

CADERNOS DO NEFI

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

CADERNOS DO NEFI V4. N1. (2025)

ISSN 2237 -289X



PAVÃO MISTERIOSO
ARTE: ACRÍLICO SOBRE TELA
EVALDO OLIVEIRA

EDITOR-CHEFE

Edna Maria Magalhães do Nascimento, UFPI, Brasil
José Renato de Araújo Sousa, UFPI, Brasil

EDITORES-ASSISTENTES

Júlio Gonçalves e Sá, SEDUC-PI, Brasil
Marco Antonio Conceição, IFPI, Brasil
Pablo Andrey da Silva Santana, UEMA, Brasil
Jamile de Castro Cavalcanti Moura, UESPI, Brasil
Allyson Julllyan Nascimento, UFOP, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Rodrigues Pimenta, UFPI, Brasil
Edna Maria Magalhães do Nascimento, UFPI, Brasil Elisete
Medianeira Tomazetti, UFSM, Brasil
Elnora Gondim, UFPI, Brasil
Gérson Albuquerque de Araújo Neto, UFPI, Brasil
Gonzalo Armijos Palácios, UFG, Brasil
Helder Buenos Aires de Carvalho, UFPI, Brasil
Karl Heinz Efken, UNICAP, Brasil
José Renato de Araújo Sousa, UFPI, Brasil
Sergio A. Sardi, PUC-RS, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

Adauto Lopes da Silva Filho, UFC, Brasil
Antonio Basílio, UFRN, Brasil
Angela Santi, UFRJ, Brasil
Carmelita Felício, UFG, Brasil
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, UFPI, Brasil
Elisete Medianeira Tomazetti, UFSM, Brasil
Evanildo Costeski, UFC, Brasil
Fátima Maria Nobre Lopes, UFC, Brasil
Filipe Ceppas, UFRJ, Brasil
Flávio Rovani de Andrade, UFDPAR, Brasil
Gérson Albuquerque de Araújo Neto, UFPI, Brasil
Gonzalo Armijos Palácios, UFG, Brasil
Helder Buenos Aires de Carvalho, UFPI, Brasil
Karl Heinz Efken, UNICAP, Brasil
Jorge Adriano Lubenow, UFPB, Brasil João Neves
Barbosa Vicente, UFRB, Brasil
Juan Carlos Pablo Ballesteros, UCSF, Argentina
Lucrécio Araújo Sá Junior, UFRN, Brasil
Pedro Gontijo, UnB, Brasil
Renata Aspis, Unicamp, Brasil
Ricardo Pinho Souto, UNICAP, Brasil
Roberto Antonio Pedeno do Amaral, UFVJM,
Brasil Sergio A. Sardi, PUC - RS, Brasil
Telma Birchall, UFMG, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

ISSN: 2237-289X

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que o Núcleo de Ensino de Filosofia (NEFI), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, apresenta aos nossos leitores e leitoras mais uma edição da Revista “Cadernos do NEFI”- revista eletrônica de divulgação científica que surge da necessidade de fomentar e aprofundar o debate sobre o ensino de Filosofia, um tema que tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro. A ideia de criar este espaço de divulgação nasce com a missão de ser um ponto de encontro e diálogo para educadores, pesquisadores e estudantes, com o propósito de compartilhar reflexões, pesquisas e experiências sobre a prática filosófica em sala de aula. Partimos da premissa de que a Filosofia, quando ensinada de forma dialógica e instigante, tem o potencial de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de questionar a realidade que os cerca.

Esta edição, v.4, n. 1, 2025, se debruça sobre os desafios e as possibilidades da didática filosófica no cenário contemporâneo. Os artigos e ensaios aqui reunidos abordam questões como: Filosofia e filosofar na formação de profissionais da educação; experiência e educação; formação crítica e emancipação; experiência e democracia; filosofia e problemas de gênero.

A Revista “Cadernos do NEFI”, através dos editores Allyson Jullyan Nascimento e Júlio Gonçalves e Sá traz uma homenagem in memoriam ao estudante Hugo Jardel, que nos deixou tão prematuramente, publicando um dos seus poemas intitulado “Entre carros, poeira e baratas”

Essa edição é composta inicialmente pelo primoroso artigo intitulado “Filosofia e Filosofar na Formação Inicial de Profissionais da Educação: Necessidade de seu Ensino e de sua Aprendizagem”, do professor Marco Antonio Lorieri. Lorieri, foi professor associado na PUC-SP de 1974 a 2006. Atualmente é professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (São Paulo) - uma importante referência nos estudos sobre Ensino de Filosofia e Fundamentos da Filosóficos da Educação.

Em seguida temos o texto “Formação Crítica e Emancipatória: o papel da filosofia no ensino médio”, dos pesquisadores Benedito de Paula Rodrigues e Leoni Maria Padilha Henning, pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina -UEL. Neste artigo, os autores discutem a importância da filosofia na formação cidadã dos estudantes, considerando que através de metodologias significativas, o ensino de filosofia pode desenvolver uma consciência crítica e o livre exercício do pensamento.

O professor Clésio Oliveira Lira, egresso do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, escreve sobre “A Epistemologia Pragmatista e Instrumentalista de John Dewey e sua contribuição à experiência educativa”. Uma interessante reflexão sobre a atualização do pensamento de Dewey no contexto contemporâneo do Ensino de Filosofia.

As professoras Maria de Jesus dos Santos e Zoraide Araújo Louzeiro(UFPI), apresentam uma rica discussão sobre a filosofia da educação através do artigo “Inspirações Rousseauanas para o ensino de filosofia. Experiência e educação”. Neste texto as autoras destacam a relevância das contribuições de Rousseau para o Ensino de filosofia, sobretudo, os elementos que podem inspirar a formação humana e os processos de ensino e aprendizagem na atualidade.

O texto seguinte, denominado de “Experiência e educação: uma análise do conceito de experiência educativa em John Dewey, de autoria de Igor Roosevelt de Oliveira Cunha e Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI), traz para o centro do debate a noção de experiência de Dewey, com a finalidade divulgar os resultados de pesquisa sobre a experiência educativa na perspectiva do pragmatismo.

O artigo de Jamile de Castro Cavalcanti Moura e Aluizio Cavalcante Moura graduando em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) oferece uma análise crítica das atuais políticas educacionais brasileiras, confrontando o Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017, com a filosofia de Paulo Freire. O texto argumenta que o NEM reatualiza a "Educação Bancária", um modelo opressor onde o aluno é um mero receptor de conteúdo, ao priorizar itinerários formativos tecnicistas voltados unicamente para as demandas do mercado. O estudo critica essa redução da formação humana à lógica do "capital humano" e propõe a Pedagogia da Libertação de Freire como alternativa.

Considerando as reflexões atuais sobre a relação filosofia, gênero e ensino de Filosofia, as pesquisadoras da UFPI, Jamile de Castro Cavalcanti Moura e Edna Maria Magalhães do Nascimento apresentam o texto: O Pragmatismo de Jane Addams: relação entre democracia e feminismo. Este texto aponta um tema relevante para a história da filosofia, ou seja, evidenciar o apagamento histórico das mulheres no pragmatismo, com especial atenção à filósofa norte-americana Jane Addams.

Na mesma linha de abordagem e sob a orientação da professora Edna Maria Magalhães do Nascimento, a pesquisadora Palloma Valéria Macedo de Miranda divulga o resultado de sua pesquisa de mestrado com o título de “A configuração filosófica da razão

moderna e os mecanismos sexistas segundo Mary Wollstonecraft”. A partir da obra Reivindicação dos Direitos da Mulher de Mary Wollstonecraft, as autoras realizam uma discussão crítica sobre a razão iluminista, destacando seu caráter discriminatório de gênero.

O texto seguinte de Lara Karoline Portela Santos e Edna Maria Magalhães do Nascimento(orientadora), deriva de resultado parcial de pesquisa de Iniciação Científica da UFPI, financiada pelo CNPq, cujo tema tratou de “Problemas de gênero, feminismo e identidade em Judith Butler”. As reflexões são direcionadas à epistemologia feminista - um campo de estudo que busca compreender como as questões de gênero influenciam a produção do conhecimento e a forma como esse conhecimento é transmitido e valorizado na sociedade. Encerrando a edição o periódico “Cadernos do NEFI” apresenta o seguintes artigo:

“O ironista liberal e a parresia cínica: um encontro filosófico”, texto de autoria de Gabriela Inácio de Carvalho Castro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia(PPGFIL) da UFPI. O artigo investiga as interseções e divergências entre dois conceitos centrais na filosofia contemporânea e antiga: o ironista liberal, conforme formulado por Richard Rorty, e a parresia cínica, originária da tradição filosófica cínica e resgatada por Michel Foucault.

Agradecemos a todos/as os/as autores/as e avaliadores/as que colaboraram para que este projeto se tornasse realidade. Esperamos que o conteúdo desta edição possa inspirar novas reflexões e práticas, contribuindo para o fortalecimento da filosofia, da educação e do ensino de Filosofia em nosso país. Convidamos todos/as a participarem ativamente, enviando seus trabalhos e sugestões para as próximas edições.

Boa leitura
A Equipe Editorial

SUMÁRIO

7 - ODE A HUGO

9 - FILOSOFIA E FILOSOFAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NECESSIDADE DE SEU ENSINO E DE SUA APRENDIZAGEM.

Marco Antonio Lorieri

26 - FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Benedito de Paula Rodrigues

Leoni Maria Padilha

Henning

37 - A EPISTEMOLOGIA PRAGMATISTA E INSTRUMENTALISTA DE JOHN DEWEY E SUA CONTRIBUIÇÃO À EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.

Clésio Oliveira Lira

65 - INSPIRAÇÕES ROUSSEAUNEAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.

Maria de Jesus dos Santos

Zoraide Araújo Louzeiro

91 - EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM JOHN DEWEY

Igor Roosevelt de Oliveira Cunha

Edna Maria Magalhães do Nascimento

102 - A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA FILOSOFIA DE PAULO FREIRE E OS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Jamile de Castro Cavalcanti Moura

Aluizio Cavalcante Moura

111 - O PRAGMATISMO DE JANE ADDAMS: RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E FEMINISMO

Jamile de Castro Cavalcanti Moura

Edna Maria Magalhães do Nascimento

124 - A CONFIGURAÇÃO FILOSÓFICA DA RAZÃO MODERNA E OS MECANISMOS SEXISTAS SEGUNDO MARY WOLLSTONECRAFT

Palloma Valéria Macedo de Miranda

Edna Maria Magalhães do Nascimento

145 - PROBLEMAS DE GÊNERO, FEMINISMO E IDENTIDADE EM JUDITH BUTLER

Lara Karoline Portela Santos

Edna Maria Magalhães do Nascimento

161 - O IRONISTA LIBERAL E A PARRESIA CÍNICA: UM ENCONTRO FILOSÓFICO

Gabriela Inácio de Carvalho Castro

ODE A HUGO

Hugo Jardel foi um estudante e ativista apaixonado pela Filosofia e pela educação, sua trajetória na Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi marcada por uma dedicação incansável ao estudo e à militância em prol da Filosofia e da sociedade. Foi membro do Centro Acadêmico de Filosofia (CAFIL) e do movimento estudantil da UFPI, onde desempenhou um papel fundamental na organização de eventos e atividades que promoviam a Filosofia e a conscientização social. Sua participação no I Fórum sobre o Ensino de Filosofia e na Semana de Filosofia, que discutiu a Pós-Modernidade, são exemplos de sua contribuição para o debate intelectual e a formação de uma comunidade filosófica engajada.

Pesquisador comprometido com a Filosofia e seu ensino, Hugo Jardel inicia como estudante do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO) concentrando-se na formação básica do Ensino de Filosofia e na aplicação de conteúdos em sala de aula. Sua persistência e dedicação à profissão de Filosofia contribuíram significativamente para o desenvolvimento da disciplina tornou representante discente do PROFILO, onde estendeu suas preocupações para todo o Brasil. Sendo, também, membro-pesquisador do Núcleo de Estudos em Ensino de Filosofia (NEFI/UFPI).

Como professor em Caxias-MA e Teresina-PI, Hugo Jardel demonstrou sua paixão pela educação e seu compromisso com a formação de novas gerações de cidadãos. Sua atuação como professor e pesquisador foi marcada por uma visão peculiar e argumentativa, que o tornou um defensor apaixonado da Filosofia e Educação.

Hugo Jardel deixou uma lembrança carinhosa na comunidade acadêmica UFPI, contribuindo para o debate intelectual, com dedicação e respeito, sua militância em prol da Filosofia será lembrada por todos que o conheceram. Sua memória será um estímulo para que outros continuem a busca pelo conhecimento e pela sabedoria. Que sua memória seja um exemplo para futuras gerações de filósofos e educadores. Sua paixão pela Filosofia e pela educação será eternamente valorizada e lembrada.

Essa edição dos Cadernos do NEFI traz uma homenagem a Hugo Jardel, que nos deixou tão prematuramente, publicando um dos seus poema intitulado **Entre carros, poeira e baratas**

Allyson Jullyan Nascimento

Júlio Gonçalves e Sá

Entre carros, poeira e baratas

Desperto com o sol na cara

Me encara e assim vai ser o dia

Olho pra cima, o sol ria

“Teu dia vai ser aquele dia!”

No vai e vem das borrachas

Em pé e com solavanco

Poeira em meu pranto

Nos meus pés baratas

Pés que me pisam e passam

Mãos que pedem e disfarçam

A estupidez de não se firmar

“Amém irmão”? Vamos doar!

Não!!!

Não tenho sangue de barata!

Mesmo com o “trec” da catraca

Aguento esse mesmo sol vingativo

Atento, calado, calmo e altivo

Esgotos a céu aberto e lixos espalhados

Vejo o dia e a noite, repetimos os passos

Sol, borracha, poeira, amém e catracas

Mas não nos esqueçamos das baratas!

(29 de agosto de 2015)

Hugo Jardel

FILOSOFIA E FILOSOFAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: NECESSIDADE DE SEU ENSINO E DE SUA APRENDIZAGEM.

PHILOSOPHY AND PHILOSOPHIZE IN THE INITIAL TRAINING OF EDUCATION PROFESSIONALS: THE NEED FOR ITS TEACHING AND LEARNING.

Marco Antonio Lorieri¹

RESUMO

O texto traz uma reflexão que busca reforçar a necessidade, não poucas vezes apontada, da presença de alguma formação filosófica na formação inicial e continuada de educadoras/es da Educação Escolar Básica, aliada, esta reflexão, à preocupação com um fato que está a ocorrer que é a diminuição e até extinção do componente curricular Filosofia da Educação nas Licenciaturas e de modo especial na Licenciatura em Pedagogia. Alguns argumentos são apontados relativos a esta necessidade acrescidos de convite para que este tema seja objeto da necessária consideração por parte de todos que se sintam responsáveis pela educação das novas gerações e, por decorrência, pela formação de professoras/es da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia da Educação. Necessidade da Filosofia da Educação na formação de Educadoras/es. Necessidade de se aprender a filosofar.

ABSTRACT

The text presents a reflection that seeks to reinforce the need, often pointed out, for the presence of some philosophical training in the initial and continuing training of Basic School Education educators, combined with this reflection, the concern with a fact that is occurring, which is the reduction and even extinction of the curricular component Philosophy of Education in Undergraduate Degrees and especially in the Undergraduate Degree in Pedagogy. Some arguments are pointed out regarding this need, added to the invitation for this theme to be the object of the necessary consideration by all who feel responsible for the

¹ possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1968), Mestrado em Educação (Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Foi professor associado na PUCSP de 1974 a 2006. Atualmente é professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, educação para o pensar, filosofia da educação e ensino de filosofia.

education of the new generations and, consequently, for the training of Basic Education teachers.

Keywords: Teaching Philosophy of Education. Need for Philosophy of Education in the training of Educators. The need to learn to philosophize.

INTRODUÇÃO

Há uma preocupação que permeia este texto: a diminuição da presença da disciplina Filosofia da Educação ou, em não poucos casos, da sua exclusão nos currículos dos cursos de formação inicial dos profissionais da educação. Trata-se dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas que oferecem uma formação inicial para quem irá atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (na denominada Educação Básica).

Estes profissionais são responsáveis pela parte importante da formação de milhões de crianças e jovens que é oferecida na Educação Básica. São 47,3 milhões de estudantes, segundo dados do Censo Escolar 2023, o que corresponde a um pouco mais de 22,5% da população do Brasil neste mesmo ano. Estes 47.300.000 estudantes serão os adultos daqui a 10, 20 ou 30 anos. Como desejamos que eles sejam?

Quem participa de sua educação deve ter em vista algum tipo de ser humano que deseja para o futuro do Planeta e para as pessoas que nele habitarão (nossos filhos, netos, bisnetos e...). Pode-se pensar que uma boa resposta seja a que afirma que almejamos seres humanos bons, honestos, justos, responsáveis, solidários, respeitosos uns dos outros, capazes de convivência pacífica etc., além de serem dotados de lucidez e de conhecimentos básicos que os ajudem na boa condução de suas vidas e na sua participação ativa na sociedade. Nos dias atuais desejamos que sejam pessoas que ajudem a cuidar do meio ambiente natural e que saibam bem utilizar os recursos tecnológicos das redes sociais e não se deixar levar pelas armadilhas aí presentes. Estas são, dentre outras, possíveis finalidades para a educação de modo geral e para esta parte importante do processo formativo das pessoas que é a educação escolar.

Todo educador e toda educadora que trabalha na educação escolar precisa ter clareza a respeito da finalidade ou das finalidades desse seu trabalho. Como ter isso? Uma resposta pode ser: pensando seriamente a respeito para chegar a alguma conclusão. Este pensar

seriamente pode ser ajudado com cursos de formação inicial e continuada destes profissionais da educação escolar nos quais alguns conteúdos de estudos lhes são oferecidos (aliados à indispensável reflexão e elaboração pessoal). Conteúdos das várias ciências, da Filosofia e de alguns saberes que auxiliam na compreensão do que seja a educação em geral e, em particular, a educação escolar. Dentre os componentes curriculares, tradicionalmente temos História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Filosofia da Educação, além de possíveis outros. Todos com o “sobrenome” Educação. Isso indica algo. Além desses, há a Didática, as Metodologias de Ensino (dentre elas ganha destaque Metodologia da Alfabetização), Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, Introdução à Administração Escolar, Conhecimentos relativos à Estrutura e Organização do Sistema Escolar e outros como, no caso do Curso de Pedagogia, abordagens relativas à Educação Infantil, dentre outros saberes.

Muitos conteúdos de estudos, por certo, mas sempre necessários. Talvez se devesse separar em cursos distintos as especialidades reunidas no Curso de Pedagogia que pretende oferecer formação inicial para quem irá atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, na Coordenação Pedagógica, na Gestão Escolar, quando não em outras áreas da Educação Formal. Um problema também a ser mais bem pensado.

Estes e outros saberes são necessários e, por isso, importantes, para uma boa formação de Educadoras e de Educadores. Aqui o foco é a necessidade/importância do estudo e da aprendizagem da Filosofia e do Filosofar.

Necessidade (daí a importância) da presença do ensino de Filosofia e do Filosofar na formação de profissionais da Educação. ²

Para que se possa indicar, de alguma maneira, a necessidade/importância da presença do ensino de Filosofia e do Filosofar na formação inicial e continuada de profissionais da Educação convém partir de algum entendimento do que seja Filosofia e de sua necessária relação com a Educação.

Pode-se entender Filosofia como um grande esforço dos seres humanos para saberem bem e profundamente de si e da realidade de que fazem parte, buscando especialmente atribuir algum sentido/significado a esta realidade e à própria existência humana. Essa busca

² Boa parte das ideias aqui apresentadas constam do livro: *Filosofia na Escola: o prazer da reflexão* de Terezinha Rios e Marcos Antônio Lorieri. Editora Moderna, 2008.

tem sido denominada de “amor” pela sabedoria. Filo-sofia: amor, bem querença (*filo*) da sabedoria (*sofia*). Da sabedoria relativa ao sentido/significado ou aos sentidos/significados de tudo, em especial da existência humana. Conforme o sentido que assumimos para a existência humana endereçamos os esforços formativos (educativos) para esta direção/sentido.

Sabedoria é mais que só conhecimento: é saber articular conhecimentos de maneira reflexiva, crítica, bem organizada, profunda e abrangente (contextualizada) na busca de sentidos ou referências significativas totalizadoras (sempre se fazendo e refazendo-se no movimento constante da história conflituosa da humanidade) nas quais as particularidades, inclusive as de cada vida humana, ganhem significação. As significações ou sentidos têm grande peso na articulação da maneira como produzimos nossas vidas e nas maneiras como educadoras e educadores buscam orientar suas práticas visando oferecer ajuda para que crianças e jovens tenham alguma boa direção para o modo como possam querer produzir suas vidas.

Este é um aspecto profundamente político pelo fato de que fazer Filosofia é buscar produzir a sabedoria que “orienta” ou, *intenciona*, as práticas humanas sempre sociais: sempre, porém, surgindo nelas e de dentro delas e para elas. As ações produzidas intencionalmente denominam-se *praxis*: práticas humanas intencionadas, isto é, carregadas de intenções, carregadas de significações, de finalidades.

Pode-se afirmar que a Filosofia é o esforço continuado da humanidade para produzir as intencionalidades ou as significações da própria existência humana e, por conseguinte, da própria realidade social na qual a existência humana se dá e, ainda, da realidade natural sempre marcada pelas práticas humanas (nem sempre de maneira boa: outro sério problema).³

Neste esforço inclui-se o esforço de análise crítica de toda produção de significações, ou seja, de análise crítica da própria produção filosófica.

A Educação aqui é pensada como uma das práticas humanas e das mais importantes: é aquela que se propõe ajudar os próprios seres humanos a se tornarem cada vez melhores

³ Ao se afirmar o esforço filosófico para produzir as intencionalidades ou as significações da própria existência humana e, por conseguinte, da própria realidade social na qual a existência humana se dá, não é afirmado ser a Filosofia a única fonte de significados. As religiões também oferecem sentidos ou significações. Cada uma a seu modo. A diferença está na forma: as religiões apresentam finalidades como dogmas. A Filosofia coloca a questão ou o problema das finalidades em debate com vistas a que as pessoas façam suas escolhas, de preferência consensuadas. Se não é assim, não se trata de Filosofia, como é entendida aqui.

peessoas. Isto inclui procurar ajudar as pessoas a estabelecerem as melhores relações possíveis com a natureza, com os demais seres humanos e consigo próprias, na construção de um modo de ser no mundo que a todos faça bem, assim como ao próprio mundo. A busca é sempre pelo bem e pelo fazer bem. E, aqui, outra grande questão/problema filosófico: o que é o bem? A se pensar.

A prática educativa é realizada por todos nós, o tempo todo, nas interações de todos com todos, intencionalmente ou não. A educação escolar ocorre de maneira planejada, intencionada, organizada ou sistematizada e, como tal, tem uma longa e importante história que merece sempre ser estudada. Ela ocorre seguindo trilhas curriculares ou ***cursos de ação educativa***, que têm intenções explícitas: deseja-se, com estes ***currículos***, produzir certos efeitos nos alunos para que se tornem seres humanos de algum modo. A ideia básica da educação intencional (a escola é uma delas) é “influenciar” propondo ***cursos de vida*** através dos ***componentes curriculares*** que envolvem as disciplinas e todas as demais atividades que são programadas em uma escola. Daí as disputas políticas, conforme quem ocupa postos de poder, pelas direções ou “orientações” educacionais escolares. A reflexão filosófica (o filosofar) tem um papel importante no cenário dessas disputas.

Quando se quer “influenciar” propondo maneiras de ser gente, quer-se “influenciar” na maneira de funcionar a sociedade, na maneira de funcionar a *Polis*. Política deriva daí. As ações educativas são sempre ações políticas. Vejam-se, por exemplo, as ideias de Paulo Freire a respeito⁴.

Há, pode-se perceber, relações estreitas e necessárias entre Filosofia e Educação. Se fazer educação, por exemplo, é buscar “influenciar” a maneira de ser gente das pessoas, há uma pergunta fundamental a ser feita: qual é a maneira boa de as pessoas serem gente? E mais: é lícito que um ser humano busque “influenciar” outros seres humanos quanto à maneira de ser gente? Como pensar estas questões para a educação escolar? O que é mesmo gente boa? O que é uma maneira boa de ser gente? Boa para quem? Afinal, o que é mesmo gente? O que é um ser humano? Aí estão questões muito sérias que todos precisamos responder.

⁴ Especialmente as obras Educação como prática de liberdade (1975), Extensão ou Comunicação (1975), Pedagogia do oprimido (1987) e sua última obra dedicada às educadoras e aos educadores: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996).

A forma de conhecimento de que dispomos para produzir alguma resposta para essas questões é a Filosofia: é com esta forma de conhecimento, com seus métodos reflexivos, críticos, profundos e abrangentes, partindo de dados das demais formas de conhecimento, que os seres humanos têm produzido estas respostas. “Respostas” e não uma só resposta. E aí, um novo problema: qual delas é a boa resposta? Não se pode responder a isso de uma maneira simples. Nada, no campo da Filosofia, é simples.

Quando se investiga filosoficamente a partir destas questões e, em especial as relativas ao ser humano, ao que é ser gente, ao sentido da existência humana, realizam-se investigações no âmbito da **antropologia filosófica**. **Todo educador precisa fazê-las**. Afinal, o alvo (objetivos) da educação é a formação do *antropos* (do ser humano: tanto o feminino (*guiné*) quanto o masculino (*andrós*) como diziam os gregos. E hoje, como dizemos de todos seres humanos (dos *antropoi*)? Talvez dizer de todos os seres humanos com todas as diferenças de raça, de cor, de orientação sexual, de culturas e de outras, lembrando sempre existir em todas as diferenças a base fundamental que nos unifica como seres humanos aos quais é sempre devido o fundamental respeito à sua dignidade.⁵

Quando se pensa sobre o que é viver em sociedade; o que é sociedade; o que é uma sociedade boa, realizamos **reflexões** no campo da **filosofia social e política**. **Todo educador precisa fazê-las**.

Quando se pergunta sobre as implicações da ação educativa no encaminhamento do funcionamento da sociedade da qual fazemos parte, tanto no sentido de ajudá-la a se manter como está, quanto no sentido de buscar formas de modificá-la, ou mesmo revolucioná-la, realizamos **reflexões filosófico-políticas necessárias e importantes** para o encaminhamento lúcido de nossa ação educativa. **Todo educador precisa fazê-las**.

Se se afirma querer ajudar a formar seres humanos bons, ou influenciar e até lutar por uma sociedade boa e justa, é preciso ter claro o que significam as palavras “boa” e “justa”. Isto leva a novas investigações sobre o que é o bem e o justo. Este é outro campo das investigações filosóficas: o **campo da Ética**. Pessoas boas, sociedades boas e justas, são pessoas que praticam ações boas e são sociedades nas quais as ações são boas e justas. Este é o campo da investigação filosófica sobre os princípios, as referências, os critérios que podem

⁵ Com relação ao tema da igualdade e diferenças nos e dos seres humanos e sua relação com o ensino de filosofia sugiro a leitura de dois textos: **Ensino de Filosofia e diversidade** no livro “Ensino de Filosofia, Gênero e Diversidade: Pensando o Ensino de Filosofia na Escola” (2014, p. 30-51) e **Pensando igualdade e diferenças e o ensino de filosofia** no livro “As diferenças no ensino de filosofia: reflexões sobre filosofia e/da educação” (2017, p. 93-113). Vide referências.

balizar as regras que indicam quais ações podem ser chamadas de boas e justas. Quando temos um conjunto de regras relativas às ações ou às condutas, temos uma **moral**. Mas, toda moral se assenta ou se baliza em uma **Ética**, em princípios, em referências, em critérios produzidos através de uma reflexão filosófica própria deste campo. Cabe a **todo educador realizar esta reflexão** para que tenha claros os princípios a partir dos quais afirma e defende uma moral. E, também, para que possa propor esta moral aos seus educandos com argumentos sólidos e, ao mesmo tempo, possa ajudá-los na compreensão e na avaliação destes mesmos argumentos.⁶

Há, na educação e, em especial, na educação escolar, a proposta de que as pessoas tenham conhecimentos cada vez mais claros, mais bem fundamentados e mais abrangentes. Afirmar-se que a melhor forma de conhecimento é o conhecimento científico. Através da **Teoria do Conhecimento** a Filosofia investiga sobre e a partir de questões como: o que é o conhecimento? Por que os seres humanos precisam do conhecimento? Quando se pode dizer que o conhecimento é verdadeiro ou falso? Por que o conhecimento científico passou a ter tanta importância no mundo moderno? Como é produzido o conhecimento científico e em que, a metodologia científica, é diferente da metodologia das demais formas de conhecimento? Esta forma de conhecimento dispensa as outras formas de conhecimento?

É a partir dos resultados desta investigação que os educadores poderão justificar para si mesmos e para seus alunos os esforços relativos ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos e as recomendações para que, durante a vida, as pessoas busquem ter e produzir conhecimentos os mais seguros possível. **Todo professor precisa refletir filosoficamente sobre o conhecimento.**

Discute-se sobre arte, gostamos de arte, avaliamos produções artísticas como belas ou feias, defendemos a necessidade da arte nas escolas. Por quê? Que importância tem a arte na vida das pessoas? Arte tem a ver com sensibilidade: como assim? Essas são questões investigadas pela reflexão filosófica dentro da área da **Estética**. **Todo professor precisa poder se dar a oportunidade de uma tal reflexão.**

Tudo o que diz respeito ao que o ser humano é e faz, diz respeito à educação. A reflexão filosófica dedica-se de maneira especial sobre o que é o ser humano e sobre o que

⁶ Com relação à Ética e ao ensino de filosofia pode-se ver o texto *Ética no Ensino de Filosofia: contribuições para a formação do jovem* (cap. 6 do livro *Ensinar Filosofia e a filosofar: necessidade urgente* (NEFI, 2023. Acesso livre em <http://filoeduc.org/nefiedicoes>)

faz. Os seus resultados, mesmo que não se tenha clareza disso, estão presentes nas ações humanas e, portanto, nas ações educativas. É importante, pois, que se saiba dessa presença e que seja avaliada. Veja-se o exemplo a seguir.

A realidade de hoje é marcada fortemente por uma concepção filosófica: o Liberalismo. Ela inclui, como toda concepção filosófica, uma visão de mundo (uma **ontologia**), uma visão do ser humano (uma **antropologia filosófica**), uma concepção do conhecimento (uma **teoria do conhecimento**), uma visão de sociedade e do poder dentro dela (uma **filosofia política e social**), uma concepção de bem, de justiça, de ações boas (uma **Ética**), uma **Estética**, etc. Ela se constituiu no próprio processo de constituição da sociedade capitalista, no período da modernidade, no ocidente.

Quando se fala em Liberalismo, inclui-se, neste termo, o Liberalismo Econômico, o Liberalismo Político e o Liberalismo Filosófico. Pode-se entender os dois últimos como constituindo uma concepção filosófica, no sentido apresentado acima e que está intrinsecamente ligada ao liberalismo econômico.

É uma concepção filosófica predominante na Modernidade Ocidental que impulsionou modificações nos processos socioeconômicos e, no seu interior, nos processos políticos e, é importante notar, **nos processos de pensar e compreender o mundo, o homem, a sociedade, o conhecimento, os valores tanto éticos quanto estéticos** e outros.

Modifica-se, a partir daí, a concepção filosófica predominante na época medieval que afirmava ser a realidade constituída pela realidade material (o mundo natural) e pela realidade não material ou sobrenatural. Esta última era a mais importante, nela “habitava” Deus, criador e providenciador de tudo, centro para o qual tudo devia convergir (**concepção de mundo**). Tudo deveria se voltar para o sobrenatural (**sobrenaturalismo**) e para o Teo (Deus) centro de referências (daí a expressão **Teocentrismo**). Afirmava-se que dele emanava todo o conhecimento (**teoria do conhecimento**) e as orientações para as condutas: portanto, uma moral que se baseava numa ética teológico-filosófica (**ética**). A sociedade e o poder dentro dela (**filosofia social e política**) eram explicados como um providenciamento divino, devendo seu funcionamento se subordinar ao fim maior de tudo que era o próprio Deus e a vida sobrenatural.

Com este quadro de referências, pode-se imaginar como era concebida a educação das pessoas e especialmente das crianças e dos jovens.⁷

Com as mudanças ocorridas na economia nos séculos finais da época medieval que geraram mudanças sociais e políticas, a concepção dominante começou a sofrer impactos e começa a se modificar. Começa a surgir a sociedade ocidental moderna, também conhecida como sociedade burguesa ou capitalista.

Ocorrem novas maneiras de pensar a realidade, o ser humano, o conhecimento, a ética, a estética, a sociedade, o poder e, por consequência, a educação.

Na modernidade há uma ideia que se contrapõe ao Sobrenaturalismo e ao Teocentrismo: a ideia de que o ser humano deveria “olhar com mais interesse” e “com os próprios olhos” a natureza, o mundo material porque este mundo natural é o mundo da existência humana e, com este mundo, o ser humano tem profundas ligações. Ele deve conhecê-lo melhor e em seu próprio proveito com sua própria mente, ou com sua própria razão, sem necessidade de revelações divinas. O ser humano ganha destaque e busca-se colocá-lo no centro das atenções assim como a natureza. Inicia-se um processo no qual, **no lugar do Sobrenaturalismo, tem-se o Naturalismo e, no lugar do Teocentrismo, tem-se o Antropocentrismo** ou, o Humanismo.

Provoca-se o desejo de liberdade para que as pessoas pensem por si mesmas, decidam sobre as suas vidas, libertem-se das amarras dos absolutismos e dogmatismos que as prendiam. Esta, pode-se dizer, é a base do Liberalismo Filosófico: faz eco e faz parte de todo o movimento social e político que está em curso com a ascensão da burguesia que levará a uma nova organização da economia (Liberalismo Econômico), da sociedade e, dentro dela, do sistema político (Liberalismo Político). **Obviamente, com todas estas mudanças na base da vida, mudam-se as ideias, mudam-se as concepções, mudam-se as referências.** As mentes, especialmente dos intelectuais, passam a trabalhar intensamente. Os filósofos aí estão e é aí, de dentro deste clima, que esta nova concepção filosófica surge e com ela, novos desafios.

Por exemplo: será o ser humano capaz de produzir, por ele mesmo, conhecimentos seguros? Surgem correntes de pensamento filosófico que dizem que sim e procuram mostrar como: o Racionalismo Moderno e o Empirismo, afirmando que a razão humana pode

⁷ Era, ou ainda é hoje para muitas pessoas que têm nas religiões a referência básica para tudo? Ou para quase tudo? Como escolas ditas confessionais (que “confessam” determinada crença religiosa) orientam a organização dos seus currículos e, dentro deles, de suas práticas pedagógicas?

produzir conhecimentos seguros, divergindo quanto à fonte ou à origem das ideias com as quais a razão pensa. O primeiro, com Descartes à frente, afirma que as ideias se originam na própria razão, ou lá estão de algum modo. Basta fazer funcionar a racionalidade (com um método adequado) e o conhecimento será produzido. **Isto teve e tem influências em teorias e práticas educacionais.**

O segundo, com vários pensadores à frente como Bacon e Locke, afirma que as ideias não se originam da mente ou da razão, mas sim da experiência sensorial, pois, é no contato direto com o que ocorre, ou com que está aí, que temos, após um processamento, as ideias. A partir daí a razão produz o conhecimento. **Esta maneira de pensar o conhecimento teve e tem influências nas nossas teorias e práticas educacionais.** Estas duas correntes geraram debates importantes que levaram à produção de novas teorias sobre o conhecimento.

É importante que sejam percebidas algumas consequências das ideias destes pensadores, tanto para a continuação da construção de toda a Filosofia Moderna (e, portanto, da concepção filosófica que predomina na nossa sociedade, hoje, e que influencia nossa maneira de pensar e nossa maneira de agir), quanto para a construção de nossa maneira de pensar e fazer a educação.⁸

Outro desafio era o de construir um método de produção de conhecimentos pelo próprio ser humano. Descartes escreve uma obra: *Discurso sobre o Método*. Ali ele propõe uma forma de pensar, uma forma de funcionamento da razão que a leve a produzir “ideias claras e distintas”, ou seja, um conhecimento seguro ou verdadeiro. Bacon escreve outro livro: *Novum Organum* ou, o que seria o mesmo, um novo método para produzir conhecimentos a partir da própria experiência. Esta concepção tem desdobramentos como, por exemplo no pensamento de Jean Locke. A posição que afirma que as ideias se originam na experiência (Empirismo), a indicação de que a experiência é que deve ser, por sua vez, o lugar da comprovação de nossos conhecimentos, pela experimentação, leva a humanidade ao desenvolvimento do que denominamos, hoje, de conhecimento científico e que tem um método próprio de conhecer. Próprio, seguro, mas limitado aos objetos de conhecimento que podem ser investigados com tal método.

O conhecimento científico, apesar de suas limitações, foi e tem sido produtivo de muitas descobertas que servem aos seres humanos em tantas direções: especialmente na

⁸ Dada a limitação deste texto não é possível elencar os diversos desdobramentos que ocorreram a partir daí. Não faltam fontes para o estudo deles.

direção da utilização dos recursos e “leis” da natureza. Não sem razão a humanidade se encantou com ele e com sua forma de conhecer. Pensadores, como Augusto Comte, o colocam como a única forma de conhecimento aceitável.

Uma grande decorrência do avanço do conhecimento científico é o avanço da tecnologia que impulsiona enormemente as forças produtivas. Vejam-se hoje os avanços das mais diversas tecnologias e, dentre elas, as tecnologias computacionais e em especial, agora, as denominadas de Inteligência Artificial. Tudo isso merece sérias e profundas reflexões filosóficas da parte dos profissionais da educação.

A partir dos Séculos XVIII e XIX e principalmente do XX, há um grande avanço nos meios de produção de bens gerando grande entusiasmo com a nova forma de conhecimento e com seu método de investigação.

Há um modo de pensar que defende que todas as pessoas devam ter acesso ao conhecimento científico e devam poder aplicá-lo em suas vidas. Esta é uma das ideias que **leva à proposta de escolas para todas as pessoas, desde pequenas, para que possam se apropriar não só dos conhecimentos científicos, mas de seu método e da mentalidade científica.**

A escola que temos hoje é pautada nessa concepção. A ideia de adoção de uma metodologia científica é naturalmente defendida por todos, quer no processo de formação de professores (que são levados a aprender a realizar pesquisas científicas), quer no próprio processo de escolarização de crianças e jovens no qual a ideia de realizar pesquisas soa natural.

Mas, pesquisar o que? Pesquisar a natureza, a realidade, a sociedade, os fenômenos, os fatos. Quão diferente é esta mentalidade, da mentalidade medieval!...

Cabe uma indagação: será mesmo que a ideia da importância do aprendizado da investigação tornou-se forte mesmo? Ou a ideia de transmissão de conhecimentos produzidos (já prontos) por investigadores profissionais passou a ser dominante? Algo importante de ser considerado.

Este ser humano da modernidade, aos poucos, tornou-se um ser que pensa a realidade como sendo exclusivamente (ou quase) a realidade material. O materialismo, enquanto uma posição filosófica decorre daí. Mesmo as pessoas, e são muitas, que não se julgam materialistas do ponto de vista filosófico porque afirmam crer na realidade sobrenatural e em Deus, têm, na verdade, uma vida prática centrada na materialidade: na busca dos bens materiais. Até por conta da grande luta desigual pela posse do mínimo destes bens (isso tem a ver com as consequências das ideias do Liberalismo Econômico e que hoje é conhecido como Neoliberalismo).

É forte, também, uma mentalidade naturalista que nos leva a funcionar quase como se o puro biológico fosse o lugar da plena realização do humano. Há uma nova Antropologia: o ser humano é matéria orgânica natural, parte de um mundo natural, que deve viver de acordo com as leis de funcionamento do mundo natural. Só que não fica claro que este “natural”, é um natural construído, também, pelos próprios seres humanos. Não fica claro que este natural construído, ou o cultural, é um ambiente humano “especial”, porque é a natureza humanizada. **Isso precisa ser mais analisado e discutido, inclusive na teoria educacional.**

Predomina, além disso, a visão de um ser humano centrado na Natureza (naturalismo) e centrado nos seus próprios recursos individuais (antropocentrismo individualista). Um ser centrado em si mesmo e com dificuldade de um pensamento que o envolva seriamente com os outros seres humanos numa luta comum para o bem de todos. As pessoas acabaram por aprender a ser tão centradas em si mesmas e nos pretensos próprios recursos individuais, que acabaram por se tornarem individualistas. Trata-se do resultado de uma nova forma de valorar a vida, os atos, as coisas: **uma nova Ética** surge junto com a nova Teoria do Conhecimento. O bem não é o que está no sobrenatural, ou em Deus, como se afirmava na Idade Média, mas é o que está na natureza. Mas o que está na natureza é para quem? Que bem está na Natureza? Há bens para além da natureza?

Esta é outra discussão que carrega junto a discussão a respeito da posse dos bens. Várias ideias são construídas: a ideia de propriedade privada dos bens produzidos e dos meios de produção destes bens. A ideia de competição pela posse de tais bens. A ideia de acumulação cada vez maior destes bens que leva ao centramento da vida em torno dos bens materiais, muitas vezes a qualquer custo: às vezes à custa até de violência contra o outro, sempre um concorrente. A ideia de uma sociedade na qual as pessoas não são sócios, mas competidores: isso leva à ideia de uso do Poder Político para atender a interesses particularistas de pessoas e/ou de grupos e não a necessidades comuns a todos.

Uma sociedade assim e um poder político organizado nos seus moldes não foram pensados desta forma no início da Modernidade e nem nos primeiros desenvolvimentos da nova Filosofia Política que os seres humanos procuraram pensar a partir da própria racionalidade. Se lermos Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Comte, dentre tantos outros, veremos a busca da construção de uma Teoria Política que possa indicar uma Prática Política capaz de a todos acolher como participantes da boa sociedade, isto é, como verdadeiros cidadãos. Isso pode ser sentido em seus escritos e em muitos escritos de hoje.

Quando pensamos seriamente, não desejamos uma sociedade de egoístas e individualistas: até porque individualismo e egoísmo não combinam com a ideia de sociedade. Na prática, porém, o que temos tido é um tom muito forte de individualismo. A título apenas de exemplificação vejam-se estes dois pequenos textos, um de Rousseau (Século XVIII) e outro de Augusto Comte (Século XIX).

Rousseau enaltece o viver em sociedade que significou, segundo ele, a superação do “estado de natureza”, apontando suas vantagens:

Essa passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça, e dando às suas ações a moralidade que lhe faltava outrora. É somente então que, sucedendo a voz do dever aos impulsos físicos e o direito ao apetite, o homem, que até então só olhou para si mesmo, vê-se forçado a agir segundo outros princípios e a consultar sua razão, antes de escutar suas inclinações. Embora se prive, neste estado, de muitas vantagens que tem na natureza, ganha outras tão grandes: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se estendem, seus sentimentos se enobrecem, sua alma inteira se eleva a tal ponto que, se os abusos desta nova condição não o degradassem frequentemente abaixo daquela da qual saiu, deveria bendizer sem cessar o instante feliz que dela o arrancou para sempre e que, de um animal estúpido e limitado, fez um ser inteligente e um homem. (Rousseau, apud: Os filósofos através dos textos, 1997, p. 155).

Ideias parecidas podem ser observadas na fala de Comte, talvez para surpresa de alguns:

O conjunto da nova filosofia tenderá sempre a ressaltar, tanto na vida ativa quanto na vida especulativa, o laço de cada um a todos, sob quantidade de aspectos diversos, de maneira a tornar involuntariamente familiar o sentimento íntimo da solidariedade social, convenientemente estendida a todos os tempos e todos os lugares. Não somente a ativa busca do bem público será sem cessar representada como o modo mais próprio a assegurar comumente a felicidade privada, mas, por influência ao mesmo tempo mais direta e mais pura, finalmente mais eficaz, o mais completo exercício possível de inclinações generosas se tornará a principal fonte da felicidade pessoal, ainda que não devesse 10procurar excepcionalmente outra recompensa senão uma inevitável satisfação interior. (Comte, apud: Os filósofos através dos textos, 1997, p.229).

Tanto Rousseau, quanto Comte, quanto todos os demais pensadores importantes que contribuíram para a elaboração da Filosofia Política da modernidade, propuseram uma sociedade de todos e para todos. Constataram, porém, as dificuldades que isso envolveria e a presença em níveis cada vez mais altos do individualismo, como ocorre hoje. Qual seria a saída? **Um sério problema para a reflexão filosófica dos educadores.**

Para alguns pensadores a saída estaria na reforma do espírito que deve ser capaz de se deixar guiar pelas Luzes da Razão: a isto se chamou **Iluminismo** que marcou com muita força a teoria e a prática educacional, especialmente no final do Século XVIII e nos séculos seguintes, chegando até nós. Continuamos afirmando que sem a educação escolar as pessoas continuarão no atraso, caminharão para a barbárie, não terão condições de se tornarem os cidadãos que todos imaginamos como bons. Daí a importância dada à educação, como se pode perceber na obra de Kant: *Sobre a Pedagogia*, na qual ele diz: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (KANT, 1996, p. 15). Ou como se pode perceber em texto de Hegel, ao saudar um antigo professor de escola que dirigia: “... ele (o professor) experimentou como é grande o valor da cultura em geral, tão grande que um antigo diria que a diferença entre um homem culto e um inculto é tão grande como a diferença entre o homem em geral e uma pedra”. (HEGEL, 1994, p. 23).

Poderíamos multiplicar as citações. Todas convergiriam na direção de uma educação voltada principalmente para o “espírito”, leia-se, para a racionalidade. Uma racionalidade que, por si mesma, determinaria a boa conduta, o bom funcionamento da sociedade e organizaria a vida de todas as pessoas neste mundo natural, cultivando-o, porém, “à moda da humanidade” que tem o seu modelo na própria racionalidade: a Razão parece ser, neste caso, algo mais que a pura matéria, ainda que seja algo da própria natureza. Um transcendental que não é sobrenatural, no sentido medieval.

Pergunta-se: a maneira concreta de funcionar a sociedade moderna, realizou verdadeiramente, os ideais de uma humanidade iluminada, livre de dogmatismos e de dominações?

Pode-se constatar que não. As pessoas, na sua maioria, não são livres, não são iluminadas como poderíamos desejar, são exploradas, são excluídas de tantos bens que ajudam a produzir e são manipuladas ideologicamente.

Uma filosofia surgida no coração do Século XIX propõe uma nova concepção de ser humano, de sociedade, de conhecimento, de valores morais, de poder. A esta filosofia se dá o nome de Socialismo do qual, o Materialismo Histórico e Dialético, é a expressão mais importante. Trata-se do pensamento de Karl Marx, ou Marxismo.

Esta é uma maneira de pensar que se opõe à maneira de pensar do Liberalismo e, portanto, da maneira de pensar dominante na sociedade capitalista. É uma maneira de pensar que tem tido

grande influência, inclusive em propostas educacionais. **Os educadores devem conhecer, analisar e avaliar, também essas ideias.** ’

É no embate de todas elas que se pode continuar o grande trabalho de produção das significações, das referências, dos sentidos para nossa maneira de sermos seres humanos. E, especialmente, para nossa maneira de sermos educadores das novas/futuras gerações.

O que se pode concluir a partir do que foi rapidamente apresentado?

Mesmo que não queiramos, o filosofar e as ideias daí decorrentes estiveram e estão presentes nas mentes da maioria das pessoas desde ao menos quando a humanidade desenvolveu esta maneira de pensar. Nas ideias que orientam as práticas educativas escolares isso ocorre fortemente, mesmo que pessoas envolvidas nessas práticas não tenham consciência clara desta presença. A presença de ideias de alguma tendência filosófica pode ser percebida no tocante ao que educadoras e educadores pensam sobre as finalidades de suas ações educacionais, sobre o que pensam sobre o ser humano, sobre sua concepção de realidade, sobre como concebem a natureza e as relações adequadas das pessoas com ela, sobre o que julgam ser o conhecimento e sua importância na existência do ser humano, sobre as razões para defenderem como corretas certas maneiras de agir e condenarem outras, sobre como concebem a vida social e o poder dentro dela, sobre como entendem as manifestações de sua sensibilidade e as dos outros e, obviamente, sobre como pensam deva ser uma boa educação para as novas gerações.

Ocorre que nem sempre tudo isso é analisado e avaliado reflexiva e criticamente buscando saber a que interesses estas maneiras de pensar servem, pois elas podem estar a serviço de interesses nem sempre bem intencionados.

O convite deste texto é triplo: primeiro, para que educadoras e educadores se sintam convocados para uma reflexão a respeito; segundo para que os responsáveis pelos cursos de formação inicial e continuada de formação de educadoras/educadores escolares não deixem de contemplar nos currículos desses cursos o necessário espaço da disciplina Filosofia da Educação; terceiro, para que os que se dedicam ao ensino do filosofar e da filosofia da educação nestes cursos o façam não apenas informado conteúdos já produzidos pelos esforços filosóficos ao longo da história do pensamento, mas façam também o importante esforço de ajuda para que todas/os futuras/os educadoras/educadores se desenvolvam como

pessoas filosofantes, ou seja, como pessoas que pensem reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente e de maneira sempre contextualizada os problemas que a realidade educacional apresenta, buscando desta forma soluções novas (se necessário) ou levando a suas práticas soluções já existentes não apenas as repetindo mecanicamente e sim escolhidas de maneira conscientemente críticas.

Vários outros aspectos poderiam aqui ser trazidos: por exemplo, aqueles relacionados ao papel hoje, mais do que nunca, que têm em nossas vidas, as novas tecnologias, não só as da área da informática, e em especial aquelas que alimentam e sustentam as mídias digitais e as redes sociais e, hoje as designadas como inteligência artificial. Nossas crianças e jovens de hoje já estão imersos nesta realidade e necessitam de ajuda educacional competente para delas bem se servirem e para saberem evitar os males que consigo também carregam. Males esses que não são das tecnologias, mas de certos usos que certos humanos delas fazem.

Pergunta-se: nós educadores sabemos lidar com isso competentemente?

Espera-se confiantemente que o que foi aqui apresentado provoque esforços conjugados para que os resultados desejados de uma boa educação possam acontecer com ajuda da boa reflexão filosófica sobre a educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GRUPO DE PROFESSORES. **Os Filósofos Através dos Textos: de Platão a Sartre: de Platão a Sartre**, São Paulo: Paulus, 1997

HEGEL, G.W. **Discursos sobre a educação**. Lisboa. Colibri, 1994

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. São Paulo. Ed. Unimep., 1996.

LORIERI, Marcos Antônio. **Ensino de Filosofia e diversidade**. In: DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (org). **Ensino de Filosofia, Gênero e Diversidade**: Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2014.p. 30-51.

_____. **Pensando igualdade e diferenças e o ensino de filosofia**. In: Leno Francisco Danner; Fernando Danner; Julie Dorrico (Org.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 93-113.

_____. **Ética no Ensino de Filosofia: contribuições para a formação do jovem. In: Ensinar Filosofia e a filosofar: necessidade urgente**. Rio de Janeiro: NEFI, 2023. P. 99-109) (Acesso livre em <http://filoeduc.org/nefiedicoes>).

RIOS, Terezinha Azeredo; LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia na Escola: o prazer da reflexão** Editora Moderna, 2008.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou Da educação**. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Benedito de Paula Rodrigues¹

Leoni Maria Padilha Henning²

Resumo: Este artigo objetiva discutir a importância da filosofia na formação cidadã dos estudantes. Consideramos que através de metodologias significativas, o ensino de filosofia pode desenvolver uma consciência crítica e o livre exercício do pensamento, conforme argumentado por Formiga (2019). Para este autor, a falta de reflexão crítica pode levar à alienação e à perda de autonomia, destacando a necessidade de uma educação que promova a emancipação intelectual. Adorno (1995) e Dewey (2010) apontam para a dualidade da educação entre adaptação e emancipação, e a importância do pensamento reflexivo. O artigo também aborda os desafios de tornar conceitos filosóficos acessíveis e relevantes, a necessidade de professores bem preparados, e a integração entre teoria e prática para uma melhor qualidade do ensino de filosofia. Concluímos que a filosofia é fundamental para formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Formação Cidadã

¹ Mestrando em Filosofia no programa Prof-Filo (mestrado profissional) pela UFSCAR, com início em 2024. Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia São Boaventura (1998) e pela Universidade São Francisco (2001). Também concluiu as seguintes graduações: Educação Física (UNIFAVENI, 2022), Pedagogia (Faculdade Integrada de Mirassol, 2003). Atualmente é professor de Filosofia na EE. Prof. Carlos Castilho, em Guapiaçu e na EE. Aberto Andaló, em Rio Preto. E-mail: beneditop@prof.educacao.sp.gov.br bene.2014.2015@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1567-4000> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5142245946599694>

² Docente do Núcleo 1 - Filosofia e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, exercendo atualmente suas funções como professora sênior. É graduada em filosofia (UFPR, 1974), tendo obtido os títulos de *master of education* (MSU, 1977); *master of science* (ISU, 1991); doutorado em educação (UNESP, 2003); pós-doutorado em filosofia (UFSC, 2014). E-mail: leoni.henning@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165332587246727>.

CRITICAL AND EMANCIPATORY EDUCATION: THE ROLE OF PHILOSOPHY IN SECONDARY EDUCATION

Abstract: This article aims to discuss the importance of philosophy in the civic education of students. We believe that through meaningful methodologies, the teaching of philosophy can develop critical awareness and the free exercise of thought, as argued by Formiga (2019). For this author, the lack of critical reflection can lead to alienation and loss of autonomy, highlighting the need for an education that promotes intellectual emancipation. Adorno (1995) and Dewey (2010) point to the duality of education between adaptation and emancipation, and the importance of reflective thinking. The article also addresses the challenges of making philosophical concepts accessible and relevant, the need for well-prepared teachers, and the integration between theory and practice for a better quality of philosophy teaching. We conclude that philosophy is fundamental for the formation of critical and conscious citizens, capable of contributing to the construction of a more just and equitable society.

Keywords: Philosophy Teaching. High School. Citizenship Education

FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A disciplina de filosofia no ensino médio é essencial para a formação cidadã dos estudantes. Na literatura sobre o ensino de filosofia, encontramos várias argumentações relevantes que apontam metodologias significativas que podem contribuir com práticas robustas para seu ensino. Para Formiga (2019), o objetivo do ensino de filosofia dentre outras intenções é desenvolver uma consciência crítica que permita o livre exercício do pensamento.

Se o indivíduo não consegue refletir sobre os valores que constituem seu modo de vida - seja na política, na economia, na cultura - e que orientam suas ações, outros, em outro lugar e situação estarão decidindo e pensando por ele. (Formiga, 2019, p. 80-81).

O autor faz um alerta que, se os indivíduos não questionarem de maneira crítica seu modo de ser e de viver, podem perder a consciência de si mesmos e se tornarem dependentes das decisões e pensamentos de outros caracterizando uma experiência pautada na heteronomia. Isso resulta em uma vida alienada e manipulada, onde os

indivíduos não exercem sua própria capacidade crítica e emancipação, conforme a visão de Adorno, como veremos mais adiante. Em essência, a falta de reflexão crítica sobre os valores que orientam a vida leva à submissão e à perda da autonomia. “Por isso é preciso filosofia, como uma exigência teórico-especulativa, uma exigência da própria vida humana. (Formiga, 2019, p. 81).

Para o autor, uma educação que não promova o pensamento crítico dos estudantes, aos anseios de emancipação, deixa de cumprir com as finalidades dela própria. Isso inclui a capacidade de julgar ideologias nas sociedades democráticas, exercitar livremente as ideias, pensar de forma independente e, finalmente, alcançar a emancipação intelectual. Formiga (2019) afirma que,

Podemos afirmar que temos um propósito para o Ensino de Filosofia: trata-se de ajudar a formar uma consciência não somente abstrata, mas que tenha condições do seu livre exercício, buscando afirmar o bom uso da capacidade de julgar as manifestações ideológicas nas sociedades democráticas, livre exercício das ideias, pensar por si, e enfim, se emancipar. (Formiga, 2019, p. 93)

Seguindo as afirmações de Formiga (2019), podemos verificar que a filosofia no ensino médio é uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao incentivar o desenvolvimento de uma consciência crítica e o livre exercício do pensamento, a disciplina prepara os estudantes para julgarem ideologias de maneira independente e expressarem suas ideias com liberdade. Dessa forma, o ensino de filosofia não só promove a emancipação intelectual dos jovens, mas também fortalece a democracia, formando indivíduos capazes de contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, ao elegermos o ensino de filosofia como ferramenta para formação cidadã dos estudantes, não queremos dizer que esta seja uma atividade simples e de fácil execução. A filosofia lida com conceitos abstratos e teorias complexas que podem ser difíceis, à primeira vista, para os estudantes compreenderem e relacionarem com suas próprias experiências. Tornar esses conceitos acessíveis e relevantes para os estudantes do ensino médio, exige habilidades pedagógicas avançadas. Outra questão é promover o pensamento crítico dos estudantes, isto não é uma tarefa simples, requer que os estudantes questionem suas próprias crenças e preconceitos, o que pode ser desconfortável e desafiador. Além disso, os professores precisam criar um ambiente favorável para essas discussões. A filosofia abrange uma ampla gama de perspectivas e tradições. Ensinar essa diversidade de maneira significativa e justa, sem favorecer uma visão específica, exige do professor de filosofia domínio mínimo e segurança para

abordar os conteúdos e mediar as discussões. Assim, os professores precisam estar bem preparados e informados sobre diferentes correntes filosóficas e as várias formas práticas desse ensino. A falta de formação adequada pode prejudicar a qualidade do ensino. Programas de aperfeiçoamento profissional contínuo são essenciais para garantir que os professores estejam bem preparados e em condições de lidar com questões complexas que demandam o ensino de filosofia.

De modo geral, a educação desempenha um papel crucial na formação da consciência dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, a função da educação vai além da simples adaptação dos indivíduos às normas e exigências sociais. É fundamental que a educação também promova a emancipação e a conscientização, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma visão crítica do mundo ao seu redor. Nesse contexto, Theodor Adorno, um dos principais pensadores da Escola de Frankfurt, destaca a importância de uma educação que não se limite a produzir indivíduos bem ajustados, mas que também os prepare para questionar e transformar a realidade. Assim afirma o autor:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Theodor Adorno destaca a dualidade da educação em seu papel de adaptação e emancipação. Ele enfatiza que a educação deve equilibrar a adaptação dos indivíduos às realidades sociais com a promoção da emancipação e conscientização. A educação não deve apenas preparar os indivíduos para se ajustarem ao mundo, mas também capacitá-los a questionar e transformar a realidade. Adorno critica uma educação que se limita a produzir "pessoas bem ajustadas". Ele argumenta que tal abordagem concorre para perpetuar as piores características da situação existente, ao invés de promover mudanças positivas. A emancipação, para Adorno, está intimamente ligada à conscientização e à racionalidade. A educação deve fomentar a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo-lhes compreender e questionar as ideologias e estruturas sociais. Nesse contexto o ensino de filosofia pode propor significativas contribuições. Adorno vê a educação como uma ferramenta potencial para a transformação social. Ao

promover a conscientização e a capacidade crítica, o processo educacional pode capacitar os indivíduos a desafiar e mudar as condições sociais injustas.

Nessa linha de considerações, podemos lembrar da posição de John Dewey ao abordar o pensamento reflexivo como possibilidade de emancipação dos estudantes. Podemos dizer que para o autor, a filosofia não apenas amplia o horizonte de conhecimento dos estudantes, mas também tem um potencial indiscutível para capacitá-los a pensar de forma crítica e reflexiva, encontrando sentido e significado em suas aprendizagens. Dewey, (2010) sobre o pensamento reflexivo, diz,

Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. (Dewey 2010, p. 111).

Dewey diz que o ato de pensar nos liberta de agir apenas por impulso ou hábito de maneira alienada. Em vez disso, o pensamento nos permite planejar ações com antecedência e com objetivos claros em mente. Isso demonstra que podemos agir de forma deliberada e intencional para alcançar metas futuras ou controlar situações que ainda não estão presentes. De acordo com Dewey, podemos afirmar que o pensamento reflexivo nos ajuda a ser mais conscientes e estratégicos em nossas ações, em vez de apenas reagir automaticamente ao que acontece ao nosso redor.

A prática reflexiva, em particular no ensino de filosofia, é essencial nesse processo, pois incentiva os alunos a questionarem suas próprias crenças e valores, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Para Formiga, 2019 [...] o ensino de Filosofia é capaz de proporcionar uma formação autônoma e esclarecida de alunos do Ensino Médio. (Formiga, 2019, p. 13). Contudo, a prática reflexiva no ensino de filosofia envolve diversas metodologias que estimulam o pensamento crítico. Entre elas, destacam-se os debates em sala de aula, a análise de textos filosóficos clássicos e contemporâneos, e a aplicação de conceitos filosóficos a situações cotidianas. Sobre o ensino da filosofia nas escolas públicas, justificado pela conexão entre teoria e prática, diz Dewey, [...] uma nova filosofia da experiência e do conhecimento, filosofia que não mais põe a experiência em oposição com os conhecimentos e explicações racionais. (Dewey 1979, p. 300). Para o autor,

Devido à ausência de materiais e ocupações que gerem problemas reais, os problemas do aluno não são seus; ou antes, são seus unicamente em sua qualidade de alunos, mas não em sua qualidade de seres humanos. Daí uma lamentável decepção quando se procura aplicar fora do âmbito da escola os conhecimentos adquiridos por essa forma. (Dewey, 1979. p. 171)

Dewey faz uma crítica sobre a maneira como a educação é frequentemente estruturada nas escolas. Ele argumenta que os problemas e tarefas que os alunos enfrentam na escola cotidianamente, muitas vezes não refletem os desafios que eles encontrarão na vida real. “O aluno estuda, mas, sem disto ter consciência, os objetos de seu estudo são as convenções e modelos do sistema escolar e da autoridade escolar e não os estudos em si mesmos.” (Dewey, 1979, p. 171). Em outras palavras, os problemas simplesmente configuram, neste caso, “problemas de alunos” em vez de favorecerem o entendimento dos “problemas humanos”. É verdade que não devemos levar os alunos a se desconectarem da realidade, precisamente quando tentam aplicar o que aprenderam na escola em situações concretas fora dela. Eles podem se sentir decepcionados ou confusos quando descobrem que os conhecimentos e habilidades que adquiriram na escola não se traduzem diretamente em habilidades úteis na vida cotidiana, podendo até desconfiarem da validade dos conhecimentos coletados junto aos seus professores. Desta maneira podemos aferir com base na citação supracitada que Dewey defende uma abordagem experiencial de aprendizado aliada à prática, em que os alunos sejam confrontados com problemas que refletem os desafios que enfrentarão como seres humanos no mundo real. Isso tornará a aprendizagem mais relevante e significativa para os alunos. Dewey argumenta que o verdadeiro material para o pensamento não reside nos próprios pensamentos dizendo, “[...] o material para o pensamento não são os pensamentos, e sim as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas.” (Dewey, 1979, p. 172).

Para Dewey, o modelo de educação tradicional reforça a separação entre o que é aprendido na escola e a aplicação prática desses conhecimentos na vida real dos estudantes. A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além da simples transmissão de conhecimento. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, é essencial que o processo de ensino-aprendizagem se adapte às necessidades reais dos alunos, transcendendo os limites físicos da sala de aula. Para Medeiros (1994), “Eis o porquê de a experiência ser a base da filosofia deweyana. Ela determina a própria forma e a substância da reflexão filosófica deweyana, que, por sua vez, une razão e experiência empírica.” (Medeiros 1994, p. 55). Medeiros afirma que, para Dewey, a

experiência é fundamental. A filosofia de Dewey é baseada nas experiências que temos na vida real. Essas experiências moldam a maneira como pensamos e refletimos sobre o mundo. Em outras palavras, Medeiros (1994), diz que Dewey acredita que a razão (nosso pensamento lógico) e a experiência empírica (o que vivenciamos) estão interligadas. Assim, a filosofia de deweyana une essas duas coisas, mostrando que nosso entendimento do mundo vem tanto do que pensamos quanto do que experimentamos. Nossas experiências são a base de como pensamos e entendemos o mundo. Parcianello (2012), diz que “O processo ensino-aprendizagem deve ultrapassar o espaço das paredes da escola e interagir com as reais necessidades dos educandos.”(Parcianello, 2012, p. 78) Contudo, vemos que a escola concentra grande esforço em transmitir conhecimentos teóricos, dissociados da realidade que muitas vezes não têm aplicação direta na vida cotidiana dos alunos levando a uma sensação de desconexão e irrelevância, em relação ao que se aprende na escola, e leva os alunos a se perguntarem por que estão aprendendo certas coisas se não conseguem ver como isso se aplica à sua vida.

Cabe dizer aqui, que este modelo tradicional de educação serviu a um modelo antigo de sociedade e que, para Dewey, não atende às exigências educacionais como ferramenta para que os imaturos lidem com sua realidade num mundo novo sequioso por desenvolvimento levado pelo dinamismo de uma época mais progressiva. O autor defendia uma educação em que o aprendizado caminhasse junto com o fazer, ou seja, “aprender fazendo”, em que os alunos fossem encorajados a aprender através da experiência direta e da resolução de problemas práticos. Segundo Cunha, (2001) “A proposta deweyana é que a filosofia seja uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo real e não uma guardiã da verdade, um farol condutor da humanidade na direção do Bem.” (CUNHA, 2001, p. 88) A educação contemporânea tem se afastado de um modelo tradicional focado exclusivamente na transmissão de conteúdos, buscando, em vez disso, promover uma integração mais significativa entre o aluno e seu ambiente social. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental ao facilitar a adaptação natural do indivíduo ao seu meio, permitindo que ele se desenvolva de maneira ativa. Como destaca Silva (2013):

Nesta tendência pedagógica, o papel da escola saltava da ênfase dos conteúdos para a adequação do indivíduo ao meio social; a escola deveria aproximar-se à vida do educando para que ele se adaptasse ao meio de maneira natural. Assim, o aluno poderia construir e reconstruir ativamente o objeto. As atividades de aprendizagem estavam calcadas na perspectiva do

aprender fazendo, ou seja, os estudos estavam centrados nas experiências, no trabalho em grupo e nas descobertas que os alunos faziam por meio da pesquisa: (Silva, 2013, p. 85)

Essa perspectiva apresentada por Silva (2013) ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize a experiência prática e a interação social como pilares do aprendizado. Ao permitir que os alunos construam e reconstruam ativamente seus conhecimentos, a escola não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. Dessa forma, a educação se torna um processo dinâmico e contínuo, onde o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem, explorando e descobrindo o mundo ao seu redor de maneira significativa e contextualizada.

Esta abordagem pode ajudar a tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos, pois torna possível ver diretamente como o que estão aprendendo se aplica à sua vida cotidianamente. No entanto, é importante notar que nem todos os conhecimentos adquiridos na escola terão uma aplicação direta e imediata na vida cotidiana. Não é o caso de desmerecer o conhecimento teórico, pois este é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão do mundo, mesmo que sua aplicação prática não seja imediatamente aparente. Segundo Cunha, “O papel do filósofo devia ser guiado não pela busca da verdade, mas pelo reconhecimento da mutabilidade permanente do mundo, acompanhado pelo olhar crítico dirigido às necessidades sugeridas pela experiência coletiva.” (Cunha, 2001, p. 91). Assim, a educação escolar deve buscar um equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos fundamentais e a promoção de aprendizagens práticas e relevantes. As atividades práticas devem ser o elo de ligação entre o estágio inicial do aluno e o limite remoto estabelecido pelo professor. Isso pode ajudar a garantir que os alunos encontrem significado no que estão aprendendo e se sintam mais engajados no processo de aprendizagem encontrando significação nas suas aprendizagens. Sobre esta questão afirma Dewey,

No aprendizado, as energias ou poderes atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto. Entre os dois ficam os meios — isto é, as condições intermediárias: atos a ser praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer. Somente por meio deles, no sentido literal de tempo, as atividades iniciais chegarão a um remate satisfatório. (Dewey, 1979, p. 139)

John Dewey descreve o caminho a ser percorrido para o aprendizado dos alunos. Suas energias ou poderes atuais são o ponto de partida para as suas aprendizagens. Refere-se ao conhecimento, habilidades e capacidades que o aluno já possui ao chegar na escola. Ele deve ser visto como alguém que se encontra em desenvolvimento no processo das aprendizagens e não como uma “tábula rasa”. O objetivo do professor está no objetivo final do processo de aprendizado dos estudantes. É onde o professor espera que o aluno chegue ao final do processo educacional. Os meios ou condições intermediárias são os passos que o aluno deve dar para passar de seu estado atual para o objetivo final. Isto inclui atividades a serem realizadas, desafios a serem superados, ferramentas a serem utilizadas e aplicações a serem feitas. Dewey diz que “[...] o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento.” (Dewey, 1979, p. 58). Ele enfatiza que o aprendizado é um processo e como vimos, esse se dá nas realizações das tarefas a serem realizadas sob orientação direta do professor. Não é suficiente simplesmente apresentar informações aos alunos, embora isso deva estar presente, fazendo parte do processo. Eles devem ser guiados através de uma série de etapas que os ajudem a integrar esse novo conhecimento às suas experiências existentes. Somente através deste processo, as atividades iniciais do aluno podem chegar a um resultado satisfatório. Diz Dewey que,

A concepção de que o espírito consiste naquilo que foi ensinado e que a importância do que foi ensinado consiste em sua utilidade para o ensino ulterior, reflete a opinião do pedagogo sobre a vida. Esta filosofia é eloquente sobre o dever do professor de instruir os discípulos — e é quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender. (Dewey, 1979, p. 77)

Dewey faz uma crítica à concepção de educação que valoriza apenas o conteúdo que é ensinado e a sua utilidade para futuros ensinamentos e argumentando que essa visão reflete a perspectiva do educador sobre a vida e a aprendizagem. A frase “o espírito consiste naquilo que foi ensinado”, (Dewey, 1979, p. 77) sugere que, nesta visão, a mente do aluno é vista apenas como um recipiente para o conhecimento que será transmitido pelo professor. Porém, nesse caso, a importância do que é ensinado é medida apenas pela sua utilidade para futuros ensinamentos e necessidades, não pelo seu valor intrínseco ou pela sua relevância para a vida do aluno. Essa abordagem educacional pode levar a um ensino desconectado e desinteressante, em que os alunos não veem o propósito ou a relevância do que estão aprendendo. Dewey também critica a ideia de que o papel do professor é apenas instruir os alunos, sem considerar o seu

próprio aprendizado como participante ativo de todo o processo. Ele sugere que essa visão da educação é “quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender”, ou seja, ignora a ideia de que os professores também aprendem com o processo de ensino. As aprendizagens também se dão no ensino. Freire (1996) diz que,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 17)

O processo educativo é uma via de mão dupla, onde tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos. Para Freire ensinar e aprender são ações que se complementam e se enriquecem mutuamente. Ao ensinar, o educador também aprende, pois está constantemente refletindo sobre sua prática e interagindo com os conhecimentos e experiências dos alunos. Da mesma forma, ao aprender, o aluno também ensina, trazendo suas perspectivas e questionamentos que desafiam e ampliam o entendimento do professor.

Essa visão de Freire promove uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente e todos os envolvidos são valorizados como participantes ativos no processo educativo. Isso rompe com a ideia tradicional de que o professor é o único detentor do saber e o aluno um receptor passivo, promovendo uma relação mais democrática e colaborativa na sala de aula.

Assim, podemos concluir que, o professor enquanto ensina também aprende e o valor do que é ensinado não é medido apenas pela sua utilidade para futuros ensinamentos. O papel do professor não é apenas instruir, mas também aprender. Assim, todos aqueles que propõem a profissão de professor são “eternos aprendizes” ao longo da vida, constantemente atualizando seu próprio conhecimento e habilidades através do ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, 2001.

- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Robert B. Westbrook**; Anísio Teixeira; José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FORMIGA, Jean Carlos Dantas. **Contribuição do ensino de filosofia para a formação autônoma e emancipada de alunos do ensino médio**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Curitiba, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.
- MEDEIROS, Valéria Antonia. **O conceito experiência em educação: John Dewey versus formadores**. 1994. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- PARCIANELLO, Angeluce Comoretto. **A filosofia no ensino médio: a prática na sala de aula**. Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 03, n. 01, 2012.
- SILVA, Gilmara Belmiro da. **A mediação pedagógica em Vygotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner: processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Orientador: João Luiz Gasparin.

A EPISTEMOLOGIA PRAGMATISTA E INSTRUMENTALISTA DE JOHN DEWEY E SUA CONTRIBUIÇÃO À EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.

Clésio Oliveira Lira¹

RESUMO

O pragmatismo é e foi pensado como uma filosofia da ação, fato ao qual podemos atrelar também seu reconhecimento nos meios acadêmicos. A ação no pragmatismo é entendida como um processo interativo e um procedimento de mudanças frente aos problemas que o homem se coloca cotidianamente. A conjectura educacional brasileira passa por mudanças e tais mudanças requerem uma filosofia ativa, interativa e reflexiva. O presente artigo trás esse propósito de apresentar o pragmatismo, como uma resposta segura a essa conjectura, a partir de uma pesquisa teórica da obra de um de seus pioneiros, John Dewey. Como um método que considera as questões acerca da realidade, sob o ponto de vista prático, o pragmatismo nos ensina que as ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância à medida em que seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. A construção epistemológica no ambiente escolar só terá sentido se esse ambiente for entendido como um laboratório onde se experiencia a vida cotidiana. Desse modo, procuramos, por meio de nossa investigação teórica, situar de que forma a epistemologia pragmatista e instrumentalista de John Dewey pode contribuir em dias atuais para se repensar a prática educacional do professor de Filosofia no Ensino Médio bem como destacar as influências dessa teoria, na filosofia e, conseqüentemente, na educação brasileira. A investigação, parte das categorias teóricas da epistemologia deweyana, onde educação e experiência são um amálgama que propiciam um ambiente escolar de caráter laboratorial em que as experiências sejam constantemente reformuladas, e se estende para as influências que o pensamento deweyano exerceu na educação brasileira, a partir de figuras como Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Palavras-chaves: Pragmatismo; John Dewey; Experiência; Educação.

¹ Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2010). Atualmente é professor - Secretária de Educação do Estado do Piauí. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia. Atuou como tutor presencial no curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Aberta na modalidade EAD vinculado à Universidade Federal do Piauí. Possui o título de Mestre em Filosofia (modalidade profissional) pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

1. Introdução

O ato de pensar foi historicamente entendido como a representação de um objeto por um sujeito. Na tradição filosófica o ato de representar dividiu os filósofos quanto à maneira de como se dá e de que resulta a representação. De um lado, estão os que afirmam que o ato de pensar é um trabalho mental do sujeito que recebe as informações do objeto de forma desordenada e as organiza dando-lhes sentido. Do outro lado, estão os que afirmam que a verdade está contida no objeto, cabendo apenas ao sujeito reproduzir ou expor aquilo que lhe é oferecido pelo objeto. O fato é que a tradição, ao centralizar a produção do conhecimento no sujeito, diminuiu a importância de algo fundamental no processo do conhecimento: *a experiência*. A experiência é o caminho seguro para se chegar à natureza revelando seus traços mais característicos, seu ser genuíno.

Por meio da experiência o conhecimento sobre a natureza se revela de caráter empírico, resultando dessa análise empírica, um posterior recrudescimento do desenvolvimento da própria experiência. É exatamente o trabalho com a experiência que falta em nossos meios educacionais, para que tenhamos uma educação que dê conta de responder aos dilemas sociais de agora. Essa é a questão fundamental em que nos envolvemos: como desenvolver pressupostos epistemológicos no espaço escolar, a partir de uma filosofia pautada na experiência?

O pragmatismo como investigação científica/filosófica, nos oferece uma forma de interpretar a natureza, não apenas querendo descobrir os aspectos originários de nosso pensamento, como foi a preocupação do empirismo clássico, mas procura acima de tudo, compreender o experienciado como um instrumento que oriente nossa ação sobre o mundo. O valor de uso de nosso pensamento, justificado na experiência, passa a ser o fator mais importante e determinante. Quando refletimos sobre esse processo, atrelando-o ao ambiente escolar, percebemos que tal ambiente precisa estar conectado às experiências que influenciam nas ações dos indivíduos que o compõem. Essa talvez tenha sido a percepção que levou grandes mentes dos primórdios da educação brasileira, a ver no pragmatismo, uma luz sobre nossos processos de investigação e uso do conhecimento. Nossa tarefa procura elucidar, em traços gerais, o que é o pragmatismo e como essa investigação filosófica trata o conhecimento, como também de que forma os pressupostos pragmatistas se relacionam e se aplicam à educação em um sentido geral, tornando-a mais próxima das questões que os indivíduos se colocam diariamente.

2. Epistemologia pragmatista – o que é o pragmatismo

De acordo com Nascimento (2017, p.48) “o termo *pragmatismo* deriva do grego “*pragma*”, que quer dizer *ação ou prática*”. Ainda segundo NASCIMENTO (2017, idem) “o termo foi introduzido na filosofia em 1898, na Universidade de Berkeley, quando William James (1842-1910) se referiu à doutrina que Peirce desenvolvia desde 1878, publicada no clássico ensaio intitulado *How to Make our Ideas Clear* [Como tornar claras nossas ideias]”. No pragmatismo a ação se dá de modo interativo entre todos os elementos envolvidos na interação. Nessa prática relacional, o que se ganha e o que se acumula é a experiência. Entendendo a ação como algo dinâmico, a experiência da qual resulta a ação interativa, também possui esse caráter dinâmico, sendo ou devendo ser constantemente atualizada.

Para Ghiraldelli (2017, p. 7) “quando tal experiência se dá com o homem, ela ganha camadas de resignificação pelo próprio homem”. Ganha camadas pelo fato de não ocorrer de uma só forma ou por meio de uma só perspectiva. Ocorre tanto como experiência ordinária, fruto das interações cotidianas, quanto como experiências secundárias de caráter formal, dentro de uma estrutura tal qual o processo educativo.

Neste esforço de contextualização do pragmatismo filosófico enquanto vertente teórica originariamente estadunidense, Ghiraldelli (2017) pontua:

O pragmatismo é a contribuição original dos Estados Unidos para a filosofia universal. Atribuímos a criação da filosofia do pragmatismo a três pioneiros: Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952). O termo pragmatismo foi criado por Peirce, que depois se arrependeu dele, optando pelo termo “pragmaticismo”, para diferenciá-lo do que seria a doutrina de William James. Mas o termo pragmaticismo não conseguiu sobrevida. James levou o termo pragmatismo adiante e lhe deu um invólucro conceitual especial, menos restrito que o de Peirce. Foi ele, sem dúvida, quem forjou a face do pragmatismo em sua versão clássica. Aliás, também foi a doutrina pragmatista de James, bem complementada pela de Dewey, que mais se adaptou como ponte entre o pragmatismo clássico e o pragmatismo como este se desenvolveu nos últimos anos, sobretudo pelas mãos de filósofos como Hilary Putnam e Richard Rorty, os dois principais filósofos pragmatistas da transição do século XX para o XXI (GHIRALDELLI, 2017, p. 3).

É, pois, nos escritos de Peirce, que se inicia a construção das bases do pragmatismo. Segundo Kinouchi (2007, p. 222) “o pragmatismo originalmente imaginado por Peirce era um método de esclarecer conceitos ou representações concernentes a termos teóricos presentes na ciência.” Pode-se compreender o pragmatismo como uma busca pela otimização do pensamento, pela reconstrução da filosofia e pelo abandono da filosofia tradicional que se tornou palco de disputas metafísicas intermináveis.

O pragmatismo consiste em um método que considera as questões acerca da realidade, sob o ponto de vista prático, sem, no entanto, estar preso a uma ideologia ou fundamentação racional. Para Kinouchi (2007, p.216) “o pragmatismo nasce como uma teoria relativa ao *modus operandi* da ciência, pois se refere essencialmente ao auxílio prestado por certas fórmulas ou regras na prática científica”. O apoio na ciência deriva da crença de que essa área do conhecimento oferece uma maneira de pensar mais elaborada, segura e objetiva. Além disso, o modo como a ciência opera permite que suas hipóteses sejam testadas ou experienciadas na realidade da qual saíram, atitude não verificável na filosofia que, do mesmo modo, retira suas hipóteses da realidade, mas não retorna à essa mesma realidade para justificá-las.

As hipóteses filosóficas, sem o retorno à experiência primária, acabaram por se desconectar dessa experiência, estabelecendo critérios de verdades com fundamentos apenas metafísicos, tornando seus conceitos cristalizados, alocados em um pedestal de difícil acesso. O pragmatismo propõe uma reconstrução dessa epistemologia filosófica na experiência e com o apoio da ciência, operando sob a égide da reflexão. Opinando sobre os fundamentos da filosofia de Charles Sanders Peirce, uma filosofia permeada de um caráter cientificista, de pensador “educado em laboratório”, Kinouchi (2017) nos diz que:

A filosofia, auxiliada pela ciência, não teria como tarefa precípua resolver questões vitais de *ordem prática*, mas ampliar, por assim dizer, nosso espaço intelectual. O pragmatismo de Peirce é de natureza intelectualista; e se há referência à prática, trata-se de *prática racional* — isto é, relativa à otimização da economia do raciocínio proporcionada pela lógica (KINOUCI, 2007 p. 216-217, grifo do autor).

A filosofia não tem o caráter prescritivo da ciência, mas, auxiliada por ela, busca ampliar o campo de possibilidades de nossa prática racional verificando nessas práticas cotidianas, a veracidade do que enunciamos e fazemos. E qual seria o sentido dessa verificação? Todo conhecimento precisa ser demonstrado e nesse processo de demonstração se desenvolvem meios de fundamentação do pensamento. E fundamentar o pensamento é criar mecanismo para torná-lo mais claro, objetivo, operacional e verdadeiro.

A formulação do pragmatismo também contou com a contribuição de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Para esses pensadores, experiência e verdade, mais do que algo que se racionaliza ou se teoriza, são vivências. Como um dos integrantes do *Metaphysical Club*, James contribui de forma substancial para que as discussões surgidas no Clube Metafísico, apesar do pouco crédito conferido pela comunidade intelectual da época

aos resultados dessas discussões, transpusessem o pragmatismo a um patamar de destaque para além do cenário filosófico americano e latino-americano.

A filosofia pragmatista em Dewey (1979a) nos convoca a pensar no processo cognitivo a partir do estabelecimento de uma relação fecunda com as experiências reais de cada indivíduo. Nos escritos *Experiência e educação*, Dewey (1979a) qualifica a experiência como a mola central do processo de construção cognitiva:

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiências a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1979a, p. 16).

Na cultura ocidental a teorização do saber foi historicamente considerada superior à sua utilização prática, em virtude da predominância de uma suposta hierarquização da realidade na qual os produtos mentais deveriam ser mais importantes que os da experiência. Ao contrário dessa tradição, o pragmatismo considerou o aspecto prático e externo da interação que é exatamente a ação. É perceptível no pensamento deweyano que a ação é sempre observada como meta, como propósito a ser alcançado. O que é possível de ser alcançado por nossa ação ou como usamos nossas ideias para agir, é o que se verifica de mais importante no pensamento pragmático de Dewey.

2.1. O pragmatismo instrumentalista

Para entendermos o aspecto instrumentalista do pragmatismo deweyano devemos nos reportar à teoria evolucionista do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) que introduziu uma nova lógica para a observação dos fenômenos naturais. Passam a caracterizar essa observação “*o acaso, a impermanência, fatores relacionais e contextuais*” (BROENS e CHIARADIA, 2009 p. 77). A tradição filosófica sedimentou a ideia de que o que se deve apreender das coisas é o seu aspecto essencial baseado na constância e permanência. O aspecto dinâmico, o fluir das coisas seria apenas aparente e que as transformações dos seres ocorreriam dentro de um processo cíclico.

A nova lógica promovida pelo evolucionismo darwiniano passa a considerar outras variantes para explicar a origem das espécies. A partir de suas experiências empíricas Darwin observa que a compreensão sobre como as coisas foram criadas e o que são as coisas, não

constaria de um único processo imutável e estável. Dessa forma, a criação não se resumiria a um ato único, mas seria resultado de múltiplos fatores resultantes de uma “*seleção natural*”.

De acordo com Broens e Chiaradia (2009):

Graças à descoberta deste e de outros princípios que lhe são correlatos, podemos compreender a constituição das diferentes formas de vida relativamente às múltiplas condições ambientais e suas constantes mudanças, num constante irromper e sucumbir de espécies em um processo de transformação contínuo e incessante (BROENS e CHIARADIA, 2009 p. 75).

A partir dessa compreensão estabelecida com a ideia de *seleção natural* darwiniana muda-se também a maneira de se conhecer as coisas. O conhecimento das coisas, dos seres não estaria em compreender seu aspecto finalista, ou seja, dizer o que a coisa é não está em um fim para além da própria coisa, mas em fatores atrelados às relações e interações que as coisas mantêm dentro de um contexto em que estão inseridas.

Dewey dedicou-se no seu famoso ensaio “*The Influence of Darwinism on Philosophy*” (1909) acerca das tarefas postas para a filosofia após as descobertas darwinianas. Ele discutiu amplamente a situação da filosofia frente às descobertas darwinianas; quis inserir um problema filosófico novo que nos obrigaria reconhecer que houve uma revolucionária conquista sobre o princípio de transação dos fenômenos vivos.

Darwin, segundo Dewey, emancipou de uma vez por todas as ideias metafísicas sobre gênese e experiência, constituindo um novo “*organon*” ou uma nova lógica para formular perguntas e buscar respostas sobre a natureza da nossa espécie. Portanto, ao invés de perguntar sobre as consequências exatas destas descobertas para a filosofia, que naquelas circunstâncias seriam ainda incertas e incipientes, Dewey preferiu perguntar sobre as implicações gerais desta nova lógica para o conhecimento.

Podemos perguntar por suas implicações gerais; por seu efeito sobre a configuração da mente, sobre este corpo de aversões e preferências intelectuais, metade consciente, metade instintiva, que ao final de contas determinam nossas empresas intelectuais mais deliberadas [...] sucede que há, a título de pedra de toque, um problema de grande tradição histórica e que também se tem discutido muito na literatura darwiniana. Refiro-me ao velho problema do destino versus acaso, mente versus matéria como explicação causal, primeira de todas as coisas (DEWEY, 2000, p.54).

Essa nova forma de conhecer estabelecida pelo darwinismo relacionada às alterações ambientais e contextuais, em suas diversas ordens e o modo como os humanos interagem com essas alterações por meio da observação, da experiência cotidiana, caracterizam o

pragmatismo como um instrumento “capaz de colaborar com *procedimentos de decisão* diante de enunciados, e é claro, de ações” (GHIRALDELLI, 2009, p. 5).

Dewey se notabilizou na história do pragmatismo por apresentar uma proposta filosófica distinta de seus predecessores. Ele desenvolveu uma filosofia social e política que o distingue de Peirce e James. A sua filosofia ele a denominou de instrumentalismo, enquanto Peirce desenvolveu o seu “pragmaticismo” e James, o “pragmatismo humanista”.

Dewey se serve dos seus antecessores e amplia o entendimento do pragmatismo como “método de esclarecimento conceitual e de balizamento da conduta humana” (RODRIGUES, 2008, p. 199). E é com o apoio da ciência que o esclarecimento conceitual se materializa em termos de alcance da verdade. Só que essa materialização do esclarecimento conceitual na ciência precisa ser conduzida e aperfeiçoada. Nesse ponto entra algo fundamental do instrumentalismo de Dewey: o caráter reflexivo sobre os procedimentos científicos.

Como já foi mencionado, o pragmatismo instrumentalista de Dewey se amparou na teoria evolucionista de Darwin. Nessa teoria, a realidade está em constante processo de mudança. Assim, o que dá para apreender ou o que se torna previsível é o processo de mudança. É a mudança o ponto chave da nova epistemologia produzida por Dewey, pois é a partir dela que nosso pragmatista vai imprimir uma nova configuração para os conceitos de natureza e experiência.

A filosofia deve refletir não sobre as leis que geram as mudanças, mas perguntar sobre as implicações que essas mudanças possuem sobre os valores que damos ao conhecimento advindo desse processo. Não há assim, uma realidade transcendente e inteligível operando a realidade. Na verdade, o que há objetivamente na realidade é a mudança porque a realidade é em si, é viva, natural, assim como os entes que a compõem também o são. Esse processo de mudanças se configura então como de caráter interativo: as mudanças provocam consequências em nós e por nossa parte, também operamos mudanças na realidade. Desse modo, nossos processos epistemológicos são de nossa responsabilidade. E essa responsabilidade, tratada de maneira filosófica, teria que apontar um novo comportamento para a filosofia. Segundo Nascimento (2017)

A filosofia deveria se converter com o tempo em um método para identificar e interpretar os conflitos mais sérios que têm lugar na vida diária e um método que possa projetar maneiras de enfrentar estes problemas, um método de diagnóstico e prognóstico moral e político (NASCIMENTO, 2017, p. 105).

Os problemas surgidos da e pela mudança, naquilo que é observado a partir do pensamento evolucionista, agora incorporado à filosofia por Dewey, são os problemas que

devem ocupar o pensamento filosófico de forma profunda, ampliada e reflexiva. Esse modo de proceder inscrito no percurso filosófico pragmatista deweyano, acompanha as transformações operadas pela ciência que, entre outras coisas, é contrária a ideia de mundo, de realidade da tradição filosófica, como algo mecanicamente fechado, no qual as mudanças resultam de condições definidas e de caráter limitado. Nesse sentido, Dewey (2011) afirmava que,

O progresso da ciência, em suas mais vastas generalizações e em suas específicas minúcias, constitui, precisamente, o equipamento intelectual de ideias e fatos, indispensável para se formular, precipitar, comunicar e propagar a nova mentalidade. A proposta atual é tratar exatamente dessas concepções opostas sobre a estrutura e a constituição da Natureza, as quais, quando aceitas como autoridade da ciência (suposta ou real) formam o paradigma intelectual da filosofia (DEWEY, 2011, p. 69).

A postura pragmatista de Dewey, a partir do que já foi exposto, se traduz em usar as ideias como instrumentos de conexão com o mundo. A filosofia tradicional sempre esteve preocupada em representar o mundo produzindo idealizações que acabaram assumindo uma existência independente e superior, afastando-se das supostas imprecisões desse mesmo mundo. Segundo Nascimento (2017),

Para Dewey, as coisas são como se experimenta; portanto, o conhecimento não é uma cópia de algo que existe independente do fato de ser conhecido; é, ao contrário, um ‘instrumento, um órgão de ação exitoso’. Por isso, a principal tarefa do pragmatismo em relação à epistemologia tradicional foi ‘dar um golpe de graça no representacionismo’ (NASCIMENTO, 2017, p.106).

É evidente que Dewey, ao contrário dos seus colegas de doutrina, não se preocupou apenas em formular uma teoria filosófica do conhecimento. Sua preocupação ultrapassava os limites das investigações laboratoriais e da busca por uma verdade objetiva. Nem tampouco, os entraves para o pensamento estavam circunscritos à pura e simples atividade do pensar. Possuía outras perspectivas de caráter social, político e acima de tudo educacional.

O uso que damos ao que pensamos é tão importante quanto discorrer sobre sua origem. Por esse motivo, as ideias e o conhecimento são processos funcionais e só têm importância à medida em que seus elementos são úteis durante o desenvolvimento da experiência. Portanto, é experimentando a realidade que iremos verificar se os instrumentos (as ideias) que usamos para operar no mundo dão conta e possuem suporte para resolver os problemas reais humanos. É preciso tratar o pensamento como algo natural e histórico. E o que há de mais natural no pensamento do que sua capacidade de reflexão, criatividade e construção? É impossível pensarmos na dinamicidade do mundo se o pensamento não

operasse sobre ele. Sendo assim, nossa razão ou o nosso pensamento precisa de prescrições para operar sobre a realidade. O procedimento lógico que garante o alcance de um conhecimento objetivo, válido é a indagação objetiva.

Tal ponto de vista de Dewey sobre o pensamento tem um caráter historicista, visto que no processo de investigação da realidade, a dúvida e a inquirição experimental são fundamentais para dar a investigação um caráter de experimento científico. Em qual contexto Dewey utiliza essa teoria? Ele visa aplicá-la não só na educação como também na defesa de ideais democráticos.

É necessário ensinar ciência às pessoas para que estas utilizem dos mecanismos científicos de investigação para solucionar seus problemas diários e assim, possibilitar a ampliação do campo de suas experiências, corrigindo qualquer erro de métodos usados na direção governamental de suas vidas, permitindo assim, a vivência de ideias seguras e o compartilhamento efetivo enquanto exigência do modelo democrático.

Por fim, o instrumentalismo deweyano nos leva ao entendimento sobre os diversos usos que as nossas ideias possuem quando são submetidas à verificação na experiência. O pragmatismo como uma filosofia instrumentalista, se configura como um conhecimento que o ser humano usa para orientar seu agir na realidade. Ressalta-se assim a importância de se testar os conceitos a partir do que se experiencia na realidade. Nesse sentido, o ambiente propício à realização de atividades que permitam esse experienciar é o escolar. É necessário então, criar condições para que o educando possa viver a experiência prática de tais conceitos. É necessário que se perceba que os temas filosóficos são constantes em nosso dia a dia, pois a filosofia é uma condição do ser, é uma escolha de vida. E para que esta escolha se faça mais significativa é necessário problematizar os conhecimentos que essa área do saber produziu e produz, nas experiências que os educandos vivenciam cotidianamente. O sentido dessas escolhas é a investigação constante, é a vontade de buscar soluções aos problemas cotidianos.

2.2. Pensamento e ação: o método da resolução de problemas

A concepção instrumentalista de Dewey é assegurada por meio da chamada ‘unidade do pensamento’, categoria que o filósofo elabora e que permeia toda sua obra. A singularidade do pragmatismo deweyano encontra-se no modo como o pensamento é usado para dar solução aos problemas que desafiam a vida humana.

O pensamento não busca o saber, mas a apropriação instrumental para ter domínio sobre as coisas. Considerando que o meio impõe dificuldades, é o pensamento humano que serve de instrumento à sua adaptação. A verdade, razão da busca do pensamento, é o que leva o homem a superar problemas. Nesse sentido, Dewey produziu uma ampla reflexão política, particularmente em relação aos fundamentos filosóficos que justificam a defesa da tolerância na constituição das relações sociais, na dimensão pessoal e o caráter público organizado pelo Estado, sendo a democracia a forma de governo mais adequada para a vivência e a experiência de uma vida ética e moral.

O verdadeiro problema da filosofia não parece ser de conteúdo e sim de forma; é o problema da interação entre pensamento e ação. Nas palavras de Dewey:

A reflexão grega, levada a cabo pela classe ociosa no interesse de liberalizar o lazer, era preeminentemente a do espectador, não a do participante nos processos de produção. Trabalho, produção, não pareciam criar a forma, lidavam com a matéria ou mudava as coisas, apenas para fornecer uma ocasião para a encarnação de formas antecedentes na matéria. Platão estava tão preocupado com as consequências dessa ignorância da forma por parte de todos os que vivem no mundo da prática, industrial e política, que elaborou um plano pelo qual suas atividades pudessem ser reguladas por aqueles que, acima do trabalho e do enredamento na mudança e na prática, prevêem em leis formas de moldar os hábitos de quem trabalha (DEWEY, 1958, p 91)².

Crítico da concepção dualista de mundo produzida pela metafísica clássica, Dewey articulou o pensamento e a ação como unidade. Nesse sentido, a visão dualista do mundo estabelecida pela tradição filosófica europeia trouxe grandes desafios à ciência e à própria filosofia. Dewey recorre ao trabalho de reconstrução desse pensamento, compreendendo a filosofia como um modo de operar sobre a realidade, partindo da própria realidade, sendo assim, um modo de operar contextualizado. Segundo Dewey (2011), os problemas mais complexos da vida humana tratados a partir do modo de pensar filosófico clássico estiveram afastados das implicações e valores de caráter prático. Por esse motivo, Dewey tem a experiência como elemento central desse processo de reconstrução, fato que dá ao pensamento, as implicações e valores práticos tão necessários para que se tenha uma reconfiguração do olhar, frente aos problemas humanos mais urgentes na contemporaneidade.

² Greek reflection, carried on by leisure class in the interest of liberalizing leisure, was preeminently that of the spectator, not that of the participator in processes of production. Labor, production, did not seem to create form, it dealt with matter or changing things so as to furnish an occasion for incarnation of antecedent forms in matter...Plato was so troubled by the consequences of this ignorance of form on the part of all who live in the world of practice, industrial and political, that elaborated a plan by which their activities might be regulated by those who, above labor and entanglement in change and practice, provide in laws forms to shape the habits of those who work.

Dewey tem como traço principal em seu pensamento pragmático, não apenas a identificação entre pensamento e ação, mas a conexão inseparável entre a cognição e o propósito racional. A ação humana racional é sempre uma ação que persegue um fim e está sempre sujeita ao autocontrole. Para o filósofo é fundamental a noção de ação inteligente que se transforma em pensamento operativo e que nos dá capacidade de agir no mundo. O pragmatismo de Dewey situa-se no campo da ação, pois enfatiza uma determinada situação problema e especifica a necessidade de uma solução. Desta maneira, o indivíduo é sujeito do pensamento criativo e autor da ação.

A filosofia deweyana se apresenta como uma teoria cuja tentativa é conectar o pensamento reflexivo aos acontecimentos da experiência diária. Nesse sentido, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação (DEWEY, 1959, p. 373).

O pensamento e a ação para o Dewey, são intrínsecos e o pensamento é passível de experimentação. Essa premissa induz ao caminho percorrido por Dewey na busca para entender como pensamos. Referindo-se aos valores do pensamento reflexivo, Dewey esclarece que em primeiro lugar, o pensamento é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito de maneira mais positiva: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar, de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (DEWEY, 1959, p. 26).

Ao expor a unidade do pensamento e propor uma filosofia da ação, Dewey argumenta sobre as dificuldades de a inteligência humana operar de forma satisfatória no mundo, uma vez que ela foi domesticada pela imposição da tradição filosófica. Os argumentos sobre o trabalho do pensamento no caminho da resolução de problemas e, portanto, na direção de uma autonomia racional, fez com que Dewey fosse um severo crítico da filosofia metafísica clássica.

Nesse sentido, ao propor uma análise do ideal e do real Dewey vai afirmar, por meio de uma profunda imersão na estrutura psicológica do ser humano, que o real, no seu significado genuíno, não foi considerado na construção do pensamento clássico. O que ocorreu foi tão somente uma idealização, que expurgou todos os traços negativos do real, transpondo para si apenas os traços positivos que satisfaziam as necessidades psicológicas do ser humano. A construção ideal do real, ao modelar a experiência, retirou dela seus aspectos negativos, deu destaque apenas às coisas imagéticas ausentes da realidade. E esse é um dos

traços marcantes da filosofia clássica, uma concepção da realidade como algo puramente ideal por natureza.

A mentalidade ocidental, construída sobre a oposição dualista entre o fixo e o transitório, passou a transferir para o caráter contemplativo do pensamento uma áurea de superioridade em relação ao conhecimento prático. E a instância que representou essa predileção pelo aspecto especulativo e contemplativo do pensamento foi a filosofia. Nessa revisão crítica do cânone filosófico, Dewey argumentou:

A filosofia é, por conseguinte, o último e mais elevado termo de contemplação pura. Diga-se o que se disser, com referência a qualquer outro gênero de conhecimento, a filosofia é fechada sobre si mesma. Nada tem que fazer fora de si; não tem aspiração, propósito ou função – exceto a de ser filosofia, ou seja, contemplação pura e autossuficiente da realidade última (DEWEY, 2011, p. 106).

A concepção contemplativa do conhecimento se desenvolveu como herança dogmática. Dewey discorreu sobre a incompatibilidade entre o modo de operar da filosofia canônica e as mudanças advindas da sociedade contemporânea.

Desde que as mudanças se verificam constantemente, desta ou daquela maneira, nossa principal tarefa consistirá em estudá-las o bastante, de modo que estejamos habilitados a captá-las e a fazer com que elas se orientem na direção de nossos desejos. Condições e eventos, não há motivo para que de umas e outros nos esquivemos, nem para que nos mostremos passivamente condescendentes; umas e outras dessas coisas devem ser utilizadas e dirigidas, visto não serem mais do que obstáculos à consecução de nossos fins ou meios para realizá-los. Num sentido profundo, o conhecimento cessa de ser contemplativo para se tornar prático (DEWEY, 2011, p. 110),

A mudança de perspectiva procura extinguir a necessidade de duas realidades, uma contemplativa e uma prática, pois o caráter operativo do conhecimento é permeado por uma objetividade. A mudança de concepção não significou abandono ou sujeição do caráter imaginativo do pensamento humano, mas significou mudança no caráter funcional do plano ideal, enraizado na cultura ocidental. De acordo com Dewey (2011, p.111) “quando a crença de que o conhecimento é ativo e operativo domina o espírito humano, o reino ideal não é mais algo isolado, separado, converte-se antes naquela coleção de possibilidades imaginadas que incita os homens a novos esforços e realizações”.

O grande desafio que é dado à filosofia e à ciência será o de romper com essa visão dualista da realidade. Essa concepção se construiu a partir de polos opostos. Segundo Dewey (1979b), “encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes [...] como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres [...] entre os que mandam e os que são mandados” (DEWEY, 1979b, p.366).

Pode-se usar como exemplo para ilustrar bem o dualismo a oposição entre *trabalho e lazer*. Essas duas realidades são pensadas como desarticuladas, como se a prática de uma não pudesse acontecer concomitantemente à outra. Ou se trabalha ou se tem lazer. Fazer as duas coisas ao mesmo tempo não resulta em algo positivo.

Os dualismos descritos criaram vários empecilhos para a construção de relações assertivas entre os indivíduos. Tais empecilhos foram propositadamente instaurados no meio social com o objetivo claro de dividir a sociedade, de colocar de um lado quem pensa e do outro quem utiliza apenas os músculos, quem é sábio e quem ignora a sabedoria, quem manda e quem deve obedecer. Os dualismos estão no cotidiano influenciando decisões em todos os níveis da vida social. Então, a pergunta que nos cabe fazer é: como superar os dualismos?

Uma primeira resposta a esse questionamento tem por base a mudança no modo como pensamos. Logo a solução é de caráter educacional. Ensinar as pessoas a pensarem de forma unificada, preconizando a ideia continuidade, de progresso do pensamento para que os resultados desse ensinamento se reflitam no dia a dia, no alcance de soluções para os problemas do cotidiano das pessoas, era o objetivo de Dewey, ou seja, tornar o ato de ensinar algo pautado pelo viés experimental. Portanto, o método a ser usado nesse processo de transformação e de recusa do modo de pensar dualista é o método empírico experimental. Nas palavras de Dewey (1979b)

O desenvolvimento do método experimental como meio de adquirir-se conhecimento e ter-se a certeza de que é conhecimento, e não mera opinião — método de descoberta e verificação, é a grande força restante, para efetuar-se a transformação da teoria do conhecimento (DEWEY, 1979b, p. 371).

A inclinação pelo método experimental, segundo Dewey, resulta do fato de que este método possui dois aspectos relevantes no processo do conhecimento. O primeiro é que ele valida nossas ideias pelas mudanças que elas produzem nas coisas. O segundo aspecto é que ele prevê ações futuras pelas investigações presentes. Assim fica claro que o processo da experiência ocorre de forma controlada possibilitando a continuidade, atualização e progresso constante do conhecimento, pois até mesmo nossos erros, quando refletidos, geram atitudes positivas em relação ao conhecimento porque partem da investigação das ideias na experiência. Logo, a segurança que o método experimental traz, o torna confiável na investigação de problemas que perpassam o puro processo do conhecimento, podendo ser aplicado a outras matérias ou problemas mais próximos à realidade social e moral dos indivíduos.

O pensamento dualista criado e estabelecido pela tradição filosófica europeia é a grande causa para os males epistemológicos, sociais e morais do ocidente, por não prezar pelo equilíbrio e sim pela separação das realidades que produzem o conhecimento. E é exatamente a falta desse equilíbrio que a obra de Dewey quer nos alertar, como observou Anísio Teixeira no prefácio da obra *Democracia e educação* (1979b),

Poucos pensamentos estão alicerçados em um tão sólido bom senso e tão inalterável equilíbrio. Dewey se filia, por esse modo, à grande linhagem de pensadores que não vem acrescentar aos conflitos e às divisões entre os homens, mas revelar a possível conciliação de suas querelas, desde que desejem elevar-se um pouco mais adiante dos seus interesses imediatos (TEIXEIRA, 1979, p. XXIV).

Pelo exposto, vimos Dewey como um pensador preocupado em tornar claro o modo como tratamos nossos problemas epistemológicos, sociais e morais. Ele propõe que a filosofia assuma essa tarefa de olhar para os problemas mais urgentes da humanidade penetrando profundamente nas ideias, no sentido do valor de uso que estas ideias possuem para os homens.

Dessa forma, o instrumentalismo deweyano se constituiu como um método de enfrentamento aos problemas que surgem quando nossa experiência comum e irrefletida não alcança as condições de respostas às situações que saem do domínio do padrão comum, corriqueiro, habitual. A doutrina instrumentalista considerou que o pensamento resulta da formulação de um plano e esquemas de ações diretas ou de respostas e ideias expressadas; os objetivos do pensamento são incrementar a experiência e resolver problemas de um modo satisfatório.

2.3. A dimensão social da epistemologia deweyana

O caráter social de uma teoria é a capacidade que ela tem de solucionar problemas humanos. Nesse sentido, a filosofia deweyana possui um ponto de destaque ao trazer para o debate epistemológico, o mundo da vida, lugar em que a razão e a experiência são entendidas como uma unidade. Na teoria deweyana é perceptível a necessidade de se propor uma filosofia e uma educação conectadas às questões problemáticas do ser humano em suas condições reais de vida. Tal conexão possui o intuito de oferecer ao ser humano, uma orientação mais segura na resolução de suas dificuldades. Essa perspectiva social da epistemologia deweyana, resulta da realidade vivida por ele, pois o mundo que se apresentava

a Dewey, com toda a sua estrutura moderna e complexa, era marcado por uma necessidade de se repensar a realidade e buscar novas soluções para os problemas sociais de antes e de agora.

As soluções para os problemas sociais e humanos dependem da forma como o conhecimento foi produzido considerando seus aspectos filosóficos/educacionais e políticos. De acordo com Rodrigo Augusto de Sousa, em seu artigo intitulado *A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista* (2010), a filosofia social de Dewey “está centrada no indivíduo educado para a vida democrática, isto é, vida associada” (SOUSA, 2010, p.8). Nesse sentido, a produção epistemológica tem que se constituir como instrumento de sedimentação da democracia. Os anseios sociais por uma vida harmoniosa devem encontrar na filosofia e na política o sentido fundamental e real da vida em comum. A vida em sociedade se caracteriza por um compartilhar de experiências cujo valor pode e é medido pela extensão e continuidade dessas experiências.

A teoria deweyana contribui para o desenvolvimento social do ser humano porque tal desenvolvimento parte daquilo que o ser humano vivencia em seu meio. Dessa forma, a dimensão social do ser humano deve ser propiciada primeiro, dentro de um ambiente escolar. A educação, como dimensão social, deve promover essa aproximação do educando com suas vivências, no qual os conceitos devam ter suas hipóteses testadas a partir do que é experienciado na cultura dos alunos, ajudando-os na solução dos problemas que vão se apresentando no seu dia a dia.

Desse modo, o conhecimento alcança seu principal objetivo que é o de ajudar o ser humano a se socializar efetiva e continuamente. O princípio da continuidade está ligado ao aspecto prático do mundo e nesse sentido, o pensamento ganha a função de instrumento que nos conecta a esse mundo, pois sua utilidade está apoiada no próprio mundo onde o próprio conhecimento é produzido. Além disso, tal princípio permite a atualização e o aperfeiçoamento constantes da dimensão social humana. Mais tal aperfeiçoamento só terá sentido se for realizado em um ambiente democrático.

A escola como ambiente de treino prático das epistemologias deve fomentar de modo extensivo, o treino prático da democracia. O aspecto político não pode ser excluído da dimensão social humana, visto que o conhecimento resulta da reciprocidade de experiências. O fomento à vivência da democracia precisa permitir que a reciprocidade das experiências produza, segundo Dewey (1979b, p. 93) “numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social”.

A vida em comum requer a comunhão de interesses. Mas é necessário o reconhecimento comum desses interesses para que todos possam cooperar e as futuras adaptações sejam melhor aceitas e compreendidas. A reciprocidade de interesses é o fundamento do sentido de democracia que o nosso autor defende, pois segundo ele, “a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada” (DEWEY, 1979b, p. 93). A dimensão social que se estabelece por meio da vivência da democracia faz com que o ser humano dê sentido às ações que realiza. Quando esse sentido é alcançado de forma comum, ou seja, pelo compartilhar de interesses, o indivíduo tanto contribuirá para manter esse estado democrático, de vida harmoniosa, como poderá desenvolver iniciativas de ordem individual que lhe permita entender e se adaptar, de modo flexível, às mudanças futuras.

A experiencição do que é vivido culturalmente no dia a dia, e de modo específico, do que se vive democraticamente, tem que permitir que o conhecimento retorne à experiência da qual surgiu para se reafirmar. Os conhecimentos apartados do mundo da vida não dão conta dos reais problemas humanos e geram mais distanciamento entre os indivíduos. A experiência deve se configurar como um mecanismo de justificação para o conhecimento sendo, ela mesma, a garantia da aplicabilidade desse conhecimento, o que permite que nossos conceitos tenham *garantias de uso*. É claro, a partir desses termos, que o objetivo de Dewey não é descaracterizar e nem subverter o conhecimento intelectual, racional. O que ele pretende é que nossa atividade intelectual, retorne à experiência primária para que, refletindo sobre os dados que essa experiência primária fornece, transforme os conhecimentos produzidos a partir desses dados em instrumentos de uso na resolução de nossos problemas.

Dewey entende a experiência primária e secundária como *estágios do pensamento*. A experiência primária como um primeiro estágio refere-se às interações do pensamento com o ambiente, com os dados, com as sensações; a experiência secundária é como aquilo que é acrescentado ou como acréscimo adquirido no processo de experienciar. Esse entendimento, reafirma o princípio da continuidade que rege nosso conhecimento e de que este, não possui um caráter autônomo e independente, pois sendo natural, é também biológico, histórico e contingente.

A filosofia de Dewey, como sabemos, foi fundada na necessidade de mudanças nas relações sociais, políticas e educacionais. Essas mudanças partem de sua vivência prática dentro de um ambiente em que essas mudanças possam ser experimentadas - como é o

ambiente escolar - e na vivência diária dos costumes que valoramos em sociedade. Com esse propósito, nosso autor criou um centro de estudos no qual ele pudesse levar a cabo, ou seja, a termos práticos, a dimensão social do nosso conhecimento. Desse modo, dedicaremos a seção seguinte para tratar da experiência desenvolvida pelo filósofo na escola laboratório.

2.4. A Escola Laboratório

No livro intitulado *John Dewey: a escola e a sociedade; a criança e currículo (2002)* Dewey relata uma experiência que teve ao sair pelas lojas da cidade de Chicago na procura por carteiras que pudessem servir a qualquer atividade que as crianças viessem a praticar, inclusive trabalhar. Em tal relato, Dewey chama atenção para um comentário feito por um vendedor de materiais escolares advertindo que a tarefa de procurar por tais carteiras não se tornará uma tarefa fácil, pois todas as carteiras produzidas como materiais escolares foram produzidas com um único objetivo: servir ao propósito de fazer as crianças ouvirem. A educação tradicional condicionava o ato de aprender à capacidade de ouvir passivamente. E tudo no ambiente escolar deveria acentuar essa diretriz.

Em meados do século XIX e durante todo o século XX, desenvolveram-se, em diversos países, escolas experimentais cujo objetivo era investigar e difundir novas ideias pedagógicas. Nesse contexto e sob os auspícios das recém-formuladas tendências filosóficas e psicológicas, buscou-se alternativas para os então já estabelecidos modelos de ensino tradicionais. Desse modo, a partir de interlocuções entre pesquisas científicas e práticas educacionais, formularam-se novas metodologias e processos de ensino e aprendizagem, aplicados a seus respectivos empreendimentos, entre os quais se destaca a escola-laboratório, fundada por John Dewey.

Entre os anos de 1896 e 1904, Dewey organizou e dirigiu uma escola com o objetivo de assistir à formação de crianças e adolescentes, testar princípios da psicologia e filosofia pragmática, além de verificar a viabilidade para implementação de uma proposta educacional fundada na unidade do pensamento, ou seja, na articulação pensamento e ação. Esta experiência possibilitou a apresentação de hipóteses sobre as reais condições do cotidiano escolar, enriquecidas pela colaboração de professores, alunos e da comunidade universitária. Assim, nesse período, a escola-laboratório protagonizou grande expressão e relevância no panorama pedagógico americano e internacional.

O modelo de escola apresentado por Dewey aplicou-se como um arquétipo singular, uma forma embrionária da vida em sociedade como locus para o compartilhamento de heranças sociais e culturais, assim como na adequação dos interesses individuais e coletivos para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem correlatas às realidades da vida contemporânea em seus respectivos contextos. Portanto, admite-se que a escola-laboratório tenha sido uma conjunção de suas perspectivas psicológicas e filosóficas e de conjunturas, significações e identificações sociais (DEWEY, 2005).

Nesse sentido, considera-se seu modelo de escola experimental por tratar-se, fundamentalmente, de um processo em que princípios transcorriam como hipóteses para resolução de problemas do cotidiano e, por sua vez, eram testados pelo retorno à própria experiência. A ideia de Dewey era colocar em prática as ideias e princípios filosóficos desenvolvidos a partir da epistemologia pragmatista.

Entre as principais inovações apresentadas pela escola-laboratório, assinala-se sua matriz curricular, estruturada em atividades denominadas ocupações sociais. Como alternativa ao currículo tradicional, as “ocupações” desenvolviam-se por meio de estudos conduzidos como processos investigativos, análogos às práticas de uma sociedade em pequena escala. Assim, esperava-se que seus resultados correspondessem a demandas reais, identificadas em atividades sociais cotidianas, contrapondo-se, em distinção, ao que se convencionou historicamente por práticas educativas.

A Escola Laboratório (Lab-School) incorporada em 1894 pela estrutura universitária da Universidade de Chicago tinha, entre outros objetivos, o da substituição das práticas tradicionais de ensino, por práticas que unissem metodologicamente, teoria e prática. Nesse modelo, a escola estava sendo pensada como um laboratório no qual as crianças colocavam em prática, a partir dos fatos sociais dos quais participavam, os conhecimentos teóricos que aprendiam. Para Dewey, a escola deve representar um ambiente de vivência prazerosa de experiências fundamentais de vida. Mas há um problema que, segundo ele, impede que essa visão laboratorial do ambiente escolar ratifique a necessidade de uma escola ativa e não passiva. É o pensamento de que os fatos de nossa vida diária não se configurem como processos de aquisição do conhecimento, da disciplina.

A não configuração dos fatos da vida diária como o ambiente escolar tem tolhido o que de mais vivaz tem um ser humano em processo de aprendizagem: sua capacidade imaginativa. É necessário criar um ambiente propício para extrair dos fatos ordinários, aquilo que, dentro de um controle funcional sobre uma tendência inata no ser humano, se configure

em um processo de significações tanto individuais como coletivas. Por isso Dewey (2002) afirma que:

Quando a natureza e a sociedade puderem viver na sala de aula, quando os métodos e ferramentas da aprendizagem estiverem subordinados à substância da experiência, então haverá oportunidade para esta identificação e a cultura será o santo-e-senha democrático (DEWEY, 2002 p. 58)

Refletindo os aspectos da natureza social do ensino-aprendizagem, a escola dará sentido tanto à sua própria existência institucional, como também à vida daqueles que estão em processo de aquisição de saberes. A escola laboratório traz em si essa ideia de transpor para o ambiente escolar os fatos que a criança vivencia em casa. O que motiva a criança a realizar determinadas tarefas em casa, ou em qualquer outro ambiente social, em que haja a experientiação do ambiente, deve ser utilizado como ferramenta pedagógica. Segundo Dewey (2002, p. 144) essa intersecção “é uma questão de unidade relativa à experiência da criança, aos seus motivos e objetivos atuantes, e não uma questão de divertir ou atrair a criança”.

No capítulo intitulado *Três anos de escola elementar universitária*, do já citado livro *John Dewey: a escola e a sociedade; a criança e currículo* (2002,) Dewey procura descrever a organicidade da *Lab-Scholl*. São ressaltados nesse capítulo o trabalho dos professores, as despesas, a organização estrutural dos prédios, a quantidade de crianças recebidas, o valor devido a cada criança por anos de estudo, as atividades manuais e intelectuais a serem desenvolvidas, entre outras coisas. Toda a organicidade visava, por meio de uma forma laboratorial, pôr em prática as seguintes ideias: que a educação deve ser iniciada como extensão das atividades que a criança realiza em casa; que antes do desenvolvimento teórico é necessário treinar antes o corpo (mãos e olhos) e usar esse treino no desenvolvimento intelectual; que é possível usar os mesmos recursos da educação universitária na educação elementar; que a educação, quando realizada com o objetivo de tornar clara a utilidade do que aprendemos, se torna algo mais prazeroso.

No mesmo capítulo, Dewey relata que os professores começavam seu trabalho com as crianças propondo problemas básicos ao invés de regras de conduta. Dewey especifica quatro problemas, que no seu entender, elucidam a razão de ser da *Lab-Scholl*. O primeiro problema diz respeito à relação entre os ambientes doméstico e escolar da criança, de como o segundo deve ser extensão do primeiro. O segundo problema faz referência aos conteúdos, isto é, sobre quais conteúdos valem a pena facultar às crianças para que seu desenvolvimento seja efetivo. O terceiro problema diz respeito à instrução relacionada às ocupações cotidianas das crianças, sobre o quanto é importante trazer para o ambiente escolar tais ocupações. O

quarto problema relaciona-se à atenção individual, ao supervisionamento das necessidades e do desenvolvimento físico, intelectual e socioemocional da criança. Os problemas são o ponto de partida para o trabalho laboratorial e a escola se torna um ambiente de experiências educacionais em que os alunos, ao invés de cobaias, são eles mesmos, experimentadores e desenvolvedores da relação entre teoria e prática.

No trabalho operacional de pesquisa com os quatro problemas apresentados Dewey (2002) procurou relacionar o trabalho manual com a sistematização científica, buscando nesse processo criar, por meio de uma intensa e variada atividade manual, um contexto de adaptação e posterior extensão ao trabalho teórico de caráter científico. Dito de outra maneira, isso significa que, o objetivo é fazer com que a criança adquira, através de uma intensa atividade manual orientada e articulada, a mesma disciplina para o trabalho intelectual.

Por fim, ao propor um modelo desenvolvido com base em práticas experimentais, Dewey presumia que o desenvolvimento da ciência estava diretamente associado à manipulação de instrumentos e materiais, no aprimoramento dos sentidos da “mão e vista” e que, por essa razão, o trabalho manual seria o meio mais simples e natural para obter do estudante, no ambiente escolar, a mesma atitude observada em sua vida cotidiana, contribuindo para sua memória, o fortalecimento do raciocínio aplicado à disciplina pessoal, o desenvolvimento de competências e a ação intencional.

3. O pragmatismo e a educação no Brasil: a influência de Dewey na obra de Anísio Teixeira e Paulo Freire

Apresentaremos em seguida a influência de John Dewey na obra de dois importantes autores brasileiros, Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997), sobretudo, quanto às ideias da epistemologia pragmatista e da filosofia educacional e social do filósofo norte-americano.

Anísio Teixeira estava comprometido com a elaboração de princípios filosóficos que objetivassem uma ruptura definitiva com o modelo de educação antigo, arcaico e promovesse a instauração de um modelo de educação compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Esses princípios educacionais foram encontrados no pensamento progressista de John Dewey. Paulo Freire enquanto leitor da obra de Anísio Teixeira avança na direção de uma educação libertadora, emancipadora da condição humana.

Segundo Pagni (2000), Anísio Teixeira ao lado de Fernando Azevedo e Lourenço Filho, expressaram o modelo pragmático educacional deweyano no movimento escola nova no ano de 1932, com o manifesto dos pioneiros da educação nova.

Anísio Spínola Teixeira, viveu num Brasil de inconstâncias sociais e políticas. E dentro desse processo de inconstâncias Anísio se descobriu educador. Essa descoberta, resultante da sua indicação ao cargo de Inspetor Geral do Ensino em Salvador e de sua incursão pelas terras norte-americanas, o lançou para uma intensa reinterpretação da realidade. Na condição de ex-aluno de Dewey, tradutor e difusor de sua obra no Brasil, Anísio Teixeira partiu das ideias de seu mestre para a reinterpretação da filosofia e da educação. Nas palavras de Clarice Nunes (2010):

Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil era optar por uma alternativa que substitui os velhos valores inspirados na religião católica abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância (NUNES, 2010, p.19).

O pragmatismo deu a Anísio Teixeira a oportunidade de tratar não só conhecimento, a moral, a democracia, pelo ponto de vista da pesquisa científica, mas também a educação. Esse fato foi decisivo para dar um aspecto de maior qualidade, organização e profissionalismo ao sistema educacional brasileiro. É importante que aqui se faça um questionamento importante sobre as pretensões educacionais de Anísio: como fomentar a pesquisa educacional no Brasil tão fortemente marcada pelo crescimento da centralização do poder político avesso a qualquer resquício de ruptura com os modelos tradicionais que serviam como mecanismo de manutenção da ordem vigente? A resposta é: criar um programa institucional de política educacional que tivesse em seu esboço principal a ampla preocupação com “a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções” (NUNES, 2010, p.21). Do ponto de vista político, ele pretendia romper com modelos que ratificavam o autoritarismo e o tradicionalismo presentes na sociedade brasileira; sua pretensão era a de projetar um país, cujo desenvolvimento se pautasse pela cidadania, humanização, solidariedade e espírito democrático.

As transformações almejadas por Anísio Teixeira necessariamente derivariam de uma outra perspectiva psicológica e filosófica no tratamento das questões educacionais. Portanto, inspirado na filosofia pragmatista de Dewey, Anísio entendia ser preciso reconstruir não só a educação, mas a própria filosofia. Segundo Nunes (2010):

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, construiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio pode abandonar a escolástica e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida (NUNES, 2010, p. 42-43).

Como já foi demonstrado nessa Dissertação, Dewey busca transpor para o social o caráter investigativo da experimentação científica. O uso dos critérios científicos no contexto social permite que os indivíduos investiguem, experimentem a realidade que estão inseridos, façam e refaçam suas conclusões sobre os conceitos que concebem suas condutas. O objetivo não é apenas criar instrumentos para solucionar seus problemas diários, mas inquirir de forma reflexiva sobre as condições da experiência, que nos permitem compreender os melhores usos que podemos dar ao que pensamos nas ações que realizamos.

A filosofia de Dewey ajudou a Anísio estabelecer uma conexão entre duas realidades em conflito: o tradicional, representado principalmente pelas instituições religiosas e seus valores morais, e o científico representado pelos aparatos técnicos produzidos em laboratório e que caracterizam a nova forma de observar o mundo.

A incorporação dos aspectos ou critérios científicos na filosofia deweyana não significa transformar a filosofia em um conhecimento técnico. Significa sim, tornar claros os pressupostos científicos; significa dar à ciência uma forma e usá-la para compreender a própria ciência e a si mesma. Significa também criar um senso de organização e compreensão sobre os pressupostos que concebem nossa ação. E é por meio dessa organização que será possível a conexão entre o tradicional e o novo.

Tanto Dewey como Anísio Teixeira acreditavam que não haveria lugar melhor de experienciar o social e colocar as ideias de reconstrução filosófica em prática do que o ambiente escolar, do que o ambiente educacional. A educação deve possibilitar a representação do ambiente social. O que é posto em jogo nesse processo é a necessidade de trazer para o mundo da criança – um mundo de teste, de experimentação, de descoberta, de busca - um modelo educacional que não aprisionasse sua liberdade, que não permitisse uma cognição imposta e que nem fosse criada de um empirismo condicionado ao cumprimento dos valores mercadológicos da indústria.

O modelo educacional que Anísio buscava por intermédio de Dewey foi o da possibilidade de uma busca reflexiva do conhecimento, numa constante evolução de conceitos

que permitisse o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para a solução de problemas práticos e trouxesse a clareza sobre os pressupostos que concebem nossa conduta e orientam nossa ação sobre o mundo.

Quanto à influência de Dewey na obra Paulo Freire ela pode ser percebida pelo profundo respeito intelectual que o educador nutria por Anísio Teixeira.

Quando descrevemos o pensamento educacional de Paulo Freire é possível encontrá-lo dizendo muitas coisas que lembram Dewey. Na verdade, ele estudou Dewey, tanto pela influência de Anísio Teixeira e Lourenço Filho quanto por ter atuado nos Estados Unidos, como professor visitante, em programa de pós-graduação na Universidade de Harvard (EUA), em 1969, quando se encontrava no exílio. Entretanto, nos estudos sobre a vida de Freire são quase inexistentes as referências ao pragmatismo de Dewey.

A obra filosófica e educacional de Paulo Reglus Neves Freire é uma destas oportunas inspirações e guarda similaridades com a trajetória do filósofo estadunidense John Dewey. Não que Paulo Freire tenha se convertido oficialmente num pensador pragmatista ou que tenha sido um discípulo de Dewey como foi o educador brasileiro Anísio Teixeira. Esta relação, ao nosso ver, está marcada pela forte convicção e crença no poder da educação e da democracia, sobretudo numa concepção de mundo marcada pela necessidade de emancipação dos sujeitos sociais por meio da educação. Por conta disso, ambos são autores de reconhecimento internacional e tornaram-se leitura obrigatória para os diversos campos do conhecimento (FONTELES, 2022).

Joseph Betz (1992) diz que Dewey, na condição de maior filósofo da educação dos Estados Unidos, se colocava constantemente contra a opressão imposta aos pobres da América Latina. Entretanto, em nome da doutrina Monroe e do anticomunismo e a crença de que os Estados Unidos destruíram a democracia latino-americana, as relações de similaridades entre Dewey e Freire foram prejudicadas pelos historiadores da educação.

A partir da concepção “antiamericanista” fomos instados erroneamente a pensar que Dewey compartilha desta responsabilidade professando uma educação e uma prática de cunho liberal³ que, de alguma forma, ajudariam estes setores dominantes na América Latina⁴.

³ Ocorre que o termo ‘liberal’ na filosofia estadunidense tem um significado distinto do termo usual no campo da política, o liberal nesse sentido é o sujeito que se opõe a todo tipo de opressão, se opõe a indiferença e condena a crueldade, vista como o maior de todos os males.

⁴ A crítica dirigida ao movimento escolanovista no Brasil como uma ação de cunho liberal, propositora de reformas de caráter unicamente pedagógicas, fez com que a recepção de Dewey no Brasil fosse marcada por estas controvérsias.

Com a divulgação do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire foi convidado para ser professor visitante na Universidade de Harvard, em 1969. Segundo Joseph Betz (1992) nesta instituição ele aprofundou os conhecimentos sobre o pragmatismo e a obra de Dewey. Enquanto o livro *Pedagogia do Oprimido* (1969) era publicado no exterior, no Brasil, em virtude da censura, fora proibido até 1974. Somente a partir deste ano, quando começou um processo lento e gradual de abertura política é que os brasileiros puderam conhecer o livro *Pedagogia do Oprimido*. Ainda sob a imposição do exílio Paulo Freire passou mais um ano em Cambridge e depois se mudou para Genebra para trabalhar como consultor educacional do Conselho Municipal de Igrejas (NASCIMENTO, 2017).

Com o livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire inaugura o método de trabalho experimental realizando encontros ou círculos de cultura, muitas vezes com humildes camponeses (BETZ, 1992). Este traço comum na história de vida de Dewey e Freire dão conta da opção que ambos fizeram por uma concepção de conhecimento baseada no trabalho da experiência humana, fazendo e refazendo-se em contingências históricas determinadas, num processo constante de *crescimento*, criação e autocriação.

Podemos destacar que a ligação de Freire com Dewey se dá pelo entusiasmo com o qual ambos discorreram sobre a educação e a democracia. Suas análises propõem que a otimização desses conceitos é fruto da vivência de uma profunda relação entre teoria e prática. Uma reflexão crítica dessa relação é de fundamental importância para que se viva uma educação e uma democracia genuinamente emancipadoras do gênero humano.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 12) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Fica evidente a opção de Freire por um processo educativo de caráter dialógico e interativo. E observando o aspecto prático e externo da interação que é exatamente a ação, é perceptível no pensamento deweyano que a ação é sempre observada como meta, como propósito a ser alcançado. O que é possível de ser alcançado por nossa ação ou como usamos nossas ideias para agir, é o que se verifica de mais importante no pensamento pragmático de Dewey. Freire também faz alusão a essa forma de pensar em sua obra *Educação como prática da liberdade* afirmando que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p.43).

O processo de construção cognitiva de base filosófica, não pode esquecer o aspecto dinâmico da interação entre teoria e prática. Essa percepção permitirá a inserção do educando no processo de ensino e possibilitará que este processo, tenha um caráter democrático. O homem brasileiro, na visão de Freire, “precisaria ser ajudado a organizar reflexivamente seu pensamento” para alcançar a experiencição do conhecimento verdadeiro e ter condições de viver e agir democraticamente (MURARO, 2014, p. 2). A educação é um dos bens necessários à concretização da vocação ontológica do ser humano porque é um bem que alcança dimensões universais por seu caráter social.

Muraro (2014) continua sua análise afirmando que Paulo Freire havia constatado que o homem – e de forma específica, o brasileiro - se encontra buscando o saber de forma *ingênua*. É uma busca com sua base fundamentada no senso comum, sem rigor metódico e crítico. Portanto, o que o ser humano brasileiro produz sobre si e sobre sua realidade não pode ser elevado à categoria de conhecimento. E por quê? Porque lhe falta consciência de sua realidade concreta. O homem brasileiro na ótica de Freire precisa superar sua consciência ingênua pela criticidade; precisa transformar sua realidade em um problema e buscar soluções a esse problema.

A filosofia freiriana objetiva discutir os problemas da realidade brasileira e propor uma educação verdadeiramente democrática. Em seus escritos, Freire defende a necessidade de se romper com o pensamento idealista de caráter escolástico e metafísico, em nome de uma reflexão de caráter social. E assim, Freire desenvolveu uma nova maneira de pensar os conteúdos filosóficos. A novidade no pensar freireano não está no conteúdo pensado, mas na maneira de se pensar o que há muito tempo já é conhecido. E qual foi o artifício usado por Freire? Sem querer criar uma pedagogia técnica, sem, no entanto, deixar de ser técnica, Freire reescreveu de forma crítica a filosofia por meio da literatura, da ciência e da poesia. Ele usou essas técnicas para se fazer entender filosoficamente. Esses estilos foram apenas meios usados na construção de sua obra filosófica.

O que Freire traz de novo em sua epistemologia? Acreditamos que recuperar os saberes antes silenciados, o saber popular, como instrumento de pensar a realidade e dar-lhes o devido valor, foi um passo significativo para a crítica decolonialista. Podemos dizer que a novidade em sua epistemologia é a aproximação do que é pensado sobre o objeto do pensamento. É a junção contingente entre teoria e prática, não para se construir um método, mas para se construir instrumentos que permitam a utilização do que é pensado pela

sociedade. Segundo Gadotti (2008), Freire aproxima o pensamento de sua fonte primeira, permitindo que haja uma justificação mais real e verdadeira desse conhecimento. E é exatamente isso que o aproxima de Dewey. A unidade ação e reflexão torna o homem presente no mundo. E não é uma simples presença: é presença transformadora. A consciência de estar no mundo faz o homem transformá-lo pelo pensamento e pela ação produzindo constantemente sobre esse mundo, uma análise crítica.

Por fim, sob a perspectiva do pragmatismo filosófico é possível identificar na obra de Freire aspectos importantes defendidos por Dewey. É possível identificar em ambos o fato de tratarem o conhecimento enquanto uma ferramenta revolucionária no processo de emancipação cidadã. Sendo assim, as metodologias de aprendizagem desenvolvidas tanto na abordagem freireana quanto deweyana confirmam a ênfase nos processos de atividade; na resolução de problemas, apresentadas como alternativas ao intelectualismo do ensino clássico.

4. Considerações Finais

O conhecimento não é só cognição. É também experiência. No homem ele produz a consciência do real a partir da práxis. A unidade pensamento e ação resulta o conhecimento, e este, é um instrumento usado pelo homem em suas relações sociais. O homem torna-se no outro e com o outro sujeito e não objeto daquilo que julga conhecer. Esse conhecer passa a se configurar como autêntico, pois não é fruto de transferência. Ao contrário, é busca que se fundamenta a partir da curiosidade, da consciência e da reflexão.

A epistemologia pragmatista deweyana contribuiu e contribui com o desenvolvimento do pragmatismo, recuperando a noção de experiência na produção do conhecimento. Além disso, foi vanguardista no pragmatismo ao estender essa análise para o campo educacional, ressaltando que uma educação significativa se faz experimentando, problematizando, refletindo continuamente na e sobre a realidade. O alcance das ideias deweyanas fincou marcas importantes em solo brasileiro, ajudando a redirecionar o significado de educação em nosso país com leituras e vivências profundas de suas ideias. Nesse sentido, a atualidade da pedagogia de Dewey, encontra-se, na ideia de inteligência operativa, fundada na atividade em que há deliberação, observação e planejamento.

REFERÊNCIAS

BETZ, Joseph. **John Dewey and Paulo Freire**. In: Transactions of The Charles S. Peirce Society. Indiana University Press, vol. 28, n. 1, 1992. p.107-126.

BROENS e CHIARADIA. **JOHN DEWEY E O EVOLUCIONISMO: CONTRIBUIÇÕES DO PRAGMATISMO PARA O ESTUDO DA AÇÃO HABILIDOSA**. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, volume 6, número 2, julho-dezembro, 2009, pp. 074-071. Acessado em 2022

DEWEY, John. **A concepção democrática de educação** Viseu: Pretexto, 2005.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. New York. Dover Publications. Inc., 1958.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **The Influence of Darwinism on Philosophy**. In: FAERNA, Angel Manuel. Dewey: **la miseria de la epistemología**. Madrid, Editora Biblioteca Nueva, 2000, p. 54.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia** / John Dewey; com a nova introdução do autor. – 1ª ed. – São Paulo: Ícone, 2011. – (Coleção fundamentos da filosofia).

FONTELES, et al. **Educação Popular e a Formação da Classe Trabalhadora**: centenário do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Teresina: Editora Quimera, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pragmatismo?** Coleção Primeiros passos. SP: Brasiliense, 2017

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Editora Manole; 2ª edição. 2009.

KINOUCHI, Renato Rodrigues. **Notas introdutórias ao pragmatismo clássico**. Scientiae Studia. São Paulo v.5. 2007, acessado em 2022.

MURARO, Darcísio Natal. **Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Acessado em 2022.

NASCIMENTO, Edna M.M. do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire** / Edna Maria Magalhães do Nascimento. – Teresina: EDUFPI, 2017. 256p.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anotações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira**. In: **Conferência apresentada no grupo de trabalho de filosofia da educação da ANPED**, São Paulo, 2000. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Reuniões. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te17.PDF>> Acesso em: 18 de julho de 2023.

RODRIGUES, Cassiano Terra. **O desenvolvimento doo pragmatismo segundo Dewey**. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, volume 5, número 2, julho-dezembro, 2008, p. 198-203. Acessado em 2022.

SOUSA, Rodrigo Augusto de. **A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY E A EPISTEMOLOGIA PRAGMATISTA**. Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana Ano 2, Número 1, 2010

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e Educação. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

INSPIRAÇÕES ROUSSEAUNIANAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.

Maria de Jesus dos Santos¹

Zoraide Araújo Louzeiro²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a relevância das contribuições de Rousseau para o Ensino de filosofia, destacando elementos que podem inspirar a formação humana e os processos de ensino e aprendizagem na atualidade. Ao abordar a filosofia de Rousseau é fundamental reconhecê-lo como um dos pensadores que mais contribuiu para articular política e educação conjuntamente, o que confere à sua obra um caráter atemporal. No presente, quando se busca uma compreensão mais consistente sobre projetos filosóficos, políticos e educacionais em inter-relação, suas ideias ainda se mostram pertinentes. O suporte teórico do estudo é a obra *Emílio ou Da Educação*, onde Rousseau argumenta a favor da educação pela liberdade e para liberdade, tendo como objetivo maior alcançar uma igualdade que seja compatível com o ideal político que ele denomina *vontade geral*. Seu projeto educacional crítico ultrapassa todo processo de transmissão de conhecimento e se volta para uma formação integral do indivíduo que alia aspectos éticos, sociais e intelectuais. No fim, advogamos que a concepção analisada tem força para inspirar o Ensino de filosofia hoje, nas tensões contra a educação neoliberal, e reafirmamos esse pensamento como referência para toda abordagem pedagógica que priorize a autonomia, a reflexão crítica e o desenvolvimento humano integral.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Filosofia. Inspirações Rousseauianas. Educação.

ABSTRACT:

This article aims to present the relevance of Rousseau's contributions to the teaching of philosophy, highlighting elements that can inspire human development and teaching and learning processes today. When addressing Rousseau's philosophy, it is essential to

¹ Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, FEUSP; Professora do Departamento de Fundamento Educacionais na Universidade Federal do Piauí.

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí, PROFILO.

recognize him as one of the thinkers who most contributed to articulating politics and education, which gives his work a timeless character. Today, when seeking a more consistent understanding of interrelated philosophical, political, and educational projects, his ideas remain relevant. The theoretical basis for this study is *Emile, or On Education*, in which Rousseau argues for education through freedom and for freedom, with the ultimate goal of achieving equality compatible with the political ideal he calls the general will. His critical educational project goes beyond any process of knowledge transmission and focuses on a comprehensive individual development that combines ethical, social, and intellectual aspects. In the end, we argue that the concept analyzed has the power to inspire philosophy teaching today, in the tensions against neoliberal education, and we reaffirm this thought as a reference for any pedagogical approach that prioritizes autonomy, critical reflection, and integral human development.

KEYWORDS: Teaching Philosophy. Rousseauian Inspirations. Education.

INTRODUÇÃO

Jean-Jacques Rousseau, (1712–1778), um dos principais filósofos e críticos do século XVIII, insere-se no campo da filosofia política e oferece uma reflexão profunda sobre as relações entre indivíduo, sociedade, política e moral, com especial ênfase na educação para a cidadania e, conseqüentemente, para a vida política. Nesse contexto, Rousseau concebe um projeto político de caráter racional que, de forma articulada, pressupõe um projeto pedagógico voltado à formação do indivíduo, à transformação do homem natural em um cidadão moral e político.

No seu entendimento, a educação, vinculada à ciência e à moral moderna, havia negligenciado a formação moral e ética do homem, tendo sido corrompida pelos ideais iluministas. Por isso, era preciso se afastar das instituições que serviam aos modelos racionais, estritamente liberais, com interesses técnicos, intelectuais e individuais, violando a liberdade, o bem comum e a vontade geral.

Para realizar esse afastamento dos modelos sociais, políticos, científicos e morais da época, era preciso pensar em um projeto pedagógico que ajudasse a formar e transformar o homem natural em cidadão, preservando sua liberdade. Nesse sentido, era necessário considerar o desenvolvimento da infância, conforme as necessidades de conhecimento do cidadão livre, respeitando sua natureza, mas, sobretudo, entendendo o

grau de corrupção e desumanização que uma sociedade de desiguais, que defendia a propriedade privada, impunha sobre a infância.

A obra *Emílio, ou Da Educação* se destaca como um esforço filosófico que pensa a educação como um meio de preparar o indivíduo completo para a vida em uma sociedade moral e ética, e que, como prática formadora, deve respeitar as etapas do desenvolvimento humano e as características naturais da criança, algo bastante inovador para os parâmetros da época.

Junto a crítica às ciências e às artes, Rousseau se opõe à educação vigente em seu tempo, pois esta não conciliava saber e virtude, ser e aparecer, discurso e ação. A educação, servindo a pressupostos corrompidos, não dava importância a uma verdadeira formação moral nem considerava as peculiaridades da infância, impondo uma formação livresca, rígida e precoce.

Assim, era imprescindível pensar a infância e a juventude como uma fase essencial a ser valorizada, respeitada e explorada, uma vez que é nesse período que as bases do ser humano são formadas e fortalecidas. O filósofo argumenta que a educação deve ser natural e negativa, ou seja, deve preservar a liberdade de crianças e jovens e permitir que se desenvolvam de acordo com suas próprias inclinações e necessidades. Essa negatividade se manifestaria no sentido de valorizar mais uma ideia de homem do que as instituições da época.

O filósofo defendeu que a infância e a juventude se constituem em fases fundamentais do desenvolvimento humano, devendo ser valorizada e respeitada. Ele argumenta que a criança não deve ser tratada como um “adulto em miniatura”, mas como um ser em crescimento, com necessidades e características próprias. A partir disso, orienta que a educação deve respeitar as etapas naturais do desenvolvimento da criança, permitindo-lhe explorar o mundo por meio da experiência, sem imposições rígidas ou doutrinas precoces. Ele aponta que a educação tradicional da época sobrecarregava as crianças com conhecimentos inadequados para sua maturidade e reprimia sua natureza.

Desse modo, sua proposta de educação caminha na direção do respeito à liberdade e à espontaneidade, priorizando o aprendizado por meio da observação, do contato com a natureza e da vivência prática. Assim, Rousseau considera as fases iniciais da vida como uma fase essencial para a formação do indivíduo, devendo ser protegida e guiada de maneira harmônica, respeitando seus ritmos e capacidades.

Além disso, o autor estabelece uma conexão entre educação e política, sugerindo que a formação do cidadão deve ser uma prioridade na educação, uma vez que a verdadeira liberdade e igualdade forjam aquele que pactuará em prol de uma “vontade moral”. Esta só será alcançada em consequência de uma boa formação. Sua proposta maior é um contrato social, por meio do qual os indivíduos se unam em busca do bem comum; isso é central em seu pensamento político, e reflete a necessidade de uma educação que prepare o homem para a vida pública e para vida política.

Nesse estudo vamos nos voltar para alguns aspectos do pensamento rousseauiano que consideramos serem ainda inspiradores para o Ensino de filosofia na segunda década do século XXI, tempo em que esta área de ensino está sendo vilipendiada de diversas maneiras.

2. UMA ATITUDE CRÍTICA FRENTE AOS PROBLEMAS DO TEMPO HISTÓRICO EM QUE SE VIVE

Rousseau inspira uma crítica contundente às estruturas dominantes hoje, pois em seu tempo foi um crítico da moral, da ciência, das artes e da educação.

Para iniciar esse estudo consideramos necessário entender que problemas Rousseau enxergava na educação vigente na sua época. Sua filosofia asseverava um homem naturalmente bom, e que a educação concebida pelas instituições da época desrespeitava suas regras naturais, o que podia comprometer o florescimento que ele é capaz de alcançar; para ele o início da corrupção do homem acontece no começo do seu processo de socialização. Em Rousseau a corrupção do homem está ligada à formação moral precipitada, que se dá em seu ingresso prematuro na sociedade. Assim, a educação deveria se transformar, fortalecendo a relação do homem com a natureza e garantindo conhecimentos adequados ao seu processo formativo.

Em sua cosmovisão, a educação é primordial, mas não para acumular conhecimentos em quantidade. Os saberes adquiridos com consistência precisam ser aplicados no cotidiano, para isso, devem ser buscados com afínco, descobertos com esforço, e não introjetados por outrem, como um simples ato de transmissão de uma pessoa para outra. Educadores e educandos se esforçam juntos para alcançar uma verdade significativa sobre a realidade.

Seguindo essa ideia, o filósofo se volta para criticar os exemplos sólidos contidos em alguns métodos de ensino tradicionais, e mostrar como estes são vacilantes. Para ele “não se trata de ensinar-lhe as ciências, e sim de dar-lhe a inclinação para as

amar e métodos para as aprender” (Rousseau, 1992, p. 181). Com as vivências de Emílio Ele demonstra que a educação, por vezes, é um fardo que temos de carregar, por obediência ou por obrigação, sem que haja um respeito pleno pela natureza humana. Numa direção contrária, Rousseau orienta que a boa educação deve considerar os aspectos biológicos, psicológicos, metafísicos e morais, que constituem o homem; estes devem ser desdobrados a partir dos pressupostos naturais do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a criança passa a ser o centro do processo formativo.

Assim, é compreensível que as relações estabelecidas durante a infância devam se dar mediante o complexo enlace entre a natureza infantil e a cultura. Conforme Rousseau, o homem, ao viver o processo educativo, vive a tensão entre natureza e cultura, e é essa tensão criativa que o filósofo-educador procurará resolver em Emílio.

A educação é esta que pressupõe a existência de três mestres na vida do homem. Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres (Rousseau, 2004 p. 9).

A partir desse posicionamento, o autor argumenta que a educação não deve se pautar em ganhar tempo, e sim em perdê-lo. O preceptor de Rousseau não deposita conhecimentos ou incute desejos de conhecimento seguindo uma carga horária contada, corrida, entre várias salas de aula, como o professor de filosofia hoje; mas, ao contrário, permite à criança o desenvolvimento natural de suas necessidades e possibilidades, assim, ele insiste na tese de que a primeira educação deve ser puramente negativa. Isto porque a criança não deve ser instruída diretamente, com conhecimentos teóricos ou conceitos morais desde cedo, mas deve realizar atividades que lhe protejam de influências externas nefastas, que possam corromper sua natureza. Ele acredita que a educação conceitual e rígida, imposta de forma precoce imposta pelos adultos, pode prejudicar o desenvolvimento natural da criança, levando-a a adquirir vícios e preconceitos artificiais.

Contudo, a educação negativa não é uma ausência total de ensino, é, porém, uma forma de educação que evita a imposição de ideias e valores no tempo indevido. Em *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau argumenta que, nos primeiros anos de vida, a criança deve ser guiada pela experiência e pelo contato com a natureza, aprendendo por meio das consequências naturais de seus atos, em vez de receber ordens e lições diretas.

Esse método busca preservar a pureza e a liberdade infantil, permitindo que a criança desenvolva sua autonomia e raciocínio de maneira espontânea. Somente mais tarde, quando já tiver maturidade suficiente, é que a educação pode se tornar mais ativa, introduzindo conhecimento intelectual e moral de forma adequada ao seu desenvolvimento.

No entanto, a função do educador, que é, nesse sentido, fazer com que a liberdade natural da criança se harmonize com a necessidade de imposição de regras de conduta, não é uma tarefa simples, e, deve fazer parte das qualidades formadoras do preceptor, pois “não é fácil convencer uma criança de que o que queremos ensinar-lhe é útil, e de nada servirá convencê-la se não soubermos persuadi-la” (Rousseau, 2004, p. 243). O trabalho educativo, nessa perspectiva, aparece como um grande desafio, haja vista a grandeza de sua responsabilidade formativa. Ontem e hoje exige-se do professor um grande compromisso

Pensar no Ensino de Filosofia hoje, considerando as premissas da formação do Emílio, exige, ainda que de forma indireta, uma reflexão sobre o agente responsável por todo o processo, isto é, sobre o professor, preceptor, educador, condutor, o mestre provocador que segura na mão da criança, pois:

a criança deve absorver-se completamente na coisa, mas deveis estar inteiramente absortos na criança, observá-la, vigiá-la sem parar e sem parecer, pressentir antecipadamente todos os seus sentimentos e prevenir os que ela não deve ter, ocupá-la, enfim, de tal maneira que ela não somente se sinta útil à coisa, mas que também se sinta bem, por ter compreendido bem para que serve o que faz (Rousseau, 2004, p. 251).

Esse professor deve valorizar o presente, e não apenas preparar a criança para o futuro. Sua principal função é questionar o que é ensinado e aprendido, permitindo que os alunos atribuam sentido ao próprio aprendizado.

Outro problema inquietante para nosso autor dizia respeito à erudição como um fim exclusivo da educação, metodologicamente traduzida pelos muitos conteúdos a serem ensinados precocemente, algo muito comum no Ensino de filosofia até hoje. Isso não significa que Rousseau não considerasse a apresentação de conteúdos da ciência e da tradição como relevantes nem que se negue essa importância no século XXI. Mas a intenção é preparar a criança efetivamente para aprender a ciência de modo significativo, a ponto de amá-la e entender seu sentido, a mesma intenção que se deve manter hoje. Seu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas “ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a

verdade acima de tudo” (Rousseau, 2004, p. 281-282), objetivo que se deve permanecer perseguindo atualmente.

Essa posição singular de Rousseau, como mostra Lazarini (1998), fez com que ele criasse uma proposta pedagógica bastante diferenciada, considerada por muitos como inovadora e revolucionária; ao se opor à formação humana proposta pela educação de seu tempo, tratou das questões educacionais dentro da generalidade da vida, preocupando-se em auxiliar a realização de uma reforma em toda a sociedade.

Cerizara (1990) afirma que suas principais formulações acerca da educação estão expressas no ideário da obra *O Contrato Social*, que corresponde a um modelo de educação social e política e pensa no desenvolvimento gradual do cidadão. Na obra *Emílio*, o modelo de educação demonstrado por Rousseau é representado pela referência a uma educação natural que privilegia a formação do homem enquanto indivíduo livre. Lazarini (1998) reforça essa ideia para o nosso tempo, afirmando que nas duas obras política e educação estão indissociavelmente unidas e revelam a síntese de seu ideário.

Os modelos pedagógicos elaborados pelo filósofo, além de expressarem diferentes facetas de seu pensamento, representam dois caminhos para a regeneração social e o renascimento do homem moral. No *Emílio* está expressa: a) uma concepção de infância; e b) uma nova postura pedagógica. Em seu protótipo de formação está previsto um homem solidário, preparado para não sucumbir às adversidades da vida social de sua época, já que sua educação era voltada para a convivência altruísta e contrária aos vícios predominantes na sociedade moderna (Lazarini, 1998).

Segundo Lazarini (1998), Rousseau criticava abertamente a educação formal, baseada em princípios metafísicos e escolásticos. Para ele, esse modelo não era apenas uma instituição equivocada, mas um aparato educacional que refletia as perspectivas sociais da Igreja Católica, pilar do Antigo Regime. Ele afirmava que o ensino oferecido por essas instituições não promovia uma formação positiva nos alunos; ao contrário, incentivava vícios e maus costumes, sendo incapaz de formar o “verdadeiro homem”. Dentro dessa perspectiva, tece o seguinte comentário:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a quem chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinado nada senão a si mesmo. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos (Rousseau, 1979, p. 14).

Contrapondo-se a isso, a concepção de educação rousseuniana, enquanto prática social, trata da formação humana de maneira conjunta às relações sociais em geral (Lazarini, 1998).

Cambi (1999) destaca que quando *Emílio, ou Da educação* foi publicado em 1762 e teve larga circulação na Europa, tornando-se rapidamente um texto da moda, possibilitou que, aos poucos, esse pensamento despertasse o interesse para uma nova forma de sensibilidade em relação à infância, à educação, à filosofia. A princípio a obra se apresentou como um romance psicológico e um manifesto educativo, mas foi logo considerada como um tratado que expõe uma concepção precisa de homem natural, racional e moral, além de ser um itinerário de formação e um texto político inspirador.

Um Ensino de filosofia que assuma uma dimensão crítica, como exige os tempos atuais, além da formação cidadã: moral, ética e política, como previa Rousseau, precisa preparar adolescentes e jovens para não sucumbir às adversidades da vida social precária, produto dos sistemas capitalistas e liberais que desumanizam o humano.

3. A DEFESA RADICAL DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Um aspecto importante do pensamento rousseuniano para inspirar o Ensino de Filosofia hoje é a inseparabilidade entre educação e política. Em tempos de “escola sem partido”, é pertinente voltarmos a Rousseau que oferece uma ideia de formação do jovem como iniciação para a vida política e pública e entende que não se pode separar uma ação da outra. A sociedade política não é modelo para educação; esta possui sua própria autonomia, não podendo tomar a sociedade como paradigma da ação pedagógica. Mas, as duas esferas, educação e política, estão necessariamente articuladas.

Ele identifica a natureza como ponto de referência para a formação do homem, e a política como um horizonte. Para isso, escreve a obra *Emílio* pensando nas crianças e na educação de seu tempo (século XVIII), traçando considerações que ainda hoje, 2025, permanecem atuais, e contribuem para refletirmos sobre o Ensino de filosofia realizadas na escola contemporânea, esta pode oferecer subsídios para que jovens se tornem capazes de pensar e fazer escolhas com autonomia, permitindo que reflitam por si mesmo, tenham suas próprias experiências, para, a partir delas, desenvolver uma compreensão da realidade e se aperfeiçoar sempre que considerar necessário.

Seu projeto educacional consiste na conjugação harmônica de três mestres (natureza, coisas e homens) em um único objetivo: a formação do homem total,

autêntico, devidamente desnaturado e preparado para conviver com seus semelhantes. Tendo em vista a indissociabilidade entre a teoria moral e a teoria política, é fundamental compreender que, na teoria formacional rousseauiana, está implícito um projeto de desenvolvimento de uma nova sociedade política. Não é por acaso que o *Contrato Social* aparece no *Emílio*, como parte das lições que o jovem deve receber para aprender a julgar os governos, participar de sua comunidade e ser útil à coletividade.

Portanto, a educação é, para Rousseau, uma ação global de formação humana. Pode ser desenvolvida em casa, na escola ou em qualquer outro espaço; tanto faz se é pública ou doméstica, desde que contribua para desenvolver as potencialidades do homem em toda a sua dimensão. Há, assim, em Rousseau, uma pedagogia da política e uma política da pedagogia.

Embora a primeira esteja inserida na segunda, o objetivo final do aspecto educacional visa à realização plena do aspecto político, pois, entre a dimensão antropológica e a dimensão política presentes no *Emílio*, aquela que prevalece é a política, uma vez que ela implica a recuperação do homem autêntico por meio de sua desnaturação e socialização.

Quais as implicações da relação educação e política? A educação levou o homem a agir por interesses naturais, e não por imposições externas. Com isso, ele poderia ser dono de si próprio, ao desenvolver suas capacidades de maneira autônoma e racional. De modo geral, a educação foi algo essencial para promover a busca dos interesses e objetivos dos cidadãos ao compreender a justiça social, fazendo com que os indivíduos conhecessem seus direitos e deveres na sociedade.

Conforme Nascimento (1998, p. 194), Rousseau desenvolveu uma forma original de pensar a sociedade pelo *Contrato*, inovando “principalmente ao propor o exercício da soberania pelo povo como condição primeira de sua libertação”. Em linhas gerais, a ideia do *Contrato* vincula-se a um projeto moral coletivo e válido para a totalidade dos homens; visava instituir uma convenção que propiciasse o surgimento de uma sociedade ordenada pelos princípios da igualdade civil, na qual todos são dotados dos mesmos direitos e deveres, o que implica, também, a afirmação do direito inalienável à participação política.

Para a cidadania propriamente dita, conforme a entende Rousseau, um direito ocupa uma posição central: é o de participação na formação ou ratificação da legislação soberana. Um indivíduo não é cidadão se for o recipiente passivo

da direção legislativa de outros, mesmo que esses outros estejam sinceramente agindo em seu benefício. Goza ainda menos de cidadania se for subjugado pela força ou poder inescapável; isso é servidão. Um cidadão é, antes, alguém que se encontra em pé de igualdade e desempenha um papel igual a par de todas as outras pessoas (igualmente cidadãos) na formação de regras gerais comuns e competentes por meio das quais todos organizarão suas vidas no Estado (Dent, 1996, p. 63).

Assim, Rousseau (2005, p. 108) considera que “o povo, submetido às leis, deve ser seu autor”, pois somente àqueles que se associam “cabe regulamentar as condições de sociedade”. Isso porque, segundo o filósofo, o direito legítimo na sociedade do *Contrato Social* só existe a partir de convenções resultantes de processos de discussão em que todos os indivíduos estejam em condições de igualdade perante os demais, formando, assim, um corpo político soberano que represente a síntese dos interesses coletivos por meio da vontade geral.

No entanto, a dificuldade em estabelecer um acordo entre os interesses públicos e privados leva Rousseau a se posicionar em torno dessa questão nos seguintes termos: a noção de soberania, por um lado, atribui ao homem um duplo papel: o de “cidadão”, enquanto participa do soberano, e o de “súdito”, enquanto obedece aos princípios do pacto estabelecido em prol do interesse coletivo do corpo político. Por outro lado, quando o interesse comum não está em jogo, abre-se a possibilidade de pensar o homem e o cidadão separadamente em um mesmo indivíduo, ou seja, estariam preservadas, assim, as possibilidades e os limites de ação de cada um.

Nesse sentido, Rousseau, antes mesmo de se contrapor às genuínas reivindicações republicanas posteriores, antecipa tanto a ideia segundo a qual todos estão igualmente submetidos ao governo das leis republicanas, quanto a noção de que os interesses individuais, quando não colidem com os legítimos interesses do bem comum, são igualmente legítimos.

De todo modo, seja para o homem atuar dentro dos limites de sua vida privada ou para exercer sua condição de cidadão no espaço público, caberá à educação e ao Ensino de filosofia, a tarefa de formá-lo. Aqui, a formação ética é condição essencial, pois é por meio dela que o indivíduo poderá desenvolver os atributos morais que o conduzirão ao bom exercício da virtude política.

Tal perspectiva afirma que a educação pública deveria ser a regra geral dos regimes políticos legítimos, possuindo caráter igualitário e universal, com o objetivo de promover a disseminação de valores comuns entre todos, a fim de possibilitar a formação de cidadãos. No entanto, conforme reconhece Rousseau (2004, p. 13) no

Emílio, as instituições públicas legítimas praticamente inexistem em seu tempo, o que impede a superação da contradição entre os interesses privados do indivíduo e suas obrigações enquanto homem civil.

Embora a educação de Emílio, essencialmente teórica e concebida no contato do homem com a natureza para preservar sua bondade natural, aparentemente possa destoar dos métodos da educação pública, é possível admitir que uma possa complementar a outra. Concebidas para perspectivas reconhecidamente opostas, ambas convergem à medida que o processo educativo visa ao mesmo fim: a formação do homem autêntico, ético e capaz de exercer com dignidade seu papel de homem e cidadão. Isso se aplica tanto ao contexto da sociedade degenerada, denunciada por Rousseau desde seus primeiros discursos políticos, quanto à sociedade ideal proposta no *Contrato Social*.

No que se refere à articulação entre educação e política, o Ensino de Filosofia é político por natureza, porque está conectado com a vida e com a própria política; ao analisar os problemas e as relações sociais e humanas, a convivência com o Outro, a liberdade, a diversidade, a pluralidade, o senso de coletividade, o ensino nessa área assumirá hoje sua verdadeira razão de ser: a formação crítica e cidadã. Observa-se, assim, que a falta de uma educação política adequada e a ausência do Ensino de filosofia nas escolas, deixa os jovens desorientados, aceitando que qualquer um o domine e lhe imponha leis, normas, ideologias, subjugando-o. Portanto, é fundamental formá-lo para que exerça sua liberdade e autonomia, perdidas quando se convence da superioridade do outro. Quando se deixa o jovem ser manipulado, a corrupção toma conta de sua mentalidade e, conseqüentemente, as desgraças o atingem, conduzindo-o à subalternidade e à infelicidade.

4. UM OLHAR CRITERIOSO PARA AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS CRIANÇAS E JOVENS

No *Emílio* ou *Da Educação*, texto de 1762, referência nesta pesquisa, o autor descreve e “prescreve” as etapas da formação de um jovem fictício, acompanhando-o desde o nascimento até a maturidade, por volta dos 25 anos de idade. Seu objetivo é “formar o homem como o cidadão” (Pissarra, 2013, p. 218), ou seja, ele tem pretensões ambiciosas e inovadoras, pois a formação que integra as necessidades humanas, biológicas, sociais e políticas nunca haviam sido alvos de uma preocupação filosófica.

No seu entendimento, “a dimensão política é crucial em seus princípios de educação”. Não há educação escolar em *Emílio*, mas se tem a descrição romanceada,

dos primeiros anos de vida de um personagem fictício, filho de um homem rico, entregue a um preceptor para que obtenha desde cedo uma educação ideal.

O jovem Emílio é educado no convívio com a natureza, resguardado ao máximo das coerções sociais. O objetivo de Rousseau, inovador para sua época, não era apenas planejar uma educação voltada para a formação do adulto futuro, mas também garantir a felicidade da criança enquanto ela ainda vive sua infância. Com base em seu método natural e na chamada educação negativa, Rousseau divide a vida de Emílio e, conseqüentemente, a estrutura de seu livro, em cinco fases: lactância (até 2 anos), infância (de 2 a 12 anos), adolescência (de 12 a 15 anos), mocidade (de 15 a 20 anos) e início da idade adulta (de 20 a 25 anos).

Para a pedagogia, interessam particularmente os três primeiros períodos, nos quais Rousseau desenvolve a ideia de educação como um processo subordinado à vida, isto é, à evolução natural do discípulo, daí o nome método natural. O objetivo do mestre é interferir o mínimo possível no desenvolvimento próprio do jovem, especialmente até os 12 anos, quando, segundo Rousseau, ele ainda não é capaz de recorrer plenamente à razão. O filósofo chamou esse processo de educação negativa, que consiste, em suas palavras, não em ensinar virtudes ou verdades, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro, para que, na idade adulta, o indivíduo seja capaz de se proteger por si mesmo desses perigos.

Considerando a desigualdade entre os homens, e voltando o olhar para a compreensão dos princípios fundamentais da sociedade e da formação do indivíduo, esse filósofo irá repensar o conceito de criança e sua educação de modo novo. analisando as questões centrais da formação do homem com base nos paradigmas de época, questionado, porém, todos eles. É assim que passará, doravante, a interferir nos modos de se pensar educação, criança, infância, formação, liberdade, natureza, sociedade.

No texto *Discurso sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau já trazia uma divisão da evolução do homem em três estados diferenciados, são eles: homem natural, homem selvagem e homem civilizado. **O homem natural** é um animal que se integra à natureza, que é generosa para com o ele (instinto e sensação), o qual vive isoladamente, por vontade própria, não dependendo de seus semelhantes, mas da natureza, de onde retira tudo o que precisa, sendo guiado pelo instinto da conservação (preocupação consigo). **O homem selvagem**, que remete às sociedades indígenas, já tem um interesse particular, marcas, vícios, conflitos a partir da

consciência moral, de onde nasce a virtude. Por fim, **o homem civilizado** tem seus interesses pessoais fortalecidos e entram em conflito, pois sua consciência moral é abafada, o que desencadeia oposição de interesses.

Dessa maneira, o ser humano tornou-se egocêntrico e individualista, chegando a ser quase um homem natural, no mau sentido. Esse foi o primeiro passo rumo às desigualdades sociais. Assim, foi preciso elaborar, para a própria ‘vantagem’ da sociedade, até mesmo para os homens da natureza, os primeiros deveres de civilidade.

Autonomia e liberdade são princípios básicos dessa teoria. Ao acreditar na relação do homem com a natureza de forma harmoniosa, contrapunha-se às concepções positivistas da época e ao avanço da ciência, que concebia a natureza como máquina. Isso era, para Rousseau, um dos pontos de desequilíbrio da relação do homem com a sociedade, ocasionando os conflitos pessoais e coletivos. Por isso a proposição de um novo projeto de sociedade e, também, um projeto educativo voltado para a formação do homem multidimensional e socialmente participativo.

Na obra *Discurso sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau propõe o exercício de olhar para si, para o homem e suas instituições, compreendendo o movimento do passado e do futuro, relacionando-os com a passagem do homem natural ao homem civil. Compreender a ideia de desigualdade exige entender as concepções de homem selvagem e de homem civilizado. Ao homem selvagem cabe conservar-se, usando o ataque e a defesa quando necessário, portanto, “os únicos males que teme são a dor e a fome” (Rousseau, 1999, p. 175). Logo, entende-se que no estado de natureza o homem é um animal limitado.

Quanto ao homem civil, este volta-se aos excessos, os quais, calando sua natureza, tendem a corromper seus sentidos. Dessa maneira, “o conhecimento da morte e de seus terrores é uma das primeiras aquisições que o homem fez ao distanciar-se da condição animal” (Rousseau, 1999, p. 175). Diante disso, a desigualdade na sociedade só poderia vir por meio desse homem. O homem selvagem estaria repleto de humanidade devido ao amor de si, uma espécie de bondade natural. Assim, “não tinha a menor noção do teu e do meu, nenhuma verdadeira ideia de justiça” (Idem, p. 193). Nele, não havia grandes prejuízos sociais, pois eventuais conflitos poderiam ser resolvidos facilmente, sem necessidade de punições ou vinganças violentas.

Por outro lado, o homem civil estaria cheio de conhecimento devido ao amor-próprio, que geraria danos sociais ao reforçar a noção de superioridade. Ao se comparar aos outros, o homem civil cria desgraças como miséria, crimes e guerras. Em

suma, o homem selvagem, que vivia no “estado de natureza”, desapareceu com o surgimento da propriedade privada. Como afirma Rousseau: “O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: isto é meu, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (Rousseau, 1999, p. 203).

Rousseau rejeita o pensamento puramente racional e defende uma aprendizagem baseada em experiências concretas, sensoriais e práticas. O autor propõe que se “fechem todos os livros” e se abra o “livro da natureza” (Rousseau, 1973, p. 353), onde é possível aprender tanto princípios morais quanto conhecimentos sobre o mundo. No entanto, sua concepção de educação visa reequilibrar o homem e a sociedade, pois se preocupa com os problemas sociais e com a maneira como os homens vivem e se relacionam com o mundo e a natureza.

Quem é o homem a ser educado? Inspirado no modelo natural, Rousseau iniciou seu trabalho de investigação sobre o homem afirmando que este era perfeito, sendo a sua criação de origem divina: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (Rousseau, 1973, p. 9). Sem negar o valor da fé, tão importante naquele contexto social, ele buscou explicar quais eram os atributos pertencentes a todo ser humano, indistintamente.

A partir dessa reflexão, o propósito da vida em sociedade se tornaria justificado e compreensível, o que, por sua vez, facilitaria a educação do homem. Simultaneamente, seriam eliminados os comportamentos que contrariassem sua verdadeira natureza. Para Rousseau, a infelicidade humana residia em viver em função de algo alheio a si mesmo, em ser cobrado pelo que não poderia oferecer e seguir preceitos que não podiam ser questionados ou rejeitados.

As mostras de boa educação, as modas, os usos que derivam do luxo encerram o curso da vida na mais insossa uniformidade: o prazer que se quer exibir aos outros é perdido para todo mundo: não se o tem nem para eles nem para si mesmo. O ridículo, que a opinião tem em tudo, está sempre ao lado dela, para tiranizá-la e puni-la (Rousseau, 1973, p. 408).

Priorizava-se o autoconhecimento humano como modo de fortalecer a identidade individual e promover uma reflexão crítica sobre os hábitos e vícios culturais — muitos deles prejudiciais ao ser humano. Por isso, defendia que a natureza humana era “essencialmente boa, digna de consideração em suas ações inatas, pois visava a todo tempo o bem” (Simpson, 2009, p. 162).

Era preciso investigar a origem dos males humanos: de onde surgiam a vaidade, o orgulho e todas as transgressões que as instituições religiosas convencionaram chamar de pecado original. “Numa resposta inovadora à época, Rousseau ignorou os dogmas cristãos e, sem apelar para as explicações dadas pelas instituições religiosas, abordou o tema da culpa original numa outra perspectiva” (Cassirer, 1999, p. 72). Seu argumento contestava radicalmente a noção de qualquer mácula ou dívida inata. Para Rousseau, a raiz dos erros humanos não estava na essência do homem, mas em fatores externos a ele.

Para Rousseau, a solução desse dilema reside em deslocar a responsabilidade para um ponto no qual ninguém antes dele jamais a procurou — em criar de certo modo um novo sujeito da responsabilidade, da ‘imputabilidade’. Este sujeito não é o indivíduo isolado, mas a sociedade humana. O indivíduo em si, tal como saiu das mãos da natureza, encontra-se ainda fora da oposição entre o bem e o mal (Cassirer, 1999, p. 73).

Nessa perspectiva, o homem não carregava nenhuma dívida a ser quitada com a divindade, tornando possível refutar a crença no pecado original. Para identificar a origem do mal que se instalara na humanidade, era preciso examinar a sociedade, não o indivíduo isolado, pois as relações sociais por ela estabelecidas haviam corrompido a natureza humana. Essa afirmação demonstra que Rousseau não rejeitava a crença em Deus, mas sim oferecia uma interpretação distinta daquela propagada pelas instituições religiosas de sua época.

4.1 Uma ideia inaugural de infância

Uma das contribuições significativas de Rousseau é lançar luz sobre o que seja infância. No seu escopo a infância ocupa um lugar próprio na vida humana, mas a criança mesma não tem consciência disso; cabe, portanto, aos seus responsáveis mantê-la nesse lugar. “Ela não deve ser nem animal, nem homem, mas criança; é preciso que sinta sua fraqueza e não sofra com ela; é preciso que dependa e não que obedeça; é preciso que peça e não que mande” (Rousseau, 1968, p. 263).

Segundo Rousseau, na infância, antes que a criança comece a pensar, ela só pode desenvolver sua capacidade cognitiva por meio de uma boa educação sensorial. É pelo exercício da moderação que a criança se desenvolve, é partindo da emoção que se difunde o sentimento com o pensamento. O resultado desse processo, inevitavelmente, segundo ele, conduz ao amor ao conhecimento.

Para que a infância seja preservada, é necessário que uma instituição de suma importância a acompanhe: a família. Entre todos os elementos que influenciam a formação da personalidade (escola, ambiente, companhia, cultura), os ensinamentos da família são, sem dúvida, os mais determinantes. A família é um organismo vivo, e tem como objetivo gerar e preservar a vida. Assim, na infância, a criança adquire, progressivamente, capacidades motoras, psíquicas e mentais cada vez mais sofisticadas.

Pode-se dizer que a família deve assumir o papel de matriz de humanização e desnaturação do ser humano. Trata-se de uma instituição que se apoia na cultura e nas tradições, sendo nela que a criança assimila os modelos que utilizará ao conviver com outros grupos.

Além disso, Rousseau ressalta que a educação dos homens depende de nós apenas por suposição, pois não é possível controlar totalmente as palavras e ações de todos os indivíduos que rodeiam e influenciam a criança. “Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres”.

Não obstante, são as boas instituições sociais que melhor conseguem desnaturar o homem, pois são capazes de extrair sua condição natural para lhe atribuir uma condição relativa, integrando o sujeito isolado à unidade comum. Dessa forma, o indivíduo passa a se perceber como parte de um todo social.

Observa-se que Rousseau coloca a criança no centro do processo educativo, por isso, é considerado o “pedagogo que inventou a infância” (Streck, 2008, p. 9). Antes dessa “invenção”, a criança era vista como um adulto em miniatura, sendo tratada como tal em relação às roupas, aos comportamentos e aos métodos de ensino.

Dessa maneira, Soëtard (2010, p. 12) observa que Rousseau participou, em seu tempo, do desenvolvimento de um “sentimento pela infância”, uma vez que “moralistas, autoridades administrativas e médicos redobravam os argumentos para incitar as mães a se ocuparem com sua prole, começando pelo aleitamento”.

Percebe-se que Rousseau só apresenta suas regras pedagógicas após uma atenta observação da vida infantil. Assim, o educador ou preceptor deve conhecer profundamente aquele a quem educa, como demonstrado na relação entre Emílio e seu preceptor. Esse conhecimento possibilita ao preceptor desenvolver seu trabalho a partir das condições reais de aprendizado da criança. Em outras palavras, compreender as demandas infantis é um aspecto fundamental da pedagogia proposta por Rousseau.

[...] experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança (Soëtard, 2010, p. 17).

Desse modo, “Rousseau critica de início toda a forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre” (Soëtard, 2010, p. 16). Assim, a verdadeira educação ocorre quando a criança, ou o homem, conquista sua própria autonomia e liberdade diante da realidade do mundo e dos outros homens.

Rousseau é apontado por Souza (2017) como um pioneiro, ao dirigir um olhar atento para a infância. Para ele, a criança possui formas próprias de ver, pensar e sentir distintas das dos adultos, e era um grande erro empregar a razão como método para instruir as crianças. “Nascemos fracos, necessitamos de forças; nascemos desprovidos de tudo, que necessitamos de assistência; nascemos estúpidos, necessitamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos nos é dado pela educação” (Rousseau, 2017, p. 42).

Segundo Maia e Bordin (2014), o pensamento de Rousseau transformou a história da educação ao considerar os estágios da infância, que envolvem o desenvolvimento físico e intelectual do sujeito em suas diferentes fases. Diante disso, é necessário compreender que cada indivíduo é singular e tem um ritmo próprio, o que exige que o professor não ignore as especificidades de seus alunos.

[...] uma das principais finalidades da educação é a formação para a convivência, para o exercício do diálogo, da compreensão, do respeito e do auxílio mútuo, da tolerância e da diversidade. E o *Emílio* trata de todas essas questões colocando-as num patamar de capacitação cidadã, de realização humana por via de um convívio espontâneo, natural e dinâmico (Paiva, 2005, p. 203).

Deste modo, Rousseau nos inspira a pensar hoje no aluno como um sujeito de direitos, valorizando a importância dos estágios da infância para a formação humana. Isso porque ele respeita o estágio específico da criança, favorecendo um desenvolvimento espontâneo que possibilita a construção de sua autonomia.

Como destaca Dalbosco (2012), o pensador genebrino fazia uma crítica contundente ao que chamava de “educação bárbara” ou tradicional. Segundo sua análise, o tratamento dispensado às crianças por adultos e educadores de sua época

acabava por corrompê-las — ou, em suas próprias palavras, “estragá-las”. A crítica central de Rousseau residia no fato de que essa educação violava o universo infantil, impondo-lhe uma concepção de futuro alheia e prejudicial ao seu desenvolvimento.

Dalbosco (2012) acrescenta que Rousseau condenava o desinteresse da educação tradicional em compreender verdadeiramente a criança. Esse modelo ignorava completamente a dinâmica peculiar do mundo infantil. Ao propor uma educação natural, Rousseau estabelece novos fundamentos epistemológicos para a pedagogia: rejeita as noções de conhecimento inato para afirmar que tanto o saber quanto a educação devem ter origem na experiência sensorial. A educação não deve iniciar-se com abstrações racionais, “para não antecipar coisas com as quais as crianças não estariam preparadas, a fim de não confundi-las” (Dalbosco, 2012, p. 127).

O que se compreende é que a criança, em sua infância, necessita de plena liberdade para alcançar uma formação adequada, livre de esquemas rígidos. A própria estrutura da obra, dividida em cinco partes, reflete essa abordagem. No Livro I, intitulado “A idade da natureza” (que abrange do nascimento aos dois anos), o autor destaca a importância e os objetivos da educação. Segundo ele, existem três tipos fundamentais de educação: a educação que vem da natureza, a que vem dos homens e a que vem das coisas. Rousseau enfatiza que a educação natural é a base fundamental, pois constitui nossa capacidade inata de desenvolvimento, sobre a qual temos pouco controle.

Assim, “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (Rousseau, 1999, p.8). A criança deve aprender por meio da experiência direta, no contato com a natureza e com liberdade para explorar o mundo. A educação não pode ser forçada ou baseada em dogmas rígidos, e deve permitir que o indivíduo descubra a realidade por si, respeitando seu ritmo e suas capacidades.

No Livro II, Rousseau aborda a segunda fase do desenvolvimento (dos dois aos doze anos) enfatizando a importância dos exercícios físicos e do controle do choro. Nessa etapa, o autor argumenta que o choro deve ser substituído pela fala, pois seu excesso pode se tornar um instrumento de manipulação. Ele também defende que as crianças não devem ser completamente poupadas da dor; embora devam ser protegidas

de ferimentos graves, é essencial que vivenciem pequenos desconfortos para seu desenvolvimento (Rousseau, 1999, p. 89).

Essa fase representa uma oposição direta à educação “bárbara”, pois começa a reconhecer a criança como um ser moral em formação. Como afirma o filósofo: “é importante considerar o homem no homem e a criança na criança” (1999, p. 153), destacando que cada fase da vida tem suas particularidades na ordem do desenvolvimento humano.

O pensamento filosófico de Rousseau desafia os educadores a reconsiderarem as bases de suas práticas pedagógicas hoje, visto que aponta para a necessidade de um ensino que não se limite a instruir, mas que também inspire e forme indivíduos capazes de pensar por si mesmos desde cedo. Nesse sentido, supomos que ainda no ensino fundamental, o Ensino de filosofia poderia desempenhar um papel crucial nesse processo, funcionando como um o lugar de iniciar aos adolescentes a conhecer o mundo ao seu redor, aprender sobre questões morais e éticas, e desenvolver habilidades básicas de argumentação e diálogo. O caráter dialógico da filosofia, aliado à sua capacidade de abordar questões universais, a torna uma disciplina singularmente potente a contribuir para o desenvolvimento dos novos nos estágios de formação inicial.

4.2 A educação do homem universal na pessoa do jovem Emílio.

Na estrutura teórica rousseauniana, Emílio simboliza um arquétipo do jovem. Seu modelo educativo transcende circunstâncias particulares, apresentando fundamentos válidos para toda a humanidade. Mais do que um indivíduo, Emílio representa um paradigma a ser seguido.

Segundo Rousseau, a educação de sua época forçava o desenvolvimento racional antes do tempo certo. Não se considerava o ritmo da criança e dos jovens nem suas verdadeiras capacidades; ignorava-se que, para alcançar plenamente a razão junto com os sentimentos e a consciência, a educação deve seguir um processo gradual que una natureza e arte. A educação é o ato de formar e instruir, acompanhando o homem desde o início dos tempos. Mais que um conceito, é uma prática constante que acontece de muitas formas, sendo a principal responsável pelo desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, preparando-o para viver em sociedade, participar de uma cultura e ser ele mesmo.

Educar é aperfeiçoar. Por isso, é preciso discutir seu conceito, formas e objetivos, além de pensar no crescimento do homem nesse processo, “pois não se educa

somente para educar, mas também para realizar um fim: aperfeiçoar, despertar o homem para o mundo e para sua liberdade, ajustar uma natureza, construir o progresso coletivo, inventar” (Morandi, 2002, p. 153).

Para Morandi (2002), Rousseau defende uma educação que vai além de simples regras morais ou métodos de ensino, alcançando um nível mais profundo sobre a relação entre natureza humana, indivíduo e sociedade. Educar é natural, pois sempre se aprendeu e se ensinou. A educação começa no nascimento, e os primeiros educadores são os pais ou responsáveis, mas não apenas eles. Todas as experiências ensinam; assim, é importante cuidar do que se oferece às crianças, pensando em que tipo de “alimento” garante uma boa formação.

O *Emílio* é um texto apaixonado pelo respeito à liberdade infantil, jovem e humana. Possui ousadias contra as instituições religiosas e governamentais de sua época e permanece como um guia valioso para o Ensino de Filosofia atual, que visa a formação de homens e mulheres verdadeiramente livres. O próprio Rousseau esclarecia que o essencial era compreender profundamente a criança e o jovem.

Por isso, afirma-se a imprescindibilidade de uma boa educação, que permita o agir da natureza desde a infância. Formar o homem natural para assumir seu lugar na sociedade e cumprir seu papel de cidadão na esfera pública torna-o capaz de contribuir, de forma efetiva, para uma sociedade saudável, transformando a bondade natural que possui desde criança em virtudes necessárias para uma vida política em sociedade, em que não haverá um guia, mas em que cada um será dono de sua liberdade, pactuando e fazendo parte da “vontade geral”.

No modelo político rousseauiano a educação é a maior aliada do desenvolvimento humano e de uma sociedade; é formadora da cultura de um povo e também da ética e da moral humana, por isso deve ser pensada de modo programático, no seu passo a passo. Rousseau introduz novos princípios educacionais. Dentre estes, destaca-se a compreensão da criança a partir de suas características naturais. O autor chega a minúcias ao defender que os filhos deveriam permanecer com suas mães, inclusive recomendando que elas próprias os amamentassem.

Quanto às atividades infantis, Rousseau defendia o brincar, os exercícios físicos e o contato direto com a agricultura, permitindo que o aprendizado em comunhão com a natureza. Ele enfatizava que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, cabendo ao educador respeitá-lo, sem forçá-la a adaptar-se precocemente a uma sociedade com regras antinaturais e corruptas (Rousseau, 1999, p. 275).

Em relação à aquisição da própria experiência como fundamental para o desenvolvimento humano, Rousseau argumenta que as pessoas aprendem melhor quando vivenciam situações e tiram suas próprias conclusões, em vez de apenas absorverem ensinamentos teóricos impostos por outrem. Ele vê a experiência como um guia essencial para a formação da moral e do conhecimento, pois possibilita ao indivíduo compreender as consequências de suas ações de forma natural.

No Livro III de *Emílio* (dos doze aos quinze anos) inicia com uma questão fundamental: qual a origem da fraqueza humana? Rousseau responde que ela surge do desequilíbrio entre nossas forças e nossos desejos. Em suas palavras: “nossas paixões nos tornam fracos, pois para satisfazê-las precisaríamos de mais força do que a natureza nos concedeu. Diminuam os desejos, e será como aumentar as forças” (1999, p. 201).

O controle dos desejos é uma preocupação maior na adolescência porque, segundo o autor, esse é o momento mais precioso da educação da criança. É nesse período que sua força se desenvolve rapidamente, mais do que suas próprias necessidades, embora não seja o período de sua maior força. Afirmar ser o tempo mais precioso da vida, que surge somente uma vez e é muito curto, por isso, é preciso que seja bem empregado. É um tempo de instruir ao trabalho e aos estudos, tudo provindo da natureza.

No Livro IV, Rousseau apresenta o desenvolvimento educacional de forma ascensional, destacando o que considera ser o “segundo nascimento” do homem. Até esse momento, o pensador de Genebra afirma que meninos e meninas mantêm a mesma aparência, pois ambos ainda são crianças. Bastam os nomes para diferenciá-los. É nesse período que o homem começa a se tornar verdadeiramente humano, uma vez que, educado, passa a participar da vida social e política.

Rousseau sugere que o homem não nasceu para permanecer na infância: a natureza o impulsiona a sair desse estado, e esse processo se concretiza por meio da educação. Nesse segundo nascimento, o homem desperta para a vida: as preocupações com brinquedos ficam para trás, cedendo espaço a novas ocupações, que exigem a orientação fundamental do preceptor.

Entre essas ocupações, destaca-se o amor. Para Rousseau, a partir do momento em que o indivíduo aprende a se amar, ele também amará aquilo que o conserva, e, ao descobrir esse amor inato, será capaz de amar ao próximo. Partindo desse princípio, o filósofo considera que se torna possível compreender como o homem pode se orientar

em relação ao bem e ao mal. Quando ele percebe a necessidade de uma companheira, já não é mais um ser isolado, pois seu coração encontra companhia.

No Livro V, Rousseau aborda o último estágio da juventude. Nesse capítulo, o filósofo discute o derradeiro passo de seu aluno: o casamento. Ele afirma que o modelo de mulher “deve corresponder à educação recebida pelo Emílio, pois devem compartilhar os sentimentos e os princípios que receberam, para não perdê-lo” (Rousseau, 1999, p. 251).

No processo de formação do jovem Emílio, as viagens tiveram papel fundamental, com o objetivo de proporcionar o contato com povos distintos, diferentes organizações políticas, econômicas e sociais, além de novas culturas. Com os ensinamentos transmitidos pelo preceptor, Emílio estará preparado para realizar uma análise crítica, sugerindo que educação e conhecimento passam, necessariamente, pela experiência. Por meio desses contatos, o jovem ampliará e aperfeiçoará sua compreensão sobre a política, condição essencial para a formação de um cidadão. Em Rousseau, emerge, assim, a preocupação com uma formação do cidadão que valorize tanto o conhecimento teórico quanto o prático, especialmente aquele ligado à estrutura da sociedade e do Estado.

O conhecimento, nesse contexto, nasce da harmonia entre o indivíduo e a natureza, a qual oferece recursos para evitar que uma sociedade atribulada provoque a corrupção do homem. Com esses pressupostos, os resultados obtidos apontam para o entendimento de que as transformações sociais de uma época podem ser compreendidas a partir da educação. Além disso, a educação é constantemente convocada pela sociedade a responder às novas exigências que surgem diante das mudanças históricas.

Dessa forma, o ato de educar evidencia que a formação do homem oferece os meios e instrumentos para moldar o perfil que o contexto histórico demanda. Ainda que o período em que vivemos seja bastante distinto daquele experienciado por Rousseau, sua abordagem permanece atual e relevante, pois possui elementos para repensarmos os processos educacionais não como meras práticas formais e mecânicas, mas como experiências capazes de construir sentidos para a própria existência humana (Paiva, 2007).

Voltar-se para pensar a educação numa fase específica da vida; supor que não se pode educar e ensinar crianças e jovens da mesma maneira que se educa os adultos; elencar e fundamentar pressupostos teóricos e metodológicos que respeitem peculiaridades infanto-juvenis, são lições rousseauianas para o Ensino de filosofia, que

muitas vezes se volta apenas para o público adulto, desconsiderando e até desconfiando das necessidades filosóficas dos estudantes da Educação Básica.

O sistema educacional brasileiro, embora comprometido em muitos aspectos com a formação de seus estudantes, apresenta lacunas significativas em relação à implementação de um ensino filosófico consistente, especialmente no ensino fundamental. Apesar de sua reconhecida importância na promoção do pensamento crítico, reflexivo e criativo, a filosofia ainda é tratada com negligência quando se trata dos mais jovens, situação que não apenas subestima a capacidade reflexiva dessa fase da vida, mas também perde uma oportunidade valiosa de construir as bases para uma educação que privilegie a formação integral do ser humano.

A negligência em relação à filosofia no ensino fundamental muitas vezes parte de uma premissa equivocada: a de que jovens não possuem capacidade ou maturidade suficientes para lidar com questões filosóficas. A ideia de que o pensamento filosófico exige um nível avançado de abstração e reflexão que só pode ser alcançado na adolescência ou na vida adulta tem sido um obstáculo à implementação da filosofia de forma mais ampla na educação. Entretanto, essa visão não apenas ignora a capacidade precoce dos adolescentes para o questionamento, mas também subestima sua disposição natural para refletir sobre o mundo ao seu redor.

A ideia de que jovens não são capazes de filosofar pode ser associada ao senso comum percebido nas diversas camadas da sociedade, mas também em determinadas concepções filosóficas e psicológicas sobre o desenvolvimento humano. Um dos principais argumentos contra o ensino de filosofia para crianças se baseia na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1973), ESTE sugere que a capacidade de raciocínio abstrato e lógico só emerge na fase operatória formal, por volta dos 12 anos. Segundo o autor, antes dessa fase, as crianças pensam de maneira concreta e egocêntrica, o que dificultaria sua compreensão de conceitos abstratos como ética, estética ou metafísica

Sabemos que o ensino da Filosofia/filosofar requer leitura atenta dos clássicos, paciência para a sua compreensão, interpretação, releitura, produção textual, reflexão, pensamento racional, raciocínio coerente, problematização, conceituação, tarefa difícil de ser realizada com adolescente e jovens. No Entanto Professores de filosofia, devem alimentar a paixão pela leitura, pelos filósofos clássicos e contemporâneos, os quais proporcionam grande parte dos fundamentos teóricos para prática. É necessário

incentivar o hábito da leitura para que os jovens falem e escrevam sobre temas ou problemas que, desde a antiguidade até a atualidade são pertinentes. O Ensino de Filosofia deve ascender e despertar paixão pela leitura nos jovens, para que leiam a si mesmo e o mundo-casa-morada.

NOTAS CONCLUSIVAS

Observamos que quando pensa na formação humana do cidadão, Rousseau vê a educação como o instrumento mais propício para alcançar mudanças na sociedade.

Diferentemente do seu tempo, a escola hoje é a instituição que pode assumir o papel fundamental na formação do cidadão crítico, participativo, criativo e responsável, dedicando-se ao processo de ensino e aprendizagem emancipador que envolve professores e alunos. Mais que transmitir informações e conhecimentos, a escola é um espaço responsável por promover a cidadania e a convivência social, respeitar o pluralismo de ideias e experiências e a diversidade, e, o Ensino de Filosofia é parte relevante para a efetividade dessas responsabilidades.

Rousseau evidenciou a desigualdade presente na realidade e a necessidade de reconstruir o espaço político, talvez o mais deteriorado. Para o filósofo, as mudanças na política devem ser acompanhadas, necessariamente, de reformas educacionais, sendo essencial compreender a teia de relações que conecta todas as coisas, inclusive a prática e a ação da escola, de modo que o ensino não promova a fragmentação dos saberes.

Em termos práticos, Rousseau indica as condições geográficas, econômicas e climáticas necessárias à formação dos novos, além de apresentar uma crítica contundente às instituições educacionais e aos costumes da sociedade de sua época na educação. Embora a obra *Emílio* pertença a outro tempo, suas reflexões continuam influenciando a todo ideário pedagógico emancipador.

Pode-se entender que a educação, para Rousseau, não se restringe às instituições formais, mas constitui uma ação que engloba o desenvolvimento do homem em sua totalidade. O sentido da educação integral e da formação humana está em uma educação que transforma. Inspiradas no autor é possível dizer que o professor de filosofia deve se comprometer com o desenvolvimento integral; ser luz nas trevas contemporâneas marcadas pela produção deliberada de mentiras; criar espaços de diálogo e autonomia em tempo de lacração; provocar e se empenhar para transformar individualidades egóicas em uma consciência voltada para o coletivo.

Aliando o posicionamento do autor ao Ensino de Filosofia da atualidade, entendemos que o professor de filosofia deve considerar a realidade vivida por cada sujeito, observando marcadores de classe, raça e gênero. O pensamento educacional rousseauiano inspira a educar mulheres e homens para uma sociedade mais equitativa, inclusiva, livre. Para tanto, a intencionalidade com que o professor de filosofia conduz sua ação pedagógica pode contribuir para que a escola vá além da mera reprodução dos paradigmas sociais, promovendo a reconstrução de conhecimentos que favoreçam a autonomia e a transformação crítica do aluno e a consequente emancipação social.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 2002.

CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CIRIZA, Alejandra. A propósito de Jean Jacques Rousseau: contrato, educação e subjetividade. In: **Filosofia Política Moderna: de Hobbes a Marx**. Buenos Aires; São Paulo: CLACSO/DCP-FFLCH-USP, 2006. Capítulo de Livro. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100603074930/05_ciriza.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). Porto Alegre: Educação: **Revistas Eletrônicas da PUCRS**, maio/ago. 2012, vol. 35, n. 2, p. 268-276. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11640/8032>. Acesso em: março de 2024.

DENT, N. H. J. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A Singularidade do Projeto Educacional de Rousseau**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

MORANDI, F. **Filosofia da educação**. São Paulo: EDUSC, 2002.

NASCIMENTO, Milton Meira do. **O contrato social ou as ilusões do jogo do poder**. 1978. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. vol. 33, n. 2, mai/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200010. Acesso em: 12 julho de 2024.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Epistemologia*: Por uma teoria do conhecimento. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PISSARRA, Maria Constança. **Rousseau**: a política como exercício pedagógico. São Paulo: Moderna, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. De Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du contract social. Oeuvres complètes**. III. Édition publiée sous la direction Bernard Gagneux et Marcel Raymond. Paris, 1999a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem das línguas**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1999b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SIMPSON, M. **Compreender Rousseau**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SOUZA, Rosiris Pereira de. Rousseau e a educação da infância. **Revista Latino-Americana de História**, v. 6, n. 18, ago./dez. 2017.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM JOHN DEWEY

Igor Roosevelt de Oliveira Cunha¹
Edna Maria Magalhães do Nascimento²

Resumo:

O conceito de experiência ocupa lugar central na tradição pragmatista e encontra em John Dewey (1859-1952), um de seus mais importantes desenvolvimentos teóricos. Diferente da concepção clássica, marcada pelo empirismo de Locke e Hume, que tratava a experiência como uma sucessão de impressões sensoriais, Dewey a compreende como um processo dinâmico de interação entre sujeito e ambiente, no qual percepção, ação e reflexão se entrelaçam de maneira contínua. Nesse sentido, a experiência deixa de ser um dado passivo e fragmentado para se tornar princípio organizador do pensamento e da ação humana, abrindo caminho para novas formas de conceber o conhecimento e a educação. Tomando como categoria básica a noção de experiência, este trabalho tem por finalidade desenvolver uma pesquisa sobre a experiência na perspectiva do pragmatismo enquanto um postulado básico para a explicitar a experiência educativa.

Palavras Chaves: Experiência. Educação. John Dewey.

Abstract:

The concept of experience occupies a central place in the pragmatist tradition and finds one of its most important theoretical developments in John Dewey (1859-1952). Unlike the classical conception, marked by the empiricism of Locke and Hume, which treated experience as a succession of sensory impressions, Dewey understands it as a dynamic process of interaction between subject and environment, in which perception, action, and reflection are continuously intertwined. In this sense, experience ceases to be a passive and fragmented fact and becomes an organizing principle of human thought and action, paving the way for new ways of conceiving knowledge and education. Taking the notion of experience as a basic category, this work aims to develop research on the democratic experience as a basic postulate for the educational experience.

¹ Mestrando no programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí.

² Professora do Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE/UFPI e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPI.

Keywords: Experience. Democracy. Education. John Dewey.

Introdução

John Dewey elabora uma crítica à educação tradicional, que, segundo ele, restringe-se à transmissão de conteúdos fixos, desconsiderando o potencial formativo das experiências concretas dos estudantes. Em contraposição, sua proposta de educação progressiva coloca a experiência como eixo fundamental do processo educativo, estabelecendo critérios de continuidade e interação como bases para distinguir experiências verdadeiramente educativas daquelas que, ao contrário, limitam o desenvolvimento do indivíduo.

Assim, a presente investigação busca analisar, por meios da leitura das obras *Experiência e Educação*, *Experiência e Natureza* e de comentadores, o conceito de experiência educativa em John Dewey, ressaltando sua importância filosófica e pedagógica. Pretende-se evidenciar como sua teoria representa não apenas uma alternativa metodológica para a prática escolar, mas também uma concepção de educação que se vincula diretamente à vida democrática e à formação integral do sujeito. A reflexão sobre a experiência, portanto, revela-se indispensável para pensar uma educação que promova autonomia, criticidade e participação ativa na construção social.

1- O conceito de experiência em John Dewey

John Dewey, ao lado de Charles Sanders Peirce e William James, é um dos principais representantes do pragmatismo, uma escola de pensamento que enfatiza a ação e os resultados como critérios para a verdade e o significado. Segundo William James (1980, p. 72), *“As ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As ideias falsas são aquelas com as quais não podemos agir assim”* [grifo do autor] e por “validação” e “verificação” ele entende “certas consequências práticas da ideia validade e verificada”. Desta forma, como destacam Legg e Hookway (2024), o pragmatismo sugere um certo tipo de empirismo. Por conta disso, o conceito de experiência tem um papel destacado na filosofia pragmatista.

Tanto Peirce quanto James elaboraram estudos científicos sobre a percepção. Porém, o conceito de experiência dos filósofos pragmatistas difere radicalmente do conceito tradicional de experiência dos filósofos clássicos como Locke e Hume.

Como destaca William James em *Ensaio Em Empirismo Radical*, o empirismo é uma “filosofia de mosaicos”, no sentido de que se fundamenta nos elementos, nos indivíduos, em vez de fundamenta-se nos universais, como é o caso do racionalismo. Todavia, o empirismo comum tende a abandonar a conexão entre as experiências, invocando agentes não experienciais para corrigir essas incoerências. William James afirma que:

Para ser radical, um empirismo não deve nem admitir em suas construções qualquer elemento que não seja diretamente experienciado. Para esta filosofia, *as relações que ligam experiências devem elas mesmas ser relações experienciadas, e qualquer espécie de relação experienciada dever ser tão “real” quanto qualquer outra do sistema* (1974, p. 116. Grifo do autor).

Em Dewey, o conceito de experiência tem um papel central. Na sua filosofia, a experiência é o ponto de partida – e de chegada - de todo conhecimento e compreensão, sendo vista como um processo ativo e interativo onde o indivíduo e o ambiente estão em constante interação. Como ele afirma em *Democracia e Educação*, “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em sequência, sofremos ou sentimos as consequências”. (1959, p. 153). Considerando estes aportes, vejamos como o próprio Dewey conceitua experiência:

As mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta, e sofre as consequências de seu próprio comportamento. Essa conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência (Dewey, 2011, p.91).

Para Dewey, a experiência não é simplesmente uma série de eventos passivos, como pensavam os empiristas clássicos, mas um processo dinâmico que envolve percepção, ação e reflexão. O conhecimento é construído através da experiência ativa, onde os indivíduos testam hipóteses e aprendem com os resultados de suas ações.

Dewey rejeitava as distinções tradicionais entre experiência e razão e entre conhecimento teórico e prático, argumentando que todo conhecimento é, em última análise, experimental e prático, e deve ser avaliado com base em sua capacidade de resolver problemas e promover o bem-estar humano. Desta forma, “todo conhecimento é uno, desde que não esteja separado do fazer” (Nascimento, 2017, p. 43).

Nisso, Dewey reflete a mesma tentativa de William James, publicada em seu *Ensaio Em Empirismo Radical*, de 1912, de superar o dualismo entre “coisa” e “consciência”. Segundo ele, “A experiência, acredito, não tem tal duplicidade interna; e a separação dela em conteúdo e consciência não se efetua por meio de subtração, mas por meio de adição” (1974, p. 104). Dewey tenta superar um dualismo semelhante em sua obra *Experiência e Natureza*.

O filósofo americano também rejeitava a noção de experiência dos filósofos empiristas clássicos, como Locke e Hume, por estes aceitarem o argumento racionalista que define a experiência como algo separado da razão (2011, p. 86-86), embora a análise filosófica desses empiristas favorecesse a experiência. A razão, tida como algo distinto e acima da experiência, teria um *status* epistemológico privilegiado, capaz de lidar com objetos transcendentais e encontrar verdades necessárias.

Nessa análise, a experiência, por sua vez, “nunca se ergue acima do nível do particular, do contingente e do provável” (Dewey, 2011, p. 86). O empirismo clássico, apesar de aceitar essa distinção teórica, mas, ao mesmo tempo negar a existência de uma Razão Pura, alegava que devemos utilizar a experiência da melhor maneira possível e nos resignar a um certo tipo de ceticismo.

Em vez disso, Dewey defendia uma nova concepção de experiência e uma nova concepção da relação entre experiência e razão, ou, como ele afirma, “do lugar da razão na experiência” (2011, p.89). Essa nova concepção de experiência se baseia na interação entre organismo e meio ambiente e não apenas na recepção passiva de sensações exteriores. Essa interação, por sua vez, tem como consequência algumas adaptações do organismo para a utilização desse meio ambiente.

Quanto à separação entre experiência e razão, Dewey afirma que os racionalistas tinham razão ao negar às sensações como os verdadeiros elementos do conhecimento. No entanto, as razões apresentadas para essa conclusão estão erradas. Isso porque, para Dewey, as sensações possuem função adaptativa. Assim, para ele

As sensações não são parte de nenhum conhecimento, bom ou mau, superior ou inferior, imperfeito ou completo; são, antes, provocações, incitamentos, desafios a um ato de pesquisa que irá terminar no conhecimento. Não são modos de conhecer inferiores em valor aos modos reflexivos, aos modos que requerem pensamento e inferência, porque não são absolutamente modos de conhecer. São estímulos à reflexão e à inferência (2011, p. 93)

Desta forma, para Dewey, a razão, em vez de ser vista como algo externo e superior à experiência, passa a ser entendida como “algo que nasce e se comprova na experiência” (2011, p. 96). Não como o conhecimento em si, mas como um estímulo à *investigação* que poderá resultar no conhecimento. De acordo com Nascimento (2017, p.63), “O termo *conhecimento* deixa de ser apropriado para Dewey, uma vez que *investigação* é o termo mais apropriado. Segundo Dewey, só faz sentido perguntar sobre como ou o que são as coisas dentro de um contexto de investigação”.

Em *Lógica – A Teoria da Investigação*, obra publicada em 1938, Dewey define investigação como “*a transformação dirigida ou controlada de uma situação indeterminada em uma situação de tal modo determinada nas distinções e relações que a constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado*” (1974b, p. 216, grifo do autor). J

á em *Como Pensamos*, publicada pela primeira vez em 1910 e revisada em 1933, Dewey afirma que “o fim e o resultado do ato de pensar é, em todos os casos, é a transformação de uma situação *dúbia* e embaraçosa numa situação *assentada* ou determinada”. (1979, p. 100. Grifo do autor). Isso nos leva a crer que o conceito de “investigação”, em *Lógica*, é semelhante ao de “pensamento” ou de “pensamento reflexivo”, em *Como Pensamos* - ou pelo menos um desenvolvimento deste. Por “situação indeterminada”, Dewey entende aquela em que seus constituintes não se mantêm unidos. Em outras palavras, é uma situação questionável. “Situação determinada”, por sua vez, é uma situação fechada à qual se chega como resultado da investigação.

Outra importante observação a respeito do conceito de experiência é a distinção que Dewey faz de experiência primária e secundária (ou reflexiva) na obra *Experiência e Natureza*, de 1925. Para ele, os objetos da experiência primária são “grosseiros, macroscópicos e rudes”, enquanto os da experiência secundária são “refinados” e derivados da reflexão. Desta forma, o objeto da experiência primária é “experienciado com um mínimo de reflexão incidental”, ao passo que o da experiência secundária é “experienciado em consequência da investigação reflexiva, contínua e dirigida” (Dewey, 1974a, p. 165). Hildebrand (2024) define experiência primária como aquela que é “tida” ou “sentida”, enquanto a experiência secundária é “conhecida”.

Assim como as sensações são vistas como “provocações, incitamentos” na obra *Reconstrução em Filosofia*, o objeto da experiência primária é visto como aquilo que “põe os problemas e fornece os dados iniciais da reflexão que constrói os objetos da experiência secundária” (Dewey, 1974^a, p. 165). O objeto da experiência secundária ou reflexão, por sua vez, é verificado por meio do retorno à experiência primária. Os objetos da reflexão têm função de explicitar os objetos da experiência primária, tornando-os suscetíveis ao entendimento. De acordo com Dewey (1974a, p. 166), os objetos da experiência secundária

definem ou delineiam uma vereda pela qual o retorno às coisas experienciadas é de tal sorte que o significado, o conteúdo significativo daquilo que é experienciado ganha uma força enriquecida e expandida por causa do caminho ou método pelo qual foi alcançado.

Os objetos da ciência e da filosofia são, para Dewey, pertencentes ao sistema de experiências secundárias, refinadas, reflexiva. No entanto, o filósofo americano critica a filosofia tradicional por não fazer esse “retorno” aos objetos da experiência primária, diferente das ciências naturais, que “não apenas extraem seu material da experiência primária, como também regressam a elas a fim de serem testadas”. Desta forma, de acordo com Dewey:

Os objetos da reflexão nas ciências naturais, todavia, jamais terminam por tornar o objeto, a partir do qual são derivados, um problema; pelo contrário, quando utilizados para delinear um caminho pelo qual algum objetivo na experiência primária é apontado ou denotado, resolvem perplexidades que o material primitivo pode gerar, mas não pode resolver por si próprios. (1974, p. 167).

Assim, enquanto a ciência utiliza a reflexão para esclarecer e ser reconduzida à experiência primária, a filosofia tradicional a utiliza para confundir e obscurecê-la, gerando quebra-cabeças e becos sem saída, e, por fim, depreciando-a como “mero fenômeno”. Embora a teoria científica se utilize da razão e do cálculo, ela o faz apenas enquanto meio de retornar à experiência. E, como Dewey afirma no *Experiência e Natureza* (p.162): “a videira da teoria pendente estará fixada por ambas as extremidades aos pilares do objeto percebido”.

No entanto, Dewey não nega que a filosofia tradicional tenha valor. Ele afirma que “As coisas da experiência primária são de tal maneira aprisionantes e absorventes, que nossa tendência é aceitá-las exatamente como são – a terra plana, a marcha do sol de leste a oeste e sua submersão na terra” (1974a, p. 171). A reflexão filosófica é capaz de nos fazer percebermos o engano dessas experiências. Dewey afirma que as maneiras

fantásticas e supersticiosas e ver o mundo tiveram origem em fatos experienciados. Porém, “Os filósofos não tem sido mais, e sim menos supersticiosos do que as outras pessoas; tem sido, enquanto uma classe, particularmente reflexivos e investigativos” (1974a, p. 182). O problema da filosofia consiste em, basicamente, não retornar o produto refinado da reflexão para a experiência primária.

2. A Experiência Educativa

John Dewey elabora sua teoria progressiva da educação a fim de contrastá-la com a educação tradicional. Ele define a educação tradicional em três características principais: primeiro, o conteúdo da educação consiste em informações e habilidades elaboradas no passado e transmitidas para as novas gerações; segundo, a educação moral tem função de formar hábitos em conformidade com as regras de conduta elaboradas no passado; e, terceiro, a escola está organizada de maneira racialmente distinta das demais instituições sociais (1971, p. 4).

A teoria educativa progressiva de John Dewey, contrária à teoria educativa tradicional, é centrada, como toda sua filosofia, na experiência. No entanto, isso não significa que, para Dewey, a educação tradicional não é capaz de fornecer experiências. A diferença fundamental entre sua teoria e teoria da educação tradicional é que, para ele, o tipo de experiência fornecida na educação tradicional não é educativo. Assim, faz-se necessário estabelecer critérios de discriminação entre experiências educativas e não educativas.

O primeiro desses critérios é denominado por Dewey como “*continuum experimental*” ou “princípio de continuidade da experiência”. Segundo esse critério, a experiência deve ser capaz de gerar novas experiências. Como ele afirma no livro *Experiência e Educação*, “Assim como nenhum homem vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma (...) toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (p. 16).

Desta forma, o problema da educação tradicional reside não na ausência de experiências, mas na promoção de experiências que inibem a geração de novas experiências. São deseducativas as experiências que têm potencial de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. As experiências podem gerar insensibilidade a novas experiências; podem gerar comportamentos automáticos; podem

ser agradáveis, mas gerar atitudes preguiçosas; podem ser desconexas entre si, etc. As experiências podem passar a ser vistas apenas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta (Dewey, 1971, p. 14).

A experiência educativa, baseada no conceito de *continuum* experimental, é um tipo de *crescimento*. “Crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvimento, não apenas física, mas intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio de continuidade” (Dewey, 1971, p. 27). Dewey responde à contra argumentação de que o crescimento pode ser deseducativo, como, por exemplo, o crescimento de um ladrão na vida do crime, alegando que esse crescimento retarda o crescimento geral e fecha as portas para ocasiões de crescimento subsequente. Assim, para o filósofo americano, “o crescimento em direção determinada quando, e *somente* quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz à definição de educação como crescimento” (p. 27-28).

É também com base no princípio de continuidade da experiência que Dewey defende a educação progressista e democrática em detrimento da educação tradicional. Os métodos humanos e democráticos são preferíveis aos métodos autoritários porque o “arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana” (p. 25).

Por esta razão, o princípio de respeito à liberdade individual, bem como à decência e à amabilidade das relações humanas resultam da convicção de que tais coisas decorrem de qualidade mais alta da experiência por parte de uma maior quantidade de pessoas do que se utilizássemos métodos de força, repressão e coerção. Também, a convicção alcançada pela persuasão torna possível uma melhor experiência do que a conseguida por outros métodos. Assim, a razão para a aceitação do movimento progressista, dos fundamentos humanos e democráticos, reside no fato de haver sido feita distinção entre valores inerentes a diferentes experiências. Portanto, o princípio da continuidade da experiência permanece sendo o critério de distinção.

O segundo princípio fundamental por ele indicado para interpretar uma experiência em função de sua força educativa consiste no princípio de *interação*. A experiência, para Dewey, consiste na interação recíproca entre fatores internos e externos, ou seja, entre sensação e ambiente. A experiência, portanto, não ocorre apenas dentro da pessoa, mas possui uma dimensão ativa que modificam as condições objetivas em que a experiência se dá (Dewey, 1971, p. 31). A experiência não é “algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas” (1971, p. 31). O princípio de

interação atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: as condições externas e internas dela.

O erro da educação tradicional consiste na ênfase dada aos fatores externos e quase nenhuma atenção aos fatores internos, quebrando, assim, o princípio de interação. No entanto, o princípio de interação também não deve ser violado do outro lado, ou seja, desconsiderando o valor das condições externas da experiência. Estes também não devem sempre se submeterem às condições internas dos alunos. Eles devem fazê-lo apenas na medida em que engendrem experiências de valor mais elevado, com base no princípio de continuidade da experiência. “Os dois princípios de continuidade e de interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da educação” (p. 37).

Segundo Anísio Teixeira (1980, p.116), “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas”. O agente e a situação se influenciam mutuamente no processo da experiência. No entanto, essa mútua readaptação não é necessariamente cognitiva, podendo ser simplesmente orgânica, sendo pouco significativa para a vida humana. A “experiência inteligente” consiste, portanto, em acrescentar à experiência os elementos de percepção, análise e pesquisa, que a dirige para novas experiências.

3 Considerações Finais

A análise do conceito de experiência em John Dewey permite compreender que a educação, para além de mera transmissão de saberes, deve constituir-se como um processo vivo, dinâmico e interativo, no qual sujeito e ambiente se transformam mutuamente. Ao superar a visão empirista clássica, que reduzia a experiência a impressões sensoriais fragmentadas, Dewey concebe a experiência como eixo organizador do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a distinção entre experiência primária e secundária revela-se fundamental para compreender o papel da reflexão e da investigação como elementos que enriquecem a vivência imediata, conferindo-lhe significado ampliado. Do mesmo modo, os princípios de continuidade e interação mostram-se centrais para discriminar

experiências verdadeiramente educativas daquelas que limitam ou inibem o crescimento.

Dessa forma, a pedagogia progressista defendida por Dewey constitui uma alternativa à educação tradicional, ao reconhecer o valor formativo das vivências concretas e ao vincular o processo educativo ao exercício da democracia. Sua concepção de experiência educativa, portanto, não se restringe a um método de ensino, mas expressa uma filosofia de vida orientada para o crescimento contínuo, a liberdade intelectual e a participação social. Reafirma-se, assim, a atualidade de sua proposta como horizonte para pensar práticas educativas mais humanas, críticas e democráticas.

Referências:

DEWEY, John. *Como Pensamos: Como Se Relaciona o Pensamento Reflexivo Com o Processo Educativo, Uma Reexposição*, 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John . *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John . *Experiência e Educação*, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Reconstrução em Filosofia*, 1ª ed. São Paulo: Ícone, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e Natureza*. São Paulo: Abril, 1974a (Coleção Os Pensadores, v. XL).

DEWEY, John. *Lógica – A Teoria da Investigação*. São Paulo: Abril, 1974b (Coleção Os Pensadores, v XL).

HILDEBRAND, David, "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/dewey/>>.

JAMES, William. *Pragmatismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

JAMES, William. *Ensaio Em Empirismo Radical*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

Legg, Catherine and Christopher Hookway, "Pragmatism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL <<https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/pragmatism/>>.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. *Pragmatismo: Uma Filosofia da Ação: de Dewey a Paulo Freire*. Teresina: Ediufpi, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)*, IN: DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Col. “Os Pensadores”).

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA FILOSOFIA DE PAULO FREIRE E OS DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Jamile de Castro Cavalcanti Moura¹

Aluizio Cavalcante Moura²

Resumo

Este artigo realiza uma análise crítica das políticas educacionais brasileiras, confrontando o conceito freireano de "Educação Bancária" com os desafios e as contradições impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM, Lei n. 13.415/2017). A Educação Bancária é discutida como um modelo de opressão que reduz o aluno a mero depositário de conteúdo. Argumenta-se que, sob o NEM, essa lógica se reatualiza através da priorização de itinerários formativos de caráter tecnicista e da subordinação da escola às demandas do mercado, precarizando a formação integral em favor da concepção de "capital humano". O estudo busca, assim, evidenciar a pertinência da filosofia de Paulo Freire para a resistência e a transformação. Como alternativa pedagógica, propõe-se a Educação como Prática da Liberdade, fundamentada em eixos estruturantes: o diálogo horizontal, a formação omnilateral (integral) e o protagonismo estudantil. Conclui-se que o legado freireano é fundamental para a reconstrução do Ensino Médio como um espaço de emancipação, criticidade e transformação social.

Palavras-chave: Educação bancária; Paulo Freire; Novo Ensino Médio;

1 Bacharela em Direito - UESPI - Licenciatura em Português e Inglês - Anhanguera, Pós-Graduando em Filosofia Contemporânea e Educação Inclusiva, Pós Graduação em Direito Público

2 Bacharel em Direito UESPI- Graduando em História

Introdução

O cenário educacional brasileiro tem sido palco de significativas alterações nos últimos anos, culminando na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. Essa legislação reconfigurou a matriz curricular dessa fase escolar com o objetivo declarado de promover a flexibilização e atender às diversas demandas estudantis. Contudo, essa proposta tem gerado intenso debate na academia. Analistas do campo educacional alertam que a priorização dos itinerários formativos, combinada com a redução da carga horária dedicada às disciplinas da formação geral, pode levar à desqualificação da formação integral, resultando em uma preparação excessivamente tecnicista e voltada unicamente para as exigências do mercado de trabalho (SAVIANI, 2017).

Neste contexto de profundas incertezas e redirecionamento curricular, a pedagogia de Paulo Freire emerge como um referencial teórico e prático fundamental para a busca de caminhos alternativos. Ao expor e denunciar a “educação bancária”, Freire não se limitou a articular uma crítica incisiva ao paradigma tradicional de ensino; ele também edificou princípios pedagógicos que servem de inspiração para uma concepção genuinamente emancipadora de educação. Categorias como o diálogo, a conscientização, a valorização dos saberes populares e o protagonismo discente oferecem bases conceituais sólidas para se refletir sobre e contrapor as limitações impostas pela reforma do Ensino Médio.

Dessa forma, o presente artigo se propõe a três objetivos centrais: primeiro, revisitar e contextualizar o conceito de educação bancária na filosofia freireana; segundo, estabelecer a correlação entre essa crítica e os desafios contemporâneos introduzidos pelo Novo Ensino Médio; e, por fim, delinear as alternativas pedagógicas de Freire como eixos transformadores e viáveis para a prática educativa.

Educação Bancária e Crítica Freiriana

A pedagogia crítica, definida por Gadotti (2012), sustenta que a crítica à educação bancária deve ser intrinsecamente ligada a um projeto de sociedade mais amplo, pois a instituição escolar não se mantém em uma posição de neutralidade: ela atua ou para sustentar a reprodução das estruturas de opressão, ou para se afirmar como um espaço de libertação e emancipação. Nesse ponto, a obra seminal de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), é um marco, pois desvendou as bases de poder subjacentes ao modelo tradicional e trouxe um mundo de possibilidade e um arcabouço para uma pedagogia da libertação.

A crítica central de Freire está concentrada no conceito de “educação bancária”. Essa metáfora fabulosa expõe um sistema de poder verticalizado e desumanizante, onde a figura do professor é a do depositante e o estudante é visto como um recipiente passivo a ser preenchido. O conhecimento é percebido como um objeto estático, uma posse outorgada, conforme a célebre citação de Freire "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE,1987, p. 67). Nessa dinâmica, a manifestação pedagógica dominante é a narração de conteúdos.

O docente disserta, e o discente, condicionado à docilidade, restringe-se a absorver, memorizar e reproduzir. Esta prática, ao se basear em uma visão estática e pronta do saber, resulta na negação da autonomia, impedindo o estudante de se reconhecer como agente ativo e produtor do saber.

Freire (1996) afirma que a gravidade da educação bancária não se limita à sua ineficácia didática, mas também à sua função político-ideológica. Ao demandar passividade, esse modelo exerce uma função de controle social, barrando o progresso da consciência crítica (a conscientização) essencial para que os educandos entendam as raízes estruturais de sua realidade e se mobilizem para mudá-la. O objetivo subjacente da educação bancária é a manutenção do *status quo* por meio da domesticação e da adaptação acrítica à ordem vigente.

O contraponto freireano a essa lógica é a educação problematizadora, que é intrinsecamente dialógica e libertadora. O pressuposto epistemológico aqui é que o ato de conhecer se dá na mutualidade e na mediação pela realidade. Que assim, rompe com a hierarquia tradicional ao postular que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". (FREIRE,1987, p. 78)

O professor e o aluno deixam de ser pólos opostos e se transformam em sujeitos cognoscentes que se encontram no processo de desvelamento da realidade por meio da práxis.

O diálogo, na educação problematizadora, não é um artifício didático, mas o método essencial para a libertação. Ele estabelece a horizontalidade e se constrói a partir da realidade concreta e dos temas geradores trazidos pelos estudantes. O ato de conhecer, nesse paradigma, é o exercício da práxis, a união indissociável entre reflexão teórica e a ação prática.

Reconhecer essa perspectiva funda a pedagogia crítica por vincular, de maneira inequívoca, a educação à prática política e à construção coletiva do saber. O legado de Freire, em sua essência, constitui um convite ético à politização do ato educativo como um ato de coragem e libertação.

O Novo Ensino Médio e seus Desafios

A introdução dos itinerários formativos e a flexibilização curricular no Ensino Médio brasileiro foram apresentadas como respostas às exigências do mercado de trabalho e às aspirações da juventude. Contudo, diversos intelectuais da área educacional alertam para o grave risco de que essa reforma se converta em um mero adestramento técnico, desconsiderando as dimensões éticas, culturais e cidadãs indispensáveis à formação humana plena (SAVIANI, 2017; ARROYO, 2014).

Nessa perspectiva, a reforma se insere em uma lógica imposta pela crise do capitalismo, que busca sistematicamente reduzir a finalidade da educação a um fator de produção, tratando o ser humano como mero “capital humano” a ser moldado para as necessidades do mercado (FRIGOTTO, 1995). Ao priorizar percursos profissionalizantes específicos e promover o esvaziamento de disciplinas da formação geral, o Novo Ensino Médio tende a acentuar as desigualdades pré-existentes no sistema educacional. Kuenzer (2017) aponta que a flexibilização, nesse contexto, pode mascarar a perpetuação de exclusões sob o disfarce da modernidade.

Para Arroyo (2014), a eficácia de qualquer proposta reformista depende intrinsecamente da consideração da diversidade das juventudes e dos contextos sociais em que elas estão inseridas.

É neste horizonte de precarização e reducionismo que as contribuições de Paulo Freire se tornam ainda mais urgentes. Seus fundamentos teórico-práticos oferecem o ferramental necessário para conceber alternativas que transcendam os limites tecnicistas e instrumentalistas da reforma atual.

As Alternativas Freirianas ao novo ensino médio

A pedagogia freireana não se restringe à formulação de uma crítica à prática bancária; ela também articula um conjunto de alternativas sólidas que podem subsidiar a reconstrução

do Ensino Médio no Brasil. Essas alternativas não são prescrições rígidas, mas sim princípios orientadores de um projeto educacional comprometido com a emancipação humana. É fundamental, portanto, retomar esses fundamentos para sua aplicação diante dos desafios impostos pela escola brasileira contemporânea.

O princípio inicial é o diálogo, entendido não apenas como uma técnica, mas como o princípio ético-político da educação. Freire (1987, p. 78) estabelece sua centralidade ao afirmar: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". No cenário do NEM, o diálogo se traduz e conduz na necessidade de envolver estudantes, docentes e comunidades na construção dos caminhos, coibindo a verticalização das decisões curriculares. Arroyo (2014) reafirma que a escola só cumpre sua função social quando legitima e reconhece as vozes historicamente silenciadas.

Outro pilar é a concepção de educação como prática da liberdade. Freire (2000) argumenta que o processo educativo deve equipar os sujeitos com a capacidade de interpretar a realidade criticamente e de atuar nela como agentes de transformação. Essa concepção exige a superação da lógica que restringe o ensino à simples preparação para o mercado. A pedagogia freireana é considerada radical porque vai além da simples transmissão de conhecimento, visando formar indivíduos capazes de atuar no mundo. Assim, em vez de se concentrarem apenas em competências técnicas, os currículos devem dar prioridade à reflexão crítica sobre ciência, cultura, política e arte.

A valorização dos saberes populares é um elemento norteador que sustenta a pedagogia freireana. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) defende que o conhecimento escolar deve dialogar com a experiência de vida dos educandos, evitando um currículo elitista e excludente. No contexto do NEM, isso implica o reconhecimento dos repertórios culturais, sociais e linguísticos dos discentes, estabelecendo pontes entre o saber formal e os saberes comunitários. Gadotti (1996) enfatiza que essa valorização é crucial para que o estudante se perceba como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, engajando-se verdadeiramente quando seu universo cultural é respeitado.

Igualmente crucial é a defesa da formação integral, que articula as dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas do ser humano. A pedagogia crítica freireana busca a totalidade da experiência humana, contrastando com o modelo que fragmenta o conhecimento e o reduz a habilidades técnicas. Em contrapartida à visão reducionista que subordina a escola

às leis de um mercado em crise (FRIGOTTO, 1995), Gadotti (2012) afirma que o papel da pedagogia freireana é formar cidadãos plenos e autônomos.

Saviani (2007) argumenta que a formação integral demanda a integração entre teoria e prática. Para o Novo Ensino Médio, isso exige trajetórias que incentivem a criatividade, o pensamento crítico e a solidariedade, ao invés de se concentrar unicamente na empregabilidade.

Em suma, o protagonismo estudantil é a dimensão fundamental da pedagogia freireana. Ao contrário do aluno passivo da educação bancária, a abordagem emancipatória requer que ele seja o agente ativo. Arroyo (2014) lembra que o reconhecimento da juventude como sujeito de direitos é indispensável para a democratização da escola. Isso implica a participação dos jovens na definição de conteúdos, metodologias e formas de avaliação, construindo itinerários que ressoem com seus projetos de vida.

Não se trata apenas de "escolher" percursos pré-determinados, mas de criar as condições para que a experiência escolar seja um espaço efetivo de autonomia e participação crítica.

Em resumo, os princípios de Freire — diálogo, prática da liberdade, valorização dos saberes populares, formação integral e protagonismo estudantil — oferecem critérios concretos para a mudança do Ensino Médio no Brasil. Para que seja implementada, é necessário uma forte vontade política, recursos apropriados e, principalmente, uma mudança radical de perspectiva: a escola não deve ser considerada um mecanismo de adaptação às demandas do mercado, mas um espaço de emancipação humana. Freire (1987) nos lembra que a educação é sempre um ato político, devendo optar por ser instrumento de opressão ou de libertação.

Considerações Finais

A crítica de Freire à educação bancária, em vez de se restringir a um debate histórico, se manifesta com urgência e precisão diante dos desafios da escola atual. A análise apresentada neste artigo revela que a natureza opressora do modelo bancário — a negação da autonomia e a instrumentalização do conhecimento — encontra um ambiente propício para se renovar sob a égide do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n.º 13.415/2017. Apesar de a reforma ser apresentada como inovadora e flexível, sua estrutura curricular

demonstra um grande perigo: diminuir a importância do aluno como sujeito cognoscente e subordinar o propósito educacional à lógica imediatista e utilitarista do mercado.

O cerne da preocupação reside na forma como o NEM estrutura seus itinerários formativos, muitas vezes fragmentados e voltados para a aquisição de competências laborais superficiais. Esta abordagem, ao negligenciar o aprofundamento das áreas do conhecimento consideradas "inúteis" ao capital, reproduz a dualidade estrutural na educação. Conforme a crítica de Frigotto (1995) e Kuenzer (2017), a escola é pressionada a formatar o ser humano na estreita concepção de "capital humano", priorizando a adaptabilidade e a submissão aos ditames de um regime de acumulação flexível, em detrimento da formação integral e omnilateral.

A consequência é que o saber deixa de ser um instrumento de leitura e transformação da realidade e passa a ser mero treinamento para a empregabilidade, perpetuando o caráter reducionista e opressor da educação bancária. É nesse desvio de finalidade que a escola, sob o NEM, corre o risco de abandonar sua função de "prática da liberdade" para se converter em agência de ajustamento social.

Frente a essa tendência tecnicista e redutora, as alternativas propostas pela pedagogia freireana emergem com a força de um projeto ético-político de resistência e reconstrução. Tais eixos não se configuram como meras sugestões metodológicas, mas como imperativos para a reinvenção do Ensino Médio brasileiro. A sua implementação exige a inversão da lógica dominante, pautada em uma profunda e corajosa mudança de concepção.

O primeiro imperativo é a centralidade do diálogo, que transcende a técnica comunicativa para se estabelecer como princípio ético-político fundamental. O diálogo, na acepção freireana (1987), é a *práxis* fundante que exige a democratização da gestão e da construção curricular. A real flexibilidade, almejada pelo NEM, só será alcançada quando a definição de percursos e projetos de vida deixar de ser uma imposição técnica e verticalizada, para se tornar uma co-criação horizontal que confere legitimidade às vozes e aos saberes dos estudantes, professores e da comunidade.

Em segundo lugar, a educação como prática da liberdade demanda uma reestruturação curricular que reorienta os caminhos para a *práxis*, ou seja, para a união indissociável entre a reflexão teórica e a ação transformadora. Se o NEM reduz o ensino à aquisição de habilidades de mercado, a perspectiva freireana exige a expansão das categorias analíticas – providas

pelas ciências humanas, filosofia e artes – essenciais para a leitura crítica da sociedade como um todo. A escola, assim, forma sujeitos capazes de intervir no mundo, fomentando a utopia e a conscientização, em lugar da mera adaptação conformista.

O terceiro eixo é a defesa intransigente da formação integral e a valorização dos conhecimentos populares. A formação, para Freire, deve ser omnilateral, articulando as dimensões cognitiva, ética, estética e política do ser. Isso implica superar definitivamente o tecnicismo que fragmenta o conhecimento e o reduz a competências isoladas. A escola deve reconhecer e incorporar o repertório cultural e social dos educandos (FREIRE, 1996), estabelecendo um diálogo respeitoso entre o saber científico e o saber de experiência feito. Somente nesta relação de reconhecimento o estudante se percebe como sujeito ativo e engajado, e a formação ganha sentido de totalidade humana.

Neste sentido, o protagonismo estudantil é a dimensão estruturante que dá realidade à pedagogia emancipatória. Diferentemente do aluno passivo da educação bancária, o jovem deve ser o protagonista ativo do processo de aprendizagem. O alerta de Arroyo (2014) acerca da juventude como sujeito de direitos ecoa como um convite para que os jovens do NEM estejam envolvidos na definição de conteúdos, metodologias e avaliação.

A autonomia não deve ser uma falsa "escolha" entre alternativas pré-fabricadas; deve ser a criação de condições concretas para que a vivência escolar seja reconhecida como um espaço de autonomia, participação crítica e desenvolvimento do projeto de vida com inserção social.

Portanto, as alternativas freireanas – diálogo, prática da liberdade, valorização dos saberes populares, formação integral e protagonismo estudantil – oferecem critérios inegociáveis para a transformação do Ensino Médio brasileiro. Implementá-las requer não apenas recursos adequados, mas, sobretudo, uma mudança de concepção política e pedagógica: retirar a escola de sua função de máquina de adaptação às exigências do capital e restaurá-la como espaço de emancipação.

A crítica à educação bancária se coloca, atualmente, como a chave para decifrar a natureza das contradições do Novo Ensino Médio. Retomar o legado freireano é, portanto, um gesto político e ético de urgência. É reafirmar que a educação pública é um direito social e a prática da liberdade, garantindo que a escola cumpra a sua função histórica: transformar o mundo, exigência de coragem e compromisso, conforme Freire (1996) nos ensinou.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

O PRAGMATISMO DE JANE ADDAMS: RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E FEMINISMO

Jamile de Castro Cavalcanti Moura¹

Edna Maria Magalhães do Nascimento²

RESUMO

O presente artigo foi intitulado de O Pragmatismo de Jane Addams: relação entre democracia e feminismo, com o objetivo de desenvolver uma análise sobre o pragmatismo estadunidense, suas teses principais e, sobretudo, investigar o papel das mulheres no desenvolvimento e sistematização dessa doutrina, indagando sobre a ausência do gênero feminino na historiografia oficial desta tradição. Dentre as pensadoras pragmatistas, a pesquisa se concentrará na filósofa Jane Addams que teve um papel fundamental na produção intelectual do conceito de democracia ao lado de John Dewey. Embora não se reconhecendo uma ativista do feminismo, esta autora foi importante na lutas emancipatórias e pela igualdade de gênero. Considerando os movimentos civis no qual os pragmatistas e as pragmatistas estiveram envolvidos, sobretudo, o pensador estadunidense John Dewey (1852-1959), observa-se uma importante conexão entre este filósofo e algumas pensadoras, mulheres, intelectuais, defensoras de direitos sociais, de lutas abolicionistas e sufragistas. Portanto, a produção teórica de John Dewey e o engajamento deste filósofo nas questões sociais norte-americana, nos ensinam a relacionar o tema democracia e feminismo através do diálogo fecundo entre a filósofa norte-americana Jane Addams e o pragmatista Dewey. A pesquisa pretende investigar a participação e contribuição de Jane Addams ao movimento pragmatista e discutir o porquê do silenciamento desta participação. Busca-se analisar as confluências das ideias da filósofa ao pragmatismo social de John Dewey, no sentido de compreender a articulação entre democracia e feminismo. Tendo como escopo este pano de fundo, pretende-se aprofundar a compreensão sobre a concepção de democracia em John Dewey, entendida como modo de vida, e articular tal concepção aos ideais feministas de Jane Addams. A nossa hipótese de trabalho consiste em argumentar a favor da ideia que tanto a democracia quanto o feminismo convergiram para a construção do pensamento pragmatista e, por sua vez, a presença intelectual das mulheres neste movimento foi de suma

¹ Bacharela em Direito pela UESPI e Especialista em Filosofia Contemporânea

² Professora Doutora - PPGFIL - UFPI

importância para o prestígio e a notoriedade que ganhou esta corrente filosófica na primeira metade do século XX. Por fim, pretende-se elucidar e investigar o porquê das filósofas pragmatistas terem tido suas contribuições ocultadas dentro do pensamento filosófico pragmático, bem como, mostrar a influência e recepção do pensamento de Jane Addams à cena pragmatista de sua época, bem como a atualidade do chamado pragmatismo feminista.

Palavras Chave: Pragmatismo. Feminismo. Democracia.

Pragmatismo Feminista

Na atualidade são diversas as abordagens pragmatistas presentes em várias áreas do conhecimento. É recorrente o tema da semiótica de Peirce, do humanismo de James, das reflexões epistemológicas, das dimensões políticas, educacionais e sociais dos velhos pioneiros, bem como de contribuições aos temas emergentes da filosofia, tais como, contingência, solidariedade, igualdade de gênero, muitos deles, obtidos pela contribuição do neopragmatismo de Richard Rorty. Nesse sentido, faz-se necessário tecer conexões entre feminismo, democracia e pragmatismo. O feminismo utiliza e agrega conceitos centrais do pragmatismo, a exemplo, do pluralismo, da democracia, da ideia de experiência vivida, de filosofia pública, da articulação teoria e prática, igualdade de gênero e questões sociais.

Com essas considerações, a pesquisa traz a seguinte problemática de estudo: O pragmatismo enquanto movimento filosófico foi marcado apenas pela presença masculina? Como se articulam as categorias democracia e feminismo numa abordagem pragmatista? Dessa maneira, busca-se desenvolver uma análise sobre o pragmatismo estadunidense, suas teses principais e, sobretudo, investigar o papel das mulheres no desenvolvimento e sistematização dessa doutrina, indagando sobre a ausência do gênero feminino na historiografia oficial desta tradição. Portanto, busca-se realizar um estudo que tenha como propósito o resgate do pensamento de mulheres que foram influentes no desenvolvimento do pragmatismo americano, mas cujo trabalho subsequentemente quase desapareceu na história da filosofia. Pretende-se fazer uma releitura do “cânone” de filósofos pragmatistas, analisando seus escritos à luz de suas filosofias e atitudes sobre as mulheres, e, por último, defender a utilização de filosofias pragmatistas como um recurso para a filosofia feminista contemporânea.

Assim, o interesse de nossa pesquisa concentra-se na configuração da corrente filosófica pragmatista para elucidar a importância da vigorosa participação de pensadoras que foram “esquecidas” pela história oficial da filosofia. Segundo Haubert (2022, p.2) “Um sobrevoo rápido

pela história[...] deixa claro que existiram mulheres envolvidas na articulação e no desenvolvimento do pragmatismo tanto no âmbito teórico quanto no âmbito prático, por meio do ativismo.

Num esforço para enfrentar a chamada ‘opressão epistêmica, trabalhos acadêmicos e históricos ainda em curso tentam recuperar e nos mostrar a influência da discussão feminista-pragmática na pauta das discussões filosóficas de seu tempo, e considerando que a história do pragmatismo é recente, achamos que isto pode ser o suficiente para que possamos facilmente resgatar e reconhecer na construção do pensamento pragmatista a presença de autoras, também protagonistas deste movimento filosófico, para além dos nomes masculinos formados por filósofos como William James, John Dewey, Charles Sanders Peirce, George Herbert Mead, dentre outros.

Uma das hipóteses de nosso estudo consiste em considerar que o silenciamento imposto à produção das mulheres no campo da filosofia, além da naturalização da desigualdade de gênero é a predominância de uma visão bastante restrita do exercício da filosofia. Por isso, é preciso observar os movimentos civis no qual as pragmatistas estiveram envolvidas. Há neste contexto uma importante conexão entre Dewey e algumas pensadoras defensoras de direitos sociais, de lutas abolicionistas e sufragistas. Desse modo, a presente pesquisa traz o tema democracia e feminismo através do diálogo fecundo entre a filósofa norte-americana Jane Addams (1860-1935) e o pragmatista Dewey.

Busca-se analisar as confluências das ideias da filósofa Jane Addams ao pragmatismo social de John Dewey, no sentido de compreender, respectivamente, a articulação entre democracia e feminismo. Tendo como escopo este pano de fundo, pretende aprofundar a compreensão sobre a concepção de democracia em Addams, entendida como modo de vida, e articular tal concepção aos ideais feministas e pragmatistas.

No final do século XX, com o ressurgimento do interesse pela tradição pragmatista americana foi possível identificar o interesse feminista pelo pragmatismo. Este interesse permitiu recuperar nessa história da filosofia o papel das mulheres pensadoras e investigar o papel das mulheres na Escola de Chicago. Desta forma, pergunta-se onde estão as mulheres pragmatistas, que contribuições e reflexões trouxeram para a formação do pensamento pragmático, seria Jane Addams uma filósofa pragmatista? (SILVEIRINHA, 2016).

Jane Addams, estava interessada na concepção deweyana chamada de ‘unidade do conhecimento’, ou seja, a relação teoria e prática, para aplicar, de fato, o pensamento filosófico às questões do mundo da vida, sobretudo, as reivindicações das lutas cívicas do começo do século XX, dentre elas, a questão do voto feminino. Então filosofar deveria ser um processo ativo, tanto

como uma forma de modificar as realidades sociais quanto de adotar a experiência para transformar as próprias filosofias.

A preocupação deste estudo reside no diálogo intelectual de Jane Addams com John Dewey para investigar o status de Addams como uma filósofa pragmatista e quais as suas contribuições ao pensamento feminista pragmatista. Sabemos que mesmo sendo uma autora com temperamento pragmatista, não publicou nenhuma obra intitulada “Pragmatismo” como o fez William James. Ou seja, não há em sua obra menção explícita ao pragmatismo acadêmico, entretanto a sua produção teórica e o engajamento social a colocam no centro do debate sobre a concepção de experiência democrática e a ideia de ampliação das oportunidades sociais, bem como as denúncias sobre desigualdades de gênero.

O Pragmatismo de Jane Addams

John Dewey pode ser considerado um dos maiores teóricos norte-americanos da primeira metade do século XX. É sabido que este filósofo realizou diálogos importantes com mulheres filósofas da Universidade Chicago. Este fato pode revelar a participação feminina na sistematização e difusão do pragmatismo (SILVEIRINHA, 2016). Dewey desenvolveu uma filosofia que advogou a unidade entre teoria e a prática, tinha um pensamento baseado na convicção de que “democracia é liberdade”, dedicando toda a sua vida às causas da liberdade, do direito à educação e propondo uma reconstrução da filosofia. Nesse sentido, reivindicou uma filosofia ativa, vigorosa, menos metafísica (DEWEY, 1892, p. 9). O compromisso de Dewey com a democracia e com a unidade indissociável entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação.

Podemos dizer que pragmatismo, nas últimas décadas, experimentou uma espécie de renascimento. O retorno ao pragmatismo foi acompanhado por um número crescente de filósofas e pensadoras feministas que acreditavam encontrar no pragmatismo uma abordagem cujo método parece útil ao feminismo, uma vez que a articulação teoria e prática, a crítica a filosofia de caráter dualista, as objeções às formas de hierarquização do conhecimento, a filosofia solidarista de Rorty, dentre outros temas, estimularam as pesquisadoras da atualidade a questionarem onde estavam as mulheres dessa tradição (HAUBERT, 2022).

Segundo Sullivan (2007, p.65),

O pragmatismo é especialmente útil para o feminismo porque, longe de ser uma posição antiteórica que defende a praticidade de maneira simplista, a filosofia pragmatista enfatiza a relação dinâmica entre teoria e prática e, especialmente, o valor de cada uma para transformar a outra. Ele busca minar outras dicotomias também, incluindo aquelas entre corpo e mente, sujeito e objeto, fins e meios, natureza e cultura, porque tais divisões agudas erradicam as continuidades fluidas da experiência vivida. Vendo o conhecimento como uma

ferramenta para enriquecer a experiência, o pragmatismo rejeita a busca pela certeza. (SULLIVAN, 2007, p. 65).

O pragmatismo feminista surgiu em meados dos anos de 1990 e vem recebendo grande destaque na atualidade (SEIGFRED, 1991). Nesse sentido, faz-se necessário tecer conexões entre o feminismo, democracia e pragmatismo. Nossa intenção não é trazer as diversas categorizações do feminismo, mas apresentar em linhas gerais uma noção básica incorporada à nossa cultura, que foi identificar no feminismo um conceito que surge no século XIX, o qual se desenvolveu como movimento filosófico, social e político, cuja característica principal é a luta pela igualdade de gêneros. Quanto ao pragmatismo, são diversas as versões e caracterizações dessa corrente, entretanto em que pese essas distinções entre seus propositores, os pragmatistas têm em comum, dentre outras questões: a oposição às filosofias especulativas; uma revisão do empirismo; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica; a objeção ao ceticismo, bem como a formulação de uma nova concepção de verdade (NASCIMENTO, 2017).

Nesse sentido, o feminismo utiliza e agrega conceitos centrais do pragmatismo, a exemplo, a concepção falibilista do conhecimento, o pluralismo, a democracia, a ideia de experiência vivida, de filosofia pública, a igualdade de gênero e a ênfase nas questões sociais. Na última década identificamos diversas produções intelectuais cujo objetivo é mostrar a interseção nas práticas metodológicas entre os dois movimentos e reconhecer sua complementaridade. Essa aproximação entre o pragmatismo e o feminismo tem resultado em produções que resgatam o papel desempenhado por mulheres nestes dois movimentos.

Neste esforço de investigação podemos afirmar que as mulheres pragmatistas trouxeram contribuições e reflexões para a formação do pensamento pragmático. Podemos ilustrar citamos algumas pensadoras: Jane Addams (1860-1935), Mary Parker Follet (1868-1933), Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), Ella Lyman Cabot (1866-1934), Emily Greene Balch (1867-1961), Kate Gordon (1878-1963), Lucy Sprague Mitchell (1878-1967), Anna Julia Cooper (1858-1954), Mary Whiton Calkins (1863-1930), Ella Flagg Young (1845-1918), Elsie Ripley Clapp (1882-1965) e Alice Chipman Dewey (1858-1927). Todas essas pensadoras e ativistas apresentam, em maior ou menor grau, características da filosofia pragmatista em suas teorias (SILVEIRINHA, 2016).

Fora desse contexto da filosofia disciplinar, é possível identificar que muitas mulheres foram parceiras significativas no desenvolvimento e na elaboração do pensamento pragmatista americano clássico. Uma análise histórica traz à luz a vida de filósofas e ativistas como Jane Addams, entre outras, que foram importantes no contexto de fundação e difusão do pragmatismo filosófico (MENAND, 2016). Estas mulheres trouxeram novas dimensões que podem ser acrescidas

ao pragmatismo, isto é, para a maioria delas as práticas pragmatistas poderiam contribuir para a inserção das mulheres em suas lutas por igualdades sociais e políticas.

Por isso, uma das hipóteses de nosso estudo consiste em considerar que o silenciamento imposto à produção das mulheres no campo da filosofia, além da naturalização da desigualdade de gênero é a predominância de uma visão bastante restrita do exercício da filosofia. Nesse sentido, é preciso observar os movimentos civis no qual as pragmatistas e os pragmatistas estiveram envolvidas/os sobretudo, o estadunidense John Dewey. Há neste contexto uma importante conexão entre este filósofo e algumas pensadoras defensoras de direitos sociais, de lutas abolicionistas e sufragistas. Desse modo, o nosso interesse é refletir sobre o tema democracia e feminismo através do diálogo fecundo entre e a filósofa norte-americana Jane Addams (1860-1935) e o pragmatista Dewey.

O estudo confirma a participação e contribuição de Jane Addams ao movimento pragmatista e discute o silenciamento desta participação no registro historiográfico dessa corrente filosófica. Nesse sentido, as confluências das ideias da filósofa Jane Addams ao pragmatismo social de John Dewey nos forneceram elementos para concluir sobre a articulação entre democracia e feminismo.

Addams foi fundadora de Hull House³, um dos primeiros assentamentos sociais na América do Norte, criado em 1889. Esta filósofa é autora de uma dúzia de livros e mais de 500 artigos, reconhecida e elogiada amplamente por seus contemporâneos, John Dewey, William James, George Herbert Mead, dentre outros.

Segundo Silveirinha (2016) a *Hull House* seria um lugar para desenvolver e cultivar a interdependência entre as classes. Lá desenvolveram-se programas educacionais e culturais, de arte, música e esporte, numa tentativa de lidar e minorar os efeitos da pobreza. E viria também a constituir-se como uma instituição política. Além desse papel social brilhante, esta instituição, foi uma espécie de *berço* do pragmatismo feminista, uma verdadeira fábrica de ideias no qual o conhecimento individual e coletivo que era alcançado através das trocas entre pensamentos concorrentes e convergentes foram testando pelas experiências mediadas pela comunicação. Por todas estas razões, Addams defendeu que:

A única coisa a reear no *settlement* é que ele perca a sua flexibilidade, o seu poder de adaptação rápida, a sua disponibilidade para mudar os seus métodos se o ambiente o exigir. Deve ser aberto à convicção e ter um profundo e permanente sentido de tolerância. Deve ser hospitaleiro e pronto para a experiência. Deve exigir dos seus moradores uma paciência científica na acumulação de fatos e a manutenção constante das suas empatias, como um dos melhores instrumentos para essa acumulação. Deve basear-se numa filosofia cujo

³A Hull House era uma casa abrigo, uma organização de desenvolvimento cultural e profissional que atendia mulheres, homens, trabalhadores, imigrantes e ficava localizada na cidade de Chicago nos Estados Unidos. Era uma instituição dirigida por mulheres que tinha como objetivo a integração das pessoas em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, o acolhimento aos imigrantes.

fundamento está na solidariedade da raça humana, uma filosofia que não vacila quando a raça passa a ser representada por uma mulher bêbada ou por um garoto idiota. Os seus moradores têm de ser esvaziados de toda a vaidade de opinião e de toda a autoafirmação, e prontos para despertar e interpretar a opinião pública do seu bairro (ADAMMS, 1910, p. 127).

A filosofia de Addams combinou sensibilidades feministas com uma firmeza em direção à melhoria social por meio de esforços cooperativos. Embora fosse simpatizante e adepta às causas feministas, socialistas, ela recusava ser rotulada como tal. Addams compartilhava da ideia de deweyana de "método de inteligência organizada", na qual a democracia utiliza a informação contida na sociedade, e delibera sobre as decisões mais favoráveis sobre assuntos de interesse público (DEWEY, 1935). Conforme Franklin (1986) estas ideias intelectuais, bem como, as ideias religiosas da época, deram origem a dois movimentos sociais que procuravam amenizar os problemas sociais ligados à pobreza.

Os movimentos que aceitaram as ideias do liberalismo, com sua ênfase na responsabilidade e na ação individual, tenderam a dar o seu apoio à *Charity Organization Society*. Os que adotaram a filosofia do pragmatismo, e que se preocupavam mais com os problemas de bairros e regiões geográficas, trabalhavam no *Settlement House Movement* (FRANKLIN, 1986, p. 507).

De acordo com Silveirinha (2004) era desenvolvido uma aproximação entre teoria e prática, entre o conhecimento e a ação que reverbera também no feminismo. Pode-se dizer que as preocupações entre as abordagens feministas e o pragmatismo representaram um florescimento do próprio filosofar que rejeita as teorizações abstratas e busca o conhecimento proveniente das boas consequências práticas.

Feministas e pragmáticos não acham que ter valores antecedentes à teorização que os explora seja um problema para um filosofar genuíno. Lutar por um maior e mais livre crescimento das mulheres, ou lutar por florescentes comunidades humanas, não parece de todo hostil a análises cuidadosas e lógicas dos tipos de preocupações gerais e relações ligadas aos problemas que tentamos resolver. (MILLER, 2013, p. 232).

Na urgência de reivindicar a contribuição das mulheres ao pragmatismo, Siegfried (1991, 1996, 1999) afirma que esses autores considerados fundadores do pragmatismo representam uma falsa identidade dos pragmatistas pioneiros, pois, sabe-se que houve uma marginalização e silenciamento da obra de mulheres pragmatistas. Assim, hoje se busca conhecer as razões e o ocultamento dessas filósofas. Pode-se inferir que o pragmatismo clássico de maneira proposital não permitiu ser visto pela ótica das mulheres. Entretanto, Dewey, em seu trabalho de 1911, "*A Co-educação é prejudicial para as meninas?*" defendeu fortemente o direito das mulheres ao acesso à educação em todos os níveis e, claro, ao ensino superior. Foi defensor das mulheres tanto na sua obra filosófica quanto no engajamento da vida prática.

Para o estudioso do pragmatismo Scott Pratt (2002), o pragmatismo recebe uma renovação da diversidade quando Addams passa a contribuir com Dewey apontando uma perspectiva feminina para um movimento filosófico que se tornou transitoriamente dominado por vozes masculinas. Assim este intérprete pontua: “em seu encontro, há um sentido em que as diversas fontes de pragmatismo foram reunidas e juntas forneceram o catalisador e muitos dos recursos-chave para o desenvolvimento de pragmatismo clássico” (PRATT, 2002, p. 283). Conforme Louise Knight, estudiosa de Addams, a influência dos dois amigos [Addams e Dewey] foi profunda e muitas vezes indetectáveis para uma das partes. Com o passar dos anos, não foi Dewey quem influenciou Addams ou Addams que influenciou Dewey, houve uma influência recíproca (KNIGHT, 2005, p. 240).

A ligação de Dewey com Jane Addams decorre principalmente do fato que este filósofo fazia parte dos conselhos de diretores da *Hull House*; compartilhavam também das ideias que sustentaram sua base filosófica. Addams e Dewey compartilhavam uma visão semelhante de democracia e apoiavam-se mutuamente em suas abordagens (WESTBROOK, 2010, p. 28).

Nesse sentido, ao nos depararmos com o fato de que as mulheres foram parceiras significativas no desenvolvimento e articulação do pragmatismo americano clássico, que trouxeram dimensões adicionais e conceituais como o de democracia formulado por Dewey, precisa-se reconhecer o protagonismo de Jane Addams. Seigfried (1999) mostra com maestria o significado vital que a democracia tem em Dewey e Addams, e a importância dessas “disposições legais” para seu desenvolvimento. Para Seigfried (1999), a relação entre Addams e Dewey: pode ser verificada quando compartilham da ideia de que “as pessoas devem ser capazes de simpatizar com o trabalho e as atividades dos outros e cooperar com eles no cuidado da vida em comum” (SEIGFRIED, 1999, p. 226).

Para Nascimento (2017), a proposta feminista de Addams adquire o modelo democrático dos escritos deweyanos em um sentido também radical. A igualdade entre mulheres e homens e a quebra das barreiras sociais que os separam são essenciais para o desenvolvimento democrático. (NASCIMENTO, 2017, p. 41). Ora, embora a igualdade requeira disposições legais, não se limita a elas, isto depende de relações equitativas entre homens e mulheres, de maneira efetiva, ou seja, depende do desenvolvimento de hábitos adequados obtidos por meio da educação. (DEWEY, 2004).

Pelo exposto, com a experiência teórica entre Dewey e Jane Addams invoca-se a ideia de democracia como objeto de nossa análise. Em *Democracia e Educação*, Dewey afirmava que a democracia é mais do que uma forma de governo; é antes de qualquer coisa um modo de viver associado, de experiência comunicada em conjunto, equivale à eliminação das barreiras de classe,

raça e território nacional, pois tais barreiras impedem o ser humano de perceber o pleno significado da sua atividade. Dewey considera que existem dois critérios que caracterizam uma comunidade democrática: o primeiro é o reconhecimento dos interesses comuns dos membros da sociedade; o segundo critério é o reajuste contínuo dos hábitos sociais diante de novas situações (DEWEY, 2004, p. 81).

A participação e a livre troca de experiências são fundamentais em uma democracia e, portanto, as barreiras que separam as mulheres dos homens, os ricos dos pobres e os governantes dos governados se tornam seu principal obstáculo. Barreiras estas que Dewey observa também na segregação entre teoria e prática, cujas as mulheres são apartadas da racionalidade. Desta maneira, Dewey distingue o conceito de democracia, como uma ideia e como uma forma de governo. A democracia como uma ideia (social ou moral) consiste na abordagem do conceito de democracia quantitativa e qualitativamente necessárias à vida social. Na dimensão social e moral dessa ideia a democracia é um modo de vida. Já a “democracia política” – isto é, a democracia como um sistema de governo – associado a seus arranjos políticos das instituições governamentais – consiste em um mecanismo atribuído a assegurar canais de execução para a “ideia” de democracia. Diante disso, as críticas, as reprovações e mesmo as modificações da organização da democracia política não afetam a “ideia”, que permanece sempre intocável. Observe-se como aqui operam o contextualismo e o consequencialismo característicos do pragmatismo de Dewey. A “democracia política” ajusta-se continuamente ao seu contexto e ao seu fim, em ambos os casos a “ideia de democracia”.

Dewey afirma:

Encontramos a origem dessas divisões nas paredes duras e rígidas que separam grupos e classes sociais dentro de um grupo, como aquelas que existem entre ricos e pobres, homens e mulheres, nobres e plebeus, governantes e governados. Essas barreiras significam uma ausência de troca livre e fluida. Essa ausência equivale ao estabelecimento de diferentes tipos de experiência de vida (DEWEY, 2004, p. 279).

Como se vê na obra do filósofo, é priorizado a sensibilidade para as questões de desigualdades sociais e, sobretudo, desigualdade de gênero. Dewey escreveu sobre as consequências da separação razão e corpo na teoria do conhecimento (DEWEY, 2004, pp. 279-280,) e na moralidade (DEWEY, 2004 p. 289). Para Dewey, não apenas as mulheres foram separadas da racionalidade que deveria ordenar a civilização e a ciência, mas as classes menos favorecidas socialmente.

Se opondo a uma visão em que predomina uma ideia isolada e abstrata da razão, Dewey interpreta a inteligência como uma função vital cujo papel é ordenar a experiência. Isso significa, por um lado, que o conhecimento está sempre situado em um contexto e, por outro lado, que visa transformá-lo; em outras palavras, a teoria está sempre ligada à prática. Jane Addams, por sua vez,

ver as vantagens que essas considerações de Dewey tinham para o feminismo, em virtude disso, ela elogiou a consideração deweyana sobre a inteligência, bem como sua consequente avaliação do trabalho social realizado em *Hull House*, (ADDAMS, 2001, pp. 26-29).

Para Bárbara Stengel, Dewey foi o beneficiário da visão poética de Addams: “Dewey tornou-se Dewey na última década do século XIX e Jane Addams esteve presente como poetisa de seu filósofo” (STENGEL, 2007, p. 30). Através das atividades em *Hull House*, Addams tinha “discernido a forma da democracia como um modo de viver e [...] os contornos de uma abordagem experimental ao conhecimento e compreensão; Dewey analisou e classificou os processos sociais, psicológicos e educacionais, Addams as vivenciou” (STENGEL, 2007, p. 30). Enquanto Addams forneceu os dados brutos, a saber, sua experiência trabalhando com as populações vulneráveis de Chicago em *Hull House* - Dewey contribuiu com as ferramentas de análise, especificamente seu recém-descoberto método pragmático.

Seigfried mostra a sobreposição entre as filosofias pragmáticas de Addams e Dewey. Segundo a estudiosa a qualidade “emancipatória” do social de Addams é a própria elaboração da ideia de Dewey de que a democracia não é principalmente política, mas um meio de associação e vida em comunidade:

O modelo pragmático de democracia é radicalmente diferente do modelo liberal. Os pragmáticos veem por trás das formas políticas de democracia outra realidade completamente. Em vez de tomar a forma política como uma expressão de unidades isoladas de indivíduos egoístas, eles entendem a democracia como uma forma de associação especialmente apropriada para pessoas que são constituídas pelas relações múltiplas por meio das quais a consciência evolui e os valores se desenvolvem[...] Tendo preconcebido imaginativamente o comportamento que incentiva e os valores que pressupõe, eles procuram cooperar com os outros nessa transformação contínua de formas de vida variadas e interativas em direção aos melhores fins que o pragmatismo busca. [...] A ligação horizontal de pessoas, a nenhuma das quais é concedida vantagem antecedente. (SEIGFRIED, 1999) (tradução minha).

Para combater essas categorias sociais fixas, Addams recomendou nivelar o liberal-democrático às instituições e, em seguida, elevando-se acima das desigualdades estruturais por meio de instituições filantrópicas e projetos educacionais. Conseguir isso envolve a solidariedade que articule os interesses dos privilegiados e dos marginalizados, para que os primeiros sirvam aos segundos, redistribuindo valores culturais, educacionais e econômicos (RALSTON, 2008).

Por fim, a relação entre democracia e feminismo é intrínseca e está associada à construção do pragmatismo feminista. Pode-se observar que as mulheres tiveram importantes contribuições ao pensamento pragmático e mesmo assim não obtiveram o devido reconhecimento, ao contrário, foram ocultadas e silenciadas durante décadas. Pode-se colocar também que não só auxiliaram na formação do pensamento pragmatista, como o exerceram na práxis, atuando como verdadeiras

pontes entre a academia e sociedade, entre teoria e prática e contribuíram como filósofas sociais na construção da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDAMS, Jane. **Democracy and Social Ethics**, 1902; Urbana, IL: University of Illinois Press, 2002.

ADDAMS, Jane. *Newer Ideals of Peace*, New York: Macmillan, 1906

ADDAMS, Jane. **The Spirit of Youth and the City Streets**. 1909. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1972

ADDAMS, Jane. **Twenty Years at Hull House**. 1910. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1990.

DEEGAN, Mary Jo. **Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892–1918** New Brunswick, NJ: Transaction Books. 1988.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. In Boydston, J. A. (Ed.). (1996), *The Middle Works of John Dewey* (vol. IX, pp. 1-393). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Morata, (6ª ed.). 2004.

DEWEY, John. **Creative Democracy—the task before us**. In: Jo Ann Boydston (ed.), *The collected works of John Dewey, later works, 1925-1953, volume 13 (1938-1939)*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 226-228. (2008[1939]).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3.ed. Trad. De Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo. Nacional. 1959. V21. Col. Atualidades Pedagógicas.

DEWEY, John. **La Busca de la Certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción**. Fondo de Cultura Económica, 1952.

DEWEY, John. **Christianity and democracy**, 1892. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey*, v 4. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1971. (Collected works of John Dewey)

DEWEY, John. (1930). **From Absolutism to Experimentalism**. In Boydston, J. A. (Ed.). (1996), *The Later Works of John Dewey* (vol. V, 147-160). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

DEWEY, **Liberalism and social action**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1935.

FRANKLIN, Donna L. **Mary Richmond and Jane Addams: from moral certainty to rational inquiry in social work practice**. *Social Service Review*, v. 60, n. 4, p. 504- 525, 1986. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1086/644396>>. Acesso em: 01 de maio. 2025.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pragmatismo**, 1º ed., São Paulo: Brasiliense, 2007.

HAUBERT, L. E. **As Filósofas do Pragmatismo Clássico**: uma introdução. *Cognitio: Revista De Filosofia (PUCSP)*, 2022.

HAMINGTON, Maurice. *The social philosophy of Jane Addams*. Champaign, IL: University of Illinois Press. (2009a).

KNIGHT, Louise. **Citizen: Jane Addams and the struggle for democracy**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MENAND, Louis. El club de los metafísicos. História de las ideas en los Estados Unidos. Traducido por Antonio Bonnano. Barcelona: Destino, 2002.

MILLER, Marjorie C. Pragmatism and feminism. In: Malachowski, Alan. (Ed.). **The Cambridge companion to pragmatism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 231-248.

PRATT, Scott. *Native pragmatism: Rethinking the roots of American philosophy*. Indianapolis: Indiana University Press, 2002.

NASCIMENTO, Edna. John Dewey: de Anísio Texeira a Paulo Freire. EDUFPI, Teresina, 2017.

PEIRCE. Charles. **Conferências sobre Pragmatismo**. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 7.

POGREBINSCHI, Thamy. A teoria social e política do Pragmatismo. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. 2002.

PUTNAM, H. 1991. A Reconsideration of Deweyan Democracy. In: **BRINT, M. & WEAVER, W.** Pragmatism in Law and Society. San Francisco: Westview.

RALSTON, Shane J., ed. *Philosophical pragmatism and international relations: Essays for a bold new world*. Lanham, MD: Lexington Books. 2013.

RORTY, *Verdad y Progreso. Escritos filosóficos 3*. Trad. Angel Manuel Faerna. Barcelona: Paidós, 2000.

RORTY, Feminism, Ideology, and Deconstruction: A Pragmatist View, *Hypatia*, 8 (2), pp. 96–103, 1993.

SEIGFRIED, Charlene. Where Are All the Pragmatic Feminists? *Hypatia*, 6, 1-20. 1991

SEIGFRIED, Charlene. Socializing Democracy: Jane Addams and John Dewey. *Philosophy of the Social Sciences*, 29, 207-230. 1999.

SEIGFRIED, Charlene. *Feminist Interpretations of John Dewey*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press. 2001

STENGEL, Barbara. Dewey's pragmatic poet: Reconstructing Jane Addams's philosophical impact. *Education and Culture*, 23(2), 29-39. 2007

WESTBROOK, R. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University. 1991

WESTBROOK, R. Pragmatism and Democracy: **Re-constructing the Logic of John Dewey's Faith**. In: DICKSTEIN, M. (ed.). *The Revival of Pragmatism: New Essays on Social Thought, Law and Culture*. Durham: Duke University. 1998.

A CONFIGURAÇÃO FILOSÓFICA DA RAZÃO MODERNA E OS MECANISMOS SEXISTAS SEGUNDO MARY WOLLSTONECRAFT

Palloma Valéria Macedo de Miranda¹

Edna Maria Magalhães do Nascimento²

RESUMO

Neste artigo serão desenvolvidas as características que configuraram a razão moderna a partir de uma concepção de gênero que foi baseada na hierarquia de valores, papéis e condições sexuais dos seres humanos. A partir da obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher* de Mary Wollstonecraft, pretende-se realizar uma discussão crítica sobre a razão iluminista, destacando seu caráter discriminatório de gênero, fundamentado em narrativas supostamente racionais que buscavam naturalizar a desigualdade de gênero através da falsa ideia de que a intelectualidade da mulher seria inferior à do homem, bem como a postulação de uma hierarquia epistêmica que, ao nosso ver, gerou relações de poder autoritárias cujas consequências são as violências epistêmicas.

Palavras-chave: Razão. Modernidade. Sexualidade. Violências Epistêmicas.

ABSTRACT

This article explores the characteristics that shaped modern reason based on a gender conception rooted in the hierarchy of values, roles, and sexual conditions of human beings. Drawing on Mary Wollstonecraft's work *A Vindication of the Rights of Woman*, the article aims to present a critical discussion of Enlightenment reason, highlighting its gender-discriminatory nature. This discrimination was grounded in supposedly rational narratives that sought to naturalize gender inequality through the false notion that women's intellectual capacity was inferior to that of men, as well as the establishment of an epistemic hierarchy which, in our view, led to authoritarian power relations with consequences such as epistemic violence.

Keywords: Reason. Modernity. Sexuality. Epistemic violence.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas ligados às relações de gênero vêm ganhando novas proporções à medida que as teorias feministas, concentradas no horizonte dos movimentos que surgiram por volta dos anos 60, permitiram ampliar e trazer à tona preocupações que

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Mestranda em Filosofia pelo Programa de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (PPGFIL). E-mail: pallomavaleria10@hotmail.com

² Pós-Doutorado em Filosofia – Universidad de Navarra(Espanha), Doutora em Filosofia pela Universidade de Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia. E-mail: magaledna@yahoo.com.br

antes não eram consideradas pelo regime político do patriarcado. Desse modo, é possível dizer que a partir de teorias elaboradas por diversas intelectuais e filósofas-feministas, tornou-se possível perceber outras formas de compreender os problemas de gênero e as consequências sociais que recaíram, em essência, sobre o corpo e a mente feminina.

Historicamente as problemáticas decorrentes das desigualdades de gênero têm como consequência as violências direcionadas aos corpos femininos efetivadas socialmente através de diversas práticas sociais que as legitimam, sobretudo, quando tais práticas produziram narrativas discursivas com o propósito de reforçar a desigualdade pela suposta justificativa que ela deriva de fatores naturais ou biológicos. Nesse sentido, um dos aspectos proeminentes que contribuiu para a efetivação da desigualdade de gênero foi a instrumentalização da razão, sobretudo no contexto moderno, que sob a égide de uma racionalidade ilustrada, foram elaborados discursos filosóficos reprodutores de desigualdades.

A tradição filosófica ocidental tornou a razão um dos maiores objetos de análise e especulação, dotando-a de características de superioridade, sobretudo porque pela faculdade da razão, temos a distinção entre os seres humanos (estes com a nobre capacidade de ser e pensar) e os demais animais. Nesse sentido, no âmago da filosofia instaurou-se uma perspectiva de hierarquia entre o humano enquanto pessoa racional e os não-humanos. No entanto, tal hierarquia também passou a compor as relações sociais humanas. Por esta lógica, o homem, branco, hétero, burguês tornou-se aquele com mais habilidades racionais para produzir conhecimentos, reconhecidos como verdadeiramente válidos e úteis. Neste trabalho designamos esta caracterização típica de uma razão sexista. Trata-se, portanto, do imaginário constituído pela visão moderna de mundo difundida pela Europa.

Um dos elementos centrais do imaginário da modernidade é a visão de Europa como epicentro do processo de modernização e como paradigma do avanço histórico. Partindo de uma concepção linear e evolucionista da história, entende-se que “[...] o desenvolvimento material e cultural é naturalmente portador e defensor dos valores de universalidade e racionalidade em luta contra o obscurantismo e a irracionalidade das ordens pré-modernas” (Menafrá, 2007, p. 22).

Assim, se antes o homem ocupava uma posição de superioridade em relação aos seres-não-rationais, no decorrer da história, sua superioridade passou também a perpetuar entre os próprios seres humanos e, com isso, a hierarquia epistêmica e sexual

passou a reger as posições sociais de cada um/uma na sociedade. A consequência foi também à perpetuação de diversas formas de violência epistêmica, principalmente no campo da filosofia, que acabou excluindo do seu cânone outras epistemes. Dentre elas, encontram-se as produções de filósofas que foram apagadas do cânone filosófico, sobretudo, porque “[...] desde os primórdios do pensamento filosófico a feminilidade foi simbolicamente associada ao que a Razão supostamente deixou para trás [...]” (Lloyd, 1993, p. 25, tradução nossa).

Dentre as produções feministas que ainda não são reconhecidas pela filosofia, encontram-se as pesquisas de Mary Wollstonecraft (1759-1797), filósofa iluminista do século XVIII. A sua obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher* é considerada um dos documentos fundadores do feminismo, pois através deste escrito filosófico, a pensadora buscou denunciar a exclusão das mulheres do acesso aos direitos básicos e, em essência, o acesso à uma educação formal adequada (Barcella; Lopes, 2018).

Em resposta à filósofos como Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778) e Immanuel Kant (1724- 1804), Mary Wollstonecraft traçou uma coerente crítica aos princípios excludentes que norteavam a razão iluminista, enfatizando a importância da emancipação social e intelectual da mulher. Seu discurso era direcionado principalmente para as mulheres de classe média da sociedade inglesa do período moderno. A pensadora defendeu os direitos das mulheres, enquanto direitos humanos, a autonomia racional e financeira, uma vez que as mulheres, de sua época, estavam submetidas aos comportamentos superficiais, endossados pela educação doméstica, sobretudo, pela dependência emocional ao sexo masculino (Wollstonecraft, 2016). Não obstante, cabe ressaltar que a educação doméstica era a única permitida à mulher neste período.

A partir de Mary Wollstonecraft (2016) é possível compreender o caráter contraditório e excludente da universalidade racional. Em seu texto *The man of reason*, Genevieve Lloyd (1993) explica que as críticas correlacionadas à relação entre razão e masculinidade têm evocado uma forte preocupação entre os intelectuais da área da filosofia no contexto da contemporaneidade. A produção da ideia de razão enquanto uma característica humana universal presente na reflexão filosófica desde a antiguidade nos leva a considerar que a universalidade desta razão pode ser questionada, pois ela esteve associada ao masculino, portanto, trata-se de uma racionalidade relativa e excludente.

Por esta razão, as críticas direcionadas as ambiguidades presentes no interior da universalidade racional remete a “[...] possibilidade de que a verdade possa ser relativa a

culturas específicas ou a períodos de tempo [...]” (Lloyd, 1993, p. 20, tradução nossa). Entretanto, o relativismo é entendido pela estudiosa como um dos maiores desafios enfrentado pela concepção tradicional de razão. Segundo esta concepção, o objetivo principal da razão era produzir representações supostamente condizentes e verdadeiras da realidade. No entanto, Genevieve Lloyd (1993) chama a atenção para o fato de que há problemáticas ainda mais profundas do que a preocupação com a relatividade da verdade. Principalmente, devido ao fato de que a razão figurou na cultura ocidental não apenas na validação de crenças, mas também na validação do caráter.

Mary Wollstonecraft (2016) apresentou uma reflexão potente sobre os direitos da mulher, o caráter sexista que circunda a estrutura da razão, em essencial, da racionalidade moderna. Em seus escritos a filósofa discute os estereótipos sociais e filosóficos relacionados à questão do papel social da mulher, que foram associados às perspectivas biológicas e sexuais produzidas para legitimar as desigualdades epistêmicas entre homens e mulheres.

Na nossa interpretação, filósofos como Jean-Jacques-Rousseau, bem como Immanuel Kant vão defender respectivamente, cada um a seu modo, através de narrativas sejam românticas sejam pautadas na razão, a desigualdade de gênero como uma questão definida pela natureza.

Com isso, Genevieve Lloyd (1993) afirma que a relação entre racionalidade e masculinidade está “[...] profundamente enraizada em nossa tradição filosófica [...]” (Lloyd, 1993, p. 21, tradução nossa). No entanto, trazer à tona as ambiguidades da universalidade racional traz uma série de preocupações para os universalistas contemporâneos, pois ao demonstrar que na tradição filosófica a razão emerge a partir da imagem representativa do homem e, conseqüentemente, remete à ideologia daquilo que é considerado como verdadeiro para o sexo masculino pode não ser automaticamente “[...] verdadeiro ou razoável para a mulher [...]” (Lloyd, 1993, p. 21, tradução nossa). Todavia, analisar criticamente o cânone filosófico não significa dizer que as mulheres obtêm sua própria verdade ou que os critérios femininos de crença são distintos dos masculinos, mas sim reivindicar e criticar as injustiças epistêmicas que apagaram as mulheres do local de ser racional, principalmente, devido ao fato de que é do gênero que supostamente a Razão constitui-se.

Sandra Harding (2019) aponta a partir da análise formulada por historiadores e antropólogos ser possível perceber que o período da modernidade tem uma forte influência no que se refere à maneira como a sociedade ocidental contemporânea

estabeleceu os limites entre a cultura e a natureza, colocadas como instâncias opostas. Considerando esta dicotomia, o pensamento ocidental moderno também passa a compor outras oposições binárias de forma superficial e ambígua, por exemplo, corpo versus espírito; mente versus mundo, cultura versus natureza, masculino versus feminino. Dessa maneira, é importante dizer que tanto a ciência quanto a cultura filosófica ocidental identificaram a masculinidade como interligada à cultura e, a feminilidade enquanto oposto ao masculino, que passou a ser interrelacionada à natureza.

Conforme argumenta Sandra Harding (2019) pode-se observar que em ambas as perspectivas, seja filosófica ou científica que a natureza é tida como aquela que ameaça a existência humana e, por isso, precisa ser dominada. Em virtude disso, a ideia de feminilidade surge como uma ameaça ao masculino e, por isso, precisa ser controlada, por meio de critérios de obediência, que vão ser construídos a partir de discursos racionais e moralizantes.

Dessas percepções o artigo apresenta as seguintes problemáticas: De que forma a razão moderna reforçou a desigualdade de gênero, a violência epistêmica contra filósofas e o preconceito contra a mulher? A distinção racional entre homem e mulher contribuiu para fundamentar a desigualdade de gênero? Como a filosofia moderna, sobretudo nas abordagens de Rousseau e Kant, corroborou com o fortalecimento da violência epistêmica?

2.A CONFIGURAÇÃO FILOSÓFICA DA RAZÃO ILUMINISTA E SEXISTA

Nesta seção serão desenvolvidas as características que configuraram a razão moderna a partir de uma concepção de gênero que foi baseada na hierarquia de valores, papéis e condições sexuais dos seres humanos. A partir da obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, de Mary Wollstonecraft, pretende-se realizar uma discussão crítica sobre a razão iluminista, destacando seu caráter discriminatório de gênero, fundamentado em narrativas supostamente racionais que buscavam naturalizar a desigualdade de gênero através da falsa ideia de que a intelectualidade da mulher seria inferior à do homem, bem como a postulação de uma hierarquia epistêmica que, ao nosso ver, gerou relações de poder autoritárias cujas consequências são as violências epistêmicas.

2.1 O caráter sexista da razão moderna: Kant e Rousseau

O século XVIII constituiu-se como um período de grandes transformações econômicas, políticas, sociais e intelectuais, que influenciaram os modelos epistemológicos nas mais variadas áreas do conhecimento. O surgimento de novas ideias e teorias que foram elaboradas, sobretudo, na França e na Alemanha, configuraram um novo arcabouço intelectual que foi intitulado respectivamente de Iluminismo e Ilustração. Neste sentido, ressaltamos que os novos modelos epistemológicos, construídos por meio dos preceitos iluministas ou ilustrados, passaram a modificar a estrutura de fundações acadêmicas que permaneciam inalteradas desde o Renascimento.

Genevieve Lloyd (1993) em seu texto *The man of reason*, escreveu que, através dos ideais iluministas, a ideia de progresso emergiu como o maior força tanto em termos científicos quanto em termos sociais e filosóficos. Por esta configuração, o progresso passa a ter uma relação intrínseca com a razão e, tal concepção, surge como pano de fundo para a emancipação social cuja finalidade é o desprendimento das amarras do poder político, até então, pautado na monarquia e nas diretrizes da Igreja. Dito de outro modo, a ideia de progresso, sobretudo na visão iluminista, só seria possível a partir da emancipação racional dos indivíduos e, principalmente, por meio dos parâmetros científicos que buscassem, de modo especial, o domínio da natureza através do progresso da razão. Com isso, Genevieve (2004) observa que:

Para Bacon, o progresso das artes e das ciências adequadamente reformados era a base das maiores esperanças da humanidade. E Descartes, apesar de suas muitas diferenças sobre o conhecimento, partilhava a visão de Bacon de que a raça humana se tornaria emancipada, através do avanço da ciência [...]. Este otimismo sobre os frutos que se podem esperar da proliferação do conhecimento organizado ecoou no século XVIII nos manifestos do iluminismo, resumidos na visão de Condorcet da raça humana ‘emancipada dos seus grilhões, libertada do império do destino daqueles inimigos do seu progresso, avançando com passo firme e seguro pelo caminho da verdade, da virtude e da felicidade’ (Lloyd, 1993, p. 58, tradução nossa).

Esse ideário provocou grandes modificações na estrutura de pensamento, do ponto de vista filosófico, ético, moral, político e social. Em virtude disso, os filósofos iluministas passaram a defender que a moral deve ser pautada na razão e não em valores religiosos. O homem racional torna-se o centro das preocupações ético-filosóficas e a base da estrutura social, política e epistêmica deste período. A humanidade não seria

mais compreendida como criação de Deus e os ideais cristãos não seriam mais o fio condutor da ação humana e, tampouco, a vida e a liberdade seriam um presente divino, mas, sobretudo, criação humana decorrente do processo de racionalização da existência.

No texto intitulado *O que é o Esclarecimento?* ou *Aufklärung?* de 1784, o filósofo alemão Immanuel Kant, define o Iluminismo como a “era da iluminação” que se configura como a saída do homem de sua menoridade para a maioridade racional. Assim, a maioridade é compreendida como a capacidade do homem de agir de forma racional e autônoma sem a dependência de fatores externos à razão. Para ele, a racionalidade por si mesma era o instrumento suficiente para fundamentar as ações humanas. Nessa perspectiva, a menoridade foi identificada como a incapacidade do homem em fazer uso de seu próprio entendimento, mantendo-se sempre dependente de outro indivíduo. Para Kant (1985), a preguiça e a covardia seriam as principais causas de mantê-los neste estado. A partir deste texto, o autor inaugura uma revolução teórica e política constituída na insígnia *sapere aude* ou ‘ousar saber’, que inspirou os intelectuais quanto a importância da emancipação do pensamento (Moraes, 2016)³.

De acordo com Kant (1985), a maioridade racional é compreendida como a capacidade do ser humano de fazer uso público de seu próprio entendimento, sem necessitar da tutoria de outrem ou de fórmulas e receitas que tornavam a razão um instrumento mecânico. Para o pensador, a necessidade de instrumentos externos à razão para conduzir a ação humana demonstrava um mau uso da racionalidade. Mesmo no contexto da modernidade, Kant reconhecia que o homem ainda permanecia na menoridade, sobretudo, devido à falta do hábito de pensar livremente. Nesse aspecto, o pensamento kantiano articula liberdade e razão, uma vez que, o alcance da autonomia racional, fator primordial para se alcançar a maioridade, somente seria possível através da liberdade, ou seja, do livre uso da razão assegurado socialmente. Em virtude disso, a restrição da liberdade seria o principal obstáculo para o alcance do esclarecimento racional. Uma sociedade verdadeiramente livre seria capaz de se auto esclarecer. Por isso, segue-se que:

Para tal esclarecimento, contudo, não é preciso nada além da liberdade – e, verdadeiramente, a mais inofensiva dentre todas as acepções da palavra, única a merecer o nome de liberdade: fazer uso público de seu entendimento, em quaisquer assuntos. Mas eis que de toda parte ouço um clamor: ‘não pense!’. O oficial diz: não pense, combata! O fiscal da Receita: não pense,

³ A professora Maria Lygia Quartim de Moraes escreveu o Prefácio da obra *Reivindicação dos direitos da Mulher*, edição brasileira de 2016, de Mary Wollstonecraft.

pague! O vigário: não pense, creia! (Apenas um único senhor em todo o mundo diz: pense o quanto quiser, mas obedeça). Tem-se aqui, em qualquer circunstância, restrições à liberdade (Kant, 1985, p. 104).

Aqui o próprio sentido de liberdade também passou a ser interligado à capacidade do homem em agir de acordo com as diretrizes da razão, segundo estas diretrizes, o sujeito verdadeiramente livre é aquele que se mantém afastado dos vícios e das vontades particulares e, as ações verdadeiramente morais, seriam aquelas guiadas apenas pela razão. Somente a emancipação do pensamento poderia manter o ser humano em um estado de liberdade plena. Entretanto, é necessário indagar que tipo de “ser humano” seria permitido o alcance da autonomia, da liberdade e da igualdade? Kant, em seus escritos, responde a estas indagações da seguinte forma: “[...] todo esforço para fomentar a perfeição moral dos dois sexos, se não quiser tornar imperceptível a encantadora diferença que a natureza quis estabelecer entre ambos [...]” (2012, p. 58).

Pelo que se percebe, o ideal da racionalidade emancipatória, parece não ter lugar quanto se trata do gênero feminino. Kant ainda postula que o entendimento da mulher, portanto, é relegado a tudo que é belo e gracioso. Excluídas do campo da razão, Kant, as compara às crianças, pois são naturalmente incapazes e a mulher, admitia: “é declarada civilmente incapaz em qualquer idade; o marido é seu curador natural” (Kant, 2000, p. 251).

As contradições percebidas durante este período residem no fato de que, quanto mais se propagava a exigência por direitos iguais; o clamor para que a sociedade se desligasse dos preconceitos do período anterior e do mal social causado pela desigualdade, também se efetuavam justificativas que naturalizavam e fundamentavam essas mesmas desigualdades de raça e de gênero. Na década de 1780, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e na *Crítica da Razão Prática* (1788), Kant defendeu a visão de que há uma hierarquia sexual e racial que justifica a sujeição das mulheres aos homens e de não brancos aos brancos (Kleingeld, 2022). O critério de igualdade dessa racionalidade se desenvolve de forma bifurcada e excludente na medida em que nem todos pertenceriam à categoria ‘humanidade’.

As discussões sobre natureza e cultura são elementos que classificam os que se encontram no escopo da racionalidade e os que estão fora, e pertencem a dimensão da natureza. Nessa concepção, o ‘outro’, o diferente, seria descartado da possibilidade de existir sobre os mesmos critérios de dignidade humana e nem todos seriam capazes de alcançar a autonomia do pensamento e tampouco a liberdade.

No período medieval, como sabemos, a figura feminina esteve representada por uma visão maniqueísta: de um lado, a castidade extrema e o caráter virginal, representada por Maria, um modelo a ser seguido; e, de outro, a visão negativa associada a Eva, marcada pelo pecado e pela desconfiança, representando o exemplo a ser evitado.

Hennemann e Lessa (2022) destacam que o imaginário social da Idade Média responsabilizou a Eva pela expulsão da humanidade do paraíso. Sendo Eva a progenitora de toda a humanidade, a figura feminina passou a ser associada a características de manipulação, sedução e traição. Nesse contexto, atributos considerados ‘negativos’, como a sedução e a sexualidade, foram tratados como completamente condenáveis. Assim, os ideais amplamente disseminados sobre a figura feminina durante o antigo regime continuaram a ser perpetuados na modernidade. Assim, estereótipos relacionadas à ‘persuasão’, ‘sedução’, ‘rebeldia’, ‘pecado’, ‘inocência’ e ‘submissão’ foram considerados características naturais, típicas do gênero feminino, ao nosso ver, formas de restringir às mulheres ao acesso à autonomia racional. Tais discursos são constatados nos pensamentos filosóficos dominante, de modo especial em Kant e Rousseau.

Não obstante, a importante contribuição de Immanuel Kant (1985), quanto ao necessário alcance do esclarecimento pela emancipação do pensamento e de sua coerente crítica acerca das limitações ao acesso ao conhecimento e, principalmente, em apontar a relevância da autonomia humana para o livre uso da razão, o pensamento kantiano foi incoerente e preconceituoso no que se refere à questão da reflexão acerca do papel social e intelectual da mulher.

A despeito de criticar os mecanismos que sustentam a menoridade racional e de ressaltar os preconceitos humanos como preceitos da menoridade, ao tratar da questão intelectual entre homens e mulheres, o pensador reproduz os preconceitos de sua época, ao apontar uma distinção racional entre os sexos, reduzindo à mulher ao campo do belo e do sensível. Em sua obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, Kant (2012) argumenta que a razão feminina está relacionada ao entendimento do belo e a razão masculina concerne a um entendimento profundo representado pelo sublime. O sublime é a estética da força, do poder e da coragem, características que o autor não identifica na estética do belo, ou seja, na mulher.

Nessa perspectiva kantiana, o pensamento feminino não se interessa por especulações e conhecimentos abstratos. Para o pensador, os critérios filosóficos como a

contemplação e meditações profundas, enquanto atividades nobres, eram muito difíceis de ser executadas por mulheres, não seria apropriado ao sexo feminino tais exercícios mentais. Para o filósofo, o exercício do pensar poderia fazer com que a figura feminina perdesse os traços que seriam intrínsecos a seu sexo (principalmente a delicadeza), visto que a única finalidade do entendimento da mulher se convertia apenas em demonstrar uma ‘bela natureza’. O filósofo relaciona o “belo sexo” ao gênero feminino o qual é movido pela honestidade, por sentimentos piedosos de bondade e compaixão e por uma alma dotada de solicitude. Além dessas características, simplicidade e ingenuidade engendram a qualidade nobre da modéstia, também atribuída ao belo sexo (Kant, 2012).

Por esta equivocada visão, uma mulher que ousasse pensar ou ousasse pensar por si mesma tornava-se uma mulher masculina. Percebe-se que o lema ousar saber não se aplicaria, conforme Kant, ao gênero feminino. Nesta configuração de uma razão sexista, predominou uma ridicularização das mulheres através da tentativa de distorção da imagem intelectual do gênero feminino, cujas ferramentas principais eram as narrativas de docilização e naturalização para invalidar os conhecimentos e críticas formuladas por figuras intelectuais do sexo feminino. O processo de ridicularização dava-se justamente na tentativa de masculinizar mulheres, sobretudo àquelas que exerciam alguma profissão intelectual ou mesmo profissões consideradas ‘masculinas’.

A uma mulher que tenha a cabeça entulhada de grego, como a senhora Dacier, ou que trave disputas profundas sobre mecânica, como a marquesa de Châtelet só pode mesmo faltar uma barba, pois com essa talvez consigam exprimir melhor o grau de profundidade a que aspiram (Kant, 2012, p.48-49).

Na citação, Kant faz referência a Anne Dacier (1654-1721) que foi uma célebre mulher, em seu tempo, reconhecida por seus comentários e traduções de clássicos greco-romanos e Gabriele Emile, conhecida como a marquesa de Châtelet (1704-1749), que traduziu e comentou os *Principia* de Newton e curiosamente, foi intimamente ligada a Voltaire. Kant, não as aceitava, pois para ele o interesse das mulheres por essas questões contrariava a natureza feminina.

Nesse aspecto, Immanuel Kant (2012), ressalta que para que mulher cultive sua ‘bela natureza’ não deve raciocinar sobre princípios universais, e sim ampliar seus ‘sentimentos’ morais. Para Kant (2000), o papel social do gênero feminino se limitava aos jogos de charme, de feminilidade, do refinamento social e da adequação moral ao homem. O filósofo diz que a natureza proporcionou ao sexo feminino a capacidade de exigir do sexo masculino comportamentos mais corteses e suaves, por meio, da

eloquência da linguagem e dos gestos. O pensamento kantiano traz à tona a construção moralista, ainda presente na contemporaneidade, da ideia de que a mulher, casta e sensata, pode “restaurar” um homem ao longo do matrimônio, crença essa que muitas vezes corrobora para que uma esposa ou namorada permaneça presa a uma relação tóxica.

Na mesma direção de Kant, Rousseau (1996) também despolitiza as verdadeiras causas do conflito social que se constituem como a desigualdade baseada na propriedade, na diferença sexual e na raça. Em sua obra o *Contrato Social*, o filósofo genebrino acaba por efetivar de maneira implícita a violência e a reprodução dos preconceitos contra os desiguais, assim, aqueles que não estão sob a ótica igualitária do contrato devem permanecer em um espaço de subordinação e obediência, em que, sobretudo, a posição social da mulher aparece como uma problemática inegociável.

Conforme Peruzzo (2012,) a dimensão política intrínseca ao pensamento pedagógico rousseauiano tem como finalidade última a educação e a formação do cidadão ideal. Portanto, seu sistema educacional é estruturado segundo o desenvolvimento humano da criança, diante da educação anunciada pelo seu personagem o ‘Emílio’. Na obra, *Emílio ou Da Educação*, Rousseau desenvolve um sistema educacional ambíguo, parcial e excludente. Ele constrói uma perspectiva de educação sensível (natural) que deve ser direcionada à mulher. Dessa maneira, na concepção de Rousseau (1995) os processos educativos devem ocorrer de maneira diferente entre os sexos, desse modo, a educação racional é restrita a Emílio e quanto a educação de Sofia será elaborada a partir dos critérios de sensibilidade e pode ser entendida como uma educação doméstica.

De acordo com Rousseau (1995), as diferenças existentes entre homens e mulheres são consequências do sexo biológico. Para o filósofo, as características sexuais são fatores determinantes para tudo que os diferencia, como a capacidade racional e moral. Dessa maneira, cabe destacar que as distinções biológicas/ sexuais regulam também as inclinações destinadas para ambos. A educação feminina diverge da masculina, pois cada um deve ser educado de acordo com as capacidades de seu sexo. Assim, o modelo de educação proposto para Sofia não é centrado no desenvolvimento da autonomia e da liberdade e a personagem não é pensada sob o aspecto da individualidade e da racionalidade, como Emílio, mas apenas como um ser sensível que depende do sexo masculino e, por isso, deve ser subjugada por ele.

Sofia e Emílio não são educados da mesma maneira. No projeto de Rousseau (1995) a educação entre homem e mulher não é formulada sob as mesmas bases e tão pouco para os mesmos fins, pois os objetivos racionais e morais entre ambos são divergentes entre si e, ao mesmo tempo, são entendidos como opostos. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que Rousseau (1995) defende que a educação do homem deve ser voltada para o exercício da racionalidade, força e autonomia e a educação feminina deve ser direcionada à sensibilidade a fim de desenvolver seu pudor e submissão, onde sua fraqueza é o principal fator para uma formação diferente. Rousseau descreve a função da mulher nesta passagem:

A procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas na ciência, tudo o que tende a generalizar as ideias não é de competência das mulheres, seus estudos devem todos voltar-se para a prática; cabe a elas fazerem a aplicação dos princípios que o homem encontrou, e cabe a elas fazerem as observações que levam o homem ao estabelecimento de tais princípios [...] (Rousseau, 1995, p.463).

Dessa maneira, enquanto o homem necessita ser educado para ser cidadão, a mulher deve ser preparada para ser a mãe e esposa ideal. Os espaços sobrepostos para cada um na nova sociedade também são diferentes, pois Rousseau (1995) não trata a figura feminina a partir de uma perspectiva de cidadania democrática. Nesse sentido, é importante destacar que o ideal de República proposto pelo estudioso é reducionista, pois, mesmo incluindo uma preocupação adequada com o mundo da criança não conseguiu avançar de maneira suficiente na configuração pedagógica da mulher como um ser racional e social e que também é capaz de exercer papéis sociais (Peruzzo, 2012).

Peruzzo (2012) destaca que a razão feminina é apresentada como uma racionalidade sexuada, uma razão sensível, pois “[...] quase todas as meninas aprendem com repugnância a ler e escrever; mas manejar a agulha elas aprendem sempre de bom grado [...]” (Rousseau, 1995, p.436). Na perspectiva do filósofo genebrino a racionalidade feminina se constitui como uma meia razão e, por esse motivo, jamais conseguirá alcançar conhecimento teórico ou pensamento especulativo.

As fases da educação da criança feminina estão interligadas ao conceito de ser mãe e esposa e as brincadeiras e aprendizagem devem manter-se vinculadas a essa categoria (Rousseau, 1995). Ademais, apesar de o autor defender a necessidade de a educação ser capaz de instigar a autonomia através do uso da razão, ele também identifica que a mulher deve permanecer submissa ao homem e, através da educação,

deve aprender a ser útil, agradável e a honrar o sexo masculino. Dessa forma, “a natureza da mulher será definida por Rousseau sempre e tão somente a partir de sua função sexual reprodutora, estabelecendo tal diferença às esferas do conhecimento, da moral e da política” (Peruzzo, 2012, p. 21).

2.2 Mary Wollstonecraft: por uma racionalidade inclusiva

Algumas vozes dissonantes femininas estão ao lado de Mary Wollstonecraft, no século XVIII, em relação à crítica ao padrão e aos arquétipos reprodutores das desigualdades de gênero, a exemplo de Mary Astell, Catharina Macaulay e Olympe de Gougès, dentre outras. Do outro lado, o grupo dominante, representado em nosso artigo por Kant e Rousseau, insistia em reproduzir o caráter de hierarquia entre os sexos, defendendo e justificando por meio de teorias bem formuladas a superioridade do homem em relação à mulher a partir de preceitos biológicos, sexuais, psicológicos e morais.

Mary Wollstonecraft (1759-1797) em sua obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, demonstrava as incoerências do movimento iluminista, sobretudo, no que diz respeito à questão da emancipação racional proposta por Immanuel Kant e as restrições educacionais regidas pela distinção sexual e por supostas divergências morais e intelectuais entre homens e mulheres, formuladas por Jean-Jacques Rousseau. Diante disso, a filósofa buscou destacar os critérios sexistas que sustentavam a estrutura da razão moderna, principalmente no que se referia à análise do papel social da mulher neste período.

A filósofa destacava que tanto os projetos educacionais quanto à moralidade da época contribuíram para manter as mulheres em um local de submissão. Tal construção ocorria de maneira proposital. Dito de outro modo, essa construção não se dá de forma aleatória, mas sim, de modo bem construído, calculado e planejado para que o sexo masculino não perdesse seu local social de privilégio e, principalmente, sua liberdade epistemológica e moral. Há um ponto de conexão entre razão, educação e moral que corrobora a ideia de que o projeto de modernidade, fundado nos princípios da razão ilustrada, visava a produção de um ‘contrato social’ excludente para as mulheres. Deve ser destacado que os mecanismos sexistas que encadeiam a moralidade do século XVIII tiveram como justificativa a hierarquia epistêmica.

Através da ‘Reivindicação’ de Wollstonecraft, foi possível sair da hegemonia do discurso iluminista, denunciando a tentativa filosófica de justificar a inferioridade intelectual da mulher por meio de narrativas naturalizantes que eram legitimadas através das condições biológicas e sexuais dos seres humanos enquanto estratégias definidoras dos sujeitos intelectuais, sociais e políticos. Em virtude desse argumento, a divisão sexual seria a principal premissa epistemológica no período moderno, entretanto, tal perspectiva, como sabemos se perpetuou ao longo da história. Para Wollstonecraft (2016), a divisão sexual está presente desde os primórdios da história e sempre fez do corpo feminino um mero objeto sexual, segregada ao espaço da vida doméstica, sem nenhuma atividade pública concedida ou permitida.

Por esta configuração, para a razão sexista, o critério biológico passa a definir o local de cada um na sociedade e os papéis que devem ser exercidos por cada indivíduo de acordo com as qualidades de seu sexo. Wollstonecraft (2016) desenvolveu um legado filosófico para desconstruir a imagem da mulher a partir dos estereótipos da sociedade de seu tempo. A ideia recorrente da objetificação da mulher enquanto ser de sensualidade, corrompida moralmente, são, na visão da autora, projeções que os próprios homens fazem de si mesmo. Neste sentido, são os homens que sexualizam o corpo e a mente feminina em prol de seu próprio prazer, assim, o sexo masculino torna-se escravo de seus desejos. Não é correto dizer que a mulher é naturalmente sensual (no sentido de objeto sexual), ao contrário, ela é tornada sensual através da perspectiva masculina. Por isso, Wollstonecraft (2016) refere-se à maioria dos pensadores que buscaram naturalizar a desigualdade de gênero como ‘homens sensuais’. Diante exposto anteriormente, Wollstonecraft (2016) levanta o seguinte questionamento:

[...] Quando surgirá um grande homem com força mental suficiente para dissipar a névoa que o orgulho e a sensualidade têm espelhado sobre o assunto? Se as mulheres são, por natureza, inferiores aos homens, suas virtudes devem ser as mesmas em relação à qualidade, se não ao grau, ou então a virtude é uma ideia relativa; consequentemente, sua conduta deveria ser fundamentada nos mesmos princípios e ter os mesmos objetivos (Wollstonecraft, 2016, p. 47).

A Revolução Francesa embora deixe importante legado da igualdade, da liberdade e da fraternidade, tornou-se contraditória e ambígua ao excluir as mulheres, inclusive, da Assembleia Constituinte e, principalmente, ao impor um documento formulado para garantir a conquista por direitos iguais, intitulado *Direitos do homem e*

do cidadão , no qual apenas o homem branco e proprietário fora beneficiado. No entanto, a história destaca o quanto as mulheres foram protagonistas do processo revolucionário na França. As mulheres tiveram um importante papel na luta por direitos, participando na linha de frente das manifestações, seja de forma direta ou indireta, utilizando de bases filosóficas para defender a igualdade entre os seres humanos ou lutando nas linhas de frente das manifestações. No entanto, os ideais da Revolução foram corrompidos, na medida em que, mesmo numa fase de profundas transformações na ordem social, política e econômica, a sociedade burguesa, mantém o homem como sujeito de direitos, cidadão, o único ser racional capaz de exercer cargos públicos, deixando as mulheres à margem da sociedade e submetidas aos afazeres domésticos, como meros objetos que precisavam obedecer e agradar ao homem (Miyamoto; Krohling, 2013). Dessa, maneira, é cabível ressaltar que:

Naquele contexto, apesar da relevante participação das mulheres na Revolução Francesa, elas foram alijadas desse processo de libertação, não que houvesse uma deliberada intenção para esta segregação feminina, apenas que, culturalmente, as mulheres não tinham voz política, já que foram destinadas ao espaço privado das relações domésticas. Olympe de Gouges desafiando a sociedade androcêntrica apresenta a sua Declaração dos direitos da mulher e da cidadã em 1791 [...] (Miyamoto, Krohling, 2013, p.4.).

Os ideais emancipatórios de filósofas como Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges foram fundamentais para apontar as contradições e incoerências do movimento iluminista, contestando os discursos dominantes que legitimavam e apoiavam a subordinação da mulher ao homem como um fator predominantemente natural. Em outras palavras, criticavam a inferioridade e dependência do sexo feminino ao masculino como uma suposta característica determinada pela natureza. Por isso, cabe destacar que:

[...] podemos afirmar que o discurso das Luzes se mantinha na dimensão do universal, no sentido de acreditar que todos os indivíduos podiam se esclarecer, se emancipar dos preconceitos e das tradições. Ao referir-se às mulheres, entretanto, tornava-se paradoxal. Apesar de concebê-las como parte da espécie humana, o discurso iluminista afirmava que elas eram inferiores, tanto física, quanto intelectualmente, cabendo viverem sob o julgo da autoridade masculina, ideia incompatível com um dos mais importantes ideários iluministas, o referente ao uso autônomo da razão (Miranda, 2010, p. 111-112).

Ainda conforme Miranda (2010) apesar da filosofia iluminista apresentar a racionalidade sob a ótica da universalidade e da imutabilidade, isto é, como uma característica intrínseca a toda humanidade e a única fonte legítima do conhecimento e

da autoridade, a razão iluminista tornou-se bifurcada e unilateral, no que diz respeito à hierarquia epistêmica entre os sexos. Em outras palavras, ao justificarem por um viés naturalista a racionalidade feminina como diferente e inferior à masculina, a universalidade foi desconsiderada tornando-a parcial e revelando, dessa maneira, seu caráter sexista. Assim, o pensamento das Luzes acabou reproduzindo e justificando os preconceitos contra as mulheres através da lógica de um suposto racionalismo que foi incapaz de transcender ao modelo cultural do patriarcado.

Conforme Wollstonecraft (2016), o caráter parcial e sexista da racionalidade iluminista e a negligência da educação feminina seriam as principais causas da miséria em que as mulheres de seu tempo se encontravam. Visto que as teorias filosóficas defendidas por filósofos como, Rousseau e Kant, esforçavam-se para torná-las fracas e infelizes por meio de conclusões precipitadas que compartilhavam a necessidade de estas permanecerem em um estado de inocência, agregado à dependência do homem, pois, na concepção destes filósofos, é no estado de natureza que homens e mulheres adquirem habilidades e características diferentes e próprias a seu sexo. Destarte, é importante reiterar que a filósofa Mary Wollstonecraft (2016) defendeu o movimento iluminista de maneira mais coerente do que seus contemporâneos, por meio da crítica aos estereótipos femininos predominantes neste contexto e pela reivindicação de um novo lugar as mulheres (Miranda, 2010), pois as mulheres deveriam participar deste projeto de fundamental importância para o desenvolvimento do progresso social almejado neste período.

Se o grande desafio era o de buscar formas de iluminar e instigar o pensamento autônomo da sociedade do século XVIII, essa possibilidade só seria possível se estas mudanças chegassem a iluminar o pensamento das mulheres que se encontravam enclausuradas no espaço doméstico. A respeito dessa preocupação, Wollstonecraft (2016) considerava que a manutenção do estado de opressão era decorrente de uma cultura que impôs à sociedade uma literatura específica sobre o feminino, segundo a qual, dos livros de romances aos textos filosóficos, se fortaleciam a ideia de fraqueza feminina e estimulavam atributos frívolos e fúteis às mulheres. Em virtude disso, a filósofa escreve “[...] de fato, as mulheres são tão degradadas por noções equivocadas de excelência feminina que espero não acrescentar um paradoxo ao afirmar que essa fraqueza artificial produz uma propensão a tirania e gera as astúcias [...]” (Wollstonecraft, 2016, p. 57).

Apesar do ideal de feminilidade ser considerado um atributo de poder da mulher, Wollstonecraft (2016) considera que teorias filosóficas fundamentadas unicamente em critérios de beleza e graça, apenas fortaleciam o estado de ignorância a que o sexo feminino historicamente estava submetido e, em especial, contribuía para manter as mulheres ‘estáveis’, isto é, submissas ao modelo patriarcal da família e do estado. Desse modo, tanto esses escritos quanto a educação doméstica corroboravam para que estas absorvessem e sustentassem os estereótipos que recaiam sobre seu sexo, mantendo-as em um estado de obscuridade racional. Com isso, à medida que não tinham estímulo algum para exercitar sua racionalidade, a elas restava somente aderir à imposição ao culto da beleza.

[...] é justo deduzir que a instrução que as mulheres receberam até agora tendeu apenas, com a constituição da sociedade civil, a fazer delas insignificantes objetos de desejo- meras propagadoras de tolos! -, se é possível provar que, ao adotá-las de uma educação formal sem cultivar seu intelecto, elas são tiradas de sua esfera de deveres e tornadas ridículas e inúteis quando passa ao breve florescimento de beleza[...] (Wollstonecraft, 2016, p. 56).

Para Wollstonecraft (2016), os princípios iluministas foram formulados apenas sob a perspectiva dos homens e sua parcialidade acabava por anular o caráter humano daqueles que não se enquadravam em seus critérios. Este fato tornava o movimento excludente, pois desconsiderava a cidadania, a racionalidade e a humanidade de metade da sociedade. Assim, para a filósofa a razão iluminista era utilizada apenas como instrumento para fundamentar os preconceitos dos homens, fortalecendo, em especial, os estereótipos femininos. Com isso, os argumentos justificados através da naturalizada inferioridade racional feminina são destacados pela filósofa como um dispositivo para tornar as mulheres apenas objetos de desejo e manter o sexo masculino em seu lugar de privilégio social.

Nesse sentido, a filósofa destaca que “[...] os homens, em geral, parecem empregar a razão para justificar seus preconceitos, assimilados quase sem saber como, em vez de procurar desarraigá-los” (Wollstonecraft, 2016, p.61). Apesar de o movimento ter como ponto ápice desprender a sociedade dos dogmas e preconceitos instaurados pelo Antigo Regime, os filósofos modernos acabaram se apropriando da razão como justificativa para legitimar a desigualdade entre os sexos, mantendo-se presos aos antigos costumes e tornando a emancipação racional um fator excludente, apesar das tentativas de universalização da racionalidade.

Wollstonecraft (2016) concluiu que este tipo de educação corresponderia somente a uma educação do corpo, tendo como características principais a parcialidade masculina e a desigualdade estruturada entre os sexos. Desse modo, a filósofa destaca que Rousseau “[...] não se voltou para a natureza e o domínio de seu apetite causou distúrbios à razão; caso contrário, ele não teria extraído essas inferências toscas” (Wollstonecraft, 2016, p. 251).

Por fim, enfatizamos que ao atrelar razão e experiência, Wollstonecraft (2016) demonstrou as incoerências e contradições do pensamento moderno iluminista e consequentemente retirou o caráter abstrato da razão, pois destacou as consequências práticas da universalidade racional, ou seja, este conceito só pode ter legitimidade quando considerar a intelectualidade e o papel da mulher na sociedade. Ao contrário da ideia de uma razão inclusiva, a razão moderna passou a ser utilizada como base fundamental para justificar o lugar social das mulheres, no qual se restringia aos cuidados do lar, do filho e do marido, fator este, que também impulsionava a obediência cega à autoridade masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos que o pensamento moderno ao postular a desigualdade naturalizada e o caráter unívoco da razão, instituiu relações de poder e saberes, segundo as quais, ao homem, investido do poder do conhecimento, é, consequentemente, detentor do poder político e econômico. Descrevemos como as filosofias modernas, sobretudo, nos projetos de Rousseau e Kant reforçaram a ideia de naturalização das relações de gênero, argumentando que as virtudes e qualidade dos seres humanos poderiam ser identificados pelas características de seu sexo biológico. Em virtude dessa concepção de mundo e de humano, os conhecimentos que não são produzidos pelo homem branco, hétero e burguês, são constantemente estereotipados e marginalizados e caracterizados como inúteis ou ameaçadores da sociedade e, assim, são apagados da história.

Nossa intenção foi argumentar que práticas epistêmicas foram submetidas a critérios universais e dualistas, a partir da instrumentalização da razão. Esta racionalidade excluiu a pluralidade, a ambiguidade e a contingência. Com isso, contribuiu para transformar a epistemologia em sistema de caráter opressor, cujas relações de poder se fizeram e ainda se fazem presentes no cerne da estrutura da razão.

Nesse sentido, o resultado pode ser compreendido sob as formas de violência epistêmica que se voltam contra os indivíduos que não se enquadram no padrão de sujeito racional determinado por meio do padrão universal de ideal racional.

É possível ressaltar que os estigmas que pautam e fortalecem a ideia de inferioridade feminina ainda trazem consequências negativas quanto a participação das mulheres nos mais variados contextos da vida pública, afetiva e profissional. Não obstante, aos avanços da luta feminista por direitos na sociedade contemporânea, ainda trazem um longo caminho a percorrer, em virtude do caráter estrutural do machismo. As denúncias sobre a presença de mecanismo de silenciamento do gênero feminino na atualidade, constituiu-se objeto de reflexões e da produção de políticas tendo em vista a eliminação destas práticas. Este exercício de retomar o pensamento de Wollstonecraft é para revelar que mesmo em um período que predominou uma concepção de mundo em que as mulheres não foram consideradas seres plenos de racionalidade pelos modelos hegemônicos, vozes de alguns homens e muitas mulheres contrariavam o padrão presente na produção filosófica moderna.

O que devemos destacar é que Wollstonecraft (2016), já no seu tempo, identificou o poder epistêmico do homem como uma consequência dos privilégios educacionais, discursivos e sociais a que estes tinham acesso. No entanto, este lugar de privilégio só poderia ser preservado se, a parcela excluída da sociedade, dentre elas, as mulheres, não tivessem as mesmas oportunidades educacionais.

A partir das perspectivas de Kant e Rousseau verificamos que os discursos racionais que tinham o objetivo de legitimar a subordinação da figura feminina estavam centrados, principalmente nos critérios biológicos e moralistas, que buscavam fundamentar a premissa sexista que descrevia a mulher como naturalmente frágil e intelectualmente inferior ao homem. Portanto, tais elementos constituíram-se como fonte de justificativa para a tentativa de naturalização da submissão moral e intelectual da mulher ao homem.

Em síntese, buscamos evidenciar dessa pesquisa a crítica de Mary Wollstonecraft (2016) à instrumentalização da razão pautada no sexismo. Argumentamos que a reprodução deste discurso esteve presente e fundamentado por filósofos tradicionais que apontaram as características secundárias como corpo e costumes sociais, para legitimar a submissão feminina como um fenômeno naturalmente estabelecido, para com isso, justificar a exclusão da mulher do espaço público e

restringir sua existência ao âmbito privado. Concluímos que a Razão moderna ilustrada se transformou em um mecanismo de opressão, em vez de emancipação.

Neste artigo, revelamos à luz das críticas elaboradas pela filósofa iluminista que as justificativas sobre as desigualdades de gênero, infelizmente, obtiveram o amparo numa concepção bifurcada de razão. A suposta autoridade da razão foi usada para naturalizar a violência contra a mulher, contribuindo para uma aceitação tácita do costume que legou a degradação moral, física e epistêmica. Esta concepção fora submetida pelo *status quo* vigente através de narrativas e perspectivas masculinas que exaltavam a excelência feminina como um atributo de sua condição natural, segunda a qual as mulheres deveriam ‘suportar’ em silêncio, sem questionar, quaisquer tipos de imposição e poder contra seus corpos, mentes e moralidade.

Ao invés da concepção universalista de razão, a lógica de análise considera o caráter prático da razão para compreender os determinantes sociais, históricos e filosóficos que justificaram a distinção racional entre os sexos. Por esta lógica acreditamos ser possível entender melhor a realidade e, especialmente, evidenciar de que forma o ideal racional, moldado segundo os parâmetros do cânone filosófico, contribuiu para a organização histórico-social e para a própria constituição da filosofia. A legitimação de tais discursos reforçou a ideia equivocada de distinção racional baseada em discursos naturalizantes, também revelou os fundamentos que, por muito tempo, justificaram a exclusão das mulheres da esfera política, do mercado de trabalho e da vida acadêmica.

A produção teórica de Wollstonecraft (2016) é um exemplo histórico de mulheres que não acataram as regras morais e filosóficas de seu tempo. Sua obra coloca o feminismo numa perspectiva inovadora, conceitual e revolucionária, portanto, ao contrário da narrativa disseminada no senso comum de que as feministas querem distorcer a ordem social e ocupar o local de privilégio social do homem, este trabalho resgata o papel estratégico da luta feminista. Os discursos das teorias feministas, bem como a própria filosofia wollstonecraftiana, buscam, na verdade; resgatar a dignidade, o respeito pela mulher e pela igualdade política e moral

Por fim, ao reinterpretar o pensamento de Wollstonecraft (2016), é possível considerar que uma educação emancipatória, baseada no pluralismo racional, pode ser uma via para superar as opressões epistêmicas e mitigar as violências e desigualdades sociais. Em especial, uma educação sexual, por exemplo, pode atuar como uma alternativa para reduzir o preconceito contra as mulheres, conscientizar os homens sobre

seu papel diante desse problema e ajudar a identificar as violências contra o gênero feminino, principalmente no que se refere ao assédio sexual, moral e psicológico.

REFERÊNCIAS

- BARCELLA, Laura; LOPES, **Fernanda**. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2018.
- KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Ed. Iluminuras, 2000.
- KANT, Immanuel. **O que é esclarecimento?** Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.
- KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2012.
- KLEINGELD, Pauline. Sobre como lidar com o sexismo e o racismo de Kant. **Ed. Studia kantiana, 2022**.
- LESSA, Fabiana; HENNEMANN, Natasha. **Filósofas: O legado das mulheres na história do pensamento mundial**. São Paulo: Maquinaria Sankto Editora e Distribuidora LTDA, 2022.
- LLOYD, Genevieve. **The Man of Reason**. Londres: Routledge, 1993.
- MENAFRA, Rosina Pérez. **Notas sobre violência epistêmica, vigilância epistemológica e alternativas à produção do conhecimento em Ciências Sociais**. Ed. Latitude, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/111162229/Notas_sobre_violência_epistêmica_vigilância_epistemológica_e_alternativas_à_produção_do_conhecimento_em_Ciências_Sociais. Acesso em: 21 abr. 2025.
- MIRANDA, Aldenir dos Reis. **Mary Wollstonecraft e a reflexão sobre os limites do pensamento iluminista a respeito dos direitos das mulheres**. Paraná: Ed. Revista Vernáculo, 2010.
- MIYAMOTO, Yume Maria Helena; KROHLING, Aloísio. **Dos direitos das mulheres na perspectiva de Jean-Jacques- Rousseau, Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges**. Santa Catarina: Ed.FUNJAB, 2013.
- PERUZZO, Nara Aparecida. **Educação, mulher e política: diálogos em Rousseau**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação** (Tradução de Sérgio Milliet). São Paulo: Ed. Bertrand Brasil, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

O IRONISTA LIBERAL E A PARRESIA CÍNICA: UM ENCONTRO FILOSÓFICO

Gabriela Inácio de Carvalho Castro¹

Resumo: O presente artigo investiga as interseções e divergências entre dois conceitos centrais na filosofia contemporânea e antiga: o ironista liberal, conforme formulado por Richard Rorty, e a parresia cínica, originária da tradição filosófica cínica e resgatada por Michel Foucault. A análise busca compreender como a ironia, enquanto estratégia de revisão contínua de crenças, e a parresia, enquanto discurso franco e corajoso diante de estruturas de poder, podem dialogar na construção de uma postura ética e política que desafia certezas e promove a liberdade individual. Ao articular esses conceitos, exploramos o papel do discurso e da coragem na crítica cultural, na transformação social e na constituição do sujeito.

Palavras-chave: Ironia; Cínico; Parresia

Abstract: This article investigates the intersections and divergences between two central concepts in contemporary and ancient philosophy: liberal ironism, as formulated by Richard Rorty, and cynical parrhesia, originating from the cynical philosophical tradition and revived by Michel Foucault. The analysis seeks to understand how irony, as a strategy for the continuous revision of beliefs, and parrhesia, as a frank and courageous discourse in the face of power structures, can dialogue in the construction of an ethical and political stance that challenges certainties and promotes individual freedom. By articulating these concepts, we explore the role of discourse and courage in cultural criticism, social transformation, and the constitution of the subject.

Keywords: Irony; Cynical; Parrhesia

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPI.

Introdução

O ironista liberal, conceito desenvolvido por Richard Rorty, caracteriza-se por uma visão de mundo que rejeita a busca por verdades absolutas ou fundamentos últimos, elementos típicos da filosofia especulativa. Para o ironista, todas as crenças são contingentes e revisáveis, e o compromisso com a liberdade individual e a solidariedade social substitui a necessidade de certezas metafísicas. Essa postura se alinha a uma filosofia menos especulativa, que valoriza a prática discursiva e a transformação constante das perspectivas individuais e coletivas.

Relacionando-se a essa perspectiva, a parresia cínica, conforme explorada por Michel Foucault, representa uma prática de dizer a verdade de maneira corajosa e direta, frequentemente desafiando normas sociais e políticas. O cínico pratica a parresia ao viver de forma autêntica e ao expor verdades incômodas, sem se submeter a convenções estabelecidas. Este ato de franqueza radical serve não apenas como crítica social, mas também como uma forma de auto-transformação e construção ética.

Ambos, o ironista liberal e o praticante da parresia cínica, se distanciam da filosofia especulativa ao privilegiar a prática sobre a teoria, a transformação ética sobre a busca por verdades eternas. Em suas abordagens, o foco está na crítica contínua, na liberdade de pensamento e na coragem de desafiar as normas, promovendo uma filosofia voltada para a vida prática e a auto-reflexão constante.

O Ironista liberal em Rorty

O conceito de “ironista liberal” em Richard Rorty refere-se a uma figura que combina características de um liberal com a perspectiva de um ironista. Para Rorty, um liberal é alguém que considera a crueldade como a pior coisa que podemos fazer, enquanto um ironista é alguém que reconhece a contingência de suas próprias crenças e desejos, enfrentando a incerteza e a falta de fundamentos absolutos para suas convicções.

O conceito de “ironista” em Richard Rorty é chamado assim porque se refere a uma postura que envolve uma consciência crítica e reflexiva sobre as próprias crenças e valores. O ironista é alguém que reconhece a contingência de suas convicções, ou seja, entende que suas crenças não são absolutas ou universais, mas sim produtos de um contexto histórico e cultural específico. Essa figura é capaz de questionar e reavaliar

suas próprias ideias, mantendo uma atitude de abertura e flexibilidade em relação a diferentes perspectivas. O uso do termo “ironista” implica uma certa dose de ceticismo e uma disposição para aceitar a incerteza, em vez de buscar verdades definitivas.

Por outro lado, o termo “liberal” no conceito de “ironista liberal” não se refere ao liberalismo político convencional, que muitas vezes é associado a ideologias específicas sobre governo, economia e direitos individuais. Em vez disso, Rorty utiliza “liberal” em um sentido mais amplo e ético, inspirado na definição de Judith Shklar, que considera os liberais como aqueles que veem a crueldade como a pior coisa que podemos fazer. Para Rorty, ser liberal significa ter um compromisso com a redução do sofrimento humano e a promoção da solidariedade, independentemente das estruturas políticas ou econômicas específicas.

Assim, o “ironista liberal” de Rorty representa uma figura que combina a consciência crítica e a flexibilidade do ironista com um compromisso ético de evitar a crueldade e promover o bem-estar social, sem se restringir às limitações do liberalismo político tradicional. Essa abordagem enfatiza a importância de construir comunidades solidárias e inclusivas, em vez de se fixar em ideologias políticas rígidas.²

O ironista liberal, portanto, é uma pessoa que busca a diminuição do sofrimento humano e a cessação da humilhação entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que aceita que suas próprias crenças são apenas uma entre muitas possíveis. Essa figura é vista como alguém que valoriza a solidariedade e a inclusão, defendendo que todas as comunidades devem ser respeitadas em suas especificidades, dentro de um contexto histórico.

Para Rorty, o ironista liberal deve se comprometer com valores como liberdade, solidariedade e a evitação da crueldade, buscando construir uma comunidade que seja útil e solidária, em vez de se perder em ideologias que não atendem às necessidades humanas contingentes.³

A ideia do ironista liberal é central para o cultivo da solidariedade em Richard Rorty porque oferece um modelo de convivência em uma sociedade pluralista, onde diferentes crenças e valores coexistem sem a necessidade de uma justificativa última ou

² SILVA, H. A. ALENCAR, B. A. A interpretação neopragmatista de Richard Rorty sobre o pensamento político de Michel Foucault: um ironista liberal inconcluso. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 18, nº.1, janeiro-junho, 2021, p.115-125, p. 117.

³ SILVA, H. A. ALENCAR, B. A. A interpretação neopragmatista de Richard Rorty sobre o pensamento político de Michel Foucault: um ironista liberal inconcluso. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 18, nº.1, janeiro-junho, 2021, p.115-125, p. 121.

absoluta. O ironista liberal reconhece que suas próprias convicções são contingentes e historicamente situadas, mas ainda mantém um compromisso com a redução da crueldade e a promoção do bem-estar humano.

A importância dessa postura reside em sua capacidade de fomentar um ambiente de tolerância e diálogo. Ao aceitar que não há um fundamento universal e definitivo para seus próprios valores, o ironista liberal está mais disposto a ouvir e compreender perspectivas diferentes, o que é crucial para a construção de solidariedade em uma sociedade diversificada. Em vez de buscar impor uma verdade única, o ironista liberal trabalha para criar espaços onde diferentes vozes possam ser ouvidas e respeitadas, promovendo assim uma maior coesão social baseada na empatia e no reconhecimento mútuo.

Além disso, a ênfase na solidariedade é vista como um objetivo a ser alcançado através da imaginação e do entendimento dos outros como “um de nós”, ao invés de “eles”. Isso se dá por meio de narrativas que ampliam nossa sensibilidade para as experiências e sofrimentos de pessoas diferentes de nós. Dessa forma, a ironia liberal não só reconhece a pluralidade, mas também a utiliza como uma força para unir, em vez de dividir, as pessoas

Richard Rorty utiliza o conceito de “ironista liberal” como uma forma de contrabalançar a filosofia especulativa, que busca verdades absolutas e fundamentos universais para as crenças e valores. A filosofia especulativa, segundo Rorty, tende a se fixar em ideias de verdade e moralidade que são vistas como universais e imutáveis, o que pode levar a uma visão dogmática e rígida da realidade.

Em contraste, o ironista liberal é caracterizado por sua aceitação da contingência e da pluralidade das crenças. Rorty argumenta que, em vez de buscar uma verdade última ou um fundamento sólido para a moralidade, o ironista liberal reconhece que suas convicções são apenas uma entre muitas possibilidades. Essa figura é capaz de questionar suas próprias crenças e se adaptar a novas circunstâncias, promovendo um diálogo aberto e inclusivo:

Há, então, duas diferenças entre o ironista liberal e o metafísico liberal. A primeira diz respeito ao seu senso do que a redescrição pode fazer pelo liberalismo; a segunda, ao seu senso da conexão entre esperança pública e ironia privada. A primeira diferença é que o ironista pensa que as únicas redescrições que servem a propósitos liberais são aquelas que respondem à pergunta “O que humilha?” enquanto o metafísico também quer responder à pergunta “Por que eu deveria evitar a humilhação?” O metafísico liberal quer que nosso objetivo de ser gentil seja reforçado por um argumento, um que

implique uma auto-redescritção que destacará uma essência humana comum, uma essência que é algo mais do que nossa capacidade compartilhada de sofrer humilhação. O ironista liberal quer apenas que nossas chances de ser gentil, de evitar a humilhação dos outros, sejam expandidas pela redescritção. Ele acha que o reconhecimento de uma suscetibilidade comum à humilhação é o único vínculo social necessário⁴

Além disso, o ironista liberal enfatiza a importância da solidariedade e da preocupação com o sofrimento humano, em vez de se perder em abstrações filosóficas. Rorty sugere que, ao focar na construção de uma comunidade mais solidária e menos cruel, o ironista liberal se afasta da busca por verdades absolutas e se concentra em práticas que promovem o bem-estar social.

Assim, Rorty usa o conceito de ironista liberal para criticar a filosofia especulativa, propondo uma abordagem mais pragmática e humanista que valoriza a flexibilidade, a inclusão e a solidariedade em vez de verdades universais e dogmas filosóficos⁵.

O conceito de ironia em Richard Rorty, especialmente em seu livro “Contingência, Ironia e Solidariedade” (1989), refere-se a uma postura filosófica e existencial. Para Rorty, o ironista é alguém que reconhece a contingência de suas crenças e valores mais profundos, compreendendo que eles não têm fundamento em algo transcendente ou eterno. O ironista é uma pessoa que constantemente questiona e revisa suas próprias convicções, sabendo que elas estão sujeitas ao tempo, à mudança e à historicidade.

Rorty contrasta a ironia com a busca por fundamentos absolutos e universais. Em vez de procurar uma verdade objetiva e universal, o ironista aceita que os significados e as verdades são produtos de contextos históricos e culturais específicos. Assim, a ironia não é uma forma de ceticismo total ou niilismo, mas sim uma maneira de lidar com a pluralidade e a incerteza inerentes à experiência humana:

Definirei um “ironista” como alguém que preenche três condições: (1) Ela tem dúvidas radicais e contínuas sobre o vocabulário final que usa atualmente, porque ficou impressionada com outros vocabulários, vocabulários considerados definitivos por pessoas ou livros que encontrou; (2) ela percebe que o argumento formulado em seu vocabulário atual não pode subscrever nem dissolver essas dúvidas; (3) na medida em que filosofa

⁴ RORTY, R. Contingency, irony and solidarity. Cambridge University Press. Second print, New York, 1995, p. 91, tradução nossa.

⁵ SILVA, H. A. ALENCAR, B. A. A interpretação neopragmatista de Richard Rorty sobre o pensamento político de Michel Foucault: um ironista liberal inconcluso. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 18, nº.1, janeiro-junho, 2021, p.115-125, p. 120.

sobre sua situação, ela não pensa que seu vocabulário esteja mais próximo da realidade do que os outros, que esteja em contato com um poder que não o dela⁶.

No contexto político, Rorty defende uma “ironia liberal”, onde a esperança de diminuir o sofrimento humano coexiste com a consciência de que não há justificativas últimas para os valores liberais, exceto o desejo de evitar a crueldade e promover a solidariedade. A ironia permite uma convivência respeitosa com a diversidade de perspectivas, sem a pretensão de uma superioridade moral ou epistemológica absoluta.

A parresia cínica

A parresía, segundo Michel Foucault, é a prática de falar a verdade de forma franca e sincera, sem dissimulação ou ornamentação retórica. Na cultura greco-romana, esse conceito era fundamental e estava ligado à coragem de dizer a verdade, tanto sobre si mesmo quanto sobre os outros. Foucault destaca que a parresía não é uma atividade solitária; ela requer um interlocutor, como um filósofo, professor ou amigo, que escute e participe desse ato de verdade.⁷

Sobre o bom retórico, ele é alguém capaz de dizer algo completamente diferente do que sabe, acredita ou pensa, mas de uma maneira tão persuasiva que acaba moldando as crenças e conhecimentos de seu público. Na retórica, não há uma conexão necessária entre o orador e o conteúdo do que ele diz. O objetivo da retórica é criar um vínculo obrigatório entre o que é dito e o público, independente da verdade pessoal do orador. Por outro lado, a parresia se opõe diretamente a isso, pois estabelece uma relação direta e manifesta entre o orador e o que ele expressa. O parresiasta deve revelar seu verdadeiro pensamento e não pode dizer algo que contradiga o que realmente acredita. Na parresia, o vínculo entre o orador e o que ele diz é forte e necessário, mas há um risco inerente na relação com o público. O ouvinte pode não aceitar a verdade, sentir-se ofendido, rejeitar a mensagem ou até punir o parresiasta. Nas palavras de Foucault:

O bom retórico, o bom rétor é o homem que pode perfeitamente e é capaz de dizer algo totalmente diferente do que sabe, totalmente diferente do que crê, totalmente diferente do que pensa, mas dizer de tal maneira que, no fim das contas, o que dirá, o que não é o que ele crê nem o que ele pensa nem o que

⁶ RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge University Press. Second print, New York, 1995, p. 73, tradução nossa.

⁷ VILLA, L. A vida como escândalo da verdade: o testamento filosófico de Michel Foucault. *Veritas*, Porto Alegre, v. 68, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023, p. 3.

ele sabe, será, se tornará o que pensam, o que creem e o que creem saber aqueles a quem ele se endereçou. Na retórica, não há vínculo entre aquele que fala e o que ele diz, mas a retórica tem por efeito estabelecer um vínculo obrigatório entre a coisa dita e aquele ou aqueles a quem ela é endereçada. Vocês estão vendo que, desse ponto de vista, a retórica está no exato oposto da parresia, [que implica ao contrário uma] instauração forte, manifesta, evidente entre aquele que fala e o que ele diz, pois ele deve manifestar seu pensamento e não se trata, na parresia, de dizer algo diferente do que se pensa. A parresia estabelece portanto entre aquele que fala e o que ele diz um vínculo forte, necessário, constitutivo, mas abre sob a forma do risco o vínculo entre aquele que fala e aquele a quem ele se endereça. Porque, afinal de contas, aquele a quem ele se endereça sempre pode não acolher o que lhe é dito. Ele pode [sentir]-se ofendido, pode rejeitar o que lhe dizem e pode, finalmente, punir ou se vingar daquele que lhe disse a verdade. Logo, a retórica não implica o vínculo entre aquele que fala e o que é dito, mas visa instaurar um vínculo obrigatório, um vínculo de poder entre o que é dito e aquele a quem isto se endereça; a parresia, ao contrário, implica um vínculo forte e constituinte entre aquele que fala e o que ele diz, e abre, pelo próprio efeito da verdade, pelo efeito de ofensas da verdade, a possibilidade de uma ruptura de vínculo entre aquele que fala e aquele a quem este se dirige. Digamos, muito esquematicamente, que o retórico é, ou pode perfeitamente ser, um mentor eficaz que constrange os outros. O parresiasta, ao contrário. Será o dizedor corajoso de uma verdade em que ele arrisca a si mesmo e sua relação com o outro.⁸

O conceito de parresía está profundamente enraizado na tradição socrático-platônica, onde a prática de dizer a verdade é vista como um elemento central da vida ética e filosófica. Na filosofia socrática, a parresía é exemplificada pela figura de Sócrates, conhecido por sua disposição em falar a verdade mesmo diante de consequências adversas. Ele encoraja seus interlocutores a questionar suas crenças e buscar a verdade, o que reflete a parresía como uma prática corajosa e necessária para a vida ética.

Foucault destaca que a parresía socrática é caracterizada por uma harmonia entre discurso e vida. A fala franca de Sócrates está em conformidade com seu modo de existir, significando que a verdade expressa em suas palavras deve refletir sua vida e ações. Essa harmonia é fundamental para a autenticidade e a ética da parresía. Além disso, a tradição socrático-platônica valoriza a busca pela verdade não apenas como um exercício intelectual, mas como uma forma de vida. Foucault sugere que essa busca pode ser vista como uma estética da existência, onde a vida é moldada pela verdade e pela reflexão sobre si mesmo, transformando-se em uma obra de arte.

A parresía também se opõe à ignorância e à dissimulação, criticadas por Sócrates, que acreditava que a vida não examinada não vale a pena ser vivida. A parresía é um meio de examinar a vida e as crenças, combatendo a falta de sinceridade e a

⁸ FOUCAULT, M. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 14.

superficialidade. Essa prática influenciou profundamente a filosofia ocidental, estabelecendo um padrão para a relação entre o sujeito e a verdade. A tradição socrático-platônica, ao enfatizar a importância da verdade e da ética, moldou a maneira como a parresía é entendida e aplicada em contextos filosóficos posteriores.

A parresía está intimamente ligada à tradição socrático-platônica, onde a coragem de dizer a verdade, a harmonia entre discurso e vida, e a busca pela autenticidade são fundamentais para a prática ética e a estética da existência. A parresía contribui para uma estética da existência ao enfatizar a importância da verdade e da autenticidade na vida individual. Foucault propõe que, em vez de se concentrar em uma metafísica da alma, a filosofia deve ser reinterpretada como uma estética da existência, onde a prática de dizer a verdade sobre si mesmo se torna central na formação da identidade e na vivência ética. A parresía envolve um cuidado de si que permite ao indivíduo expressar sua verdade de maneira corajosa e sincera, tornando a busca pela verdade pessoal uma forma de arte de viver, em que a vida é vista como uma obra a ser moldada e cuidada, refletindo a autenticidade do sujeito.

Além disso, a parresía requer um interlocutor, o que implica que a verdade não é apenas uma experiência individual, mas uma prática relacional. Essa interação com o outro enriquece a experiência estética, pois a verdade compartilhada pode transformar as relações e a própria percepção de si. Foucault sugere que a parresía, ao se conectar com a tradição cínica e a filosofia socrático-platônica, promove uma visão da vida que transcende a mera sobrevivência ou a conformidade social, convidando o indivíduo a viver de maneira que sua vida se torne uma expressão estética, onde a verdade e a coragem são fundamentais para uma existência significativa.

A parresía também serve como uma crítica à institucionalização da verdade, especialmente no contexto do cristianismo, onde a relação direta com a verdade é mediada por autoridades. Foucault argumenta que essa mediação pode levar a uma inversão dos valores, em que a confiança em si e a coragem de dizer a verdade são vistas como arrogância, enquanto a obediência se torna uma virtude. Assim, a estética da existência busca resgatar a parresía como um princípio de liberdade e autenticidade. Em resumo, a parresía, ao promover a verdade e a autenticidade, é fundamental para a construção de uma estética da existência que valoriza a vida como uma obra de arte, onde o cuidado de si e a relação com o outro são essenciais.

Foucault também analisa a parresía em um contexto político, onde a coragem de falar a verdade poderia ter consequências sérias, como a perda da vida, especialmente

em situações de tirania. Ele observa que, na democracia ateniense, a parresía era uma prática comum entre conselheiros políticos, enquanto na tirania, era um ato de grande risco.

Além disso, Foucault discute a evolução do conceito ao longo do tempo, notando uma mudança na sua valorização, especialmente com a ascensão do cristianismo, que introduziu uma relação de obediência e desconfiança em relação a si mesmo, contrastando com a liberdade da parresía⁹. Em suma, a parresía é um conceito que articula a verdade, a ética e a política, sendo central para a compreensão das práticas de si e das relações de poder na filosofia de Foucault.

Na figura daquele que detém um saber técnico, recebido e transmitido, encontramos o princípio de uma obrigação de falar, característica também do parresiasta. No entanto, o professor, esse detentor de um know-how e do ensino, ao transmitir o conhecimento que recebeu, não assume nenhum risco, o que o diferencia do parresiasta. Todos sabem que ensinar não requer coragem. O professor, ao ensinar, estabelece ou espera estabelecer um vínculo com seus alunos, um vínculo de saber comum, herança, tradição, ou até mesmo reconhecimento pessoal e amizade. Esse ato de ensinar cria uma filiação dentro da ordem do saber.

Por outro lado, o parresiasta assume riscos ao dizer a verdade. Ele coloca em risco sua relação com o destinatário de sua mensagem. Em vez de criar um vínculo positivo de saber comum ou de amizade, o parresiasta pode provocar ira, antagonizar inimigos, incitar a hostilidade da comunidade ou sofrer vingança e punição de um governante tirânico. O parresiasta pode até arriscar sua vida, pagando com sua existência pela verdade que disse. Enquanto o ensino assegura a continuidade do conhecimento, a parresia envolve o risco da própria vida:

Nessa ideia daquele que possui um saber de tékhne, que o recebeu e vai transmiti-lo, encontramos esse princípio de uma obrigação de falar, que não encontramos no sábio, mas que encontramos no parresiasta. Porém, esse professor, esse homem da tékhne, do know-how e do ensino, nessa transmissão do saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu e vai transmitir, vemos que não assume nenhum risco e é isso que faz sua diferença em relação ao parresiasta. Todo o mundo sabe, e eu em primeiro lugar, que ninguém precisa ser corajoso para ensinar. Ao contrário, quem ensina estabelece, ou ao menos espera, ou às vezes deseja estabelecer entre si e aquele ou aqueles que o escutam um vínculo, vínculo esse que é o do saber comum, da herança, da tradição, vínculo que pode ser também o do reconhecimento pessoal ou da amizade. Em todo caso, nesse dizer-a-verdade,

⁹ VILLA, L. A vida como escândalo da verdade: o testamento filosófico de Michel Foucault. Veritas, Porto Alegre, v. 68, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023, p. 13.

se estabelece uma filiação na ordem do saber. Ora, vimos que o parresiasta, ao contrário, assume um risco. Ele arrisca a relação que tem com aquele a quem se dirige. E dizendo a verdade, longe de estabelecer esse vínculo positivo de saber comum, de herança, de filiação, de reconhecimento, de amizade, pode ao contrário provocar sua cólera, indispor-se com o inimigo, suscitar a hostilidade da cidade, acarretar a vingança e a punição de parte do rei, se for um mau soberano e se for tirânico. E, nesse risco, pode expor sua própria vida, pois ele pode pagar com a existência a verdade que disse. No caso do dizer-a-verdade da técnica, o ensino assegura ao contrário a sobrevivência do saber, enquanto a parresia faz aquele que a pratica arriscar a vida. O dizer-a-verdade do técnico e do professor une e vincula. O dizer-a-verdade do parresiasta assume os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte. E se é verdade que a verdade do parresiasta – [quando] é recebida, [quando] o outro, diante dele, aceita o pacto e joga o jogo da parresia – pode nesse momento unir e reconciliar, isso só ocorre depois de ter aberto um momento essencial, fundamental, estruturalmente necessário: a possibilidade do ódio e da dilaceração.¹⁰

O cinismo representa uma radicalização da parresia socrática, especialmente através da figura de Antístenes, que inaugura uma filosofia focada em um modo de vida austero e uma necessidade quase insolente de dizer a verdade. Este modo de vida cínico busca um retorno à animalidade e à conformidade com a natureza, desafiando convenções sociais e promovendo uma vida simples e autêntica. A parresia cínica é marcada por uma ambivalência: ela pode ser tanto uma fala franca quanto uma fala insolente, conforme exemplificado por Diógenes, que considerava a parresia “o que pode haver de mais belo entre os homens”. No cerne do cinismo, encontra-se a “forma de existência como escândalo vivo da verdade”.¹¹

Foucault descreve o cinismo como uma prática filosófica em que o modo de vida e o dizer-a-verdade estão diretamente ligados. Segundo ele, “na prática cínica, a exigência de uma forma de vida extremamente marcante – com regras, condições ou modos muito caracterizados, muito bem definidos – é fortemente articulada no princípio do dizer-a-verdade ilimitado e corajoso, do dizer-a-verdade que leva sua coragem e sua ousadia até se transformar em intolerável insolência”.¹² Assim, o cínico é o homem da parresia, comprometido com a verdade a qualquer custo.

Relatos sobre cínicos como Antístenes, Diógenes, Crates, Hipárquia, Demonax, Demétrio e Peregrino ilustram essa filosofia prática. O retrato típico do cínico inclui barbas longas, cabelos desgrenhados, manto curto, pés descalços e sujos, alforje e

¹⁰ FOUCAULT, M. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 24.

¹¹ FOUCAULT, M. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 158.

¹² FOUCAULT, M. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 144.

cajado. O cínico fala para todos e busca recrutar seguidores fora das elites cultivadas, fazendo da filosofia uma prática popular, como observado por Diógenes Crisóstomo, que divide os filósofos em três categorias: os que calam porque acreditam que a multidão não pode ser convencida, os que reservam suas palavras para um público seletivo, e os cínicos, que discursam nas ruas.

Para o cinismo, preparar-se para a vida significa viver em conformidade com a natureza e libertar-se do que é supérfluo, como bens materiais, fama e vaidade. Essa filosofia não busca transmitir doutrinas complexas, mas ensinar a viver através da ética, eliminando disciplinas como lógica e física, consideradas desnecessárias para a vida prática. O ensino cínico é prático e direto, um atalho para a sabedoria, com a ética como a única disciplina essencial.

A pedagogia cínica se dá através do exemplo de vida e das *khreiai* – anedotas que narram episódios marcantes, como as histórias de Diógenes e seu encontro com Alexandre, ou o banquete público. Essas narrativas destacam o herói filosófico que desafia normas sociais com ações provocativas e demonstra a relação entre *parresia* e modo de vida, inserida no paradigma da estética da existência.

O casamento de Crates e Hipárquia exemplifica como o modo de vida cínico é uma condição para o exercício da *parresia*. Para ser livre e dizer a verdade, é necessário estar desvinculado de obrigações supérfluas, vivendo apenas com o essencial. Esse modo de vida funciona como uma prova daquilo que é indispensável para a existência. O cinismo reduz a vida ao essencial, como ilustra Epicteto ao afirmar: “não tenho mulher nem filhos nem palácio de governador, mas somente a terra e o céu e um velho manto. Acaso me faz falta? Acaso não vivo sem tristeza e sem temor, não sou livre?”. O cinismo torna visível a verdade através dos gestos, corpos e da maneira de viver.

Na homilia 25 de Gregório de Nazianzo (século IV), é estabelecido um vínculo entre o cinismo e o cristianismo, apresentando Máximo, um asceta cristão, como um “verdadeiro cínico”, elogiado por sua frugalidade e *parresia*. O cinismo, portanto, representa a vida como “presença imediata, brilhante e selvagem da verdade”. Dizer que o cinismo representa a vida como “presença imediata, brilhante e selvagem da verdade” significa que o cinismo busca uma vivência autêntica e despojada de convenções sociais, onde a verdade é expressa de forma direta e sem filtros. Essa expressão captura a essência do cinismo como uma filosofia que rejeita as pretensões e as máscaras sociais, valorizando a franqueza absoluta e a simplicidade radical. A presença imediata refere-se à vivência do momento presente, sem artifícios ou construções elaboradas; o

cínico vive a verdade no aqui e agora, de maneira direta e sincera. A verdade, para os cínicos, é algo brilhante, que ilumina e esclarece, embora possa ser desconfortável ou chocante, revelando a realidade sem adornos. O termo selvagem destaca a natureza indomável e intransigente da verdade cínica, que não se conforma às normas ou expectativas sociais, sendo apresentada de forma crua e destemida, muitas vezes provocando e desafiando o status quo. Essa visão do cinismo enfatiza uma vida vivida de acordo com princípios naturais e racionais, onde a coragem de dizer e viver a verdade é central, mesmo que isso signifique confrontar e escandalizar a sociedade.

Relações entre a parresia cínica e o ironista liberal

A parresia cínica e o ironista liberal compartilham convergências importantes como práticas de resistência à conformidade e ao dogmatismo. Ambos rejeitam as verdades absolutas impostas por estruturas sociais e políticas, promovendo uma postura crítica frente às convenções estabelecidas. Tanto a parresia cínica quanto a ironia liberal centram-se em práticas discursivas que não apenas transformam o sujeito, mas também o contexto político em que estão inseridos. Essas práticas discursivas desafiam o status quo, incentivando uma reavaliação contínua das crenças e valores.

No entanto, há divergências significativas entre essas duas abordagens. A ironia tende a ser uma prática mais individualista e introspectiva, focada na desconstrução pessoal e na revisão contínua das próprias crenças, muitas vezes sem um confronto direto com o público. Em contraste, a parresia cínica é essencialmente pública e confrontadora, buscando desestabilizar as normas sociais através de uma fala franca e corajosa.

Além disso, as duas abordagens possuem diferentes concepções de “verdade”. O ironista liberal desconfia da ideia de uma verdade objetiva e universal, vendo todas as crenças como contingentes e passíveis de revisão. Por outro lado, o parresiasta cínico afirma a verdade como um compromisso ético, algo que deve ser defendido e expresso de maneira direta, mesmo diante de riscos. Essa distinção revela como, apesar de ambos desafiarem o dogmatismo, eles o fazem com diferentes objetivos e métodos, refletindo suas perspectivas distintas sobre o papel da verdade na transformação social e pessoal.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2011,

RORTY, R. **Contingency, irony and solidarity**. Cambridge University Press. Second print, New York, 1995

SILVA, H. A. ALENCAR, B. A. **A interpretação neopragmatista de Richard Rorty sobre o pensamento político de Michel Foucault: um ironista liberal inconcluso**. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 18, nº.1, janeiro-junho, 2021, p.115-125.

VILLA, L. **A vida como escândalo da verdade: o testamento filosófico de Michel Foucault**. Veritas, Porto Alegre, v. 68, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023.

PROBLEMAS DE GÊNERO, FEMINISMO E IDENTIDADE EM JUDITH BUTLER

Lara Karoline Portela Santos¹

Edna Maria Magalhães do Nascimento (orientadora)²

RESUMO

Este artigo trata-se do Resultado Parcial de uma Pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí, financiada pelo CNPQ, cujo objeto principal será a discussão direcionada à epistemologia feminista - um campo de estudo que busca compreender como as questões de gênero influenciam a produção do conhecimento e a forma como esse conhecimento é transmitido e valorizado na sociedade. A pesquisa tem com foco os problemas de gênero, feminismo e identidade, tendo como base a obra *Problemas de Gênero- feminismo e subversão da identidade* da renomada filósofa Judith Butler. Butler é considerada uma das principais vozes do feminismo contemporâneo. A filósofa questiona as noções tradicionais de identidade de gênero, argumentando que o gênero não é um atributo natural ou biologicamente determinado, mas sim uma construção social e cultural. A filósofa critica a ideia de que existem apenas dois gêneros, masculino e feminino, e argumenta que o gênero é uma performance que varia de acordo com o contexto social e histórico em que estamos inseridos.

Palavras chave: Gênero. Feminismo. Identidade.

GENDER, FEMINISM, AND IDENTITY ISSUES IN JUDITH BUTLER

ABSTRACT

¹ Estudante de Graduação do Curso de Filosofia. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ- UFPI.

² Pós-Doutorado em Filosofia – Universidad de Navarra(Espanha), Doutora em Filosofia pela Universidade de Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPI-(PPGFIL). E-mail: magaledna@yahoo.com.br

This article is the Partial Result of a Scientific Initiation Research at the Federal University of Piauí, financed by CNPQ, whose main objective will be the discussion directed to feminist epistemology - a field of study that seeks to understand how gender issues influence the production of knowledge and the way this knowledge is transmitted and valued in society. The research focuses on gender, feminism, and identity issues, based on the work "Gender Trouble - Feminism and the Subversion of Identity" by renowned philosopher Judith Butler. Butler is considered one of the main voices of contemporary feminism. The philosopher questions traditional notions of gender identity, arguing that gender is not a natural or biologically determined attribute, but rather a social and cultural construction. The philosopher criticizes the idea that there are only two genders, male and female, and argues that gender is a performance that varies according to the social and historical context in which we are inserted.

Key words: Gender. Feminism. Identity.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar alguns resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica sobre as temáticas que envolvem as categorias gênero, feminismo e identidade. Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica, fundamental para a construção de uma investigação filosófica como a pretendida neste trabalho, ou seja, trazer para o centro do debate a noção de epistemologia feminista e a contribuição de Judith Butler na produção do conhecimento sobre gênero.

Considerando a necessidade de uma discussão direcionada à epistemologia feminista, sobretudo porque este é um campo em desenvolvimento que busca compreender como as questões de gênero influenciam a produção do conhecimento, a forma como esse conhecimento é transmitido e à urgência na superação dos modelos tradicionais de pensar as categorias 'gênero' e 'identidade', a pesquisa analisará os problemas de gênero, feminismo e identidade, tendo como base a obra *Problemas de gênero- feminismo e subversão da identidade* da renomada filósofa Judith Butler.

A epistemologia feminista surge preocupada em investigar o papel do gênero nas diversas atividades epistêmicas. Considera que há um preconceito de gênero infiltrado nas mais variadas áreas do conhecimento humano e que tais preconceitos de

gênero são expressos em “determinadas afirmações e facilitado[s] pelos princípios disciplinares básicos das crenças sociais, muitas vezes distorcidos, quando se trata de relações de gênero” (LONGINO, 2012, p. 506).

Desta forma, a escolha da obra de Judith Butler nesta pesquisa se justifica em virtude da necessidade de superarmos os preconceitos de gênero presente nas atividades epistêmicas, nos libertarmos da matriz dominante heteronormativa e pensarmos os seres humanos numa perspectiva de complexidade, diversidade e de seres sociais livres. Judith Butler é conhecida como uma das principais vozes do feminismo contemporâneo. Suas obras questionam as noções tradicionais de identidade de gênero, argumentando que a categoria gênero não é natural ou biologicamente determinada, mas sim uma construção social e cultural.

Este estudo busca atender adequadamente os seguintes objetivos, numa perspectiva geral, investigar os problemas de gênero, o feminismo e a subversão da identidade na obra de Judith Butler. De maneira específica, busca-se caracterizar e discutir as bases teóricas do pensamento de Judith Butler e a construção de uma epistemologia feminista; questionar a partir das reflexões da filósofa as bases binárias e as estruturas de poder que sustentam a noção de gênero, a noção de performatividade e, por fim, visa analisar os temas da proibição a partir da psicanálise para compreender a produção da matriz heterossexual.

O contexto da pesquisa se insere na preocupação sobre o tema epistemologia feminista que encontrou suporte na obra de Judith Butler, “Problemas de gênero”. A filósofa aborda as teorias de gênero, o feminismo, a identidade e sua análise indica a necessidade da adoção de uma outra matriz de conhecimento que possa alterar significativamente a noção de gênero até então hegemônica culturalmente. A desconstrução das bases binárias de gênero proposta por Butler abre caminho para a multiplicidade de identidades de gênero e para a subversão das normas estabelecidas.

Com base na revisão bibliográfica e na análise da obra de Butler, o artigo foi estruturado visando conduzir as discussões críticas sobre as contribuições da epistemologia feminista para repensar as questões de gênero, feminismo e identidade e repensar inclusive as noções já desgastadas do feminismo. Observa-se neste esforço os desafios e oportunidades que a epistemologia feminista pode oferecer para a produção de um conhecimento sobre a categoria gênero que seja mais inclusivo e diversificado. Butler dialoga com diversas vertentes filosóficas: o existencialismo de Simone

Beauvoir, o estruturalismo na perspectiva de Michel Foucault, o marxismo de Engels, a psicanálise em Freud e Lacan, dentre outros autores.

A partir desses procedimentos metodológicos, cremos ser possível a realização de uma análise crítica e reflexiva da obra de Judith Butler cuja tarefa é a contribuição para uma maior compreensão das complexas interações entre gênero, conhecimento e poder na sociedade contemporânea.

2 PROBLEMAS DE GÊNERO, FEMINISMO E A SUBVERSÃO DA IDENTIDADE NA OBRA DE JUDITH BUTLER

2.1 As bases teóricas do pensamento de Judith Butler e a construção de uma epistemologia feminista

Judith Butler é uma filósofa e teórica feminista conhecida por suas contribuições à teoria queer³ e aos estudos de gênero. Butler discute a construção social dos gêneros e como essa construção pode ser usada para reivindicar novas formas de identidade e subverter as normas de gênero estabelecidas.

A pesquisa realizada, explorou cada parte da teoria de Butler com o destaque em sua obra “Problemas de gênero- feminismo e subversão da identidade”, junto à literatura de outros filósofos e filósofas que contribuem para a construção das ideias da pensadora. A análise do livro "Problemas de Gênero" de Judith Butler se insere em um contexto de produção acadêmica e ativismo feminista que tem como objetivo problematizar e desconstruir as normas de gênero tradicionais, bem como promover a equidade e a diversidade de identidades de gênero na sociedade.

O ponto de partida da discussão deve ser iniciado com a problematização sobre o significado de gênero. Butler reconhece que existe uma circularidade problemática da investigação feminista sobre o gênero, sobretudo porque é

[...] sublinhada pela presença, por um lado, de posições que pressupõem ser o gênero uma característica secundária das pessoas, e por outro, de posições que argumentam ser a própria noção de pessoa, posicionada na linguagem como “sujeito”, uma construção masculinista e uma prerrogativa que exclui efetivamente a possibilidade semântica e estrutural de um gênero feminino (Butler, 2015, p. 27).

³ A Teoria Queer é uma abordagem teórica que desafia as noções tradicionais de identidade sexual e de gênero, questionando a ideia de que estas são categorias fixas e essencialistas. Ela promove a ideia de que a sexualidade e o gênero são fluidos e construídos socialmente, e não determinados biologicamente.

Nesta análise sobre a terminologia da categoria gênero, a autora apresenta as diversas nomenclaturas semânticas do termo que se constituíram na sociedade e no âmbito do movimento feminista e argumenta que “essas discordâncias tão agudas sobre o significado do gênero (se gênero é de fato o termo a ser discutido, ou se a construção discursiva do sexo é mais fundamental, ou talvez a noção de mulheres ou mulher e/ou de homens ou homem)”(Butler, 2015, p.27), são problemáticas desafiadoras para que pensemos de maneira radical as categorias da identidade das relações de gênero.

A filósofa resgata a problemática iniciada por Simone de Beauvoir que a partir de uma perspectiva existencialista considera que,

O “sujeito”, na analítica existencial da misoginia, é sempre já masculino, fundido com o universal, diferenciando-se de um “Outro” feminino que está fora das normas universalizantes que constituem a condição de pessoa, inexoravelmente “particular”, corporificado e condenado à imanência (Butler, 2025, p.28).

Butler escreve que embora Simone de Beauvoir tenha assegurado à discussão do termo mulher enquanto sujeitos sociais no contexto da universalização de direitos, ela também elaborou uma crítica rigorosa à própria descorporificação do sujeito epistemológico masculino abstrato. Ao se atribuir poder a um sujeito do conhecimento com um ser abstrato, projeta-se uma “corporificação renegada e desacreditada na esfera feminina, renomeando efetivamente o corpo como feminino”(Butler, 2015, p.28).

Por está lógica,

A associação do corpo com o feminino funciona por relações mágicas de reciprocidade, mediante as quais o sexo feminino se torna restrito a seu corpo, e o corpo masculino, plenamente renegado, torna-se, paradoxalmente, o instrumento incorpóreo de uma liberdade ostensivamente radical (Butler, 2015, p.25).

Não obstante, a importante análise de Beauvoir sobre a teoria da corporificação, para Butler, com certeza, ela ainda é limitada pela reprodução acrítica da distinção cartesiana entre liberdade e corpo. Butler, concorda que “as associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro, são bem documentadas nos campos da filosofia e do feminismo”(Butler, 2025, p. 28), entretanto, a reprodução acrítica da distinção mente e corpo pode nos levar a não reconhecer a hierarquia epistêmica presente nas relações de gênero, bem como, limitar à reflexão a uma visão puramente binária sobre gênero.

Com isso, pode-se dizer que a questão de gênero não pode prescindir da análise da multiplicidade própria das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”.

Como se observa, a filósofa amplia o significado da identidade de gênero ao argumentar que ,

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (Butler, 2015, p. 33).

Butler discute como o gênero está intrinsecamente ligado ao poder e à opressão. Ela argumenta que as normas de gênero são usadas para restringir e controlar o comportamento das pessoas e que a subversão dessas normas pode abrir caminho para novas formas de resistência e libertação.

Portanto, quanto ao tema da identidade, indagamos como a autora estrutura o seu pensamento. Poderíamos começar com a identidade antes de discutir a identidade de gênero? A filósofa indaga em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, será o status autoidêntico da pessoa? Em que medida a “identidade” é um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? São estas questões que mobilizam as argumentações de Butler.

É significativa a maneira como Butler traz baila à questão de identidade, uma vez que ela não deriva de uma posição essencialista, conforme a autora. Assim, a identidade cultural se constituiu com base em um ideal normativo, orientado por práticas que são reguladoras da divisão dos gêneros. Nesse aspecto, Butler (2015, p.34), problematiza:

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas

Esta análise tem como consequência à reflexão sobre pessoas que estariam no campo da descontinuidade das normas de inteligibilidade cultural que foram previamente definidas. Dito de outro modo, estes “seres” descontínuos estariam a

margem da inteligibilidade cultural de gênero? Nesta passagem percebe-se a força irônica da narrativa de Butler ao contestar o padrão heteronormativo presente na nossa cultura.

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só são concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (Butler, 2015, p. 34-35).

Esta lógica foi denominada por Foucault de ‘práticas reguladoras’ e vão sendo geradas “identidades” dentro do padrão normativo da sociedade, entretanto, é preciso criar oportunidades de se contrapor a este padrão. Butler escreve que a heterossexualização do desejo,

[...] requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”, isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”(Butler, 2025, p. 35).

Se consideramos o gênero uma construção histórica, podemos admitir a presença de limites e objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero. Podemos também revelar que não existe uma heterossexualidade compulsória e isto significa, nos termos da autora, confrontar a matriz dominante de sexualidade por perspectivas rivais e radicais que contemplem a complexidade da noções de práticas de desejo para além da matriz cultural hegemônica.

Em virtude dessa argumentação, pode-se concluir que a epistemologia feminista proposta por Butler envolve a crítica das estruturas tradicionais de conhecimento, que muitas vezes reforçam as hierarquias de gênero. A filósofa enfatiza que o conhecimento é sempre situado e parcial, e que devemos estar cientes das formas como o gênero influencia a produção e a disseminação do conhecimento. Ela destaca a importância de incluir uma variedade de perspectivas de gênero no processo de produção do

conhecimento e de reconhecer as experiências e trajetórias das pessoas em suas experiências e diversidades sexuais.

Do ponto de vista da análise cultural, Butler resgata a teoria de Friedrich Engels no seu livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* para contextualizar a origem da opressão contra o gênero feminino que surge com o advento da propriedade e da divisão social de classes, que por sua vez, gerou também a divisão entre os sexos. Concluiu-se com Engels que, em virtude da organização social do trabalho e do predomínio do modelo patriarcal, as mulheres foram subjugadas e passaram a ocupar um papel de submissão e dependência aos homens. Butler declara que mesmo considerando válidas as ideias estruturalistas e marxistas que identificam o gênero nessa rede de subordinação, a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam (Butler, 2015, p.19).

A filósofa questiona a abordagem estruturalista, argumentando que ela tende a reificar e naturalizar as normas de gênero e sexualidade, ignorando as formas mais fluidas e performativas através das quais o gênero é construído e vivenciado.

Portanto, gênero não é uma categoria fixa e universal, as normas de gênero são culturalmente específicas e historicamente contingentes e, por sua vez, não podem ser reduzidas a uma estrutura essencialista ou universal. Ela argumenta que o estruturalismo falha em não reconhecer a diversidade e a multiplicidade de experiências de gênero e sexualidade e, por considerar apenas a influência das relações de poder e das hierarquias sociais na construção das identidades de gênero.

Desta forma, Butler questiona (2015, p.23) “se o gênero é construído, poderia sê-lo diferentemente ou sua característica de construção implica alguma forma de determinismo social que exclui a possibilidade de agência ou transformação?”. Butler insiste na superação tanto de uma visão naturalista do gênero quanto de uma visão determinística.

Por fim, ao invés de adotar uma abordagem estruturalista é proposta uma análise mais crítica e subversiva das normas de gênero, questionando as relações de poder que sustentam essas normas e promovendo uma maior liberdade e diversidade de expressão em relação às identidades de gênero e sexualidade.

2.2 As bases binárias e as estruturas de poder que sustentam a noção de gênero

A filósofa questiona as bases binárias e as estruturas de poder que sustentam a noção de gênero. Butler (2015) busca abrir espaço para uma compreensão mais inclusiva e fluida das identidades de gênero, que permitam a expressão e o reconhecimento de uma ampla diversidade de experiências de gênero. Ela questiona as noções tradicionais de masculinidade e feminilidade, argumentando que essas categorias não são fluidas e permeáveis, uma vez que, a identidade de gênero não deve ser determinada por características biológicas, mas sim por escolhas individuais e sociais.

Assim, ao desafiar as bases binárias de gênero, Butler revela a arbitrariedade das categorias tradicionais de masculino e feminino e a maneira como essas categorias são usadas para restringir e controlar o comportamento das pessoas

A autora questiona se há uma história da dualidade do sexo, uma genealogia das opções binárias e o quanto estas narrativas foram validadas por discursos morais, políticos e científicos.

Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais?(Butler, 2015, p.22).

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade. Conforme Butler “ O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (Butler, 2015, p. 42).

Butler questiona a condição dos sujeitos sociais que não se encontram submetidos à visão binária de masculino e feminino, estes sujeitos.

[...] estão dentro dos espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só são concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “feito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (Butler, 2015, p 42).

A narrativa dominante que foi considerada substantiva do gênero, supõe que homens e mulheres, assim como seus atributos de masculino e feminino, é um exemplo de como o sistema binário é produzido para reproduzir o discurso unívoco e hegemônico do masculino, o falocentrismo, através do silenciamento do feminino e de formas plurais de diversas de sexualidade para não admitir o lugar e as possibilidades da multiplicidade subversiva.

Considerando as restrições binárias que pesam sobre o sexo, Butler apud Wittig⁴ (2015, p. 37) nos afirma que tais restrições atendem aos objetivos reprodutivos de um sistema de heterossexualidade compulsória e, quando, ocasionalmente, ocorre a derrubada desse sistema, inaugura-se um verdadeiro humanismo da “pessoa”, livre dos grilhões do sexo.

2.3 A noção de performatividade em Judith Butler

Butler (2015) argumenta ser preciso desnaturalizar o gênero e, desta feita, enfatizar sua natureza performativa. A autora apresenta a categoria performatividade de gênero para superar o paradigma da visão imutável de ser e da universalidade presente na matriz heteronormativa. Nesse sentido, ela sugere que é possível desafiar e subverter as normas de gênero existentes abrindo caminho para novas formas de expressão de identidades de gênero

Sua teoria avança em relação à outras teorias do campo feminista quando adota a noção de performatividade do gênero, ou seja, a ideia de que o gênero é uma performance que é constantemente realizada e contestada pelos indivíduos em suas interações sociais.

[...]se os atributos de gênero não são expressivos mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma

⁴ Monique Wittig foi uma escritora francesa e teórica do feminismo particularmente interessada em superar a noção de gênero e o contrato heterossexual. Publicou seu primeiro romance, *L'opoponax*, em 1964. Seu segundo romance, *Les Guérillères*, foi considerado um marco no feminismo lésbico. Wittig é uma grande influência para Judith Butler. Entretanto, Butler diz que há uma "metafísica da presença" na teoria de Wittig, sugerindo que ela pressupõe um sujeito pré-discursivo e humanista – uma ideia que Butler rejeita e a nomeia de essencialista.

identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora (Butler, 2015, p.188).

Nesse sentido, como a noção de gênero não é algo natural ou fixo, mas sim uma construção social e cultural que é constantemente recriada e reforçada através de práticas discursivas, estas práticas justificam as performances de gênero. Então, o que caracteriza o gênero não é uma essência biológica ou intrínseca, mas sim uma performance social que é repetida e reafirmada por meio de práticas cotidianas. Nessa direção a autora escreve:

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (Butler, 2015, p. 188).

Butler (2015) apresenta o conceito de performatividade de gênero para argumentar que o gênero não é uma identidade inata, mas sim uma construção social que se manifesta através de ações, gestos e performances repetidas. Em outras palavras, “o gênero não é algo que se tem, mas algo que se faz, através da repetição de normas e expectativas” (Butler, 2015, p 42). Essa estratégia performativa nos coloca diante da possibilidade de configurações de gênero fora da esfera da dominação masculina e da matriz da heterossexualidade compulsória.

Com essa possibilidade, Butler subverte a lógica da ideia de que existem apenas dois gêneros, masculino e feminino, e argumenta que o gênero é uma performance que varia de acordo com o contexto social e histórico em que estamos inseridos. Em vez de ver o gênero como uma estrutura social predefinida e estática, Butler argumenta que o gênero é uma construção social que é constantemente produzida e reproduzida através de práticas discursivas e performances de gênero.

Em suma, Butler desenvolve sua teoria a partir dessa crítica às noções tradicionais de gênero, reforçando o questionamento sobre a representação social e cultural que o fixou nas dimensões natural, biológica e imutável. Para a autora, o gênero não é uma característica inata, mas sim uma construção social e cultural que se baseia em práticas discursivas e performáticas.

2.4 Os temas da proibição a partir da psicanálise para compreender a produção da matriz heterossexual.

O sistema que mantém as bases binárias da “identidade” de gênero foi teoricamente explorado pela psicanálise (Freud, Lacan), sobretudo, o papel moral da proibição como ferramenta para a manutenção da matriz heterossexual. Butler, buscou compreender como a proibição influencia a produção da matriz heterossexual e a construção das identidades de gênero na sociedade contemporânea. Para Butler, tanto Freud como Lacan contribuíram para uma compreensão mais complexa e subversiva das relações entre gênero, poder e subjetividade, questionando as formas tradicionais de pensar e vivenciar a identidade de gênero.

Pode-se deduzir, conforme Butler(2015), que o status de proibição primária opera mais eficazmente e menos contingentemente do que a noção de prática reguladora defendida por Foucault ou a descrição materialista de um sistema de opressão. Nesse sentido, a filósofa defende a importância da análise psicanalítica para compreender a formação das identidades de gênero e sexualidade. Ela argumenta que a proibição e a internalização de normas sociais desempenham um papel significativo na produção da matriz heterossexual.

Através da psicanálise, é possível investigar como essas proibições influenciam os indivíduos na conformação de suas identidades e na adesão a determinadas normas de gênero e sexualidade. A partir da crítica radical à matriz heterossexual e a consequente normatividade de gênero, Butler problematiza este sistema normativo que tem a heterossexualidade como o padrão dominante de orientação sexual e de relacionamento afetivo. A proibição das expressões (entendida como experiência de ser) de gênero que não estão em conformidade com o padrão normativo, reforça a manutenção da matriz heterossexual e limita a diversidade de identidades de gênero.

Em sua argumentação, amparada na Psicanálise, Butler revela que a proibição de determinadas expressões de gênero, associadas a estereótipos binários e heteronormativos, influencia a construção das identidades de gênero dos indivíduos. O processo de internalização dessas proibições pode resultar em formas de subjugação e violência simbólica contra as identidades não padronizadas.

A análise psicanalítica, aliada às reflexões de Butler, permite compreender como as proibições sociais moldam as identidades de gênero e a sexualidade, reforçando ou contestando a matriz heterossexual. Nessa direção, “o ideal do eu serve assim como

agência interna de sanção e tabu, a qual, segundo Freud, atua para consolidar identidades de gênero por meio da reorientação e sublimação apropriadas do desejo”(Butler, 2015, p. 90). Em sua interpretação da psicanálise de Freud, Butler escreve:

Como conjunto de sanções e tabus, o ideal do eu regula e determina as identificações masculina e feminina. Considerando que as identificações substituem as relações de objeto e são a consequência de uma perda, a identificação de gênero é uma espécie de melancolia em que o sexo do objeto proibido é internalizado como proibição. Essa proibição sanciona e regula identidades de gênero distintas e a lei do desejo heterossexual (Butler, 2015, p. 91).

No entanto, se as proibições sociais das expressões de gênero podem reforçar ou mesmo contestar a matriz heterossexual, pois as interações sociais são dialéticas, então o modelo de uma sexualidade mais difusa pode servir como alternativa singular e de oposição à estrutura hegemônica da sexualidade. Será mesmo possível que a relação binária esteja fadada a reproduzir-se interminavelmente? A filósofa pergunta: “Que possibilidades existem de ruptura do próprio binário oposicional?” (Butler, 2015, p. 47).

No diálogo com a obra de Freud, Butler explora o tema ‘melancolia de gênero’ e sua relação com a psicanálise. Ela propõe uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as normas sociais que moldam e limitam a expressão de identidades de gênero diversas e plurais. A análise diante do “Eu e o id”, contribui para uma compreensão mais complexa e subversiva das relações entre gênero e mais eficazes para subverter as formas tradicionais de pensar e vivenciar a identidade de gênero (Butler, 2015, p. 91). Tem-se em destaque a importância de desconstruir essas normas e proibições para abrir espaço para a pluralidade de experiências de gênero e sexualidade.

No cerne da discussão freudiana sobre o complexo de Édipo, Butler(2015, p. 92), argumenta que,

[...] a resolução do complexo de Édipo afeta a identificação de gênero por via não só do tabu do incesto, mas, antes disso, do tabu contra a homossexualidade. O resultado é que a pessoa se identifica com o objeto amoroso do mesmo sexo, internalizando por meio disso tanto o objetivo como o objeto do investimento homossexual. As identificações consequentes à melancolia são modos de preservação de relações de objeto não resolvidas e, no caso da identificação de gênero com o mesmo sexo, as relações de objeto não resolvidas são invariavelmente homossexuais (op.cit., p.92).

Butler questiona as formas como as normas de gênero são internalizadas e reproduzidas inconscientemente, influenciando a forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo. Em seu ensaio "Melancolia de gênero", Butler investiga a noção de melancolia e seu impacto na construção e desconstrução das identidades de gênero. Ela argumenta que a teoria psicanalítica de Freud, principalmente a noção de "identificação com o agressor", pode ser interpretada como uma forma de melancolia, onde os indivíduos internalizam e reproduzem normas de gênero que são opressivas e repressivas. Ela aponta que a reprodução dessas normas pode levar a um estado de melancolia, onde os indivíduos sofrem com a perda de identidades alternativas e mais fluidas.

A autora considera que o trabalho de Jacques Lacan avança em relação à psicanálise de Freud porque é possível localizar, nos escritos de Lacan, uma crítica menos determinística quanto às normas de gênero e uma reflexão dialética sobre a forma como essas normas são construídas e internalizadas pelos indivíduos.

A perspectiva alternativa sobre identificação que emerge da teoria psicanalítica sugere que as identificações múltiplas e coexistentes produzem conflitos, convergências e dissonâncias inovadoras nas configurações do gênero, as quais contestam a fixidez das posições masculina e feminina em relação à lei paterna. Com efeito, a possibilidade de identificações múltiplas (que finalmente não são redutíveis a identificações primárias ou fundadoras, fixadas em posições masculinas e femininas) sugere que a Lei não é determinante e que “a” lei pode até não ser singular (Butler, 2015, 95).

Judith Butler e Lacan, concordam com o processo de formação das identidades de gênero, especialmente, no que diz respeito à sua construção social e simbólica. A autora se baseia nas teorias sobre o sujeito e o desejo para questionar as normas de gênero e a forma como elas são internalizadas e reproduzidas pelos indivíduos.

Retomando Lacan, o sujeito é formado a partir de uma série de identificações e significantes que o colocam em relação com o Outro, ou seja, com o mundo social e simbólico. Essas identificações moldam a subjetividade e influenciam a forma como o sujeito se percebe e se relaciona com os outros. Butler, de forma evidente, expande esse conceito ao aplicá-lo à construção das identidades de gênero, reforçando que não é algo natural ou pré-existente, mas sim uma performance social. Ela propõe que o gênero é uma construção discursiva que é repetida e reiterada ao longo do tempo, resultando em normas rígidas que limitam as possibilidades de expressão e identificação dos indivíduos.

Assim, Butler joga uma importância considerável na linguagem e nos significantes na formação das identidades de gênero, quando reitera que as normas e expectativas sociais são internalizadas e reproduzidas inconscientemente. Ela questiona a rigidez das categorias binárias de gênero e propõe uma abordagem mais fluida e subversiva, que permita a expressão de identidades de gênero diversas e plurais. A concordância entre Butler e Lacan está centrada na crítica das normas de gênero e na reflexão sobre a forma como essas normas são construídas e internalizadas pelos indivíduos. Ambos os autores contribuem para uma compreensão mais complexa e subversiva das relações entre gênero, poder e subjetividade, questionando as formas tradicionais de pensar e vivenciar a identidade de gênero.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do livro "Problemas de Gênero" de Judith Butler foi destacado a relevância e a complexidade das questões de gênero na sociedade contemporânea. Através de uma abordagem crítica e reflexiva, Butler desafia as concepções tradicionais de gênero e identidade, propondo uma epistemologia feminista que problematiza as normas, estereótipos e hierarquias de gênero que perpetuam as desigualdades sociais. É evidente que a epistemologia feminista proposta por Butler oferece ferramentas teóricas e políticas para resistir às normas de gênero opressivas e para transformar as estruturas de poder que sustentam as desigualdades de gênero. A relevância de seu trabalho para os movimentos feministas contemporâneos é inegável, ao fornecer bases sólidas para a luta por direitos iguais, pela inclusão e pelo empoderamento das mulheres e de todas as identidades de gênero.

Judith Butler se destaca como uma das principais teóricas contemporâneas da teoria queer e da teoria feminista, trazendo contribuições fundamentais para a compreensão das relações de poder, das práticas de identidade e das representações de gênero.

Sua obra desafia as concepções binárias e essencialistas de gênero, propondo uma visão mais fluida e performativa das identidades de gênero. Sua teoria nos convida a repensar as questões de gênero, feminismo e identidade, e nos desafia a desconstruir as normas e expectativas de gênero que limitam a liberdade e a igualdade de indivíduos. Ao reconhecer a performatividade e a contingência das identidades de gênero, é possível avançar em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde

todas as pessoas possam viver plenamente suas identidades de gênero com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. O segundo sexo: fatos e mitos. 3 ed. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero – Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Editora Civilização Brasileira, 2010

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

LONGINO, H. . Epistemologia Feminista. In: GRECO, J.; SOSA, E. Compêndio de Epistemologia. Tradutores Alessandra Siedschlag Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2012.