/169>. Acesso em: 03 fev. 2024.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

ZANETTE, Edgard Vinicius Cacho; SARMENTO, Cecília. A experiência de duvidar de tudo: reflexões sobre a dúvida metódica de René Descartes. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 9, n. 1, agosto/2016. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/tpJovensPesquisadores/pesquisa/jovenspesquisadores/trabalhos\\_pdf/humanas/daniel\\_fiametti.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tpJovensPesquisadores/pesquisa/jovenspesquisadores/trabalhos_pdf/humanas/daniel_fiametti.pdf). Acesso em: 06 mar. 2024.

Virginia Braga da Silva Santos<sup>1</sup>

## *Philosophy and religion as methods of learning in the pharabian virtuous city*

### **Resumo:**

Al-Fārābī (872-950) elabora um sistema filosófico no qual a perfeição humana e a felicidade dependem do conhecimento das realidades superiores. Trata-se de um saber acessado quando o intelecto humano deixa o estado material e converte-se em ato, estágio no qual está apto para apreensão dos seres inteligíveis. Contudo, o pensador árabe compreende que os seres humanos são formados com distintas disposições, logo, de que maneira é possível tornar o conhecimento metafísico acessível a todos? Pensando nisso, o filósofo propõe que o ser humano é um ser político e, enquanto tal, a perfeição e a felicidade são obtidas na comunidade. Assim, pensa uma Cidade Virtuosa onde todos estão engajados para aquisição da verdadeira felicidade e são guiados por um governante virtuoso. Na obra *A Cidade Virtuosa* é destacado que o governante deve ser amante do ensino, conseqüentemente ele é estabelecido como o educador da comunidade, para esse fim dispõe de dois modos para tornar as realidades metafísicas compreensíveis: as fazendo perceptíveis por si mesmas ou as apresentando por uma imitação. A primeira via é a filosofia, a segunda é a religião, ambas, embora distintas, conduzem para o mesmo objetivo. A partir disso, o presente trabalho se propõe a investigar a filosofia e a religião como métodos de aprendizagem na filosofia política farabiana. Para tanto, serão utilizadas como obras principais *A cidade ideal*, *o Livro da política* e *O caminho da felicidade*. A partir disso ficará esclarecido o papel pedagógico da filosofia e da religião na Cidade Virtuosa.

**Palavras-chave:** Filosofia. Religião. Método de Aprendizagem. Cidade Virtuosa. Al-Fārābī.

### **Abstract:**

*Al-Fārābī (872-950) elaborated a philosophical system in which human perfection and happiness depend on knowledge of higher realities. This knowledge is accessed when the human intellect leaves the material state and becomes an act, a stage in which it is able to apprehend intelligible beings. However, the Arab thinker understands that human beings are formed with different dispositions, so how is it possible to make metaphysical knowledge accessible to everyone? In this sense, the philosopher proposes that human beings are political beings and, as such, perfection and happiness are achieved in the community. Thus, he imagines a Virtuous City where everyone is committed to acquiring true happiness and is guided by a virtuous ruler. In *The Virtuous City*, it is emphasized that the ruler must be a lover of learning and, consequently, he is established as the educator of the community. To do this, he has two ways of making metaphysical realities comprehensible: by making them perceptible in themselves or by presenting them through imitation. The first way is philosophy, the second is religion, both of which, although different, lead to the same goal. From this, the present work proposes to investigate philosophy and religion as learning methods in Farabian political philosophy. For this purpose, the main works will be used *The ideal city*, *The book of politics* and *The path to happiness* will be used. From this, the pedagogical role of philosophy and religion in the Virtuous City will be clarified.*

**Keywords:** Philosophy. Religion. Learning method. Virtuous City. Al-Fārābī.

1. Mestra em filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

## 1. INTRODUÇÃO

Abū Nasr Al-Fārābī (870-950) define a felicidade como o maior bem que pode ser obtido, transcendendo todos os bens sensíveis uma vez que estes são passageiros, enquanto a verdadeira felicidade é perene. A definição farabiana destaca a excelência desse bem, mas o que efetivamente ele é? Investigar a sua natureza é o primeiro passo para obtê-lo, pois, como o filósofo afirma: "[...] é necessário que, para alcançá-la, conheça a felicidade, a estabeleça como seu fim e seja objeto de seus olhares" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 102, tradução nossa). Na obra *O Caminho da Felicidade*, Al-Fārābī argumenta que "[...] somente obtemos a felicidade quando estamos em posse das coisas belas [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2002, p. 68, tradução nossa). O pensador árabe define que o belo possui uma parte que depende apenas do conhecimento e outra que articula conhecimento e ação. Com isto, se entende que para alcançar a felicidade é preciso conhecer o belo e agir conforme ele. O que nos humanos desempenha a atividade teórica e prática é a razão, portanto, ela é apta para conhecer o belo e agir com base nele, logo, é por ela que "[...] o homem entende, pela qual tem reflexão, pela qual adquire as ciências e as artes e pela qual distingue entre o belo e o deplorável das ações" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 168, tradução nossa). Definida nesses termos, a conquista da felicidade depende do aperfeiçoamento da razão.

A justificativa para conquista da felicidade ser através da razão é exposta na *Epístola sobre o Intelecto* quando se diz que é pela faculdade intelectual que os humanos alcançam o conhecimento das realidades imateriais, chegando a identificar-se com elas, atingindo esse saber é a [...] felicidade suprema e a vida última [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 88, tradução nossa). Desta forma, entende-se que o belo ao qual o pensador se refere na obra *O Caminho da Felicidade* (ao afirmar que só é possível obter a felicidade na posse do belo) são as realidades superiores imateriais que são a Causa Primeira, as Causas Segundas e o Intelecto Agente, realidades que "[...] não são corpos, nem estão em corpos [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 54, tradução nossa).

Diante disso, fica estabelecido que o principal conhecimento humano é de caráter metafísico. Contudo, ao analisar a natureza do intelecto evidencia-se um problema quanto ao conhecimento humano sobre as realidades metafísicas. Al-Fārābī argumenta que em um primeiro momento o intelecto é potência, isto é: "[...] uma certa coisa cuja essência foi preparada para separar a

essência de todos os seres, assim como as formas dos materiais, fazendo deles uma forma ou formas para si mesmo" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 70, tradução nossa). Portanto, o intelecto em potência é a parte da alma que abstrai as essências e as formas de tudo o que existe, a fim de que essas formas constituam uma forma por si, sem matéria. Quando abstrai as formas da matéria, os inteligíveis deixam de ser potência e se tornam em ato, fazendo que o intelecto em potência se torne intelecto em ato. Com isto, o filósofo identifica o ato de abstrair com o ato de entender, de modo que ter a inteligência de algo significa "[...] que as formas que estão nas matérias estão separadas de suas matérias e que uma outra existência diferente da sua primeira existência lhe advém" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 78, tradução nossa). Todavia, se o conhecimento humano das formas se realiza pela abstração da matéria, como é possível conhecer as realidades metafísicas uma vez que elas nunca estão em uma matéria de modo que possam ser abstraídas?

Ainda na *Epístola*, Al-Fārābī elucida a questão expondo que o intelecto ao ser atualizado reflete sobre as formas abstraídas que possui, assim, converte-se em intelecto adquirido. Ao pensar-se a si mesmo e ao conhecer os seus próprios conteúdos em ato, o intelecto cria a possibilidade de adquirir as formas separadas. A solução proposta pelo pensador destaca a forma como esse conhecimento se realiza em um indivíduo, mas no *Livro da Política* é destacado que "[...] os indivíduos humanos foram criados por natureza com diferentes faculdades e com distintas disposições" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 99, tradução nossa), fato que demonstra que isoladamente um ser humano tem condições de obter o conhecimento para felicidade, sendo preciso a vida em comunidade. No entanto, por si só, a vida social não é o motivo pelo qual a felicidade pode ser obtida, razão pela qual nem toda associação humana possibilita a conquista desse fim, apenas na Cidade Virtuosa essa meta é realizável. Logo, é preciso indagar: de que maneira é possível tornar a felicidade acessível a todos nessa comunidade? Para resolução desta questão, este artigo se propõe a investigar de que modo a felicidade conceituada por Al-Fārābī pode ser entendida por todos. A fim disso, é realizada uma pesquisa bibliográfica centrada, sobretudo, em dois aspectos do sistema farabiano: epistemologia e política.

## 2. O CONHECIMENTO HUMANO

A tese aristotélica segundo a qual a sapiência é o

juízo do intelecto. Deste modo, entende-se que provém da imaginativa: "[...] um conhecimento imperfeito dos inteligíveis: ao não poder conhecê-los da mesma maneira que o intelecto, se representa uma imagem que representa o objeto inteligível mesmo, podendo conhecer deste modo os objetos mais perfeitos, tais como os seres imateriais ou a Causa Primeira" (RAMÓN GUERRERO, 1985, p. 472, tradução nossa). A partir disto, se reconhece o valor desta faculdade em poder conhecer os inteligíveis, mas evidencia-se a possibilidade de equívocos.

Tendo em vista que os sentidos, bem como a imaginação só podem alcançar uma compreensão passível de engano, Al-Fārābī afirma que é pela razão que se alcança a certeza do conhecimento metafísico. O pensador árabe afirma que inicialmente o intelecto humano "[...] é uma disposição na matéria preparada para receber as impressões dos inteligíveis e é em potência intelecto (e intelecto material), e também é inteligível em potência" (AL-FĀRĀBĪ, 2018, p.138). Por sua natureza, é responsável por receber as formas materiais existentes nos objetos particulares. Ao denominar esse intelecto de potencial Al-Fārābī não pretende relegá-lo a uma passividade, pois a função que lhe é própria é a abstração das essências e formas de tudo o que existe, a fim de que essas formas constituam uma forma sem matéria. Pode-se, assim, dizer que nesse ato ocorre a identificação entre a faculdade que apreende e o objeto que é apreendido, logo: "[...] ser inteligente para o intelecto significa converter-se na forma que recebe; ser inteligível para forma significa ser recebida no intelecto. Intelecto e forma constituem, então, uma única coisa [...]" (RAMÓN GUERRERO, 2002, p. 25, tradução nossa). Quando o intelecto em potência se apropria das formas, se atualiza e transforma-se em intelecto em ato. Assim, quando as formas são abstraídas da matéria, os inteligíveis deixam de ser potência e se tornam ato, fazendo que o intelecto em potência se torne intelecto em ato.

Ao abstrair as formas da matéria o intelecto sai do estado material e se converte em ato. Assim, "Quando os inteligíveis que ele [intelecto material] separou da matéria entram nele, então esses inteligíveis tornam-se inteligíveis em ato" (AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 72, tradução nossa). Contudo, não se deve concluir que este segundo estado do intelecto significa uma perfeição ontológica nos seres racionais, pois nesse momento o intelecto é ato em relação às formas que já tem apreendido, mas permanece em potência a respeito das formas que ainda não possui. Por outro lado, toda forma inteligível apreendida, uma vez em ato perde as características

individuais que a particularizavam quando unida a uma matéria, ou seja, a partir desse momento converte-se em universal. Al-Fārābī identifica esse estágio do conhecimento como primeiro nível do conhecimento intelectual, o segundo nível é caracterizado pelo terceiro grau de intelecto: o intelecto adquirido.

Nesse último estágio de apreensão o intelecto está atualizado pelas formas inteligíveis, estando apto para abstração de formas mais elevadas que as materiais, ou seja, pode voltar-se sobre si mesmo, compreendendo-se, agora, como realidade separada da matéria, assim como pode entender os seres superiores. A compreensão das realidades superiores constitui-se, inicialmente, em uma dificuldade para o ser humano, pois, dada a natureza do seu intelecto material, está apto para abstração de formas da matéria, logo como seria possível conhecer os seres primeiros imateriais? Além de todos os universais que têm realidade ontológica imaterial? A solução deste problema é dada com o intelecto adquirido que alcançou o estatuto ontológico que o torna apto a refletir sobre seus próprios conteúdos e conceitos. Nessa reflexão, não há abstração, pois as formas possuídas já estão em ato, não sendo necessário separá-las da matéria. Por torna-se apto à intelecção de formas puras, também cria possibilidade de entender os seres supralunares que nunca estiveram unidos a uma matéria, isto, pois "[...] sendo inteligíveis em ato por si mesmos, têm um ser semelhante ao das formas inteligíveis que vieram da matéria depois de terem sido abstraídas e pensadas. Por esta semelhança, essas formas puras podem ser conhecidas em um ato de intuição intelectual [...]" (RAMÓN GUERRERO, 2002, p. 26, tradução nossa). Acrescenta-se que devido o ato de intelecção implicar a identificação entre sujeito e objeto o ser humano, ao chegar ao nível do intelecto adquirido se assemelha às realidades superiores que entende. Assim, nesse nível alcança a perfeição ontológica e a felicidade: "[...] os inteligíveis que estão em potência tornam-se inteligíveis em ato; e da mesma forma, o intelecto que está em potência se realiza como intelecto em ato. Nada mais, exceto o homem, pode ser assim; esta é a felicidade última, que é a perfeição mais excelente que o homem pode alcançar" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 79-80, tradução nossa).

### 3. A CIDADE VIRTUOSA E A CONQUISTA DA FELICIDADE

Al-Fārābī elabora um sistema filosófico no qual a

conhecimento das causas<sup>2</sup> é refletida no sistema filosófico de Al-Fārābī, cujo cerne é o conhecimento dos seres primeiros. Conhecê-los é condição para obter a felicidade, finalidade última da vida humana. Ao argumentar sobre a vida feliz, o filósofo árabe afirma que ela só é possível mediante a posse do belo, pois ele é um fim em si mesmo<sup>3</sup>. No decurso de suas obras o belo é identificado com as realidades primeiras, sendo assim, conhecer e identificar-se com elas é a felicidade última (Cf. AL-FĀRĀBĪ, 2001, p. 88). Com isto, a epistemologia ganha destaque no sistema filosófico farabiano, precisamente o estudo da alma, pois é através dela e de suas faculdades que o conhecimento se desdobra.

A função da alma é mover os humanos à sua causa, mas de que maneira ela atua no corpo para que este objetivo se realize? A resposta à esta questão é obtida ao analisar a faculdades da alma, pois todas contribuem, direta ou indiretamente, para o processo de conhecimento. As faculdades são cinco: nutritiva, sensitiva, apetitiva, imaginativa e racional. Al-Fārābī as trata de modo hierarquizado, por considerar o ser humano um microcosmo, reflexo da ordem que há nas realidades superiores. Portanto, aquilo que deve comandar o corpo humano é a razão, do mesmo modo que a Causa Primeira, puro intelecto, dirige o universo. Com isto, o processo de hierarquização das faculdades é definido do seguinte modo:

Quando o homem nasce, a potência que primeiro aparece nele é aquela pela qual pode alimentar-se - a potência nutritiva-. Depois aparece a potência com a qual percebe os objetos do tato, tal como, o calor e o frio. Na sequência surge o sentido do paladar, do olfato, da audição e o sentido próprio das cores e dos visíveis, como os raios de luz. Com esses sentidos, desperta-se um apetite ou tendência a respeito do objeto percebido,

o desejando ou o repudiando. Depois destas, desenvolvem-se outras potências para conservar os traços dos sentidos mesmo depois de cessada a observação dos sentidos (externos). Tal é a imaginação, da qual também é próprio compor alguns sensíveis com outros - assim como separá-los e dividi-los - com diferentes composições e divisões, algumas falsas, outras verdadeiras. A estes está também ligado um certo apetite ou tendência para o que foi imaginado. Após isso, desenvolve-se a potência racional com a qual o homem pode conhecer os inteligíveis e distinguir entre o bom e o mau, e é a mesma que torna possíveis as artes e as ciências. A essa potência está, também, associado um apetite ou uma tendência para o que é conhecido (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 55-56).

O conhecimento desenvolve-se precisamente na faculdade sensível, na imaginativa e na racional. Seguindo Aristóteles, Al-Fārābī afirma que sem a experiência não é possível conhecer, de modo que o saber inicia com os sentidos. A faculdade imaginativa é intermediária entre os sentidos e a razão, o que acaba refletindo em suas funções: a primeira de suas atividades é a memorativa, uma vez que conserva as formas sensíveis na ausência do objeto sensível; a segunda diz respeito a capacidade de unir e dividir as impressões que possui, podendo gerar verdadeiras ou falsas composições<sup>4</sup>. Para além dessas duas atividades, o filósofo árabe atribui uma terceira habilidade à imaginativa: a imitação. Através da imitação a imaginação transforma em símbolos a realidade metafísica. Aqui o pensador árabe lança a possibilidade de acessar as realidades inteligíveis por uma via distinta da racional, deste modo, se o conhecimento dos inteligíveis não é exclusivo da razão por que ela ainda é posta como superior às demais faculdades? O fato é que o conhecimento obtido pela imaginativa é imperfeito, susceptível de erro e, portanto, dependente do

2 Aristóteles inicia a *Metafísica* afirmando que "Todos os homens, por natureza, tendem ao saber" (ARISTÓTELES, *A Metafísica*, 980 a 1). Embora afirme isso baseado no fato dos humanos amarem as sensações, propõe que a forma mais elevada é o conhecimento das causas e princípios. A justificativa está no fato de as sensações apenas apontarem para o fato e não explicarem o porquê. Assim, o Filósofo estabelece que a arte e a teoria se sobrepõem à experiência, visto esta se limitar ao fato dado enquanto a arte alcança a causa. Disto também se diz que o traço característico da sapiência é o ensino, afinal, apenas quem conhece as causas é capaz de ensinar. Consequentemente, o ensino é um aspecto do sábio, pois "Em geral, o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência; de fato, os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são" (ARISTÓTELES, *A Metafísica*, 981 b 7-9).

3. Al-Fārābī baseia a sua argumentação sobre a felicidade na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. Portanto, segue a justificativa de que a felicidade é o maior dos bens e fins para os quais os humanos se direcionam, pois ela é um fim em si mesmo e não meio para obter outro bem. A importância da *Ética a Nicômaco* está no fato de ter germinado no mundo árabe as discussões no âmbito ético e político, pois na ausência da *Política*<sup>3</sup> foi na *Ética* que os filósofos árabes encontraram as principais orientações sobre a vida individual e alguma antecipação acerca da vida social. Assim, a *Ética* do Filósofo grego cumpre para Falsafa o papel de escrito ético e político, disso se entende que: "Aunque parece que tuvieron conocimiento de las diversas obras éticas de Aristóteles, sin embargo que la *Ética Nicomaquea* la que modeló definitivamente el pensamiento ético en la filosofía islámica, especialmente el de al-Fārābī, Avempace y Averroes, por citar los nombres más conocidos. En ella se les ofrecía un modelo de vida ideal, diferente al presentado en el Corán, así como indicaciones apropiadas para alcanzar esa vida en la sociedad humana" (RAMÓN GUERRERO, 2014, p. 317, tradução nossa).

4. Aristóteles já admitia a possibilidade de falsas formulações ao dizer que "[...] a imaginação também pode ser falsa" (ARISTÓTELES, *De Anima*, 428 a 18). De modo semelhante, Al-Fārābī argumenta que "[...] algunas de estas composiciones y separaciones son verdaderas y otras son falsas" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 57).

conquista da felicidade depende da comunidade, de modo a convertê-la em uma preocupação política, isto, pois:

É impossível ao homem obter a perfeição para a qual seus dons naturais foram criados a não ser formando sociedades gerais e muito variadas onde se ajudem mutuamente e se ocupem uns em favor de outros, em nome do que necessitam para viver. Eles se associam, então, para que possam encontrar no trabalho de todos o que necessitam para que cada um subsista e obtenha a perfeição (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 82, tradução nossa).

Toda comunidade pode permitir que um humano satisfaça as suas necessidades básicas, mas apenas a Cidade Virtuosa sob a liderança de um governante virtuoso possibilita a conquista da felicidade. Entende-se isto, pois, se a verdadeira felicidade é de caráter racional, apenas uma comunidade dedicada à razão poderá obtê-la. Sendo assim, a Cidade Virtuosa é aquela que se volta para razão e o seu governante é o mais o sábio, de modo que: "Se houvesse uma época em que o governante não fosse dotado de sabedoria, embora todas as outras condições fossem cumpridas nele, então o Estado Modelo estaria sem um rei, o chefe que ocupasse o comando daquele Estado não seria rei e o Estado arruinaria" (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 94-95, tradução nossa). Assim, destaca-se que é pelo governante que a Cidade Ideal se mantém, sendo ele a sua causa eficiente:

[...] é necessário que o chefe do Estado Modelo seja o primeiro e que logo dê, ele mesmo, existência ao Estado e suas partes, formando nos demais aqueles hábitos voluntários que terão suas partes de modo que fiquem ordenadas em seus graus, e se uma se perturba, o primeiro deve ajudá-la a sair dessa perturbação (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 87, tradução nossa).

Dessa forma, é partir do governante que todas as partes se ordenam e trabalham mutuamente para o mesmo fim. Para conduzir a Cidade Ideal, é preciso que ele possua as seguintes virtudes intelectuais e morais: "[...] sabedoria, prudência perfeita, excelência em persuadir, excelência em poder evocar imagens, capacidade de guerra em pessoa, e que não haja nada em seu corpo que o impeça de se engajar nos assuntos de guerra" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 195-196, tradução nossa). Toda virtude do governante farabiano, tem como finalidade a aquisição do fim último da cidade que é a felicidade. Para conduzir os humanos à felicidade uma qualidade mencionada na obra *A Cidade Virtuosa* se destaca: "Deve ser amante do ensino e da instrução e ser dócil e fácil em aceitá-la sem se entristecer pelo cansaço do ensino e sem que o

incomode o trabalho que o ensino tem que produzir" (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 93, tradução nossa). A partir dessa característica se deduz a tese de que o governante é o educador da comunidade, devendo empenhar-se para que cada indivíduo aprenda os conhecimentos e habilidades práticas que o conduzirão à perfeição e conseqüentemente à felicidade.

Diante disso, entende-se que o governante virtuoso é aquele que sabe que a verdadeira felicidade depende do conhecimento das realidades metafísicas, atualizou todo o seu intelecto ao ponto de compreendê-las e, com isso, estabelece a Cidade Virtuosa com objetivo de fazer os demais humanos percorrem o mesmo caminho que ele para, assim, alcançarem a felicidade. Portanto, o governante é como aquele que se libertou da caverna mencionada por Platão e retorna no propósito de ajudar os seus companheiros a enxergarem além das sombras (Cf. VALLAT, 2004, p. 156). Conseqüentemente, é na capacidade de ensinar que repousa a possibilidade de todos obterem a felicidade, logo, afirma-se que o governante deve ser o educador Cidade Virtuosa. Todavia, de que maneira ele deve agir para que o conhecimento seja acessível a todos?

#### 4. A FILOSOFIA E A RELIGIÃO ENQUANTO MÉTODOS DE APRENDIZAGEM

Sendo a felicidade o fim da vida humana, quem deseja obtê-la deverá seguir um caminho que consiste na realização das atividades segundo as quais, quando realizadas nas cidades pelos cidadãos, é possível obter a felicidade. Diante disto, questiona-se: qual ciência se ocupa do estudo da felicidade e do modo como obtê-la? Trata-se da filosofia, pois se ocupa do estudo do belo e uma vez que só se alcança a felicidade quando se possui as coisas belas, conclui-se que é pela filosofia que se chega à felicidade. Disto resulta que o governante deve ser um filósofo. Contudo, embora utilize a filosofia para orientar os cidadãos no caminho que conduz à felicidade, deve atentar-se para o fato de que nem toda pessoa conseguirá absorver as instruções da via filosófica. Dado que a comunidade deve funcionar como uma unidade, pois só em uma cidade onde todos cooperam para obtenção do mesmo fim é possível alcançar a felicidade, qual o meio de orientação dos cidadãos que não compreendem os argumentos filosóficos? Para resolver esse impasse, Al-Fārābī se apropria de algo comum à comunidade muçulmana e lhe atribui um valor racional: a religião. Com isto,

considera que "De duas maneiras podem conhecer estas coisas: ou as imprimindo na alma como elas são em si ou imprimindo se na alma mediante analogias e semelhanças enquanto se produz na alma uma imagem que as representa" (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 110, tradução nossa). Nesta perspectiva, a religião ganha o caráter de uma via educacional indispensável à comunidade, pois sempre surgirão indivíduos que têm disposições cognitivas diferentes, carecendo de variados modos para apreensão da verdade.

O fundamento para essa utilização se encontra na lógica que indica cinco métodos de argumentação: demonstrativo, dialético, sofisticado, retórico e poético. A religião se utiliza dos dois últimos, logo é uma ferramenta persuasiva para o governante. Com isto, Al-Fārābī propõe que a "A religião consiste em opiniões e ações, determinadas e delimitadas por regras que promulga para uma comunidade seu governante primeiro; pelo uso que faz da religião, ele tenta obter, para ela ou através dela, um certo objetivo que é seu" (AL-FĀRĀBĪ, 2008, p. 135, tradução nossa). Como consequência, a religião será um reflexo das intenções do governante, de modo que se ele é virtuoso, a religião será virtuosa e conduzirá à verdadeira felicidade; mas se os seus interesses não são virtuosos pode persuadir os cidadãos com a religião para aquisição de interesses pessoais. Diante disso, questiona-se: como é possível que a religião seja virtuosa? Al-Fārābī propõe que a religião, enquanto fenômeno humano, é posterior à filosofia e virtuosa enquanto se sujeita a ela, logo:

[...] se a religião é uma religião humana, deve ser temporalmente posterior à filosofia. Uma vez que, em geral, é somente através dessa religião que se tenta instruir as pessoas nas questões teóricas e práticas, que foram descobertas pela filosofia, através de métodos que produzem no público a compreensão dessas coisas, através da persuasão, imaginação ou através de ambos (AL-FĀRĀBĪ, 2004, p. 57-58, tradução nossa).

É por meio da filosofia, e da razão, que a religião é garantida. Assim, religião e filosofia embora distintas e com seus métodos próprios conduzem ao mesmo fim. A filosofia conduz racionalmente os cidadãos à verdade; enquanto, a religião traduz a verdade em símbolos, utilizando-se da faculdade imaginativa. O conhecimento da verdade conduz o ser humano à felicidade absoluta, independente da via pela qual é obtido. Por esta razão se diz que a religião leva à felicidade, mesmo através de imitações. Acerca disso, Al-Fārābī acrescenta que as imitações dependerão das distinções naturais e culturais

de cada povo, razão pela qual existem diversas religiões. Portanto, compreende-se que apesar da Verdade ser única, ela terá, por meio da singularidade de cada comunidade, representações simbólicas diferentes. Diante disto, destaca-se que os seres inteligíveis são unos e imutáveis, mas os símbolos que os representam são múltiplos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Al-Fārābī, ao permitir a problematização dos métodos de aprendizagem, sinaliza a necessidade da política e da comunidade como um todo ser inclusiva. Embora o objetivo comunitário seja um, os indivíduos são múltiplos e pensar a cerca disso é determinante para manter a unidade. Como Al-Fārābī menciona, a Cidade Virtuosa é como um corpo, cujos "[...] membros são diferentes e de distintas propriedades e energias [...]" (AL-FĀRĀBĪ, 1995, p. 83, tradução nossa), portanto, foi preciso na Cidade Ideal o estabelecimento que um discurso que representasse a todos. Assim, nas palavras de Nogales, entende-se que o objetivo do filósofo árabe, e que deve ser partilhado pelos líderes políticos, é fazer que "[...] cada um dos indivíduos seja capaz de inserir-se na sociedade criando nela a unidade indissolúvel de um verdadeiro organismo social" (NOGÁLES, 1985, p. 246, tradução nossa).

Para que a comunidade inclua a todos o pensador árabe se utiliza da filosofia e da religião como vias de orientação e diálogo, mas deixando claro que a comunidade é regida pela razão e que a religião virtuosa se submete à filosofia (Cf. AL-FĀRĀBĪ, 2004, p. 57-58). Com isto, Al-Fārābī ressignifica o valor da religião para o seu sistema filosófico. Tendo nascido em um contexto em que a religião é um fator determinante para formação política, o pensador a traz para Cidade Virtuosa, mas deixando claro a necessidade da razão e, portanto, da filosofia. Ambas funcionam como métodos de aprendizagem, de modo que a política farabiana converge necessariamente em um sistema pedagógico no qual os conhecimentos teóricos e práticos que conduzem todos à felicidade são partilhados pelo governante que é o educador.

Pensando em todos, Al-Fārābī considera que o político mesmo sendo o filósofo e podendo ensinar por uma via filosófica, deve se utilizar de um meio secundário: a religião. Pela religião a grande maioria de moradores da Cidade Virtuosa pode ter acesso aos conhecimentos



para felicidade. Contudo, entenda-se que a religião é um instrumento de manipulação do político e só trará benefícios à cidade se estiver sujeita à filosofia e nas mãos de um governante virtuoso. Diante de tudo isto é possível dizer a filosofia desenvolvida por Al-Fārābī conduz a uma reflexão sobre qual o papel do político, a

influência que ele exerce sobre a comunidade e os meios que ele utiliza para isso. Nas mãos de um governante ignorante a comunidade pode padecer na ruína, mas quando guiada por um bom líder todos obtém o que é preciso para sua subsistência física e adquirem o bem maior.

## REFERÊNCIAS

---

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **El camino de la felicidad**. Traducción, introducción y notas de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: Trotta, 2002.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **L'èpître sur l'intellect**. Traduction, introduction et notes de Dyala Hamzah. Paris: L' Harmattan, 2001.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Libro de la política In Obras filosóficas y políticas**. Edición y traducción de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: LibertyFund y Editorial Trotta, 2008.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **A Cidade Virtuosa**. Tradução do árabe, introdução, notas e glossário de Catarina Belo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Artículos de la ciencia política In Obras filosóficas y políticas**. Edición y traducción de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: LibertyFund y Editorial Trotta, 2008.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **El libro de las letras**: El origen de las palabras, la filosofía y la religión. Traducción, introducción y notas de José Antonio Paredes Gandía. Madrid: Trotta, 2004.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **La ciudad ideal**. Apresentação de Miguel Cruz Hernández, traducción y notas de Manuel Alonso Alonso. 2ª Ed. Madrid: Tecnos, 1995.

AL-FĀRĀBĪ, Abū Nasr. **Libro de la religión In Obras filosóficas y políticas**. Edición y traducción de Rafael Ramón Guerrero. Madrid: LibertyFund y Editorial Trotta, 2008.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale, tradução Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

AVICENA. **Livro da Alma**. Tradução do árabe, introdução, notas e glossário de Miguel Attie Filho. Prefácio de Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. São Paulo: Globo, 2010.

NOGALES, Don Salvador Gómez. Papel de la educación en el sistema filosófico-religioso de al-Fārābī. **Actas de las II Jornadas de Cultura Árabe e Islámica**. Madrid. p. 241-249. 1985.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. El compromiso político de Al-Fārābī: ¿fue um filósofo šīī?. **Actas de las II Jornadas de cultura arabe e islámica**. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, p. 463-477. 1985.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. El intelecto agente en Al-Fārābī: Un comentario a su epístola sobre el intelecto. **Revista Española de Filosofía Medieval**, 9 (2002), pp. 19-31.

RAMÓN GUERRERO, Rafael. **Recepción de la Ética Nicomaquea en el mundo árabe**: la teoría de la virtud en la Filosofía islámica In *Studia graeco-arabica*. Itália: Pacini Editore, 2014.

VALLAT, Philippe. **Farabi et l'école d'Alexandrie**: Des premisses de la connaissance à la philosophie politique. Paris: VRIN, 2004.



# UM DIÁLOGO ENTRE GIORGIO AGAMBEN E JUDITH BUTLER: VIDA NUA E VIDA PRECÁRIA

Kananda Vasconcelos Nascimento<sup>1</sup>  
David Machado de Oliveira<sup>2</sup>

*A dialogue between Giorgio Agamben and Judith Butler: bare life and precarious life*

## Resumo:

O presente trabalho se propõe a construir um diálogo entre os conceitos de Vida nua e vida precária de Giorgio Agamben e Judith Butler, respectivamente, com o objetivo de apresentar suas semelhanças e divergências no que diz respeito à vulnerabilidade da vida humana em sociedade. Tendo como base teórica principal a obra *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I* (1995), de Giorgio Agamben e *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2004), de Judith Butler, com o intuito de discutir e formular uma aproximação entre a teoria filosófica do dois autores no que diz respeito à construção dos conceitos de vida nua e vida precária. Essa formulação nos oferece subsídios teóricos para a compreensão da produção do sujeito político no contexto contemporâneo do ocidente. Apresentar-se-á o percurso que cada autor percorreu para a elaboração do seu entendimento dessas vidas relegadas à desumanização. Conclui-se portanto, que tanto Agamben como Butler, são de fundamental importância para o entendimento e reformulação do reconhecimento dessas vidas que sofrem a exclusão política, nos movendo desse modo a ação política para a reformulação das estruturas sociais e epistêmicas no que se refere ao reconhecimento do sujeito.

**Palavras-chave:** Vida nua. Vida precária. Vulnerabilidade. Exclusão.

## Abstract:

*This paper aims to build a dialogue between the concepts of Bare Life and Precarious Life by Giorgio Agamben and Judith Butler, respectively, with the aim of presenting their similarities and differences regarding the vulnerability of human life in society. Having as its main theoretical basis the work *Homo sacer: Sovereign Power and Bare Life I* (1995), by Giorgio Agamben and *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence* (2004), by Judith Butler, with the aim of discussing and formulating an approximation between the philosophical theory of the two authors regarding the construction of the concepts of bare life and precarious life. This formulation offers us theoretical support for understanding the production of the political subject in the contemporary context of the West. The path that each author took to develop their understanding of these lives relegated to dehumanization will be presented. It is therefore concluded that both Agamben and Butler are of fundamental importance for the understanding and reformulation of the recognition of these lives that suffer political exclusion, thus moving us towards political action towards the reformulation of social and epistemic structures with regard to the recognition of the subject.*

**Keywords:** Bare life. Precarious life. Vulnerability. Exclusion.

1. Mestranda em Filosofia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

2. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

## 1. INTRODUÇÃO

*Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I* (1995), de Giorgio Agamben marca não somente sua produção teórica, mas a compreensão da relação entre vida e política no contexto ocidental. Ao analisar a política moderna, o autor realiza o exercício genealógico e sugere como o primeiro arquétipo político do ocidente o *Homo sacer*, aquele que ocupa o interstício entre o sagrado e o profano. Alicerçado nisso, o filósofo defende que a política ocidental se preocupou em capturar e resgatar, com frequência, a Vida Natural (*Zoé*), essa se distingue da vida qualificada segundo um bem (*Bios*). Ao repensar as categorias da tradição política do ocidente a partir do conceito de *Homo sacer*, Agamben busca compreender a relação entre o poder soberano e a vida nua. O poder soberano decide quem faz parte e quem é excluído da ordem jurídica. É nesse contexto do poder soberano que a *Zoé* adquire forma jurídica como “vida nua”, paradoxalmente a política moderna assume a inclusão pela exclusão: a vida nua é incluída como a vida que pode ser descartada, a vida que se pode matar, reduzida a sua dimensão biológica e despojada de qualquer dignidade política.

Diante desse cenário, reside o espaço onde a vida nua pode ser pensada de maneira adjacente a da vida precária, concepção a princípio formulada por Judith Butler, em *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2004), e posteriormente em *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* (2009). A filósofa parte da definição universal da vida que, a princípio engloba a todos, numa comunidade homogênea, e no contexto das reflexões éticas e políticas, insere as formas de produção de vida que não são passíveis de luto, as condições em que determinados grupos apresentam-se mais vulneráveis que outros, são excluídos da proteção jurídica, e do luto público.

A reflexão que segue no presente artigo, procura indagar se o que Agamben formula acerca da vida nua e as formas que essa se apresenta no contexto da política ocidental, relaciona-se com as concepções formuladas a respeito da vida precária de Judith Butler, reservada a alguns grupos específicos. Nesse sentido, o trabalho busca sustentar essa hipótese para compreender as condições de vulnerabilidade presente no pensamento de ambos os filósofos. Em suma, parece válido investigar as similaridades, diferenças e possíveis diálogos entre Giorgio Agamben e Judith Butler, a fim de instigar a reflexão acerca da política contemporânea.

A primeira parte desse texto ater-se-á a formulação do conceito de Vida nua formulado por Giorgio Agamben a partir de seu *Homo Sacer*, com o propósito de compreender as condições de vulnerabilidade que o estado de exceção produz, com base no contexto político moderno do ocidente. Na segunda parte do trabalho, será explorada a concepção do conceito de vida precária elaborado pela filósofa Judith Butler, a partir de suas análises éticas e políticas das vidas marcadas pela vulnerabilidade e pela desigualdade gerada pelas políticas de desumanização. Pretende-se na parte final relacionar as duas abordagens filosóficas no que diz respeito a suas ideias sobre as condições de vulnerabilidade, ressaltando suas aproximações e distanciamentos dos conceitos de vida nua e vida precária. Com o intuito de evidenciar como essas concepções fornecem bases teóricas potentes para compreender como o poder, em suas diversas formas, opera na produção de condições de vulnerabilidade da vida.

## 2. O HOMO SACER COMO ARQUÉTIPO DA VIDA NUA

Para definir teoricamente o conceito de vida nua de Agamben, faz-se necessário primeiramente, percorrer o caminho que o filósofo delineia em suas obras para a construção de sua teoria. Nesse sentido, é de suma importância destacar que o filósofo faz o uso da concepção de *Biopolítica* formulado por Michel Foucault, para articular seu conceito de vida nua. De antemão, o filósofo questiona o poder soberano no mundo globalizado, dessa forma, a partir da concepção da Biopolítica, busca compreender e descrever como a política, transformou-se em biopolítica, a partir dessa afirmação de Michel Foucault em *História da sexualidade I: A vontade de saber* (1976): “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal em cuja política sua vida de ser vivo está em questão.” (2024, p. 154-155), Foucault examina o surgimento dessa forma de poder preocupado em dominar a vida, que se torna ponto de partida para a formulação teórica de Giorgio Agamben.

O filósofo, revisita e resgata a tradição política ocidental desde a Grécia antiga, para a compreensão da transformação da política em biopolítica. Nesse sentido, explica a existência de duas palavras para designar a vida: a palavra *Zoé*, que designa o “simples fato de viver,

comum a todos os seres vivos" e a *Bios*, que é a vida que vai além da vida natural, "a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo", a vida politizada (Agamben, 2002, p. 9). A filosofia agambeniana expõe a captura da noção de Vida natural (*Zoé*) pela esfera política (*Bios*), ou seja, o *homo sacer* e sua transformação de *zoé* em *bios*, e a compreensão da política moderna que diferente da antiga que mantinha separados os dois tipos de vida, torna indissociável a vida natural da vida politizada.

A partir dessa designação, Agamben mostra a verdadeira expressão da biopolítica, o poder soberano, entende-se por soberania, de modo geral, a capacidade de deter um poder e/ou autoridade suprema, nesse caso a jurídica, para ordenar e organizar a vida de um povo. Carl Schmitt, melhor buscou interpretar a noção de soberania, noção essa utilizada por Agamben, no qual compreende que está associada ao campo da ação política a partir da luta, a noção de oposição amigo-inimigo onde se faria necessária a decisão. E aquilo sobre o que se determina é o que ele chama de exceção, ou seja, o poder soberano é o que decide sobre a exceção, diante na necessidade, tem a livre escolha de deliberar, respaldado pela lei que ele próprio estabelece, como o teórico afirma: "o soberano cria e garante a situação como um todo, em sua totalidade. Ele detém o monopólio dessa última decisão. É nisso que reside a essência da soberania estatal..." (Schmitt, 1996, p. 93).

Em virtude disso, Agamben delinea que o poder soberano é paradoxal, pois está no exterior e no interior da ordem jurídica, e a materialização desse paradoxo será o Estado de exceção. O estado de exceção para o filósofo, é o que se entende por uma condição de exclusão, mas essa exclusão não está totalmente externa às normas legais e sim associada a ela através da suspensão. Desse modo, o soberano é aquele que decide quem está dentro e fora da norma, e qual é essa norma. A vida em suas várias formas será gerenciada pelo Estado e seu aparato jurídico, desse modo a vida do indivíduo se torna também uma parte na relação de poder. Como define o filósofo, que a

a soberania não é, então, nem um conceito exclusivamente político, nem uma categoria exclusivamente jurídica, nem uma potência externa ao direito (Schmitt) nem a norma suprema do ordenamento

jurídico (Kelsen): ela é a estrutura originária na qual o direito se refere à vida e a inclui em si através da própria suspensão (Agamben, 2002, p. 35)

Ademais, ao entender o estado de exceção como uma produção da exclusão Agamben utiliza o arquétipo do *homo sacer* para uma melhor compreensão dessa biopolítica contemporânea. O *homo sacer*, é uma figura do direito romano que designa aquele, que ao cometer um crime, está fora das leis dos homens ou dos deuses, a vida "matável", onde seu assassino não seria punido pois o *homo sacer* é o que está sob suspensão das leis dos homens e divinas. É um arquétipo paradoxal pois está além de qualquer reconhecimento, é indesejado, é aquela vida que está excluída das normas legais e divinas, mas permanece sujeita ao poder soberano, como vida "matável". Desse modo, Agamben, tenta compreender essa existência paradoxal de suspensão, e reconhece que o *homo sacer* possui uma *vida sacra*, onde ele tenta defini-la

Tem sido observado que enquanto a *consecratio* faz normalmente passar um objeto do *ius humanum* ao divino, do profano ao sacro, no caso do *homo sacer* uma pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina. (...) Assim como, na exceção soberana, a lei se aplica de fato ao caso excepcional desaplicando-se, retirando-se deste, do mesmo modo o *homo sacer* pertence ao Deus na forma da insacriticabilidade e é incluído na comunidade na forma da matabilidade. *A vida insacriticável e, todavia, matável, é a vida sacra.* (Agamben, 2002, p.89-90)

Em virtude disso, o *homo-sacer* apresenta-se como a vida reduzida à uma existência sem valor e reconhecimento político, que vive de maneira paradoxal na indistinção, como consequência do Estado de exceção. O Estado de exceção é "o dispositivo e a forma da relação entre o direito e a vida" (Castro, 2003, p.44), ou seja, é quando o Estado soberano decide sobre aplicar ou suspender a lei, desse modo gera a relação de exclusão-inclusão do direito com a vida, nesse caso, o estado faz surgir a zona de indiferença<sup>3</sup>, mesmo não sendo somente a partir do direito o surgimento dessa zona como mostra Agamben (2002, p. 22):

Não é a exceção a que se subtrai à regra, mas a regra que, suspendendo-se, dá lugar à exceção e só desse modo se constitui como regra, mantendo-se em relação

<sup>3</sup> Agamben expõe a problemática de situar-se na "zona de indiferença": "Na verdade, o estado de exceção não é nem exterior nem interior ao ordenamento jurídico e o problema da sua definição diz respeito a um patamar, ou a uma zona de indiferença, em que dentro e fora não se excluem mas se indeterminam. A suspensão da norma não significa sua abolição e a zona de anomia por ela instaurada não é (ou, pelo menos, não pretende ser) destituída de relação com a ordem jurídica" (AGAMBEN, 2004, p. 39).

com ela. O particular 'vigor' da lei consiste nessa capacidade de manter-se em relação com uma exterioridade. Chamamos relação de exceção a essa forma extrema de relação que inclui algo só por meio de sua exclusão.

É a partir dessa concepção de incluir por meio da exclusão que Agamben constroi seu conceito de vida nua, a vida destituída de reconhecimento político, logo, destituída do reconhecimento de quaisquer direitos. O poder soberano contribui para a produção do corpo biopolítico, quando o estado determina sobre o status da vida e da não-vida. A vida nua diz respeito à condição de completo desamparo de quem está situado nessa zona de suspensão, que necessita do direito para seu reconhecimento enquanto corpo existente e vivo. O conceito de vida nua permite a interpretação de uma vida que se situa na vulnerabilidade, vidas que estão expostas ao risco, que não são asseguradas pelo aparato legal, onde sua não-existência e sua existência seria alheia ao Estado. Essa vida nua, é incluída apenas em sua forma de exclusão, ou seja, a jurisprudência justifica a vida que digna de ser vivida e a indigna, a que é matável, que é incluída pelo direito apenas como vida vulnerável. Por isso que o arquétipo do Homo sacer, utilizado por Agamben exemplifica de forma visível sua concepção de vida nua, alguém despojado de sua identidade enquanto indivíduo político, assim afirma Agamben

Protagonista deste livro é a vida nua, isto é, a vida matável e insacrificável do homo sacer, cuja função essencial na política moderna pretendemos reivindicar. Uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta matabilidade), ofereceu assim a chave graças a qual não apenas os textos sacros da soberania, porém, mas em geral, os próprios códices do poder político podem desvelar os seus arcanos. Mas, simultaneamente, esta talvez mais antiga acepção do termo sacer nos apresenta o enigma de uma figura do sagrado aquém ou além do religioso, que constitui o primeiro paradigma do espaço político do Ocidente. (2002, p. 16)

Essas pessoas destituídas de seus direitos, apresenta-se para Agamben como a vida nua que é reduzida à sua dimensão biológica (Zoé), que não é assegurada pela lei, logo, é reduzida a vulnerabilidade capturada pelo poder político. É a partir da concepção da vulnerabilidade das vidas produzidas pela política ocidental que, pode-se relacionar o conceito de vida nua de Giorgio Agamben com o conceito de vidas precárias da filósofa Judith Butler. Diante disso, é importante pontuar que enquanto Agamben concebe o conceito de vida nua a partir de

uma captura do poder soberano que reduz a vida a sua dimensão biológica, como uma condição ontológica, que diz respeito à relação de poder e da vida que já está inscrita na estrutura política do ocidente, para Judith Butler a vida precária está situada. Ademais, Judith Butler nos oferece subsídios teóricos para compreender o conceito de vida precária a partir do debate das condições materiais e normativas que concebem as vidas como precárias, mais expostas a violência e a vulnerabilidade, fomentando um debate ético com ênfase a interdependência das vidas e a necessidade de proteção mútua, apresentado a seguir.

### 3. O OUTRO SITUADO NA VIDA PRECÁRIA

Judith Butler, assim como Agamben, parte da análise do biopoder de Michel Foucault para compreender as normas sociais e políticas que geram situações de vulnerabilidades, condições essas em que determinadas vidas se tornam precárias. Critica, dessa forma, as desigualdades e violências estruturais que produz e classifica a vida em dois grupos: vivíveis ou matáveis. Diante disso, a filósofa também se atém a ordem normativa que regula os corpos e classifica quais são os indivíduos reconhecidos como sujeitos, que têm direito a uma vida digna e assegurada pelas estruturas de poder, gerando hierarquias entre vidas. Assim, a filósofa constroi a crítica ao sujeito normativo que tem sua vida classificada como valiosa portando, vivível, pois se enquadra na norma estrutural, enquanto outras vidas são relegadas à vulnerabilidade, a precariedade não possuindo reconhecimento ético-político. Para isso precisa-se entender como se delinea sua produção teórica até a formulação do conceito de vida precária e como esse conceito oferece base para o diálogo com Giorgio Agamben, sobre a problemática da vulnerabilidade produzida pela política do ocidente.

Em *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2004), Judith Butler, marcada pelos acontecimentos do 11 de setembro, chama atenção para a vulnerabilidade dos corpos e constroi sua teoria do luto como categoria política, conceitos esses intrincados para compreender sobre a precariedade da vida. A partir das violências produzidas nos contextos sociais contemporâneos as chamadas por Judith Butler de "guerras contemporâneas", a filósofa tece uma teoria que indaga às condições de distinção dos corpos que possuem vidas que valem e os que nada valem, ou seja, os corpos que possui suas vulnerabilidades comuns protegidas e os corpos que por conta dessa mesma vulnerabilidade,

revelada a olho nu, são passíveis de violência, e ainda mais, os corpos que possuem direito a chorar por suas perdas e os que carregam o luto como proibido. No prefácio da obra, Judith Butler explica

O ensaio analisa o problema de uma vulnerabilidade primária em relação aos outros, da qual não podemos nos livrar sem deixarmos de ser humanos. (...) A perda de algumas vidas ocasiona luto; de outras, não; a distribuição desigual do luto decide quais tipos de sujeitos são e devem ser enlutados, e quais tipos não devem; opera para produzir e manter certas concepções excludentes de quem é normativamente humano: o que conta como uma vida vivível e como uma morte passível de ser enlutada? (Butler, Judith. 2023b, p. 12-13)

É possível observar, que a ordem normativa que regula os corpos, decide quem deve possuir o reconhecimento como humano e quem não, e quais são os critérios para ser, como chama a filósofa, "normativamente humano". A resposta para a pergunta que a filósofa faz ao final da citação, que é também o fim do parágrafo, é respondida da seguinte maneira "Detenção indefinida", considera as implicações políticas das concepções normativas humanas que produzem, por um processo excludente, uma hospedaria para vidas não vivíveis, cujo o estatuto legal e político é suspenso" (Butler, Judith. 2023b, p.13) Essa detenção indefinida produz grupos de indivíduos que, por terem o respaldo da lei suspenso, não são classificados normativamente como humanos, e não possuem reconhecimento como sujeitos, acarretando uma desumanização, vidas relegadas a precariedade.

Por conseguinte, em Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto (2009), a partir dessas guerras contemporâneas, a filósofa produz sua noção de precariedade, ao se questionar quais corpos contam como humanos, quais vidas contam como vidas e, quais dessas vidas são passíveis de luto. Essas indagações mostram-se como bases fundamentais para a construção teórica da filósofa para o seu entendimento sobre a vida precária, essa defende que, para uma vida ser perdida, afetada, deteriorada ela precisa, ao menos ser considerada enquanto vida, e isso significa ter o básico de respaldo para que sua vida seja digna e suas vulnerabilidades comuns protegidas. Nesse sentido, a filósofa propõe, "se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebidas como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras" (Butler, Judith. 2023b, p. 13). Se não há reconhecimento, essas vidas estão fadadas à incerteza, à instabilidade, ou seja, ao enquadramento do que a filósofa chama de: Vida

precária. Judith Butler encontra, no atual contexto societário as classificações do que é considerado vida e o que não é, operações de poder que geram hierarquias entre as vidas, e estabelecem uma inteligibilidade que cria uma falsa naturalização do que deve ser passível de luto e até mesmo considerado como vivo.

Com base nisso, a filósofa defende a hipótese de um 'nós', a partir do luto como categoria política. Pois, apesar das inúmeras diferenças que compõem a formação do indivíduo no círculo social, há um nós, por que todos têm a noção do que é ter perdido alguém (Cf. Butler, Judith. 2023, p.40). E essa é uma realidade que aflige os seres humanos que compõem a sociedade, desse modo, a filósofa ressalta problemas contemporâneos, dos quais determinados corpos estão mais expostos à violências, como: às mulheres, a comunidade LGBTQIA+, e os demais grupos que pertencem a minorias. Isso mostra, que a perda constitui o indivíduo social, e para além disso estabelece laços políticos, pois destaca que as vulnerabilidades são expostas, assim, a perda e a vulnerabilidade originam-se do fato de os corpos serem socialmente constituídos possuindo uma ligação mútua com o outro, exposto a ele, e por conta dessa exposição corre o risco de estar suscetível a violência, assim explica Judith Butler

Isso significa que somos constituídos politicamente em partes pela vulnerabilidade social dos corpos - como um local de desejo e de vulnerabilidade física, como um local de exposição pública ao mesmo tempo assertivo e desprotegido. A perda e a vulnerabilidade parecem se originar do fato de sermos corpos socialmente constituídos, apegados a outros, correndo o risco de perder tais ligações, expostos a outros, correndo o risco de violência por causa de tal exposição. (Butler, Judith. 2023b, p.40)

Desse modo, a filósofa consolida um "nós", que marca a sociedade que tem no corpo o seu algo em comum. A perda acentua os laços entre os seres humanos e que esses laços compõem e constituem o indivíduo. Por isso que, a filósofa toma um rumo contrário aos que pensam no luto como privado, pois a formação da sociedade implica um "nós" inseparável, que a partir da perda, resulta em um luto que destaca essa dependência fundamental entre os seres humanos, ressaltando a característica do luto como político, pois traz a tona a interdependência dos laços sociais que são construídos no decorrer da vida. Desse modo, é inegável que essa relação com o outro constitui a formação do ser humano em sociedade. Judith Butler reforça:

Se meu destino não é, nem no começo, nem no fim, separável do seu, então o "nós" é atravessado por uma

relacionalidade que não podemos facilmente argumentar contra; ou melhor, podemos argumentar contra, mas estaríamos negando algo fundamental sobre as condições sociais da nossa própria formação. (Butler, Judith. 2023b. p.43)

E essa formação se constrói no convívio social, na organização de uma comunidade da vulnerabilidade, na sociedade os corpos estão expostos uns aos outros, e por isso, o luto mostra-se como possibilidade, pois, há sempre a chance de os seres humanos serem atravessados pela perda. Desse modo, Judith Butler afirma: "O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade e agência: a pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros, mas também ao toque e a violência" (Butler, Judith. 2023b, p. 46) logo em seguida, enfatiza "O corpo tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu." (Butler, Judith. 2023b, p.46), não há como negar a formação do corpo no contexto social em nome de uma autonomia que nega seu construto, desse modo reivindicar o respaldo das vulnerabilidades do corpo o coloca no local de existência política, logo inclui-se a noção política do luto.

Judith Butler delinea o caminho pelo qual algumas vidas estão mais submetidas a violência que outras, que estão com as suas vulnerabilidades expostas e não resguardadas. No capítulo 5 da obra *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2004), nomeado "Vida precária", Judith Butler evidencia a dimensão ético-política da vulnerabilidade para fundamentar e desenvolver o seu conceito de vida precária. De acordo com essa interpretação a filósofa mostra, como as ações humanas mesmo que de maneira involuntária afeta o outro que também constitui a sociedade, ou seja, na sociedade todos são afetados pelas ações dos outros, por conta de uma relacionalidade presente na interação entre os seres. Desse modo, a demanda moral é uma imposição que vem do outro e recai sobre os corpos, se consolidando e gerando uma expectativa nas estruturas das relações sociais, o sujeito precisa suprir essa demanda moral que vem de fora. Essa demanda criou esquemas normativos de inteligibilidade que estabelece o que será e o que não será humano, quem terá uma vida vivível e não-vivível, e para além disso gera um apagamento radical, "não fornecem uma imagem, um nome, uma narrativa, de modo que nunca houve uma vida e nunca houve uma morte." (Butler, Judith. 2023b, p. 177), e ainda mais adiante salienta, "nunca houve um humano, nunca houve uma vida e, portanto, assassinato algum ocorreu" (Butler, Judith. 2023b, p.177), ou seja, há vidas que são destituídas completamente do seu reconhecimento enquanto ser vivo, existente que compõe a sociedade, completamente destituídas do

seu reconhecimento enquanto corpo político.

Para Judith Butler, a partir dessa formulação da vida precária enquanto destituída do seu reconhecimento enquanto humano, surge a necessidade de compreender a relação da violência dessas vidas que foram perdidas e sua proibição do luto público. Diante disso, conclui que a ordem normativa regula os corpos, desse modo pode os privar de sua humanidade, gerando uma situação de não existência, visto que não há ordem que assegure publicamente aquele corpo inumano. Percebe-se que há bases éticas nessa identificação humana, pois é um sistema normativo que foi construído na sociedade que determina o que é humano, fazendo um paralelo com a definição de Vida nua de Giorgio Agamben, onde essa vida numa seria aquela excluída do direito, da jurisprudência, assim como a vida precária de Judith Butler, que se reduz a uma desumanização que nem é considerada como perda, por isso não possui direito ao luto. Por conseguinte, o trabalho se propõe a analisar até que ponto os dois conceitos se cruzam e quais suas diferenciações.

#### **4. É POSSÍVEL UM DIÁLOGO ENTRE A VIDA NUA E A VIDA PRECÁRIA?**

Como se pode ver, as filosofias de Giorgio Agamben e Judith Butler oferecem meios para se pensar o contexto ético-político contemporâneo no que diz respeito ao reconhecimento do sujeito. Mais precisamente, os dois filósofos se atêm à fabricação de vidas destituídas de quaisquer respaldos de reconhecimento que legitimam sua existência e asseguram suas vulnerabilidades. Desse modo, constroem o conceito de vida nua e vida precária, como uma forma de nomear aqueles que são excluídos do reconhecimento político e encerrados no local de desumanização. Com isso, nessa parte, o presente trabalho irá apresentar esses diálogos e quais seus limites de convergência. Para Giorgio Agamben, a vida nua é reduzida a sua dimensão biológica, privada da proteção jurídica, fabricada pelo poder soberano no estado de exceção, já a vida precária de Judith Butler, é a vida que tem suas vulnerabilidades expostas relegadas ao abandono e negligência, à mercê das violências produzidas pela ordem normativa que hierarquizam a existência humana, e define que é humano e quem não é, quem tem direito à vida e quem não tem, quem possui o luto assegurado, e quem tem o luto como proibido. A partir dessas definições, pode-se perceber que ambos os filósofos dialogam na análise da vulnerabilidade humana, mesmo que de perspectivas distintas.



Diante disso, a vulnerabilidade humana se torna central em ambos conceitos, pois Giorgio Agamben e Judith Butler apresentam as formas de produção e exposição da vida encerradas na violência e no abandono. Na vida nua, isso ocorre na suspensão da proteção jurídica e pela exclusão do indivíduo do espaço público que efetiva seu reconhecimento político, na vida precária, essa precariedade é gerada pelas desigualdades que a ordem normativa produz, e a estrutura que acoberta nossas relações interdependentes acentuando o problema ético-político do sujeito. Essa vida precária é condição "compartilhada da vida" (Butler, Judith. 2023a, p. 30) mas, como ela se apresenta na materialidade, será diferente em cada corpo, sendo alguns mais expostos à condição de precariedade. Mostra-se diante disso o paradoxo da interdependência, pois apesar do viver social depender dos outros, as ações desses outros podem recair como uma violência que aniquila vidas. Judith Butler afirma

A condição compartilhada de precariedade conduz não ao reconhecimento recíproco, mas sim a uma exploração específica de população-alvo, de vidas que não são exatamente vidas, que são consideradas "destrutíveis" e "não passíveis de luto". (...) Consequentemente, quando essas vidas são perdidas, não são objetos de lamentação, uma vez que na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos "vivos". (Butler, Judith. 2023a, p.53)

Essa lógica distorcida que racionaliza, pode se comparar ao o que Agamben chama de poder soberano, pois na sua formulação da vida nua, a soberania e a exceção também se apresentam como paradoxais pois "A exceção estabelece uma relação, ao mesmo tempo, de exclusão e inclusão. O soberano está a um tempo dentro e fora da lei." (Castro, Edgardo. 2013, p.45). Tanto a abordagem teórica de Giorgio Agamben quanto a de Judith Butler mostram como determinadas vidas são classificadas como não humanas, desprovidas de valor que só tem espaço no meio social como uma vida matável. O homo sacer é aquele que pode ser morto sem que isso possa ser considerado um crime, pois nem possui reconhecimento como ser existente, as vidas precárias são aquelas que sofrem a violência por não serem consideradas como dignas de proteção, cuidado ou luto. Os dois filósofos se aproximam a partir dessa análise que destaca as formas de vida e de não-vida presente na sociedade contemporânea, outrossim dialogam com exemplos de vidas que se enquadram nesses conceitos como a questão dos refugiados, populações racializadas, vítimas de guerra e comunidade LGBTQIA+, conflitos que a sociedade contemporânea lida.

Embora seja possível a relação dos dois conceitos, há pontos de diferenciação que é necessário e importante destacar. Para Agamben é o poder soberano que fabrica a vida nua, e define quem pertence ou não à existência política, quem é destituído de humanidade e pertencente à vida nua. Já para Judith Butler são as ordens reguladoras, que através das normas sociais, produzem a precariedade a que alguns corpos são expostos, causando o problema ético-político de diferenciação e hierarquização entre as vidas. Ademais, a vida nua é uma condição estrutural e ontológica, é sempre uma possibilidade no estado de exceção na história política do ocidente, enquanto a vida precária é situacional, de acordo com o contexto e com as estruturas e comportamentos, passível de mudanças, de acordo com sistemas históricos e sociais pode ser mudada.

Além de que, os filósofos partem de contextos sociais, históricos e temporais diferentes, suas motivações para a construção do conceito foram distintas, as características de suas conclusões são distintas. O que alavancou o desenvolvimento do conceito de Agamben, foi a situação extrema inerente aos campos de concentração, em que o poder soberano em seu estado de exceção desumanizou os sujeitos e trouxe à tona essa característica possível da política moderna, que é a aniquilação do sujeito e até seu reconhecimento enquanto vida. Enquanto as motivações de Judith Butler não são tão específicas, apesar de o conceito de vida precária ter sido desenvolvido após o advento do 11 de setembro, - como ela mesmo pontua em *Vida Precária: os poderes do luto e da violência* (2004) - a filósofa já se preocupava em analisar essa característica situacional de exclusão desde suas obras filosóficas sobre o gênero. Judith Butler, visualiza a vida precária presente nas condições cotidianas de violência e exclusão, em que todo e qualquer indivíduo que não se enquadrar no que as normas reguladoras denominam como humano, estará fadado a uma vida precária e será também, destituído até mesmo do seu reconhecimento como vida, não possuindo direitos a lamentar sua perda e nem o resguardo de suas vulnerabilidades.

A vida nua e a vida precária possuem esse caráter de analisar a vulnerabilidade humana a partir de análises distintas, porém complementares, ao expor as condições das estruturas permanentes de exclusão e produção de precarização. Pode-se fazer uma síntese ético-política, pois Agamben alerta a aflição gerada pelo estado de exceção, que atua como instrumento de controle e exclusão e Judith Butler ressalta a necessidade de repensar e reformular as formas de reconhecimento e proteção do sujeito, como maneira de resistir a

precariedade, pois "a condição precária nomeia tanto a necessidade quando a dificuldade ética" (Butler, Judith, 2018, p. 121). Ao unir essas concepções, elas nos oferecem meios para se pensar de maneira crítica as nossas estruturas e as formas como as vulnerabilidades são expostas e precisam ser salvaguardadas para que seja possível o sujeito viver de forma plena.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a análise comparativa entre os conceitos de vida nua e vida precária evidencia os engendramentos das relações de poder, exclusão e vulnerabilidade na política contemporânea do ocidente. Giorgio Agamben e Judith Butler, apesar de suas diferenciações, fornecem bases teóricas para compreensão e formulações de atitudes críticas, no que diz respeito às vulnerabilidades presentes na vida de todos os sujeitos e quais as nossas responsabilidades éticas diante delas.

Embora esses conceitos possuam diferenças fundamentais, - a vida nua enfatizando a universalidade estrutural da exclusão, possível a todos os sujeitos em qualquer época; e a vida precária enfatizando a construção histórica e social e as relações de poder entre os sujeitos e como as normas produzem as hierarquizações e as valorizações de determinadas vidas. - Eles conversam entre si, coincidindo no delineamento das maneiras pelas quais algumas vidas são consideradas descartáveis. Esse diálogo não só fornece uma compreensão melhor da vulnerabilidade inerente a todos os seres humanos, mas também propõe maneiras de questionar as estruturas vigentes, possibilitando desafiar os paradigmas éticos e políticos que produzem e ampara essas formas de exclusão.

Ao unir essas perspectivas, a partir do reconhecimento da ameaça permanente representada pelo estado de exceção, quanto a contingência de uma ética que promova reconheça as relações humanas como interdependentes, que busque lutar contra a precarização da vida. Mais do que um diálogo filosófico, essa relação entre os conceitos de Giorgio Agamben e Judith Butler convidam para a ação. Ao entender as estruturas que produzem as vidas descartáveis, pode-se exigir uma ética que assegure a todos de acordo com suas vulnerabilidades expostas e singular a cada sujeito. Além do mais, reforça a tese de que se deve valorizar todas as vidas, a partir da efetivação de sistemas que reconheçam todos os tipos de vida como vida e garantam proteção de forma equitativa.

Por fim, conclui-se que no nosso cenário societário, a necessidade de se compreender esses conceitos para uma reformulação estrutural e ética torna-se alarmante. A vida nua e a vida precária necessitam de uma rede de relações que as garantam respaldo para que suas vidas tenham reconhecimento e proteção. Giorgio Agamben e Judith Butler, nos fornece subsídios para a transformação histórica e social, para além da reflexão acadêmica.

## REFERÊNCIAS

---

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **O Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023a.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2023b.

CASTRO, Edigardo. **Introdução a Giorgio Agamben**: uma arqueologia da potência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 17ª ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2024.

SCHMITT, Carl. Teologia política. Quatro capítulos sobre a doutrina da soberania. In: **A crise da democracia parlamentar**. (trad. Inês Iohbauer). São Paulo: Scritta, 1996.



# CONFLITO E RESISTÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DO OPÚSCULO À PAZ PERPÉTUA DE IMMANUEL KANT

Juliette de Sousa Vasconcelos<sup>1</sup>  
Luís Alexandre Dias do Carmo<sup>2</sup>

## ***Conflict and resistance:***

*A look from the booklet To Perpetual Peace by Immanuel Kant*

### **Resumo:**

O presente artigo tem por objetivo traçar um percurso da política ao longo da história da filosofia, procurando demonstrar de que forma a análise dos “conflitos” se desdobram, sobretudo na política moderna. Acompanhamos de maneira breve, a mudança no horizonte de pensamento da filosofia grega tradicional e medieval com um ideal de razão platônico, a natureza política da humanidade em Aristóteles e a concepção teológica de um Deus criador no Medievo para um novo parâmetro político pautado na subjetividade com a reviravolta antropocêntrica presente no chamado Renascimento, com o qual, Maquiavel já rompe com a tradição apresentando a força como elemento crucial para a formação da cidade livre. A pesquisa analisa ainda pensamentos dos filósofos Hobbes e Rousseau, destacando como os “conflitos” podem ou não estarem presentes no estado Civil, finalizando com um exame do opúsculo *À paz perpétua* de Immanuel Kant.

**Palavras-chave:** Contratualismo. Conflito. Liberdade.

### **Abstract:**

*This article aims to trace a path of politics throughout the history of philosophy, seeking to demonstrate how the analysis of “conflicts” unfolds, especially in modern politics. We briefly follow the change in the horizon of thought from traditional and medieval Greek philosophy with a Platonic ideal of reason, the political nature of humanity in Aristotle and the theological conception of a creator God in the Medieval to a new political parameter based on subjectivity with the anthropocentric turn present in the so-called Renaissance, with which Machiavelli already breaks with tradition, presenting force as a crucial element for the formation of the free city. The research also analyzes thoughts of the philosophers Hobbes and Rousseau, highlighting how “conflicts” may or may not be present in the Civil State, ending with an examination of the booklet *To Perpetual Peace* by Immanuel Kant.*

**Keywords:** Contractualism. Conflict. Freedom.

## **1. INTRODUÇÃO**

Pensar os conflitos como uma manifestação da liberdade que sustenta a República, como notamos ao ler Maquiavel, ou como possibilidade de destruição da mesma, e que por isso, um estado soberano pode ser a

única alternativa possível para dar fim ao conflito generalizado do estado de natureza, como vemos em Hobbes, não é tarefa fácil. Para tanto, pretendemos traçar aqui um limiar dessa discussão acerca dos conflitos.

1. Mestranda em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA. Bolsista da CAPES. Professora de Filosofia na EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro.

2. Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA

Em um primeiro momento, com uma leitura do professor Manfredo de Oliveira (1985), procuramos esboçar as transformações no horizonte de pensamento, da saída do modelo grego e medieval, que trata-se de um horizonte cosmocêntrico-objetual, para o modelo moderno que apresenta um horizonte antropocêntrico-subjetual, e o que isso implica, sobretudo enquanto pressupostos teóricos para a compreensão desta pesquisa.

Por conseguinte, temos uma breve análise das mudanças percebidas na forma como Maquiavel (2007) compreende a política sob um viés mais realista, se distanciando do ideal de razão platônico, da natureza política da humanidade em Aristóteles e mesmo da concepção teológica de Deus como criador presente em todo o medievo. Afora isso, a partir de uma leitura de Lefort (2010), podemos vislumbrar o quanto a perspectiva política do filósofo florentino ainda se faz atual.

Maquiavel compreende que a liberdade é permeada pelos conflitos entre os humores antagônicos. Dessa forma, o desejo do povo deve exercer uma coerção sobre o desejo dos grandes, pois só aí o desejo dos grandes pode ser contido, afinal, onde os grandes dominam absolutamente, a lei torna-se uma propriedade e toda a sociedade é subjugada.

Por outro lado, Hobbes (1979) e Rousseau (1996) defendem o fim do conflito, seja como em Hobbes, porque é um elemento fruto do estado de natureza, ou como em Rousseau, que compreende que para que seja possível a liberdade é imprescindível que haja uma união das vontades dos cidadãos. Logo, a vontade geral e a vontade de todos é convergente em um Estado bem estruturado, contudo, quando há espaço para a criação de associações/facções a ordem é ameaçada, pois o conflito se faz presente visto que, para Rousseau os conflitos representam, as vontades particulares, com seus interesses próprios divergindo entre si, como veremos melhor na seção acerca de Rousseau e a solução dos conflitos.

Assim, pretendemos encerrar com uma análise kantiana daquilo que ele reconhece como o homem em seu estado de natureza, sobretudo a partir do opúsculo *À paz Perpétua*, destacando as semelhanças e diferenças entre o pensamento dos filósofos aqui destacados, tais como Maquiavel, Hobbes e Rousseau.

Em seguida, traçaremos nossas considerações finais acerca do estudo realizado, o que nos conduz a pensar que embora os ditos contratualistas não vislumbram nos conflitos e resistências uma oportunidade de manifestação da Liberdade, como propõe o filósofo Florentino, eles não descartam a ideia de que, mesmo vivendo no estado civil, o homem ainda possui em si próprio os elementos/características do estado de natureza, seja como um risco iminente de um retorno ao estado de "guerra de todos contra todos" em Hobbes, ou quando com o surgimento da propriedade privada em Rousseau o homem dê vazão às suas vontades particulares em detrimento da vontade geral, ou mesmo em Kant que entende que "essa facilidade para se dirigir a guerra, ligada à inclinação dos detentores do poder para isso, parece estar implantada na natureza humana, é, portanto, um grande obstáculo à paz perpétua" (KANT, 2020, p. 32).

## 2. A TRANSFORMAÇÃO DO HORIZONTE DE PENSAMENTO

Para que possamos compreender a forma como Kant percebe essa relação entre conflitos e resistências, será necessário, apresentar um quadro teórico, perpassando pela saída do horizonte cosmocêntrico objetual para o antropocêntrico subjetual, próprio da modernidade. Como coloca Oliveira (1985), não se trata apenas de uma passagem do pensamento clássico, grego e medieval, para o moderno, mas toda uma "transformação do horizonte de pensamento" (OLIVEIRA, 1985, p. 38). Desse modo, entender esse horizonte do qual o objeto de conhecimento ao longo da história está inserido serve como pano de fundo para que a política moderna seja mais bem percebida.

Os gregos interpretavam o cosmos como um todo ordenado, a partir de uma "ordem imutável". Os pré-socráticos buscaram compreender o todo colocando os indivíduos como inferiores se comparados a ele. Contudo, a sofística procura reverter a primazia do todo, colocando que apenas o singular existe através do indivíduo. Assim, a metafísica, para estudar as partes que compõe esse todo, começa com questões que envolvem a "essência", resgatando a ideia de que o indivíduo possui uma determinação nesse todo, que é justamente sua essência, a parte imutável, que corresponde ao que é denominado de normatividade. O homem deve, portanto, recuperar a ordem de onde ela foi destituída.

A organização da *pólis*, suas leis, tudo deve estar em consonância com a ordem imutável, pois só assim será possível evitar a violência fática e constituir de forma harmônica a expressão da ordem cósmica universal. O caráter de universalidade aqui é um ponto chave, pois é preciso encontrar esse caráter universal e se pensar o homem para além do individualismo, e da arbitrariedade humana, alcançando um espaço intersubjetivo no qual seja possível validar a organização da vida humana. Essa relação simétrica entre o homem, o mundo e si mesmo, nos conduz ao fato de que, nessa perspectiva a natureza do homem não é iminente, mas é “sempre mediação” conforme afirma Oliveira (1985, p. 40).

Segundo Oliveira (1985, p. 40), Aristóteles propõe duas atividades segundo as quais o homem efetiva a mediação do seu ser, as de caráter instrumental, que diz respeito ao ofício exercido pelo mesmo, como forma de manipulação da natureza, e as atividades autárquicas, que tem função em si mesma, como o exercício da política na *polis*. Dessa forma, a política é a atualização do homem em sua natureza dentro de uma “ordem imutável”, um todo, “o político é o próprio homem em sua atualização”. O Estado é entendido como ser do homem, *enérgeia*, atualização suprema das possibilidades do homem.” (OLIVEIRA, 1985, p. 38).

Este modelo político serviu de base, durante séculos, para que reflexões políticas ocidentais fossem construídas, até que, com o fim da Idade Média, um longo processo de transformações foi crucial para não mais se pensar como horizonte de pensamento o cosmos, “a ordem imutável”, e sim, o homem enquanto subjetividade, o que se torna mais claro em Kant, com o que se propõe chamar de “a revolução copernicana do pensamento”.

### 3. MAQUIAVEL E O REALISMO POLÍTICO

Os *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio* foi escrito por Maquiavel no século XVI e representa uma passagem da visão humanista para uma realidade mais concreta do campo da política, pois ao analisar o modelo romano de república, tem por objetivo afastar os homens dos erros cometidos a partir de exemplos da história, mostrando como a soberania pode ser adquirida, mantida e perdida.

Em sua obra Maquiavel assinala uma nova perspectiva

política, rompendo com a normativa do “dever ser” inaugurando a política “como ela realmente é”, compreendendo que os conflitos políticos desdobram-se em todas as cidades. Ao propor uma análise política a partir do movimento histórico, o filósofo Florentino apresenta que as lições do passado servem de guia para fundamentar a ação política no presente.

Essa compreensão da política não mais a partir de um horizonte idealista percebe-se em sua mais famosa obra *O Príncipe*, na qual o próprio filósofo inicia o capítulo 15 com a seguinte afirmação:

Contudo, sendo o meu intento escrever coisas úteis àqueles que as lerão, parece-me mais conveniente conformar as minhas palavras à verdade efetiva do meu objeto que a uma visão imaginária do mesmo. Muitos foram os que conceberam repúblicas e principados que jamais foram vistos ou reconhecidos como tais. A, porém, uma tão grande distância entre o modo como se vive e o modo como se deveria viver, que aquele que em detrimento do que se faz privilegia o que se deveria fazer mais aprende a cair em desgraça que a preservar a sua própria pessoa. (MAQUIAVEL, 2013, p. 75)

Maquiavel preocupa-se em tratar da política como ela realmente é, sempre considerando o caráter histórico, o contexto em que determinada situação específica se desenrola serve para que possamos agir com prudência diante de situações parecidas. Adverse (2017) contudo, esclarece que existe um duplo registro em Maquiavel quando o filósofo trata dos conflitos e desejos, primeiramente a partir da especificidade de uma situação conflitiva em segundo como elemento conceitual próprio do pensamento político. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Maquiavel entende o conflito, os desejos e os atores políticos de modo muito diferente. Em primeiro lugar, é preciso observar que o lugar que ele reserva ao conflito transcende a dimensão histórica, sendo legítimo distinguir uma dimensão propriamente conceitual e outra propriamente temporal. Para nos convencer disso basta lembrar que, no mais das vezes, o florentino estende universalmente o conflito que divide a cidade entre grandes e povo. Mas apenas pode fazê-lo sob a condição de estender igualmente os desejos dos grandes e do povo. (ADVERSE, 2017, p. 143)

Segundo Pereira (2021) para Maquiavel, os conflitos são estruturantes de toda a vida política. Com isso, o autor não defende que os conflitos sejam bons ou ruins, mas sim, que eles são inevitáveis e é deles que decorre tanto a edificação quanto a queda de uma vida política. No

capítulo IV dos *Discursos* destaca-se a demonstração da importância dos tumultos para o desenvolvimento e manutenção da liberdade republicana em Roma: "Quero dizer uma coisa contra a opinião de muitos, segundo a qual Roma foi uma república tumultuária e tão cheia de confusão que, se a boa fortuna e a virtú militar não tivesse suprido seus defeitos, ela teria sido inferior a qualquer outra república." (MAQUIAVEL, 2007, p. 21).

Como pontua Claude Lefort (2010, p. 567), a filosofia de Maquiavel ainda consegue estar presente nas discussões políticas atuais, mesmo porque, a leitura que ele faz, nos dá a compreensão de que o conflito nunca será superado, pois se toda cidade se ordena em função da disposição da divisão entre a instância dos governos e dos governados, entre os dominantes e os dominados, logo, sempre haverá o antagonismo entre os que governam e os que não querem ser governados.

Para compreender o conflito em Maquiavel, pressupõe compreender também a divisão social, entre duas tendências opostas, de um lado os nobres que detinham o poder **e que para manter até o poder determinar alguns rumos do Estado**, do outro lado o povo que corresponde a maioria da população, a qual não são possuidores de poder logo não aceitavam estar em situação de submissão à nobreza. Assim como no capítulo IX de *O Príncipe*, Maquiavel trata do princípio da cidade fundamentada na diversidade de humores, ou seja, o conflito já está presente na origem das cidades, e a contradição social é fundamental para a sua compreensão do exercício da política.

Isto porque em qualquer cidade se encontram estas duas disposições contrárias, as quais decorrem de que o povo não deseja ser comandado nem oprimido pelos grandes e de que estes desejam exatamente o inverso. Desses dois apetites contrários advém nas cidades um desses três efeitos: ou um governo (principato) forte, ou Liberdade, ou desordem. (P. 47)

Segundo Lefort (2010, p. 575) Roma é o principal exemplo de república para Maquiavel porque conseguiu desfrutar de uma duração extraordinária, o que para o filósofo florentino se dá Graças aos conflitos entre o povo e os grandes, entre os dominados e os dominantes. Essa ideia rompe com a representação atual que designa a divisão do conflito como o princípio do declive.

Ainda hoje as pessoas entendem que uma sociedade em que há conflito está propensa a ruir, essa ideia pode-se encontrar, por exemplo, no *Leviatã* (1979, p. 76) de

Thomas Hobbes, no qual defende que não pode haver conflito porque a qualquer momento, com o rompimento do contrato social, pode-se voltar ao estado de natureza, um estado de "guerra de todos contra todos".

#### 4. HOBBS E O FIM DOS CONFLITOS

Thomas Hobbes, filósofo e teórico político moderno, em sua mais conhecida obra *O Leviatã*, expõe seu pensamento acerca do homem em seu estado de natureza, concebendo-o como um ser que está em uma constante luta pela autopreservação. O que implica em uma necessidade de compreender a relação existente entre a natureza humana e a política, visto que essa busca incessante por sobrevivência resulta em conflitos frequentes.

Hobbes, compreende o estado de natureza como um estado de "guerra de todos contra todos" (*Leviatã*, página 143) logo, seu principal objetivo é edificar um projeto político que defenda um Estado soberano no qual seja possível dar fim ao conflito generalizado pelas paixões desordenadas do estado de natureza humana, afinal o homem está sempre em busca de garantir seus próprios interesses, sobretudo seu próprio bem. Essa forma de pensar contrasta radicalmente com a perspectiva maquiaveliana apresentada na sessão anterior, afinal, o filósofo florentino tem uma visão positiva do conflito, diferente de Hobbes, Maquiavel entende os conflitos como resultantes entre os humores de uma sociedade que já está posta, pois nas cidades há sempre uma relação entre os que dominam e os que não querem ser dominados.

Maquiavel com sua perspectiva de uma política realista já redigia seu exame crítico ao idealismo aristotélico de um bom governo em que não houvesse tensões sociais, Hobbes também, em sua obra supracitada, no capítulo 17, tece seu parecer a ideia do homem como sendo naturalmente político como propõe Aristóteles em sua obra *A política*, livro 2 "(...) o homem é, por natureza, um ser vivo político." (1253a, linha 2) os diferenciando das abelhas e animais gregários, que também conseguem viver em sociedade, porque "(...) só o homem, de entre todos os seres vivos possui a palavra." (1253a, linha 9).

Hobbes contrapõe afirmando que formigas, abelhas, animais gregários, conseguem se organizar em uma sociedade sem um poder coercitivo que os sujeitem

porque não há neles nenhum aspecto que os levem a comparações e competições conforme a citação: "(...)os homens estão constantemente envolvidos numa competição pela honra e pela dignidade o que não ocorre no caso dessas criaturas." (p. 145 e 146) essa competição constante proposta pelo filósofo inglês, nada mais é do que o conflito, sendo ele o que conduz os homens a guerra, pois "(...) é devido a isso que surgem entre os homens a inveja e o ódio, e finalmente a guerra, ao passo em que entre aquelas criaturas isso não acontece."(p.146)

A questão para Hobbes é que a busca por satisfazer desejos naturais e individuais vai ser o elemento racional necessário à constituição da vida em sociedade, pois na concepção de homem hobbesiana, o homem se movimenta em duas instâncias: ou na satisfação dos desejos ou no afastamento do sofrimento.

Com isso, podemos notar o porquê dessa necessidade de sair do estado de natureza para o estado civil. Pois, se o desejo do homem é o seu próprio bem, sua autossatisfação, isso não é possível em um estado de guerra, e não havendo nenhuma força coercitiva que venham a subjugar os homens, o conflito estará sempre em pauta, como bem coloca o filósofo em *O leviatã* (pág. 109) que a "condição de guerra é consequência necessária das paixões naturais dos homens, quando não há poder visível capaz de os manter em respeito."

Considerando ainda a influência dos pensamentos das ciências da natureza na filosofia hobbesiana, o mecanicismo está presente na afirmação (HOBBS, 1979, pág. 17): "quando alguma coisa está em movimento, permanecerá eternamente em movimento, a não ser que algo pare." Essa ideia de um princípio de inércia, conforme Rezende (2018, p. 69) antecipado por Galileu Galilei posteriormente transformado em um conceito por Newton, se aplicada à filosofia política de Hobbes, compreende-se que a fim de se satisfazerem seus desejos e paixões, o homem em seu estado de natureza estará em um movimento constante com tudo e com todos que se apresentarem em seu caminho, desse modo, a criação de um Estado soberano é um elemento fundamental para atuar como força proporcional que cesse esse movimento.

Se o medo aparece no estado de natureza devido à desconfiança e a guerra constante, no estado civil o medo reaparece como ponto importante da obediência restrita ao soberano, afinal, para Hobbes, as

características fundamentais do homem não mudam, o que torna possível que, sem um controle do Estado, os conflitos floresçam e com isso ocorra também, o fim da paz e da segurança obtida mediante contrato social.

Para Hobbes, esse Estado soberano é a única alternativa possível para dar fim a esses conflitos, frutos do estado de natureza, que segundo a filosofia política hobbesiana, não há neles nenhum potencial emancipatório. Assim, temos também em Rousseau aspectos semelhantes a filosofia hobbesiana no que se refere a necessidade de pôr fim aos conflitos e estabelecer o desejo da vontade geral, embora se distancie no tocante a origem dessas contendas como veremos no tópico a seguir.

## 5. ROUSSEAU E A SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Jean-Jacques Rousseau, um dos principais filósofos iluministas, procura estabelecer que a guerra, a competição, o egoísmo e tudo que conduz ao conflito é fruto da vida em sociedade, propondo assim, que o homem em seu estado de natureza seria possuidor de propriedades como a empatia e a compaixão, logo, provido de virtudes inatas.

Assim como Hobbes, Rousseau procura fazer uma reflexão atemporal acerca do homem em seu estado de natureza. Mediante esse experimento hipotético o filósofo manifesta sua crítica às tensões vividas em sua época entre a burguesia e a monarquia conduzindo a uma compreensão de desigualdade como fruto do convívio em sociedade.

Desse modo, no estado civil o homem passa por um processo de desenvolvimento social desigual que está carregado de consequências negativas, para tanto Rousseau propõe uma teoria do contrato social alicerçada no que ele chamou de "vontade geral".

Logo no início do livro 2 *Do contrato social* Rousseau (1996, p. 33) fala acerca da importância da vontade geral: "A primeira e mais importante consequência decorrente dos princípios até aqui estabelecidos é que só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum (...)"

Desse modo, a associação formada a partir do contrato social estabelece um corpo político que deve ser dirigido pela vontade geral. Pois quando Rousseau define o



pacto social no capítulo 6 do livro 1 *Do contrato social* ele diz: "cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sobre a suprema direção da vontade geral." (1996, p. 22).

Ou seja, o corpo político, que é o Estado, foi instituído mediante pacto social e deve ser dirigido pela vontade geral. Logo, na vida em sociedade o homem passa a ser regido sob duas vontades: uma enquanto indivíduo e outra como pertencente a um corpo social. Como cidadão, o homem deve fazer reinar sob a vontade particular o interesse comum, a vontade geral.

A vontade de todos como um somatório das vontades particulares, não visa necessariamente o bem comum, visto que as vontades particulares buscam o interesse individual, a própria satisfação do homem em sua singularidade, como afirma Rousseau (1996, p. 37) no livro II, capítulo III: "Via de regra, há muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral; esta se refere somente ao interesse comum, enquanto a outra diz respeito ao interesse privado, nada mais sendo do que uma soma das vontades particulares."

Assim, a vontade geral vai além de uma simples adição das vontades particulares, ou vontade da maioria, pois busca sempre o que é melhor para todos independentes dos interesses particulares e não deve apenas mover o corpo político, mas ser também a fonte das leis, pois desta forma, sendo as leis um enunciado da vontade geral, o povo não obedece se não a si mesmo.

Segundo Moscatelli (2010, p. 92) isso não se trata de uma contradição do filósofo, o que ocorre é que não havendo um Estado bem construído em que haveria uma convergência entre a vontade geral e a vontade de todos, com paridade entre os interesses coletivos e particulares, temos de maneira frequente a ausência de uma "virtude cívica".

Rousseau (1996) no livro II, capítulo III da obra *O contrato Social* aborda os quesitos necessários para que nas deliberações públicas a vontade geral prevalecesse, sendo eles, estar informado acerca da proposta a ser votada e que não haja comunicação entre os cidadãos.

Rousseau apresenta também os perigos das associações/facções que podem interferir no processo deliberativo de forma negativa, pois as pessoas deixam de votar pensando no bem comum e defendem o que é melhor para a facção ou associação da qual está fazendo

parte. Pois com o surgimento dessas associações/facções "(...) O interesse comum se altera e encontra oponentes, a unanimidade já não reina nos votos, a vontade geral deixa de ser a vontade de todos, levantam-se contradições, debates e o melhor parecer não é admitido sem disputas." (Rousseau, 1996, p. 126).

Assim, não deveriam ser permitidas no corpo político, ou precisariam ser tão numerosas que perderam sua força de forma particular, visto que Rousseau (1996) propõe um consenso para que a vontade geral seja estabelecida enquanto lei.

Enquanto muitos homens reunidos se consideram como só corpo, tem uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral. Então todos os móveis do Estado São vigorosos e simples, suas máximas são Claras e luminosas, não existem interesses confusos e contraditórios, o bem comum mostra-se por toda parte como evidência e não exige sinal bom senso para ser percebido (ROUSSEAU, 1996, p. 125).

Enquanto Hobbes pensa ser inconcebível a paz no estado de natureza, Rousseau pensa o contrário haja vista que, é no estado civil que a corrupção se faz presente. Kant parece concordar com Hobbes acerca do Estado de natureza, pois nele não há leis e os conflitos são constantes, logo, a paz não é possível. Kant, no entanto, diferente de Rousseau, entende que vivendo em sociedade, o homem pode se encaminhar para um progresso da sua raça, respeitando a liberdade e a igualdade e estabelecendo a preservação da paz não como mero tratado que a coloque como momentânea, como veremos melhor na seção a seguir.

## 6. KANT E A PAZ PERPÉTUA

Para além do que aqui já foi apresentado como pressupostos teóricos, compreender a filosofia transcendental kantiana e toda a sua distinção entre filosofia teórica e filosofia prática é de fundamental importância para esta pesquisa, mesmo porque, a dicotomia entre estado de natureza e estado civil em Kant se dá a partir de uma teoria fundamentada na racionalidade e não em elementos empíricos.

Kant, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1988) apresenta-nos dois usos da razão, sendo, portanto, razão teórica e razão prática. Para o uso teórico da razão, o entendimento encontra-se à disposição da sensibilidade, ou seja, o dado fornecido na realidade

determina o entendimento e a razão. No entanto, com o uso prático da razão, temos um indivíduo que se liberta dos mecanismos da natureza, cujas ações independem do mundo sensível.

Consoante Oliveira (1997) para Kant, o homem não está subordinado à natureza, à ordem essencial do mundo, mas subordina-se à lei da própria liberdade, ou seja, a moralidade de sua ação implica responsabilidade consigo e com o outro, procurando escolher uma máxima, um princípio de ação subjetivo, que ao mesmo tempo valha como lei para todos. O que podemos perceber quando Klein (2022) traça as semelhanças e as diferenças entre a concepção do homem em seu estado de natureza tanto para Kant quanto para Rousseau apontando a Liberdade como o elemento fundamental em ambos os filósofos.

Embora o filósofo prussiano entenda também que o estado de natureza seja um estado de necessidade, e por se tratar de um estado de guerra e conflitos constantes, assemelha-se também à perspectiva hobbesiana, mesmo que para Kant, haja nesse homem uma racionalidade. Contudo, ainda que seja dotado de racionalidade, essa razão não é pura, do contrário, haveria no homem uma necessidade de cumprir a vontade da razão sem a interferência de quaisquer inclinações.

Mas sendo o homem tanto pertencente ao mundo dos fenômenos quanto ao mundo noumenal, ele termina por receber influência de ambos, pois Carmo (2005, p. 26) afirma que, para Kant, o ser racional pertence ao mundo inteligível, isso porque possui em si, a priori da vontade, a noção de causalidade, como percebida no conceito de liberdade kantiano. Esse mesmo ser, enquanto pertencente ao mundo sensível, é afetado por questões externas, e essas condições empíricas o leva a ter inclinações, o que podemos notar quando em *À paz perpétua* Kant diz que "(...) o mecanismo da natureza, mediante as inclinações egoístas que de maneira natural também se contrapõem umas às outras externamente, pode ser usado pela razão como um meio para abrir espaço para o seu próprio fim." (KANT, 2020, p. 59)

Ainda em seu opúsculo supramencionado, o filósofo afirma que o princípio formal deve preceder o princípio material quando se espera fazer concordar consigo mesma a Filosofia prática, visto que este primeiro princípio é o que diz que "(...) age de tal modo que possas querer que a tua máxima deva se tornar uma lei universal (independentemente de qual fim se possa querer)." (KANT, 2020, p. 73) Com essa máxima universal o direito

deve ser estabelecido enquanto princípio do político moral, cuja paz perpétua possa ser reconhecida como exercício do dever, para além de um problema empírico.

Com base nisso, buscaremos apresentar o que Kant entende por estado de natureza. O filósofo inicia a segunda seção afirmando que:

O Estado de paz entre os seres humanos que vivem próximos uns aos outros não é nenhum estado de natureza (status naturalis) ao contrário, **um estado de guerra [349], isto é um Estado no qual, embora nem sempre haja uma eclosão de hostilidades há sempre, com tudo, uma ameaça constante de que elas eclodam.** Ele deve ser, portanto, instituído, pois o deixar de fazer [Unterlassung] as hostilidades ainda não é nenhuma garantia de paz e sem que esta seja concedida de um vizinho a outro (o que, no entanto, só pode acontecer em um estado legal), este pode tratar aquele que tenha exigido essa segurança como um inimigo. (2020, p. 37, grifo nosso).

Assim, semelhante a Hobbes, que vê o homem, no estado civil, como uma ameaça constante para o retorno do estado de natureza na possibilidade dos conflitos, Kant também compreende que contrariando a própria racionalidade humana, essas hostilidades podem se fazer presentes mesmo no convívio em sociedade.

Em *À paz perpétua*, o filósofo não apenas procura estabelecer as relações necessárias para que a organização do estado civil seja firmada, como também, em sua perspectiva cosmopolita, as relações internacionais precisam estar estruturadas de forma coesa para que o objetivo final seja alcançado, ou seja, a paz perpétua.

No Suplemento Primeiro da obra mencionada, o filósofo prussiano apresenta a relação entre a razão prática e a razão teórica a fim de garantir a paz perpétua, o que só seria possível mediante a constituição republicana visto que "(...) É a única completamente adequada ao direito dos seres humanos, embora seja também a mais difícil de instituir e mais ainda de se manter." (p. 58)

Kant no Primeiro artigo definitivo para a paz perpétua se preocupa em distinguir o modo de governo das formas do Estado ( a democracia, a aristocracia e a autocracia) (p.40), apontando que o melhor modo de governo é a constituição republicana. Este é o "espírito do contrato original" pelo qual os governantes se obrigam a aproximar-se na prática dos ideais de uma constituição

política legítima.

Assim como a ideia de vontade geral em Rousseau, o filósofo entende que é preciso que as vontades sejam incorporadas à lei de forma autônoma, pois uma forma de Estado tem de ser representativa, do contrário, é uma *não forma*. Em uma constituição republicana seu princípio é a liberdade em que a soberania do povo e a soberania do indivíduo se unem dentro dos limites legais de seus interesses e valores particulares, o que do ponto de vista de uma sociedade, esta seria a melhor forma de governo.

seu potencial de acordo com a boa vontade (KANT, 2003, p. 14).

Esse avanço da humanidade, para o filósofo prussiano, acontece dentro da política, com as contrariedades entre os interesses particulares e públicos, entre os homens e o Estado, ou seja, os conflitos de opiniões são necessários para o progresso, mas a paz perpétua é possível se pensada como uma lei moral necessária a priori, que se compactuada por todos os indivíduos o fim da hostilidade pode ser possível.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conflito, por vezes, é compreendido como um meio que leva/levará a destruição de um povo, contudo, o general Sun Tzu em sua célebre obra *A arte da Guerra* nos apresenta o seguinte conceito (TZU, 2000, p. 32): "O conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contém a semente da criação e da desconstrução". Nessa perspectiva, o ponto chave não é a eliminação dos conflitos, mas buscar uma forma de controlar esses elementos destrutivos e enfrentá-los para que tenham uma via livre para serem produtivos.

Na análise contratualista, aqui feita de maneira breve, com Hobbes, Rousseau e Kant, percebemos que os conflitos sempre são entendidos como algo que precisa ser eliminado, contrastando com Maquiavel que vê neles um caráter emancipador da própria liberdade humana.

Nessa perspectiva, temos uma leitura de Kant que perpassa pelas mais diferentes visões políticas, pois embora o estado de natureza kantiano seja permeado pelo conflito como em Hobbes, há na humanidade uma racionalidade que permite uma socialização ainda nesse estado de condição natural, como em Rousseau, e os conflitos nesse estado natural é necessário para um progresso do direito que só pode ser estabelecido no estado civil, progresso esse que se concretiza com a liberdade do homem em escolher seguir as leis morais ou normas jurídicas, já que para Kant, o homem não deve ser guiado por intenções, pois recebeu o livre arbítrio e a razão, e deve usar essas coisas para tirar tudo de si mesmo, uma ordem social adequada só poderia surgir de indivíduos livres e emancipados, em que o sujeito só seria racional e livre ao realizar-se plenamente. Todo o

## REFERÊNCIAS

---

- ADVERSE, H. Maquiavel, o conflito e o desejo de não ser dominado. In: PINTO, F.M., and BENEVENUTO, F., comps. **Filosofia, política e cosmologia: ensaios sobre o renascimento** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp.133-159. ISBN: 978-85-68576-93-9.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes- 1ª ed. Bilíngue (Grego/Português). Editora: Vega Universidade, 1998. ISBN : 9789726995616
- HOBBES, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- CARMO, Jorge. **A universalização como critério moral: Kant e Apel**. Fortaleza, 2005 Dissertação. (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará.
- KANT, Immanuel. **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Tradução e notas de Bruno Cunha. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. - (Coleção Pensamento Humano).
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Ed. Bilingue.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70, 1988.
- KLEIN, J. T. (2022). A questão da natureza humana: Kant leitor de Rousseau. TRANS/FORM/AÇÃO: **Revista De Filosofia**, 42(1), 9–34. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n1.02.p9>
- LEFORT, Claude. La ciudad dividida y el sentido del republicanismo. In: **Maquiavelo: lecturas de lo político**. Trotta (2010) [p. 567- 577].
- MACHIAVELLI, Nicoló di Bernardo dei. **O príncipe**/Maquiavel. Tradução de Antônio Caruccio- Caporale. Porto Alegre:L&PM, 2013.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução MF. São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Obras de Maquiavel).
- MOSCATELLI, Renato. **Rousseau frente ao legado de Montesquieu: história e teoria política no século das luzes**. Porto Alegre: EDIPUCRS 2010
- OLIVEIRA; Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. 2ª. ed. São Paulo-SP: Loyola, 1997. [p. 130 A 156].
- PEREIRA, João Aparecido Gonçalves. **Política e Conflitos: O que Maquiavel nos ensina?**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.
- REZENDE, Evaldo Pereira de. **A noção de inércia em Galileu Galilei**. Orientador Samuel José Simon Rodrigues. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Filosofia) Universidade de Brasília, 2018.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios do direito político**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1996. - (Clássicos)
- TZU, Sun. **A arte da guerra**. Porto Alegre: L & PM, 2000.

# Entrevista

## A quem não interessa crianças com senso crítico?

Por Roberta Liana Damasceno Costa

Na história política e educacional do Brasil o ensino de Filosofia teve sua obrigatoriedade garantida em 2008 através do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A reforma do ensino médio, em 2016, retirou a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos escolares, causando manifestações que resultaram na organização da sociedade civil juntamente com os profissionais do ensino de filosofia a reivindicação do retorno da sua obrigatoriedade. Com a nova lei do ensino médio, a Lei nº 14.945/2024, a partir de 2025, Sociologia e Filosofia voltariam a ser obrigatórias, apesar de variarem expressivamente entre os estados. É notório que a permanência do ensino de filosofia nas escolas se configurou uma luta constante para professores/as de filosofia, e a exigência para que essa disciplina seja um direito formativo de crianças e adolescentes brasileiros/as tem movimentado debates que justificam seu ensino já nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A educação para o pensar tanto reivindicada pelos/as professores/as, pesquisadores/as do ensino de filosofia para crianças vem na esteira defendida pelos defensores/as do ensino de filosofia cujo entendimento afirma ser; a atividade filosófica nas escolas o exercício que estimulará crianças e adolescentes a pensar de forma autônoma, encontrando o protagonismo que procuram, mas nem sempre encontram a oportunidade de desenvolvê-lo em outros espaços fora do cotidiano escolar. Diante das indagações que afrontam o ensino de filosofia para crianças é preciso confrontar a questão que sempre é colocada como busca de uma resposta para justificar o ensino de filosofia. Para quem o defende é também necessário apontar os interesses de quem recusa o ensino de filosofia, portanto nos cabe tentar demonstrar: A quem não interessa crianças ou adolescentes com senso crítico?

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1986), graduação em Teologia pelo Instituto Teológico São Paulo (1990), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), doutorado pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, na linha de Filosofia da Educação / 2008), Pós-doutorado pela Universidade Federal do ABC e especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Londrina. Atua como docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDUEL) Mestrado e Doutorado. Professor avaliador da Educação Superior do MEC. Atua com pesquisa, ensino e extensão principalmente com as seguintes áreas: Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia na Educação Básica, Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar. Desenvolve formação teórico-metodológica e materiais didáticos em educação filosófica. Temas de pesquisa: ensino de filosofia, experiência, diálogo, pensamento, democracia, escrita biográfica filosófica.



**Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro**  
murarodnm@gmail.com

**DoCentes:** Como foi que sua ligação com a Filosofia começou? Houve algum momento ou evento marcante que despertou seu interesse por essa área? E de que forma sua trajetória o conduziu aos temas que você pesquisa hoje, especialmente relacionados à educação de/com crianças e ao papel da filosofia na escola e fora dela?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** As questões propostas para começar essa entrevista são um convite para um olhar autobiográfico para extrair aspectos filosóficos das experiências mais significativas da história de vida. Para iniciar esse relato histórico das origens da filosofia na minha trajetória de vida, cabe, em primeiro lugar, situar a reflexão no contexto mais amplo da comunidade em que nasci. Vou contar brevemente a história das famílias de meus pais e avós que são parte de grupo de imigrantes da região de Vêneto, Itália, que foram obrigados a deixar seu país devido à carência de meios de sobrevivência ocasionado pelo início da era industrial do sistema capitalista. O aumento da pobreza nesta região da Itália ocorreu de forma mais intensa no final do século XIX, forçando as famílias a buscarem outro destino. Assim, seguindo as promessas de melhorar de vida no novo mundo, um grupo de 15 famílias decidiu cruzar o oceano, tendo como destino o litoral do Paraná. Buscaram um ambiente mais propício para fixar moradia e se fixaram na região de Curitiba / PR, criando um bairro que passou a se chamar Santa Felicidade. Para saber mais dessa história indico a leitura do comemorativa do centenário de Santa Felicidade

intitulado *O bairro que chegou num navio*.

A minha família ocupou a região periférica deste bairro, concentrando-se basicamente nas atividades agrícolas e criação de animais voltadas para atender às próprias necessidades e às demandas da cidade de Curitiba. Estas famílias pioneiras formaram uma comunidade unida pelas tradições da Igreja Católica. Meus pais tinham o hábito de ir à missa aos domingos pela manhã e a igreja era o ponto de encontro da comunidade e ocasião para compartilhar os acontecimentos da semana. Foi nesse contexto da comunidade religiosa que aconteceram as milhas primeiras experiências sociais.

A atividade agrícola dessa época era familiar e manual uma vez que o acesso às máquinas estava muito fora das condições. A agricultura familiar exige que todos os membros cooperem, especialmente em períodos de plantio, manejo e colheita. Assim, minha experiência está marcada pelo paradoxo do trabalho penoso nessas atividades e, em contrapartida, o maravilhamento com o processo de cultivo com o preparo da terra, a semeadura e o crescimento das plantas, o florescimento e desenvolvimento de frutos e a colheita e o cuidado dos animais domésticos. Frequentemente a família passava por severas dificuldades ocasionadas pelas intempéries como seca, chuva em excesso, chuva de pedra ou doenças que levavam a longos períodos de crise que eram superados pelo auxílio mútuo das próprias famílias da

comunidade.

Aos sete anos iniciei a vida escolar numa escola pública. Sempre tive professoras muito amáveis que me abriram as portas para o mundo da leitura e da escrita. Salve a Dona Eulália, a Dona Creuza e tantas outras professoras! O acesso aos livros era precário o que limitava bastante a leitura. Neste sentido, a experiência escolar foi basicamente de cópia do conteúdo, de exercícios intermináveis e provas como bem sintetiza o conceito de educação bancária de Freire, contraposta aos recreios recheados de brincadeiras e alegrias. Essa escola não permitiu a elaboração da história de vida porque estava voltada para o aprendizado de conhecimentos quase sem vinculação com a realidade. A experiência que recorro pelo elogio da professora foi a de coleta e classificação de folhas das plantas para a aula de Biologia. O única memória material que restou desta escola foi uma almofada feita nas aulas de tricô.

A fase de criança foi recheada de experiências de trabalho, de vida social religiosa e escolar, de contatos com a natureza, de aventuras no mundo da roça. Aos treze anos, a convite de um padre reitor do recém-inaugurado seminário da congregação religiosa dos Missionários de São Carlos, responsável pela Paróquia desse bairro, deixei a família e fui ao seminário com a intenção de estudar para ser padre. Assim, em 1976, ingressei no seminário no município de Campo Largo, no bairro Rondinha, onde concluí o Ensino de Primeiro Grau<sup>1</sup> em 1978. A mudança foi radical,

1. Os termos Primeiro (1º) e Segundo (2º) Graus passam a partir da nova LDB - Lei nº 9394, 20/12/96 - a ser denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, integrando o ensino básico, que inclui, além desses níveis, a Educação Infantil (creche e pré-escola). No presente memorial a manutenção da terminologia 1º e 2º Graus estará referindo-se a esses níveis, quando antes da vigência da nova lei.

agora dispunha de espaço para estudar, uma boa biblioteca e uma escola pública de boa qualidade. Concluí o curso de Segundo Grau oferecido pela mesma Congregação e realizado em Curitiba no ano de 1981. Desse período, guardo memória da leitura e síntese do livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, proposto pelo professor de literatura, experiência de leitura que me permitiu conhecer o mundo completamente diferente do povo nordestino e o autoritarismo do Estado.

Em 1982, dando continuidade aos estudos nessa Congregação, fiz o ano de "Noviciado" em seminário localizado em Osasco, SP, cidade marcadamente habitada por operário. Neste período de meditação e prática religiosa na comunidade, desenvolvi atividades pastorais na periferia desta cidade, num bairro de operários chamado Rochdalle. Neste ano, atuei nas atividades da Pastoral das Favelas da Igreja Católica, conjuntamente com agentes de saúde, pedagogos e sociólogos. Acompanhei também as reuniões e atividades da Pastoral Operária muito ativa nesse bairro. Participei das atividades de algumas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e movimentos populares por moradia, trabalho, creche, escola, transporte coletivo e saneamento dessa comunidade. Neste período de redemocratização surgiram muitos movimentos sociais ligados às pastorais da Igreja Católica. Estes grupos adotavam o método "Ver, Julgar, Agir, Rever", articulando fé e vida. Participei de mutirões de construção de moradias neste bairro, atividade desenvolvida pelo movimento de Moradia com assessoria de arquitetos sensibilizados por este problema

popular. Acompanhei também os grupos de catequese desta comunidade.

Retornei a Curitiba no ano de 1983 com grande expectativa para iniciar a graduação de Filosofia na PUCPR, condição exigida na formação sacerdotal antes da teologia. O currículo do curso de graduação de licenciatura Filosofia deste período estava estruturado inteiramente sobre a história da filosofia europeia. Embora gostasse muito das aulas de lógica, foi a filosofia da práxis marxista que mais me impactou trazendo sustentação teórica para as experiências com os movimentos e pastorais sociais.

O contato com o pensamento de Paulo Freire que estava retornando ao Brasil após o exílio durante o período da ditadura, despertou em mim simpatia significativa, a ponto de ser objeto do trabalho de conclusão do curso com o seguinte título: "*Utopia Popular e Perspectiva de Transformação*". A monografia abordou o conceito de Utopia, desenvolvido por K. Mannheim na obra *Ideologia e Utopia*, estabelecendo relações com o pensamento de Freire, especialmente a sua ideia de educação popular, alfabetização e libertação, como possibilidade de construção de um novo porvir para a classe trabalhadora.

No ano de 1986 fui trabalhar como auxiliar do reitor de um seminário menor na cidade de São Miguel do Iguçu, no Sudoeste do estado do Paraná. Neste novo contexto, já como licenciado em filosofia, trabalhei como professor de História para classes do Primeiro Grau, numa escola particular chamada N. Sra. de

Fátima e Filosofia para o Segundo Grau, no Colégio Estadual Prof. Nestor de Castro. Esta experiência contribuiu significativamente para meu enriquecimento pedagógico no exercício da atividade docente regular em escola pública e particular. Foi também um período importante de retomada dos estudos da graduação, especialmente História e Filosofia, com a finalidade de preparar e ministrar aulas.

Retomei a trajetória dos estudos acadêmicos fazendo o curso de Teologia no Instituto Teológico São Paulo, na cidade de São Paulo no período de 1987 a 1990. A orientação teológica desta instituição era claramente voltada para o estudo da Teologia da Libertação, concepção esta que busca fundamentos epistemológicos nas ciências do social (sociologia, antropologia, política, história) na abordagem da tradição bíblica. O curso de Teologia contribuiu para compreender com mais profundidade os processos de exegese e hermenêutica sobre o texto bíblico, conhecer o fenômeno religioso nas diversas dimensões: histórica, sociológica, além de introduzir o conhecimento da língua grega e hebraica.

Durante este período do curso de Teologia participei das atividades nacionais e internacionais desenvolvidas pela Congregação dos Missionários de São Carlos com os (i)(e)migrantes. Desenvolvi também atividades da Pastoral da Moradia em cortiços, então desenvolvida por uma equipe de religiosos e leigos composta por arquitetos, engenheiros, advogados, assistentes sociais e pediatras. O trabalho pastoral consistia em visitas às famílias moradoras dos cortiços na

região central de São Paulo (bairros da Liberdade, Sé, Santa Ifigênia, Cambuci e Aclimação) para conhecer a realidade e prestar serviços religiosos, educacionais e sociais. Os serviços desenvolvidos consistiam em organização de movimentos populares por moradia (reuniões, encontros, mutirões, etc.), criação de grupos de educação popular e alfabetização, elaboração de folders explicativos sobre os direitos e deveres do inquilino, além de folhetos específicos para atividades religiosas. Este trabalho era desenvolvido em parceria com Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos que atuava com movimentos populares em São Paulo. Particpei desses trabalhos até ano de 1994. Foi também uma experiência enriquecedora conhecer a Pastoral da Criança, despertando interesse para projetos de educação informal para crianças dos cortiços que sofrem pela restrição do espaço do quarto familiar e de acesso à literatura.

Para continuar com essa atividade ligada a movimentos populares deixei a vida religiosa nessa congregação no ano de 1991. Retornei à docência na Educação Básica como forma de autosustentação. Trabalhei no Colégio Luiza de Marillac, bairro de Santana, SP, com as disciplinas de Ensino Religioso para o Primeiro Grau, e Filosofia para o Segundo Grau. A experiência docente nesse colégio durou dois anos e meio. No ano de 1994, trabalhei na rede pública estadual de São Paulo como professor no Colégio Estadual Caetano de Campos, bairro Aclimação, SP com a disciplina de História para o Primeiro Grau. Estas experiências na docência foram

marcadamente de caráter bancário, centrada no livro didático, contrastando com outras experiências em grupos populares que exigia um intenso diálogo para conduzir as atividades.

Em 1994, participei de uma oficina organizada pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) que tinha como objetivo apresentar o Programa Filosofia para Crianças, concepção esta criada e desenvolvida pelo filósofo americano Matthew Lipman. Foi nesse encontro que conheci o Prof. Marcos Lorieri, cuja saberia e amorosidade me cativaram para aprofundar a proposta de Lipman. Nesse mesmo ano, após ter acabado o processo de formação básica oferecida por esta instituição e iniciei o trabalho de formação de professores em Filosofia para Crianças. A proposta de Lipman de Comunidade de Investigação filosófica sintetizava diversos aspectos das experiências anteriores como a prática coletiva dos movimentos populares, a proposta de Freire de uma educação problematizadora, dialógica e libertadora que eu ainda não havia conseguido traduzir em práticas pedagógicas anteriores. Foi esta perspectiva filosófico-educacional que motivou também aprofundar o debate sobre ensino de filosofia no Brasil após a ditadura militar e participar dos diversos encontros, simpósios, seminários, congressos e grupos de estudos que surgiram sobretudo na década de 1990 e 2000.

Com o crescimento das atividades do Centro Brasileiro de Filosofia no Brasil propus coordenar os trabalhos com esta proposta filosófico-

educacional na região do Paraná. Neste período foram criados sete centros de formação em Filosofia para Crianças no Brasil. Iniciei esta atividade em 1995, ocasião em que abri uma empresa de prestação de serviços educacionais, denominada Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar. Comecei um novo desafio que consistia em conciliar as atividades administrativas da empresa e as atividades pedagógicas e de pesquisa.

Nesse mesmo ano, sentindo a necessidade de aprofundar a minha formação para atuar no campo da formação de professores, ingressei no mestrado do Programa História e Filosofia da Educação da PUC/SP. No início do mestrado optei pela inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro. O problema da pesquisa surgiu a partir de estudos sobre as contribuições e limites do pensamento de John Dewey, especialmente para o contexto brasileiro. A leitura de Dewey foi motivada também como necessidade de aprofundar a filosofia da infância de Lipman que o adota como autor basilar para suas teses filosóficas e educacionais. Como problemática de pesquisa, o que me intrigou foi a enigmática trajetória de publicação e revisão da obra *Como pensamos*, e suas relações com a obra *Democracia e educação* de John Dewey, justificando a necessidade de um estudo mais apurado dessas obras centrais no conjunto da produção intelectual desse autor e de grande impacto na recepção das suas ideias no Brasil por Anísio Teixeira. São também obras importantes no constructo conceitual de Lipman. O título da dissertação de mestrado



defendida em março de 1998 é: "A dimensão do Pensar na Educação Escolar: O Pensamento Reflexivo como Princípio Educativo".

Essa pesquisa mostrou, no entanto, a necessidade de continuar o aprofundamento da vasta obra do autor. Ingressei no doutorado de USP, Faculdade de Educação, linha de pesquisa Filosofia da Educação em 2004. Empenhado em aprofundar o estudo da obra de Dewey, desenvolvi a tese de doutorado investigando a concepção de conceito em Dewey, sob o título de "A importância do Conceito no Pensamento Deweyano: Relações entre Pragmatismo e Educação", finalizada em 2008.

O mestrado e doutorado me levaram a concentrar minhas pesquisas sobre o Pragmatismo, especialmente sobre o pensamento filosófico-educacional de John Dewey. Sua concepção de experiência entendida como acontecimento natural, histórico e social, depreendendo daí uma visão de lógica, ética, política, estética e educação tem oferecido uma chave de leitura filosófica de grande impacto para a minha formação. Neste sentido, uma das metas foi continuar a pesquisa nessa área. Em diversos eventos científicos tenho participado de um rico diálogo com outras concepções filosófico-educacionais e vejo a possibilidade de desenvolver projetos de estudos que relacionem o pensamento pragmatista com o pensamento de Marx / Engels, Habermas, Adorno, Delleuze e Guattari, Nietzsche, Foucault, dentre outros.

Uma breve retomada desta trajetória. Por um lado, o ano de 1995 marcou o início da formação acadêmica de mestrado, especialização e

doutorado. Por outro lado, este ano marca o início de um trabalho contínuo de formação de professores em Filosofia para Crianças na região do Paraná que, como mencionamos, ocorreu através do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar. No período de fevereiro de 2004 a setembro de 2006, trabalhei na gestão administrativa e pedagógica do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, em São Paulo. Durante este período organizei dois Encontros de Escolas e Professores, para discutir os "Caminhos da Filosofia" na Educação Básica. Os encontros foram realizados em parceria com a PUCSP e UNINOVE tendo como interlocução o Prof. Marcos Lorieri.

Durante 15 anos atuei diretamente na formação e acompanhamento de professores para o trabalho de filosofia nas séries iniciais da educação básica. Destaco duas produções voltadas para o ensino de filosofia nesse período: uma é o livro para o Ensino Fundamental I produzido em equipe, publicado pela Editora Vozes e que leva o nome de *DADEDIDODÚVIDA! Surpresas da Filosofia* (2007); a outra publicação, feita pelo próprio Instituto de Filosofia, é o livro *Filosofar, tecer conceitos* (2010), destinado para o Ensino Fundamental. Este projeto de produção de livros de Filosofia para todos os 9 anos do Ensino Fundamental ainda está em desenvolvimento.

O Instituto de Filosofia desenvolve suas atividades em parceria com a Fundação Sidônio Muralha desde 1996. Sidônio Muralha, poeta português, teve de deixar sua terra por motivos políticos ao discordar da ditadura salazarista, vindo a fixar

residência em Curitiba onde produziu parte de sua obra em prosa e poesia, produzindo principalmente para crianças. Drummond o chamou de "poeta incômodo". Esta parceria se deve à amável recepção da Dra. Helen Butler Muralha, viúva e fundadora da Fundação que leva o nome do poeta, que cedendo a sua casa que foi adaptada para as atividades desta instituição e que possibilitou sediar o Instituto de Filosofia e ampliar as práticas de Filosofia para Criança com literatura, buscando novas possibilidades para além das novelas filosóficas de M. Lipman.

Minha primeira experiência na docência do ensino superior ocorreu no período de 2000 a 2002, como professor substituto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Ministrei as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Filosofia, Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional e Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado em Filosofia. Esta experiência contribui de forma ímpar para meu crescimento didático e teórico. Foi uma oportunidade de trocar experiências com docentes de diversas áreas, especialmente da Filosofia. O trabalho exigiu grande aprofundamento nas discussões sobre o Ensino de Filosofia, desde os documentos oficiais como LDB, PCNS, produções teóricas sobre ensino de filosofia, análise de manuais de ensino de filosofia. Além disso, a atividade de estágio exigiu o contato direto com a sala de aula onde aconteciam as atividades práticas dos alunos da graduação com os alunos do Ensino Médio.

Em 2011, como professor

concurso, ingressei no Departamento de Educação da UEL. Venho atuando como professor do curso de Pedagogia ministrando as disciplinas de Antropologia, Epistemologia, Ética e Estética, Filosofia da Educação no Brasil. Atuo também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) com disciplinas de Epistemologia e Ensino de Filosofia. Oriento pesquisa na área de Filosofia e Educação, prioritariamente projetos de pesquisa sobre ensino de Filosofia. Desenvolvo também projetos de pesquisa com temáticas voltadas para o Ensino de Filosofia.

Em síntese, a trajetória narrada aponta que o processo formativo e profissional foi se direcionando para o ensino de filosofia, especialmente para a educação básica, para crianças e adolescentes. A filosofia apontou as lacunas na minha própria educação de caráter muito tradicional, mais especificamente de caráter bancário como critica Freire, centrada no aprendizado de conteúdos sem vínculos com a realidade e mantenedora da opressão. A experiência com os movimentos sociais de lutas populares foi alimentando a necessidade de uma filosofia crítica desta realidade de opressão e preocupada com a transformação social. Outro aspecto relevante foi a descoberta a partir das concepções de Lipman de Filosofia para Criança da contribuição da filosofia na formação das crianças, especialmente na educação básica. Segundo Ann Sharp, filósofa que trabalhou no desenvolvimento das concepções de Lipman, filosofia para crianças representa a libertação das crianças, movimento revolucionário similar ao da libertação das

mulheres. Além disso, a comunidade de investigação filosófica pode ser criada em outras realidades em que a opressão de alguma forma atinge grupos populares podendo alimentar sua luta pela libertação. Destaco ainda que os ideais da democracia e da libertação centrais em filosofia para crianças, já estavam sendo alimentados nas experiências que precederam o conhecimento dessa proposta filosófico-educacional, sobretudo nas lutas populares pós ditadura militar. A proposta de filosofia para crianças apresentou um modo de aprender mais alinhado à prática democrática: problematizadora, dialógica, investigativa e historicamente referenciada.

**DoCentes:** Tanto na legislação brasileira como no debate público feito pela comunidade acadêmica e escolar, o lugar da filosofia na escola ainda é disputado, sobretudo no que diz respeito à necessidade ou não da filosofia em sala de aula. O que é uma educação filosófica e qual sua importância, especialmente para crianças? Em termos pedagógicos, como seria possível uma educação filosófica para crianças e a sua relevância para sociedade?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** Essas questões foram parcialmente abordadas na trajetória que apresentei na discussão das questões anteriores. O argumento que defende a filosofia por meio dos temas transversais, ou mesmo a propõe como componente interdisciplinar, sempre acabaram excluindo a própria filosofia e o papel do filósofo na educação. Na prática, essas formas de olhar a filosofia na educação fracassa porque o currículo escolar foca o conteúdo

das disciplinas tradicionais da educação que acaba tomando todo o trabalho do professor. Por outro lado, estes professores, em sua grande maioria são formados numa especialidade científica, e não têm formação filosófica mais densa a ponto incluir no seu trabalho a filosofia, nem têm apoio de profissional especializado para fazer isso. Assim, o currículo escolar tem muitas ciências e quase nada de filosofia, fazendo com que o estudante se aproprie de conteúdo sem saber pensar criticamente sobre eles, e sem saber para que estes saberes lhe servem para além da avaliação das disciplinas ou outras tantas implementadas para avaliar o aprendizado com interesses políticos.

A pergunta proposta pede para conceituar Educação Filosófica e sua importância na formação da criança. Vou apontar alguns aspectos que considero centrais na minha perspectiva de educação filosófica.

O primeiro aspecto é a considerar a dimensão da experiência existencial, especialmente a da criança. Como seres em processo de humanização passamos por experiências que vão fixando crenças. As crianças tem mente ativa mais que a dos adultos, são curiosas e questionam os conceitos que usam para significar sua experiência. Neste sentido, há sintonia entre o comportamento curioso, imaginativo e questionador da criança e o comportamento filosófico. O papel da filosofia é examinar essas crenças para que o sujeito as adote, rejeite ou reconstrua reflexivamente, ou criticamente, caso contrário, estará submetido ao processo de inculcação doutrinária e seguirá tais crenças por medo ou

incapacitado de pensar diferentemente sobre sua experiência. Sem a filosofia, a experiência tende a empobrecer, o pensamento não se torna autônomo no domínio de si no mundo e disso provém muitos dos problemas psicológicos que assola as crianças. Por outro lado, o avanço tecnológico fez com que a experiência passasse a ser saturada de crenças. Esse fenômeno coloca ainda mais exigência para a atividade filosófica de pensar criticamente as crenças que muitas vezes não passam de *fake news*.

O trabalho da filosofia pode ser estendido também aos conteúdos das disciplinas escolares permitindo que os estudantes questionem, reflitam e mantenham a sua curiosidade aberta no conhecimento do mundo. Caso contrário, o resultado sintético da investigação científica é aprendido como conhecimento fechado, único, verdadeiro e sem problemas, portanto, sem espaço para a problematização e investigação anulando a própria ciência.

O segundo aspecto da educação filosófica é compreendê-la como educação para o pensar. Historicamente a filosofia tem se dedicado a pensar sobre o próprio pensar acumulando um denso saber no campo lógico e epistemológico. A filosofia pode contribuir com a melhora significativa do pensar na educação. De que forma? Por um lado, temos as habilidades de pensamento (investigação, raciocínio, formação de conceito, interpretação ou tradução) que podem aperfeiçoá-lo e, assim, ampliar significativamente também o aprendizado nas outras áreas de

conhecimento. Salientamos que a condição adequada para o desenvolvimento destas habilidades é a comunidade de investigação. Isto porque a comunidade de investigação não apenas usa as habilidades, mas reflete sobre elas no processo investigativo. Além disso, o contexto de investigação de conceitos filosóficos permite que as habilidades sejam desenvolvidas num contexto mais humanístico que articula a ética, a política e a lógica.

Daí decorre o terceiro aspecto que faz a educação filosófica ser também educação ética e política, uma educação para a cidadania reflexiva. O próprio contexto da comunidade de investigação é permeado pela ética, pois requer que o grupo pense a conduta dos investigadores no processo de aprender. Isto faz pensar sobre as regras do trabalho coletivo da comunidade articuladas com a investigação. O segundo aspecto refere-se à dimensão política desta prática de comunidade de investigação uma vez que ela busca constituir um modo de vida democrático baseado na investigação. Aqui é possível lidar com aquilo que é problemático permitindo a voz e a vez das crianças, aprimorando a capacidade de ouvir e argumentar, criar empatia por interesses comuns e diversos comportamentos da prática democrática. Em termos éticos e políticos, a comunidade de investigação consiste num modo de vida que favorece o desenvolvimento das habilidades sociais de diálogo e comunicação, respeito à diversidade e às diferenças e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Neste sentido, a cidadania passa a ser vista para além da reivindicação de

direitos e cumprimento de deveres e se constrói como um paradigma de conhecimento e de vida democrática alicerçado no diálogo e na investigação.

Nesta perspectiva, a possibilidade da educação filosófica por meio de comunidade de investigação se torna possível quando há formação dos professores que rompam com a educação bancária, caso contrário, a filosofia não passará de um conteúdo para a prova.

Outro ponto relevante é compreender que a educação filosófica não é uma prática que se incorpora automaticamente. Neste sentido, o planejamento exige o olhar do professor sobre sua turma buscando conhecer os estudantes, as condições de sala de aula e o conhecimento filosófico a ser trabalhado, buscando articular com o universo da cultura, das artes e da própria ciência.

**DoCEntes:** A proposta pedagógica para o ensino de filosofia para crianças ganhou impulso com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para crianças na década de 1990, com a formação de profissionais e a elaboração de materiais voltados para o ensino de filosofia para crianças. As bases teóricas e metodológicas deste ensino no Brasil veio com a proposta didática sistematizada da educação para o pensar de Matthew Lipman, como a comunidade de investigação. Como você analisa a recepção dessa proposta e quais as contribuições da perspectiva lipmaniana para a educação filosófica no Brasil?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** Essa

questão está amplamente desenvolvida num artigo publicado recentemente na revista *Educa e Filosofia* sob o título "Ensino de Filosofia nos níveis iniciais da Educação Básica: a recepção do paradigma de Matthew Lipman no Brasil"<sup>2</sup>. Como mencionei, o paradigma de Lipman é certamente uma proposta mais bem sistematizada de ensino de filosofia que se pode encontrar na história da filosofia e da educação. Ele propõe uma filosofia dramatizada para o universo da criança por meio das novelas filosóficas, oferece orientações para o professor, propõe a metodologia da comunidade de investigação e oferece formação para ter domínio dessa proposta.

Este paradigma contribuiu em muito para o desenvolvimento do ensino de filosofia no Brasil, rompendo inúmeros preconceitos, da academia e da escola tradicional e bancária, acerca do ensino de filosofia para as crianças. Muitos professores formados em filosofia encontraram um novo campo de atuação profissional na educação básica e, da mesma forma, inúmeros professores da educação básica foram motivados para retornar a universidade para estudar filosofia. O pioneirismo de Lipman abriu espaço para o desenvolvimento de diversas propostas de ensino de filosofia no Brasil e no mundo ampliando significativamente o movimento de filosofia com crianças.

Todo paradigma tem suas limitações, algumas conceituais, outras históricas e sociais. Neste sentido, fez surgir também a crítica, apontando as contradições do programa,

sobretudo o caráter comercial, e a dificuldade de adaptar às mudanças especialmente com o advento da Internet. Na minha opinião, o paradigma de Lipman no Brasil sofreu reveses pelo monopólio capitalista no campo educacional desde o início deste século que bloqueou a entrada de qualquer outra abordagem diferente daquela adotado pelas grandes empresas educacionais. Este processo atingiu também a escola pública que em muitos casos adotou o pacote destas empresas que oferecem o material didático, a formação de professor, o sistema digital para gerenciamento e avaliação, fechando as portas para qualquer trabalho educacional alternativo.

**DoCEntes:** Em tempos atuais, percebemos uma demanda para um ensino de filosofia na educação básica que, no seu processo de ensino-aprendizagem, seja atravessado pela vivência dos sujeitos. O que se enseja é uma filosofia escolar que faça sentido para esses sujeitos. Essa demanda ou tarefa diz respeito também à filosofia e, certamente, à filosofia para crianças. O que torna a filosofia significativa para os estudantes? Quais os desafios e possibilidades para esse ensino de filosofia no Brasil?

**Prof. Darcísio Natal Muraro:** O ensino de filosofia tem se defrontado com duas perspectivas: uma delas consiste em ensinar a história da filosofia considerada um conhecimento importante da cultura humana e que traz contribuições para o sujeito pensar o seu mundo; a outra, considera que o ensino e a

aprendizagem se ampliam quando a aula proporciona a experiência de filosofar como experiência de pensamento acompanhada também do texto filosófico. Filosofia para crianças tem focado nesta segunda perspectiva, a criação da experiência de filosofar em comunidade de investigação.

Depois de anos trabalhando com essa perspectiva percebi certa limitação nesta prática em que a filosofia fica mais na oralidade do diálogo filosófico, não se materializando no trabalho da escrita. Que seria de Sócrates sem Platão?

Nesse processo, fui mudando meu olhar sobre a filosofia e busquei compreendê-la como trabalho de escrita autobiográfica. É difícil falar em filosofia sem tomar como base o texto filosófico, portanto, a escrita é o meio da filosofia existir social e historicamente. Cada filósofo escreve para tornar pública sua experiência num mundo determinado. O ideal de objetividade e universalidade do pensamento se confronta com a historicidade humana e a própria filosofia somente pode ser compreendida como termo no plural, filosofias. Deixar essa condição tornaria a filosofia uma ciência ou uma doutrina ou dogma. Assim, não é possível desenvolver nesta entrevista amplamente a ideia de filosofia como escrita autobiográfica, mas é uma prática filosófica recorrente em escritos como cartas, diálogos, exortações, poemas, aforismos, metáforas são amplamente adotados pelos filósofos.

2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68022>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Nesta perspectiva, penso que o ensino de filosofia deveria ser fiel a este princípio da escrita autobiográfica filosófica. Nesse caminho, retomamos a noção de experiência dos sujeitos como fonte para a escrita. Aqui há que se considerar que a escrita implica as habilidades de pensamento, especialmente a habilidade de perguntar e argumentar continuamente, pois uma experiência não se esgota num relato de primeira mão. A problematização da experiência alcançando níveis mais amplos e mais profundos na história pessoal, social e cultural permite pensar a própria subjetividade.

A escrita autobiográfica tem o caráter de texto público. Por isso, a comunidade de investigação é comunidade de escritores e leitores,

criando um círculo epistêmico de produção de filosofias. Dessa forma, o texto autobiográfico é questionado, dialogado e convida o autor ao processo de reescrita alimentando o filosofar. Neste sentido, a escrita permite também a criação da memória por meio de uma narrativa reflexiva da própria história. Neste sentido, a filosofia está a serviço dos estudantes, mais do que para um sistema de avaliações que busca a medir o domínio de memorização de um saber e pouco o de pensar sobre o saber.

Por fim, a escrita autobiográfica filosófica tem um papel importante no processo de libertação da colonização dos corpos e das mentes. A filosofia tem uma função histórica desempenhar no enfrentamento dos problemas da experiência comum como o racismo,

a opressão das mulheres e minorias, a exploração do trabalho, a violência das classes e a concentração da renda, a crise ecológica outros tantos problemas sociais. Neste sentido, o ensino de filosofia tem que aprender com as epistemologias do sul, epistemologias decoloniais, anticoloniais e contracoloniais. Isto leva a pensar que a narrativa da experiência está permeada pelo pensamento colonizado, tornando-se um desafio para o sujeito o trabalho de pensar o pensamento hegemônico que influi na sua leitura de mundo e, pensando-se, questionando-se, dialogando com o outro poder escrever-se e emancipar-se para se constituir como autor e ator da sua experiência autêntica. É um caminho para uma ecologia de filosofias.

**Entrevista realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Liana Damasceno Costa e Prof. Ms. Carlos Getúlio de Freitas Maia**



**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO