O Manguezal

Revista de Filosofia

DOSSIÊ – ENSINO DE FILOSOFIA:

DIÁLOGOS DESDE A AMÉRICA DO SUL

Janeiro-Junho de 2026 v. 2, n. 26

Expediente

Editores

Dr. William de Siqueira Piauí (PPGF-DFL-UFS)

Dr. Lauro Iane de Morais (IFBA- Campus Santo Amaro)

Dr. Christian Lindberg L. do Nascimento (PPGF-DFL-UFS)

Editores associados

Me. José Alcides Hora Neto (PPGF-UFS)

Ma. Rayane Ribeiro Dos Santos (PPGF-UFS)

Revisores

Dr. William de Siqueira Piauí (PPGF-DFL-UFS)

Dr. Lauro Iane de Morais (IFBA- Campus Santo Amaro)

Dr. Christian Lindberg L. do Nascimento (PPGF-DFL-UFS)

Imagem da capa

América invertida de Joaquín Torres García (1874-1949)

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO 5
Christian Lindberg L. do Nascimento

A PROBLEMATIZAÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 9
Augusto Rodrigues

Elisete M. Tomazetti

Patrícia Del Nero Velasco

EVALUACIÓN EXTERNA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRUEBA SABER 33
Hayder Leguizamón Oliveros

ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA ENTRE REALIDADES Y VIRTUALIDADES: LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN ESCENARIOS DE LA POST-REALIDAD 51
Gustavo Ruggiero

A EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO NEOLIBERALISMO 68
Adriano Correia

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO E INSTITUCIÓN: UNA LECTURA DECONSTRUCTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CHILE ... 78
Franchesca Abaca

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS RURALES Y POPULARES EN COLOMBIA 86
Nohora del Carmen Argumedo Sáez

ESTADO DEL ARTE SOBRE IMAGEN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: HACIA UNA FORMACIÓN ESTÉTICA CON GÉNEROS GRÁFICOS 112
Melanny Dayanna Arango Aldana

LA BIBLIOTECA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN: UN MANIFIESTO POR UNA BIBLIOTECA HABITADA 138

John Anderson Vargas Rojas

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SU ENCUADRE INSTITUCIONAL EN IBEROAMÉRICA 159

Maximiliano Prada Dussán

LA PLANIFICACIÓN COMO MANIFIESTO FILOSÓFICO DEL DOCENTE: REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE EN FILOSOFÍA 181

Maximiliano Duran

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL 201

Christian Lindberg L. do Nascimento

FLUXO CONTÍNUO 215

A FILOSOFIA COMO FORMA DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA 216

Carlos Eduardo Cruz Gómez

TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO "DISCURSO SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DAS LETRAS HEBRAICAS" DE MOSES RAPHAEL D'AGUILAR (IN: EH 48 A 11, PP. 57V-59V), COM INTRODUÇÃO E NOTAS 233

Rodrigo Pinto de Brito

O PRAZER E A VIDA BOA NO *FILEBO* DE PLATÃO 250

Agustinho Rabelo Santos

A PRODUÇÃO DO FEIO E DO INJUSTO NO DISCURSO JURÍDICO 268

Isabela Barreto da Silva

HABERMAS E A DEFESA DO GENOCÍDIO DO POVO PALESTINO: NOTAS SOBRE UMA FILOSOFIA COLONIAL 278

Érico Andrade

HEGEL E O BELO ARTÍSTICO COMO MANIFESTAÇÃO DA LIBERDADE NA PINTURA HOLANDESA DA MODERNIDADE 290

Teodora Munerato Correia

SER, ANGÚSTIA E EXISTÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O MUNDO-EM-EXISTÊNCIA..... 301

Caio César Costa Santos

A PROBLEMÁTICA DO DESEJO/PODER EM GILLES DELEUZE E MICHEL FOUCAULT..... 318

Lauro Iane de Morais

EDUCAÇÃO, AFETOS E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE FRIEDRICH NIETZSCHE PARA UMA PEDAGOGIA DA POTÊNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 336

Liziany Muller

Marco Aurélio da Silva

MARTIN HEIDEGGER: SEU PENSAMENTO ACERCA DA TEMPORALIDADE 352

Dilson Brito da Rocha

Danilo Saretta Verissimo

PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE E DA TRANSPARÊNCIA: SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL, EXAUSTÃO PSÍQUICA E EMPOBRECIMENTO EXISTENCIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 364

Marco Aurélio da Silva

APRESENTAÇÃO

Christian Lindberg L. do Nascimento[1]

A ideia de organizar o *Dossiê Ensino de Filosofia: diálogos desde a América do Sul* surgiu após uma das mesas do VII Congresso da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação. Lembro que estávamos reunidos e o bate-papo foi o de aumentar o intercâmbio científico entre os dois países, tendo as pesquisas voltadas ao ensino de filosofia como elemento central. Um dos resultados dessa conversa encontra-se materializada nesse Dossiê. Particularmente, fiquei responsável de procurar uma revista científica que pudesse receber os textos. Composto por dez artigos, os autores e as autoras são de quatro nacionalidades diferentes: Argentina, Brasil, Chile e Colômbia. Com exceção da Argentina, as demais nacionalidades tiveram representantes no simpósio *Enseñanza de la filosofia como problema filosófico: sentidos y perspectivas,* que foi organizado pelo professor Maximiliano Dussan (Colômbia).

É bom contextualizar que o Congresso da ALFE ocorreu em Santiago, Chile, no mês de novembro de 2025, e teve por objetivo principal promover espaços de intercâmbio e colaboração acadêmica em Filosofia da Educação, a fim de constituir redes cada vez mais amplas e estreitar contatos entre os pesquisadores e as pesquisadoras de distintos países da América Latina. Diante do cenário, o simpósio *Enseñanza de la filosofia como problema filosófico: sentidos y perspectivas* serviu para discutir aspectos relacionados ao ensino de filosofia na América do Sul e compartilhar reflexões sobre o campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia. A considerar a organização desse Dossiê, pode-se afirmar que o Congresso cumpriu seu objetivo principal.

Contudo, o que mais contribuiu com a elaboração desse documento textual foi a atual situação política e educacional do ensino de filosofia em nosso continente. Nota-se que os

[1] Christian Lindberg Lopes do Nascimento é graduado em Filosofia (UFS) e doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP), com pós-doutorado em Educação (UNICAMP). É docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (DFL/UFS) e faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFS e do Programa de Pós-graduação em Filosofia, com ênfase em Ensino de Filosofia, da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO/UFPE). Coordena o Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS). E-mail: christianlindberg76@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/3836-3025-1167-0200.

problemas e os desafios que existem no Brasil, por exemplo, se assemelham ao que é identificado na Colômbia, Chile ou Argentina. Nossa ligação política, econômica, cultural e educacional é mais forte do que muitos imaginam. Por termos sido colonizados por impérios europeus, nos primórdios do século XV e XVI, que massacraram os povos originários e o império inca, nossos laços são sólidos e duradouros.

Da Argentina, vieram as contribuições de Maximiliano Duran e Gustavo Ruggiero. O artigo de Maxi tem por título *La planificación como manifiesto filosófico del docente: reflexiones en torno a la construcción de la planificación de una clase en filosofia.* O texto propõe uma leitura crítica do planejamento que os docentes de filosofia realizam periodicamente. Após expor um breve trajeto histórico sobre o tema, recorre aos escritos de Alejandro Cerletti para sustentar a hipótese de que todo ensino de filosofia revela uma concepção filosófica explícita ou implícita, o que pode ser entendido como uma espécie de manifesto filosófico. Por fim, expõe considerações que julgam pertinentes para o que denomina de planejamento filosófico.

O artigo de Gustavo Ruggiero, *Enseñar y aprender filosofia entre realidades y virtualidades: la didáctica de la filosofia en escenarios de post-realidad*, tem por reflexão central a adoção da Inteligência Artificial diante de um contexto de pós-verdade. Para tanto, procura examinar os desafios filosóficos, pedagógicos e didáticos enfrentados pelo ensino da filosofia diante da irrupção que a inteligência artificial tem promovido atual estágio educacional e de consolidação da pós-verdade.

Atravessando a Cordilheira dos Andes, em direção ao Pacífico, o leitor e a leitora desse *Dossiê* deparar-se-ão com o artigo *El currículum como texto e institución: una lectura deconstructiva de la enseñanza de la filosofia en Chile*, de Franchesca Abaca. A pesquisadora chilena procurar identificar os impactos da reforma educacional no ensino de filosofia, onde identifica uma tensão provocada pelas bases curriculares, documento que se encontra configurado as diretrizes da disciplina Filosofia. Ela conclui afirmando que currículo oficial chileno, ao formar subjetividades, propicia as condições e permite a realização de um ensino filosófico verdadeiramente crítico no Chile.

Subindo um pouco mais o continente sulamericano, chegamos na Colômbia. Do país que teve Simon Bolivar como seu libertador, temos a colaboração de quatro textos. Hayder Leguizamón Oliveros, no texto intitulado E*valuación externa y enseñanza de la filosofia en*

colombia: impacto de la transformación de la prueba saber 11 examina a recepção do teste Saber 11, que exclui o componente curricular filosofia. Como resultado da análise que desenvolveu, promove um balanço preliminar sobre a resistência e a acolhida que esse teste teve após uma década de sua implementação no país.

Em *Estado del arte sobre la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia*, Nohora del Carmen apresenta um mapeamento documental e cartográfico do ensino de filosofia em contextos rurais da Colômbia. Desse modo, analisa as tensões entre os modelos tradicionais de ensino de filosofia e as abordagens direcionadas à educação no campo. Escrito por Melanny Dayanna Arango Aldana, o artigo intitulado E*stado del arte sobre imagen y enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia una formación estética con géneros gráficos* apresenta um estado da arte sobre o uso de imagens e gêneros gráficos no ensino de filosofia na Colômbia. Orientado para uma compreensão da formação estética como condição de possibilidade do filosofar, conclui afirmando que há uma lacuna entre a circulação do aparato conceitual disponível para pensar a imagem filosoficamente e a didática filosófica propriamente dita, o que abre questões sobre o lugar das imagens no ensino de filosofia.

A contribuição de John Anderson Vargas Rojas, *La biblioteca como escenario para la formación: un manifiesto por una biblioteca habitada*, analisa o papel social das bibliotecas públicas e escolares. O texto defende a importancia da biblioteca como ambiente genuíno de formação (*bildung*), transcendendo a mera alfabetização e a leitura obrigatória de material bibliográfico.

Atravessando a fronteira pela imponente floresta amazônica, temos três contribuições oriundas do Brasil. O artigo escrito por Patrícia Velasco, Elisete Tomazetti e Augusto Rodrigues, que tem por título *A problematização do campo do ensino de filosofia: uma perspectiva histórica*, recupera os acontecimentos político-educacionais e acadêmicos que possibilitaram o debate do campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia. Se no primeiro momento o texto busca elucidar a necessidade de promover uma cultura acadêmica em torno do ensino de filosofia, no segundo, problematiza aspectos relacionados a esse campo de pesquisa.

Outra contribuição brasileira foi escrita por Adriano Correia. No seu texto, que tem por título *A educação capturada pelo neoliberalismo*, procura examinar a influência da racionalidade neoliberal na educação contemporânea, enfatizando a centralidade da teoria do

capital humano na redefinição das finalidades escolares, em contraponto à tradição republicana, que associava a escola à formação integral, ao desenvolvimento da autonomia crítica e à preparação para a cidadania. Conclui sua argumentação assegurando que a reforma do ensino médio é expressão da racionalidade neoliberal, ao privilegiar a formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado e enfraquecendo, portanto, a concepção da educação como direito social, formação cidadã e instrumento de emancipação intelectual.

É de Christian Lindberg, autor do artigo Políticas públicas e a filosofia do ensino de filosofia no Brasil, a última contribuição brasileira para o *Dossiê*. O texto busca relacionar aspectos políticos e educacionais com o campo Filosofia do Ensino de Filosofia. Para tanto, primeiro destaca elementos históricos que, eventualmente, contribuíram com o desenvolvimento do campo de pesquisa, com destaque ao debate promovido a partir dos anos 1980. No segundo momento, analisa os impactos das políticas públicas para, em seguida, pensar sobre o processo de constituição do campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia.

Com base nas reflexões desenvolvidas pelo filósofo peruano Salazar Bondy, pode-se defender a opinião de que a filosofia deveria se desenvolver a partir dos problemas de nosso continente. Pensar as questões do cotidiano sulamericano com base nos problemas que os filósofos europeus pensaram seus problemas é manter-se numa situação de dominação cultural. O diálogo com outras tradições filosóficas é importante, mas romper com os traços coloniais é fundamental. Para quebrar as correntes da colonização do pensamento, refletir filosoficamente sobre o ensino de filosofia a partir das questões que nos atingem é primordial.

Em suma, que o espírito da grande pátria de Simon Bolivar, San Martin, José Bonifácio, General O'Higgins e tantos outros libertadores da América continue nos guiando. Desse modo, espero que o *Dossiê Ensino de Filosofia: diálogos desde a América do Sul* possa contribuir com o debate em torno do ensino de filosofia como um problema filosófico. De igual modo, somar esforços com aqueles que advogam que o ensino de filosofia deve estar a serviço da libertação do pensamento do julgo da dominação cultural. Em resumo, pensar o ensino de filosofia, desde a América do Sul, é, portanto, a porta de entrada para estreitar nossos laços históricos e o ponto de partida para nos colocar diante da comunidade filosófica internacional de forma autônoma.

A PROBLEMATIZAÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Augusto Rodrigues[2]
Elisete M. Tomazetti[3]
Patrícia Del Nero Velasco[4]

Resumo: As investigações sobre ensino, aprendizagem e formação filosófica são desenvolvidas, com sistematicidade, desde o final da década de 1990. No decorrer desses 30 anos, o campo do Ensino de Filosofia se tornou objeto de investigação, sendo problematizado, ora pontualmente, ora de maneira mais sistematizada. No presente texto, busca-se apresentar dois momentos históricos em que o campo do Ensino de Filosofia foi objeto de problematização, recuperando os acontecimentos político-educacionais e acadêmicos que possibilitaram o debate. No primeiro, estava em questão a necessidade de promover uma cultura acadêmica em torno do ensino de filosofia, cultivando a criação de um campo de conhecimento. No segundo momento, a problematização do campo do Ensino de Filosofia está associada à busca de cidadania-filosófica, um movimento político e acadêmico cuja proposta é debater as especificidades das pesquisas na área, a institucionalização do Ensino de Filosofia como linha de programas de pós-graduação e seu reconhecimento como subárea autônoma nas agências de fomento à pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Cultura Acadêmica; Campo de Conhecimento; Problematização; Cidadania-Filosófica.

2 Doutor em Educação (UNESP). Professor Assistente do Departamento Interdisciplinar de Formação Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: augustorodrigues@ufscar.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2574-9897.
3 Doutora em Educação (USP). Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: elisete.tomazetti@ufsm.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4979-7415.
4 Doutora em Filosofia (PUC-SP). Professora Associada do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4705-4474.

Abstract: Abstract: Research on teaching, learning, and philosophical training has been systematically developed since the late 1990s. Over the course of these 30 years, the field of Philosophy Teaching has become a subject of research, being examined – sometimes, occasionally, sometimes in a more systematic way. This paper aims to present two historical moments in which the field of Philosophy Teaching was the subject of problematization, recovering the political, educational, and academical events that made the debate possible. Initially, the debate centered on the need to foster an academic culture around the Philosophy Teaching, cultivating the creation of a field of knowledge. In the second moment, the critical examination of the field of Philosophy Teaching is associated with the pursuit of philosophical citizenship, a political and academic movement whose purpose is to discuss the specific aspects of the researches in the area, the institutionalization of philosophy teaching as a research area in graduate programs and its recognition as an autonomous subfield within research funding agencies.

Keywords: Philosophy Teaching; Academic Culture; Field of knowledge; Problematization; Philosophical citizenship.

Introdução[5]

No início desta década, destaca-se junto à comunidade filosófica o debate sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia[6] como campo de conhecimento, em seus muitos aspectos: sua emergência e suas heranças de formação (Rodrigues; Gelamo, 2021; Rodrigues, 2024; Rodrigues; Velasco, 2024; Rodrigues; Velasco; Gelamo, 2024; Bugs, 2024); as produções do campo em números (Velasco, 2020; ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, 2025); as especificidades epistemológicas das pesquisas (Velasco, 2022a; Ribas, 2023; Tomazetti; Ribas; Velasco, 2024; Ribas; Tomazetti, 2024); o lugar institucional e acadêmico

5 Produção vinculada ao Projeto Universal "Sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão a partir dos debates e das produções do campo" (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 44/2024, Processo 407932/2024-0).

6 Na maioria dos casos, referimo-nos ao Ensino de Filosofia na condição de campo de conhecimento em letras maiúsculas para diferenciar do ensino de filosofia enquanto temática ou prática, conforme estratégia já adotada no debate da temática. Em alguns momentos pontuais, especialmente quando observamos a necessidade de ressaltar que se trata do campo de conhecimento, adotamos as letras maiúsculas e ainda especificamos que nos referimos ao campo de conhecimento.

do campo face a outros campos de conhecimentos e áreas de pesquisa (Tomazetti, 2021; 2024a; 2024b); as distinções entre pesquisa de natureza profissional e de natureza acadêmica (Pinto; Pereira, 2024), entre outros. Mas como o campo do Ensino de Filosofia tornou-se uma problemática debatida? Responder a essa questão constitui o objetivo central deste texto.

Para tanto, destacamos como o Ensino de Filosofia foi assumido como um problema urgente para a comunidade de pesquisadoras e pesquisadores da área. Consideramos que a emergência desse debate está condicionada a fatores político-educacionais, às especificidades históricas e atuais das pesquisas na área e, especialmente, a algumas iniciativas acadêmicas que provocaram a comunidade filosófica a construírem o Ensino de Filosofia como um objeto de pesquisa coletivo. Esperamos que esta iniciativa ofereça, ao final, um breve mapa do Ensino de Filosofia como problemática, com o desejo de que outras/outros pesquisadoras/es se somem à imprescindível tarefa de pensar o campo.

Promover uma cultura acadêmica, cultivar um campo de conhecimento

Nos últimos trinta anos, a primeira vez que se discutiu o Ensino de Filosofia entre a comunidade acadêmica foi em decorrência da promulgação da LDB de 1996. Aquilo que constava na Lei 9.394/96 – isto é, a importância dos conhecimentos filosóficos para a formação do cidadão – não era suficiente para garantir a presença da filosofia como disciplina obrigatória no currículo. Essa condição incerta tornou-se fundamental para mobilizar diferentes interessadas/os[7] no ensino de filosofia na educação básica. Ainda que não tenham tido um caráter unificado, esses movimentos produziram discursos não só em defesa da obrigatoriedade da disciplina de filosofia na escola, mas também que reforçavam a necessidade de criação de uma cultura acadêmica – algo, até então, inexistente no Brasil[8]. Alguns grupos entendiam que a presença da filosofia na escola sem a construção de reflexão sobre a formação de professores de filosofia, sem criar eixos de debate, sem desenvolver pesquisas acadêmicas sobre o assunto

7 Ainda que a disciplina não fosse obrigatória na educação básica, existiam grupos que já se dedicavam à temática, através da produção de pesquisas no assunto e desenvolvendo projetos, ao exemplo das iniciativas de Filosofia para/com crianças e de filosofia no ensino médio (Fávero et al, 2004)). Além disso, existiam instituições interessadas no retorno da disciplina, especialmente as universidades privadas (Tomazetti; Benetti; 2015b).

8 Rodrigues e Gelamo (2021) mostram como as/os intelectuais dessa época diagnosticaram a ausência de uma cultura acadêmica sobre o ensino de filosofia, pois ainda que existissem algumas produções sobre a temática, as reflexões eram pontuais e sem maior sistematicidade.

seria insuficiente para que se tivessem aulas filosóficas na escola[9]. Esse discurso aparece em diversos momentos, especialmente na primeira década de 2000; mas, a título de exemplo, destacamos a apresentação da coletânea que registra o I Simpósio Sul-brasileiro sobre o Ensino de Filosofia.

> Entendemos que não basta batalhar para que a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio se os cursos de filosofia não tiverem uma política de formação de professor de filosofia; se os cursos de licenciatura de filosofia não forem responsáveis e competentes para formar bons professores de filosofia que irão ocupar os postos de trabalho no ensino médio. Não basta introduzir nos currículos dos cursos disciplinas de didática ou prática de ensino, se não houver uma reflexão consistente sobre a especificidade do ensino de filosofia, sua natureza, seus novos paradigmas, seu papel no mundo de hoje. Pensar o professor de filosofia não é, simplesmente, instrumentalizá-lo didática e pedagogicamente; é preciso formá-lo em bases mais sólidas. Isto requer pesquisas, grupos de estudo, grupos de trabalho, trocas de experiências, atividades de extensão, formação continuada, registros, reflexões da própria prática, investigações do fenômeno educacional, compreensão das atuais conjunturas econômicas, políticas e sociais, articulação com as escolas, enfim, **políticas do ensino de filosofia** (Fávero; Rauber; Kohan, 2002, p. 9-10 – destaque nosso).

No trecho acima selecionado, há um dimensionamento da tarefa a ser assumida coletivamente por todas e todos interessadas/os no destino do ensino de filosofia na educação básica: criar *políticas do ensino de filosofia*, que, em nosso entender, significa instituir uma cultura acadêmica em torno do ensino de filosofia. E, dentro da linha argumentativa do texto, compreende-se que as relações de ensinar e aprender filosofia sejam alvo das práticas acadêmicas, de maneira que a discussão sobre o assunto, nas palavras dos autores, deixe o "anonimato, o espontaneísmo, o didatismo e ocupe um lugar central na reflexão dos cursos de licenciatura de filosofia" (Fávero; Rauber; Kohan, 2002, p. 9).

Para fomentar a criação de uma cultura acadêmica na temática, organizam-se eventos nacionais e regionais[10], investe-se na publicação de coletâneas e livros no assunto[11], obras são

9 A expressão "aulas filosóficas" naquele momento visava romper com a tradicional aula de filosofia, ao modo expositivo da história da filosofia. O "filosófico" remetia à dimensão do filosofar, à construção do exercício de pensamento filosófico na sala de aula do ensino médio. Iniciava-se uma nova compreensão na qual o filosofar assumia o centro do discurso do campo.

10 Os eventos que mais repercutiram nos debates foram, especialmente, aqueles que publicaram parte de seus resultados em revistas da área e em coletâneas, ao exemplo do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, dos eventos dos Fórum Sul (2001-2010), Fórum Sudeste (2002; 2004), Fórum Centro-Oeste (2001-2004), e também do Simpósio sobre Ensino de Filosofia (2007; 2009; 2013).

11 A editora Unijuí publicou grande parte dos resultados dos eventos, além de pesquisas acadêmicas e outras iniciativas na temática, através de sua coleção Filosofia e Ensino. As coleções Filosofar é Preciso e Filosofia na Escola, das editoras Loyola e Vozes, respectivamente, também contribuíram para a publicização desses debates.

traduzidas[12], orientam-se teses e dissertações, promovem-se dossiês temáticos em revistas[13]. Em momentos distintos, participantes atestam a efervescência das discussões sobre o ensino de filosofia no Brasil na primeira década de 2000. Poucos anos após a publicação da LDB de 1996, no *Prefácio à edição brasileira* da tradução do livro de Guillermo Obiols, Kohan (2002) aponta a vivacidade acadêmica da questão do ensino de filosofia.

> Nos últimos três anos organizaram-se, em diversas regiões do país, pelo menos sete eventos com um mínimo de 300 participantes em cada um deles para debater questões teóricas, metodológicas e políticas deste ensino; neste período, foram defendidas mais de dez dissertações de mestrado e não menos que cinco teses de doutorado; pelo menos quinze livros, incluindo coletâneas e traduções, foram publicados nestes anos (Kohan, 2002, p. 11).

Alguns anos depois, Alves (2009), em sua participação no I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia (SIMPHILO), sediado em Campinas/SP e organizado pelo Grupo de Pesquisa Paideia da Unicamp, faz questão de retratar como a atuação da comunidade acadêmica gerou "eventos, publicações e pesquisas de mestrado, doutorado e monografias de conclusão de curso sobre o tema do ensino de Filosofia sob os mais variados enfoques, contribuindo muito para o debate" (Alves, 2009, p. 48). As percepções de Alves (2009) e de Kohan (2002) ajudam a compreender a projeção acadêmica que o ensino de filosofia adquiriu naquela época e, de certa forma, funcionam também como um testemunho autobiográfico de agentes que integraram e estimularam a construção do debate – Alves, além de contribuir com artigos e capítulos de livro, defendeu seu mestrado e doutorado no assunto, e Kohan organizou uma série de coletâneas e eventos, bem como orientou pesquisas na área, sendo um importante agenciador do debate.

De maneira geral, os discursos daí produzidos podem ser compreendidos por duas perspectivas analíticas: aqueles que defendiam a *cidadania-curricular* do ensino de filosofia e aqueles que cultivavam uma *cidadania-filosófica*[14] do ensino de filosofia. O primeiro eixo corresponde a produções cujo principal objetivo era defender a obrigatoriedade da filosofia como disciplina do currículo da educação básica, argumentando, em muitos dos casos, sobre a

12 Em especial, destacamos a tradução das obras dos filósofos argentinos, Uma introdução ao Ensino de Filosofia, de Guillermo Obiols (2002), e Filosofia no Ensino Médio, de Alejandro Cerletti e Walter Kohan (1999), e a obra Ensino de Filosofia como problema filosófico, de Alejandro Cerletti (2009), que muito contribuíram para a construção do debate sobre o ensino de filosofia no Brasil. Sobre a importância do legado argentino, cf. Velasco (2022b).

13 Para uma compilação das teses, dissertações, dossiês e demais produções na área, conferir ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, 2025.

14 Uma análise dos conceitos de cidadania-filosófica e cidadania-curricular se encontra presente no texto de Rodrigues, Velasco e Tomazetti (2026).

importância formativa da filosofia e da urgência de um filosofar em sala de aula. Essa percepção foi compartilhada por alguns dos integrantes dessas iniciativas acadêmicas. Fávero, em sua participação no II Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, ressalta que houve pouco avanço na produção teórica sobre o ensino de filosofia. Rememorando sua vivência no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia e no I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, critica a ingenuidade discursiva de muitos profissionais que restringem a discussão do ensino de filosofia a jargões que pouco permitem o avanço teórico:

> Em novembro de 2000, participei do Congresso dos professores de Filosofia em Piracicaba e, no ano passado, organizamos o I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, mas o que percebo é que avançamos pouco na produção teórica sobre o ensino de filosofia. Grande parte das proposições feitas continuam sendo chavões: a luta pela obrigatoriedade de sua inclusão nas grades curriculares, a concepção redentora de que seu retorno representa a "tábua de salvação para a educação", a compreensão de que ela é uma superdisciplina, de modo que, bastaria sua inclusão, por exemplo, no ensino médio, e teríamos estudantes críticos e reflexivos (Fávero, 2002, p. 431).

As impressões críticas de Fávero (2002) seriam futuramente sistematizadas pela pesquisa de Elisete Tomazetti, na qual se analisam as produções discursivas geradas nos nove Simpósios Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Essa pesquisa mostra que, por ser uma questão em evidência, muitos/as agentes participaram da discussão sem ter uma trajetória prévia na temática, sem desenvolver, naquele momento, qualquer pesquisa sobre o assunto ou ainda sem serem responsáveis pela formação docente e por projetos entre a universidade e escola. Isso resultou, por conseguinte, em reflexões que se limitavam à defesa da filosofia como disciplina obrigatória no currículo:

> No mesmo período em que aconteciam as reuniões de coordenadores dos cursos de Filosofia da Região Sul e os já referidos simpósios sobre ensino de filosofia, pode-se perceber a dispersão de autores que escreveram nos referidos livros. Muitos professores escreveram sobre a temática sem serem efetivos estudiosos, pesquisadores, e também professores, envolvidos com questões do ensino da Filosofia em seus cursos. [...] Por ora, constatamos a presença constante de coordenadores dos cursos de filosofia nesses eventos, aderindo à ordem discursiva que inscrevia a necessidade de retorno da disciplina no currículo escolar. (Tomazetti, 2012, p. 91-92).

Mas, ao lado dessa regularidade discursiva, também existiram produções cujo objetivo foi avançar nas questões e nos problemas do ensino de filosofia. Esses discursos podem ser captados principalmente através da ideia e necessidade de criação de uma cultura de pesquisa filosófica na área, isto é, de outorgar *cidadania-filosófica* às questões do ensino de filosofia. Era preciso transformar o ensino de filosofia em um objeto de pesquisa filosófica, de forma a se contrapor à dicotomia formativa existente nos cursos de licenciatura – que separa a formação

filosófica específica da formação educacional e pedagógica, como se as questões relacionadas à filosofia e seu ensino fossem de responsabilidade epistêmica e institucional da grande área da Educação –, bem como ao pressuposto hegemônico da Filosofia que não vê as questões educacionais-filosóficas como um problema de natureza filosófica.

Na apresentação do I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia da Região Sudeste, Sílvio Gallo questiona o lugar secundário da licenciatura nos cursos de filosofia e mostra que, apesar disso, está surgindo um movimento de professoras e professores filósofas/os que assumem a responsabilidade de pensar filosoficamente o ensino de filosofia.

> Nos últimos anos os filósofos professores de Filosofia brasileiros vêm se preocupando com questões como essas. Trata-se, quer me parecer, de **um movimento de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia**. Um movimento que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis. **Um movimento de dar cidadania, no território da Filosofia, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da educação**. (Gallo, 2004, p. 10-11 – destaque nosso).

É sob o ideal de dar cidadania ao ensino de filosofia no território da Filosofia que se pode interpretar parte das práticas discursivas e não discursivas desenvolvidas ao longo da década[15]. Certamente, uma dessas iniciativas envolve a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. O XII Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF, realizado em 2006 na cidade de Salvador/BA, marca o início das reuniões do grupo, que se constituirá, ao longo de duas décadas, como um dos importantes dispositivos para cultivar institucionalmente o ensino de filosofia como um problema legitimamente filosófico[16].

Retomando os fios iniciais desta seção, percebe-se que antes do retorno da filosofia à educação básica, que só seria possibilitado pela Lei 11.684/08, a discussão sobre Ensino de Filosofia como campo de conhecimento aparece para justificar a necessidade de sua própria criação no cenário nacional. Fomentar o desenvolvimento de uma cultura acadêmica em torno do ensino de filosofia através de diferentes ações significa lutar para a constituição do campo do Ensino de Filosofia. Assumindo a responsabilidade intelectual de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, isto é, transformar o ensino de filosofia em um objeto de pesquisa filosófica,

15 Um estudo mais detalhado sobre esses movimentos da primeira década é feito por Rodrigues e Gelamo (2021).
16 Um dos objetivos da organização de um GT da ANPOF voltado ao ensino de filosofia foi criar um espaço institucional para agregar os diferentes movimentos e iniciativas na área. A escolha da ANPOF, a maior associação nacional filosófica brasileira, foi uma escolha política que visava demarcar a importância acadêmica de fomentar as pesquisas filosóficas na temática. Para conhecer detalhes da criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, ver Velasco (2020).

pesquisadoras/es e professoras/es forjavam os contornos iniciais de um campo de conhecimento. Como reconhece Alejandro Cerletti, ao fazer uma filosofia do ensino de filosofia, abre-se um novo campo de conhecimento dentro da Filosofia, trazendo novas problemáticas para essa grande área:

> Essa mudança de perspectiva amplia notavelmente também o campo filosófico porque agora a filosofia deverá reconhecer como próprio o problema de sua transmissão ou de seu ensino, que é algo que sempre viu (sobretudo a partir da filosofia acadêmica) como um aspecto separado ou como uma questão subalterna ou menor. (Cerletti, 2003, p. 66)

A consolidação do campo só ocorreria na década seguinte, após o retorno obrigatório da disciplina de filosofia à educação básica e com a ampliação de iniciativas acadêmicas na área – conforme trataremos na próxima seção. Mas as suas bases filosófico-educacionais seriam forjadas na passagem dos anos 1990 para a primeira década de 2000. Especificamente sobre essas bases, Danelon (2008) é enfático ao destacar como os diversos eventos e as inúmeras produções acadêmicas foram fundamentais para uma mudança de eixo – do pedagógico ao filosófico – no entendimento do ensino de filosofia como problema investigativo. Se nos cursos de licenciatura em Filosofia historicamente desobrigam-se os filósofos a se preocuparem com as questões relacionadas à formação docente, agora defende-se que a "filosofia tem algo a dizer na formação de seus professores, de que é possível um olhar filosófico e de que a História da Filosofia tem reflexões filosóficas profícuas sobre a formação do professor de filosofia" (Danelon, 2008, p. 18). E essa mudança de perspectiva também ocorre nas pesquisas acadêmicas na área, desenvolvidas principalmente nos programas de pós-graduação em Educação. Na maioria dos casos, são os filósofos e filósofas, que elegeram a educação seu tema privilegiado de pesquisa, que enfrentam filosoficamente o problema do ensino de filosofia. O cenário que se apresenta "sobre a temática do ensino de filosofia se configura como um problema tratado de forma filosófica a partir, e com os conceitos da filosofia, porém a moradia que o ensino de filosofia encontra é, grosso modo, nos Programas de Pós-Graduação em Educação" (Danelon, 2008, p. 16). Assim, as bases filosófico-educacionais que, aos poucos, se constituíam nos cursos de licenciatura de filosofia e nos programas de pós-graduação cultivavam os contornos iniciais de um campo de conhecimento, cujas potencialidades e extensão podem ser mais bem observadas nas décadas seguintes.

Na próxima seção, retrataremos alguns dos acontecimentos político-educacionais e acadêmicos que permitem compreender a consolidação do Ensino de Filosofia como campo de

conhecimento. De fato, a problematização do campo – e a percepção formal[17] de sua existência – só ocorrerá a partir dos anos finais da década de 2010, quando pesquisadoras e pesquisadores se propõem a investigar as especificidades epistemológicas do Ensino de Filosofia, defendendo sua autonomia acadêmica face à comunidade filosófica maior.

Pensar o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: debater suas especificidades, defender seus direitos

A conquista do direito à filosofia como disciplina obrigatória do currículo, possibilitada pela 11.684/08, foi fundamental para manter acesa e estimular as discussões sobre o ensino de filosofia. Daí em diante, já não se tratava mais de defender a abertura de um campo de conhecimento, mas dar continuidade aos projetos inaugurados e aos novos desafios que surgiram dessa possibilidade. No Editorial do dossiê *Ensino de Filosofia*, da revista *Educação* de Marília/SP, os organizadores analisam os últimos acontecimentos em torno do ensino de filosofia no Brasil e reconhecem a potente expansão desse campo de conhecimento – sobretudo em razão dos movimentos acadêmicos estabelecidos nos anos anteriores –, bem como os novos horizontes investigativos que se abrem com o retorno da disciplina à educação básica.

> A produção bibliográfica sobre o ensino de Filosofia se constituiu, dentre os campos de interface da Educação com a Filosofia, como aquele que mais cresceu na última década. Corroboram para o incremento dessa produção dois fatores primordiais. O primeiro deles é de caráter histórico, pois, após mais de duas décadas de lutas em prol do retorno da disciplina de Filosofia ao currículo escolar do Ensino Médio, finalmente, tal movimento logrou êxito, primeiro, em alguns Estados e, posteriormente, em toda a federação, com a promulgação da lei 11.684/2008. O segundo fator a ser destacado é o da característica desse movimento que, não apenas mediante a luta política, **como também pela reconstrução desse campo no meio acadêmico**, com a organização de inúmeros congressos científicos regionais, nacionais e internacionais, com o incremento das dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação e com a concretização de uma temática comum de pesquisa e das áreas de Educação e Filosofia. Esses foram importantes elementos que serviram para subsidiar as práticas dessa disciplina e as reflexões a seu respeito, nos últimos anos. Muitos desafios ainda estão por serem enfrentados, em virtude de sua implantação recente, das dificuldades encontradas pelos profissionais responsáveis pelo ensino de Filosofia e de sua formação para atuar como professores das escolas públicas e privadas, e não somente no nível médio do ensino. Todos esses elementos auxiliam esse tema a se constituir

17 Informalmente, quem participava das diferentes iniciativas acadêmicas na área, com raras exceções, não colocava em xeque a existência ou não do campo de conhecimento (Cf. Rodrigues; Velasco, 2024). Pelo contrário, as percepções dos agentes destacam o caráter frutífero e promissor da temática. Mas só haverá uma formalização da problemática a partir do desenvolvimento de pesquisas pontuais sobre o campo do Ensino de Filosofia, condição esta que forçou um debate coletivo sobre a questão.

> em um objeto constante de discussão, dada a sua atualidade e relevância (Pagni *et al*, 2011, p. 5 – destaque nosso).

O que a percepção desses pesquisadores nos mostra é que a segunda década do século XXI se mostrou promissora para o campo do Ensino de Filosofia. A retomada do espaço escolar forçava os cursos de Filosofia a repensarem suas licenciaturas, assumindo responsabilidades formativas ignoradas por décadas. Por um lado, docentes que anteriormente não tinham uma participação ativa nas disciplinas específicas da licenciatura passaram a se envolver com os desafios emergentes, inclusive assumindo outras responsabilidades formativas dentro dos cursos, ao exemplo da coordenação de projetos de PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Por outro lado, para atender a demanda que se criava, novas vagas para o Ensino de Filosofia foram abertas nas universidades – muitas delas possibilitadas pelo REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –, em 2007. Alguns dos pesquisadores e pesquisadoras que desenvolveram suas investigações sobre o ensino de filosofia na década anterior ou que participaram ativamente das movimentações acadêmicas adentram às universidades tanto para ocupar as vagas de Ensino de Filosofia, como também em áreas afins – entre a Educação e a Filosofia. Além delas/es, novos/as agentes, que não desenvolviam, necessariamente, pesquisas na temática, também ingressam na universidade para ocupar as vagas destinadas a atender às especificidades formativas do ensino de filosofia.

Nesse sentido, os fatores políticos-institucionais – presença da filosofia na educação básica, criação do PIBID, Reuni etc. – são elementos importantes para explicar a intensificação acadêmica na área, conforme destacou Pagni *et al* (2011), porém insuficientes. Na verdade, o crescimento vertiginoso das produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia no início da segunda década de XXI é também resultado das iniciativas político-filosóficas anteriores à lei, pois foram cruciais para instituir as bases discursivas das quais os debates e as pesquisas futuras se alimentariam. A conjunção dos fatores – institucionais e filosóficos – possibilita a autonomia e capilarização das pesquisas na área. Às/aos antigas/os participantes somam-se novas/os interessadas/os – estudantes e professoras/es – que vão desenvolvendo as investigações na área. Para relembrar as palavras de Sílvio Gallo (2015), o ensino de filosofia, aos poucos, se espalha pela universidade assim como um vírus se infiltra em um organismo, ultrapassando as barreiras de defesa – os pressupostos acadêmicos canonizados pela Filosofia – e se infiltra nas frestas, construindo seu próprio espaço institucional.

Passo essencial para a fortificação da cultura acadêmica é a elaboração de mecanismos de divulgação e debate das pesquisas, ao exemplo dos periódicos especializados. Antes do retorno da filosofia à educação básica, não existia nenhuma revista dedicada exclusivamente ao ensino de filosofia, embora houvesse acolhimento nos periódicos cujos projetos versavam entre as áreas de Educação e Filosofia[18]. Daí em diante, são criados três periódicos especializados: Revista do NESEF – Filosofia e Ensino (2013), REFilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia (2015) e EFE – Revista Estudos de Filosofia e Ensino (2019). Em 2015, no editorial do número inaugural da REFilo, Elisete Tomazetti e Cláudia Benetti justificam a iniciativa, que surge para atender e dar visibilidade a demanda existente na área:

> A ideia de criação nasceu aos poucos, pois acompanhávamos o movimento de retomo da Filosofia como disciplina escolar e de expansão de estudos, pesquisas e projetos sobre o tema do ensino e da aprendizagem em filosofia. Percebemos a importância de criação de um espaço que ampliasse a visibilidade do que vem sendo produzido e pensado por professores de filosofia da escola básica e dos cursos de licenciatura em filosofia; por estudantes que se dedicam ao seu ensino, seja em pesquisas ou em ações/intervenções nas escolas (Tomazetti; Benetti, 2015, p. 1).

Se a segunda década do século XXI se mostrava promissora para o ensino de filosofia, a versão final da Base Nacional Comum Curricular e a promulgação da Lei 13.415/2017, que permitiu a Reforma do Ensino Médio, deixou pesquisadoras/es e professoras/es apreensivas/os[19]. Nem uma década depois do retorno da filosofia à educação básica, a formação filosófica escolar se encontrava novamente ameaçada. De fato, o cenário educacional representou um grande prejuízo para o ensino de filosofia na educação básica brasileira, pois a flexibilização do currículo, a alteração da carga horária da Formação Geral Básica e a perda da filosofia de seu estatuto disciplinar promoveram certas incertezas quanto ao futuro de sua presença na escola. Inclusive, não se sabia, ao certo, como esse acontecimento impactaria no Ensino de Filosofia como campo de conhecimento. Em entrevista publicada na REFilo, Sílvio

18 Um exemplo é a Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Com o objetivo de pensar os encontros e os desencontros entre a filosofia e a educação, o número inaugural já simboliza o espaço que o ensino de filosofia teria na revista ao longo dos anos. No primeiro número, consta um dossiê "que reúne os trabalhos apresentados no III Fórum do Centro-Oeste sobre o Ensino de Filosofia, que está pensando os aspectos políticos, educacionais e filosóficos do ensino de filosofia" (nascimento, 2003, p. 1). Educação e Filosofia, revista da UFU, também possui um longo histórico de publicações sobre ensino, aprendizagem e formação docente em Filosofia.

19 Cf. Velasco, 2024, texto originalmente escrito para compor o "Relatório Diagnóstico da Filosofia no Brasil: problematizações e pautas para o governo Lula", arquivo enviado ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental (coordenado por José Henrique Paim Fernandes), no início de dezembro de 2022, como parte das ações da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH).

Gallo já avaliava com preocupação o cenário que se desenhava com a Medida Provisória nº 746, de 2016, que posteriormente aprovaria, em lei, a Reforma do Ensino Médio:

> O campo do ensino de Filosofia no Brasil está razoavelmente consolidado e avançou muito nos últimos anos, especialmente depois da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, que nos forçou a pensá-lo criticamente. [...] Infelizmente, como afirmei antes, a reforma do Ensino Médio por decreto de cima para baixo pode por tudo isso a perder, fazendo-nos retroceder muito (Benetti; Tomazetti, 2016, p. 107-108).

Se a Lei 13.415/2017 atravancou a construção ininterrupta de uma tradição formativa filosófica de qualidade na educação básica, diminuindo a sua carga horária e atuação no espaço escolar, o campo do Ensino de Filosofia teve forças para continuar suas produções e práticas. Na contramão da reforma do ensino médio, novas iniciativas acadêmicas foram responsáveis por manter vivo o intercâmbio entre universidade e escola, fortalecendo as pesquisas na área. O PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, ambos da CAPES, ilustram o caso. Para além deles, a criação de dois mestrados profissionais em Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) – e Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em 2015 e 2017 respectivamente, reforçava o interesse acadêmico pelo ensino de filosofia.

Nesse sentido, vivia-se uma contradição: ao passo que o campo do Ensino de Filosofia avançava em cenário nacional, a Reforma do Ensino Médio atrapalhava a ainda frágil, mas promissora, educação filosófica escolar. Por essa razão, no editorial do dossiê especial Filosofia e Educação/Filosofia e Ensino da Revista Sofia, Jorge Viesenteiner ressalta que, dentre os debates urgentes que implicam a comunidade filosófica, "a relação entre filosofia e educação, bem como filosofia e ensino deve (ou deveria) ocupar um espaço de discussão cada vez mais intenso e relevante" (Viesenteiner, 2017, p. 1). Um dos motivos que tornam urgente o debate consiste, justamente, na perda do espaço da filosofia na educação básica. Viesenteiner (2017) questiona se o retrato da filosofia na BNCC não é também resultado do desinteresse da comunidade filosófica em geral que, ao concentrar seus esforços exclusivamente no proveito da pesquisa, deixa de ocupar certos espaços públicos e institucionais de debates sobre a educação brasileira. Em suas palavras, "ao mesmo tempo em que o horizonte da pesquisa exegética se especializa, a ocupação de espaços políticos fundamentais para as garantias da disciplina se arrefeceu" (Viesenteiner, 2017, p. 1-2). Quando contesta a participação da comunidade filosófica nas questões do ensino de filosofia, o autor não deixa de reconhecer as profícuas iniciativas na área nas últimas décadas. Inúmeras ações foram e ainda são

fundamentais "tanto no aspecto teórico do ensino da filosofia (iniciativas que foram capazes de criar excelentes tradições de debates e um significativo amadurecimento da área), quanto no aspecto político em relação ao envolvimento nos principais debates no âmbito político" (Viesenteiner, 2017, p. 2). Considerando esse contexto, afirma que o PROF-FILO impactará significativamente no cenário filosófico brasileiro, não apenas enquanto política pública de qualificação de professoras/es, mas também pela função política que exercerá nesse momento de arrefecimento da filosofia na escola. O PROF-FILO pode se constituir como espaço de resistência teórica e institucional, envolvendo, cada vez mais, a comunidade filosófica maior no debate do ensino de filosofia.

> O PROF-FILO – incluindo todos os núcleos espalhados pelo Brasil, inclusive aqui na UFES –, vem exercer também uma figura política decisiva nesse momento de arrefecimento da filosofia. E por um motivo muito simples: um mestrado profissional em filosofia é aprovado e começa a funcionar no exato momento em que a filosofia deixa de ser disciplina obrigatória na nova BNCC (pelo menos até o momento e como as coisas vão se consolidando). Essa condição, contudo, conforme já foi ventilado e debatido entre os núcleos do PROF-FILO nesse início de funcionamento, em nada fragiliza o empenho, aprofundamento e ampliação daquilo que se propõe na formação de professores, mas ao contrário, tanto fortalece quanto também se constitui como uma ramificação de ocupação – inclusive em termos institucionais – daqueles espaços políticos na educação brasileira. Nesse sentido, o PROF-FILO se converte em uma espécie de contramovimento à derrocada das condições tanto teóricas do debate quanto políticas de ocupação de espaços de decisão (Viesenteiner, 2017, p. 2).

Talvez não seja o caso de ver o PROF-FILO como uma espécie de contramovimento, centralizando em sua criação a manutenção das pesquisas na área. Contudo, a criação dos mestrados profissionais corroborou a capilarização da pesquisa e formação em ensino de filosofia no Brasil. O PPFEN e, especialmente, o PROF-FILO trouxeram novos agentes ao campo do Ensino de Filosofia, reconfigurando-o em território nacional. Se as pesquisadoras e pesquisadores do programa sediado no CEFET-RJ estão diretamente envolvidos com a educação básica, seja por atuarem nesse nível de ensino, seja por serem formadoras/es de professoras/es de filosofia, aquelas/es que atuam no PROF-FILO não necessariamente possuem o mesmo perfil. A constituição dos hoje 25 núcleos localizados nas 5 regiões do país é bastante diversa: além de profissionais que atuam nas disciplinas específicas de formação docente em filosofia de cada instituição de ensino, compõem os núcleos do PROF-FILO colegas de outros departamentos e/ou instituições, pesquisadoras/es especialistas em outras subáreas da Filosofia, professoras/es doutoras/es sem vínculo institucional. No mês-base agosto de 2025,

computavam-se, na página institucional do programa, 285 docentes credenciadas/os no PROF-FILO.

Por um lado, a expansão das pesquisas na área, principalmente por força institucional, foi um fator importante para a capilarização do campo do Ensino de Filosofia e, consequentemente, para a formação de outras construções discursivas. A partir das especificidades da pesquisa profissional, novos temas e objetos de interesse ao campo somam-se às temáticas consideradas tradicionais à área. Certamente, a discussão sobre produtos educacionais (Pinto; Pereira, 2019; 2024) é o maior expoente dentre os temas em questão: desde a concepção do que é um produto educacional em filosofia às categorizações destes e sua consequente materialização e divulgação, tem-se um leque significativo de novos debates necessário ao campo do Ensino de Filosofia. Por outro lado, nota-se, também, a retomada acrítica de debates[20] caros à área, há muito consolidados; surgem debates que ignoram a literatura da área e propõem discussões já amplamente enraizadas (quando não superadas) na cultura acadêmica consolidada em torno do ensino de filosofia desde o final da década de 1990 – como, por exemplo, o falso dilema em torno de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar[21]. Um outro problema que também se tem notado é, devido à formação filosófica tradicional de muitas/os pesquisadoras/es, a falta de diálogo e prática interdisciplinar com a área da Educação (Ribas; Tomazetti, 2024).

Ao final da segunda década de 2000, o campo do Ensino de Filosofia estava em ebulição. Se os acontecimentos político-educacionais desestabilizam a continuidade qualitativa da disciplina de filosofia na educação básica, as pesquisas na área, por sua vez, se desenvolviam a todo vapor, revelando um cenário promissor, ainda que fosse desejado um maior engajamento da comunidade filosófica, como um todo, às questões relacionadas ao ensino de filosofia, conforme destaca Viesenteiner (2017). E com a multiplicação das pesquisas na área, encabeçada pela abertura dos mestrados profissionais de filosofia, formam-se outras construções discursivas, que ora fortalecem, expandem e modificam as regularidades estabelecidas nas últimas décadas, ora ignoram a construção histórica da área, gerando movimentos teóricos e práticos paralelos.

20 Principalmente no contexto da BNCC, surgem inúmeros discursos em defesa da cidadania-curricular da filosofia, restringindo as iniciativas acadêmicas em prol do ensino de filosofia à manifestação estritamente apologética.

21 Cf. Rodrigo, 2004; Paschoal, 2013; Alves, 2016; Velasco; Martin, 2019.

Todos esses acontecimentos abrem os caminhos para uma nova problematização do campo do Ensino de Filosofia. Diferentemente dos anos 1990 e 2000, quando o tensionamento sobre o campo visava defender a criação de uma cultura filosófica em torno do ensino de filosofia, no contexto do final da segunda década de 2000, não se questionava a existência do campo de conhecimento, mas o seu estatuto epistemológico. Afinal, quais são as especificidades e as práticas que fazem do Ensino de Filosofia um campo de conhecimento autônomo? Velasco (2022) aponta a necessidade de debatermos o que temos constituído em nome do Ensino de Filosofia:

> Dado que se trata de uma área de pesquisa extremamente recente, ao menos até aqui a preocupação maior daqueles e daquelas que se dedicam ao tema não era a de delimitar a área, mas a de construir este campo no fazer cotidiano, seja nas escolas e nos espaços não formais, seja na universidade. O amadurecimento e o volume crescente das pesquisas e das práticas, todavia, permitem-nos, nesse momento, debruçarmo-nos sobre o que temos feito e pensado e, por conseguinte, procurar identificar naquilo que foi efetivamente realizado, alguma especificidade (Velasco, 2022a, p. 6).

Na mesma época das indagações de Velasco, Tomazetti (2021) também transforma o campo do Ensino de Filosofia em objeto de problematização, a fim de avaliar como a didática da filosofia foi pensada nos discursos do Ensino de Filosofia. A autora suspeita que os avanços do debate brasileiro não significaram, necessariamente, o adensamento conceitual sobre a Didática da Filosofia; isso porque houve uma monopolização discursiva pelo registro disciplinar da Filosofia, ignorando os legados e os debates estabelecidos na área da Educação, no caso da Didática Geral[22].

De maneira geral, essa problematização do Ensino de Filosofia foi importante para agenciar coletivamente um movimento acadêmico e político, nomeado como cidadania-filosófica do Ensino de Filosofia[23]. Nesse movimento, pesquisadoras e pesquisadores da área entendem a importância de problematizar aquilo que se têm produzido nesse campo de conhecimento, a fim de cultivá-lo, de maneira epistemológica e institucional. No registro epistemológico, busca-se organizar diferentes investidas acadêmicas para pensar as especificidades e os pressupostos que ordenam as produções de saber no campo, como uma forma de cultivar esse território de pensamento e enriquecê-lo. Defende-se que o fortalecimento

22 Detalhes dos impactos da pesquisa de Elisete Tomazetti nas discussões sobre o Ensino de Filosofia são encontrados no texto de Rodrigues, Tomazetti e Velasco (2026).
23 A explicitação desse movimento se encontra em inúmeros artigos recentes que debatem o Ensino de Filosofia. É possível encontrar uma leitura histórica do movimento no artigo de Rodrigues, Velasco e Gelamo (2024).

do Ensino de Filosofia, principalmente diante dos acontecimentos históricos que forçaram a sua expansão, depende dessa convivência reflexiva e problemática entre pares. Na dimensão institucional, entende-se que a autonomia do Ensino de Filosofia depende também da conquista de direitos institucionais que outras subáreas da Filosofia e da Educação já possuem. Com o amadurecimento das pesquisas na área, defende-se que o Ensino de Filosofia é um campo de conhecimento autônomo, com regras e jogos de verdade próprios, construídos pelas práticas sociais de seus agentes (Bourdieu, 1983). Apesar de historicamente as investigações sobre o ensino de filosofia se produzirem *entre* os espaços institucionais da Filosofia e da Educação, as/os agentes do movimento se questionam se precisam continuar a se adequar às frestas institucionais da Educação e da Filosofia. Por que não criar um espaço específico do Ensino de Filosofia nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país? Por que não lutar por novas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação do país, reconhecendo as especificidades próprias das pesquisas que já são desenvolvidas há algumas décadas?[24]

Data-se o início desse movimento coletivo a partir da reunião de um subgrupo do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar em 2021. E sua última ação conjunta – que envolveu o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e a Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil) – foi a escrita do Dossiê "Ensino de Filosofia como área de pesquisa (1997-2025)". Nesse documento, consta um histórico da emergência das pesquisas do Ensino de Filosofia e parte das realizações acadêmicas e institucionais feitas pelo movimento de cidadania-filosófica do Ensino de Filosofia. Além disso, há um mapeamento das produções na área: artigos completos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros assinados por integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar; dossiês sobre o tema; teses e dissertações acadêmicas extraídas do Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Capes; dissertações defendidas no âmbito do PPFEN e do PROF-FILO, coletadas das páginas institucionais dos referidos programas; dissertações defendidas em outros programas profissionais, por meio do BTD da Capes; grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq e revistas na área de Ensino de Filosofia. Compõe ainda o dossiê uma breve análise dos números de produções elencadas, a qual atesta a potência do campo e sua capilaridade em todo o território nacional.

24 A despeito do movimento de cidadania-filosófica (epistemológica e institucional), o Ensino de Filosofia ainda está longe de ocupar um lugar institucional em nossas universidades (cf. Velasco, 2026).

Em síntese, as diferentes iniciativas aqui retratadas foram tecidas acompanhando os acontecimentos que permearam a expansão acadêmica do Ensino de Filosofia a partir do retorno da filosofia à educação básica e apesar da precarização causada pela implementação da BNCC, levemente atenuada pela Lei 14.945/2024 (Bugs, 2024; Nascimento, 2025). Assim, a constituição do campo do Ensino de Filosofia, que era um desejo de pesquisadoras/es e professoras/es no início do século XXI, tornou-se uma realidade, sendo acolhido como uma problemática legítima de pesquisa filosófico-educacional. Ao que tudo indica, a problematização epistemológica e institucional do campo de conhecimento adquirirá novas camadas nos próximos anos, na medida em que o próprio debate se fortalece entre os pares – aguardemos, então, seus desdobramentos.

Para finalizar… um convite

Buscou-se, no presente texto, oferecer *uma* perspectiva histórica de leitura do modo como se constituiu, no Brasil, a problemática do campo do Ensino de Filosofia. A partir da recuperação de dois recortes cruciais das três décadas de existência do campo, procuramos mostrar que eventos de cunho tanto político-educacional quanto acadêmico fomentaram, primeiramente, a promoção de uma cultura acadêmica sobre ensino, aprendizagem e formação docente em Filosofia e, com ela, a criação de um campo de conhecimento; posteriormente, visando à consolidação deste campo, agenciou-se o movimento intitulado de cidadania-filosófica, com frente dupla e intimamente relacionada: o debate sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia e, igualmente, o reconhecimento institucional das pesquisas na área.

Sobre o estatuto epistemológico do campo, além da literatura previamente indicada neste artigo, deve-se fazer especial menção ao dossiê "As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil", publicado em 2024 na Revista Educação e Filosofia (cf. Rodrigues; Velasco; Gelamo, 2024b). Os dois volumes do dossiê são uma amostra de como o debate do campo vem se instituindo entre os pares: (i) a partir de uma perspectiva histórica em que diferentes grupos se dedicam a pensar os acontecimentos históricos da área e a reconstrução das próprias pesquisas; (ii) a partir de uma perspectiva epistemológica em que se discute as especificidades discursivas das produções acadêmicas no campo.

Aspectos mais amplos relacionados à cidadania-filosófica, por sua vez, foram tratados na seção "Sobre os desafios – e os debates – à plena consolidação do campo do Ensino de Filosofia no Brasil" (Velasco, 2025), discorrendo, como o título sugere, sobre caminhos – teóricos e institucionais – a serem ainda percorridos: para o amadurecimento do debate coletivo da problemática do campo entre pares da comunidade acadêmica, para o fortalecimento da cultura acadêmica instituída em torno do Ensino de Filosofia, para a formação de novos quadros de pesquisadoras e pesquisadores da temática e para o almejado gozo institucional de um campo que, nascido nas frestas acadêmicas, espraiou-se pelas escolas, universidades e comunidade filosófica, constituindo-se como campo autônomo de conhecimento. Dentre esses desafios, cabe especial atenção para a seguinte questão: em que medida, pesquisas, estudos, seminários, fóruns de debate têm produzido efeitos significativos no dia a dia das aulas de filosofia em nossas escolas públicas? Que impactos as pesquisas que alicerçam nosso campo no Brasil, na atualidade, têm sobre a formação filosófica das jovens gerações que estão na escola?

Se não há dúvida entre os pesquisadores e pesquisadoras da área quanto a potência acadêmica do Ensino de Filosofia, é possível afirmar que os debates i*nternos* continuarão por muitos anos, criando novas camadas de problematização, seja abarcando alguns dos desafios acima mencionados, seja criando tantos outros que ainda não podemos imaginar. Por outro lado, também continuarão os debates *externos* com a comunidade filosófica mais ampla, mostrando que o ensino de filosofia na educação básica e a formação de professores são responsabilidades que exigem o empenho de toda a comunidade. Dito isso, fazemos um convite às/aos pesquisadoras/es da área e a toda comunidade filosófica para que participem desses debates em construção, cujos desdobramentos não impactam somente na cultura de pesquisa e formação na universidade, mas também na construção da educação filosófica no país.

Referências bibliográficas

ABEFil; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. *Dossiê "O Ensino de Filosofia como área de pesquisa (1997-2025)"*. Salvador, BA: 2025. Disponível em: https://www.anpof.org.br/wlib/ckfinder/userfiles/files/Dossi%C3%AA%20%E2%80%9CO%

20Ensino%20de%20Filosofia%20como%20%C3%A1rea%20de%20pesquisa%20(1997-2025).pdf. Acesso: 30 maio 2026.

ALVES, D. J. "O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios". In: TRENTIN, R.; GOTO, R. (Org.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 35-51.

. "Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências". *EccoS – Rev. Cient*, São Paulo, n. 39, p. 41-53, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6183. Acesso: 30 maio 2026.

BENETTI, C. C.; TOMAZETTI, E. M. "Entrevista com o professor Silvio Gallo: O ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro". *REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23831. Acesso: 30 maio 2026.

BUGS, J. D. V. "Uma breve história do Ensino de Filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência". *Problemata – Revista Internacional de Filosofia*, v. 15, p. 178-191, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70227. Acesso: 30 maio 2026.

BOURDIEU, P. "O campo científico". In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*: *Sociologia.* Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

CERLETTI, A. "Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico". In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.

_____. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, A.; KOHAN, W. O. *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seus sentidos.* Trad. Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DANELON, M. "Apresentação do dossiê". *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, jul/dez, p. 15-22, 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1964. Acesso: 30 maio 2026.

FÁVERO, A. A. "Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade". In: Piovesan, A.; EIDT, C.; GARCIA, C. B.; HEUSER, E. M. D.; FRAGA, P.

D. (Org). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002, p. 425-437. (Coleção Filosofia e Ensino, 2)

FÁVERO, A. A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Unijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN.W. (Org.). "O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais". *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set. dez., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 30 maio 2026.

GALLO, S. "Apresentação". In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org). *Ensino de Filosofia*: Teoria e Prática. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 9-12.

GALLO, S. "Prefácio". In: Tomazetti, Elisete M. (Org). *Ensino de filosofia*: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Appris, 2015, p. 13-17.

BENETTI, C. C.; TOMAZETTI, E. M. "Entrevista com o professor Sílvio Gallo: o ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro". *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo*. v. 2, n. 2, p. 99-109, jul/dez 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23831. Acesso: 30 maio 2026.

KOHAN, W. O. "Prefácio à Edição Brasileira". In: OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Tradução de Silvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002, pp. 11-14.

NASCIMENTO, C. L. L. "A carga horária destinada à filosofia nas redes estaduais: os impactos do novo ensino médio". *O manguezal* – Revista de filosofia, v. 2, p. 1-36, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/omanguezal/article/view/23968. Acesso: 30 maio 2026.

PAGNI, P. A; GELAMO, R. P.; BROCANELLI, C. R.; SILVA, V. P. "Editorial". *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 5-8, jan/jul., 2011. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1541/1335. Acesso: 30 maio 2026.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. "Da especificidade da filosofia ao seu ensino". *R. NESEF Fil. Ens.*, Curitiba, v.3, n.3, p. 16-24, Jun./Jul./Ago. /Set. 2013. Disponível em: https://educacao.ufpr.br/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2018/10/v3daespecificidadedafilosofiaaoseuensino.pdf. Acesso: 30 maio 2026.

PINTO, F. G.; PEREIRA, T. S. “Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto”. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 108-132, jan.-jun. 2019. Disponível em: https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/673. Acesso: 30 maio 2026.

PINTO, F. G.; PEREIRA, T. S. “A produção educacional no campo do ensino de filosofia: lugares, sentidos e limites”. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68031. Acesso: 30 maio 2026.

RIBAS, J. E. *A Construção do Discurso do Ensino de Filosofia no Brasil*: *uma analítica acerca da constituição epistemológica do campo*. 2023. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2023.

RIBAS, J. E.; TOMAZETTI, E. M. “Filosofia do Ensino de Filosofia: algumas provocações sobre a constituição epistemológica do campo”. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68024. Acesso: 30 maio 2026.

RODRIGO, Lidia Maria. “Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana”. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 91-99.

RODRIGUES, A. *Heranças político-filosóficas de ensinar e aprender filosofia: do campo do ensino de filosofia à trajetória formativa na Unesp*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. “Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição”. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 1-42, mai./ago. 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62439. Acesso: 30 maio 2026.

RODRIGUES, A.; VELASCO, P. D. N. “O campo do Ensino de Filosofia em debate: notas sobre a emergência de um problema filosófico”. *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*. João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 156-177, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70251. Acesso: 30 maio 2026.

RODRIGUES, A.; VELASCO, P. D. N.; GELAMO, R. P. "Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo". *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1-40, 2024a. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68026. Acesso: 30 maio 2026.

RODRIGUES, A.; VELASCO, P. D. N.; GELAMO, R. P. (Org.). Dossiê "As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil: perspectivas sobre o campo". *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, 2024b. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/74958. Acesso: 30 maio 2026.

RODRIGUES, A.; TOMAZETTI, E.; VELASCO, P. D. N. "Glossário do Ensino de Filosofia: conceitos-chave para mapear a(s) história(s) e as especificidades do campo". *REFilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 12, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/94843. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. M. "Produção discursiva sobre o ensino e a aprendizagem filosófica". *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out/dez, 2012.

TOMAZETTI, E. "Sobre modos, velhos e novos, de dizer sobre didática da filosofia desde a universidade brasileira". In: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia*: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 53-86. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/labeditorial/catalog/download/280/3030/5267?inline=1. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. M. "A Didática da Filosofia no Brasil: história e perspectivas em foco". *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*, v. 15, n. 1, p. 215-228, 2024a. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70219. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. "A Didática da Filosofia no território universitário brasileiro". In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; BRITO, Maria dos Remédios (Org.). *Ensino de filosofia e seus problemas*. Belém: RFB, 2024b, p. 27-46. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_54bbfc664fd443c281d73940cc15feed.pdf. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. M; BENETTI, C. C. "Editorial e apresentação". *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo,* Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-6, jan/jun, 2015a. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20899. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. “Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Curso de Filosofia e Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia”. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*. Brasília, n. 24, p. 68-84, mai./out./2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4741. Acesso: 30 maio 2026.

TOMAZETTI, E. M.; RIBAS, J. E.; VELASCO, P. D. N. “Sobre Pesquisa na Área do Ensino de Filosofia: em torno de distinções conceituais”. In: MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F.; RIBEIRO, I. W. (Org.). *Ensino, arquivo e docência*. Lajeado, RS: Univates, 2024, p. 154-166. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/427/pdf427.pdf. Acesso: 30 maio 2026.

VELASCO, P. D. N. *Filosofar e Ensinar a Filosofar*: registros do GT da ANPOF – 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. (ColeçõeS; 4).

VELASCO, P. D. N. “O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras”. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 33, p. 1-26, 2022a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671531. Acesso: 30 maio 2026.

VELASCO, P. D. N. “Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo”. *O Que Nos Faz Pensar*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 335-362, 2022b. Disponível em: https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/924. Acesso: 30 maio 2026.

VELASCO, P. D. N. “A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da Filosofia”. In: OLIVEIRA, D. B.; BRITO, M. R. (Org.). *Ensino de filosofia e seus problemas*. Belém: RFB, 2024, p. 13-26. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/files/ugd/baca0d54bbfc664fd443c281d73940cc15feed.pdf. Acesso: 30 maio 2026.

VELASCO, P. D. N. “Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil): dos primeiros passos aos desafios à plena consolidação do campo”. In: CARVALHO, Z. J. V.; VALDÉRIO, F. (Org.). *Ensino de Filosofia e outras Humanidades*: história, resistência, discussões. São Paulo: Editora Dialética, 2025, p. 71-98.

VELASCO, P. “O (não) lugar do Ensino de Filosofia no contexto universitário brasileiro: notas de uma pesquisadora do campo”. In: LIMA, F. J. G.; DUTRA, D. V. (Org.). *A situação da filosofia no ensino superior brasileiro*: diagnósticos, prognósticos e desafios. Florianópolis: Néfpi Online, 2026, p. 301-323.

VELASCO, P. D. N.; MARTIN, L. F. B. “Filosofia e método em Kant: para além da dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar”. In: VELASCO, P. D. N. (Org.). *Ensino de – qual? – Filosofia*: ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 139-162. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/labeditorial/catalog/download/159/1416/2571?inline=1. Acesso: 30 maio 2026.

VIESENTEINER, J. L. Editorial. *Sofia*, Vitória, v. 6, n. 3, p.1-4, jul/dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/19410. Acesso: 30 maio 2026.

WUENSCH, A. M. “Apresentação à edição brasileira”. In: CERLETTI, A.; KOHAN, W. O. *A filosofia no ensino médio*: caminhos para pensar seu sentido. Trad. Norma Guimarães de Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 19-22.

EVALUACIÓN EXTERNA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRUEBA SABER

Hayder Leguizamón Oliveros[25]

Resumo: Este artigo examina a recepção acadêmica da transformação do teste Saber 11, especificamente a eliminação do componente de filosofia, e sua relação com o debate em torno do ensino dessa disciplina na Colômbia. O objetivo é estabelecer um balanço preliminar sobre a resistência e a acolhida que essas modificações tiveram uma década após sua implementação no país. Para isso, inicialmente, contextualizam-se as mudanças geradas pelo teste Saber 11 e as implicações que elas causaram nas comunidades filosóficas colombianas. Em seguida, identificam-se e caracterizam-se algumas das publicações e pesquisas produzidas sobre esse tema entre 2014 e 2024, a fim de estabelecer preliminarmente qual tem sido a recepção e o posicionamento dos acadêmicos em relação às mudanças no teste Saber 11. Por fim, apresenta-se a experiência de ensino de filosofia desenvolvida pelo autor em duas instituições de ensino de Bogotá, no contexto dos problemas e discussões gerados pela avaliação externa na Colômbia.

Palavras-chave: Avaliação externa, teste Saber 11, leitura crítica, ensino de filosofia, problemas filosóficos.

Resumen: El artículo examina la recepción académica de la transformación de la prueba Saber 11, específicamente la eliminación del componente de filosofía, y su relación con el debate en torno a la enseñanza de esta área en Colombia. La intención es establecer un balance preliminar en torno a la resistencia y a la acogida que estas modificaciones han tenido una década después de su implementación en el país. Para alcanzar este propósito, en primer lugar, se contextualiza los cambios generados por la prueba Saber 11 y las implicaciones que causó en las comunidades filosóficas colombianas. Posteriormente, se identifican y caracterizan algunas de las

[25] Filósofo. Mestre em Educação. Doutorando no Programa Interinstitucional de Doutorado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Professor da Escola Gran Yomasa (Bogotá, Colômbia). E-mail: hgleguizamono@upn.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5082-9371.

publicaciones e investigaciones producidas sobre esta materia en el periodo 2014 -2024, con el fin de establecer preliminarmente cuál ha sido la recepción y la posición de los académicos sobre los cambios de la prueba Saber 11. Finalmente, se presenta la experiencia de enseñanza de la filosofía que adelanto en dos instituciones educativas de Bogotá en el marco de los problemas y discusiones generados por la evaluación externa en Colombia.
Palabras claves: Evaluación externa, prueba Saber 11, lectura crítica, enseñanza de la filosofía, problemas filosóficos.

Introducción

En Colombia, la "calidad" de la educación es evaluada a través de exámenes estandarizados aplicados a los estudiantes en diferentes ciclos de escolarización. Estas evaluaciones, diseñadas en nuestro país por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –en adelante ICFES, se constituyen como los referentes más importantes de la evaluación externa en nuestro país. Al finalizar el ciclo de educación básica y media, los estudiantes colombianos presentan la prueba Saber 11, cuyos resultados condicionan la posibilidad del acceso a la educación superior y brindan un insumo para medir la calidad de los procesos educativos adelantados en las instituciones destinadas para tal fin. Debido a la incidencia que tienen dichos resultados, los docentes, las familias y los estudiantes se esfuerzan por alcanzar buenos desempeños en la misma, hasta tal punto que se otorga más intensidad horaria a aquellas áreas que aparecen evaluadas en el examen.

En el año 2014, el ICFES restructuró la prueba Saber 11. Uno de los cambios esenciales fue la desaparición del componente de filosofía y la sustitución del mismo por una prueba de lectura crítica, la cual reúne diversas tipologías textuales (incluyendo textos filosóficos). La reacción en su momento no fue la mejor. Causó tal preocupación en la comunidad académica nacional que, desde distintas universidades e instituciones educativas, hubo duros pronunciamientos en su contra; razón por la cual se encendieron las alarmas con respecto al futuro de la filosofía en las instituciones educativas. La Sociedad Colombiana de Filosofía –en adelante SFC- organizó desde entonces una comisión educativa para examinar los alcances de

dicha reestructuración, e inició un diálogo con el ICFES para plantear las inquietudes que suscitaba la reforma y monitorear sus consecuencias.

No resulta exagerado afirmar que esta coyuntura movilizó a la comunidad filosófica del país a proponer diferentes alternativas y acciones conjuntas para defender el lugar de la filosofía en los contextos escolares. A propósito de la restructuración de la prueba Saber 11, por ejemplo, se han desarrollado diferentes investigaciones (a nivel de pregrado y posgrado) para comprender y evaluar los alcances de la fusión de los componentes de lenguaje y filosofía en la prueba de lectura crítica. Además, se han realizado diferentes eventos centrados en la enseñanza de la filosofía (bajo el liderazgo de la SFC y de distintas universidades del país), y se cuenta con un número importante de publicaciones sobre el asunto en cuestión. Diferentes propuestas e innovaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza se han implementado y se han consolidado redes de maestros y de instituciones no sólo a nivel nacional sino también a nivel iberoamericano. Todas estas iniciativas son el resultado del impacto causado por los cambios de la prueba Saber 11 y de la forma como la comunidad filosófica colombiana ha reaccionado a los mismos. Sin duda la última década ha constituido una oportunidad para discutir acerca del lugar y la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en el país, así como una ocasión para proponer estrategias colaborativas que tiendan a su fortalecimiento.

Aunque resulte difícil hacer un balance detallado de lo acontecido, el artículo propone revisar, en primer lugar, cuál ha sido la recepción que ha hecho la comunidad filosófica colombiana de la eliminación del componente disciplinar de filosofía de la prueba Saber 11; luego, en un segundo momento, se presentan algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía asociadas al impacto que causó la transformación de la prueba Saber en mis prácticas pedagógicas.

Recepción de los cambios de la prueba Saber 11 en la comunidad filosófica colombiana

Para analizar el impacto causado por la eliminación del componente de filosofía de la prueba Saber 11, proponemos inicialmente, como ruta metodológica, identificar y caracterizar algunas investigaciones y publicaciones que se han producido en el periodo 2014-2024 sobre

este asunto[26]. La selección de los documentos respondió básicamente a cuatro criterios, a saber, que el asunto de la investigación o la publicación:

(i) aborde los cambios de la prueba Saber 11, particularmente la eliminación del componente de filosofía

(ii) plantee una reacción o posición frente a dicha reestructuración y sus posibles implicaciones para la enseñanza de esta disciplina en las instituciones educativas

(iii) involucre una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en el país

(iv) proponga un balance de lo acontecido durante los últimos años con respecto al impacto de la evaluación externa en el área de filosofía.

Hecha la revisión documental, se seleccionaron 19 documentos que cumplen con al menos dos de los criterios establecidos. La siguiente tabla sintetiza los documentos hallados:

#	Año de publicación	Tipo de publicación	Título	Autores(as)
1	2014	Documento	*Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*	Comunidad educativa de la Licenciatura en Filosofía de la UPN
2	2014	Blog	*Lectura Crítica ICFES: ¿Comienza la eliminación de la Filosofía?*	Daniel Valencia
3	2015	Columna de Opinión	*Carta abierta a los maestros de filosofía*	Camelo, Diego
4	2015	Ponencia	*Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio*	Sergio Benítez
5	2015	Ponencia	*La enseñanza de la filosofía y su relación con la prueba Saber 11*	Hayder Leguizamón
6	2015	Tesis de Maestría	*Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de la prueba Saber*	Arnold Avelino
7	2015	Artículo de revista	*Más allá de la fusión entre Filosofía y Lengua Castellana en las Pruebas Saber*	Carlos Zapata
8	2016	Tesis de Maestría	*Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media.*	Hayder Leguizamón
9	2017	Trabajo de grado	*Análisis de los argumentos del MEN y el ICFES para la eliminación de la asignatura*	Ana Chaparro

[26] El estudio titulado *Un proceso de cambio del criterio evaluativo en las pruebas Saber 11: Del 'pensamiento crítico' a la 'lectura crítica' (2013 – 2023)* es un ejemplo de una investigación de carácter documental que ha realizado un balance general sobre las publicaciones que abordaron las categorías de pensamientos crítico y lectura crítica. Sin duda, este trabajo ha orientado el ejercicio que se presenta a continuación.

			de filosofía en el nuevo examen ICFES saber 11° en el año 2014.	
10	2017	Artículo	*Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica.*	Diana Acevedo y Maximiliano Prada
11	2019	Artículo de investigación	*Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestra América para la enseñanza de la filosofía en Colombia.*	Diana Melisa Paredes Andrés Carmona
12	2020	Trabajo de grado	*Tensiones que emergen a partir de la naturalización de la lectura crítica en Colombia: una mirada desde las pruebas estandarizadas Saber 11*	Sergio Vargas Dayana Celis y Andrea Gómez
13	2020	Artículo de la revista	*Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia*	Maximiliano Prada Karol Nossa
14	2022	Libro	*Actualidad y defensa de la filosofía*	Wilson Herrera Romero (Ed.)
15	2022	Tesis de Maestría	*Un proceso de cambio del criterio evaluativo en las pruebas Saber 11: Del 'pensamiento crítico' a la 'lectura crítica' (2013 – 2023)*	Sergio Andrés Alfaro
16	2022	Artículo de revista	*¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica?*	Edgar Eslava Castañeda
17	2023	Artículo de revista	*La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar.*	Marllely Barragán Escobar
18	2023	Capítulo de libro	*Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía*	Miguel Antonio Rosso Juan Ernesto Tibocha Martha Graciela Arias
19	2024	Artículo de revista	*Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia*	Maximiliano Prada Dussán

Tabla 1. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el ICFES publicó para el año 2013 un primer documento *titulado Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEEE). Alineación del examen SABER 11°*, en el cual se presentan las generalidades de las modificaciones propuestas para esta evaluación, y un segundo documento titulado *SNEEE Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014-2*, explicando los detalles de la organización del nuevo modelo de examen, su estructura y modelo de preguntas, resulta interesante destacar que las primeras publicaciones identificadas surgieron como una reacción inmediata a esta reestructuración, particularmente a la fusión de los componentes de filosofía y de lenguaje en la prueba de Lectura Crítica. En buena medida, los trabajos y estudios publicados entre los años

2014 y 2017 cuestionaron la desaparición del componente disciplinar de filosofía que era evaluado desde 1980 por el Examen de Estado, e interpretaron esta medida como una forma de abolir su enseñanza de la educación media. A continuación, reconstruimos los argumentos más relevantes que justificaron esta interpretación.

El primer conjunto de argumentos considera que el MEN, y su ente evaluador ICFES, están sujetos a políticas de organismos de cooperación internacional (como la OCDE) que privilegian la estandarización y la mercantilización de la educación. Priorizar la educación por competencias es una muestra del interés que hay por subordinar la educación a indicadores de productividad y desarrollo económico. El MEN introduce así reformas educativas con el fin de ajustar el sistema escolar a las demandas del mercado económico y a la formación de capital humano; por ejemplo, reformas que implicarían el detrimento o la supresión de saberes y disciplinas como las artes y las humanidades, al ser consideradas como poco útiles o productivas. En este sentido, se interpretó la reestructuración de la prueba de Estado, específicamente la eliminación del componente de filosofía, como una forma de abolir la enseñanza de esta disciplina en la educación básica y media. A lo anterior se suma la situación crítica que atravesaban en ese momento países como México y España con respecto a la presencia de la filosofía en sus sistemas educativos. De acuerdo con esta lectura, era cuestión de tiempo para que la filosofía desapareciera de los currículos en Colombia, en correspondencia con la situación crítica que atravesaban las humanidades en el mundo y como resultado de la implementación de políticas sobre evaluación externa.

En segundo lugar, se reconoce cierta tendencia en las instituciones educativas a otorgar un valor especial a aquellas áreas que son evaluadas en la prueba de Estado, en particular por la importancia que se atribuye a los resultados obtenidos en la misma. Es de conocimiento que el ingreso de los estudiantes a la Universidad depende en buena medida de dichos resultados, y que estos se constituyen además como un indicador (desafortunadamente el más privilegiado) para evaluar la calidad de los docentes y de las instituciones educativas del país; por tal motivo, los colegios se esfuerzan por obtener buenos resultados en las pruebas Saber 11. De ahí que se justifiquen cambios a nivel curricular, como el ajuste en las intensidades horarias o la creación de nuevas asignaturas (como *Lectura Crítica*), con la finalidad de mejorar los desempeños obtenidos en estas mediciones. Dado que la prueba de filosofía desapareció, se concluyó que esta área perdería la importancia que se le asignaba antes, quedando a merced de las decisiones

institucionales que se inclinan a priorizar aquellas áreas (como ciencias naturales o matemáticas) que son evaluadas en la prueba Saber 11.

Un tercer argumento cuestionó la adopción de la "*lectura crítica*" como la categoría que permitió recoger o fusionar las áreas de filosofía y lenguaje. El ICFES argumentó que ambas pruebas estaban centradas en la evaluación de competencias de lectura (ICFES, 2013), cuya diferencia estaba marcada solamente por las tipologías textuales que abordaban, razón por la cual se justificaba su fusión en una prueba de lectura crítica. Sin embargo, las primeras reacciones señalaron la arbitrariedad que se cometía al reducir justamente la filosofía a la evaluación de dichas competencias, puesto que la actividad filosófica, sus contenidos disciplinares y sus fines (como la formación ciudadana) no se pueden agotar simplemente en la formación de lectores competentes. Básicamente con esta decisión el ICFES estaría desconociendo los saberes disciplinares, la tradición filosófica y, por qué no, el filosofar mismo. Por las razones expuestas anteriormente, se puede concluir que las primeras reacciones a la reforma de la prueba Saber 11 fueron negativas.

No obstante, se desarrollaron dos investigaciones que cuestionaron la validez de la prueba de filosofía que se aplicó hasta el año 2013 (Avelino, 2015; Leguizamón, 2016). En la práctica esta prueba no logró ajustarse al modelo de evaluación por competencias, pues los ítems presuponían de los estudiantes un manejo de conocimientos declarativos que estaban asociados a la tradición occidental de la filosofía, la cual se extendía desde los presocráticos hasta los desarrollos del siglo XX. Ante la dificultad que tenían los maestros para transmitir un conocimiento enciclopédico acumulado hace más de dos mil años, en un poco menos de dos horas a la semana en 10° y 11°, los desempeños de los estudiantes no podrían ser los mejores. De hecho, filosofía ocupó durante varios años el último lugar en los resultados de la prueba Saber 11 a nivel distrital y nacional. Por ese motivo, la sustitución de esta prueba disciplinar por una evaluación basada en la comprensión de textos (algunos de ellos filosóficos), fue interpretada como una oportunidad para introducir cambios en las prácticas de enseñanza de la filosofía.

Retomando la caracterización de los documentos identificados, es posible afirmar que en los siguientes años las publicaciones realizadas mantienen un tono crítico frente a los cambios introducidos por la prueba Saber 11. Sin embargo, el acento de las posiciones se ha modificado en algunos aspectos. Al parecer no se considera actualmente que las modificaciones

hechas a la evaluación externa impliquen como tal una desaparición de la filosofía de los escenarios escolares; tampoco que la filosofía haya desaparecido del todo de la evaluación externa. Pero sí resulta evidente un interés por el tipo de relación que puede establecerse entre lectura crítica y filosofía, así como por las implicaciones que han acarreado estos cambios para su enseñanza en la educación media. Además, se identifican en los documentos algunas propuestas alternativas para la enseñanza de la filosofía, mientras que otros realizan un balance de lo ocurrido durante la última década. Finalmente, son escasos, por no decir ausentes, los estudios empíricos sobre esta materia; aspecto a tener en cuenta para futuras investigaciones. A continuación, examinaremos con detenimiento estos aspectos.

En primer lugar, se encuentra con frecuencia en las publicaciones discusiones en torno al concepto de "lectura crítica" que asume la Prueba de Estado. En efecto, el ICFES definió la estructura de la prueba de Lectura Crítica en torno a tres competencias: (i) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, (ii) comprender como se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, (iii) reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Las dos primeras competencias hacen referencia a la comprensión de un texto, mientras que la tercera competencia estaría asociada a la aproximación crítica al mismo. Cada una de estas competencias se fundamenta en una serie de afirmaciones, tareas y evidencias que el ICFES ha definido en el marco conceptual de la prueba. Por el momento, nos centraremos en la tercera competencia. Ante la afirmación: "reflexiona a partir de un texto y evalúa un texto", el ICFES definió las siguientes evidencias: (i) establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo); (ii) establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados; (III) reconoce contenidos valorativos presentes en un texto; (IV) reconoce las estrategias discursivas en un texto; (V) contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este (ICFES, 2021, p. 42). Según el ICFES, un estudiante debería, al terminar su ciclo de educación básica y media, estar en condiciones de comprender la estructura formal de un texto, identificar las estrategias retóricas y argumentativas, advertir los propósitos de un texto, identificar supuestos y derivar implicaciones. No obstante, no queda del todo claro cuál es el significado y el alcance que se le atribuye a la lectura crítica, en especial porque el ICFES parece no haber publicado muchas informaciones para profundizar en esta categoría durante los primeros años de la aplicación del examen.

Aunque el ICFES ofrezca esta conceptualización, algunos/as académicos/as e investigadores/as la consideran insuficiente porque, al parecer, no hace justicia a la complejidad del proceso de lectura. En términos generales, se cuestiona esta caracterización porque la lectura termina reducida a una labor de interpretación y análisis lógico de un texto, desconociendo así su potencial emancipador (Freire), o simplificada "a una mera operación mental y computacional indiferente a la experiencia y los saberes del lector" (Cárdenas y Niño, 2021, p. 161). Luego, la lectura no es un proceso únicamente cognitivo y mental, "sino que ocurre en horizontes de comprensión y sentido socioculturales y mundos vitales que demandan la apropiación de saberes humanísticos, sus tradiciones, conceptos y lenguajes (p. 161). Desde una perspectiva sociocultural y de análisis del discurso, se considera a la lectura como una práctica social y no individual, pues "quien lee no sólo comprende un significado, sino que adopta un papel, elabora una imagen y es participe de una organización determinada de la sociedad" (p. 171). Así, la *lectura crítica* evaluada en la prueba de Estado parece desconocer esta orientación sociocultural, pues una prueba estandarizada limita al lector en la medida que ya tiene preestablecida una respuesta correcta y no posibilita al estudiante que desarrolle a profundidad su posición crítica (Alfaro, 2023). Por la dificultad que implica estandarizar el ejercicio de la *crítica* en una prueba que parece enfatizar la comprensión local y global de los textos, se llega a considerar además que la filosofía, al servicio de la lectura crítica, pierde paradójicamente su capacidad crítica. (Prada, 2024, p. 187).

Ahora bien, el ICFES publicó el documento *Prueba de Lectura Crítica Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro. Marco de referencia para la evaluación.* (ICFES, 2021), en el cual se presentan detalladamente las especificaciones y el marco teórico que fundamenta estas pruebas estandarizadas. Vale la pena destacar que el documento reconoce que la lectura es un "área multidimensional", pues no se reduce solamente a una herramienta que permite el acceso a los textos, sino que es "un instrumento de pensamiento y una herramienta conceptual" (ICFES, 2021, p. 5), que el estudiante requiere para el desempeño en su vida individual y social. Lo que sucede es que estas diferentes dimensiones no pueden ser incorporadas en la prueba por su carácter estandarizado (es decir, por las limitaciones técnicas de la prueba).

Sin embargo, el ICFES hace énfasis en la lectura como proceso cognitivo, apoyándose para ello en la conceptualización de la OCDE para justificar la importancia de la lectura en los procesos de desarrollo, crecimiento e inserción social de las personas (p. 22). Por tal motivo,

hace hincapié en la comprensión y la evaluación de los textos, siendo susceptible aún de las críticas anteriormente expuestas.

La segunda preocupación está centrada en el impacto que puede tener la Prueba de Estado en la forma cómo se enseña está disciplina en las escuelas, porque se evalúa exclusivamente la contribución de la filosofía al desarrollo de competencias de lectura crítica. Si bien la filosofía puede contribuir a la formación de lectores competentes, no se puede negar que la importancia atribuida a los desempeños obtenidos en la Prueba Saber en los colegios puede derivar en una suerte de instrumentalización de la filosofía, es decir, que la actividad filosófica en la escuela se reduzca esencialmente al análisis de textos y al desarrollo de unas capacidades lógicas y argumentativas. Razón por la cual se estarían dejando de lado otras concepciones y prácticas de la filosofía que han estado presente en su historia: "La consecuencia de dejar de lado otros sentidos de la filosofía […] es una progresiva invisibilización de los mismos en las instituciones educativas, concentradas en obtener buenos resultados en las pruebas" (Acevedo y Prada, 2017, p. 9). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía estaría enfocada al desarrollo de técnicas para la comprensión textual, y su presencia en las instituciones estaría supeditada al cumplimiento de este objetivo. De lo contrario, la filosofía resultaría inútil para una educación centrada en el desarrollo de competencias y estaría en riesgo su presencia en las escuelas (p. 10).

Ante las múltiples tensiones que ha causado la desaparición de la filosofía como prueba específica en la evaluación censal, han surgido algunas propuestas que buscan transformar su enseñanza desde una perspectiva latinoamericana o decolonial, como es el caso de las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica (OPFN)* (Carmona y Paredes, 2019), con el propósito de combatir la hegemonía eurocéntrica y las expresiones de colonialidad que tienden a ser explicitas en los currículos y las prácticas de enseñanza de esta área en las instituciones educativas del país. También se observa un fortalecimiento de las Redes disciplinares (Red Nacional de programas de filosofía, Red de enseñanza de la lógica, Red de enseñanza de la lógica, Red de profesores de filosofía, entre otras) en el país, cuya estructura y funcionamiento ha posibilitado una convergencia entre los enfoques teóricos y las prácticas pedagógicas, permitiendo así que estudiantes y docentes discutan sobre preguntas e intereses filosóficos que se convierten en objeto cooperativo de indagación e intercambio académico. Asimismo, algunos colectivos de docentes han asumido prácticas de decolonización de la

filosofía y lideran la consolidación de comunidades de indagación constituidas a partir de las experiencias vitales de sus integrantes. En este sentido, pueden reconocerse propuestas filosóficas y pedagógicas en torno a la filosofía intercultural, a la filosofía con niños, a la filosofía en el nivel de la educación primaria, a la realización de campamentos filosóficos y a la organización de eventos como las diferentes olimpiadas filosóficas que se realizan en el país (Eslava, 2022, pp. 229-230).

Por todo lo anterior, resulta plausible afirmar que, si bien en sus inicios la reacción de los académicos hacia el giro dado por las pruebas Saber 11 fue en gran medida negativa, debido a las consecuencias nocivas que parecía implicar para la filosofía y su enseñanza en las instituciones educativas, en los últimos años esta posición reactiva se ha convertido paulatinamente en una posición activa que busca la defensa y la promoción de la enseñanza de la filosofía en el país y fuera de él. (Prada, 2024, p. 186).

Sin embargo, la ausencia de estudios empíricos sobre esta materia señala un campo de investigación necesario, en especial porque se cumple un decenio de la transformación de la prueba Saber 11° y no se cuenta con datos precisos sobre lo que ha sucedido en las instituciones educativas, de modo que se desconoce si se han producido cambios y de qué tipo. Por este motivo, surgen algunas preguntas que pueden orientar estudios a futuro: ¿qué tipo de consecuencias ha causado la fusión de las pruebas de filosofía y lenguaje? ¿cuál es la recepción que ha tenido estos cambios de la prueba Saber 11 en los docentes de filosofía de las instituciones?, ¿han tenido algún impacto estos cambios en los currículos (planes de estudio) y en los procesos pedagógicos adelantados en el área?, ¿cuál es el paradigma o enfoque de enseñanza privilegiado en las aulas?, ¿la enseñanza de la filosofía se ha enfocado exclusivamente hacia el desarrollo de competencias de lectura crítica?, ¿cuál es el estado actual de la filosofía en las instituciones educativas del país? Desde una perspectiva de fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía en contexto escolares, resultaría muy conveniente contar con una caracterización del estado de la misma en las instituciones educativas del país.

Implicaciones de los cambios de la Prueba Saber 11 en las prácticas pedagógicas del área de filosofía: una experiencia en torno a la enseñanza de la filosofía basada en problemas

En el contexto de la modificación de la prueba Saber 11, desarrollé la investigación titulada *Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media* (Leguizamón, 2016). Esta investigación examinó los cambios en la prueba Saber 11 y las posibles consecuencias de estas modificaciones en los procesos pedagógicos adelantados en el área de filosofía.

En efecto, el estudio mostró las dificultades que contenía el examen de filosofía aplicado desde el año 2000 hasta el año 2013, porque no logró adecuarse al modelo de evaluación por competencias, sino que continuó con la evaluación de contenidos e información enciclopédica sobre la historia, los conceptos y las doctrinas filosóficas (como sucedía con el examen desde la década de los 80 del siglo XX). Dado que los ítems eran formulados a modo de síntesis del planteamiento de un autor, concepto o doctrina, los enunciados no incluían la información suficiente para que el estudiante aplicará sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (el contexto de la pregunta era insuficiente). De hecho, un número importante de preguntas demandaba que el estudiante estuviera familiarizado con el tema o el contenido evaluado. Si tenemos en cuenta que cada pregunta abordaba a un autor o tema en particular, la complejidad de la prueba aumentaba: "Así, los desempeños obtenidos en esta prueba estaban condicionados en gran medida al acervo conceptual y teórico que hubiese retenido (memorizado) el estudiante" (Leguizamón, 2022, p. 88). De allí que los resultados obtenidos en el examen de filosofía durante los años 2006-2013 a nivel nacional y distrital no fueran los mejores (Leguizamón, 2016, pp. 36-145). Debido a la presión ejercida para obtener buenos resultados en la Prueba de Estado, los docentes de filosofía debíamos dar cuenta de toda la tradición filosófica occidental durante los dos años de educación media. No podía entonces resultar extraño que la práctica de la filosofía en las escuelas se enfocará en un breve recorrido por la historia de la filosofía, independientemente de que estos contenidos atendieran las inquietudes e intereses de los estudiantes.

En el año 2014, se unifican en la prueba de Lectura Crítica las áreas de filosofía y lenguaje, cambiando drásticamente la evaluación de filosofía en la prueba Saber 11. Sin embargo, resulta desconcertante que en la actualidad el ICFES desconozca la diferencia abismal entre ambos exámenes. Al respecto el ICFES sostiene que:

> La prueba de filosofía, que comenzó a realizarse en el 2000, evaluaba la capacidad de los estudiantes para entender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre su contenido. Se partió del principio según el cual la filosofía proporciona herramientas para aproximarse al discurso a través de la argumentación

> y la reflexión, en vez del dogmatismo. Por este motivo, en la prueba se evaluaba la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de cuestiones filosóficas, antes que el recuento de autores, teorías, sistemas o títulos de obras. En otras palabras, las preguntas evaluaban el pensamiento argumentativo propio de la filosofía, y no el conocimiento de su historia.
> […] La prueba de filosofía del examen Saber 11° era, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica apoyada en textos filosóficos y orientada hacia la evaluación de competencias relacionadas con el análisis conceptual, la argumentación y el pensamiento lógico (ICFES, 2021, p. 17).

Aunque el ICFES considere que no hay un cambio radical de un examen al otro, la investigación citada antes demostró lo contrario (*Cf.* Leguizamón, 2016). Por lo anterior, sustituir el componente disciplinar de filosofía por una prueba de lectura crítica, enfocada hacia la comprensión y evaluación de textos filosóficos, debe generar algunas consecuencias para su enseñanza. A mi modo de ver, esta transformación de la evaluación constituye una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza de esta área en las instituciones educativas. Si la Prueba de Estado ya no evalúa contenidos de la tradición filosófica, porque las preguntas evalúan la capacidad de leer un texto filosófico y no un cúmulo de conocimientos declarativos, los profesores recuperan su autonomía para determinar el currículo a trabajar, lo cual posibilita un escenario para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que involucren activamente a los estudiantes. En este sentido, la clase de filosofía no tendría que reducirse, por la presión de la evaluación externa, a una historia de las ideas y de los autores más representativos de la tradición, sino que más bien puede constituirse como un espacio para la reflexión y el diálogo en torno a problemas filosóficos cercanos a los intereses vitales de los alumnos.

Personalmente he orientado la práctica pedagógica hacia la identificación y discusión de problemas filosóficos con la participación activa de los estudiantes, así como a la formulación de proyectos que vinculan la reflexión filosófica a problemas específicos de los territorios (Leguizamón, 2022). En este sentido, he abandonado el enfoque *histórico-patrimonial* de enseñanza, centrado en la transmisión enciclopédica de contenidos filosóficos, para asumir un enfoque basado en problemas, el cual brinda protagonismo a los estudiantes en la definición de las preguntas filosóficas a tratar en las clases. La idea central es que los problemas surjan de las experiencias vitales de los estudiantes para que se vean motivados a reflexionar sobre ellos. Problemas filosóficos como la muerte, el alma, el amor, la felicidad, la libertad, el conocimiento del mundo externo, el tiempo, la nada, la relación entre la mente y el cuerpo, el *sentido de la vida,* entre otros, llaman poderosamente la atención de los/as jóvenes,

quizás porque la mayoría de las personas tienden a enfrentarse a estos grandes interrogantes alguna vez en su vida; motivo por el cual han sido objeto de análisis y discusión durante los últimos años en las clases de filosofía que he orientado[27]. Sin duda, la filosofía puede brindar las herramientas para pensar rigurosamente sobre estos problemas, contribuyendo al esclarecimiento de los conceptos, al análisis de los argumentos, al examen de los prejuicios y a mantener vivo el asombro que, como diría Bertrand Russell, nos libera del dogmatismo. Desde esta perspectiva, se busca promover el pensamiento filosófico -entendido como una forma de cuestionamiento de sí mismo y de la realidad que nos rodea- en las prácticas pedagógicas que he orientado.

Labor la he desarrollado principalmente en dos instituciones educativas de Bogotá: el Colegio Rural José Celestino Mutis (IED) y el Colegio Gran Yomasa (IED). La experiencia en el Mutis, ubicado en la ruralidad de Ciudad Bolívar, permitió la vinculación de la filosofía a proyectos pedagógicos, transversales, de aula y a una línea de profundización en Artes y Humanidades para la educación media; también el trabajo de aula posibilitó la realización de tres foros (dos interinstitucionales y uno institucional) durante los años 2017 a 2019, en torno a problemas filosóficos de interés para los estudiantes. Esta experiencia es recogida en buena medida en el texto: *Enseñanza de la filosofía y pedagogía por proyectos* (Leguizamón, 2022).

A partir del año 2020, mi labor se ha desarrollado en el Colegio Gran Yomasa (IED) en la Localidad de Usme, al sur de Bogotá. En buena medida, la enseñanza que oriento sigue el enfoque de enseñanza basado en problemas. En el año 2022, acogiendo la estrategia de centros de interés avalada por la Secretaría de Educación del Distrito, se inició la conformación del Semillero de Filosofía con estudiantes de grado 8° a 11°. La asistencia a este espacio es voluntaria. El propósito del Semillero es fortalecer el pensamiento filosófico[28] de los estudiantes del Colegio Gran Yomasa (JM), a partir de la indagación y discusión de problemas

[27] El estudio de estos problemas ha implicado además la selección cuidadosa de diferentes textos pertenecientesa la tradición filosófica, así como la búsqueda de recursos audiovisuales pertinentes para el análisis de los mismos. Por lo general, se realiza una lectura detenida de los textos filosóficos y un diálogo sobre sus ideas y planteamientos en clase.

[28] Kant consideraba que no se puede enseñar filosofía, sino sólo se puede enseñar a filosofar. Filosofar puede entenderse, a su vez, como una forma de pensamiento caracterizada por el control riguroso de la argumentación, el análisis de los conceptos y la disposición a la crítica (y, por supuesto, la autocrítica) de las creencias. El pensamiento filosófico presupone entonces una actitud escéptica frente a las convicciones más arraigadas del sentido común, y es el resultado de la perplejidad (o el asombro, en términos de Platón y Aristóteles) originada por una situación familiar que se presenta ahora como problemática e inquietante. Quien reflexiona filosóficamente identifica un problema y lo somete a un examen racional que pretende llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

filosóficos de interés para sus integrantes. Una de las líneas de acción importante de este proyecto es la participación en eventos interinstitucionales de filosofía (como las Olimpiadas filosóficas, los foros y los encuentros, etc.), así como la realización del Encuentro Interinstitucional de Filosofía en nuestra institución.

La primera versión del Encuentro promovió la discusión filosófica entre los/as estudiantes acerca de los restos y desafíos que enfrenta la humanidad (antes, durante y después de la pandemia), y contó con 11 colegios (públicos, privados y en concesión) de la localidad de Usme y 1 de Ciudad Bolívar. Participaron aproximadamente 240 estudiantes, 20 docentes y 4 invitados especiales (personalidades reconocidas en el ámbito filosófico nacional); se presentaron, además, 50 ponencias en diez mesas de discusión. El segundo Encuentro abordó *La libertad, la autonomía y la responsabilidad moral.* La participación de las instituciones educativas aumentó a 18 y el número de estudiantes asistentes fue de 350, acompañados por 30 docentes. Además de la participación de tres invitados especiales, se contó con el apoyo de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-, quienes evaluaron las 45 ponencias presentadas y emitieron un concepto para establecer las más destacadas durante la jornada.

En mayo de 2025 se llevó a cabo el III Encuentro Interinstitucional de Filosofía en el Colegio Gran Yomasa (IED), con la participación de 300 invitados y 20 instituciones educativas de 6 localidades (Usme, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, Engativá y Suba). El objetivo del evento fue promover la reflexión filosófica entre los/as estudiantes acerca del sentido de la vida. El evento inició con cuatro conferencias desarrolladas por especialistas en el campo de la filosofía a nivel nacional. Luego los estudiantes presentaron 55 ponencias distribuidas en 11 mesas de discusión. Los jurados de las ponencias estuvieron conformados de nuevo por estudiantes de la licenciatura en filosofía de la UPN. Gracias a la colaboración y el apoyo de la UPN, la editorial Aula de Humanidades, la Sociedad Colombiana de Filosofía, todos los ponentes recibieron un detalle que incluía un libro de filosofía afín a la temática del evento. Al final de la jornada, se destacaron las mejores ponencias por mesa, las cuales recibieron una mención especial.

Paulatinamente, el evento se ha consolidado como un espacio para el fortalecimiento de la filosofía en las instituciones educativas del sur de la ciudad, pues se va proyectando un diálogo con otros educadores e instituciones que puede brindar un insumo importante para

adelantar algunos estudios empíricos, así como consolidar redes que promuevan el fortalecimiento de esta disciplina en la juventud colombiana. Se espera consolidar entonces una comunidad filosófica y una red de maestros hacia el futuro.

Para finalizar, quiero destacar la producción escrita de los integrantes del semillero. Hasta el momento se cuenta con una cantidad importante de documentos (particularmente ponencias) que abordan diferentes problemas filosóficos. Estos escritos son innovadores porque no se enfocan solamente en reproducir teorías filosóficas, sino que son el resultado del esfuerzo de los estudiantes por pensar filosóficamente algunos problemas actuales (por no decir vitales). Pensar el fenómeno de la posverdad y su relación con las redes sociales, proponer una dosis de estoicismo en tiempos de auge de los influencers, analizar la noción de verdad al interior de la *Comisión de la Verdad*, reflexionar sobre el temor a la muerte, discutir sobre el papel de las creencias religiosas en la vida de los feligreses, examinar las repercusiones de la IA en la educación básica, aproximarse a la filosofía como forma de vida (en escuelas como el epicureísmo y el escepticismo), reivindicar el papel de la autonomía y la responsabilidad moral, preguntarse por el destino y el determinismo causal, señalar la importancia de la literatura y de las artes para las sociedades democráticas, cuestionar el modelo de felicidad hiperconsumista, son algunas de las ideas que los estudiantes se han atrevido a pensar por sí mismos y a someterlas al rigor de la escritura. Asumir este camino no ha sido fácil, pero ha sido una senda que me ha permitido entender que la filosofía sí puede resultar vital para los jóvenes bogotanos (como para las personas en general). Una oportunidad para fortalecer el proyecto de formación filosófica en nuestro país a propósito de los más de diez años de transformación de la Prueba Saber 11°.

Referencias bibliográficas

ACEVEDO, D.; PRADA, M. *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. Revista Colombiana de Educación, 72, 15-37, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.17227/01203916.72r ce15.37

AVELINO, A. *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los Enfoques de las pruebas saber*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2015

BARRAGÁN, M. *La desterritorialización y la territorialización de la filosofia como saber escolar.* Revista Digital Educación y Territorios. Vol 2. Núm 1. Enero-junio de 2023. RDET, 2023

BENÍTEZ, S. *Tiempos dificiles para la enseñanza de la filosofia en el colegio. Una patada a la filosofia.* Ponencia presentada en II Congreso Internacional: Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Marzo 26, 27 y 28 de 2015. Universidad Pontificia Bolivariana, 2025. Recuperado de: https://www.academia.edu/12034942/TIEMPOS_DIF%C3%8DCILES_PARA_LA_ENSE%C3 %91ANZA_DE_LA_FILOSOF%C3%8DA_EN_EL_COLEGIO

CABANZO, A. y Wills, S. *Filosofia y lectura crítica*. En W. Herrera (Ed.), Actualidad y defensa de la filosofía (pp. 221-240). Uniagustiniana-Universidad del Rosario, 2022

CAMELO, D. *Carta abierta a los Maestros de Filosofia*. La Nación, 2015. Recuperado de: http://www.lanacion.com.co/index.php/opinion/item/246511-carta-abierta-a-losmaestros-de-filosofia

CÁRDENAS, N.; NIÑO, Á. *Lectura crítica y filosofia: ¿mutua implicación?* En W. Herrera (Ed.), Actualidad y defensa de la filosofía (pp. 169.178). Uniagustiniana-Universidad del Rosario, 2022

CARMONA, A.; PAREDES, D. *Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofia de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofia en Colombia*. *Cuestiones de Filosofia*, *5*(24), 21–48, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026

LEGUIZAMÓN, H. *Del examen de filosofia a la prueba de lectura crítica: la enseñanza de la filosofia en la educación media*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2016.

LEGUIZAMÓN, H. *Enseñanza de la filosofia y pedagogía por proyectos*. En W. Herrera Romero (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofia*. Editorial Universitaria Uniagustiniana y Editorial Universidad del Rosario, 2022.

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, Universidad Pedagógica Nacional. *Manifiesto en contra del asesinato de la filosofia en Colombia*. s.d.e, 2014. Disponible en: https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-encolombia.pdf

PRADA, M. *Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia*. Estudios de Filosofía, 69, 177-198, 2024. Disponible en: https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222

ROSSO, M. A., TIBOCHA, J. E.; ARIAS, M. G. *Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía*. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media (pp. 87-135). Bogotá: Editorial Uniagustiniana, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.28970/9789585498921.04

ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA ENTRE REALIDADES Y VIRTUALIDADES: LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN ESCENARIOS DE LA POST-REALIDAD

Gustavo Ruggiero[29]

Resumo: Este artigo examina os desafios filosóficos, pedagógicos e didáticos enfrentados pelo ensino da filosofia diante da irrupção da inteligência artificial e da consolidação da "pós-realidade". A partir da virtualização forçada pela pandemia de Covid-19, analisa-se a transição de uma sala de aula analógica homogênea para ambientes mediados por tecnologias de dados, algoritmos e plataformas. O texto problematiza o impacto da digitalização e convida a refletir sobre o significado existencial de "colocar o corpo" (marcar presença) no espaço escolar. Questiona-se se a aula virtual empobrece a experiência ou se desestruturar a presencialidade precariza o vínculo afetivo e pedagógico, reduzindo-o a uma conectividade mercantil que fragmenta o comum. Da mesma forma, avaliam-se os mal-estares docentes – como as câmeras desligadas e o receio do uso de IA em provas – diante de uma juventude habituada a uma socialização *gamificada*. Inscrito no campo disciplinar da didática da filosofia da América Latina, o artigo propõe sustentar o deslocamento radical já iniciado por esta tradição: passar da transmissão inerte de dados históricos para uma verdadeira educação filosófica coletiva e pública. Finalmente, conclui-se que a filosofia deve constituir-se na escola como um espaço de resistência e suspensão temporal: sua tarefa urgente é disputar o sentido do porvir, promover a soberania do pensamento com ou sem a intervenção das IAs e interpelar as novas gerações na busca da "vida verdadeira".

[29] Profesor Universitario en Filosofía y Doctor en Educación. Investigador-docente y profesor adjunto en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Coordinador del Área de Filosofía en el Instituto del Desarrollo Humano de la misma universidad. Coordinador Académico de la Diplomatura Universitaria en Filosofía e Infancias y Director de la Maestría en Interculturalidad y Comunicación de la citada institución. Publicó los libros *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*; *Paulo Freire: la pedagogía rebelde*; *Encontrar la infancia: una experiencia de problematización y escritura filosófica*. En colaboración grupal publicó el libro *Tramas de la filosofía: ocho recursos en busca de profesores* y con Alejandro Cerletti *Enseñar filosofía en los límites*. Cuenta con numerosos artículos sobre la enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación publicados en revistas y libros de Brasil, Chile, Uruguay, Colombia y Argentina. Integra el proyecto de investigación radicado en la CNPq dirigido por la Dra. Patricia del Nero Velasco titulado *Sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão a partir dos debates e das produções do campo*. Correo electrónico: gruggiero@campus.ungs.edu.ar. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6732-8551.

Palavras-chave: ensino da filosofia, realidade, virtualidade, IA, pós-realidade.

Resumen: Este artículo examina los desafíos filosóficos, pedagógicos y didácticos que afronta la enseñanza de la filosofía ante la irrupción de la inteligencia artificial y la consolidación de la "post-realidad". A partir de la virtualización forzada por la pandemia de Covid-19, se analiza el tránsito desde un aula analógica homogénea hacia entornos mediados por tecnologías de datos, algoritmos y plataformas. El texto problematiza el impacto de la digitalización e invita a reflexionar sobre el significado existencial de "poner el cuerpo" en el espacio escolar. Se cuestiona si *la clase virtual* empobrece la experiencia o si desarmar la presencialidad precariza el vínculo afectivo y pedagógico, reduciéndolo a una conectividad mercantil que resquebraja lo común. Asimismo, se evalúan los malestares docentes –como el apagado de cámaras y el temor al uso de IA en exámenes– frente a una juventud habituada a una socialización *gamificada*. Inscripto en el campo disciplinar de la didáctica de la filosofía de América Latina, el artículo propone sostener el desplazamiento radical ya iniciado por esta tradición: pasar de la transmisión inerte de datos históricos a una verdadera educación filosófica colectiva y pública. Finalmente, se concluye que la filosofía debe constituirse en la escuela como un espacio de resistencia y suspensión temporal: su tarea urgente es disputar el sentido del porvenir, promover la soberanía del pensamiento con o sin intervención de las IAs e interpelar a las nuevas generaciones en la búsqueda de la "verdadera vida".
Palabras claves: enseñanza de la filosofía, realidad, virtualidad, IA, post-realidad.

Porque ese cielo azul que todos vemos ni es cielo ni es azul.
¡Lástima grande que no sea verdad tanta belleza!
Lupercio de Argensola

¿Hacia dónde vamos? La disputa por el sentido en la era de la post-realidad

Un grupo de expertos se reúnen en Suiza convocados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (de la ONU) en la Cumbre Global de Inteligencia Artificial al Servicio del Bien. Intercambian allí, entre otras informaciones, conocimientos que son empleados en áreas de salud y atención emocional de pacientes. Una aplicación (app) de inteligencia artificial (IA)

traduce en simultáneo una conferencia a cualquier idioma imitando nuestra voz. Paul McCartney edita con IA un "último tema" junto a su viejo amigo Lennon, muerto hace 43 años. La pintura Theatre d'Opera Spatial hecha por la IA Midjourney gana un concurso de arte. La app de nombre Picasso puede generar imágenes de IA a demanda, a partir de una descripción de texto. El escritor español Jorge Carrión escribe la novela Membrana, "a cuatro manos" con la IA, en donde se narra el amor y el contacto que desea sentir lo tecnológico. Hay chatbots de compañía y chatbots terapéuticos. En abril de 2023 la UNESCO publica una Guía de inicio rápido para utilizar Chat GPT de Inteligencia Artificial en la educación superior donde indica cómo utilizar correctamente la IA en la formación, investigación y gestión universitaria. Todo esto, ocurrió entre diciembre de 2022 y julio de 2023 y son solo un pequeñísimo puñado de ejemplos apuntados desde la sorpresiva irrupción de la IA en nuestras vidas cotidianas. De allí al presente de este 2026, otros sucesos similares ocurren de manera cotidiana, imperceptible, incesante y vertiginosa. Las operaciones más simples de la vida se ven redirigidas hacia máquinas, plataformas y dispositivos que guían el peritaje de lo real. Vivimos bajo el signo de una superabundancia de información que antes que darnos certezas, satura, dispersa y desvanece el sentido de las palabras. Para explicar y entender a las sociedades actuales, la filosofía contemporánea transita conceptualmente desde la post-modernidad y la post-verdad hacia el territorio inédito y perturbador de la *post-realidad*.

En el libro Tecnofeudalismo, Cedric Durand (2022) se propone describir el nuevo mundo configurado por el Consenso de Silicon Valley. El patrón de acumulación capitalista parece regresionar política y económicamente a formas feudales y desmentir, con la hipótesis feudal, la idea de progreso. La gleba que sujeta a los nuevos siervos (nosotrxs), no es la tierra sino los datos. Nuestras vidas se perfilizan, se vuelven datos y pasan a integrar y contribuir con el desarrollo de algoritmos sobre los que no tenemos ninguna soberanía y no dejan margen sino para lo imposible: vivir fuera de línea. Se anticipa, como denuncia o como profecía, el peligro de extinsión de unas cuantas profesiones. Se multiplican las prácticas de desinformación. Entre el terror y la fascinación, nos vamos preguntando por el futuro sin tomar nota que ya llegó. Y hace rato, como cantaba el Indio Solari a mediados de los años ´80: *Todo un palo, ya lo ves*.

Las IAs tienen poder de resucitación, pueden pegar lo vivo con lo muerto, lo humano con lo no humano (Smud, 2023). El algoritmo busca las diferentes formas de organización de lo vivo, no solo datos. Busca cuerpos, conciencias, fluidos de carne, huesos y neuronas. ¿Una

nueva forma de colonización? El algoritmo, "logra cada vez con mayor precisión saber dónde nos movemos, qué deseamos comprar, qué nos pueden ofrecer según nuestra clase socio-económica, pero, sobre todo, nos sugieren y hasta nos exigen lo que nos falta." (Smud, 2023). Aquí es donde opera con fuerza la privatización de la experiencia. Las pantallas e internet no son meras autopistas neutrales de información; son dispositivos de una economía digital que tiende a individualizar el consumo y a resquebrajar la noción de lo común. El capitalismo actual no solo extrae datos, sino que coloniza el deseo y reduce la existencia a una conectividad permanente. Pero estar conectados no es estar vinculados. La conectividad es un flujo técnico, mercantil y algorítmico, mientras que el vínculo es esencialmente afectivo, pedagógico y político. Es en esa delgada línea donde se juega la encrucijada actual de la educación.

El filósofo Mark Fisher (2022) se desvela con una cita de Donna Haraway (1984) de *Manifiesto Cyborg*: "las máquinas están inquietantemente vivas mientras nosotros estamos aterradoramente inertes", y entonces escribe *Constructos flatline*, para decir con cierta desesperación que ya no es tan sencillo distinguir lo animado de lo inanimado; la intervención impersonal de la técnica opera una nueva destitución del sujeto, ¿será la definitiva?; ¿de aquí en más la evolución será inorgánica? Realidad y verdad parecen hoy indistinguibles como nunca antes y nuestras subjetividades, perfilizadas por algoritmos, bien podrán ser poco más que interfaces con algún cuerpo.

La expansión planetaria de la enfermedad Covid-19 y las medidas de aislamiento adoptadas a nivel global para intentar controlarla no hicieron más que acelerar algo que ya venía de antes pero que no estábamos enfocando: la constante y progresiva virtualización de nuestras existencias. Con la pandemia, la educación en su conjunto se vio interpelada de manera particular en su forma clásica de socialización y transmisión de conocimientos. Esto implicó una serie de modificaciones de urgencia en el funcionamiento de las instituciones educativas de los todos los niveles, que no fueron acompañadas con una reflexión que contemplase, en toda su extensión y profundidad, lo que está ocurriendo. No parece valer la nostalgia o la melancolía para encarar el problema filosófico, pedagógico y didáctico que tenemos frente a nosotrxs. Antes bien, el viejo ejercicio de la pregunta se impone radicalmente: ¿Qué efectos tiene la virtualidad (datos, algoritmos y plataformas) en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía? ¿Nos condiciona o nos potencia? Hacemos propia la actualización que Alejandro Cerletti (2021) plantea de algunas preguntas clásicas de la filosofía: ¿Qué es la realidad?;

¿Quiénes o qué somos?; ¿Cómo podemos vivir juntos en una realidad que deviene en gran medida virtual?; ¿Qué escuela queremos para el mundo que viene?

La didáctica de la filosofía frente al salto tecnológico

Los avances tecnológicos siempre causaron perplejidad, fascinación o terror a lo largo de la historia de la humanidad. Pero una diferencia sustantiva debe marcarse frente a los actuales avances tecnológicos. Los artefactos tecnológicos tienen política, dice Langdon Winner y tomamos el axioma como propio. Es decir, perfilan nuestra subjetividad y eso no depende del buen o mal uso de cada novedad tecnológica. Lo que ocurre con la tecnología de datos, algoritmos y plataformas (DAP) no es lo mismo que ocurrió con la escritura y la imprenta, aún cuando estas cambiaron las formas de la percepción de la realidad. Aquí la diferencia es de escala y de naturaleza porque es la primera vez que la tecnología opera en el mismo registro –como si fuera un espejo–, del lenguaje, el pensamiento y la imagen humanas.

Enseñar y aprender filosofía ya no será lo que más o menos sabíamos que podía ser. Inscribir las preguntas del cierre del apartado anterior en las aulas, exige revisar nuestra propia historia como campo disciplinar. Inevitablemente debemos preguntarnos nuevamente por el lugar para la filosofía en las escuelas. Es tal vez una oportunidad que no hemos tenido hasta el presente. Históricamente la asignatura ha tenido una escasa carga horaria. Así demuestra un derrotero de más de 160 años desde la figura fundacional de Amadeo Jacques en 1863 hasta las descentralizaciones curriculares de la Ley 26.206. Sin embargo, la cuestión más radical no se agota en la malla curricular o el dato de cuántas horas nominales figuran en un plan de estudios, sino en constatar si lo filosófico está presente o ausente en las prácticas educativas concretas. En el año 2002, el profesor Guillermo Obiols publicaba el libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* y en ese libro lograba sistematizar y sintetizar los avances de investigación de por lo menos dos décadas dedicadas a la enseñanza de la filosofía. A su trabajo empeñoso y fructífero siguieron los aportes de muchxs colegas que contribuyeron a la construcción teórica de un campo disciplinar hoy reconocible. Luego, con el impulso fundamental de Alejandro Cerletti, desde el año 2005, en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad de Buenos Aires, conformamos equipos de investigación que durante los últimos veinte años produjeron reflexiones conceptuales y metodológicas que

fortalecieron la didáctica de la filosofía en nuestro país, contribuyendo efectivamente con las prácticas de enseñanza, principalmente en la escuela secundaria, aunque no solo en ese nivel educativo.

Del *modelo general formal* de Obiols (2002) a la *didáctica aleatoria* de Cerletti (2015), podemos encontrar una nutrida sistematización de cuestiones vinculadas a los aprendizajes filosóficos, la evaluación, los contenidos curriculares, los recursos didácticos y la propia relación con la filosofía de quienes la enseñan. Sin embargo, pese a la riqueza y variedad de esas y otras producciones teóricas, nos encontramos hoy experimentando una cierta suspensión de nuestros propios saberes, puesto que ninguna de las investigaciones precedentes podía suponer los impactos materiales y simbólicos del salto tecnológico al que asistimos en el presente.

Aquel valioso conjunto de saberes y de prácticas fueron pensados bajo el supuesto de un aula analógica y homogénea –una espacialidad pre-pandémica– que hoy se encuentra completamente estallada. Sucedió entonces algo inédito: por efecto de decisiones políticas de prevención sanitaria continuaron las prácticas educativas en todos los niveles pero sin la presencialidad de los cuerpos en un espacio común, es decir, en un aula con paredes, ventanas, pizarrones y tizas. De allí en más se impuso como una evidencia masiva la posibilidad de la *clase virtual*. De momento llamaremos *clase virtual* a aquellas clases genéricamente asociadas por nuestro sentido común con el uso y la mediación de dispositivos digitales. Sería preciso distinguirlas de las *clases a distancia*, en virtud de que ésta es una modalidad muy anterior al distanciamiento, la urgencia y el descontrol ocasionado por la pandemia. Las clases a distancia constituyen una modalidad específica con lógicas y técnicas que merecen observarse en su especificidad, puesto que no se trata simplemente de una asincronía que precariza la transmisión, tal como suele ocurrir actualmente. Lo que hoy se denomina como *clase asincrónica* suele reducirse a cuestionarios, guías de lectura o foros de discusión que no logran, por lo general, ser tales. Lejos de constituir un desarrollo pedagógico planificado, este fenómeno expresa los efectos pedagógicos residuales del aislamiento sanitario que vivimos en pandemia y encubre una profunda burocratización de la enseñanza. Durante la virtualización forzada, los entornos virtuales y las plataformas comerciales se transformaron a menudo en meros depósitos de archivos o repositorios inertes de archivos pdf. Paralelamente, la labor de

lxs docentes se vio arrastrada hacia la gestión administrativa, el control estandarizado de tareas y el llenado de planillas.

De estos asuntos se ha conversado muy poco aún en los ámbitos escolares y en las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias. Porque el problema no radica exclusivamente en el manejo de "la técnica" por parte de lxs docentes, sino que esa técnica se presuponga neutra. Vale decir, que la plataforma Moodle o Classroom sean los dispositivos universalmente aceptados por contar con ventajas técnicas y operativas, nos introduce de lleno en redes comerciales con matrices didácticas estandarizadas que precarizan la posibilidad de una construcción colectiva del saber. Si el docente deviene un mero administrador de plataformas y el entorno virtual clausura el pensar conjunto, podemos sospechar con todo derecho que asistiremos al ocaso de la didáctica.

¿Qué significa poner el cuerpo?

Mal o bien, las escuelas siguieron funcionando en pandemia gracias a la clase virtual y contribuyeron a que la cosa no fuera más catastrófica aún. Pero la pandemia no hizo otra cosa que poner en evidencia algo que ya estaba presente: nuestras sociedades ya estaban hiper digitalizadas. Una de las primeras preguntas que nos hicimos durante el inicio de la pandemia fue cómo dar clases si nos encontrábamos obligatoriamente distanciadxs. Esta pregunta se ligaba directamente con otra: *cómo producir un acercamiento subjetivo en nuestras prácticas educativas en condiciones de aislamiento social obligatorio.* Los discursos y las normativas que circularon por entonces ponían énfasis en el sostenimiento de los "vínculos". Tal vez el peso de las palabras *aislamiento social* —aún no examinadas del todo— nos instaló con urgencia la pregunta por el acortamiento de las distancias provocadas por el aislamiento.

Una de las funciones propias de la escuela consiste en acercar diversos universos simbólicos (la ciencia, el arte, la política, los afectos) a quienes llegan a ella. Así, se comprende que el primer movimiento masivo de lxs docentes cuando se interrumpió la presencialidad fue la "corrida" hacia plataformas digitales que permitieran sostener la "continuidad pedagógica". Los dispositivos Zoom y Meet coparon casi la totalidad de las nuevas escenas "áulicas": hogares-aulas gracias a estos dos dispositivos de comunicación digital. También Classroom y Moodle operaron como banco acopiador y distribuidor de clases "a distancia". Y fue tal vez

Whatsapp, curiosamente, la aplicación más democrática en cuanto al acceso a la información escolar: grupos de familias, de alumnxs de todas las edades, con o sin sus docentes, grupos institucionales por donde se difundió todo tipo de información vinculada al día a día escolar, subgrupos incluso dentro una clase para poder sostener el murmullo y el comentario paralelo, etc. A este conjunto de dispositivos hay que agregar la multiplicación de *influencers*, *youtubers* y *streamers* de toda índole cuya producción de información satura hoy los espacios comunes.

Con la pandemia —que fue virus y enfermedad, pero también significante y nuevas prácticas de sociabilidad— tomamos nota de que lo virtual llegó para quedarse. No parece haber vuelta atrás. Es por eso que se nos presentan preguntas de lo más interesantes para la reflexión filosófico-pedagógica: ¿una clase virtual, es presencial? Los bordes entre la realidad presencial y la realidad virtual se borran o son difíciles de distinguir: ¿la presencialidad es la realidad de los sentidos?; ¿qué nos garantiza que lo real es real? Si el mundo parece desaparecer, cuando simplemente perdemos u olvidamos el celular, entonces la distinción entre mundo construido por los algoritmos y mundo "real", ya no es un ejercicio tan intuitivo.

No sabríamos decir con exactitud si las prácticas docentes lograron en pandemia responder a la demanda de continuidad pedagógica en términos de sostenimiento de "los vínculos", como se pedía a los cuatro vientos. Lo más razonable sería pensar que las respuestas y los resultados fueron heterogéneos. Nos consta que se gestaron algunas intervenciones acertadas en términos institucionales: el Programa Puentes, del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa ATR de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, por ejemplo. Pero en ambos casos, la eficacia que refieren lxs actores comprendidos en ellos, remite justamente a las formas presenciales —en el sentido de la proximidad material de los cuerpos— y no a las virtuales.

La distancia de la escuela *real*, significó en los dos años de pandemia otros modos de habitar esa institución. Pero esa experiencia no hizo sino acelerar, como venimos destacando, algo que venía de antes. La virtualización de nuestras existencias no comenzó con la pandemia. Antes de la llegada del Chat GPT en diciembre de 2022 y de la presentación de Metaverso por Mark Zuckerberg, las tecnologías de la comunicación, la realidad virtual y los videojuegos, se constituyeron en *lugares* virtuales donde *habitar* el universo de lo digital. A partir de la última pandemia Covid-19, nos tuvimos que habituar a ser partícipes de un espacio que antes no resultaba tan evidente en nuestras vidas o por lo menos no estaba presente de una manera tan

masiva y decisiva. Las videollamadas hechas a nuestros seres queridos, el teletrabajo o incluso las modalidades virtuales o híbridas en el ámbito de la educación, es decir, las clases de manera sincrónica y asincrónicas, nos abrieron paso a una nueva forma de habitar el mundo.

Pero, ¿qué es la virtualidad? Digamos provisoriamente lo más intuitivo: es ese espacio-tiempo que habitamos en *otra realidad*. Durante la pandemia, las clases virtuales comenzaron siendo una suspensión temporal de lo percibido y conocido. Pero ahora, en este tiempo post-pandemia, nuestra relación con *lo virtual* ya no es una excepción. El advenimiento de la virtualidad como posibilidad educativa interpela de manera crítica la continuidad sin cambio de los sistemas educativos. En este contexto y teniendo en cuenta el avance de la tecnología de datos, algoritmos y plataformas, ¿por qué deberíamos seguir habitando la escuela solo de manera presencial? ¿Se aprende menos filosofía de manera virtual? ¿Se aprende mejor de manera presencial? ¿Es necesario *poner el cuerpo* para un aprendizaje filosófico?

¿Qué significa, exactamente, *poner el cuerpo*? El cuerpo en el aula no es un simple envase biológico que ocupa un banco, ni una mera localización física. Poner el cuerpo en la escuela es una experiencia afectiva, estética y política; es exponerse a la mirada del otrx, habitar la vulnerabilidad y el murmullo, y dejarse atravesar por la presencia material de una alteridad que no se puede silenciar con un botón de mute. Frente a la complejidad de las experiencias callejeras y escolares cotidianas —el hombre sin techo que duerme en la vereda, el desprecio social o la solidaridad imprevista—, cualquier entorno virtual resulta irremediablemente pobre en experiencia. La información en la pantalla puede ser oportuna, precisa y conveniente, pero carece de la densidad existencial del cuerpo expuesto. ¿Se potencia entonces con la presencia de los cuerpos nuestra relación con el saber? ¿Se pueden enseñar las mismas cosas virtualmente? Por supuesto que las respuestas a estas preguntas deben contemplar los distintos niveles y modalidades educativas, pero creemos que mirarlas de conjunto pueden darnos indicios para entender un poco en qué mundo estamos viviendo. ¿La realidad virtual, en una clase, implica una ausencia? ¿Se transforma en otra cosa la enseñanza de la filosofía si se realiza virtualmente? ¿Es más rica o más pobre en experiencia de aprendizaje filosófico la realidad virtual? ¿Falta solo el cuerpo en la realidad virtual o es solo un cambio de localización en un vínculo filosófico-pedagógico?

Malestares y discursos críticos en la escena escolar

Los viejos siempre se inquietan ante los jóvenes; temen por ellos o les temen a ellos. Y por "viejos" entendemos a quienes ya tenemos un rodaje en este mundo, pues como advertía Hannah Arendt, todo el que asume la responsabilidad de educar ya es viejo para el que recién llega. Las nuevas tecnologías digitales han provocado algunos terrores o sospechas hacia la virtualización de las prácticas educativas y hay algunos discursos que circulan tanto en escuelas como en universidades y van tomando forma de sentido común. La primera forma que toma el discurso crítico hacia las nuevas tecnologías, entre quienes suelen rechazar las plataformas virtuales como dispositivos de enseñanza y aprendizaje, es la que teme la falsificación, el facilismo o la degradación cultural de lxs alumnxs. Hay preocupación y temor a que las Inteligencias Artificiales permitan hacer un *copy and paste* y resolver así cada examen que solicitemos a nuestrxs estudiantes. Las nuevas tecnologías permitirán una escalada en la evasión de las tradicionales responsabilidades pedagógicas, ahora recargada por la perfección de la herramienta. Lo curioso es que todxs sabemos hace tiempo que esta práctica no es una novedad; mucho antes de las IAs —e incluso antes de internet— alumnxs de casi todos los niveles educativos copiaban y pegaban trabajos prácticos, monografías o parciales domiciliarios. Es decir, la delegación del pensamiento propio ya fue advertida por el Kant del *sapere aude*. ¿Cuál sería, entonces, el verdadero problema? ¿Qué es lo que cambió?

Al problema del control de los aprendizajes debe agregarse una segunda preocupación, aún compleja de elaborar. Se escuchó con frecuencia durante la pandemia —y eso persiste cada vez que tiene lugar una clase virtual sincrónica— que lxs alumnxs no encienden sus cámaras durante las clases. Parecería ser en este caso que la imposibilidad de observar los rostros pixelados y la representación de los cuerpos en las pantallas, también pixelados —puesto que no son los cuerpos lo que vemos allí—, expresa un malestar evidente.

¿De qué se trata ese malestar? Para quien se ocupa de enseñar, la posibilidad de visibilizar los rostros puede hacer la diferencia para constatar si alguien comprende o no comprende eso que se enseñó. Incluso si eso que se comprende le resulta agradable o no a quien lo aprende. Un rostro puede expresar una crítica, aún silenciosamente. Esa imposible sustracción absoluta de los cuerpos en una clase presencial, configura sin dudas escenas de entrelazamientos subjetivos que la clase virtual no puede reponer. Incluso la vergüenza de mostrarse y mostrar la propia condición socioeconómica se tramita de distinto modo en el aula

presencial. Del modelo de la clase presencial a la virtual hay un cambio radical en la forma de tramitar las desigualdades materiales que los cuerpos portan en el aula.

Hemos resumido en estas dos cuestiones la situación de lo escolar bajo condiciones de virtualización, porque creemos que en ellas se expresa lo incierto y lo inmanejable del nuevo escenario educativo. Sabemos que con ellas no se agotan las cuestiones que desafían hoy las prácticas educativas pero como se trata de discursos que se reiteran a diario, van configurando la nueva realidad educativa de maestrxs y profesorxs. Aunque lo cierto es que la virtualidad no es algo desconocido para esxs niñxs y jóvenes cuya socialización se da entre medios virtuales. ¿Para quién es nueva, entonces, la nueva tecnología? ¿Qué puede ofrecer la escuela a las nuevas generaciones si solo se mantiene nostálgica y sujeta a prejuicios respecto del uso de nuevas tecnologías? ¿Cómo saber —y no sólo constatar— qué saberes adquieren nuestros estudiantes, aún cuando utilicen la IA para la realización de sus trabajos prácticos?

En este sentido, aún cuando la virtualización sea el nuevo imperativo pedagógico, el problema no puede ser solo la virtualidad. La vida de lxs niñxs y lxs jóvenes ya conocen lo que eso significa y sus deseos de saber están atravesados inevitablemente por la mediación de pantallas, porque experimentan, a diferencia de otras generaciones, una socialización *gamificada*. Pasan muchas horas jugando en línea, revisando o publicando en Instagram, mirando y editando videos en Tik Tok o YouTube. Treinta años de investigación sobre la didáctica de la filosofía parecen entrar en nuevos territorios; la alegoría de la caverna ahora puede exponerse —y comprenderse— en 20 segundos y "jugando". La realidad del aula se *gamifica* porque la realidad virtual así lo va imponiendo. La lógica de recompensas, estímulo inmediato y consumo fragmentado que presenta la realidad digital, en este caso como un videojuego, ha comenzado a replicarse en el plano de la realidad material. La realidad virtual va colonizando la realidad material. Cambian los hábitos. Hay aspectos de la realidad material que quedan en suspenso, como por exemplo, la experiencia del tiempo. El tiempo de la realidad digital en el universo de internet es la inmediatez absoluta. Focalizar la atención en cuatro horas de clases, en cuestiones que no llaman *a priori* su atención, parece volverse más tedioso que antes para lxs jóvenes. En un mundo donde todo es inmediato, la escuela parece detenerse en una temporalidad que se mantiene siempre igual. La vida, antes de internet, parecía compartir tiempos similares a los de la escuela. Ahora, esos tiempos, están cada vez más disociados.

Este desacuerdo de tiempos nos obliga a repensar las lógicas de los saberes escolares: ¿la escuela debe ser un tiempo liberado (*skholé*), un tiempo de suspensión, o un tiempo inevitablemente subordinado a las lógicas de rendimiento externas a ella? ¿Representa solo una promesa difusa de futuro o puede constituir también un presente alternativo? La filosofía en la escuela no precisa sólo de más horas curriculares, sino de un *tiempo* real para el pensamiento. Lo que no sabemos es si esa experiencia filosófica puede acomodarse a la aceleración del cronómetro escolar.

Habíamos construido nuestra didáctica filosófica para la escuela pre-pandemia. No sabemos hoy con certeza si esos saberes conservarán su poder. ¿Qué escuela tenemos hoy? ¿Es radicalmente distinta a la escuela anterior a la pandemia? ¿Ha modificado su forma en algún aspecto? ¿En qué variaron las prácticas educativas escolares? ¿Se incorporó masivamente algún adelanto tecnológico? ¿Qué modificaciones se están produciendo en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en las escuelas? ¿Cuáles son las razones que vuelven imprescindible la presencialidad? ¿Hay alguna innovación destacable? ¿Hay alguna otra posición posible entre la tecnofilia y la tecnofobia?

Las respuestas a estas preguntas son múltiples pero nuestra hipótesis es que materialmente nada ha cambiado radicalmente aún en las escuelas y sin embargo algo, en un plano simbólico, ya no está en su lugar. Algo se mueve de sus lugares conocidos: ¿tendrá que ver con los sentidos y finalidades de la escuela o simplemente se trata de cómo incorporar lo más rápido posible a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía la tecnología de datos, algoritmos y plataformas? ¿Se necesita absolutamente de la presencialidad para gestar una subjetividad reflexiva? ¿Qué es una clase real? ¿Se desarma la posición docente ante la presencia de los soportes digitales? ¿Lxs profesores de filosofía deben ser también tecnólogos? Naturalizar la presencia de las pantallas no equivale a naturalizar ni su función pedagógica ni los síntomas, padecimientos o dificultades que se van configurando en la escena escolar. Si casi todas las operaciones de la vida cotidiana para las que se necesitaba la presencia física de otro ser humano, como pagar impuestos, sacar un turno o pedir un reintegro a la obra social, comprar un pasaje de transporte, enviar un examen, comprar alimentos, ropa o electrodomésticos o mantener una consulta médica, se redirigen cada vez más hacia máquinas que guían el peritaje de lo real (Sadin, 2020), ¿estamos también en transición hacia una educación autogestionada o co-dirigida por alguna forma algorítmica?

La repetición a demanda de audios, videos o textos, tantas veces como al usuario se le antoje, produce una novedad en el plano de la experiencia. Aquello que en otro tiempo se volvía irrepetible, fugaz, efímero y dependiente de la memoria, ahora queda almacenado en paquetes de datos a los que se puede acceder infinitas veces. Una clase puede ser vista, escuchada o leída muchas veces, si ha quedado registrada en algún aula virtual o en algún sitio de internet. Podemos revivir la clase todas las veces que queramos en cualquier momento. Puede argumentarse, claro, que no es una absoluta novedad: discos, cassettes y vhs nos permitieron escuchar, ver y emocionarnos cuantas veces quisiéramos con canciones e imágenes. Resuena rápidamente la reflexión de Benjamin (2017) sobre la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica pero ahora con otra duda, ¿se trata del fin de la experiencia o de su amplificación? Tal vez eso es lo que tengamos que averiguar con el advenimiento de la clase virtual de filosofía: ¿qué pasa con la experiencia?; ¿hay experiencia de pensamiento en una clase virtual?; ¿por qué no la habría?

Una defensa irrestricta e innegociable de la clase presencial, entendiendo por ella una clase en la que los cuerpos están próximos, que pueden verse sin duplicar la representación, tocarse, olerse y percibirse, podría quizás sostenerse en su carácter *poiético*, es decir, creativo, singular e imposible de serializar o reproducir miméticamente. Definida por la negativa, tendría que darnos indicios de que no es una simulación. Debería contemplar, en sentido estricto, su carácter de experiencia irrepresentable. Pero, ¿son realmente así las clases presenciales? ¿Una clase virtual es una clase real ficcionalizada? Y una clase real, ¿no es siempre, en alguna medida, una ficción, una puesta en escena? ¿Qué hay de necesariedad en una clase presencial?

Filósofos como Maurizio Ferraris (2012) y Markus Gabriel (2015), proponen reponer la legitimidad filosófica de la realidad sin contraponerse a la explicación constructivista pero buscando superar la perspectiva posmoderna. Para Gabriel "los pensamientos sobre realidades existen con el mismo derecho que los hechos sobre los que reflexionamos" (2015, 18). Él construye una filosofía realista de la ficcionalidad con la que intenta resolver un problema propio de nuestro tiempo: cómo distinguir realidad de ficción. Sin seguir a pie juntillas esta perspectiva filosófica, el enfoque se vuelve significativo para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Agregamos nuestras propias preguntas: ¿Con qué criterios distinguimos la realidad de la virtualidad? ¿Lo virtual no es también real en el vínculo con los demás? ¿La expresión realidad virtual debe ser considerada un oxímoron? ¿Qué es lo

irremplazable en una clase presencial? ¿Con qué noción de realidad se sostienen las clases presenciales? ¿Lo real de una realidad es finalmente la materialidad de nuestros cuerpos? ¿Todo el sentido de la escuela se juega en la presencia de los cuerpos? ¿Somos lo que el algoritmo dice de nosotros cuando repone nuestra historia en sus dispositivos? Cuando el algoritmo nos perfiliza, ¿nos constituye subjetivamente? ¿Es la IA una herramienta más entre otras o se constituye en una alteridad?

Ante este panorama, es imperioso profundizar un desplazamiento radical ya iniciado con el giro didáctico-filosófico iniciado por Guillermo Obiols y transicionar de una enseñanza de la filosofía entendida como la transmisión de un panteón inerte de autores o el dictado de un temario, hacia la puesta en marcha de una verdadera educación filosófica. Esto implica revisar de raíz los modos de la formación del profesorado y preguntarnos con qué gestos y qué saberes didácticos pretendemos dirigir o promover experiencias filosóficas en ese territorio regulado socio-políticamente que llamamos escuelas o universidades. La mixtura actual de *aulas reales* y *aulas virtuales* aún no diluye el espacio público de lo educativo. Mientras tanto, hasta no saber con certeza que la vida en común se haya transformado en otra cosa, aún podemos insistir, como nos enseñó Cerletti, en que:

> Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir 'datos' filosóficos (esto es, información extraída de la historia) como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.
> La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que puede hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran sólo algunos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad (2008, p. 82).

Una problematización en curso

No podemos presentar conclusiones. Las preguntas que aquí fueron expuestas y sistematizadas son fruto del trabajo colectivo de un equipo de investigación que busca con apremio justificar la clase de filosofía como un espacio privilegiado para interrogar la realidad (virtual/presencial) de la cual docentes y estudiantes somos, en gran medida, un efecto directo.[30]

[30] Filo del cordón (Docencia e investigación colectiva en el límite). Este artículo recuperó preguntas formuladas durante el trayecto inicial del proyecto de investigación radicado en el Instituto del Desarrollo Humano de la

Como se podrá apreciar, se trata de una problematización filosófica y en tanto tal, adquieren mayor relevancia las preguntas. No obstante, el progreso de la reflexión requiere de algún andamiaje. Así, encontramos una serie de ejes que nos permiten proseguir con este trabajo investigativo. Se trata de esbozos que requieren de mayores precisiones conceptuales pero sobre todo de ámbitos públicos conformados por la comunidad filosófica interesada en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía donde puedan ser puestos en diálogo. ¿Cómo vivir juntxs?; ¿cómo producir un mundo común? En este escenario, la filosofía en las escuelas no puede ser pensada meramente como una materia o un contenido curricular más a ser "dictado" o gestionado en una plataforma. Debe constituir una fuerza de resistencia, un espacio de sospecha activa frente a la inercia automatizada del presente y una herramienta para sostener una soberanía reflexiva. Nos preguntamos si será posible una apropiación rebelde de las tecnologías de datos, algoritmos y plataformas.

Una realidad virtual no es exactamente una realidad paralela: Pero hay procedimientos comunicacionales capaces de crear realidades paralelas; principalmente con objetivos de creación de poder político. Tales procedimientos son difíciles de desmontar con procedimientos argumentativos lógicos. Nuestro fantasma hoy toma la forma de una impotencia: estamos a merced de fuerzas incontrolables que, además de condicionar y manipular nuestras vidas, pueden llevar a la humanidad toda a un colapso. Ese fantasma, a su vez, como todo fantasma, se diluye en sombras difusas: ¿corporaciones digitales? ¿complicidades de gobiernos que van a la saga de esas corporaciones? ¿círculos rojos? Se suele repetir como un latiguillo que es más fácil imaginar el fin del mundo que el del capitalismo, confirmando así haber visto el fantasma y como si por solo verlo toda nuestra imaginación política, filosófica y pedagógica, se desvaneciera sin remedio.

Cuando en nuestras conversaciones sobre educación emerge la preocupación por los avances tecnológicos, es posible que casi todas ellas terminen con la sentencia sobre su buen o mal uso. Se nos dice que el desarrollo científico-tecnológico es irrefrenable y nos queda, en todo caso, ajustar protocolos; que la UNESCO vendrá a nuestro rescate. Escuelas y universidades han avanzado luego de la pandemia hacia el uso de "herramientas" digitales ofreciendo cursos de capacitación docente como si se tratara de instrumental neutro cuyos

Universidad Nacional de General Sarmiento, titulado *La "virtualización" como escenario pedagógico: Subjetivaciones y cuerpos subjetivados en las experiencias de aprender y enseñar filosofía (2022-2025).* El proyecto fue dirigido por Alejandro Cerletti y co-dirigido por quien suscribe.

beneficios se traducen sólo en mejoras didácticas. Es más difícil, no lo negamos, abordar las transformaciones en las subjetividades a las que nos arrastra el consenso del Silicon Valley (Durand, 2021) con la tecnología de datos y algoritmos. Pero en eso consiste, justamente, a nuestro juicio, hacer filosofía: advertir sobre qué supuestos se sostienen las prácticas y los discursos, y decidir si vamos a incorporar la IA como una alteridad legítima o como algo propio que nos aliena. Frente a la superabundancia de información que satura el sentido de las palabras, nos conviene intentar que todo signo con que pretendamos mostrar el mundo a quienes llegan a las aulas se anude, como decía Rodolfo Kusch, verdaderamente a sus vidas.

Más arriba sostuvimos que nuestras vidas se vuelven datos que contribuyen a los algoritmos sobre los que no tenemos ningún control y que a su vez perfilizan nuestras vidas. Una vida "fuera de línea" parece imposible. ¿Dónde radica, entonces, la verdadera vida? Esta es la única pregunta de quien hace filosofía, dice Alain Badiou (2017). Y especialmente es una pregunta de quienes hacemos filosofía, cuando nos dirigimos a lxs jóvenes, cuando como en este caso, les destinamos nuestro trabajo educativo. Otra vez la tarea, como la de Sócrates, es corromper a lxs jóvenes. Contra el fantasma de la impotencia, contra la inercia de un mundo algoritmizado, nos queda "luchar por conquistar la verdadera vida contra todos los prejuicios, las ideas preconcebidas, la obediencia ciega, las costumbres injustificadas, la competencia ilimitada." (Badiou, 2017: 8). Frente a un sistema que nos empuja a la resignación, la filosofía emerge como la urgencia de abrir horizontes, de recuperar la soberanía del pensamiento y de disputar el sentido del porvenir. Es la tarea de la transmisión y el relevo de un mundo en común.

Referencias bibliográficas

BADIOU, A. *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Buenos Aires: Interzona, 2017.

BENJAMIN, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2017, [1936].

CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.

CERLETTI, A. "Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía". En *Educação* (Universidade Federal de Santa María), Volumen 40, (número 1), 2015, pp. 27-36.

CERLETTI, A. “La realidad entre lo virtual y lo real”, en D´Odorico, G. (comp.) *El sueño de lo real*. Buenos Aires: Teseo, 2023.

DURAND, C. *Tecnofeudalismo: Crítica de la economía digital*. Adrogué: La Cebra, 2021.

FERRARIS, M. *Manifiesto del nuevo realismo.* Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2012.

FISHER, M. *Constructos flatline. Materialismo gótico y teoría-ficción cibernética*. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

GABRIEL, M. *¿Por qué el mundo no existe?* Barcelona: Pasado y Presente, 2015.

HARAWAY, D. *Manifiesto Cyborg*. Madrid: Kaótica libros, 2020 [1984].

KUSCH, R. “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, en *Obras completas. Tomo I.* Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

OBIOLS, G. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. México: FCE, 2002.

SADIN, E. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

SMUD, M. *Mandamientos digitales*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2023.

WINNER, L. *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología.* Barcelona: Gedisa, 2008 [1986].

A EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO NEOLIBERALISMO

Adriano Correia[31]

Resumo: Examino neste texto a influência da racionalidade neoliberal na educação contemporânea, enfatizando a centralidade da teoria do capital humano na redefinição das finalidades escolares. Com base nas formulações de Gary Becker e Theodore Schultz, bem como na análise de Michel Foucault em *O nascimento da biopolítica*, argumento que o neoliberalismo concebe o trabalhador como portador de um capital constituído por competências, habilidades e disposições individuais. O sujeito passa a ser compreendido como "empresário de si mesmo", responsável por investir continuamente em sua própria valorização. Nesse contexto, a educação assume função estratégica na produção e ampliação do capital humano. Diferentemente da tradição republicana, que associava a escola à formação integral, ao desenvolvimento da autonomia crítica e à preparação para a cidadania, a educação passa a ser orientada pela adaptação às demandas do mercado de trabalho. Empregabilidade, flexibilidade e aquisição permanente de competências tornam-se objetivos centrais da formação. Mobilizo ainda as contribuições de Christian Laval para sustentar que a escola neoliberal transforma a educação em bem privado e investimento individual, subordinando o conhecimento às exigências da competitividade econômica. Isto é reforçado pela atuação de organismos internacionais, especialmente a OCDE e o Banco Mundial, cujas recomendações influenciam reformas educacionais baseadas em currículos por competências, avaliações padronizadas e gestão por resultados. Por fim, indico que a Reforma do Ensino Médio é expressão dessa racionalidade, ao privilegiar a formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado. Concluo que tal orientação enfraquece a concepção da educação como direito social, formação cidadã e instrumento de emancipação intelectual.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Capital humano; Reformas educacionais.

Abstract: In this text, I examine the influence of neoliberal rationality on contemporary education, emphasizing the central role of human capital theory in redefining the purposes of

[31] Professor titular de Ética e Filosofia Política da Universidade Federal de Goiás e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: adrianocorreia@ufg.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6819-1681

schooling. Drawing on the work of Gary Becker and Theodore Schultz, as well as Michel Foucault's analysis in The Birth of Biopolitics, I argue that neoliberalism conceives of the worker as the bearer of capital consisting of individual competencies, skills, and dispositions. The individual comes to be understood as an "entrepreneur of the self," responsible for continuously investing in their own valorization. In this context, education assumes a strategic role in the production and expansion of human capital. Unlike the republican tradition, which associated school with holistic education, the development of critical autonomy, and preparation for citizenship, education is now oriented toward adaptation to the demands of the labor market. Employability, flexibility, and the continuous acquisition of skills become central objectives of education. I also draw on the contributions of Christian Laval to argue that the neoliberal school transforms education into a private good and an individual investment, subordinating knowledge to the demands of economic competitiveness. This is reinforced by the actions of international organizations, especially the OECD and the World Bank, whose recommendations influence educational reforms based on competency-based curricula, standardized assessments, and results-based management. Finally, I argue that the Secondary Education Reform is an expression of this rationale, as it prioritizes the formation of individuals adaptable to market demands. I conclude that such an orientation undermines the conception of education as a social right, citizen education, and an instrument of intellectual emancipation.
Keywords: Education; Neoliberalism; Human capital; Educational reforms.

Há décadas a concepção neoliberal de educação vem insidiosamente se imiscuindo na organização curricular da educação básica. Este movimento tornou-se mais evidente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), quando se tornou claramente hegemônica a defesa de que formação básica deve visar o desenvolvimento de "habilidades e competências" e, portanto, estar diretamente conectada com o "saber fazer". Não obstante, já é possível entrever a concepção neoliberal de educação na Lei nº 5692, de 1971, que visava abandonar a formação geral, considerada então apenas propedêutica para o ensino superior e "verbalística", em nome de um ensino profissionalizante que tornasse o estudante "um instrumento válido" para o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico do país (BELTRÃO, 2017). Não por acaso, no início da década

de 1970 foram traduzidos para o português alguns livros de proeminentes pensadores neoliberais, como Theodore W. Schultz. Em 1975, manual básico da Escola Superior de Guerra, núcleo ideológico da ditadura civil-militar-empresarial, já mencionava a "acumulação de capital humano" por meio da educação como estratégica para ampliar a produtividade e a mobilidade no mercado de trabalho (BRASIL. ESG, p. 184).

A noção de *capital humano* comporta a ideia de que assim como há os meios de produção, analogamente podemos pensar as habilidades dos trabalhadores também como capital-competência. No prefácio à terceira edição de sua obra *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (*Capital humano: uma análise teórica e empírica, com especial referência à educação*, publicada originalmente em 1964), Gary S. Becker, um dos pioneiros na elaboração da teoria do capital humano, lembra quão controversa foi inicialmente conceber as capacidades humanas como um tipo de capital e celebra que na campanha presidencial de 1992 tanto o presidente Clinton quanto o ex-presidente Bush destacaram a importância de aprimorar a educação e as qualificações dos trabalhadores, empregando inclusive a expressão "investimento em capital humano". Becker observa que a incorporação recorrente do conceito de capital humano ao discurso político representava algo impensável algumas décadas antes. Segundo o autor, a crescente atenção dedicada ao tema na produção acadêmica e nas políticas governamentais evidencia a expansão e legitimação desse campo teórico, que passou de uma posição inicialmente controversa para uma condição de amplo reconhecimento na economia, em diferentes disciplinas e junto ao público em geral (BECKER, 1993, p. xix).

No curso *O nascimento da biopolítica* (1979), Michel Foucault analisou pioneiramente a constituição da racionalidade liberal e sua relevância para compreender as formas modernas de governo da população. Nesse contexto, examinou também as implicações da teoria do capital humano, cujas premissas guardam afinidade com recentes reformas educacionais, especialmente no ensino médio brasileiro. Sua investigação concentra-se na transformação do liberalismo ao longo do século XX, com destaque para o neoliberalismo alemão e estadunidense. Ao analisar este último, Foucault enfatiza a teoria do capital humano desenvolvida por economistas como Gary Becker e Theodore Schultz. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser entendido apenas como dispêndio de tempo e esforço, passando a constituir um investimento realizado pelo próprio trabalhador em suas aptidões, competências

e habilidades. O indivíduo torna-se, assim, simultaneamente trabalhador e investidor, orientando suas ações para a valorização de capacidades demandadas pelo mercado. Embora fatores inatos e ambientais sejam considerados, a ênfase recai sobre os elementos adquiridos, sobretudo por meio da educação (FOUCAULT, 2008, pp. 312ss.).

A formulação neoliberal da teoria do capital humano inicia-se pela reintrodução do trabalho como objeto privilegiado da análise econômica. Em contraste com a economia clássica, que o concebia sobretudo como dispêndio de tempo e de força de trabalho, os neoliberais procuram examinar sua inserção no interior da relação entre capital e produção. Nessa perspectiva, o foco desloca-se para a análise dos recursos mobilizados pelos trabalhadores e para as estratégias mediante as quais esses recursos são empregados na atividade econômica. Trata-se de saber o lugar do trabalho na relação com o capital e a produção, consoante o problema central de

> saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar *o trabalho como conduta econômica*, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha (FOUCAULT, 2008, p. 307, grifos meus).

Para os neoliberais, o trabalhador deve ser compreendido simultaneamente como sujeito econômico ativo e como portador de um capital capaz de gerar renda. Nessa perspectiva, o salário corresponde ao rendimento de um capital constituído pelo conjunto de aptidões, competências e disposições físicas e psicológicas do indivíduo. O trabalho deixa, assim, de ser concebido como simples venda da força de trabalho para ser analisado como investimento em um capital incorporado ao próprio trabalhador. Este passa a ser entendido como uma espécie de empresa de si mesmo, que mobiliza e valoriza suas competências com vistas à obtenção de rendimentos futuros (FOUCAULT, 2008, p. 311). Com isso, observa Foucault, o *homo oeconomicus* neoliberal distancia-se da figura clássica do sujeito da troca e da satisfação de necessidades, passando a ser definido como empresário de si, simultaneamente capital, produtor e fonte de sua própria renda.

Nessa perspectiva, o trabalhador aparece como investidor de si mesmo, mobilizando aptidões e competências valorizadas pelo mercado com vistas à ampliação de sua renda. Embora tais capacidades dependam de condições biológicas e ambientais, a teoria do capital humano privilegia os elementos adquiridos, sobretudo por meio de investimentos educacionais que extrapolam o espaço escolar. Nesse quadro, as contribuições de Gary Becker e Theodore

Schultz reforçam a centralidade da formação na produção e valorização do capital humano. Na versão de Becker, enquanto a teoria econômica tradicional coloca no centro máquinas, capital físico, terra e trabalho genericamente concebido (em termos de tempo gasto e força empregada) a teoria do capital humano "coloca as pessoas no centro da economia" (BECKER, EWALD, HARCOURT, 2012, p. 11) e teve implicações importantes no combate às desigualdades por meio do investimento público no "capital humano" (educação, investimento em saúde, formação na empresa, migração) de pessoas desfavorecidas. Quando teve oportunidade de acessar a interpretação de sua obra oferecida por Foucault, Becker afirmou que gostou de algumas intuições e que divergia muito pouco do que leu (BECKER, EWALD, HARCOURT, 2012, p. 3).

A educação passa, assim, a ocupar posição estratégica na racionalidade econômica. Se, na tradição liberal, ela estava associada à formação do juízo autônomo e da participação pública, agora tende a ser concebida como mecanismo de produção contínua de competências ajustadas às exigências do mercado. A formação converte-se em processo permanente de adaptação, orientado pela empregabilidade, pela flexibilidade e pela capacidade de responder às variações do meio. Por essa razão, a educação torna-se um terreno privilegiado das tecnologias de governo. A exigência incessante de aperfeiçoamento e autovalorização contribui para a constituição do "empresário de si mesmo", figura cuja conduta é continuamente orientada pela lógica da concorrência. Como observa Foucault, trata-se de um sujeito eminentemente governável (FOUCAULT, 2008, p. 369), na medida em que internaliza os imperativos de adaptação e investimento permanente em si. Nesse contexto, a escola é progressivamente atravessada pela racionalidade empresarial, enquanto finalidades culturais, críticas e cidadãs tendem a ser subordinadas às exigências da produção de capital humano.

Na obra *A escola não é uma empresa*, Christian Laval compreende que necessariamente o neoliberalismo implica um ataque ao ensino público. A escola neoliberal corresponde a um modelo educacional que concebe a educação como um bem predominantemente privado, cujo valor principal é econômico. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser entendida como direito coletivo à cultura e passa a constituir um investimento individual destinado à valorização futura do capital humano (LAVAL, 2019, p. 17). Tal deslocamento afeta não apenas o significado do conhecimento e das instituições educativas, mas também as próprias relações sociais, agora orientadas pela primazia dos interesses particulares.

Essa transformação está vinculada a mudanças mais amplas do capitalismo contemporâneo. De um lado, a acumulação econômica depende crescentemente da inovação, da produção de conhecimento e da qualificação da força de trabalho. De outro, a expansão da lógica concorrencial impõe a redução dos gastos públicos e a busca de maior rentabilidade dos investimentos educacionais. Nesse contexto, a educação é progressivamente avaliada segundo sua capacidade de produzir capital humano útil às demandas do mercado. As reformas educacionais inspiradas pelo neoliberalismo são impulsionadas simultaneamente pela centralidade econômica do conhecimento e pela intensificação da competição global. Medidas como descentralização administrativa, padronização curricular, novas formas de gestão e profissionalização docente subordinam a escola a objetivos de competitividade.

Diferentemente da concepção republicana, que atribuía à educação a formação do cidadão e a integração social, a escola passa a ser orientada prioritariamente pelas exigências do desempenho econômico e da adaptação ao mercado (LAVAL, 2019, pp. 18-19). Se no início dos anos 2000, quando concebeu esta obra, Laval pôde afirmar que "a escola neoliberal é ainda uma tendência, não uma realidade consumada" (LAVAL, 2019, p. 20), julgo que hoje não é demasiado afirmar que na maioria dos países ocidentais, notadamente os vinculados ou que se organizam para se vincularem à OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), ela predomina largamente. O próprio Laval, no prefácio à edição brasileira de seu livro, escrito quase duas décadas após a edição francesa original, pôde afirmar que o Brasil se encontra na vanguarda da escola neoliberal, em um estágio muito mais avançado que sistemas educacionais europeus, e que "chegou antes do que outros países ao estágio do 'capitalismo escolar e universitário', caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino" (LAVAL, 2019, p. 13).

Já é notória e bastante documentada a atuação do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formulação e difusão de políticas educacionais para a educação básica brasileira, com fica bastante claro na reforma do Novo Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Esses organismos internacionais exercem influência significativa sobre as políticas educacionais nacionais, articulando-se com governos, fundações empresariais, institutos privados e redes filantrópicas (NASCIMENTO, 2023, p. 141) para promover uma agenda alinhada à racionalidade neoliberal e à teoria do capital humano.

Silva e Pimenta (2024, p. 6) argumentam que a internacionalização da educação não constitui um fenômeno exclusivamente acadêmico ou cultural, mas integra o processo mais amplo de globalização econômica. Nesse contexto, a circulação internacional de ideias, indicadores, tecnologias e modelos de gestão educacional favorece a consolidação de uma agenda transnacional voltada à competitividade econômica, à eficiência gerencial e à formação de competências demandadas pelo mercado de trabalho. O texto identifica três grupos de atores que atuam nesse processo: pesquisadores e intelectuais comprometidos com a educação como bem público; corporações e agentes financeiros interessados na expansão dos mercados educacionais; e redes filantrópicas globais que, sob o discurso dos direitos humanos e da inovação, defendem a incorporação de mecanismos privados na gestão da educação pública (SILVA e PIMENTA, 2024, p. 6).

A OCDE é um dos principais agentes de difusão de padrões globais para a educação. Por meio de programas como o PISA e de documentos como o *Learning Compass 2030*, a organização promove currículos baseados em competências, habilidades socioemocionais (avaliações padronizadas, *accountability* e modelos de gestão inspirados no setor empresarial. Segundo os autores, essas orientações contribuem para a estandardização dos sistemas educacionais e para a subordinação dos objetivos educacionais às demandas da economia globalizada. No caso brasileiro, o artigo destaca a convergência entre as recomendações da OCDE, as diretrizes do Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio implementada a partir de 2017 (SILVA e PIMENTA, 2024, p. 11). Os autores ressaltam que o Banco Mundial apoiou financeiramente a reforma por meio de empréstimos e assistência técnica, vinculando desembolsos ao cumprimento de metas e indicadores de desempenho. A instituição defende currículos flexíveis, ampliação do tempo integral, formação por competências, monitoramento de resultados e maior articulação entre educação e mercado de trabalho.

Elementos centrais da Reforma do Ensino Médio – como os itinerários formativos, o projeto de vida, a flexibilização curricular, a valorização das competências socioemocionais e a possibilidade de parcerias com instituições privadas – apresentam forte convergência com as orientações dos organismos internacionais. Essas mudanças reforçam uma concepção de educação orientada pela produção de capital humano e pela adaptação dos estudantes às exigências da competitividade econômica. O Banco Mundial, OCDE e seus parceiros nacionais atuam na consolidação de um modelo educacional orientado pela eficiência, pela

competitividade e pela formação de força de trabalho adaptável às necessidades do mercado, em detrimento da concepção da educação como direito social e bem público.

A escola contemporânea tem suas raízes na tradição republicana consolidada após a Revolução Francesa, inspirada pelo ideal iluminista de emancipação por meio da razão. Herdeira do humanismo, valorizava o patrimônio cultural acumulado, não como instrumento de tutela, mas como condição para a formação autônoma dos indivíduos. Sua finalidade consistia em promover o desenvolvimento integral, articulando acesso à cultura, preparação para o trabalho e formação cidadã, mediante o cultivo da capacidade crítica, do julgamento próprio e da participação no debate público. Esse modelo educacional predominou, apesar de sucessivas crises, ao longo dos últimos dois séculos. Contudo, nas últimas décadas, passou a enfrentar uma concepção de educação que lhe é antagônica, impulsionada por agentes políticos e econômicos de grande influência e distante dos princípios republicanos que orientaram sua constituição.

No livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (DARDOT & LAVAL, 2016), os autores descrevem o tipo de subjetividade que a lógica busca construir sistematicamente no indivíduo, promovendo um trabalho contínuo de autotransformação.

> ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margaret Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: "a economia é o método. O objetivo é mudar a alma" (DARDOT & LAVAL, 2016, pp. 330-331).

A economia, diz Foucault, passa a ser "a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos" (FOUCAULT, 2008, p. 307) e se confunde progressivamente com a psicologia e a ética. Não por acaso o ensino de humanidades, como o de filosofia, está sempre em risco de ser excluído do currículo escolar ou de ser incluído apenas como linha secundária para a aquisição de habilidades e competências de leitura, raciocínio e projeto de vida, por exemplo. É o que se pode constatar na Reforma do Ensino Médio e no Novíssimo Ensino Médio (2024) – este último garantindo mais espaço para a disciplina de filosofia, mas sem romper com a lógica neoliberal da formação para a conformação ao mercado de trabalho.

Em *O nascimento da biopolítica* Foucault lembra que para Hayek era necessário conceber "utopias liberais" e conceber um liberalismo que seja "um pensamento vivo", concebido "como estilo geral de pensamento, de análise e de imaginação" (FOUCAULT, 2008, pp. 301-302). A utopia neoliberal é o de uma sociedade composta por unidades-empresa, por indivíduos que são empresários de si mesmos, empreendedores de uma vida inovadora no âmbito do que permite o mercado. O empreendedor aceita a realidade do mercado e só conhece a liberdade como obediência a suas presumidas leis.

Anos antes desse curso, em *História da sexualidade I – A vontade de saber*, Foucault oferece ampliada do que está em jogo aqui, com a qual concluo esse texto. Ele observa que foi indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, garantido por meio

> da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar (FOUCAULT, 1999, p. 132).

Referências bibliográficas

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Agência Senado*. Brasília, 03/03/2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura

BRASIL. ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (Brasil). *Manual Básico*. Rio de Janeiro: ESG, 1975.

BECKER, Gary S. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3ª ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BECKER, Gary S., EWALD, François & HARCOURT, Bernard E. "Becker on Ewald on Foucault on Becker American Neoliberalism and Michel Foucault's 1979 'Birth of Biopolitics' Lectures". *Coase-Sandor Institute for Law & Economics Working Paper*, No. 614, 2012.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

NASCIMENTO, Christian L. L. *A presença da filosofia no Novo Ensino Médio*. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

SILVA, Maria A. e PIMENTA, Alexandre Marinho. "Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica". *Revista Educação e Políticas em Debate*. V. 13, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2024.

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO E INSTITUCIÓN: UNA LECTURA DECONSTRUCTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CHILE

Franchesca Abaca[32]

Resumo: Esta apresentação revisa as Bases Curriculares (2019) da disciplina de Filosofia no Chile a partir de uma perspectiva desconstrutiva, insistindo na tensão entre a essência crítica desta disciplina e sua configuração institucional. Sustenta-se que o currículo como texto não apenas organiza os conteúdos, mas também delimita os modos legítimos de pensar, apesar de promover o pensamento crítico, já que este texto se constitui dentro de diretrizes que o condicionam. Conclui-se que o currículo configura formas de subjetividade, o que origina a pergunta sobre as condições de possibilidade de um ensino filosófico verdadeiramente crítico no Chile.

Palavras-chave: Desconstrução, currículo, filosofia, instituição.

Resumen: Esta ponencia revisa las Bases Curriculares (2019) de la asignatura de Filosofía en Chile desde una perspectiva deconstructiva, insistiendo en la tensión entre la esencia crítica de esta disciplina y su configuración institucional. Se sostiene que el currículo como texto no solo organiza los contenidos, sino que también delimita los modos legítimos de pensar, a pesar de promover el pensamiento crítico, ya que este texto se constituye dentro de lineamientos que lo condicionan. Se concluye que el currículo configura formas de subjetividad, lo que origina la pregunta por las condiciones de posibilidad de una enseñanza filosófica verdaderamente crítica en Chile.

Palabras claves: Deconstrucción, currículo, filosofía, institución

[32] Profesora de Enseñanza Media, con Magíster en Filosofía y Educación. Actualmente, estudiante del Doctorado en Literatura Hispanoamericana Contemporánea de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Correo: franchesca.abaca@alumnos.upla.cl. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8157-0269.

Leer el currículum como un texto implica deslizarlo de su apariencia normativa y técnica hacia su dimensión discursiva, simbólica e institucional. No es un documento neutro, es más, "no hay lugar neutral o natural en la enseñanza" (Derrida, 1982, 61); puesto que, es una escritura que ordena, autoriza y excluye. Así, Jacques Derrida permite leerlo como un archivo que fija "las condiciones de posibilidad de lo decible" (Derrida, 1982, p. 61), pero también como un dispositivo que siempre se desborda, un "anarchivismo", lo que posibilita revelar la tensión entre lo que se codifica e instaura, de aquello que deja fuera. Por lo mismo, Derrida nos insta a "desconfiar de todas las formas de reproducción" (Derrida, 1982, p. 65). Desde esta línea, el currículum de Filosofía en Chile, particularmente desde las Bases Curriculares y los lineamientos que definen sus "competencias", puede leerse como archivo institucional que define qué es filosofía, qué debe enseñarse y qué formas de pensamiento quedan marginadas en ese acto definitorio.

La revisión de las Bases Curriculares de filosofía no es una práctica nueva, ya anteriormente Cecilia Sánchez (1996) y Pablo Oyarzún (1996) habían hecho una revisión crítica de la enseñanza de la filosofía. Por otro lado, y recientemente, Carolina Ávalos y Juan Pablo Venables (2025) hicieron un recorrido de la filosofía en el contexto escolar chileno de las últimas décadas, concluyendo que la priorización curricular en su contexto pandémico (el cual todavía se está usando) presenta una notoria relevancia la dimensión psicológica de los estudiantes "en detrimento del filosofar como una práctica de pensamiento colectivo" (Ávalos y Venables, 2025, p.1). En este texto, se expresa que durante las últimas décadas, la filosofía en el currículum escolar está instituida por la defensa de la institucionalidad, que, anclada a la matriz neoliberal, se vincula a los aspectos de pensamiento crítico, ética y formación ciudadana con el fin de "contribuir a una mejor democracia" (Ávalos y Venables, 2025, p. 3); sin embargo, se expresa que el trabajo curricular del pensamiento crítico en la asignatura de filosofía finalmente no se realiza, dado que "no está claro qué se entiende por él ni que sea la filosofía la encargada de llevarla adelante" (Ávalos y Venables, 2025, p. 11). De esta manera, este estudio pretende examinar en un breve apartado las Bases Curriculares de filosofía, centrándose en el análisis del pensamiento crítico. Precisamente, porque nunca es un tema cerrado, dado que "el campo discursivo de la filosofía responde a un orden instituido lo que implica pensar en la posibilidad de su adentro y afuera, es someter a cuestionamiento sus límites y definiciones" (Ávalos y Venables, 2025, p. 73).

Se inicia por examinar que los propósitos formativos de la asignatura tienen como objetivo "iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la *filosofía* (…) y cuestionar aquello que aparece como dado y de pensar por sí mismos" (Ministerio de Educación, 2019, p. 64). Así también, las Bases Curriculares declaran que

> Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ministerio de Educación, 2019, p. 19).

La formulación curricular propone que la filosofía debe "iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la filosofía", lo que parece, en un primer momento, una invitación a la apertura del pensamiento. Sin embargo, una lectura deconstructiva permite ver que esta frase ya delimita aquello que entiende por "reflexión crítica" al subordinarla a lo "metódico" y a lo "riguroso", es decir, a ciertas normas previamente establecidas por la institución. Lo crítico queda restringido a la forma del método, es decir, la crítica se vuelve una operación regulada. Para Derrida significaría el gesto clásico del logocentrismo educativo: la crítica no apunta a una apertura, sino a una reinscripción. Un modo de garantizar que el pensamiento se produzca dentro de los límites de lo reconocible por la escuela o por lo establecido.

Cuando el enunciado agrega que el horizonte educativo es que "el estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo" (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), revela que la aparente autonomía se enuncia desde una paradoja: el currículum define previamente qué cuenta como "filosofar", y solo dentro de ese marco el estudiante puede ejercer su supuesta autonomía. No se trata de filosofar en plural, desde lo situado o desde la experiencia. Se trata de filosofar según la normatividad curricular. Butler (2008) diría que la subjetividad filosófica escolarizada es performativamente producida: para "ser capaz de filosofar", el estudiante debe ajustarse a ciertos modos de discursos, ciertas prácticas de argumentación y ciertos temas legitimados. La autonomía queda configurada como una forma de obediencia internalizada.

El currículum afirma también que la filosofía forma parte de un "proceso de aprendizaje permanente" (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), cuya finalidad es "alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas" (Ministerio de Educación, 2019,

p. 19). Esta declaración, que pretende ser inclusiva y amplia, opera como una macroestructura ideológica que da coherencia al sistema educativo. La filosofía se inserta así en una teleología del desarrollo humano integral —una narrativa de progresión y totalidad— que invisibiliza su dimensión conflictiva, interrogativa y disruptiva. Al presentar la enseñanza filosófica como "transmisión" de valores y conocimientos, el documento neutraliza la experiencia del pensamiento filosófico como interrupción, como pregunta sin destino, como crisis del sentido. Isso se asocia a la crítica que ya evidenciaba Carolina Ávalos (2017) que en el currículo de filosofía se "defiende la enseñanza de la psicología, la reducción de la enseñanza filosófica a la historia de la filosofía europea, a problemas de argumentación, o reproducir y naturalizar una enseñanza filosófica sexista" (Ávalos, 2017, 54). Deconstruir la frase anterior implica mostrar que la filosofía es colocada al servicio de una imagen de sujeto unificado: espiritual, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Así, el sujeto se define como una figura armónica, no atravesada por contradicciones, tensiones o rupturas. Es un sujeto pedagógicamente modelado, domesticado.

La noción de "transmisión" sugiere además un movimiento unidireccional del saber, donde el maestro-docente posee aquello que el estudiante debe adquirir. Pero la filosofía, desde su esencia, no funciona como un objeto transmisible sino como una práctica de cuestionamiento. De esta manera, se revela que la transmisión se sostiene en la presuposición de que hay valores y conocimientos estables, susceptibles de ser traspasados sin alteración, es decir, en una metafísica de la presencia. Frente a esto, Derrida mostraría que aquello que se transmite nunca es idéntico a sí mismo, que todo acto de transmisión introduce diferencia, desplazamiento y reinterpretación. Por su parte, el currículum clausura esa diferencia al inscribir la filosofía en el régimen de la estabilidad educativa.

El énfasis que acentúa las Bases Curriculares al "desarrollo espiritual, ético y moral" (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), configura un horizonte normativo que invisibiliza perspectivas críticas que justamente cuestionan la universalidad de esos términos. ¿Qué espiritualidad? ¿Qué ética? ¿Qué moral? El texto curricular no lo aclara porque funciona sobre la base de un supuesto compartido: que estos términos poseen un significado común y esperable. La deconstrucción permite mostrar que esos significados son efectos de la autoridad, sedimentaciones históricas que el currículum reproduce como si fueran evidentes. Por lo tanto,

la filosofía escolarizada queda también atravesada por una ética institucional previa, por una moral pedagógica que define de antemano los contornos del desarrollo humano legítimo.

La incorporación del "ámbito afectivo" en la lista de finalidades pareciera operar como una apertura a la complejidad de la experiencia humana. Sin embargo, al incluirlo dentro de la misma lógica de desarrollo integral, lo afectivo queda subordinado al marco racionalizado del aprendizaje. No se reconoce la dimensión disruptiva del afecto, su capacidad de desordenar el pensamiento y de alterar la identidad. Ahmed (2015) permitiría señalar que los afectos, lejos de ser elementos armonizadores, son fuerzas sociales que producen alineamientos y desalineamientos. El currículum, al incorporarlos como parte del desarrollo integral, neutraliza su potencia política y los convierte en dimensiones administrables.

Lo "intelectual", lo "artístico" y lo "físico" aparecen como ámbitos diferenciados, como si la filosofía debiera contribuir a cada uno de ellos; pero la estructura de la frase sugiere una totalidad sin fisuras. Así, la filosofía se vuelve en un suplemento que garantiza la unidad del sujeto escolar. Deconstruir esta unidad implica mostrar que no existe tal totalidad del sujeto. Existen prácticas heterogéneas de formación, múltiples subjetividades, fracturas y discontinuidades; pero el currículum, al presentar una lista de dimensiones humanas, fabrica un sujeto idealizado que debe ser producido por el sistema educativo.

Finalmente, la noción destrezas introduce el lenguaje neoliberal de las competencias en un ámbito —el filosófico— que supuestamente resiste su instrumentalización; pero el currículo de la filosofía, se vuelve en un dispositivo para desarrollar "destrezas" medibles. Así, el pensamiento crítico se reduce a una competencia evaluable, transformada en indicador de logro. Una mirada crítica demuestra que la presencia de este concepto, desplaza la filosofía desde el terreno de la interrogación hacia el de la funcionalidad: la filosofía ya no es un fin en sí misma, sino un medio para producir sujetos competentes.

En conjunto, el fragmento curricular revisado revela un entramado discursivo que define la filosofía como una práctica regulada, orientada a producir un sujeto armonizado; autónomo en la forma, pero obediente en el fondo; crítico, pero dentro del límite; ético, pero según los valores establecidos; afectivo, pero administrado; intelectual, pero no subversivo. La enseñanza de la filosofía, así alzada, se convierte en un acto de institucionalización del pensamiento más que de una apertura radical. Entonces, la tarea de una pedagogía filosófica verdaderamente

deconstructiva sería no reproducir esta estabilización del pensamiento; al contrario, abrir el espacio donde aquello que la institución intenta ordenar, vuelva a hacerse la pregunta.

Lo anterior, remite indudablemente a lo que Althusser (1974) denominaría la función ideológica del aparato escolar: más que habilitar la pregunta filosófica, el currículum la reinscribe en un marco de obediencia metodológica. La retórica de la "racionalidad" no amplía la experiencia de pensar: la disciplina bajo la figura del orden argumentativo. Lo que queda por fuera —el pensamiento afectivo, corporal, fragmentario, situado, político, disidente, narrativo— no desaparece, pero es desplazado hacia la frontera de lo ilegible.

Así también, el foco de las Bases Curriculares dispone que se

> Permitan al estudiante llevar a cabo diversos procedimientos cognitivos (habilidades) como explicar, resolver problemas, construir argumentos, generar productos, justificar, extrapolar, entre otros. Así, la aplicación de un procedimiento cognitivo sobre el conocimiento permite desarrollar y evidenciar la comprensión y, a la vez, posibilita verificar y avanzar con profundidad en nuevas comprensiones (Ministerio de Educación, 2019, p. 25)

El foco de las Bases Curriculares contiene otra huella institucional: la filosofía queda subordinada al paradigma de las habilidades, es decir, a un lenguaje tecnocrático que traduce el pensamiento en operaciones medibles. De este modo, lo filosófico se convierte en una unidad de producción cognitiva. En lugar de reconocer su potencia perturbadora, su fuerza para desorganizar lo dado, el currículum intenta someterla a categorías pedagógicas verificadas que puedan ser evaluadas y cuantificadas. El archivo curricular se pliega así sobre una racionalidad neoliberal que transforma el pensamiento en capacidad, la reflexión en desempeño y la pregunta en evidencia de logro.

Incluso, los objetivos de estas Bases Curriculares, insisten en la "formación ciudadana", reforzando el sello institucional. Según el documento, los principios valóricos deben promover "el desarrollo de una ciudadanía activa que defiende los valores de la democracia y de la libertad, responsable y comprometida con los desafíos presentes y futuros de la sociedad" (Ministerio de Educación, 2019, p. 21). Esta orientación, aunque valiosa, opera bajo una matriz normada de ciudadanía que oculta el conflicto, la contradicción y la disidencia. De esta manera, la ciudadanía aquí no constituye un campo abierto, sino una estructura de subjetivación que requiere cierto tipo de sujeto escolar reflexivo, deliberativo, moralmente alineado con valores previamente definidos. Se trata de un sujeto filosófico sin exceso, un sujeto políticamente legible. Desde una mirada butleriana, se enunciaría que el currículum produce un régimen de

performatividad ciudadana donde los estudiantes deben representar ciertas aptitudes cívicas para ser reconocidos como legítimos sujetos filosóficos.

Toda esta construcción descansa en lo que el mismo texto curricular denomina la disposición de un pensamiento ordenado en torno a "reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la verdad, el bien, el sentido de la vida, la justicia" (Ministerio de Educación, 2019, p. 65); pero esta formulación, aparentemente amplia, esconde outra clausura: las categorías filosóficas ya están dadas de antemano. El estudiante no pregunta por lo que cuenta como verdad, justicia o existencia, solo aprende a reflexionar dentro de los límites de esas categorías, sin cuestionar su origen ni su autoridad. La filosofía aparece así como una práctica de segundo orden, un modo de operar sobre marcos que no se interrogan a sí mismos, sino que se presentan como universales. De esta manera, se descubre que el texto curricular se erige por medio de una ficción institucional: un archivo que debe naturalizarse para mantener su autoridad pedagógica.

Desde una lectura deconstructiva, el currículum de la asignatura de Filosofía en Chile puede entenderse como un texto que intenta fijar lo que la filosofía es, pero que al hacerlo revela sus tensiones internas. Toda definición es un acto de exclusión. Todo lineamiento es un borde. Lo relevante no es denunciar estas exclusiones —toda escritura las posee—, sino hacerlas visibles para abrir el archivo pedagógico hacia otras posibilidades. La filosofía, entonces, no debe ser leída solo como asignatura ni como conjunto de competencias, sino como un espacio donde la escuela podría permitir el gesto más radical del pensamiento: interrogar las condiciones mismas de su existencia.

La tarea de la enseñanza filosófica verdaderamente crítica no consiste en enseñar a pensar mejor según el currículum, sino en leer el currículum como aquello que también debe ser pensado. La filosofía, en su potencia más insondable, no legitima la institución: la desborda. Desde una lectura derridiana, se puede confirmar que no hay archivo sin disenso, ni institución sin su propia sombra. Abrir esa sombra es abrir la posibilidad de una filosofía escolar que no reproduzca la autoridad del texto institucional, sino que lo habite desde su margen, desde su fisura. Así, la deconstrucción, aplicada al currículum, no destruye la enseñanza de la filosofía: la libera.

Referencias bibliográficas

AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. Programa Universitarios de Estudios de género México, 2015.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

ÁVALOS, Carolina. "La disciplina de la distancia en desplazamiento". *Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía 2019*. Conferencia presentada en el Coloquio "Desplazamientos de la filosofía en Chile", organizado por el Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile, abril de 2019.

ÁVALOS, Carolina "La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la defensa de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores". *Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea* – Volume VII, n. 1-2, 2019, p. 49-63.

ÁVALOS, Carolina; Venables, Juan Pablo. *Itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum escolar chileno de las últimas décadas*. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, 2025, p. 1-33.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que Importan. Sobre los Límites Materiales y Discursivos del Sexo.* Paidós, Buenos Aires, 2008.

DERRIDA, Jacques. "Donde comienza y cómo acaba un cuerpo docente" en *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 57-99.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*, 2019. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-91414_bases.pdf

OYARZÚN, Pablo. "La filosofía como ficción" en *Anales de la Universidad de Chile*. Sexta Serie, Santiago, 1996, p. 83-94.

SÁNCHEZ, Cecilia. "Formas de circulación de la filosofía en Latinoaméricana". Revista Universum, Universidad de Talca, 1996, p. 189-200.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS RURALES Y POPULARES EN COLOMBIA

Nohora del Carmen Argumedo Sáez[33]

Resumo: Este artigo apresenta um mapeamento documental e cartográfico do ensino de filosofia em contextos rurais e populares na Colômbia. Utilizando os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização Deleuze & Guattari (2004), busca-se identificar os processos pedagógicos e coletivos mediados pelo ensino de filosofia e delinear o papel do professor de filosofia na comunidade. Analisam-se as tensões entre os modelos tradicionais de ensino de filosofia e as abordagens rurais e populares que vêm se desenvolvendo no contexto colombiano em torno de um pensamento filosófico relacional concebido coletivamente em tempos de pós-conflito. A metodologia de pesquisa baseia-se em um paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, formulada por meio do mapeamento rizomático Deleuze & Guattari (2004), que busca identificar os principais departamentos do país que demonstraram interesse em refletir sobre o papel da filosofia em contextos rurais. Entre eles, destacam-se Cauca, Cundinamarca, Putumayo e Boyacá. O desenvolvimento desta revisão do estado da arte é um convite a continuar refletindo sobre o papel da filosofia na comunidade, especialmente em contextos historicamente sujeitos à violência por regimes de dominação, como a nossa Abya Yala, a nossa América do Sul.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Contextos rurais; Educação Popular; Mapa rizomático; Colômbia.

Resumen: en el siguiente artículo se presenta un registro documental y cartográfico de la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia. De esta manera, en este a la luz de los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze & Guattari, 2004) se pretenden identificar procesos pedagógicos y colectivos

[33] Nohora Del Carmen Argumedo Sáez es estudiante de maestría (MAEC/Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). El presente articulo se se realizó en el macro del proyecto: *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, presentado por el Grupo de Investigación "Filosofía y Enseñanza de la Filosofía" en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: ndargumedos@upn.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6874-8642.

mediados por la enseñanza de la filosofía, y rastrear el papel del docente de filosofía en la comunidad. De modo que, se analizan las tensiones entre modelos tradicionales de enseñanza de la filosofía y las apuestas rurales y populares que se han estado gestando en el contexto colombiano alrededor de un pensamiento filosófico relacional que se piensa en colectivo en tiempos de postconflicto. La metodología de la investigación se enuncia desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo que se formula a partir de un mapeo rizomático (Deleuze & Guattari, 2004) que busca situar los principales departamentos del país que han estado mostrando un interés por reflexionar en torno al papel de la filosofía en los contextos rurales. Entre estos se encuentran Cauca, Cundinamarca, Putumayo, y Boyacá. La construcción de este estado del arte es una invitación a seguir reflexionando sobre el papel de la filosofía en la comunidad, principalmente en contextos históricamente violentados por regímenes de dominación como lo es nuestra Abya Yala, nuestra América del Sur.

Palabras claves: Enseñanza de la filosofía; Contextos rurales; Educación Popular; Mapeo Rizomático; Colombia.

Problematización

La enseñanza de la filosofía en Colombia se expone en el documento *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía* (No. 14) del Ministerio de Educación Nacional como una práctica filosófica que se preocupa por la formación de la persona. De esta manera, se deja en evidencia cómo el quehacer filosófico tiene la pretensión de educar individuos autónomos y solidarios con sus contextos. A su vez, propone un vínculo entre pedagogía y filosofía en el que, la pedagogía es vista como objeto mismo de la filosofía.

Estas orientaciones encuentran su origen en el marco de la política de calidad de la Revolución Educativa. A partir de ello se afirma que:

> Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa es lograr una educación de calidad, es decir, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes logren desarrollar sus competencias básicas, independientemente de su condición económica, social y cultural. Para ello el Ministerio de Educación Nacional ha formulado lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas, que constituyen referentes claros, a través de los cuales docentes y estudiantes pueden llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 9).

Sin embargo, en este documento no hay una formulación explícita sobre la enseñanza de la filosofía en contextos rurales. Así, a pesar de que se propone un marco general centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, sin hacer distinción en las diferencias socioeconómicas de la población, esto se formula desde una perspectiva tradicional y homogeneizante, que tiende a asumir que el contexto escolar es exclusivamente urbano e institucional. Lo mencionado no desconoce la preocupación de las orientaciones por pensar la enseñanza de la filosofía desde el desarrollo de capacidades y habilidades filosóficas, (y no como un ejercicio únicamente de transmisión de contenidos filosóficos). No obstante, es imposible desconocer que ante esta propuesta quedan relegadas las particularidades de la ruralidad colombiana.

Este hecho no es menor, considerando que, según el informe titulado *Colombia rural, razones para la esperanza,* el país cuenta con un 32% de población rural. En el informe se señala la influencia del olvido estatal y el conflicto armado en las brechas de bienestar entre el campo y la ciudad. Por otra parte, el proyecto PER (Proyecto de Educación Rural) del Ministerio de Educación Nacional (2021) en Colombia se plantea como un programa que busca que niños, niñas y jóvenes que viven en zonas rurales puedan acceder a una educación con calidad, y a su vez, permanecer y culminar dicho proceso. Esto con el objetivo de que esta población mejore su calidad de vida.

En este se propone como metodología el fortalecimiento de las zonas rurales a partir del acompañamiento y el monitoreo de las Secretarías de Educación, y la implementación de herramientas que permitan basar los currículos en el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas. Pese a lo anterior, es posible notar una limitación estructural al centrar el propósito en una asistencia técnica que se reduce al seguimiento y evaluación institucional. Esto implica que, el poder de decisión dentro de la implementación de proyectos pensados para la ruralidad permanezca en la institucionalidad, no en la comunidad. En esta medida, el PER puede llegar a fortalecer calidad y gestión, pero la ruralidad tiene otras prioridades.

En la ruralidad nacen procesos de empoderamiento comunitario que se preocupan por la reconstrucción del tejido social y el diálogo vital en el que se reconocen historias campesinas, más que humanas, migratorias, raras, afros e indígenas. Así, la educación popular en estas zonas reivindica esos saberes *otros/as,* que intentan restituir la vida en sus distintas formas. Cuando se menciona el verbo de restituir se hace desde la convicción de que la transformación social,

ética y política en nuestro contexto colombiano es posible, *difícil* (y a veces tan cuestionada), pero posible.

Esta transformación social por la que se apuesta aquí con vehemencia, por su complejidad, encuentra sentido en lugares como los que propone la educación popular. Castrejón Amaya (2022) realiza un marco analítico con el que se concibe la educación rural como un campo que se encuentra atravesado por tensiones entre lo popular y lo comunitario. Estas categorías permiten problematizar la relación entre las subjetividades rurales, los contextos escolares y el territorio.

En Latinoamérica, hablar de ello supone prestar atención a las apuestas pedagógicas de Paulo Freire, quién en textos como *la pedagogía del oprimido* (1969), *pedagogía de la esperanza* (2005) y *la educación como práctica de la libertad* (1965), expone planteamientos referentes a la urgencia política y social de transformar las realidades latinoamericanas a partir de una educación emancipadora. En estos, Freire se muestra como un pedagogo que se preocupa por la vida, y focaliza su quehacer en una práctica liberadora que cuestiona las pedagogías de las clases dominantes.

bell hooks (1994) retoma a Freire para situar una pedagogía crítica en contextos populares y racializados. Esto a partir de las pedagogías del amor y la construcción de una justicia social interseccional que permita el reconocimiento de la afectividad y las corporalidades históricamente marginadas. Pensar en esos cuerpos supone reconocer las existencias propias que emergen de contextos desplazados por formas coloniales de comprender el ejercicio pedagógico. De este modo, el aprendizaje se encarna como una posibilidad de reconocer los contextos propios y transformarlos para hacer de la vida una experiencia más justa, y de no ser así, una experiencia que permita seguir sosteniendo la vida.

Este sostén tiene incidencia en los procesos formativos que se generan en las comunidades, y continuidad en el quehacer filosófico que se cuestiona y preocupa por la formación humana, debido a las aspiraciones sociales implícitas ahí. ¿Aspiraciones de quién? ¿Para qué? ¿Por qué? Aspiraciones que estriban en la posibilidad de construir un mundo que responda a las urgencias vitales y existenciales de quienes le habitan. ¿Quiénes habitan la ruralidad? Cuerpos que niega la ciudad. En el *Campo y la ciudad* (2001), Raymond Williams examina cómo la ciudad se alimenta del campo, así este autor manifiesta que la ciudad se construye sobre el campo, por lo que esta no puede entenderse sin la relación simbólica, social

y económica con este. La relación es asimétrica, dado que las grandes ciudades acumulan riqueza gracias a lo que se produce en el campo. De esta manera, se deja claro que las imágenes culturales sobre el campo y la ciudad no son inocentes, pues dan forma a percepciones sociales. En medio de estas, la relación de la ciudad con las ruralidades desde el ocultamiento.

Lo popular reconoce esa ruralidad *negada,* ya que la educación popular reflexiona desde el territorio y las personas que lo habitan. Así, la práctica filosófica en estos espacios puede propiciar procesos formativos en los que, a partir del trabajo colectivo se logra el reconocimiento de eso que ha sido *negado.* Esta investigación nace de la pregunta por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia, debido a la importancia de la educación filosófica para la construcción de nuevas subjetividades a partir del relacionamiento con el territorio desde la colectividad. La relación implica comprender que lo rural no está por fuera de la ciudad, y que lo popular reconoce lugares y saberes que han sido excluidos dentro de las formas institucionalizadas de la educación. Así, en esta se tendrá en cuenta el problema pedagógico del papel de la filosofía en zonas periféricas del país, atendiendo a sus condiciones históricas, y sociales, así como a las formas en las que el ejercicio filosófico se vincula con procesos formativos comunitarios.

De lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la enseñanza de la filosofía en Colombia en contextos rurales y populares permiten pensar la *formación* como una construcción colectiva y relacional? Teniendo en cuenta la pregunta de investigación mencionada se plantean identificar procesos pedagógicos y colectivos mediados por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia y Analizar las tensiones que emergen entre los modelos tradicionales de enseñanza de la filosofía y aquellas apuestas rurales y populares que se fundamentan en formas de pensamiento colectivo.

Principios metodológicos: el rizoma como estructura del estado del arte

La documentación parte del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo que se fundamenta en un mapeo rizomático, en el sentido propuesto por Deleuze y Guattari en su introducción al segundo volumen de *Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas* (2004), y ampliado por Guattari en *Cartografías esquizoanalíticas* (1989). De modo que, se quieren recorrer los cruces, trayectorias y conexiones entre las apuestas filosóficas y pedagógicas en

espacios rurales y populares, y el quehacer filosófico y comunitario que se construye en dichas apuestas. Estos recorridos interconectados tendrán en cuenta el concepto de *Subjetivación* propuesto por Guattari en *Cartografías esquizoanalíticas* (1989) como un modo de esbozar a partir de la investigación documental un ejercicio cartográfico en torno a los modos de producción de las subjetividades que transitan los espacios en los que confluyen la pedagogía, la filosofía y la comunidad. Esto para orientar el diálogo hacia la pregunta por el concepto de *formación* dentro de la reflexión filosófica y la práctica pedagógica.

El ejercicio cartográfico aquí planteado opera a partir del reconocimiento de la forma del rizoma como eje constitutivo del pensamiento. Esta propuesta se estructura a partir de la relación entre el micelio y los principios que operan el pensamiento rizomático, los cuales son: conexión y heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, y el principio de cartografía-no calco (Deleuze, Guatarri, 2004).

El micelio es una red subterránea que cumple la función de sostener la vida de los hongos. Esto ofrece una imagen para pensar formas de organización no lineales en las que surge la *conexión y la heterogeneidad.* Bajo este principio el estado del arte busca explicitar las relaciones emergentes entre las investigaciones analizadas. *La multiplicidad* se refiere a la observación de los puntos crecientes de las categorías que aquí constituyen el trabajo investigativo: ruralidad, educación popular, formación, filosofía y comunidad. La *ruptura asignificante* permite reconocer el campo de la enseñanza de la filosofía en la ruralidad como un conjunto de experiencias, trayectorias y apuestas pedagógicas que se han venido desplazando por los territorios a partir de la configuración de un saber situado. Finalmente, el principio de *cartografía y no calco* busca identificar las apuestas filosóficas que han estado emergiendo de las relaciones rizomáticas aquí planteadas.

Asumir la construcción del estado del arte como un ejercicio cartográfico rizomático implica leer las experiencias como nodos conectados entre sí en los que no se establecen jerarquías, pues se reconoce que la formación filosófica ocurre en múltiples espacios y tiempos. Así esto, el estado del arte se organizará en mesetas[34] con el propósito de comprender cada apartado como un campo de intensidades que no se cierra en categorías establecidas, en el sentido propuesto por Deleuze y Guattari vale la pena preguntarse:

[34] Este concepto se toma del segundo volumen de Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas (2004) libro de Deleuze y Guattari. Este se comprende como aquello que compone al *Rizoma* y que no tiene inicio, ni fin.

> ¿Qué ocurre, por el contrario, cuando un libro está compuesto de mesetas que se comunican unas con otras a través de microfisuras, como ocurre en el cerebro? Nosotros llamamos ―meseta‖ a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma (Deleuze, Guattari, 2004, p. 26).

Las microfisuras que serán base en la construcción de las mesetas partirán de una documentación detallada sobre apuestas con las que se comparten intereses investigativos. En paralelo se analizarán aquellas en las que la multiplicidad se hace presente. Para esto la investigación estará guiada por preguntas que pondrán en tensión las diferentes propuestas y experiencias halladas en el camino. Esto se nutrirá de las conexiones encontradas entre las mesetas, las cuales se señalarán a partir de nodos para discutir los puntos claves, en común, y múltiples, dentro de las trayectorias documentadas.

En lugar de conclusiones este estado del arte reflexionará en torno a distintas aperturas, vacíos que pueden ir apareciendo en el proceso, líneas que quedan abiertas, y reflexiones que pretenden aportar al trabajo filosófico y pedagógico de pensarse el ejercicio de la enseñanza de la filosofía desde un enfoque comunitario. Para esto se tendrá en cuenta la elaboración de entrevistas que permitan reconocer las trayectorias y propuestas pedagógicas, didácticas y filosóficas de quienes han tomado la decisión de dedicarse al ejercicio filosófico en espacios rurales, tanto institucionales como no institucionales, así como en ámbitos populares vinculados a procesos de educación no formal. En esta medida, la lógica rizomática que aquí se propone resulta urgente en un campo disciplinar marcado por desigualdades territoriales que crean distancias curriculares y disputas epistémicas, por lo que (Castañeda & Pineda, 2022; Trujillo & Cardona, 2019). De modo que, a partir de la revisión detallada de propuestas en torno a los cuestionamientos que dan cabida a esta investigación, se construirá un entramado de conexiones, y multiplicidades que reconocen: la ruralidad, la periferia, la institucionalidad, lo popular, lo filosófico, el filosofar, la pedagogía, y la formación, entre otras capas rizomáticas titulada, Filosofar en lo rural popular: sentidos, encuentros y prácticas docentes, la cual se encuentra organizada de la siguiente manera: a) Filosofía, comunidad y subjetividad en contextos rurales y populares, b) El filosofar como práctica relacional y situada, y c) Enseñar filosofía desde el territorio: el lugar del docente en lo rural y popular.

En la primera meseta la documentación parte de la inquietud sobre cómo la formación surge en diferentes escenarios, estos son, el institucional y el popular. Abordar el problema de la subjetividad implica señalar que la formación es, en sí misma, un problema filosófico y

pedagógico. La segunda ahonda en el colectivo como condición dentro del filosofar. De tal forma que, se camina en la posibilidad de expandir el aula en ámbitos rurales y populares al fundamentar el ejercicio filosófico en el trabajo con la comunidad. Esto revela la importancia de que exista diálogo permanente entre el diseño curricular y los conocimientos de las comunidades. A su vez, en este se exploran procesos situados, relacionales y colectivos en los que el filosofar se configura como una construcción ética con otros y otras, y a su vez, como experiencia de pensamiento que dialoga con el territorio. Finalmente, la tercera toma en consideración que el quehacer filosófico va más allá de una cuestión disciplinar y se sitúa en el papel de los y las docentes de filosofía dentro del reconocimiento de las características y particularidades de la comunidad en la que se desempeña y dirige su práctica pedagógica hacia el diálogo y la creación conjunta de saberes colectivos desde y para la comunidad.

Filosofar en lo rural y popular: sentidos, encuentros y prácticas docentes

A continuación, se presenta la búsqueda analizada a partir de tres mesetas rizomáticas por medio de una investigación territorial en Colombia. En esta aparece la región centro-andina (Bogotá-Cundinamarca) como un punto en el que se cuestiona el currículo y las formas en las que la filosofía escolar se presenta ante los contextos. En el departamento de Boyacá se identifican reflexiones sobre la configuración de prácticas situadas en las escuelas. En su gran mayoría, estas investigaciones se encuentran vinculadas con universidades publicas de Colombia como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca. Finalmente, el suroccidente colombiano, principalmente el Cauca aparece como un núcleo importante dentro de las reflexiones.

A su vez, este mapeo tendrá en cuenta los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización a partir de los postulados de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004). Así, la territorialización se refiere a los procesos mediante los cuales se produce territorio a partir de la estabilización de prácticas y formas de vida. La desterritorialización que alude a desplazamientos que fracturan formas estáticas. Y la reterritorialización que tiene que ver con una reorganización y resignificación de las formas en las que se concibe y produce lo territorial (Deleuze y Guattari, 2004).

Meseta 1: Filosofía, comunidad y subjetividad en contextos rurales y populares

Esta documentación parte de la inquietud por cómo la formación filosófica surge en relación con un modo particular de habitar la existencia. Un habitar que se pregunta por distintas formas de ser y estar. Esto implica señalar que, la formación es, en sí misma, un problema filosófico y pedagógico. Ante esta develación se hacen presentes dos escenarios en los que confluye el quehacer filosófico y pedagógico, estos son, el formal y el no formal. A su vez, en esta se rastrean los marcos dominantes que han configurado el currículo tradicional, los cuales han potencializado la urgencia de pensar una enseñanza de la filosofía desde el territorio, y en este caso desde la ruralidad.

De esta manera, se reconoce que la pregunta por la subjetividad es una pregunta por la cultura. Esta perspectiva dialoga con autores y autoras como: Bourdieu, quién en *el sentido práctico* (1980) y *la distinción* reconoce la subjetividad como una historia que se hace cuerpo en el *habitus*; Charles Taylor con su propuesta sobre la relación entre la identidad moderna y los horizontes culturales de significado expuesta en *Fuentes del yo* (1989); y Judith Butler cuando menciona en trabajos como *El género en disputa* (1990) y *Cuerpos que importan* (1993) la forma en la que el sujeto es producido performativamente dentro de normas culturales.

Así, Gadamer en *Verdad y método* (1960) retoma el concepto de *Building* para vincularlo con las nociones de experiencia, tradición y lenguaje. Con esto, nos muestra como el proceso de *formarse* se relaciona con una tradición cultural y una experiencia hermenéutica. El vínculo es estructural, pues tiene que ver con la posibilidad de transformarse mediante el encuentro con aquello que en la experiencia cuestiona. El proceso no se comprende desde un enfoque lineal y formal, sino a partir de una revisión constante de lo que se toma como verdadero en la tradición. De modo que, el proceso de transformación no es opcional, sino propio del encuentro con lo aparentemente dado. Esta apertura permite orientarse en el mundo mediante la sensibilidad cultivada que guía la experiencia hermenéutica.

Este panorama nos muestra cómo la cuestión por el habitar tiene que ver con un modo de ser que se ha enseñado y encarnado en la cultura. Así, las prácticas pedagógicas intervienen en el análisis sobre la subjetivación. Por lo que, Freire (1970) y bell hooks (1994) muestran como la formación no se reduce a un proceso técnico de enseñanza, pues este constituye una cuestión pedagógica estructural en tanto que implica la configuración misma del sujeto, es pues,

el proceso formativo una manera de develar formas en las que opera la cultura. En ese ejercicio en la Colombia rural y popular ha sido una constante en los últimos años preguntarse por la posibilidad de una educación pensada para una cultura en paz.

Diferentes estudios coinciden en afirmar que la educación rural en Colombia ha requerido buscar estrategias para la construcción de paz. La producción académica deja sobre la mesa problemas como el rol del docente rural, los procesos de configuración de subjetividades y la acción política de educar en la ruralidad (Trujillo Franco & Cardona González, 2019). Estas investigaciones manifiestan la necesidad de pensar una educación rural estructurada en términos de equidad social para territorios que han sido protagonistas en el conflicto armado colombiano (Millán-Torres & Montoya-Jiménez, 2021). Asimismo, se han desarrollado investigaciones sustentadas en narrativas de maestros y maestras rurales que reconocen en la escuela rural un espacio fundamental en la construcción del tejido social en un contexto de postconflicto (Echavarría-Grajales et al., 2021).

Estas posibilidades de existencia se rastrearán a la luz de la caja conceptual de Deleuze y Guatari, dónde el *territorio* es comprendido mediante líneas de relación. Es este, algo más allá que un simple lugar físico, dado que se conecta con los significados que nos orientan en el mundo. De modo que, el territorio tiene que ver con una creación colectiva organizada por prácticas y normas que determinan un modo de ser. Por otra parte, la *desterritorialización* se presenta como un movimiento que posibilita la ruptura y el cambio, es decir, una línea de fuga que permite agrietar lo estable. Mientras que la *reterritorialización* se refiere a la construcción de nuevas pautas de existencia, por lo que ambos procesos: *desterritorialización y desterritorialización* son correlativos y graduales.

Esto se contrapone a formas determinadas de habitar la vida, es decir a discursos de poder, así el *Dispositivo,* formulado por Michel Foucault en una entrevista en 1977, y retomado por Deleuze en su ensayo *¿Qué es un dispositivo?* (1992) se entiende como el conjunto heterogéneo de discursos y practicas encargadas de producir y reproducir regímenes visibles y decibles (Foucault, 1977/1980; Deleuze, 1992). Finalmente, pensar estos procesos exige pensar en el *campo de fuerzas* como una composición inestable en el que desde la lectura deleuziana de Nietzsche la realidad se presenta como una lucha entre fuerzas activas y reactivas en el que la *relacionalidad intensiva* que atraviesa cuerpos e instituciones (Deleuze, 1962/2006). De esta manera, el territorio, la desterritorialización, reterritorialización y el dispositivo se comprenden

como operaciones dentro del campo de fuerzas en el que se producen subjetividades y formas de situarse en el mundo.

El trabajo de Alexandra Kattán Hernández, y Diana Valentina Caicedo Castillo, *Desarrollo del pensamiento crítico en niños y jóvenes entre los 7 y los 16 años de Timba Cauca a través de la filosofía para niños* muestra la urgencia ontológica de pensar la vida desde otras formas de habitar en ella, esto desde una reflexión crítica fundamentada en habilidades filosóficas y dialógicas que se fortalecen mediante encuentros filosóficos y literarios con niños y jóvenes de 7 a 17 años.

Esta investigación se enuncia desde la zona limítrofe entre los departamentos del Valle del Cauca y Cauca, en Timba, un municipio construido junto al rio Timba, y trastocado por conflictos como el desplazamiento forzado, la violencia sistemática, y el olvido estatal. Así, las autoras advierten sobre la fragmentación dada en los lazos de interdependencia social y trabajo comunitario. Lo que a su vez justifica la razón por la que es necesario pensar el aula como un espacio que posibilite la construcción de sentidos. Así, se evidencia como la estructura social afecta el proceso de aprendizaje en lugares habitados por la inseguridad territorial debido al conflicto armado en Colombia. De modo que, el municipio de Timba aparece como un modo de vida en el que se organizan afectos, ritmos y prácticas, es esto, en clave deleuziana un *territorio* en el que las subjetividades son orientadas hacia una forma de habitar el mundo.

Las autoras parten de la pregunta por el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la implementación de la metodología de Filosofía Para Niños, así se construye su base teórica a través de referentes como: Mathew Lipman y Freire, así también, se contemplan informes como el informe de la UNESCO (2020) y el proyecto educativo de la Universidad Panamericana (2024) sobre Filosofía para Niños. Dicha metodología opera como *dispositivo,* dado que en la investigación no se toma como una técnica, sino como un conjunto de elementos heterogéneos: preguntas, diálogos, discursos, textos, tertulias, diarios, dibujos e instituciones que fundamentan un tipo de sujeto en medio de un régimen de visibilidad, es decir, en medio de aquello que se puede ver y decir en la escuela. Además, se muestra como esta responde a la urgencia de pensarse la forma en la que se educa en un contexto vulnerado por la violencia. El trabajo lo devela cuando se describen las comunidades de indagación, el uso de los diarios filosóficos, y los criterios éticos para el desarrollo de la propuesta.

Ahora bien, el territorio escolar que se menciona se encuentra atravesado por un *campo de fuerza* en el que se tensiona la autoridad, la tradición, el miedo, el dialogo, la autonomía y la creación. En este *campo de fuerzas* la metodología de la Filosofía Para Niños se encarga de canalizar los distintos movimientos de *desterritorialización y reterritorialización* dados en el aula. Esto se debe a la posibilidad de construir líneas de fuga por medio de las narrativas personales, la construcción de preguntas filosóficas, y la problematización de lo ya dado al instituir nuevos ritmos temporales dentro de la discusión filosófica. A partir del análisis de este trabajo se puede deducir como el fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos rurales afectados por la violencia permite resignificar el territorio a partir de la apertura que otorga el pensamiento filosófico a la existencia. De esta manera este se toma como un espacio en el que se hace posible el dialogo, y la creación colectiva dentro del quehacer pedagógico y filosófico.

Este análisis se nutre del texto, *"Propuesta de una estrategia de unidad didáctica desde la enseñanza de la filosofía para la Cátedra de Paz"* de Angy Jasbleidy Rojas Rojas, dónde se tiene el interés de proponer una estrategia didáctica que permita implementar la Cátedra de Paz desde la filosofía, esto particularmente en colegios públicos en zonas rurales. De este modo, la autora contempla la enseñanza de la filosofía como herramienta para la formación ciudadana. Esto se sustenta en la contribución reflexiva y crítica del pensamiento filosófico sobre los conflictos sociales, y la promoción de una convivencia democrática.

Lo anterior evidencia una especie de *territorialización* de la educación para la paz en Colombia, y la urgencia de abrir la perspectiva hacia el análisis de problemas situados y la problematización de los contenidos pedagógicos orientados en la escuela.

Así el territorio aquí se entiende a partir de aquellas prácticas bajo las cuales los lugares vulnerados por la guerra tienen la posibilidad de restituirse al pensar en una educación fundamentada en la paz. A su vez la investigación, *El pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana (2019)* dmuestra como la realidad puede ser pensada por medio de una filosofía situada. Esto en el contexto Colombiano se enmarca en apuestas que se preguntan por la pedagogía en escenarios de postconflicto. De este modo, se le adjudica una cualidad transformadora a la práctica filosófica, pues se asevera que esta permite el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en jóvenes que al reflexionar sobre su papel en la comunidad encuentran un carácter ético en su proceso formativo.

En este punto surge una cuestión fundamental para la pregunta sobre la formación ¿Qué tipo de filosofía se enseña en el contexto rural? Y ¿Qué tipo de colombianas y colombianos se forman a partir de ello? Mas que transmitir contenidos filosóficos, las investigaciones mencionadas con antelación evidencian como la enseñanza de la filosofía en estos territorios se presenta como una experiencia que permite la creación de habilidades filosóficas formativas dirigidas a la capacidad de interrogar el mundo al reconocer la propia voz y escuchar la de los demás. De modo que, el quehacer filosófico opera como un dispositivo formativo que estructura sujetos capaces de cuestionar la violencia naturalizada, a través de la formación de sujetos reflexivos, sensibles, autónomos y críticos. En este horizonte, la pregunta por *qué enseñar* en filosofía se transforma en *para qué* y *para quienes* enseñar filosofía (Sabogal, 2025).

En estos interrogantes sobre la formación de la enseñanza de la filosofía en la ruralidad la investigación ha mostrado como ante este paradigma las infancias colombianas han estado en el radar del quehacer filosófico. De esta manera, los trabajos centrados en la relación entre filosofía, formación e infancias han permitido comprender como el pensamiento filosófico se ha desplazado de un marco disciplinar a una experiencia formativa sensible y contextual.

Autores como Suárez, González y Lara (2017) presentan un conjunto de experiencias heterogéneas formales y no formales que permiten comprender como la filosofía construye nuevos diálogos que se caracterizan por la pluralidad de enfoques mediados por la experiencia y la formulación de preguntas filosóficas. Así, la enseñanza de la filosofía se concibe a partir de la problematización de la experiencia. A su vez, Zabala (2014) asevera que la enseñanza filosófica con infancias permite procesos de reflexión ética y subjetivación que emergen del entorno vivido, más que de contenidos abstractos. De tal forma que, a partir de su investigación realiza una propuesta porosa que permite elaborar interrogantes sobre la mediación filosófica y pedagógica en contextos educativos diversos que reconocen a las infancias como agentes activos en la elaboración de criterios éticos situados.

Lo precedente deja en evidencia el vínculo entre la propuesta de filosofía para niños y la formación ética. Salamanca (2014) sitúa esta relación en el plano de los derechos fundamentales. Este planteamiento nos muestra como la enseñanza de la filosofía en el caso particular de las infancias permite la formación de una conciencia ética. Por su parte, Bojacá (2022) a partir de una sistematización pedagógica desarrollada en la escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro muestra. Estas propuestas sitúan a las infancias como

sujetos pensantes que se interrogan por el mundo y que redireccionan el sentido de la enseñanza de la filosofía.

Meseta 2: El filosofar como práctica relacional y situada

Esta meseta reúne investigaciones que recorren principalmente los departamentos del Cauca, el Putumayo y Cundinamarca, pues durante la investigación ha sido posible observar cómo estos territorios son pioneros en la producción académica sobre prácticas filosóficas en contextos de educación rural en Colombia. Asimismo, es importante mencionar que la mayoría de estas investigaciones se encuentran vinculadas a universidades públicas del país como la Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Morales & Pulido, 2018; Corredor Rodríguez, 2022; Duque Guzmán, 2019).

En estos espacios, la reflexión ha estado centrada en el reconocimiento de dos categorías de análisis que valen la pena puntualizar: el conocimiento contextualizado y el saber situado. En la primera, la enseñanza de la filosofía se propone desde una contextualización pedagógica, y en la segunda a partir de una concepción epistemológica que fundamenta el pensamiento situado. Investigaciones como las de Corredor Rodríguez (2022), Morales Mora y Pulido Cortés (2018), y Duque Guzmán (2019) reconocen la relación que debe existir entre el quehacer filosófico, las condiciones de las escuelas rurales y las experiencias que configuran las historias de vida de las y los estudiantes. En este sentido, el contexto se comprende como un escenario en el que se lleva a cabo el ejercicio filosófico y que inciden en el mismo. Sin embargo, en estos trabajos el contexto no se contempla como fundamento epistemológico en la relación con el saber. En contraste, autores como Zamora Niño (2025), Calambás Velasco (2024) y Palechor Mopán y González Naranjo (2023) toman el pensamiento como un elemento inseparable de la comunidad y el territorio, es decir, aquí el conocimiento no es adaptado a un contexto que funciona como escenario dentro de la enseñanza, sino como resultado del territorio, como aquello que emerge de la vida en comunidad.

Esta propuesta, que contempla el pensamiento situado como eje fundamental dentro de la enseñanza de la filosofía se vincula con la noción de *educación propia que* aparece y se fortalece a partir de propuestas epistemológicas comunitarias e indígenas que han empezado a emerger en el departamento del Cauca. Desde el enfoque del CRISSAC, (Crianza y Siembra de

Sabidurías y Conocimientos), formulado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el conocimiento se concibe como un proceso de crianza y siembra en el que el cuidado de la madre tierra se aprende en colectivo, por lo que el saber no tiene que ver con conocimientos abstractos, sino con el acompañamiento de procesos que remiten al cuidado de la vida (CRIC, s. f.). Esto encuentra resonancia con los planteamientos de Green Stocel (2011), quién señala que educar tiene que ver con una forma en la que se aprende a habitar el mundo, reconociendo en la tierra la raíz del saber.

Estos planteamientos toman distancia de la lógica occidental y se aproximan a la configuración de un conocimiento encarnado. Favaron (2022) analiza la pedagogía de la Madre Tierra partiendo de los saberes de Green Stocel con el objetivo de profundizar cómo el saber puede producirse desde la experiencia, la relación con el territorio, y la tradición oral. En esta misma línea se establece la propuesta del CRISSAC del Consejo Regional Indígena del Cauca, el cual comprende la formación como un proceso de crianza en el que se siembra una sabiduría colectiva y abierta (CRIC, s. f.).

Sobre esto, la investigación *Enseñar Filosofía desde la Selva Colombiana: Una propuesta didáctica para Estudiantes de Grado Décimo y Once en el Departamento del Putumayo* (2025) de María Fernanda Mayorga Sabogal encuentra su relevancia a partir de la siguiente cuestión: cómo enseñar filosofía en la Amazonía colombiana (Putumayo). Esta pregunta no hace referencia únicamente a una cuestión didáctica, pues es una incógnita por la pertinencia epistemológica del filosofar en contextos rurales. En este aparece una tensión inicial: enseñar a filosofar o enseñar filosofía. Esta aparente oposición funciona como una estructura conceptual que organiza el campo educativo.

Este documento muestra cómo la enseñanza de la filosofía tradicional funciona como un aparato que captura la filosofía en doctrinas que circulan en un *territorio* disciplinar. Sin embargo, el proyecto busca descentrar el eurocentrismo filosófico al reconocer la diversidad epistemológica en el quehacer filosófico. De modo que se presenta una *desterritorialización* de la filosofía mediante una enseñanza situada que enfatiza que enseñar filosofía implica preguntarse qué se enseña, a quién se enseña, y cómo se enseña, reconociendo las particularidades de la ruralidad. Esto marca una posición geopolítica en la que la filosofía opera desde el margen y la ruptura de jerarquías conceptuales. Así la filosofía se transforma en una fuerza migrante que piensa desde la selva.

Meseta 3: Enseñar filosofía desde el territorio: el lugar del docente en lo rural y popular

Esta meseta sitúa en el centro de su investigación a los y las docentes de filosofía como mediadores activos en contextos rurales y populares. De este modo, el énfasis se desplaza al análisis del docente de filosofía como un agente que continuamente se encuentra transformando la práctica pedagógica en territorios que son atravesados por estructuras de dominación desiguales y violentas.

Figura 1 - Carta postal manuscrita "Reminiscencia de mi siembra"

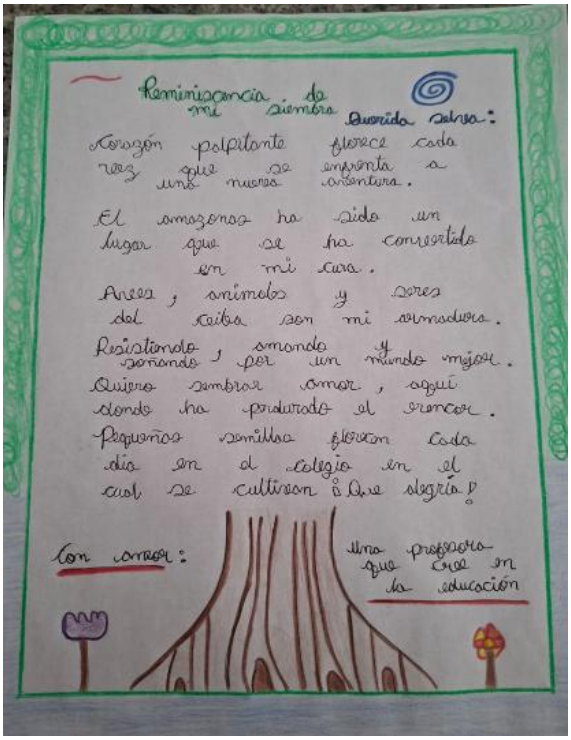

Imagen de una carta postal manuscrita de Paula Beltran, 7 de mayo de 2026. Archivo personal (reproducida con autorización de la autora).

La figura 1 hace parte de un laboratorio de creación que se realizó con el fin de reunir reflexiones de estudiantes y docentes de filosofía en torno a la ruralidad. Aquí, la estudiante Paula Beltrán de la licenciatura en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional mediante la construcción de una carta postal reflexiona en torno a su experiencia en el programa de Tutorías para el aprendizaje y la formación integral PTA/FI 3.0, comúnmente conocido como

"viva la escuela" en la institución educativa indígena San Juan Bosco, sede principal, ubicado en el departamento del Amazonas.

Este programa es una estrategia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuyo objetivo principal es la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos rurales, y marginados del país. La estrategia se orienta en la implementación de metodologías situadas bajo el marco de la educación CRESE (educación ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) (Ministerio de Educación Nacional, 2026), y la vinculación de estudiantes practicantes con los que se busca potencializar el agente transformador y comunitario del aula (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Desde esta perspectiva, el PTA/FI 3.0 promueve un quehacer pedagógico contextualizado que dialoga con el territorio.

En esta carta postal, Paula reflexiona sobre ello, manifestando la convicción de creer en la construcción de un mundo mejor para todos y todas. Así, este ejercicio junto con trabajos como los de Morales Mora y Pulido Cortés (2018), Duque Guzmán (2019) y Rojas Rojas (2021) son una muestra de como los docentes de filosofía asumen un rol activo dentro de la comunidad. De esta manera, la relación de los docentes de filosofía con el pensamiento filosófico va mucho más allá de la adquisición y transmisión de un contenido disciplinar, pues este se relaciona con un quehacer reflexivo que se preocupa por la lectura del territorio, la comprensión de las problemáticas locales, y el reconocimiento de dinámicas comunitarias como puntos de partida legítimos para el pensamiento. De modo que, la práctica filosófica del docente se ve orientada en la necesidad de adecuar el saber al contexto, especialmente en contextos multigrado y comunitarios (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022). Pues, en las zonas rurales del país, con frecuencia se implementa el modelo de Escuela Nueva debido a las condiciones especificas en las que habitan los niños y niñas, entre estas se encuentra la heterogeneidad de edades, los distintos niveles escolares en los que están, y la ubicación geográfica de los mismos. Estas condiciones, exigen que el docente de filosofía proponga una pedagogía en la que exista una articulación entre lo institucional y la vida comunitaria, es decir, la vida popular.

En esta medida, la práctica pedagógica del docente de filosofía en la ruralidad se caracteriza por una resignificación constante del quehacer docente que continuamente problematiza su relación con el quehacer filosófico. Hernández Buitrago y Mariño Díaz (2019)

proponen la enseñanza de la filosofía en la escuela rural sede Leonera de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe del municipio de Toca-Boyacá como un estilo de vida que encarna un compromiso ético por parte del docente hacia el territorio, la comunidad y los estudiantes. Lo anterior se evidencia en la creación de ambientes filosóficos capaces de adaptar metodologías para hacer posible que el pensamiento no se vea limitado por las condiciones institucionales (Morales & Pulido, 2018). De esta manera, la enseñanza de la filosofía es asumida por el docente desde una reflexión pedagógica orientada por tres preguntas fundamentales: ¿Qué enseñar? ¿cómo enseñar? Y ¿Para qué enseñarlo? (Sabogal, 2025).

Los cuestionamientos aquí expuestos muestran como el papel del docente de filosofía encuentra sentido en su relación directa con el saber, y la relación de este con la realidad. De modo que, el docente de filosofía en contextos rurales actúa como un mediador entre el pensamiento filosófico y las historias de vida de los y las estudiantes. Así, a partir de un ejercicio de resignificación del currículo es posible mostrar como el dialogo entre el pensamiento y el aula rural permite el reconocimiento de la filosofía como un modo concreto de habitar el territorio y movilizar el pensamiento en este (Bojacá, 2022; Corredor, Rodríguez, 2022). En el reconocimiento del territorio como punto de partida, el docente de filosofía también asume un papel crítico en el que se problematizan nociones como las de ruralidad y urbanidad, así, Tania Montenegro (2026), egresada de la licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la elaboración de una carta postal titulada, *categorías marginales* plantea que “las diferencias que encuentro entre lo rural y lo urbano no son una cuestión de lugares de interacción”, sugiriendo un análisis relacional con los territorios.

Figura 2 - Carta postal manuscrita “Categorías marginales”

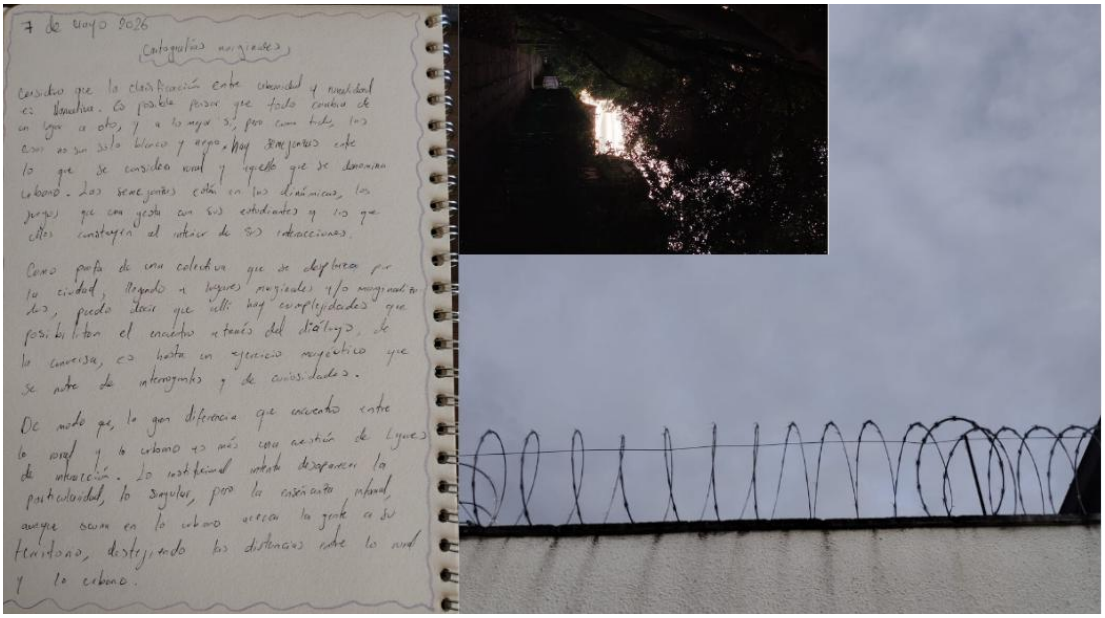

Imagen de una carta postal manuscrita de Tania Montenegro, 7 de mayo de 2026. Archivo personal (reproducida con autorización de la autora).

En este sentido, la práctica filosófica es sostenida por una perspectiva pedagógica reflexiva en el que el docente participa del colectivo y del dialogo de saberes escolares y locales en contextos en los que lo popular reivindica lo marginado e históricamente excluido. Pulgarín Rodríguez et al. (2024) y Pérez Triana (2023) concuerdan en que los procesos de aprendizaje situados en la ruralidad no deben necesariamente seguir secuencias lineales, por lo que la apertura del pensamiento filosófico exige el planteamiento de una pedagogía flexible y relacional. De modo que, es posible manifestar que la práctica docente no es fundamentada únicamente por el manejo curricular, sino por la habilidad filosófica de movilizar el pensamiento en concordancia con aprendizajes situados y anclados a las realidades y condiciones de los y las estudiantes.

Milena Patricia Bojacá Pachón realiza la *sistematización de la experiencia pedagógica realizada en la Escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro (Primaria) para reflexionar en torno a la aplicación de la filosofía en el aula* (2022). En este trabajo la autora realiza un análisis de su práctica filosófica en la vereda Romeral, municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca (Colombia). Aquí, Bojacá (2022) aborda la enseñanza de la filosofía desde el ejercicio filosófico encontrado en la comunidad y el papel del docente en el reconocimiento de las condiciones materiales y pedagógicas de los y las estudiantes.

Esta meseta se configura cómo un conjunto de conexiones en las que confluyen interrogantes relacionados con las prácticas docentes, el pensamiento filosófico situado y los territorios rurales y populares de Colombia. Esta heterogeneidad muestra como el campo de la enseñanza de la filosofía no se concibe desde un régimen homogéneo, sino, por el contrario, a partir de la multiplicidad que permite el ejercicio filosófico.

En este análisis, la territorialización se concibe como los modos en que la filosofía se comprende desde el ejercicio institucional y el saber escolar. En este aspecto, el ejercicio filosófico se ve enmarcado por políticas públicas, el diseño curricular y la tradición filosófica. En los contextos rurales y populares, esta territorialización se evidencia en marcos escolares como el modelo de Escuela Nueva, el cual enuncia la metodología por la cual se debe enseñar en el territorio. Sin embargo, la producción académica con relación a ello muestra cómo está territorialización entra en tensión con las condiciones y realidades de los territorios, lo cual exige por parte del docente una lectura crítica con respecto a la labor en el contexto (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022).

En la tensión encontrada en la territorialización emerge la desterritorialización. Esta acción no implica desconocer el territorio bajo el cual se ha configurado la enseñanza de la filosofía en Colombia, sino desestabilizar el saber de sus fijaciones estáticas, permitiendo así que el conocimiento local entre en diálogo con el curricular.

En la práctica docente rural, el docente asume un papel activo dentro de la desterritorialización cuando su práctica filosófica se abre a las experiencias de los y las estudiantes. De tal forma que, investigaciones como las de Duque Guzmán (2019), Bojacá Pachón (2022) y Morales Mora y Pulido Cortés (2018) evidencian cómo los docentes de filosofía, al enfrentarse a las condiciones concretas del territorio, transforman su relación con el saber, desplazándolo hacia prácticas más dialogantes, experienciales y situadas.

El docente aquí aparece como potencializador del rizoma, pues en su práctica sostiene movimientos de territorialización y desterritorialización, lo que a su vez provoca la territorialización del saber, pues surge una resignificación del saber filosófico en relación con las realidades habitadas, transformando así, el aula y la comunidad que se enuncia allí. a práctica pedagógica del docente se convierte en un ejercicio cartográfico: no calca el saber, sino que lo mapea, lo conecta y lo reinventa en función del territorio y de las vidas que en él se entretejen (Deleuze & Guattari, 2004; Guattari, 1989).

En suma, esta tercera meseta rastrea como la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares es asumida por los y las docentes como un proceso rizomático en el que los saberes no son inamovibles, pues estos son transformados y resignificados mediante desplazamientos y diálogos constantes entre lo escolar, el territorio y la experiencia de habitar un lugar. La territorialización remite a los modos en que la filosofía se instituye como saber escolar, delimitado por el currículo, las políticas educativas y las formas tradicionales de enseñanza. En los contextos rurales y populares, esta territorialización se expresa en la incorporación de la filosofía dentro de marcos institucionales como el modelo de Escuela Nueva, las orientaciones ministeriales y las expectativas normativas sobre qué significa "enseñar filosofía". Sin embargo, como muestran diversas investigaciones, esta territorialización inicial suele entrar en tensión con las realidades del territorio, las condiciones multigrado y las dinámicas comunitarias, lo que exige al docente una lectura crítica del saber que enseña (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022).

Es precisamente en esa tensión donde emerge la desterritorialización del saber filosófico. Desde Deleuze y Guattari (2004), desterritorializar no implica abandonar el territorio, sino desprender el saber de sus fijaciones rígidas, permitiendo que se conecte con otros flujos de sentido. En la práctica docente rural, la filosofía se desterritorializa cuando deja de operar exclusivamente como contenido abstracto y se abre a los problemas del contexto, a las experiencias de los estudiantes, a los saberes locales y a las dinámicas comunitarias. Investigaciones como las de Duque Guzmán (2019), Bojacá Pachón (2022) y Morales Mora y Pulido Cortés (2018) evidencian cómo los docentes de filosofía, al enfrentarse a las condiciones concretas del territorio, transforman su relación con el saber, desplazándolo hacia prácticas más dialogantes, experienciales y situadas.

Este movimiento desterritorializador conduce al reconocimiento de procesos de educación propia y pedagogías territoriales. En síntesis, esta tercera meseta permite comprender que la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares se despliega como un proceso rizomático, en el que los saberes no permanecen fijos, sino que se transforman a través de desplazamientos constantes entre institución, territorio y experiencia. La cartografía aquí propuesta no busca cerrar el campo, sino mostrar cómo el sentido del saber filosófico y del rol docente se construye en estos movimientos, haciendo de la filosofía una práctica situada, relacional y profundamente vinculada a la realidad vivida.

Conclusiones

El estado del arte aquí propuesto permite cartografiar la enseñanza de la filosofía en la ruralidad colombiana como un campo en permanente reflexión, y reconfiguración. Así, este se ha encontrado con disputas curriculares que han potencializado prácticas pedagógicas desde un saber filosófico situado. En la primera meseta el recorrido fue estructural, así el análisis permite situar el campo en sus condiciones institucional y su vínculo con la noción de formación. En esta línea, las infancias aparecen como una población que ha cobrado gran interés y protagonismos en los procesos orientados por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales. Así es posible evidenciar cómo en el contexto colombiano del postconflicto, las infancias rurales aparecen dentro de la reflexión filosófica desde un marco ético. En la segunda meseta la documentación es desplazada al plano de las prácticas pedagógicas. De modo que, se evidencia como a pesar de las estructuras institucionales el quehacer filosófico se ha estado gestando en las ruralidades del país desde un pensamiento situado que contempla el contexto y centraliza en el diálogo entre saberes. Aquí aparecen reflexiones en torno a una educación propia y una pedagogía de la Madre Tierra. Finalmente, la tercera meseta permite comprender que la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares se despliega como un proceso rizomático, en el que los saberes no permanecen fijos, sino que se transforman a través de desplazamientos constantes entre institución, territorio y experiencia. La búsqueda aquí propuesta no quiere cerrar el campo de la enseñanza de la filosofía, sino mostrar cómo el pensamiento filosófico y el papel de los docentes de filosofía se construye mediante movimientos rizomáticos, situados y relacionales vinculados con la vida y los territorios.

Referencias bibliográficas

BOJACÁ, M. P. *Sistematización de la experiencia pedagógica realizada en la Escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro Primaria para reflexionar en torno a la aplicación de la filosofía en el aula*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Uniminuto, 2022.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1980.

CALAMBÁS VELASCO, J. A. *Pedagogía de la Madre Tierra y filosofía intercultural: Corazonar la vida y la educación*. Popayán. Trabajo de grado de pregrado. Universidad del Cauca, 2024.

CAÑIZÁLEZ, N. & PULIDO, O. *"Infancia, una experiencia filosófica en el cine"*. Praxis & Saber, vol. 6, n. 11, pp. 245–262, 2015.

CASTAÑEDA, M. & PINEDA, J. *Educación rural en Colombia: Desafíos y oportunidades*. Bogotá: Editorial Universitaria, 2022.

CASTREJÓN AMAYA, C. J. "*Educación rural en América Latina: entre lo comunitario y lo popular*". Revista Propulsión, vol. 4, n. 1, pp. 65–77, 2022.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). "*CRISSAC: La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos*". Portal Web Universidad Autónoma Indígena Intercultural, s. f.

CORREDOR RODRÍGUEZ, S. J. J. *Filosofía para niños en el contexto rural del Agroparque Los Soches: Una experiencia que potencia la conciencia ambiental y el pensamiento multidimensional*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2022.

DELEUZE, G. "¿Qué es un dispositivo?". En: ALBIAC, G. y outros (Eds.) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 155-163.

DELEUZE, G. *Nietzsche y la filosofía*. C. Artal (Trad.). Barcelona: Anagrama, 2006.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 2004.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP). *Definición de categorías de ruralidad*. Bogotá: Misión para la Transformación del Campo, 2014.

DUQUE GUZMÁN, I. A. *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

ECHAVARRÍA GRAJALES, C. V., GONZÁLEZ GÓMEZ, G. A. & outros autores. "La educación rural en clave de equidad y paz". *Equidad y Desarrollo*, n. 36, pp. 1–23, 2021.

FAVARON, P. "La pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las práticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel". *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, vol. 7, n. 2, pp. 129–154, 2022.

FOUCAULT, M. “El juego de Michel Foucault”. J. Varela y F. Alvarez-Uría (Trads.). En: FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1980, pp. 183-201.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Siglo XXI Editores, 1965.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. São Paulo: Siglo XXI Editores, 2005.

GARCÍA DUQUE, C. E. “La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos”. *Discusiones Filosóficas*, vol. 24, n. 43, pp. 115–134, 2023.

GREEN STOCEL, A. “La educación desde la Madre Tierra: Un commitment con la humanidad”. En: GÓMEZ ISA, F. (Ed.) *La plasmación política de la diversidad*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2011, pp. 147–162.

GUATTARI, F. *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial, 1989.

HERNÁNDEZ BUITRAGO, A. S. & MARIÑO DÍAZ, L. A. “Filosofía en la escuela rural: Un estilo de vida”. *Salud y Sociedad UPTC*, vol. 4, n. 1–2, pp. 1–18, 2019.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

KATTÁN HERNÁNDEZ, A. & CAICEDO CASTILLO, D. V. *Desarrollo del pensamiento crítico en niños y jóvenes entre los 7 y los 16 años de Timba, Cauca, a través de la filosofía para niños*. Trabajo de diplomado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2025.

LÓPEZ RAMÍREZ, L. “Ruralidad y educación rural”. *Revista Colombiana de Educación*, n. 51, pp. 138–159, 2006.

MALAGÓN HERNÁNDEZ, L. C. & LÓPEZ REYES, E. *La dificultad de la enseñanza de la filosofía en contextos de educación popular*. Bogotá. Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia, 2019.

MARIÑO, L., PULIDO, O. & MORALES, L. “Actitud filosófica, infancia y formación de maestros”. *Praxis & Saber*, vol. 7, n. 15, pp. 81–101, 2016.

MAYORGA, M. F. *Enseñar filosofía desde la selva colombiana: una propuesta didáctica para estudiantes de grado décimo y once en el departamento del Putumayo*. Trabajo de grado. Universidad correspondiente, 2025.

MILLÁN TORRES, M. & MONTOYA JIMÉNEZ, J. "Educación rural para la paz en Colombia". *Cooperativismo & Desarrollo*, vol. 29, n. 1, pp. 1–18, 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía: Documento No. 14*. Bogotá: MEN, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "*Proyecto de Educación Rural (PER)*". Portal Web Mineducación, 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "*Viva la Escuela*". Portal Web Mineducación, 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "*Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0)*". Portal Web Mineducación, 2026.

MONTENEGRO, Tania. *Categorias marginais*. Cartão postal manuscrito não publicado, 7 de maio de 2026. Arquivo pessoal da autora.

MORALES MORA, L. M. & PULIDO CORTÉS, O. "Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural". *Praxis & Saber*, vol. 9, n. 21, pp. 1–15, 2018.

OROZCO MUÑOZ, J. J. & PORTILLA PORTILLA, M. G. "La escuela rural y la práctica pedagógica". En: PORTILLA, M. & ZAMUDIO, G. (Eds.) *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología*. Cali: Universidad Santiago de Cali, 2021, pp. 199–214.

PALECHOR MOPÁN, D. A. & GONZÁLEZ NARANJO, N. Y. *Fortalecimiento del Sistema Educativo Propio Intercultural Yanacona (SEPIY)*. Popayán. Proyecto de práctica profesional. Universidad del Cauca, 2023.

PÉREZ TRIANA, J. S. *Análisis del modelo pedagógico Escuela Nueva en el sector rural como respuesta a una educación de calidad*. Bucaramanga. Trabajo de grado. Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), 2023.

PULGARÍN RODRÍGUEZ, M. A., GALLEGO HURTADO, A. F., MONDÉJAR RODRÍGUEZ, J. J. & RÍOS SERNA, A. H. "Prácticas educativas situadas en el contexto rural". *Actualidades Pedagógicas*, vol. 22, n. 43, pp. 97–122, 2024.

ROJAS PÉREZ, J. A. *La enseñanza de la filosofía y su incidencia en el pensamiento crítico*. Bogotá. Trabajo de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

ROJAS ROJAS, A. J. *Estrategia didáctica desde la enseñanza de la filosofía para la Cátedra de Paz*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2021.

SALAMANCA, J. "*Formación ética en perspectiva de derechos humanos y filosofía para niños*". VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá: Editorial/Organizador del evento, 2014.

SUÁREZ, M., GONZÁLEZ, B. & LARA, P. "Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia". *Praxis & Saber*, vol. 8, n. 16, pp. 206–225, 2017.

TAYLOR, C. *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

VIÑAS, J. "Educación y ruralidad en Colombia". *Revista de Educación*, 2003.

WILLIAMS, R. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

ZABALA, H. "*Filosofía e infancia desde el contexto social en una experiencia extraescolar*". VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá: Editorial/Organizador del evento, 2014.

ZAMORA NIÑO, L. M. "La filosofía y el pensamiento emocional como estrategia pedagógica en la educación rural colombiana". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 6, n. 5, 2025.

ESTADO DEL ARTE SOBRE IMAGEN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: HACIA UNA FORMACIÓN ESTÉTICA CON GÉNEROS GRÁFICOS

Melanny Dayanna Arango Aldana[35]

Resumo: Este artigo apresenta um estado da arte sobre o uso de imagem e gêneros gráficos no ensino de filosofia na Colômbia, orientado para uma compreensão da formação estética como condição de possibilidade do filosofar. O referencial teórico articula a noção de *Bildung* com o cuidado de si foucaultiano, a partilha do sensível rancieriana e a virada pictórica de Mitchell, para argumentar que os gêneros gráficos, o quadrinho, a caricatura, o romance gráfico, constituem superfícies onde a sensibilidade filosófica pode ser exercitada. A partir de uma revisão sistemática de fontes colombianas produzidas entre 2009 e 2026, o artigo documenta a distribuição disciplinar dos gêneros gráficos na educação colombiana, examina as concepções de imagem que operam em cada campo e analisa as finalidades educativas que as sustentam. O achado aponta para uma lacuna entre a circulação do aparato conceitual disponível para pensar a imagem filosoficamente e sua ausência na didática filosófica propriamente dita, o que abre questões sobre o lugar do visual no ensino de filosofia.

Palavras-chave: Formação estética; gêneros gráficos; ensino de filosofia; cultura visual; Colômbia.

Resumen: Este artículo presenta un estado del arte sobre el uso de imagen y géneros gráficos en la enseñanza de la filosofía en Colombia, orientado hacia una comprensión de la formación estética como condición de posibilidad del filosofar. El marco teórico articula la noción de *Bildung* con el cuidado de sí foucaultiano, el reparto de lo sensible rancieriano y el giro pictorial de Mitchell, para argumentar que los géneros gráficos, el cómic, la caricatura, la novela gráfica, etc. constituyen superficies donde la sensibilidad filosófica puede ejercitarse. A partir de una

[35] Licenciada en Filosofía, estudiante de Maestría en Arte, Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: marangoa@upn.edu.co. Artículo elaborado en el marco del proyecto MIN-UPN-937-24 *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0520-223X.

revisión sistemática de fuentes colombianas producidas entre 2009 y 2026, el artículo documenta la distribución disciplinar de los géneros gráficos en la educación colombiana, examina las concepciones de imagen que operan en cada campo y analiza las finalidades educativas que las sustentan. El hallazgo apunta a una brecha entre la circulación del aparato conceptual disponible para pensar la imagen filosóficamente y su ausencia en la didáctica filosófica propiamente dicha, lo que abre preguntas sobre el lugar de lo visual en la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Formación estética; géneros gráficos; enseñanza de la filosofía; cultura visual; Colombia.

¿Qué significa enseñar filosofía hoy? La pregunta, en apariencia simple, nos revela una gran dificultad. Las categorías más invocadas en la práctica educativa suelen ser el binomio enseñanza-aprendizaje, muchas veces tomadas bajo la forma de causa-efecto. La enseñanza causa algo, este algo es el aprendizaje. Sin embargo, al leer así la conexión aparecen categorías orbitantes que generan sospechas: resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias Biesta (2017). Con esto, tras bambalinas, podemos identificar una lógica de medición y de procesos que buscan que A tenga un resultado B. Ante estas implicaciones del lenguaje, queda un espacio de interrogación para la filosofía: ¿Cuál es el propósito de la práctica educativa en filosofía?

Si aceptamos que la filosofía no es un conjunto de saberes estancos, debemos pensar qué es la filosofía, al menos intentar una ruta, pues de cierto sabemos que es una pregunta sin resolución fácil ni definitiva. Esta falta de cierre no es una deficiencia, sino la posibilidad de pensar, como nos invita Biesta, a otros modos de un lenguaje de lo educativo. Esta cuestión es de especial interés para un saber presente en la escuela que solemos asociar con la pregunta, el asombro, la reflexión. La enseñanza de la filosofía parece no estar en la trasmisión de respuestas clausuradas o visiones históricas de lo que desde ella se ha generado.

El presente texto propone el quiebre desde la noción de Formación —*Bildung*— para recuperar la fuerza vital de la filosofía, un intento por alejarse de la mera instrucción programática. Cabe mencionar que, la formación tiene muchos modos de definirse, el interés particular aquí es aquella dirigida a la formación estética, es decir, a la formación encaminada

a alterar las formas de percibir y entender las cosas por parte de un sujeto, en los términos de Farina (2005).

Con lo anterior en mente, ¿Qué significa, en rigor, formarse estéticamente? ¿Se trata de adquirir una sensibilidad cultivada, de aprender a apreciar las formas, de desarrollar un "gusto"? Si, como sugiere Foucault (2002), la formación remite a prácticas mediante las cuales el sujeto se constituye a sí mismo, entonces lo estético no puede reducirse a un dominio específico (el arte, lo bello). Mas bien, nombra un cambo de experiencia en el que se juega la posibilidad misma de darse una forma de vida. En otras palabras, formarse estéticamente implica entrenar la capacidad de, por ejemplo, percibir lo familiar y re-interpretarlo, cuestionar rutinas de pensamiento o explorar nuevas maneras de relacionarse con la realidad. La sustancia de la formación, en este sentido, son las experiencias que movilizan la sensibilidad, la imaginación y el juicio crítico. Esta transformación no se impone, se cultiva y su resultado nunca está garantizado. La apuesta, por el contrario, es más sutil: la formación ofrece las condiciones de posibilidad para que la transformación acontezca. Como sugiere Biesta (2017), se trata de sostener el "riesgo" de la educación. El docente no controla los efectos ni programa resultados finales, pero dispone textos, imágenes, silencios, su saber mismo, para que el estudiante, en su singularidad, pueda encontrarse con algo que lo movilice y le permita experimentar la formación estética en su propia vida. Esta apertura se sostiene en la incertidumbre del encuentro. Como lo expresa Larrosa (2000):

> La educación tiene que ver con el quizá de una vida que nunca podremos poseer, con el quizá de un tiempo en el que nunca podremos permanecer, con el quizá de una palabra que no comprenderemos, con el quizá de: un pensamiento que nunca podremos pensar. Pero que, al mismo tiempo, necesitan de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestras palabras y de nuestros pensamientos (LARROSA, 2000, p. 6).

La noción foucaultiana de cuidado de sí desplaza la cuestión educativa desde la transmisión de contenidos hacia las formas en que el sujeto se relaciona consigo mismo, con su percepción y con los saberes que produce a partir de ella. En este marco, la formación se despliega a través de prácticas encaminadas a transformar los modos de ser, de ver y de relacionarse el sujeto consigo mismo. El estudiante utiliza el saber a modo de *caja de herramientas* Farina (2005) para la subjetivación: los recursos que la formación ofrece no sirven para acumular información sino para constituirse. Esta autonomía implica una responsabilidad: la de no permanecer igual ante el encuentro con el otro y con lo otro. Desde esta perspectiva, la formación estética no es una dimensión añadida a la enseñanza de la filosofía, es mas bien, su

condición más profunda: el tránsito desde la configuración de un sujeto ético hacia la apertura de un sujeto estético, capaz de constituirse a través de lo que ve, siente y piensa.

En esta línea, un autor como Rancière (2014) permite ampliar la comprensión de la formación estética, al pasar de un proceso solo interior hacia la manera en que se configuran las formas de ver y percibir lo común. Bajo esta óptica, la práctica educativa abre variaciones en el reparto de lo sensible; es decir, altera las fronteras de lo que es visible, pensable o atendible en el espacio compartido del aula. Estas variaciones, si bien no responden a una intención directa, emergen en encuentros que afectan la experiencia. Para que esta alteración no sea una mera fluctuación azarosa, es preciso recordar la naturaleza del acontecimiento pedagógico.

Lo que hace posible esta alteración del reparto de lo sensible es una transformación lenta de la mirada. Percibir no es un acto pasivo ni automático: es una construcción que depende de las tramas sensibles que organizan la experiencia (a través de disposiciones del espacio, ritmos de la palabra, formas e imágenes que configuran lo que puede ser visto). Una misma imagen puede pasar inadvertida en una lectura rápida y revelar un detalle que reconfigura todo al ser leída desde otra voz en el aula. En ese gesto aparentemente simple se revela que ver es siempre una forma de posicionarse y que esa posición puede modificarse. La formación estética trabaja precisamente sobre esa modificabilidad, pues cultiva la disposición a ver de otro modo, a notar lo que antes pasaba desapercibido, a sostener la pregunta ante lo que parecía evidente. En ocasiones ese proceso puede volverse disruptivo (hay imágenes que sacuden, que no se pueden ver sin que algo cambie), pero esa disrupción no es el motor de la formación sino uno de sus frutos posibles, y solo una mirada ya formada puede recibirla como pensamiento y no como simple impresión.

Géneros gráficos en la formación estética

La formación estética que se ha descrito requiere superficies donde la sensibilidad pueda ejercitarse, materiales que ofrezcan resistencia a la mirada habitual. Los géneros gráficos —el cómic, la caricatura, la novela gráfica— son una de esas superficies: su lógica interna, la articulación entre imagen y texto, la viñeta como unidad de sentido, la narración visual como forma de argumentar, exige del lector un tipo de atención que no es ni puramente visual ni puramente verbal. Esa exigencia es filosóficamente relevante, pero no obvia dentro de una

tradición que ha privilegiado históricamente la palabra como medio del pensamiento. La enseñanza de la filosofía se ha cimentado sobre formas discursivas —diálogo, lección, tratado, ensayo— en correspondencia con una concepción del conocimiento que privilegia la abstracción y la argumentación. Desde Platón, la distinción entre mundo inteligible y mundo sensible sitúa a las imágenes en el ámbito de la copia y la apariencia, alejadas de la verdad y potencialmente engañosas para el pensamiento.

Frente a este predominio histórico del *logos* y la sospecha platónica hacia lo sensible, Jan Amos Comenio marca en el siglo XVII una ruptura significativa. Con la publicación del *Orbis Sensualium Pictus* (1658), no intentaba desplazar la palabra sino dotarla de un anclaje a la realidad a través de la visión: bajo la premisa de que no hay nada en el intelecto que no haya pasado por los sentidos, la imagen se erige como la puerta de las cosas, un estimulante para la curiosidad que permite al estudiante establecer una relación concreta con el mundo real. Sin embargo, para Comenio la verdadera formación no se escribe en los ojos sino en el corazón: las imágenes aparecen porque los niños recuerdan mejor lo que han visto que lo que han leído, pero no son el soporte último de la formación. Como señala Bustamante, reducir la educación a la imagen es caer en un fetiche de la comunicación visual: "la formación no es una colección de íconos" (BUSTAMANTE, 2020, p. 33). La imagen, en este marco, sigue siendo auxiliar del texto, no su interlocutora. La unidad entre ver y pensar que en el siglo XVII resultó revolucionaria terminó por cristalizarse en una ilustración que acompaña el texto sin abrirlo. La imagen como decoración pedagógica, no como agente de pensamiento. Como documentan Prieto y Salcedo (2023), este patrón es aún muy recurrente en manuales escolares colombianos donde pocas veces hay alguna instrucción relacionada con la imagen que se trae durante la presentación de contenido. Esa reducción resulta anacrónica frente a un escenario donde los sujetos habitan y producen sentido a través de lo visual.

Esta densidad visual, que W.J.T. Mitchell (2003) denomina el giro pictorial (*pictorial turn*), no es simplemente un aumento en la cantidad de imágenes, sino el descubrimiento de que la relación entre lo visible y lo decible constituye un *tropo dialéctico*. Tal tropo describe una oscilación constante entre mostrar y decir. Desde esta perspectiva, la imagen deja de ser una 'copia' degradada del concepto para ser entendida como un actor con propiedades propias que afectan la construcción de significado. Lo visual, en este marco, no se limita a lo que percibimos con los ojos: abarca las maneras en que las imágenes circulan, se interpretan y adquieren sentido

en contextos específicos, interviniendo en cómo pensamos, en cómo nos relacionamos con otros y en lo que consideramos visible o importante. Estudiar la cultura visual no es preguntarse solo qué significan las imágenes, sino en qué condiciones hacen posible ciertas formas de ver y de pensar.

En continuidad con esta comprensión de la imagen como agente, se inscribe la propuesta de Aldana Zuccala (2025), desarrollada en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Hurlingham. Apoyándose en el concepto deleuziano de filosofía menor, Zuccala diseña una ruta para enseñar filosofía *con* y *desde* las imágenes, esto es una práctica que opera en los márgenes del canon disciplinar y que asigna a la imagen un lugar central, no decorativo, en la producción de pensamiento filosófico. Para Zuccala, la formación docente ha ignorado sistemáticamente el giro pictorial y los debates sobre cultura visual que llevan décadas transformando las humanidades, y esa ignorancia tiene consecuencias concretas sobre lo que ocurre en el aula: una enseñanza de la filosofía que no trabaja con imágenes renuncia a intervenir en los modos en que sus estudiantes ya ven, significan y habitan el mundo. Desde esta perspectiva, incorporar la imagen no es una actualización metodológica sino una apuesta por alterar la relación entre el saber filosófico y quienes lo reciben. La lectura que aquí se hace de su trabajo es que el aula que propone funciona como un escenario de producción de sentido, donde lo que vemos y lo que pensamos no se suceden, mas bien, se constituyen mutuamente. Su trabajo es el antecedente más directo de esta investigación: Zuccala genera para el contexto argentino la misma pregunta que aquí se traslada a Colombia y comparte el mismo diagnóstico sobre la ausencia de la imagen en la formación docente en filosofía.

La formación estética en el marco normativo colombiano

A partir de la comprensión de la imagen como agente de pensamiento, así como de la apuesta por una enseñanza filosófica que opere desde lo visual, es posible examinar el modo en que estas perspectivas se articulan, o no, en el escenario educativo colombiano. Al situar este enfoque en el marco normativo nacional emerge una asimetría que no es solo normativa, de hecho, anticipa el patrón que la presente revisión documenta. Las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2011), por el Ministerio de Educación Nacional, proponen preguntas genuinas sobre la experiencia estética tales como la distinción entre arte y

producción masiva, la posibilidad de criterios normativos en el gusto, la adjudicación de autorías, la relación obra-vida, etc. pero la respuesta esperada sigue siendo textual y argumentativa. La imagen tiende a ocupar un lugar secundario: ilustra o refuerza explicaciones elaboradas desde el texto, sin asumir un lenguaje capaz de sostener pensamiento por sí mismo. En la práctica, esto significa que lo estético entra a la clase de filosofía como contenido a analizar, no como experiencia a transitar. Así, se leen tragedias griegas para examinar su estructura moral, pero no se llevan a escena para experimentar su dimensión catártica; se explica la categoría de lo sublime, pero no se generan producciones visuales que permitan explorar esa experiencia. Las prácticas artísticas son objetos de análisis, no lenguajes de producción de pensamiento.

Las *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (2022) operan desde una concepción radicalmente distinta. En ellas, la dimensión estética no es un contenido a transmitir, es toda una dimensión constitutiva del sujeto:

> La EAC realiza un aporte insustituible al proyecto de humanización por cuanto su foco en el desarrollo de la dimensión estética del sujeto favorece la expresión del cuidado de sí, del reconocimiento del otro, una visión sensible del mundo que conduce a una reflexión activa sobre la sociedad y a la admiración y preservación de la naturaleza, como espacios indispensables para la construcción de la cultura (MEN, 2022, p. 9).

El desplazamiento que opera aquí es significativo: el foco no está en el objeto artístico sino en el sujeto que se transforma a través de la experiencia sensible. La formación estética se configura como un proceso de subjetivación que no se detiene en lo individual, ya que se proyecta hacia lo ético y lo político, en la medida en que cambiar las formas de mirar implica cambiar las formas de relacionarse con el otro y con el entorno. Es una concepción que resuena directamente con el cuidado de sí foucaultiano y con el reparto de lo sensible rancieriano.

Por su parte, los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (2017) desarrollan esa apertura desde otro ángulo, más técnico pero igualmente significativo. El documento reconoce la multimodalidad como sistema con reglas propias y articula los géneros gráficos desde cuatro dimensiones complementarias: la lectura e interpretación visual, que atiende a colores, formas y tamaños como portadores de sentido; la producción y creación multimodal, que incentiva la articulación de lo verbal y lo no verbal a través de caligramas, líneas de tiempo y diseño de personajes; el análisis crítico de medios, orientado a desarrollar un alfabetismo visual capaz de contrastar información e imágenes de distintos soportes; y la narrativa gráfica, que propone la

viñeta como unidad de organización del pensamiento. Lo que resulta significativo es que el estudiante no aparece únicamente como lector de imágenes sino también como productor de ellas.

Juntos, estos dos marcos normativos evidencian que el trabajo con la imagen en la escuela colombiana es una ausencia localizada. Artes y lenguaje han construido ya un posible andamiaje conceptual y pedagógico para operar desde lo visual. La pregunta ahora es qué ha producido la investigación educativa colombiana en torno a esta brecha.

Metodología de la revisión

La revisión sistemática que sigue examina en qué medida el uso de géneros gráficos ha sido explorado en la enseñanza de la filosofía y, por contraste, qué lugar ocupan en áreas como artes y lenguaje. A lo largo de esta revisión se emplea la categoría operativa *géneros gráficos* para referirse a sistemas de representación que articulan imagen y texto con lógica propia, ya sea narrativa, argumentativa o informativa, en los que lo visual no cumple una función subordinada o decorativa sino constitutiva del sentido. Esta categoría incluye el cómic, la novela gráfica, la caricatura, el libro álbum y la infografía, entre otros. Se adopta como categoría operativa porque ningún término consolidado en la literatura especializada cubre con precisión el conjunto de géneros que esta revisión necesita delimitar. Además, en el Tesauro Europeo de la Educación el término no aparece, y en el Tesauro de la UNESCO el cómic se indexa dentro de "Literatura" y no de educación según señalan Baile, Rovira y Rovira-Collado (2021).

La búsqueda se realizó en Dialnet, Google Scholar, Redalyc y repositorios institucionales de universidades colombianas, combinando entradas como "imagen y enseñanza de la filosofía", "géneros gráficos y educación", "cómic y filosofía", "caricatura y didáctica" y "cultura visual y escuela", entre otras variaciones. Esta búsqueda permitió identificar y revisar 53 fuentes producidas en Colombia entre 2009 y 2026: artículos de revista, capítulos de libro y trabajos de posgrado, principalmente de maestría. La selección operó a partir de tres criterios: abordaje de imagen o géneros gráficos, relación con prácticas educativas, y pertinencia para el contexto colombiano. Para ser incluida plenamente, una fuente debía satisfacer los tres criterios de manera simultánea. Las fuentes que cumplían solo dos fueron incluidas con reservas cuando aportaban evidencia relevante para al menos uno de los tres ejes de análisis, ya fuera sobre

concepciones de la imagen, tipologías de géneros gráficos, o finalidades educativas, aunque carecieran de vínculo directo con la enseñanza de la filosofía o trabajaran en niveles educativos distintos al bachillerato. Las fuentes que no satisfacían al menos dos criterios fueron excluidas. De las 53 fuentes revisadas, 25 quedaron incorporadas al análisis: 4 de manera plena y 21 con reservas. Las 28 restantes fueron excluidas.

Resultados de la revisión sistemática

El análisis se organiza en torno a tres ejes que se desprenden del marco filosófico construido en el apartado anterior. El primero, concepciones sobre la imagen, traduce al plano empírico la pregunta central del giro pictorial: ¿qué es la imagen y qué puede hacer? El segundo, tipologías y géneros gráficos, responde a la categoría operativa definida en la metodología: es necesario precisar qué tipos de imágenes aparecen en el corpus y en qué condiciones. El tercero, finalidades educativas, lleva al corpus la noción de formación estética trabajada teóricamente: la pregunta por para qué se usa la imagen en el aula es, en el fondo, la pregunta por qué concepción de formación opera detrás de cada práctica. Un cuarto momento cruza los tres ejes para formular el hallazgo central.

Eje 1. Concepciones sobre la imagen

El primer eje busca identificar cómo entiende cada fuente la naturaleza de la imagen: si como ilustración, recurso cognitivo, agente de pensamiento o dispositivo discursivo. El resultado más inmediato del análisis es que no existe en el corpus una concepción única ni dominante. Lo que se observa es un espectro de posiciones que pueden organizarse en tres polos, distribuidos de manera muy desigual entre áreas disciplinares.

El polo instrumental-motivacional

En un extremo del espectro se sitúan las fuentes para las cuales la imagen cumple una función estrictamente auxiliar: hacer la clase más amena, reducir la apatía del estudiante, facilitar la memorización de contenidos. Este polo es el más extendido dentro de la didáctica de

la filosofía colombiana. ...todos estos materiales, admite el propio autor, están orientados al reconocimiento memorístico de autores "reconoce y recuerde al personaje" de cara a las pruebas Saber 11°. La imagen no interroga ni produce pensamiento: ilustra y motiva. En la misma dirección, Quirama Taborda (2021) reporta una intervención en zona rural antioqueña donde los estudiantes describieron espontáneamente las actividades artísticas como aquellas que "logran cambiar el ambiente de la clase en algo más ameno". El arte aparece allí como mera ruptura del tedio.

Dentro de este polo caben también propuestas que le añaden una dimensión política a la función motivacional sin abandonarla. Tapia Oviedo (2021), desde un contexto etnoeducativo en Cali, articula las artes con la enseñanza de la filosofía como herramienta de empoderamiento cultural e interculturalidad. La imagen sigue siendo medio hacia una finalidad externa (el reconocimiento, la inclusión), no el lugar donde el pensamiento filosófico acontece. El caso más significativo en este extremo del polo es Jaramillo y Betancur (2019): es la única fuente del corpus que activa explícitamente la palabra estética dentro del campo de la enseñanza de la filosofía en educación media con intervención documentada. Sin embargo, la concepción que opera es sensibilizadora antes que epistémica, pues pretende movilizar emociones y disposición al diálogo en un marco de posconflicto colombiano. La imagen aparece como vehículo de apertura perceptiva al otro, no como operador que reconfigura lo que puede ser visto y pensado en común. Es, en ese sentido, el punto más cercano al polo siguiente sin llegar a cruzarlo; pero cumple una función que no es menor: crear en los estudiantes una disposición perceptiva sin la cual una formación estética más densa no tendría dónde aterrizar.

Esta concepción en sus variantes motivacional, lúdica y sensibilizadora es la más presente dentro del campo filosófico colombiano. Que sea así revela que cuando los docentes de filosofía en Colombia sí incorporan la imagen, lo hacen predominantemente desde una lógica que el giro pictorial viene cuestionando desde hace décadas. La imagen existe en los materiales y en las aulas, lo que está todavía por construir es el pensamiento filosófico sobre ella.

El polo crítico-semiótico

Un segundo polo agrupa a las fuentes que conciben la imagen como texto de poder que debe ser decodificado críticamente. Aquí la imagen no es motivación, es un sistema semiótico

cargado ideológicamente cuya transparencia aparente debe ser interrumpida. Las dos fuentes más representativas provienen del área de lenguaje y comunicación. Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012) articulan el pensamiento visual de Arnheim con la semiótica del Groupe μ y la noción de alfabetización visual de Raney para proponer una didáctica de la caricatura política como texto argumentativo visual. La imagen es concebida como producto sociohistórico cargado de contenido ideológico, cuya lectura exige procesos cognoscitivos complejos: abstracción, inferencia, síntesis, solución de problemas. Barragán Caro et al. (2016), en una propuesta posterior articulada con Filosofía para Niños, operan en el mismo registro, en este caso se lee la imagen publicitaria como texto visual cuyo poder manipulador debe ser desactivado mediante pensamiento crítico. En una dirección similar, aunque desde la educación universitaria general, Silva Ortiz (2025) concibe la imagen como práctica discursiva y dispositivo de subjetivación, apoyándose en Foucault, Barthes y Giroux.

Lo que resulta significativo para la revisión es que este polo, el más desarrollado didácticamente del corpus, con marcos teóricos elaborados, intervenciones documentadas y herramientas de análisis propias, opera sistemáticamente desde el área de lenguaje, no desde filosofía. Para Barragán Gómez y Gómez Moreno, "la tradición científico-filosófica occidental y las prácticas educativas tradicionales no contemplan la posibilidad de que las imágenes puedan ser abordadas como objetos de enseñanza" (BARRAGÁN GÓMEZ Y GÓMEZ MORENO, 2012, p. 93), aquí la paradoja es que quienes lo demuestran con mayor rigor no lo hacen desde la filosofía.

El polo epistémico-filosófico

En el extremo opuesto al polo instrumental se ubican las fuentes que conciben la imagen no como recurso ni como texto a decodificar, sino como agente de pensamiento filosófico en sí misma. Este polo es el más escaso del corpus en términos cuantitativos, pero el más relevante para el argumento de la investigación, y se despliega en un arco que va de lo parcial a lo pleno.

El primer momento de ese arco lo ocupan Paredes Oviedo y Villa Restrepo, en dos versiones del mismo argumento: un artículo de 2013 y un capítulo de libro de 2014. Su posición es la excepción más elaborada del corpus dentro del campo filosófico colombiano: son las únicas que articulan imagen y enseñanza de la filosofía con aparato teórico propio, diagnóstico

empírico y propuesta de modificabilidad docente. Para las autoras, la imagen no es motivación ni decoración, es un modo de conocimiento que la escuela ha desatendido al privilegiar sistemáticamente lo verbal sobre lo visual, y la enseñanza filosófica verbalista produce solo paráfrasis de autores clásicos sin desarrollar reflexión, transferencia ni crítica. El diagnóstico es preciso y la voluntad reformadora es explícita. Sin embargo, su diferencia con el marco del presente artículo es estructural: Foucault aparece como diagnóstico de biopolítica neoliberal, no como tecnología del cuidado de sí. Aun así, ambas posiciones impugnan el verbalismo filosófico colombiano, pero por razones y vías distintas.

El segundo momento lo ocupan Aguirre Román y Villamizar Meza (2016), cuyo artículo tiene como antecedente directo la tesis de maestría en filosofía de Villamizar Meza (2013), el caso más temprano e internamente filosófico del corpus. Ambos textos articulan la tira cómica de Quino con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt para argumentar que Mafalda produce pensamiento filosófico político genuino, no a pesar de ser un cómic, sino gracias a serlo. La concepción de imagen que opera aquí comparte con el marco teórico del presente texto la premisa de que la imagen puede producir pensamiento filosófico auténtico. Esta es la única fuente del corpus escrita desde adentro del campo filosófico colombiano que articula un género gráfico con la filosofía.

El momento más denso del polo lo habita Blandón Gómez y Golovátina-Mora (2019). Para ellos, el cómic no es recurso didáctico externo a la filosofía, por el contrario, es el medio a través del cual los estudiantes investigan el contexto social, construyen una postura crítica y la materializan en narrativa visual. El marco teórico es explícitamente rancieriano: la estética no es especificidad del mundo del arte sino el ordenamiento del sensorium, los modos de ver, decir y hacer que rigen el orden social. Hay además una articulación foucaultiana: el cuidado de sí como condición pedagógica y ontológica previa al conocimiento del contexto. La imagen opera aquí como lo que el capítulo teórico denomina operador de subjetivación: un dispositivo que constituye formas de pensar. No obstante, esa articulación ocurre desde el diseño gráfico, no desde la filosofía. Esa distancia aparece con regularidad.

Eje 2. Tipologías y géneros gráficos

El segundo eje busca identificar qué géneros gráficos aparecen en el corpus, con qué frecuencia, en qué áreas disciplinares y con qué tratamiento. El hallazgo principal es que existe un repertorio relativamente amplio de géneros, pero su distribución es profundamente asimétrica: el cómic, la caricatura, el libro álbum y la narrativa gráfica son apropiados casi exclusivamente por el área de lenguaje; la filosofía, cuando recurre a géneros visuales, lo hace con formatos que ni siquiera constituyen géneros gráficos en sentido estricto —retratos de filósofos, organizadores gráficos, carteleras.

El cómic y sus variantes (historieta, novela gráfica, narrativa gráfica) son el género más presente en el corpus, con aparición en 18 de las 53 fuentes revisadas. Su tratamiento varía enormemente según el polo de concepción de imagen que opera en cada fuente. En el polo epistémico-filosófico, el cómic es objeto filosófico en sí mismo: Aguirre Román y Villamizar Meza (2016) trabajan con Mafalda de Quino como portadora de pensamiento político; Blandón y Golovátina-Mora (2019) producen con sus estudiantes novelas gráficas sobre derechos humanos en Medellín como ejercicio simultáneo de investigación etnográfica y producción de sentido filosófico. En el polo crítico-medial, el cómic se trabaja como texto icónico-visual con estructura propia que demanda habilidades cognitivas específicas: Cabarcas Morales et al. (2020) y Arango Johnson et al. (2009) operan en este registro, aunque el segundo distingue conceptualmente entre el cómic como medio, herramienta informativa, y como mediación, cuando genera sentido, afecta emociones e intelección y tiene intencionalidad formativa. En el polo instrumental, el cómic es simplemente un recurso visualmente atractivo para motivar a estudiantes poco interesados.

Un dato de campo de Arango Johnson et al. (2009) merece atención especial: los autores produjeron una tira cómica para buscar docentes que usaran el cómic en la educación superior colombiana y circularon más de 100 ejemplares por universidades de Medellín. No encontraron ninguno que lo usara regularmente. Este hallazgo de 2009 anticipa con quince años de antelación el patrón que la revisión sistemática documenta para el período 2009-2026.

La distinción entre subgéneros es tratada con rigor solo en unas pocas fuentes. Flantrmsky-Cárdenas (2022) distingue con precisión entre cómic y novela gráfica y los integra bajo el paraguas deleuziano de literatura menor como géneros con lógica propia. Vargas-Álvarez (2026) analiza la especificidad narrativa del cómic colombiano como, manejo del tiempo, plasticidad cromática, viñeta como unidad de sentido, y lo vincula a una tradición

nacional que precede al debate pedagógico: los folletos ilustrados de Fals Borda y Chalarka como herramientas de movilización social en los años setenta. En Colombia, el cómic ha tenido usos formativos críticos mucho antes de que la pedagogía formal los reconociera.

La caricatura tiene una presencia notable pero paradójica. González (Matador) et al. (2010) la teorizan como dispositivo crítico-político con gramática visual propia, capaz de establecer maneras de mirar y pensar la realidad. En su lectura, la caricatura opera simultáneamente como fuente histórica y como práctica de control social del poder a través del humor y la sátira. Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012) desarrollan una propuesta didáctica para su lectura con una ficha analítica de tres momentos: contexto de producción, composición visual, lectura inferencial. Esta propuesta constituye el instrumento más elaborado sobre géneros gráficos del corpus analizado. En contraste, la única aparición de la caricatura dentro de la didáctica filosófica colombiana es la mención de un "periódico filosófico" estudiantil en Cifuentes Medina (2015), donde una caricatura aparece en la portada sin mayor desarrollo teórico, es un componente decorativo en una publicación escolar.

La infografía no aparece como objeto de estudio en ninguna fuente. Los organizadores gráficos como mapas conceptuales, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, aparecen en Cifuentes Medina (2015) y Prieto Galindo y Salcedo Ortiz (2023) como recursos habituales en la enseñanza de la filosofía, pero no como géneros con especificidad semiótica propia. Son esquemas de representación de contenidos. El libro álbum, ampliamente trabajado en las fuentes excluidas del corpus, aparece en una sola fuente incluida sin desarrollo. Los tres casos confirman el mismo patrón: cuando aparecen géneros visuales en la enseñanza de la filosofía colombiana, lo hacen sin mayor protagonismo.

Eje 3. Finalidades educativas

El tercer eje examina para qué se usa la imagen en las fuentes del corpus. El hallazgo más claro es que las finalidades no dependen del género gráfico utilizado sino del campo disciplinar desde el que se opera, y que dentro de la filosofía colombiana ese margen es especialmente estrecho.

La imagen aparece en la enseñanza de la filosofía atrapada entre dos polos que, pese a su aparente diferencia, comparten la misma lógica instrumental: la motivación y la evaluación

estandarizada. En un extremo, la imagen sirve para hacer la clase más amena y despertar interés por una disciplina percibida como árida. En el otro, sirve para que el estudiante asocie rostros con doctrinas y responda mejor las pruebas Saber 11°. En ambos casos la imagen es convocada desde afuera del pensamiento filosófico y en función de objetivos que le son externos.

El contraste con los campos de lenguaje, artes y ciencias sociales hace más legible esta restricción, aunque con un matiz importante. En lenguaje, la finalidad declarada es el pensamiento crítico comunicativo: la imagen forma lectores capaces de identificar estructuras discursivas, resistir mensajes manipuladores y argumentar desde múltiples sistemas de representación. En historia, es la memoria crítica y la ciudadanía: el cómic como fuente histórica, como dispositivo de recuperación de memorias silenciadas, como herramienta de análisis del conflicto armado. Ninguna de estas finalidades es filosófica en su intención, pero sí lo es en sus efectos. Un estudiante que aprende a leer una caricatura política como texto de poder, o que confronta el conflicto colombiano a través de una novela gráfica, está ejercitando operaciones de juicio, interpretación y relación con lo común que tienen densidad filosófica, aunque nadie las nombre así. Ese potencial existe y circula, pero de manera latente y no en ámbitos filosóficos. La excepción es Blandón y Golovátina-Mora (2019), cuya finalidad, desde las artes, coincide estructuralmente con la noción de formación estética del capítulo teórico.

Las excepciones dentro del campo filosófico confirman el diagnóstico por contraste. Jaramillo y Betancur (2019) introducen una finalidad sensibilizadora que trasciende lo motivacional, y Aguirre-Villamizar (2016) y Paredes y Villa (2014) proponen finalidades filosóficamente más ambiciosas —acceder a las grandes preguntas desde la cultura popular, formar subjetividades críticas—. Ninguna alcanza lo que el marco teórico nombra como Bildung, pero las tres señalan que el margen existe y puede ensancharse. Bautista-Urueña y Caro-Lopera (2021) constituyen otro caso excepcional: en nivel universitario, proponen la pintura como mediador didáctico para la comprensión de textos filosóficos y demuestran que en Colombia existen experiencias donde la imagen tiene finalidad formativa real en relación con la filosofía, aunque fuera del bachillerato. La pregunta que el corpus no responde es cómo hacerlo desde adentro del aula de filosofía en educación media colombiana, con sus tiempos, sus instituciones y sus estudiantes concretos. Este es un asunto pendiente.

Cruce transversal: la ausencia documentada

Los tres ejes convergen en un hallazgo que puede formularse con precisión: los géneros gráficos en Colombia han sido apropiados por las áreas de lenguaje, ciencias sociales y educación artística, mientras la enseñanza de la filosofía permanece anclada en una primacía de lo textual que contrasta con la densidad visual del mundo que habitan sus estudiantes. Esta ausencia está documentada empíricamente desde 2009 hasta 2026 y se confirma desde adentro del propio campo: los estados del arte más sistemáticos sobre didáctica de la filosofía en Colombia —Vargas et al. (2025) con 60 fuentes para el período 2010-2021, Prieto Galindo (2025) extendido hasta 2023, Niño Arteaga y Jaramillo Echeverri (2025) con 30 documentos— no registran ninguna producción que vincule imagen o géneros gráficos con la enseñanza de la filosofía. Lo significativo es que ninguno de esos estados del arte se propuso documentar tal ausencia, la imagen simplemente no apareció como categoría relevante.

Por otro lado, este silencio no es solo bibliográfico, también es curricular. Paredes Oviedo y Villa Restrepo (2014) señalan que en los programas colombianos de enseñanza de la filosofía "la imagen y los recursos TIC no aparecen", y Niño Arteaga (2025) formula el mecanismo que lo explica: "recientemente la enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado vinculada al fomento de las competencias comunicativas en relación con la solución de problemas dentro del área de lenguaje" (NIÑO ARTEAGA, 2025, p. 225), tendencia que Carmona y Paredes (2019) también documentan al describir la progresiva absorción de la filosofía por el área de lenguaje desde los cambios en las pruebas de Estado en Colombia entre 2011 y 2013. Esa vinculación ha producido una situación particular: la filosofía recibe estudiantes que sus profesores de lenguaje ya formaron, idealmente, como lectores críticos de imágenes, pero no cuenta aún con herramientas propias para continuar ese trabajo desde su especificidad disciplinar. Lo notable es que esas herramientas no están por construirse desde cero: el aparato conceptual para pensar la imagen como operador de pensamiento filosófico —Rancière, Deleuze, Foucault— existe y circula en el campo académico colombiano, desarrollado desde los estudios visuales Yepes Muñoz (2014), desde el diseño gráfico Blandón y Golovátina-Mora (2019) y desde la literatura Flantrmsky-Cárdenas (2022). Lo que la revisión documenta no es la inexistencia de recursos teóricos sino la brecha entre su circulación en campos adyacentes y su ausencia en la enseñanza de la filosofía.

Tensiones y convergencias con el marco teórico

La primera convergencia es diagnóstica. El corpus corrobora desde la investigación educativa lo que el marco teórico argumenta desde la filosofía. Cuando Paredes y Villa (2014) afirman que la enseñanza filosófica colombiana "se conforma con desarrollar procesos básicos de lecto-escritura", o cuando Niño Arteaga (2025) señala su subordinación al área de lenguaje, están nombrando empíricamente la misma primacía del logos que el capítulo teórico caracteriza filosóficamente: la herencia platónica de la desconfianza hacia lo sensible, cristalizada en una forma escolar que ninguna reforma curricular colombiana ha podido disolver.

La segunda convergencia es programática. La propuesta de trabajar con géneros gráficos desde una concepción filosófica de la imagen no es una posición sin antecedentes en Colombia. Aguirre Román y Villamizar Meza (2016) demuestran que Mafalda puede ser objeto de análisis filosófico con densidad teórica; Blandón y Golovátina-Mora (2019) demuestran que el cómic puede operar como agente de subjetivación foucaultiana y como práctica del reparto de lo sensible rancieriano. Pero más que señalar modelos externos, estos casos revelan una tensión interna a la filosofía misma: una disciplina que ha pensado con profundidad sobre lo bello, lo sublime y la experiencia estética durante siglos ha terminado por enseñarse como si esa dimensión no tuviera lugar en el aula, conformándose con leer argumentos sobre lo sensible en lugar de convocar lo sensible en sí mismo.

La tensión central es de escala. Las fuentes más cercanas al polo epistémico operan en educación superior o desde la reflexión académica, no desde el aula de bachillerato colombiana. Cabe precisar que esta revisión se limitó a artículos, capítulos de libro y trabajos de posgrado, lo que deja fuera un registro más experimental —trabajos de pregrado, informes de práctica pedagógica, por ejemplo— donde pueden existir experiencias empíricas con géneros gráficos en filosofía escolar que este corpus no alcanza a documentar. Lo que sí puede afirmarse es que ese trabajo, si existe, no se ha materializado aún en producción académica consolidada. La pregunta por qué significa aplicar ese marco en el aula de bachillerato sigue abierta, pues documentar la brecha no es solo nombrar lo que falta, es también trazar el contorno de lo posible. La filosofía dispone de una tradición de pensamiento sobre lo sensible que puede encontrar en los géneros gráficos una entrada inesperada al aula y esto, no porque sean intrínsecamente filosóficos, sino porque su lógica exige del lector exactamente el tipo de

atención que la formación estética busca cultivar, esto es, detenerse, detallar, preguntar. Una enseñanza de la filosofía que trabaje con la imagen no será solo más visual. Será más filosófica.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, J.; VILLAMIZAR, N. "Quino: del mundo del cómic al mundo de la filosofía". *Revista Filosofía UIS*, v. 15, n. 1, p. 163-188, 2016. http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v15n1-2016008

ARANGO JOHNSON, J. A.; GÓMEZ SALAZAR, L. E.; GÓMEZ HERNÁNDEZ, M. M. "El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior". *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, v. 7, n. 14, p. 15-32, 2009. https://doi.org/10.22395/angr.v7n14a1

BAILE, E.; ROVIRA, J. M.; ROVIRA-COLLADO, J. "Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro". *Tebeosfera*, 2021. https://revista.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html

BARRAGÁN CARO, A. P.; PLAZAS CEPEDA, N. I.; RAMÍREZ VANEGAS, G. A. "La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico". *Educación y Ciencia*, n. 19, p. 85-103, 2016.

BARRAGÁN GÓMEZ, R.; GÓMEZ MORENO, W. "El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, v. 17, n. 1, p. 79-92, 2012.

BAUTISTA-URUEÑA, K.; CARO-LOPERA, M. "La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró". *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, v. 5, n. 8, p. 15-29, 2021. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050802

BIESTA, G. *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

BLANDÓN GÓMEZ, H.; GOLOVÁTINA-MORA, P. "El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico". In: CARDONA-RESTREPO, P.; ECHEVERRI-

ÁLVAREZ, J. C. (Dirs.). *Estética y educación para pensar la paz*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019, p. 151-178.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. "La formación en algunos apartados de la Didáctica Magna". In: *Comenio y la Didáctica Magna: El problema de la formación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 11-70.

CABARCAS MORALES, Y. P.; GÓMEZ LINARES, L. A.; HERNÁNDEZ CHANG, E. A. "Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso didáctico y pedagógico del cómic como medio de comunicación en el aula". In: SERNA M., E. (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. Vol. II. Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación, 2020, p. 155-159.

CARMONA-CARDONA, A.; PAREDES OVIEDO, D. M. "Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia". *Cuestiones de Filosofía*, v. 5, n. 24, p. 21-48, 2019. https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026

CIFUENTES MEDINA, J. E. "Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la Filosofía". *Revista Filosofía UIS*, v. 14, n. 2, p. 241-279, 2015. http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012

FARINA, C. *Arte, Cuerpo y Subjetividad*. Barcelona. Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad de Barcelona, 2005.

FLANTRMSKY-CÁRDENAS, O. G. "Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural". *Folios*, n. 56, 2022. https://doi.org/10.17227/folios.56-13477

FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

GONZÁLEZ (MATADOR), J. C.; MARTÍN, A.; RUIZ-NAVARRO, C.; SALAZAR, C.; UHÍA, F. "Sobre la caricatura" [Debate]. *Revista de Estudios Sociales*, n. 35, p. 139-146, 2010.

JARAMILLO VALENCIA, B.; BETANCUR BUITRAGO, B. "Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto colombiano". *Perseitas*, v. 7, n. 1, p. 18-39, enero-junio 2019. https://doi.org/10.21501/23461780.3155

LARROSA, J. “Dar a leer, dar a pensar… Quizá… Entre literatura y filosofía”. In: KOHAN, W.; WAKSMAN, V. (Comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

MITCHELL, W. J. T. “Palabra e imagen”. Trad. R. Cordero C. In: NELSON, R. S.; SHIFF, R. (Eds.). *Critical Terms for Art History*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press, [1996] 2003, p. 51-61.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural*. Bogotá: MEN, 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Bogotá: MEN, 2017.

NIÑO ARTEAGA, Y. “Pensamiento crítico y sociedad del rendimiento (más allá de las habilidades: hacia una educación filosófica en la escuela)”. *Cuestiones de Filosofía*, v. 11, n. 37, p. 201-228, 2025. https://doi.org/10.19053/uptc.01235095.v11.n37.2025.13885

NIÑO ARTEAGA, Y.; JARAMILLO ECHEVERRI, L. G. “Enseñanza de la Filosofía y Pensamiento Crítico en Educación Escolar. Aproximación a un Estado del Arte para el Contexto Colombiano”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, v. 34, n. 34, p. 11-43, 2025. https://doi.org/10.22267/rhec.253434.127

PAREDES, D.; VILLA, V. “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Rollos Nacionales*, v. 4, n. 34, p. 37-48, 2013.

PAREDES OVIEDO, D. M.; VILLA RESTREPO, V. “Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía”. In: *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. 1ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 177-209.

PRIETO GALINDO, F. H. “Estados del arte sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía en Colombia: un análisis comparativo 2010-2023”. *Noria*, v. 1, n. 15, p. 64-84, 2025.

PRIETO GALINDO, F. H.; SALCEDO ORTIZ, E. “Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003)”. *Análisis*, v. 55, n. 103, 2023. https://doi.org/10.15332/21459169.8169

QUIRAMA TABORDA, L. A. “El Arte como estrategia lúdica en la enseñanza de la Filosofía”. *Revista Disertaciones*, v. 10, n. 1, p. 39-52, 2021. https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n1.382

RANCIÈRE, J. *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

TAPIA OVIEDO, V. “Diseño de un plan de área intercultural de Filosofía con mediación didáctica desde las artes en un contexto etnoeducativo”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 59, p. 135-156, 2021.

VARGAS, P.; PRIETO GALINDO, F. H.; LINARES LONDOÑO, O. J.; SALCEDO ORTIZ, E. “Didáctica de la filosofía en Colombia (2010-2021): un estado del arte”. In: OLIVEIRA, D. B.; DOS REMÉDIOS DE BRITO, M.; VARGAS, H. P. (Eds.). *Educação filosófica e ensino de filosofia na América Latina*. 2025, p. 56-82.

VARGAS-ÁLVAREZ, S. “Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic: Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia”. *Folios*, n. 63, p. 58-70, 2026.

VILLAMIZAR MEZA, N. L. *¿Por qué la vida es una sopa? Quino, filósofo político*. Bucaramanga. Tesis de Maestría en Filosofía. Universidad Industrial de Santander, 2013.

YEPES MUÑOZ, R. D. “El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 9, n. 2, p. 23-43, 2014. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.eacv

ZUCCALA, A. P. *Imágenes para una filosofía menor. Taller de actualización en la enseñanza de la filosofía con y desde las imágenes*. Hurlingham. Proyecto de Integración Final, Especialización en Pedagogías de la imagen. Universidad Nacional de Hurlingham, 2025.

Anexo 01 - Corpus de la revisión

Nº	Referencia APA	Decisión	Nota
1	Arango, V., Giraldo, C. D. y Feijoó, J. D. (2024). Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria. Papeles, 16(31).	Excluida	Libro álbum. Lenguaje en básica primaria. Sin relación con filosofía.
2	Flantrmsky-Cárdenas, O. G. (2022). Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural. Folios, (56). https://doi.org/10.17227/folios.56-13477	Incluida con reservas	Cómic desde Deleuze/Guattari. Aporta al Eje 2. No tiene un enfoque educativo.
3	Silva Ortiz, W. O. (2025). Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(43), 180-198.	Incluida con reservas	Imagen como dispositivo discursivo (Foucault, Barthes). Ed. universitaria general.
4	Bautista-Urueña, K. y Caro-Lopera, M. (2021). La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 5(8), 15-29.	Incluida con reservas	Pintura como mediador filosófico. Nivel universitario.
5	Gómez Posso, B. E., Patiño Maya, M. E., Serna Caro, O. M. y Gómez Ramírez, Y. V. (2018). Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.	Excluida	Libro álbum y lectura en grado 2°. Sin relación con filosofía.
6	Vargas-Álvarez, S. (2026). Conociendo la IAP a través del cómic: Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia. Folios, (63), 58-70.	Incluida con reservas	Cómic como dispositivo político-cognitivo (Fals Borda, Deleuze). Finalidad comunitaria, no escolar.
7	Cabarcas Morales, Y. P., Gómez Linares, L. A. y Hernández Chang, E. A. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso didáctico del cómic. En Serna M. (Ed.), Revolución en la formación para el siglo XXI (Vol. II, pp. 155-159). Instituto Antioqueño de Investigación.	Incluida con reservas	Cómic en lengua castellana, grado 11°.
8	Vargas, H. P., Prieto Galindo, F. H., Linares Londoño, O. J. y Salcedo Ortiz, E. (s.f.). Didáctica de la filosofía en Colombia (2010-2021): un estado del arte. En Oliveira et al. (Eds.), Educação filosófica e ensino de filosofia na América Latina (pp. 56-82).	Incluida con reservas	Estado del arte más completo sobre didáctica filosófica colombiana 2010-2021. La imagen está completamente ausente.
9	Jaramillo Valencia, B. y Betancur Buitrago, B. (2019). Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto. Perseitas, 7(1), 18-39.	Incluida con reservas	Estética y filosofía en educación media. Usa cine (cine-foro), no géneros gráficos.
10	Quirama Taborda, L. A. (2021). El Arte como estrategia lúdica en la enseñanza de la Filosofía. Revista Disertaciones, 10(1), 39-52.	Incluida con reservas	Arte lúdico-motivacional en filosofía.

11	**Cabarcas Morales, Y. P. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. Educación y Ciudad, (38), 125-134.**	**Excluida**	**Cómic en literatura, básica primaria (grado 1°).**
12	Meneses Díaz, C. D. y Chaparro Bustos, N. D. (2025). El cómic como estrategia interpretativa para mejorar la competencia de lectura crítica en estudiantes de secundaria. Revista Perspectivas, 10(2), 48-63.	Excluida	Cómic en lengua castellana, grado 9° (Cúcuta). Concepción más sofisticada del corpus en lenguaje.
13	Blandón Gómez, H. y Golovátina-Mora, P. (2019). El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico. En Cardona-Restrepo y Echeverri-Álvarez (Dirs.), Estética y educación para pensar la paz (pp. 151-178). UPB.	Incluida con reservas	Excepción plena parcial: cómic + Rancière, Foucault, Deleuze, no desde filosofía.
14	Cabarcas Morales, Y. P., Gómez Linares, L. A. y Valbuena Duarte, S. (2019). El cómic como medio de comunicación para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. En Memorias V Congreso Internacional Investigación y Pedagogía (pp. 1-14). UPTC.	Excluida	Versión ponencia de la misma investigación de n.7.
15	Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar, L. E. y Gómez Hernández, M. M. (2009). El cómic es cosa seria: El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Anagramas, 7(14), 13-32.	Incluida con reservas	Cómic en educación superior colombiana.
16	Parra Acevedo, R. I. (2021). El cómic como medio didáctico para desarrollar habilidades de escritura y narración [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Guaviare.	Excluida	Cómic en escritura/narración, zona rural Guaviare. Sin relación con filosofía
17	Núñez Bergsneider, M. C. (2019). El uso del cómic como recurso didáctico para la enseñanza de la historia reciente de Colombia [Trabajo de grado]. Universidad El Bosque.	Excluida	Cómic en enseñanza de la historia. Patrón: ciencias sociales.
18	Ríos Rincón, S. M. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (pensamiento), (palabra)... Y obra, (18), 52-63.	Excluida	Imagen artística y empatía, conflicto armado. Sin relación con didáctica filosófica.
19	Rhenals Vélez, B. A. (2023). Implementación del cómic virtual como estrategia de aprendizaje para fortalecer el pensamiento crítico en grado octavo [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.	Excluida	Cómic virtual en pensamiento crítico, Santander. Área lenguaje.
20	Prieto Galindo, F. H. (2025). Estados del arte sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía en Colombia: un análisis comparativo 2010-2023. Noria, 1(15), 64-84.	Incluida con reservas	Estado del arte 2010-2023. Silencio sobre imagen confirma ausencia estructural.
21	Jaime-Herrera, A. y Rojas-Devia, J. A. (2024). La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales. Prospectiva Científica, 20(1), 29-52.	Excluida	Enseñanza filosofía Colombia sin mención a imagen ni géneros gráficos.
22	Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto. Revista Conrado, 16(77), 244-251.	Excluida	Filosofía y pensamiento crítico en Pasto. Sin imagen.

23	**Pineda Repizzo, A. F. (2011). La filosofía del arte en la época del fin del arte. Praxis Filosófica, nueva serie, (32), 249-267.**	**Excluida**	**Filosofía del arte (Danto). Teórico, sin relación educativa.**
24	Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I. y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. Educación y Ciencia, (19), 85-103.	Incluida con reservas	Lectura de imágenes + FpN, desde lenguaje. Concepción crítico-medial.
25	González Solano, M. D., Morales Cortés, D. L. y Murillo Palacios, Y. (2022). La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en grado sexto [Tesis de maestría]. Universidad de La Salle.	Excluida	Narrativa gráfica y lectura comprensiva. Área lenguaje.
26	Vargas Alejo, Y. N. (2020). La novela gráfica como fuente para la enseñanza de la Historia en la escuela [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia.	Excluida	Novela gráfica en enseñanza de la historia. Patrón: apropiación por historia.
27	Aguirre Román, J. O. y Villamizar Meza, N. L. (2016). Quino: el filósofo que no sabía que era filósofo. Cuestiones de Filosofía, 2(18), 71-97.	Incluida	Única fuente del corpus desde adentro del campo filosófico que articula cómic y filosofía.
28	Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. Sophia, 19(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245	Excluida	Reflexiones sobre enseñanza de filosofía. Sin imagen ni géneros gráficos.
29	Peña Martínez, E. J. (2024). Libro álbum como mediador en la comprensión lectora inferencial [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia.	Excluida	Libro álbum y lectura inferencial. Área lenguaje.
30	Barker Brown, M. I. y Marín García, M. F. (2024). Narración y representación cultural: Transformaciones en la producción de libro álbum en Inzá, Cauca y Providencia [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.	Excluida	Libro álbum e interculturalidad. Área lenguaje.
31	Niño Arteaga, Y. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2025). Enseñanza de la Filosofía y Pensamiento Crítico en Educación Escolar. Aproximación a un Estado del Arte para el Contexto Colombiano. Revista Historia de la Educación Colombiana, 34(34), 11-43.	Incluida con reservas	Estado del arte filosofía y pensamiento crítico. La imagen no aparece.
32	Cifuentes Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Revista Filosofía UIS, 14(2), 241-279.	Incluida con reservas	Recursos didácticos en filosofía. Concepción instrumental-memorística de la imagen.
33	Prieto Galindo, F. H. y Salcedo Ortiz, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). Análisis, 55(103). https://doi.org/10.15332/21459169.8169	Incluida con reservas	Tendencias didácticas en textos escolares filosóficos. Predominio de lo textual.
34	Duque Rubio, F., Peña Santana, D. A. y Prieto Parrado, D. C. (2016). Alfabetización visual: un campo inexplorado. Enseñanza de la fotografía en bachillerato en cinco colegios distritales de Bogotá [Tesis de maestría]. Universidad de La Salle.	Excluida	Alfabetización visual y fotografía en educación artística. Sin relación con filosofía.

35	**Sánchez Vásquez, N. A. y Bolívar Osorio, R. M. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. Pedagogía y Saberes, (42), 61-70.**	**Excluida**	**Textos escolares de ciencias sociales. Sin relación con imagen ni filosofía.**
36	Díaz Bernal, J. G. y Pulido Cortés, O. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. Cuestiones de Filosofía, 5(24), 11-18.	Excluida	Editorial sobre desafíos de enseñanza filosófica. Sin imagen.
37	Barragán Gómez, R. y Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 17(1), 79-92.	Incluida con reservas	Imagen, caricatura y actitud crítica en lenguaje. Concepción crítico-semiótica.
38	Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. Nodos y Nudos, 4(34), 37-48.	Incluida	Excepción plena: didáctica visual multisensorial.
39	Blanco Rojas, E. R., Pérez Baracaldo, A. L. y Sosa Gutiérrez, P. A. (2019). La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito. Educación y Ciencia, (22), 569-584.	Excluida	Imagen en enseñanza de escritura, primaria Boyacá. Área lenguaje.
40	Niño Arteaga, Y. (2025). Critical thinking and performance society (beyond skills: towards a philosophical education in school). Cuestiones de Filosofía, 11(37), 205-232.	Incluida con reservas	Usa Foucault, Deleuze, Han; no menciona imagen. Cita directa útil sobre competencias comunicativas.
41	Botero González, J. J. (2018). La imagen/discurso en los textos discontinuos como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.	Excluida	Imagen/discurso en enseñanza de la historia, Caldas. Área historia.
42	Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial. En Los filósofos y la educación (1.ª ed., pp. 177-209). Universidad Pedagógica Nacional.	Incluida plenamente	Versión expandida de la ficha 38 (32 págs.). Se cita preferentemente esta versión en el análisis.
43	Chivatá León, A. C. (2015). 'Ver para leer': propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Excluida	Lectura inferencial de textos icónicos en lenguaje materno. Sin relación con filosofía.
44	Aldana Bautista, A. (2017). (Est)ética del horror: imágenes de la 'memoria dominante' en Colombia. Cambios y Permanencias, 8(2), 910-932.	Excluida	Fotografía, memoria y violencia política. Sin relación con didáctica filosófica.
45	González (Matador), J. C., Martín, A., Ruiz-Navarro, C., Salazar, C. y Uhía, F. (2010). Sobre la caricatura [Debate]. Revista de Estudios Sociales, (35), 139-146.	Incluida con reservas	Debate sobre caricatura colombiana (Matador, Vladdo, Garzón). Tradición crítica consolidada, ausente de la didáctica filosófica.

46	**Téllez Carrillo, D. J. (2024). Fortalecimiento de competencias lectoras empleando novela gráfica con Realidad Aumentada en grado once [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.**	**Excluida**	**Novela gráfica + RA en competencias lectoras, grado 11°. Área lenguaje.**
47	Salazar Castro, E. Y. y Ruíz Rodríguez, H. A. (2022). Lectura literaria e imaginación compasiva: aproximación desde el trabajo con el libro álbum [Tesis de maestría]. Universidad del Tolima.	Excluida	Libro álbum e imaginación compasiva. Área pedagogía de la literatura.
48	Rosas Rodríguez, A. M. (2023). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En Rosas Rodríguez y Arias Rey (Eds.), Entre filosofía y pedagogía (pp. 41-60). Editorial Uniagustiniana.	Excluida	Didáctica filosófica desde hermenéutica (Ricoeur, Gadamer). La imagen aparece periféricamente.
49	Gómez Gutiérrez, F., Guerra, P. y Álvarez Peña, L. V. (2024). Trazos del cómic colombiano: Cien años de identidad [Introducción]. Revista de Estudios Colombianos, (63), 7-10.	Excluida	Centenario del cómic colombiano desde estudios culturales. Filosofía ausente como campo receptor.
50	Carmona-Cardona, A. y Paredes Oviedo, D. M. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Cuestiones de Filosofía, 5(24), 21-48.	Incluida con reservas	Propuesta curricular decolonial para filosofía. La imagen ausente incluso en propuestas innovadoras.
51	Villamizar Meza, N. L. (2013). ¿Por qué la vida es una sopa? Quino, filósofo político [Tesis de Maestría en Filosofía]. Universidad Industrial de Santander.	Incluida	Excepción plena: tesis de maestría en filosofía íntegramente dedicada a filosofía del cómic. Antecedente directo de n°27.
52	Tapia Oviedo, V. (2021). Diseño de un plan de área intercultural de Filosofía con mediación didáctica desde las artes en un contexto etnoeducativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (59), 135-156.	Incluida con reservas	Filosofía + artes en contexto etnoeducativo. Imagen tangencial; marco decolonial.
53	Yepes Muñoz, R. D. (2014). El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas (Javeriana), 9(2), 23-43.	Excluida	Imagen como agente relacional (Rancière, Deleuze) en estudios visuales. Sin aplicación didáctica.

Fonte: Elaboración propia.

LA BIBLIOTECA COMO ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN: UN MANIFIESTO POR UNA BIBLIOTECA HABITADA

John Anderson Vargas Rojas[36]

Resumo: Este texto analisa a evolução do papel social das bibliotecas públicas e escolares através dos manifestos da IFLA-UNESCO, contrastando sua função em diferentes épocas. Inicialmente concebida em 1949 como uma força vital para a educação democrática no período pós-guerra, a biblioteca passou, na década de 1990, por uma transição para um modelo centrado no acesso à informação. Nessa "sociedade da informação", o conhecimento é instrumentalizado como dados, o usuário como consumidor e a leitura como instrução voltada para a eficiência. Em contraste com essa visão utilitarista, o texto propõe a recuperação da biblioteca como um ambiente genuíno de aprendizagem (*bildung*), transcendendo a mera alfabetização informacional e a leitura obrigatória imposta pelo currículo escolar. Ressalta-se a necessidade de consolidar um meta-tempo para a leitura: um espaço mais lento que permita intimidade e diálogo comunitário. Por fim, destaca-se a figura do bibliotecário-educador como mediador e libertador que, resistindo à imediatidade contemporânea, fomenta a transformação interior e o desenvolvimento autônomo dos indivíduos por meio dos livros.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar, Biblioteca Pública, Educação (*bildung*), Mediação da Leitura, Sociedade da Informação.

Resumen: Este texto analiza la evolución del rol social de las bibliotecas públicas y escolares a través de los manifiestos de la IFLA-UNESCO, contrastando su función en distintas épocas. Inicialmente concebida en 1949 como una fuerza viva para la educación democrática en la posguerra, la biblioteca transitó en la década de 1990 hacia un modelo centrado en el acceso a la información. En esta "sociedad de la información", el saber se instrumentaliza como dato, el usuario como consumidor y la lectura como una instrucción orientada a la eficiencia. Frente a esta visión utilitarista, el texto propone reivindicar la biblioteca como un genuino escenario de

[36] Licenciado en filosofía y estudiante de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Mediador de lectura, escritura y oralidad de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá – BibloRed. E-mail: javr1992@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4434-1651

formación (*bildung*), trascendiendo la mera alfabetización informacional y la lectura obligatoria impuesta por el currículo escolar. Se plantea la necesidad de consolidar un metatiempo de la lectura: un espacio desacelerado que permita la intimidad y el encuentro dialógico comunitario. Finalmente, se destaca la figura del bibliotecario-formador como un mediador y liberador que, al resistir la inmediatez contemporánea, propicia la transformación interior y el desarrollo autónomo de los sujetos mediante el libro.

Palabras clave: Biblioteca Escolar, Biblioteca Pública, Formación *(Bildung),* Mediación de lectura, Sociedad de la Información.

I La biblioteca pública[37]

Si se revisa el rol social de las bibliotecas públicas por medio de los manifiestos de la IFLA-UNESCO que, de una u otra manera, estas instituciones culturales terminan acatando, es posible observar un comportamiento bastante interesante en la evolución del modo en el que éstas se representan. El primer manifiesto data del año 1949, apenas saliendo de la segunda guerra mundial y guarda ese espíritu de las palabras de Theodor W. Adorno en la *Dialéctica negativa:* "Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido" (2005, p. 334). Basta con echar un vistazo al título que se le da al manifiesto (*Biblioteca pública, fuerza viva al servicio de la educación popular*), para ubicar la misionalidad formativa que le fue otorgada a la biblioteca pública en posguerra. Se hace clara la necesidad de que ésta sea un vehículo que fortalezca y apoye las operaciones de educación y formación de las personas de todas las edades, apoyando los procesos de las instituciones educativos teniendo como mira la construcción de una conciencia política que gire sus ojos hacia los principios democrático-liberales, buscando evitar que se Auschwitz se repita. Claro, no hay que perder del radar que este manifiesto es expedido por la UNESCO, una institución

[37] Este texto surge como producto de las monitorias del proyecto de investigación MIN-UPN-937-24 "El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía", guiada por el Dr. Maximiliano Prada.

con un claro norte y una concepción de cultura bastante marcada[38]. Sin embargo, no hay que menospreciar la potencia que tienen esta serie de orientaciones para las acciones de las bibliotecas públicas alrededor del mundo: contemplar a la biblioteca pública como un espacio que posibilita la apertura al diálogo en torno al cosmos circundante teniendo como insumo al libro, en sus muchas expresiones, géneros, temáticas. Además, que se abren las puertas a que las bibliotecas sean comprendidas como espacios de formación.

En este sentido, el libro puede funcionar como eje desencadenante de una operación dialógica entre saberes; o sea, poder girar la vista hacia cómo esos saberes operan en el mundo y cómo efectúan transformaciones en éste. En este sentido, la biblioteca pública, vista desde el manifiesto del 49, puede ser propiciadora del diálogo entre disciplinas fragmentadas e intentar generar un discurso en el que estas confluyan en la posibilidad de una construcción de pensamiento que trascienda las formas de los lugares comunes de interpretación que suelen habitar la llamada *opinión pública.*

Por opinión pública se concebirá aquello a lo que Nietzsche ataca en la tercera intempestiva, *Shopenhauer como educador* (2009): la máscara de las costumbres heredadas que, de una u otra manera, obstaculiza el desarrollo autónomo de cada individuo, condenándolo a las cadenas de las convenciones sociales alentando la pereza privada, o sea, desertar de la posibilidad de la formación del genio en pos del mantenimiento de las formas. La opinión pública, entendida como tradición institucional, no buscaría más que la conformación del ciudadano modelo bajo las formas representacionales más adecuadas al modo de ser de la época, como si se erigiese como una característica genética de los sujetos en la cual reposa toda posibilidad de autonomía.

Para nuestro caso, el modo de ser de la época empieza a hacerse más palpable en los manifiestos de 1994 y de 2022. Se ve, sobre todo, en el cambio de deber de la biblioteca pública. Si en el manifiesto de 1949 se contempla como una institución al servicio de la comunidad, como fuerza viva en el proceso de formación ciudadana; en el manifiesto del 94 se empieza a construir como una institución que presta servicios de acceso a la información. Se planta la idea de que, en efecto, el acceso a la información es lo que garantiza un buen proceso educativo de

[38] Aunque conciba a la cultura como un rasgo bastante ligado a los modos de ser de cada sociedad, la perspectiva de la UNESCO frente al trabajo cultural se encamina, sobre todo, a una visión patrimonial y conservacionista; además de hacer muchas de las experiencias culturales locales elementos de la industria cultural. (https://www.unesco.org/es/culture)

la ciudadanía por fuera de las instituciones escolares. En palabras del manifiesto "la biblioteca pública es un centro de información que facilita a los usuarios todo tipo de datos y conocimientos" (UNESCO, 1994, pág. 1), focalizados en su pertinencia por edad, etnia y sexo. Dentro del imaginario del manifiesto, la biblioteca habría de fungir como posibilitadora de acceso a la información. Son los años en los que se vive la *revolución de la información,* que de acuerdo con Lyotard (2023), dada la influencia de las tecnologías informáticas sobre la configuración de la vida se empieza a cambiar la relación que se tiene con el saber en torno a su transmisión y a la investigación. Todo saber, menciona el francés, debe ser traducible en términos de información para poder ser puesto en tráfico. La biblioteca imaginada por la UNESCO en 1994 es un repositorio de información en el que se guía a los usuarios para su discriminación. El mediador de los saberes devenidos información trabajaría de la misma manera en la que un indexador de datos: aplica filtros para hacer más refinadas las búsquedas de información.

Si se piensa con detenimiento, cuando el saber ha de traducirse en dato para ser validado como información que tiene algún nivel de operatividad, trabaja de la mano con una cierta concepción de eficienciencia en términos de disminución de tiempo en el cómputo de datos. El mediador, llámese bibliotecario, docente o auxiliar, en cuanto indexador, es un mediador entre el usuario y la información que requiere. En palabras de Lyotard:

> El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. (Lyotard, 2023, p. 16).

Bajo el marco de comprensión del manifiesto del 94, se abre la puerta a que una reificación del saber mediante su forma dineraria de la información sea el rostro misional de la biblioteca pública de cara a la comunidad, comprendidos ahora como usuarios. El libro, en cuanto elemento cultural, termina deviniendo mera mercancía de entretenimiento[39] y se busca que la biblioteca sea la vitrina de esta forma de acceso cultural del espectáculo, como se menciona de manera explícita en dicho documento como sexto ítem de la misionalidad de la biblioteca (UNESCO, 1994, p. 2). En contraste con el manifiesto del 49, el rol social de la

[39] Eva Illouz (2014) menciona que la masificación de la producción y venta del libro, así como el imperativo de que el libro sea instructivo, hace de este una mercancía de consumo dirigida a un nicho específico del mercado: los lectores.

biblioteca pública queda relegado a un facilitador de información y la relación de formación que se instaura mediante el acompañamiento del educador-bibliotecario queda relegada a un segundo plano, no prioritario, en los términos de la atención a las personas que buscan habitar la biblioteca. Es más, de alguna forma, tal reificación del saber termina haciendo de la biblioteca un espacio fetichizado por su valor simbólico, pero desahuciado de su motor activo en cuanto espacio para la formación. A lo sumo, se termina concibiendo como un espacio de instrucción, en cuanto que la informatización de la vida requiere de la adquisición de habilidades para poder entrar en los circuitos de esta nueva cotidianidad y la biblioteca requiere de ese saber operante para poder funcionar bajo estos criterios.

En este sentido, el manifiesto del 2022 retoma en gran medida el deber educativo de la biblioteca, pero encausándolo a los procesos de alfabetización, evidenciando ese tránsito entre las sociedades de la información, a las cuales obedeció el manifiesto anterior, a las sociedades del conocimiento. Si bien, formalmente parece una actualización del manifiesto del 94 para que entre en sintonía con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU[40], se hace un poco más de énfasis en la pluralidad de conocimientos a los que se puede acceder en la biblioteca pública. Sin embargo, como menciona Mattelart, "no pueden constituirse 'sociedades del conocimiento' sin replanteamiento no sólo de los contenidos del conocimiento, sino de las relaciones de conocimiento" (2018, pág. 163). Si bien, el manifiesto más reciente intenta dar un giro hacia estas relaciones de conocimiento, en las que la sociedad civil toma un rol de decididor[41] que no pretende ser un viabilizador de flujos de información haciendo conmensurable la relación de conocimiento, como así lo quisiera el decididor que describe Lyotard en *La condición posmoderna*, sino que apela a la complejidad como recursos para la explicación del mundo y su relación con el saber. Es más, siendo un poco atrevidos, podríamos poner que esta utopía de decididores de la sociedad civil, no al rango de las sociedades del conocimiento, sino como la búsqueda de la instauración de las sociedades del saber, en cuanto que su relación con este no

[40] Son 17 orientaciones que propone la ONU con el fin de mitigar la injusticia social en el mundo teniendo como objetivo la protección ambiental y la lucha contra la pobreza. (https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals)

[41] En un sentido similar, pero contrario al que nos presenta Lyotard en *La condición posmoderna* (2023), obra en la que el autor nos habla de los decididores como los reductores de "nubes de sociabilidad a matrices de *input*/*output*, según una lógica que implica la conmensurabilidad de los elementos y la determinabilidad del todo". (pág. 10)

estaría relacionada con la datificación del mundo mediante relaciones *en tiempo real*[42], que hacen del saber un algoritmo de alto tráfico, sino que dan un paso al costado de esta relación, poniendo de frente los múltiples polos desde los cuales se hace una lectura más pausada de lo que constituye la relación de conocimiento: los múltiples campos de participación común en los cuales se encuentra inmersa la humanidad, retirando la pregnancia que ha tenido el polo económico como fundamentador de los principios de los decididores de las sociedades de la información.

II La biblioteca escolar

Ahora bien, continuando con este ejercicio de intentar ver las representaciones de los espacios bibliotecarios por medio de los manifiestos de la IFLA – UNESCO, para el caso de la biblioteca escolar nos detendremos en el de 1999 y el de 2025. Pasar la mirada por los manifiestos que tocan a la biblioteca pública nos permitieron hacernos un panorama sucinto sobre la relación con el saber a lo largo de los tres lapsos de tiempo en los cuales se detienen cada uno de ellos: en la búsqueda de la restauración del hilo social en la sociedad de posguerra con el de 1949; el clima con los puntos álgidos con las sociedades de la información con el de 1994, y las crisis a las cuales se enfrenta esta con las sociedades del conocimiento en 2022. Hay que tener en cuenta que dentro del contexto de la biblioteca pública se procura tener una visión amplia de la comunidad en general. Por su parte, para el caso de las bibliotecas escolares, los sujetos a quienes están dirigidas estás recomendaciones es a la comunidad educativa (estudiantes, sus familias, docentes… etc.). Además, los manifiestos de la biblioteca públicas se encuentran íntimamente ligados al llamado misional de la biblioteca escolar en su contexto, puesto que se piensan en acción en red y coordinada con un ecosistema amplio de bibliotecas.

En primer lugar, con el manifiesto del 99, se pueden vislumbrar que uno de los principales aportes de la biblioteca escolar a los estudiantes es la posibilidad de adquirir habilidades que le permitan acceder a la información en formatos diversos con el fin de que esta pueda ser utilizada en contextos varios, siendo la misión del personal el mismo que en la

[42] Paul Virilio adopta esta expresión a lo largo de su obra para hablar no solamente de un halo de inmediatez en la consecución de la información, sino que esta inmediatez ha implicado una cierta desaparición de los "límites físicos" como las distancias temporales entre objetos y acciones. A este respecto, recomiendo la lectura de David Cook: *Paul Virilio: The Politics of 'Real Time'*: https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14569

biblioteca pública: ser un mediador que agilice el circuito de *input/output* del flujo informacional, siendo coavyudantes del proceso educativo en aula para alcanzar los objetivos de los proyectos institucionales. En cuanto que inmersa en el ambiente de las sociedades de la información, aquí el apoyo es de carácter instruccional. En este sentido, el bibliotecario escolar habría de ser el catalizador de los flujos de información (en los cuales debiera instruir) que componen en alma de los proyectos escolares, pero sin incidir sustancialmente en ellos. Además, la figura del bibliotecario escolar termina siendo concebida, más bien como un gestor[43] que ha de tener habilidades para la enseñanza instruccional: "[…] el personal de la biblioteca ayuda a utilizar los libros y otros recursos de información, tanto los de imaginación como los de conocimiento, tanto impresos como electrónicos y tanto de acceso directo como de acceso remoto" (UNESCO, 1999, pág. 1), siendo un deber misional de la biblioteca escolar "proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son indispensables para adquirir una ciudadanía responsable y participativa en una democracia" (pág. 2). A este punto del manifiesto se entrevé que la apuesta del milenio va en miras a la destreza en la recolección y discriminación de información, como si se tratase la relación con el saber en un sentido puramente computacional. "Desde esta perspectiva, el saber […] no tiene más papel que el de informar al sujeto práctico de la realidad en la cual se debe inscribir la ejecución de la prescripción" (Lyotard, 2023, pág. 67). La biblioteca escolar, a estas alturas se lee como complementaria de una escuela que ha caído bajo los esquemas representacionales de los medios de acción y la aplicabilidad tácita de operaciones puramente formales, a modo de comandos en un computador o en la escritura de un código informático.

En contraste, el *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre la Biblioteca Escolar 2025,* inicia con un punto bastante notable: de entrada, se ve el rol activo del personal de la biblioteca, siendo enfáticos en la cualificación de este, remarcando su acción como posibilitador de desarrollo de los estudiantes en cuanto garante del acceso a colecciones multiformato, por las que se puedan explorar diferentes experiencias en el proceso educativo. Es de resaltar que se continúa teniendo la voz del bibliotecario escolar como la de un instructor, quien da las señales y procedimientos

[43] "El papel del bibliotecario escolar variará en función del presupuesto, de los programas educativos y de la metodología de los centros, dentro del marco legal y financiero establecido. Hay áreas de conocimiento que son fundamentales en la formación de los bibliotecarios escolares para aplicar y desarrollar servicios eficaces en la biblioteca escolar: gestión de recursos, de bibliotecas y de información, y pedagogia" (IFLA UNESCO, 1999, pág. 2).

para acceder al código de la biblioteca; o, por otra parte, se le ve como un mediador de lectura que ha de ser el garante de fomentar el gusto por el hábito de la lectura en espacios dentro y fuera del horario escolar. En este sentido, y con la labor del bibliotecario escolar como un profesional misceláneo, el manifiesto proporciona un concepto de lo que este tipo de espacios debiera ser, así como una visión bastante abreviada de su misionalidad institucional:

> Las bibliotecas escolares son espacios de aprendizaje físicos y digitales dentro de un centro público o privado de enseñanza primaria o secundaria dedicados a satisfacer las necesidades de información de los estudiantes y las necesidades curriculares de los docentes y el personal (IFLA-UNESCO, 2025, p. 2).

Con este panorama en torno a la misionalidad de la biblioteca se abre un abanico de preguntas en torno a las acciones dirigidas para la consecución del programático, ¿acaso la biblioteca escolar debe ser comprendida como un espacio para aprender a filtrar información?, ¿puede el personal bibliotecario establecer relaciones de formación que trasciendan el espectro de la instrucción informacional y la alfabetización?, ¿cual es el rol, un poco más explícito, de estas orientaciones generales en un contexto específico?, ¿puede ser la biblioteca escolar un escenario para la formación?

Con esto en mente, podría darse un vistazo a otras lecturas de las proyecciones de lo que es y lo que hace una biblioteca escolar. Muchos de los documentos orientadores de sus acciones ponen de centro que la biblioteca no es solamente un depósito de libros[44], sino que se busca integrar a las prácticas lecturas y culturales de la comunidad educativa. Así, se empieza a establecer una imagen de biblioteca escolar que adquiere importancia para las políticas de calidad educativa fomentando prácticas de lectura, escritura y oralidad y que se ubica en el centro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, acompañados por la figura de un Docente-Bibliotecario que desarrolla funciones de mediador de lectura y gestor cultural. En este sentido, se empieza a concebir a la biblioteca escolar como:

> […] un recurso pedagógico y un ambiente dinámico de interacción e innovación educativa, lúdica y cultural centrado en la comunidad educativa, que potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo a lo largo de la vida y de forma transversal a todas las áreas (SED, 2023 pág. 27).

[44] Por mencionar algunas: *Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar* (2016); *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (pnleo) «Leer es mi cuento» 2018-2022* (2018)*; Nota técnica para la implementación de la Red de Bibliotecas Escolares de Bogotá (REDB)* (2023); *Compes 4068 de 2021; Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (2022)*.

Esta definición que guarda consonancias con aquella de la IFLA; empieza a dibujar una imagen de biblioteca escolar en la que el diálogo de la comunidad educativa se mantiene en contacto continuo con el espacio. Si bien, dentro de los límites de un espacio satélite, se da a entender que lo que se quiere con este es darle un cariz de articulador de procesos dentro y fuera del aula. Sin embargo, muchos de los insumos de construcción de estos documentos se basan en los instrumentos de medición como los resultados de las pruebas SABER y PISA, para sostener que las habilidades de lectoescritura han tenido un retroceso significativo en el país, como lo comprende el MEN en los *Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (2022)*. Además, comprende que los procesos LEO, no solo como competencias académicas, sino como factores transversales esenciales para el desarrollo humano, la cohesión social y el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, se busca fundamentar a las bibliotecas escolares como escenarios para la apropiación de la cultura escrita y el desarrollo de la oralidad. La particularidad del documento mencionado está en que se concibe a la biblioteca escolar no solamente en un espacio físico, sino que la extrapola a los dominios de la virtualidad y otorgándoles facultades en procesos de multialfabetización.

III La biblioteca como escenario de formación

Habiendo posado la mirada sobre las formas institucionales que pretender dar un vistazo general a lo que podría corresponder a un proyecto de biblioteca escolar, se hace posible sintetizar que, a grandes rasgos, ésta es concebida como un espacio en el cual se hace viable la articulación de los proyectos educativos a nivel macro, teniendo como foco la instrucción en términos de alfabetización y uso de tecnologías de la información asociadas a la gestión del conocimiento. En este sentido, se apeló a usar la distinción entre sociedades del conocimiento y sociedades de la información para poder empezar a matizar el rol de las bibliotecas (tanto públicas como escolares), dentro de estos contextos específicos con su relación con el conocimiento, con el saber.

A la larga, bajo la égida de las tecnologías de la información y la paulatina digitalización de la vida, la relación con el saber es instruccional y a fines, pues, como lo señala Lyotard (2023), dentro de las dinámicas de las sociedades de la información, toda persona se encuentra inmersa en redes continuas de comunicación; y la forma más eficiente de participar en ellas, es

aprendiendo a convivir con los dispositivos que las posibilitan. Sin embargo, esta relación particular con el saber requiere de la eficiencia de flujos informacionales para que las instrucciones puedan ser llevadas a consecución, además de una estandarización de las formas de comprensión de los fenómenos que acontecen en el mundo mediante el lenguaje de los datos. Así, el saber devenido información, pasa por una estandarización de referencialidad, haciendo de las palabras de la opinión pública las palabras con las cuales se empieza a leer el mundo. No es de extrañar que en este proceso las relaciones a largo plazo con alguna actividad no remunerada empiecen a ser vistas con cierta suspicacia. Una de estas actividades es la de la lectura, que pasa por el filtro de los índices[45] para intentar darle mérito social sea como posibilidad de acceso a conocimientos, como herramienta de entretenimiento aurificada, como acción de estatus, o como medio de adquisición de ciertas habilidades para la vida escolar. No pasemos de largo la mención anterior a las pruebas estandarizadas y su relación con la proyección de planes misionales para bibliotecas escolares que han de servir de muleta para subir las puntuaciones de esos índices. La acción de leer pasa, bajo esta óptica, como un ejercicio necesario para el análisis de datos y la comprensión de instrucciones.

No obstante, la reflexión en torno a la biblioteca ha permitido atravesar un poco esa óptica instrumentalista tanto del rol de ésta, como el de la lectura, para verse expresado como orientaciones en la organización de la biblioteca escolar. Por ejemplo, para el caso de Bogotá, en el año 2006 se publicó el documento titulado *La biblioteca escolar como eje transversal del PEI*, a cargo de la SED y Fundalectura, que procura dar un tratamiento un poco más amplio de la labor de la biblioteca escolar, ubicándola no como coadyuvante como en la perspectiva de los manifiestos de la IFLA, sino como un eje transversal en los proyectos pedagógicos institucionales, en los que la lectura no quede solamente en el lugar de la decodificación de símbolos, sino que pueda hacer parte de la cotidianidad de la comunidad educativa adentro y fuera del aula. La biblioteca se convierte en el lugar donde el individuo se encuentra con la humanidad a través de los clásicos y contemporáneos, trascendiendo su entorno inmediato para universalizarse (2006). Esta relación universal con el mundo es lo que empieza a dar un cariz formativo a la biblioteca más allá de la mera instrucción de usuarios en los insumos de esta. La biblioteca escolar en su transversalidad habría de apelar a la autonomía de sus habitantes; en

[45] Un ejemplo reciente de esto es la *Encuesta bienal de lectura escritura y oralidad* que, cada dos años se encarga de medir las relaciones de la ciudadanía bogotana con el libro, los lugares de acceso y la participación de la vida cultural en las bibliotecas públicas.

este sentido, la misionalidad de la biblioteca (pública y escolar) estaría en "[…] formar ciudadanos que estén en condiciones de aprender autónomamente durante toda la vida" (2006 p. 32).

Esta posibilidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida del ciudadano pasa por, en el caso de la biblioteca, la relación que se tenga con la lectura. En perspectivas como la Daniela Souto Godoy (2022), se busca resaltar la brecha entre espacios de lectura por placer y lo que plantea la institución educativa como respuesta en los lugares destinados para este ejercicio. La escuela apela, sobre todo, a la lectura obligatoria, siendo la biblioteca escolar concebida como una reforzadora del currículo. Esto debido en gran parte a la ausencia de profesionales y a la poca profesionalización de prácticas en torno a la mediación y a la promoción de lectura. En este sentido, Glora Durban (2010), propone que la biblioteca escolar debe abandonar su posición periférica, asumiéndola como un articulador de disciplinas en la proposición de un proyecto pedagógico-bibliotecario amplio, aunque la autora aún se mueve en el espectro de la configuración informacional de la biblioteca, hace la invitación a que la biblioteca sea el eje articulador de la investigación en la escuela, afrontando el déficit de profesionalización de personal a cargo, con la alfabetización informacional a los profesores de las instituciones educativas, teniendo en cuenta el contexto altamente informatizado en el que se han estado moviendo tanto las bibliotecas como la escuelas, acercándose a algunos de los postulados del documento orientador del 2006, en cuanto que la acción bibliotecaria habría de estar transversalizada en la escuela, no solamente en eventos puntuales en los que se requiere del uso de las instalaciones.

En consonancia con lo anterior, se puede encontrar, pese a las orientaciones de los documentos técnicos institucionales, que la carencia de personal idóneo para la atención de la biblioteca escolar es algo que se repite en los trabajos que se han venido mencionando, por lo que los vacíos de la biblioteca escolar no se encuentran únicamente en el espectro metodológico del trabajo informacional, sino que, ante la ausencia del bibliotecario escolar (como suele ser el panorama más cotidiano en muchos de los espacios, por lo menos en Bogotá) el cuerpo docente no cuenta con las herramientas suficientes para poder habitarla. En este sentido, son valiosas propuestas como las de Carballo, Hernanzdez *et alter* (2024), quienes ponen el lente en los vacíos de la formación docente en el caso de España con respecto al uso y trabajo con la biblioteca escolar. Los autores exponen que es injusto exigir al profesorado que integre la

biblioteca en su planificación docente cuando han recibido una escasa o nula formación inicial para ello, por lo que proponen que las facultades de educación incluyan componentes de trabajo en la biblioteca para ir dotando a los docentes en formación de estrategias de trabajo que integren a la biblioteca escolar.

Para poder conseguir ese ideal de una biblioteca que sea algo más que un repositorio de libros, se hace necesario, como se ha venido exponiendo, la existencia del mediador-docente-bibliotecario, que actúe, a la manera de la imagen del copo de nieve que pasa suavemente por una campana y que la hace vibrar un poco[46], busque generar alguna resonancia con quien se acerque al espacio. En el caso más sencillo, que es el de la formación de lectores, este proceso no tiene que ir direccionado solamente a la creación de una *supersticiosa ética de lector*[47], como denominaría Borges a esta actitud frente a la lectura que la convierte en un ejercicio de comprensión puramente formal del texto en detrimento de la intimidad que se pueda tener con este. Esta ética, evita la resonancia que pueda tener el texto en la vida de una persona al pasarse los ojos por lo puramente técnico de un texto, sin dejar atravesar el propio gusto frente a este. En cierta medida la lectura por obligación se maneja bajo la lógica de esta *ética supersticiosa*. Claro, no hay que echar el agua sucia con el niño: la comprensión formal del texto también ayuda a una lectura un poco más amplia de este en su sentido técnico, o sea, en lo procedimental que existe en la posición de escritor al momento de plasmar una idea por escrito; sin embargo, el registro de la lectura obligatoria por el que pasa el ejercicio de la lectura en el aula, termina por convertirse en una lectura guiada hacia la interpretación correcta del estilo, una lectura técnica que permite apreciar su obra en su forma perfecta, pero no en las resonancias que puedan tener estas en los estudiantes. Vale la pena traer el ejemplo que trae Borges en el texto mencionado al referir que esas sutilezas del estilo son variables de un idioma a otro, y pese a que Heine, el gran poeta alemán hubo de leer el Quijote en una descuidada traducción, lo eficaz del texto, la grandeza de la obra pasó por las resonancias que pudo haber acontecido en este.

Desde esta perspectiva, el bibliotecario escolar puede asumir este rol de formador de lectores que sean atravesados la lectura en cuanto experiencia para el lector. De este modo, bajo

[46] Blanchot, M. (2014). *Lautréamont y Sade*. México: Fondo de Cultura Económica.

[47] "Los que adolecen de esa superstición entienden por estilo no la eficacia o la ineficacia de una página, sino las habilidades aparentes del escritor: sus comparaciones, su acústica, los episodios de su puntuación o de su sintaxis. Son indiferentes a la propia convicción o propia emoción: buscan tecniquerías (la palabra es de Miguel de Unamuno) que les informan si lo escrito tiene el derecho o no de agradarles" (Borges, 207, pág. 283)

la lectura de Patricia Calonje (2008), el proceso de formación lectora habría de trascender el ejercicio de alfabetización de interpretación el código lingüístico adquirido, lo cual peca de ser una visión bastante cercana a aquella lectura por obligación; por el contrario, el proceso debe ir acompañado de motivaciones que pueden surgir dentro de la biblioteca en cuanto esta se erija como un espacio de posibilidades de encuentro con el libro, de manera tal que despierte el deseo de exploración; acompañado, claramente, por un mediador a modo de guía, que podría ser tanto el docente como el cuerpo bibliotecario. Un aspecto que habría que tener bastante en cuenta, sería contrarrestar la noción del tiempo acelerado de las sociedades de la información, basada en lo efímero y la inmediatez. La biblioteca debe promover, de acuerdo con la autora, el *metatiempo de la lectura*, en el espectro de un tiempo no de la obligatoriedad, si no del placer que pueda emerger como efecto de la relación que instaura el bibliotecario que funge de como mensajero y creador en su entorno. La conquista de un tiempo escolar específico para la lectura es fundamental para consolidar el proceso formativo, además de intentar apelar a una relación no asignada por el reglamento curricular de la lectura obligatoria, sino que invite "[…] a otra relación con la lectura no sancionada por una calificación y una clasificación, [lo cual contribuya] a un trabajo de construcción de sí mismos, reforzando su autonomía" (Petit, 2021, pág. 286). Pero este esfuerzo trasciende las capacidades operativas de la biblioteca escolar, por lo que se piensa en la relación con el ejercicio de leer más allá de sus muros, encontrando aliados en la biblioteca pública, principalmente, y en otros organismos, colectivos, bibliotecas comunitarias y, por qué no, universidades que se apunten a la construcción programática amplia de procesos del fomento de la lectura como práctica existencial, acompañamiento de procesos y formación de formadores (García y González, 1999; Saldivar, 2015; Bahdon, 2023). Ahora bien, a esto puede surgir una pregunta bastante importante habiendo pasado por los ojos de el rol de la biblioteca en el ambiente educativo institucional, y es en qué sentido la biblioteca puede consolidarse en un espacio de formación.

¿En qué sentido la biblioteca es un espacio de formación?

Para comenzar, a lo largo de la construcción del texto ya se han hecho algunas distinciones bastante dicientes en torno a la instrucción, describiéndola como el modo propio en que las sociedades de la información tienen una relación con el saber: de una manera

instrumental y operacional cuyo fin es la aplicabilidad de los saberes. Para la visión de la instrucción, lo que no es operacional y simplificable al algoritmo es un saber no funcional, por ende, suele ser omitido o considerado como irrelevante. Para la instrucción el ejercicio de la lectura es importante en cuanto que permita desarrollar las competencias necesarias para poder dialogar con los códigos de información y poder participar en las cadenas de comunicación. Sin embargo, para comprender el rol de la biblioteca en cuanto formadora, se necesita clarificar qué es lo que se está entendiendo por formación en este contexto. Para esto, siguiendo las intuiciones de Biesta (2002) en torno a los lugares en que acontece la formación, que no se ha de pensar que esta ocurra solamente bajo los parámetros del sistema educativo, sino que tendría que expandirse a los círculos en los que sea posible instaurar relaciones de resonancia. Esto, teniendo en cuenta que la formación (*Bildung*) no es un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento, sino una cierta forma de constitución subjetiva, pensando en cómo se llega a ser lo que se es; y esto implica que también es una apuesta colectiva, en cuanto que se piensa no solamente en una posición de primera persona, sino que el colectivo hace parte de este proceso de formación.

> En primer lugar, podemos observar que la *Bildung* no es exclusivamente una idea educativa que se centra solamente en el individuo. También posee una dimensión social y política. Asimismo, podemos ver que la idea de autonomía racional —que, a mi parecer, sigue siendo muy influyente como ideal educativo actual— puede identificarse, dada su historia, como una idea típicamente «moderna». En tercer lugar, y lo más importante para lo que pretendo exponer aquí, demuestra que esta concepción de *Bildung* fue una respuesta muy específica a una cuestión muy específica: la cuestión de la ciudadanía en una sociedad civil emergente. (Biesta, 2002, p .345)[48]

Esta idea de Biesta es bastante esclarecedora en cuanto que nos acerca a esa doble condición de la formación dentro de lo individual y lo colectivo y se acerca de manera precisa a lo que podría funcionar como elemento de trabajo en la biblioteca con el ejercicio de la lectura: esta no acontece solamente en el plano de lo individual, la lectura también funciona dentro del espectro de lo comunitario. Las lecturas comunes suelen funcionar en esa doble vía: en la medida en la que cada lector se hace responsable de su lectura, el colectivo permite la apertura

[48] Trad. Mía: "We can first of all see that Bildung is not exclusively an educational idea in the sense of being only oncerned with the individual. There is also a social and political dimension to it. We can further see that the idea of rational autonomy – which, so it seems to me is still very influential as an educational ideal today – can, given its history, be identified as a typically "modern" idea. Thirdly, and most importantly for what I wish to say here, it shows that the (modern) conception of Bildung was a very specific answer to a very specific question – the question of citizenship in an emerging civil society – and not, therefore, something universal, external or "typically human" (not in the least because of what counts as "human" is itself at stake in the different articulations of Bildung)."

a la concepción dialógica que lleva esta. En palabras de Michèle Petit, participar de la lectura es participar de una relación con el saber del contexto, en cuanto que se constituye como un "medio para no quedar al margen de su tiempo, como un medio de participar en el mundo y de encontrar lugar en él" (2001, p. 109). En este sentido, la autonomía racional comprendida en las capacidades del sujeto de pensar por sí mismo, sin depender de autoridades externas, actúa en la posibilidad de entablar una relación con el libro dejando de lado la *supersticiosa ética del lector*, puesto que en la socialización los aspectos formales suelen quedar en un segundo lugar: lo ideal es que lo que acontece con el texto trascienda el límite del diálogo gramático. Claro, esto siempre y cuando no ocurra en el tiempo ordinario de la lectura escolar, sino en el metatiempo de la lectura como espacio íntimo común.

En lo concerniente en las relaciones de interioridad de la formación, en el ejercicio individual, se concibe que algo se despliega en el interior del sujeto propiciando algunas transformaciones en este. La función de interioridad de la formación en procesos lectores en bibliotecas, en alguna medida, se ponen en contravía del gran espíritu de la época: de la configuración del lenguaje de la información como forma macro de la cultura. El sujeto, en cuanto que inserto en aquella, sabe dialogar en el lenguaje del saber devenido información, pero la intimidad del acto lector debiera actuar en la medida en que una relación de este tipo huye del exceso de información, puesto que descompone la posibilidad de que la lectura devenga experiencia y, así mismo, formación. Este es un cambio que funciona, casi como en el ajedrez, un movimiento por turno. De acuerdo con Jorge Larrosa (1998), la información juega en el campo de la antiexperiencia, puesto que, como también se ha venido desarrollando con Lyotard (2023) y Mattelart (2018), la sociedad de la información requiere que el campo de significación del saber sea lo más plano posible para poder ejecutar de la manera más eficiente las instrucciones del comando informativo. En este sentido, el imperativo contemporáneo de mantenernos informados hace que el lector se sature de información sin reparar realmente en ella. Esto genera una relación instrumental con el saber, de saturación de datos, impide el movimiento de la interioridad. En este sentido, retomando el ejemplo del copo de nieve y de la campana de Blanchot (2014), la saturación de información sería una avalancha que sepulta a la campana. La resonancia ocurre en el espacio íntimo, en lo delicado, en lo que consume tiempo: he ahí el gran reto de nuestra época. Ante la proliferación de objetos digitales que hace de la tiranía del tiempo real la ley de vida, la lectura sincera, aquella que supera el espectro de la

lectura por puro placer, es aquella lectura efectiva que dispara el sistema de transformaciones internas que propicia la formación de los sujetos en el ámbito de la interioridad.

Intuitivamente se diría que hay que cultivar el placer de la lectura por el placer mismo. El metatiempo de la lectura no habría de trabajar solamente en este registro para poder instaurar una relación de formación. Esta se configura mediante la posibilidad de hacer presente algo que sea hacía virtual mediante un proceso de creación, como mencionara Etienne Souriau con respecto a la construcción de la obra por hacer[49]. Cuando opera esta relación de formación el sujeto actúa como artista de sí mismo, se hace a través del trabajo que implica introducirse en las dinámicas de un tiempo social desacelerado. Por ello, hablar solamente del registro del placer en la experiencia de la lectura resulta por demás, desatinado, puesto que se le relega al uso de instrumento de entretenimiento. Sin embargo, la sacralización de la lectura y la fetichización de la biblioteca y el libro sería bastante contraproducente para el proyecto de una biblioteca que sea espacio de formación al presentarse como barrera de un dominio que solamente el iniciado puede franquear mediante los retos que impone lo que Michèle Petit (2001) llama una lectura de día, o sea *útil*, "en la que el libro [es] depositario del saber y la lectura una modalidad de instrucción" (pág. 105).

Por otra parte, y siguiendo la línea argumental de Biesta (2002), la acción de la formación en la biblioteca se instaura también en el espectro de lo público. Puede que, en algún sentido, esta relación de formación interioridad-exterioridad sea un camino de diálogo de lo que sucede dentro del sujeto y entra a resonar con los demás. Así, el autor nos da a entender que dicha resonancia entre sujetos es la ruptura de la concepción en la cual reposa que la formación pasa solamente como un acontecimiento en la interioridad de los sujetos, sino que pasa por los vínculos por los que pasa la relación de formación como un encuentro con los otros, desorganizando la existencia mediante la asunción de la propia ignorancia frente a lo que acontece con el que tengo frente a mí. En este sentido, la lectura pública en la biblioteca, se conforma como un lugar de encuentro en dónde se abre la posibilidad de la lectura en cuanto experiencia como la conformación de una comunidad de coparticipación, de darse a conocer como texto mediante el texto. A esto, Jorge Larrosa lo llama "La amistad de lectores":

> […] el texto comunica. Pero el comunicar del texto no es la elaboración de lo común, sino el establecimiento de un ente en el que los lectores se separan y se dispersan de un modo no totalizable, en una relación pluralizadora. El comunicar del texto, su ser-

[49] Souriau, E. (2017). *Sobre los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus. (págs. 227-251)

> en-común, es el espaciamiento que hace posible lo heterogéneo (Larrosa, 1999, p., 648).

Leído así, la labor del bibliotecario formador vendría a emplazar lo que más arriba llamamos la sociedad del saber, en la que las relaciones se conforman por la desaceleración del dato. Sin dato homogenizado, la puesta en comunicación de la biblioteca como espacio de formación estaría vinculada a esa relación de liberación del sujeto que aprende a buscar conciencia de sí mediante los otros, igual de singulares a él y que se presentan como seres en proyecto, por lo que el dato no los alcanzaría a abarcar.

IV A modo de conclusión

Creo estar de acuerdo con Jorge Larrosa en que la relación de formación ha de instaurarse como una lucha contra el presente, puesto que "la lucha contra el presente es también una lucha contra uno mismo. Para 'llegar a ser el que se es' hay que combatir al que ya se es" (1999, pág. 123). Ante este diagnóstico de nuestras instituciones bibliotecarias, nos encontramos que la configuración de una relación con el saber mediante la ratificación ha causado una cierta conformación de necesidad de inmediatez, en la que lo que requiere de su tiempo para desarrollarse empieza a ser objeto de suspicacias en cuanto no es posible ver los resultados en lapsos de tiempo cada vez menores. En este sentido, pareciera que la comunidad plural deviene en datos plurales, como si la vida fuese solamente una contrastación de fuentes. Bajo la lógica de la biblioteca formadora, la pluralidad se entiende como muchas unicidades puestas en diálogo las unas con las otras. Las palabras de Nietzsche al iniciar *Schpenhauer como educador* (2009), dan a entender que, efectivamente, el camino de la formación no es sino la liberación, y en este sentido, el bibliotecario formador no puede ser más que un liberador puesto que:

> […] el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor, actúa como la benéfica llovizna nocturna; imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva (pág. 29).

En este sentido, esta lectura acumulativa del saber en la que solo la necesidad de estar informado con lo más reciente es la que se hace pregnante, retirar la cizaña de la avalancha de nieve que evita el susurro de la campana se hace clave. Así, el bibliotecario actúa como aquél

que retira los escombros de la opinión pública de las sociedades de la información. La configuración de las relaciones de inmediatez y de volumen de datos evitan que la relación con la lectura se constituya como intimidad, por ende, como singularidad entre los singulares. El modo volumétrico con el cual se empiezan a crear subjetividades troqueladas no propicia el encuentro de los singulares, es estéril para la constitución de la comunidad de lectores, puesto que, como menciona Lyotard, la relación con el saber se reduce a competencias en el saber actuar en la relación de proveedores y usuarios del conocimiento. Aquello que pueda brotar de cada sujeto es un accidente inconmensurable, por ende descartable. En este sentido, el bibliotecario formador habría de actuar como insinuador, como director de orquesta entre intuiciones o como provocador; pero, sobre todo, como garante del metaespacio de la lectura en el que acontece el acercamiento individual de la intimidad, en donde las resonancias ocurren.

Es por ello, además, que ha de abanderarse como un crítico del presente pero no desechando lo que también en este se presenta como posibilidad. La crítica a la opinión pública no solamente lo dejará en el sillón esperando a que algo pase; la construcción de un programa es necesaria, el diálogo con las políticas públicas, con las leyes, con las realizaciones de proyectos alternativos, inclusive, con el lenguaje de los datos fríos y las estadísticas son insumos valiosos con los cuales se construye la posibilidad de erigir un nuevo rumbo a la comprensión de la biblioteca. Por ello, su estudio certero le permite tomar el termómetro y establecer líneas de acción plausibles dentro del contexto en el que convive.

En este sentido, habría que tener claro que este desplazamiento de la biblioteca pública y escolar a ser centros de gestión de información, de repositorios de libros, es una consecuencia del modo de comprensión de las sociedades de la información. Recuperar algunos de los postulados del manifiesto de la biblioteca pública de 1949 podría ponerse sobre la mesa, sobre todo en que estas se presten como escenarios de formación en los términos trabajados en el texto. Retirar del mapa la figura del lector-usuario habría de ser una de las grandes apuestas del bibliotecario-formador, puesto que lo pone en el plano de ser un consumidor de servicios; en esta dirección, el consumidor de servicios es un consumidor de información en el cual el ejercicio de excavación del texto no operaría en este. El bibliotecario crearía posibilidades para que la biblioteca devenga espacio de interioridad en el que se puedan poner en contacto varía interioridades mediadas por el libro como garante de una experiencia con la lectura. Así, que la biblioteca se algo así como una habitación del tiempo lento, en las que el goce, pero también el

sufrimiento con el acto de leer, sean privilegiados en este ir y venir de adentro hacía afuera, jugando con las virtualidades que pueden ser proyectadas mediante la exploración con el libro, haciendo de los momentos de mediación posibilitadores de la exploración de sí, que así mismo, desencadene en una exploración con los otros.

Referencias bibliográficas

ADORNO, T. W. (2005). *Dialéctica negativa - La jerga de la autenticidad.* Madrid: Akal.

BAHDON, M. A. (2020). Cuando una biblioteca escolar es más que un espacio pedagogico. Actividades lúdicas, de ocio y de participación: el caso de las bibliotecas de las escuelas europeas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 161-169. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673119

BIESTA, G. (2002). 'Bildung' and Modernity: The Future of 'Bildung' in a World of Difference. *Studies in Philosophy & Education*, 343–351.

BLANCHOT, M. (2014). *Lautréamont y Sade.* México: Fondo de Cultura Económica.

BORGES, J. L. (2017). La supersticiosa ética del lector. En R. A. Española, *Borges Esencial* (págs. 283-286). Barcelona : Alfaguara.

CALONJE, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*, 77-89.

COOK, D. (2003). Paul Virilio: The Politics of 'Real Time'. *CTheory*. Obtenido de https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14569

DURBAN, G. (2010). De la periferia al centro de la escuela. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, 46-55. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3330639

FRIMBERGER, K. (2024). Education as the Art of Making Oneself at Home in the World with and through Others': The Call to 'Bildung' in Meister Eckhart and the Film of Gods and Men. *Studies in Philosophy & Education*, 515-535.

GODOY, D. S. (2022). ¿Y dónde está la biblioteca escolar? Visibilizando los espacios físicos y virtuales que los jóvenes frecuentan para leer por placer. *Ultima década*, 186-225.

GONZÁLEZ, C., & García, M. (1999). Las bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración necesaria. *Educación y biblioteca,*, 20-23. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127088

IFLA-UNESCO. (s.f.). *Manifiesto de la Biblioteca Escolar 1999.* Obtenido de Rede de Bibliotecas de Galcia: https://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/media/document/2023-11/manifesto_da_biblioteca_escolar_unesco_ifla_1999.pdf

IFLA-UNESCO. (s.f.). *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas 2022.* Obtenido de IFLA: https://repository.ifla.org/items/31c6dea0-ae41-495a-a516-7dd8faf307b7

IFLA-UNESCO. (s.f.). *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre la Biblioteca Escolar 2025.* Obtenido de IFLA: https://repository.ifla.org/items/67728427-56fa-4c91-8696-75d6b72fd34e

ILLOUZ, E. (2014). *Erotismo de autoayuda: Cincuenta sombras de Grey el nuevo orden romántico.* Madird: Katz.

LYOTARD, J.-F. (2023). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra.

MATTELART, A. (2018). *Historia de la sociedad de la información.* México : Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2021). *Plan nacional de lectura, escritura y oralidad (PNLEO) "Leer es mi cuento" (2018-2022).* Obtenido de Biblioteca Nacional de Colombia: https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/SiteAssets/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura/PNLEO.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). *Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar* . Obtenido de Colombia Aprende: https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Implementacion_y_fortalecimiento_de_la_BE.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2022). *documento Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares.* Obtenido de MinEducación: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf

NIETZSCHE, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona: Tusquets.

NIETZSCHE, F. (2009). *Schopenhauer como educador.* Madrid: Biblioteca Nueva.

PETIT, M. (2001). *Lecturas: dek espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Barcelona: Oceano.

PLACENCIA, Z.; HERRERA, J.; PERDOMO, C. d.; FORTES, J. (2024). Las bibliotecas escolares como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado. *Didáctica. Lengua y literatura*, 13-25.

RAMÍREZ-LEYVA, E. M. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 95-120. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2016000200095

RED DISTRITAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ - BIBLORED. (2026). *Encuesta de Lectura, Escritura y Oralidad LEO 2025*. Obtenido de Observatorio de Cultural: https://observatoriocultura.github.io/observatorio/#/ebc/lectura-escritura-y-oralidad-2025?tab=inicio

SALDIVAR, D. (2015). Espacios de formación e imaginación: las bibliotecas escolares. *Boletín de la Biblioteca Pública De Las Misione*. Obtenido de www.centroconocimiento.com.ar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2023). *Nota técnica para la implementación de la Red de Bibliotecas Escolares de Bogotá* . Obtenido de Repositorio Secretaría de Educación Distrital de Bogotá: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/a25888e8-75e8-4a73-b67b-3d83ef957701

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITIAL & FUNDALECTURA. (2006). *la biblioteca escolar como eje transversal del PEI.* Obtenido de Secretatía de Educación del Distrital: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/836c5cbd-276c-4892-9b8f-9f2671d5f150

UNESCO. (s.f.). *Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública 1949.* Obtenido de Rede de Bibliotecas de Galicia: https://rbgalicia.xunta.gal/sites/default/files/media/document/2023-11/manifesto_da_unesco_verbo_da_biblioteca_publica_1949.pdf

UNESCO. (s.f.). *Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública 1994.* Obtenido de IFLA: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-es.pdf

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SU ENCUADRE INSTITUCIONAL EN IBEROAMÉRICA

Maximiliano Prada Dussán[50]

Resumo: Este artigo parte da premissa de que a questão do ensino da filosofia não se refere apenas à prática em sala de aula dos professores, mas também às condições institucionais de possibilidade desse próprio ensino. Além disso, se se compreender que o ensino da filosofia pode ser tratado como uma questão filosófica, então essas questões também exigem um olhar filosófico. Sob essa premissa, o artigo concentra-se em explicitar as condições institucionais de possibilidade do ensino da filosofia na Ibero-América. Com base em relatórios elaborados nos países da região, são abordadas questões relacionadas à própria disciplina de filosofia nos currículos escolares, aos materiais didáticos e aos recursos próprios do sistema educacional. Defende-se a tese de que a tarefa da filosofia consiste, em um primeiro momento, em identificar as estruturas ou configurações históricas institucionais que servem de condição de possibilidade para o ensino; em um segundo momento, em esclarecer os significados ali implícitos; e, por fim, em propor estruturas que preservem os significados filosóficos subjacentes à filosofia e ao seu ensino.

Palavras-chave: ensino de filosofia, instituição de ensino, ensino de filosofia na Ibero-América

Resumen: Este artículo parte de la consideración de que la pregunta por la enseñanza de la filosofía no solo se refiere a la práctica de aula de profesores, sino también a las condiciones de posibilidad institucionales de la misma enseñanza. Adicionalmente, si se comprende que la enseñanza de la filosofía puede ser tratada como asunto filosófico, entonces estas cuestiones también requieren la mirada filosófica. Bajo esta premisa, centra su mirada en explicitar condiciones de posibilidad institucionales de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica. Atendiendo a reportes elaborados en los países de la región, se explicitan cuestiones en torno a la materia misma de la filosofía en los planes de estudio escolares, a soportes escolares y a los

[50] Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro de la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía. aprada@pedagogica.edu.co.

soportes propios del sistema educativo. Se sostiene la tesis según la cual la tarea de la filosofía consiste, en un primer momento, en identificar las estructuras o configuraciones históricas institucionales que sirven de condición de posibilidad de enseñanza; en un segundo momento, en esclarecer los sentidos implicados allí, para luego, proponer estructuras que conserven los sentidos filosóficos que subyacen a la filosofía y a su enseñanza.
Palabras clave: enseñanza de la filosofía, institución educativa, enseñanza de la filosofía en Iberoamérica

Abstract: This article begins with the premise that the question of the teaching of philosophy refers not only to teachers' classroom practices, but also to the institutional conditions that make such teaching possible. Furthermore, if we understand that the teaching of philosophy can be treated as a philosophical issue, then these questions also require a philosophical perspective. Under this premise, it focuses on elucidating the institutional conditions of possibility for the teaching of philosophy in Ibero-America. Based on reports compiled in countries across the region, this section addresses issues related to the subject of philosophy in school curricula, educational materials, and the educational system itself. The thesis holds that the task of philosophy consists, first, in identifying the historical institutional structures or configurations that serve as the conditions of possibility for teaching; second, in clarifying the meanings implied therein; and third, in proposing structures that preserve the philosophical meanings underlying philosophy and its teaching.
Keywords: teaching philosophy, educational system, teaching philosophy in Ibero-America.

Introducción

Durante la última década, la enseñanza de la filosofía ha sufrido constantes transformaciones y cuestionamientos. Sin embargo, conviene distinguir entre las exigencias internas y externas a las que se enfrenta. Por un lado, desde su interior la filosofía experimenta críticas provenientes desde diversas posturas: la decolonialidad, los estudios de género, la filosofía como forma de vida, entre otras. A este respecto, puede decirse que la transformación es inherente a la dinámica de cualquier saber. Por otro lado, desde su exterior se cuestiona la pertinencia, utilidad o valor de la filosofía y de su enseñanza por su escaso o aparente nulo

aporte al desarrollo económico y productivo de las naciones, regiones o empresas (Nussbaum, 2013).

Esta última tendencia tiene efectos en distintos registros propios de los saberes y sistemas educativos: su diseño, cobertura, vínculo con el sector social, financiación de las instituciones, tiempos destinados para la formación, priorización de áreas, formación, vinculación y ejercicio docente, incorporación de tecnología y prácticas pedagógicas, entre otros asuntos que afectan a la filosofía y su enseñanza. La condición actual de cuestionamiento o pérdida de valor de la enseñanza de la filosofía ha hecho que se explicite cada vez con mayor claridad que la pregunta por la enseñanza de la filosofía no solo aborda cuestiones didácticas o situaciones de aula en las que se hace relevante la pregunta por el *cómo* de la enseñanza, sino que en ella también interviene la reflexión sobre el *encuadre institucional* en el que la filosofía se desenvuelve (Prada y Picos Bovio, 2026). Ambos asuntos refieren a la enseñanza: el primero, dirigido a comprender y ejercer la práctica de enseñanza; el segundo, a comprender y disponer condiciones de posibilidad -institucionales- de la práctica. Este segundo asunto no siempre es transparente a la filosofía y a su enseñanza, pero sí condiciona sus formas, propósitos, contenidos, etc. Se trata de la relación entre la filosofía y la institución, en la que esta última tiende a imponer restricciones. En efecto, como lo recuerda Cerletti (2008), la muerte de Sócrates es un evento que pone de presente el enlace, pero, sobre todo, las tensiones entre la filosofía y los marcos institucionales y políticos en los que esta se desenvuelve.

Asumimos, pues, que la enseñanza de la filosofía en las condiciones actuales pregunta por el modo en que se desenvuelve la filosofía en el marco de instituciones, fundamentalmente, las instituciones educativas. Explicitar los soportes institucionales, en cuanto condiciones de posibilidad, es el asunto de este texto.

Explicitar los asuntos que atañen al encuadre institucional de la filosofía opera en una doble vía: por un lado, puede leerse como efecto de la tendencia actual de la educación hacia la productividad; por otro lado, como un ejercicio a través del cual son esclarecidas las condiciones de posibilidad desde las cuales se ejerce la enseñanza. Este último asunto es relevante pues, ante la denuncia de la inutilidad de la filosofía y las falencias de la educación "se tiende a imponer una visión donde 'la culpa' de las falencias la tiene la misma escuela pública y sus docentes" (Tenti, 2022, 27). En este orden de ideas, explicitar las condiciones de posibilidad del ejercicio práctico de la enseñanza en el aula ayuda tanto a comprender los modos

en los que la filosofía se construye y desenvuelve en la institución, a diferencia de la idea que la muestra siempre como la circulación de ideas alejadas de la práctica, y ayuda a mostrar que si existiera una crítica a la enseñanza de la filosofía esta no debe mirar solamente a la naturaleza del conocimiento mismo y su engranaje en el sistema productivo, pero tampoco a la acción práctica de los maestros, a quienes se les acusa habitualmente de no estar actualizados pedagógicamente: es necesario, también, centrar la mirada en las condiciones institucionales de la enseñanza.

Tras los trabajos de Cerletti (2008; 2022), entre otros, se ha asentado la tesis según la cual la enseñanza de la filosofía puede ser considerada como problema filosófico, no solo pedagógico o didáctico. Siguiendo a Cerletti (2008), esto significa que la enseñanza de la filosofía pone en juego una apuesta filosófica, una idea o comprensión sobre la filosofía y que ella es el fundamento de las decisiones o caminos didácticos que se emplean. Esto implica, por un lado, que la enseñanza de la filosofía inicia con un *qué* (qué se entiende por filosofía) y de ella emerge el *cómo* (cómo enseñarla). En este sentido, se propone una didáctica filosófica y no solo una didáctica de la filosofía (Cerletti, 2015). Aquella sería la didáctica que se soporta y conserva el sentido filosófico de la que parte, mientras que esta última se refiere a la transmisión del saber filosófico, sin que ello implique que en la enseñanza se ejerce la filosofía.

Esta tesis inicial ha tenido ya desarrollos en las distintas esferas que atañen a la enseñanza de la filosofía, en las que se examina la presencia de la filosofía en la universidad (Cerletti y Couló, 2020), la formación docente (Cerletti y Couló, 2020B), la noción de profesor (Uicich, 2015), o la comprensión misma del campo a partir de dicha tesis (Couló y Galazzi, 2025). Nos interesa aquí examinar la distinción que hicimos líneas arriba entre, por un lado, el ámbito didáctico, referido a la práctica de la enseñanza en las situaciones de aula, y, por otro, el del encuadre institucional de la filosofía en el marco de comprensión propuesto por Cerletti. El asunto se centra en identificar las cuestiones que emergen en el encuadre institucional de la filosofía y examinarlas a la luz de la idea de comprenderlas como asunto filosófico. Con Cerletti se comprende que la práctica de la enseñanza se hace filosófica en tanto ella explicita o pone en juego una noción de la filosofía. ¿Puede decirse que el encuadre institucional de la filosofía es también un asunto filosófico en tanto ello pone en juego una noción de la filosofía?

Los cuestionamientos externos a la filosofía han afectado tanto las situaciones de aula (en términos de contenidos, intereses, evaluación o prácticas), como al encuadre institucional

de la enseñanza (en términos de la presencia de la filosofía en el currículo escolar: denominaciones, tiempos, modos de aparición, sistemas de información, etc.). Iberoamérica no ha escapado a esta tendencia. Las naciones de esta región han enfrentado también las diversas formas del cuestionamiento hacia la enseñanza de la filosofía. Paralelamente, la región asiste a la transformación interna del discurso filosófico a partir de diversas formas de la crítica y de la exigencia de pertinencia del discurso filosófico en relación con el fortalecimiento de procesos sociales democráticos. En este texto, entonces, en un primer momento señalaremos las fuentes que permiten consolidar una mirada regional sobre el encuadre institucional de la enseñanza de la filosofía. Posterior a ello, señalaremos algunas de las cuestiones que, según las fuentes consultadas, son tratadas cuando se pone la mirada en tal encuadra. Finalmente, Daremos algunas pistas o rutas que indican el modo en el que el abordaje de tales cuestiones se convierte en asunto filosófico.

El estudio de la presencia de la enseñanza de la filosofía en la región iberoamericana

En 1998, la Organización de Estados Iberoamericanos elaboró el informe *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, en el cual recogen aspectos relativos a los contenidos, tiempos de dedicación o materiales con los que se enseñaba filosofía en ese entonces en la región. Por su parte, a inicios del siglo XX, la UNESCO emprendió la tarea de rastrear el estado de la enseñanza de la filosofía en las distintas regiones del planeta. Además del informe denominado *La Filosofía: una Escuela de Libertad* (2011A), emitió reportes regionales cuyo propósito fue el de aproximarse con más precisión a cada espacio geográfico y señalar las características y retos que enfrenta la filosofía en cada una de ellas [Región de África, países anglófonos (2009A); región de Asia y el Pacífico (2009B); Latinoamérica y el Caribe (2009C); región Árabe (2009D) y Europa y Norteamérica (2011B,)]. Fruto de las aproximaciones regionales, además de los informes de la UNESCO se publicó el texto *La enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe: Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel* (AAVV, 2009), en donde se incluyen recomendaciones hacia la UNESCO y las naciones para promover la enseñanza de la filosofía.

Recientemente, ha habido interés por elaborar estados de la cuestión o análisis sobre la enseñanza de la filosofía por regiones (Pulido, Espinel y Castro, 2018; Prieto, 2024; Prada,

2025). Sin embargo, aun reconociendo que las miradas generales suelen dejar escapar matices relevantes, y dada la distancia temporal que aún nos separan de dichos estudios, los reportes realizados por la UNESCO siguen siendo un referente relevante para comprender la situación mundial de la enseñanza de la filosofía y sus desafíos. En ellos se puede rastrear, por ejemplo, el auge generalizado del enfoquen por competencias, como enfoque que permite la integración social, cultural y económica del estudiante en contextos globales (UNESCO, 2011B, 54); las relaciones entre la enseñanza de la disciplina filosófica y la interdisciplinariedad (particularmente, en la región de Asia y el Pacífico; UNESCO, 2009B), aun insistiendo entre la necesaria diferenciación entre la filosofía y sus aportes a otras disciplinas (como se relata para la región de África UNESCO, 2009A; la región Árabe, UNESCO 2009D; y Latinoamérica y el Caribe, UNESCO 2009C); la necesidad de enseñar en lengua materna (particularmente en la región de África, UNESCO, 2009A) o las exigencias de transformaciones de cara a situaciones las particularidades territoriales (como ocurre en África, UNESCO, 2009A; Latinoamérica y el Caribe, UNESCO, 2009C); el reclamo a mayor presencia de la filosofía en el currículo como disciplina independiente (particularmente en la región Árabe, UNESCO, 2009D); entre otras cuestiones.

Específicamente, para el caso de la Latinoamérica y el Caribe el informe de la UNESCO expresa su preocupación por la amenaza de desaparición de la disciplina de los currículos escolares. Si bien la filosofía ha encontrado en la región un soporte en la tradición católica, que funda el conocimiento teológico en la filosofía, y en la tradición de educación pública, que ha estado enlazada con el humanismo y los clásicos, esta situación se ha transformado al punto que la filosofía ha desaparecido de los currículos de varios países (2009C, 27). A la fecha de la elaboración de su elaboración, el informe señala: “Actualmente, y según los datos de la encuesta de la UNESCO, la filosofía se enseña en los países siguientes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Haití, Honduras, México, Uruguay y Venezuela. En América Central, a excepción de México, la filosofía resulta ausente en la mayoría de los programas escolares. Disponemos de poca información en cuanto en cuanto al resto de los países de la región” (Ibid. p. 27). Según la compilación elaborada por Prada (2025) y la información allí recopilada, hoy por hoy podemos decir que en la región Iberoamericana se enseña filosofía, salvo en países como El Salvador (Carvajal, 2025, 242) y Perú (Mansilla y Valdiviezo, 2025, 133). Como

veremos más adelante en este texto, sin embargo, la afirmación sobre la presencia de la filosofía en la enseñanza exige abordar matices importantes.

Tanto el informe de la UNESCO, como las *Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel* (AAVV, 2009) previenen sobre la tendencia a la supresión de la enseñanza de la filosofía. Este reclamo fue recogido recientemente por la Red Iberoamericana de Filosofía (que reúne las asociaciones nacionales de la región), en cuya declaración fundacional señala lo siguiente:

> Una sociedad democrática debe contar, entre otros requisitos imprescindibles, con un sistema público de educación que cubra todas las etapas formativas (infantil, primaria, secundaria y universitaria), que proporcione una formación de calidad, que sea accesible a todas las personas sin discriminación alguna por razón de sexo, nacionalidad, clase social, ideología, lengua, religión, etc., y que conceda la debida importancia a los estudios de Filosofía, denominada explícitamente como tal y enseñada por filósofos profesionales, desde la infancia hasta la educación superior (2017, Numeral 5).

En el marco de la defensa de la enseñanza de la filosofía impulsado recientemente por la Red Iberoamericana de Filosofía se elaboraron reportes sobre la situación de dicho campo en los países de Iberoamérica. En ellos es posible detallar trayectorias específicas que relatan el encuadre institucional de la filosofía en cada país: Argentina (Couló y Galazzi, 2025), Brasil (Correia, 2025), Chile (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025), Colombia (Prada *et al*, 2025), Costa Rica (Carvajal, 2025), Cuba (Carvajal, 2025), Ecuador (Aguilar, 2025), España (Díaz, 2029, Díaz, 2020; Bermúdez, 2025), Honduras (Carvajal, 2025), México (Hurtado, 2025), Nicaragua (Carvajal, 2025), Panamá (Carvajal, 2025), Paraguay (Benítez y Bogarín, 2025), Perú (Mansilla y Valdivieso, 2025) y Venezuela (Álvarez, 2025).[51] Estos reportes se suman a otros informes elaborados por otros investigadores de la región que rastrean el mismo asunto (Nascimento, 2023; Tovar, 2022; Vargas Lozano, 2022, entre otros). ¿Qué cuestiones han emergido en relación al encuadre institucional de la filosofía en Iberoamérica? En la siguiente sección se presenta una síntesis de lo hallado.

Cuestiones sobre el encuadre institucional de la filosofía

[51] Conviene mencionar que Álvaro Carvajal recopiló los informes presentados por distintos investigadores de los países de Centroamérica. Así, realizaron los informes recopilados por Carvajal: Honduras, Angelo Moreno; Nicaragua, Marco Aurelio Peña; Costa Rica, Kattya Arroyo y Álvaro Carvajal; Panamá, Abdiel Rodríguez; República Dominicana, Julio Minaya; Cuba, Maximiliano Trujillo y Guatemala, elaborado por la Asociación Guatemalteca de Filosofía.

Basados en los estudios recientes sobre cada uno de los países de la región iberoamericana, enunciaremos aquí algunas de las cuestiones que se muestran como relevantes en Iberoamérica en el encuadre institucional de la enseñanza de la filosofía. Los estudios de caso de cada uno de los países hacen que estos asuntos se expliciten, aunque no operan de la misma manera ni tienen la misma relevancia en cada uno de ellos. Así, el panorama que se presenta no persigue encontrar denominadores comunes ni constituye una exposición exhaustiva de las cuestiones, sino explicitar problemáticas propias del campo. En cada una de las cuestiones mencionadas se señalan algunos de los países en los que se presenta cada situación.[52] Aquí recogemos datos e información que, en muchos casos, requieren una contextualización amplia para comprender su sentido y profundidad. Exhortamos a los lectores a profundizar en cada una de las cuestiones acudiendo a las fuentes citadas.

Cuestiones relativas a la materia de filosofía

Las cuestiones relativas al encuadre institucional inician por la pregunta acerca de si la filosofía está presente o no en los planes de estudio escolares. Sin embargo, se alza necesariamente la pregunta acerca del modo en que se hace presente, pues puede decirse que la filosofía está allí como materia, como contenido dentro de otras materias o, quizás, como orientación. La filosofía puede aparecer: a. bajo el nombre de "filosofía"; b. bajo denominaciones que se comprenden como filosóficas, como "lógica", "ética" o "epistemología", entre otras; o c. como contenido o enfoque dentro de denominaciones amplias usualmente referidas a humanidades o ciencias sociales, interdisciplinares o trasversales, como "pensamiento crítico", "formación ciudadana", "valores", "pensamiento político", "humanidades" o "proyecto de vida", entre otras. Así, junto con ello, y no de menos importancia, específicamente la cuestión consiste en señalar si se hace presente de modo explícito y diferenciado.

Si bien es cierto que la forma de aparición de la filosofía en los sistemas educativos responde a cuestiones referidas al marco epistemológico que sirva de referencia, a tendencias políticas y pedagógicas de naciones, regiones o instituciones o, incluso, a cuestiones de economía y administración curricular, el reclamo de la presencia de la filosofía consiste en

[52] Para precisar o ampliar la información sobre cada uno de los países, remitimos a la bibliografía ya mencionada.

preguntar si ella está presente bajo su denominación explícita y diferenciada, pues, de otro modo, la filosofía tiende a diluirse o reducirse a sus aplicaciones específicas. La pregunta se hace relevante, pues la tendencia actual parece inclinarse por reemplazar materias como denominadas "filosofía" o sus áreas específicas como "lógica", "ética" o "epistemología" (Hurtado, 2025, 293), por otras de carácter general (las que denominamos de tipo c.), algunas de las cuales tienen relación aún con la filosofía. Aunque pueda señalarse que un curso denominado pensamiento crítico pueda ser abordado por la filosofía, también puede ser conducido con enfoques lingüísticos o de ciencias sociales. De la misma manera, temas dispersos denominados humanísticos pueden ser abordados filosóficamente, pero también pueden ser abordados por otras disciplinas (Hurtado, 2025, 292).

Como se muestra en la compilación reciente sobre Iberoamérica (Prada, 2025), el motivo dominante por el cual la filosofía está amenazada en la región es la orientación de la educación y el conocimiento hacia la productividad (Bermúdez, 2025, 303), en lo que habitualmente se conoce como perspectiva neoliberal dominante en la educación.[53] En dicho marco, señala Tenti "el capital cultural de tipo humanista, que fue concebido como 'gratuito' y no utilitario, contenido en disciplinas tradicionales como la filosofía, la literatura, las ciencias sociales, tiende a perder valor relativo en el mercado de los saberes" (2021, 53). Siguiendo a Tenti, en tal marco los saberes de tipo humanista luchan por sobrevivir (ibid). En este marco es posible comprender que la cuestión de la denominación no se origina solamente en la revisión de la disciplina hacia su interior, sino también por las exigencias externas que se le hacen. La filosofía, explícita e independiente, parece no tener valor en el currículo escolar, por lo cual es reemplazada por denominaciones en las que se revele explícitamente su utilidad o por asuntos transversales.

Aproximémonos inicialmente a la primera tendencia. Bien es cierto, la filosofía puede mostrar su utilidad y engranaje en proyectos políticos, históricos, culturales y sociales. La tendencia curricular, en este marco, consiste en resaltar esa utilidad, por lo cual es habitual que la filosofía se incluya en planes de estudio a modo de "formación ciudadana" o formación para la lectura crítica. Por un lado, como hemos señalado, bajo estas denominaciones la filosofía puede ser reemplazada por otro enfoque. Por otro lado, conviene resaltar que la filosofía tiene

[53] Otros motivos se hacen presentes también. Por ejemplo, el informe de la UNESCO relata que la desaparición de la filosofía en Perú en 2002 estuvo marcada también por la crítica a la falta de arraigo de la filosofía a tradiciones nacionales y por la crítica de que la filosofía no se distingue de la literatura (2009c, p. 27).

sus propios objetos, problemas, enfoques y metodologías, que no se agotan en los contextos de utilidad en los que puede ser presentada. El documento *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filoso a Proyecto de formación filosófica para Colombia*, elaborado por la Sociedad Colombiana de Filosofía (2024) así lo expresa: "así como la filosofía no se agota en sus aplicaciones, el aporte interdisciplinar no debe sacrificar el saber específico de la filosofía, pues esto equivale a desconocer el inmenso aporte que ella realiza en la formación escolar y que no compete a otros saberes, artes y disciplinas" (2024, 5).

La *transversalización* o *fusión,* por su parte, aparece como una de las soluciones curriculares que conduce la amenaza a la filosofía, quizás la más común actualmente. No es la primera vez que esta alternativa aparece. En 2002, tras la desaparición de la enseñanza obligatoria de la filosofía en Perú, se empleó como uno de los argumentos que la filosofía no se distinguía de la literatura (UNESCO, 2009C, 27). De la misma manera, en la reforma implementada en Chile entre los años 1994 y 2000 se propuso eliminar la filosofía bajo el argumento de la transversalización (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 71). Por su parte, Colombia enfrentó el argumento de la transversalización en lo que respecta a las pruebas estatales que miden el rendimiento de los estudiantes al finalizar la etapa escolar. La filosofía desapareció como disciplina independiente a ser evaluada y se fusionó con la de lenguaje. México actualmente se enfrenta a esta situación (Hurtado, 2025, 291), ya enfrentada también en Brasil (Nascimento, 2023).

Es necesario distinguir entre la transversalización y el trabajo interdisciplinar de la filosofía. En ocasiones se emplea la expresión "transversalizar la filosofía" para indicar que la filosofía debe estar presente en distintos niveles y tipos de educación básica y media y en la educación superior (Aguilar, 2025, 176). En este sentido, se entiende como sinónimo de expresar la necesidad de que esté presente en la educación. Sin embargo, el término "transversalización" tiene otro sentido. En el marco en el que situamos el problema, la transversalización se refiere a que la filosofía está presente en sus aportes a los demás saberes, por lo cual se considera que no es necesario contar con una materia explícita y diferenciada denominada filosofía. El reporte de la UNESCO lo anunciaba así: "la filosofía se encontraría de manera transversal en otras materias como la historia, la literatura o la educación cívica" (200C, 27). Así, es necesario distinguir entre el reclamo de que la filosofía esté presente a lo

largo de los niveles educativos y la tendencia a que la filosofía pierda su denominación y se incorpore o integre a otros saberes.

Por otra parte, es necesario una segunda distinción; esta vez, entre transversalización e interdisciplinariedad. Minaya (2011, 12) distingue tres tipos de interdisciplinariedad: la relacional o débil, "donde se piensa la interdisciplinariedad como puente que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de formas muy diversas"; la fuerte o de tipo ampliativo, "donde se crearían nuevos espacios y nuevas disciplinas con los aportes de varia"; y la radical, "crítica o antidisciplinaria, que hace tabula rasa, o que pretende situarse por fuera de las otras dos aproximaciones" (ibid).

Según estas aproximaciones, la transversalización no se asume como un tipo de interdisciplinariedad débil, pues al desaparecer la formación filosófica no permite el encuentro de ella con los otros saberes; tampoco supone una interdisciplinariedad fuerte, pues no persigue tampoco la creación de nuevos campos; tampoco supone forma radical, pues afirma aún la existencia de otras disciplinas en las que la filosofía mostraría su utilidad. La transversalización, pues, no es otra cosa que la disolución de la filosofía en otras áreas del saber o la aproximación a temas y problemas que constituyen un "batiburrillo de temas dispersos de cultura general" (Hurtado, 2025, 292). Es, como señala Tenti, la pervivencia de otras áreas que se consideran más valiosas y, a partir de las cuales la filosofía debe ubicarse mostrando su utilidad.

A diferencia de la transversalización (entendida como aquí la hemos descrito) la interdisciplinariedad permite relaciones de saber y de trabajo colaborativo en instituciones escolares, a la vez que permite el diálogo entre la filosofía y otros saberes en programas universitarios no específicos de filosofía (Couló y Galazzi, 2025, 60). En suma, mientras la transversalización diluye la filosofía, la interdisciplinariedad se presenta como posibilidad de su fortalecimiento. Así, aquel sentido de "transversalizar la filosofía" que indicamos al inicio, se relaciona más con la interdisciplinariedad que con la disolución de la filosofía.

Pasemos a otro asunto referido a la presencia de la materia de filosofía. Junto con la denominación se encuentra el asunto de la *asignación horaria* para la filosofía en las instituciones. En la región iberoamericana este ha sido uno de los debates centrales; el caso de Brasil, donde desde 2017 se implementó la Nueva Enseñanza Media también discute sobre el número de horas dedicadas a la filosofía (Nascimento, 2023, 114). En ocasiones no se explicita el número de horas dedicadas a la filosofía (Colombia) o es reducido con tendencia a serlo aún

más, como ocurre en España (Bermúdez, 2025, 303; 312), Ecuador (Aguilar, 2025, 179) o Panamá (Carvajal, 2025, 262). En este último caso se presenta la paradoja de que la mayor reducción de horas dedicadas a la filosofía se realizó sobre el tipo de bachillerato de Humanidades, no en los dedicados a la formación técnica o profesional (Ibid). Así, aunque permanezca como materia obligatoria, es reducida la dedicación a ella. En todo caso, la discusión actual está marcada por la constante amenaza de reducción de horas.

La cuestión de la aparición de la filosofía en la escuela está revestida, además, por el asunto de la *inestabilidad política y normativa*. Países como Brasil (Correia, 2025, 127ss), Republica Dominicana (Carvajal, 2025, 268), España (Bermúdez, 2025, 314) o México (Hurtado, 2025, 284) muestran que los cambios que operan o se proponen a los planes de estudio son de corta duración, usualmente por motivos políticos. Esta situación no permite que se estabilicen las ideas y, por ende, que se pueda realizar una evaluación sistemática de su funcionamiento y valor. La amenaza sobre la desaparición de la materia de filosofía que se ha mencionado recientemente en Colombia, Argentina, Chile, México o Uruguay dan cuenta también de la inestabilidad de la presencia de la filosofía en los planes de estudio.

Finalmente, otra de las cuestiones se refiere a la presencia de la filosofía solamente *en tipos específicos de educación básica o media*. En Paraguay se muestra que esta hace parte solamente del bachillerato científico con énfasis en Ciencias Sociales, aunque la mayoría de bachilleratos en el país son de carácter técnico (Benítez y Bogarían, 2025, 100). En Colombia, hace parte solamente en la educación media (últimos dos años de educación escolar), con lo cual el título que se obtiene antes de llegar a la educación media, que habilita para estudios técnicos y para ciertos trabajos de la misma naturaleza, no incluyen formación filosófica (Paredes et al. 2025, 211). En Ecuador, por su parte, la filosofía se imparte "en algunas Unidades Educativas de Educación media, donde constituye un componente de formación general" (Aguilar, 2025, 174). La reforma a los estudios realizada en Chile en el año 2001 fue suprimida de la educación técnico profesional y de adultos, aunque en 2019 se revirtió esta situación (Ávalos, Oyarzo, Ulloa, 2025, 92). En Honduras, por su parte, la filosofía se hace presente únicamente en algunas opciones de bachillerato (Carvajal, 2025, 243). En Costa Rica, los cursos de ética de la tecnología que se impartían en los Colegios Técnicos Profesionales, en 2018 fueron reemplazados por los cursos de Educación para la afectividad y la sexualidad, con lo cual la filosofía desapareció de esa modalidad de estudios (Carvajal, 2025, 254). La filosofía se

imparte allí en los colegios de modalidad humanística (ibid.). En suma, estas experiencias parecen indicar que la filosofía es solo una especialidad dentro de la formación y no un saber que atañe a todos, independiente de su especialidad.

Hasta aquí, entonces, podemos afirmar que la cuestión de si se enseña filosofía en Iberoamérica está atravesada, tanto por la denominación de la materia, como de sus enfoques y contenidos internos. Adicionalmente, debe abordar preguntas que indagan por intensidad horaria o por el tipo de bachillerato o nivel educativo en el que se enseña. No resulta sencillo dar una respuesta unificada o global a la pregunta. La respuesta requiere contextualizaciones, matices y profundizaciones. Veamos ahora otro tipo de soportes que ayudan a caracterizar la enseñanza de la filosofía en su encuadre institucional.

Soportes y procesos adyacentes escolares

Dentro de los soportes y procesos escolares adyacentes se encuentran las cuestiones relativas a los docentes. Por un lado, se alza la cuestión acerca de la *formación de docentes para la enseñanza de la filosofía*. La cuestión aquí se centra: a. en determinar si existe formación específica para ello y b. el debate sobre si la formación de profesores para enseñanza de la filosofía se asume como parte del campo pedagógico o como parte del campo filosófico y el lugar que dentro de cada una de las posibilidades se asigna a cada campo. En países como Colombia, México, Chile, Argentina o Brasil existe educación superior específica para ser profesor de filosofía como carrera de grado (pregrado). En otros contextos, se presenta como formación de posgrado (España) o se incluye dentro de la formación profesional de filosofía (sin orientación específica a la enseñanza). En otros casos, existen denominaciones pedagógicas amplias que abarcan la enseñanza de la filosofía (Honduras, Nicaragua y en algunos casos en Colombia y Chile). No existe, pues, un único modelo de formación de profesores de filosofía.

A la cuestión de la formación de docentes en el campo específico, se suman los asuntos relativos a la *caracterización y condiciones de contratación*. Adicionales a las preocupaciones comunes de los docentes en cuanto a su remuneración, encontramos aquí dos situaciones que nos permiten aproximarnos al asunto. Por un lado, como ocurre en ocasiones en Colombia, Ecuador (Aguilar, 2025, 179) u Honduras (Carvajal, 2025, 244), entre otros países, hay no pocos casos en los que los docentes de filosofía no tienen formación filosófica; por otro lado, como

se reporta en Chile, la escasa dedicación horaria a la filosofía en las instituciones hace que, aun cuando se cuente con formación idónea, los profesores no sean contratados de tiempo completo en las instituciones, por lo cual deben ser contratados en 2 o más instituciones a la vez, llegando a niveles de precarización contractual (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 94). La denuncia de precarización se eleva también en Costa Rica por la disminución de horas laborales en filosofía (Carvajal, 2025, 258). Como señala Aguilar "esta situación impide que se cumpla el objetivo fundamental de la filosofía" (2025, 179).

Por otra parte, algunos reportes permiten rastrear la distinción de sexo entre los cuerpos docentes, aunque, la ausencia de sistemas de información específica no admite que se llegue aún a conclusiones. A este respecto, los estudios realizados en Chile reflejan que aún se podría estar sosteniendo el prejuicio según el cual "los hombres investigan, las mujeres educan" (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 85).

Por último, mencionemos los soportes en *las comunidades filosóficas de profesores y redes*. Al respecto, conviene subrayar que la amenaza sobre la filosofía ha tenido como efecto reactivo un mayor interés en conformar asociaciones y redes de defensa de la filosofía y de colaboración para renovar el campo de la enseñanza de la filosofía. La Red Iberoamericana de Filosofía (Prada, 2025, 15), el Observatorio Filosófico de México (Hurtado, 2025, 286), o la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía (Paredes et al, 2025, 209) dan cuenta de esta tensión. Estas iniciativas se suman a las experiencias ya sostenidas en la Red Española de Filosofía (Bermúdez, 2025, 302), el Observatorio de Enseñanza de la Filosofía en Sergipe, Brasil (Nascimento, 2023), la Asociación Nacional de Posgrados de Filosofía y la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Filosofía, del mismo país (Correia, 2025, 130), el movimiento peruano "El retorno de la Filosofía" (Mansilla y Vadiviezo, 2025, 134) o la Red de Profesores de Filosofía o el Frente amplio por la Filosofía, ambos en Chile (Ávalos, Oyarzo y Ulloa9, 2025, 74), por citar solo unos ejemplos. Se trata, en último término, de la modificación de la práctica de la filosofía y su enseñanza en la que ella se realiza de modo aislado y alejada de la situación institucional, hacia una práctica en la que se muestra que el trabajo solitario y reflexivo puede estar acompañado del trabajo colaborativo y activo.

Soportes más allá de la institución escolar

Si bien el propósito de enseñar filosofía en el nivel escolar no tiene como propósito formar en filosofía de modo profesional, la posibilidad de estudios superiores en filosofía sí constituye una proyección del nivel escolar. Así, se encuentra también el asunto de la posibilidad de los *estudios superiores en filosofía* como soporte y proyección de la educación escolar. La primera carrera universitaria de filosofía en Brasil se creó en el siglo XX, sin embargo, durante tal siglo experimentó un crecimiento acelerado (Correia, 2025, 121), fenómeno que en caso de los posgrados alcanza las primeras décadas del XXI (Ibid, 124). Este hecho que contrasta con Perú, en donde se relata que de las 94 universidades con que cuenta el país, a 2024 solo 6 ofrecían estudios en filosofía, cuatro de las cuales se encuentran en Lima (Mansilla y Valdivieso, 2025, 136). En Ecuador, por su parte, entre el conjunto de Educación Superior (63 universidades y 206 institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos) solo 3 de ellas ofrecen estudios superiores de filosofía (Aguilar, 2025, 180). En Paraguay, la filosofía se enseña en cuatro universidades, aunque solo una cuenta con al menos cuatro cursos activos (Benítez y Bogarín, 2025, 110). En suma, sin tener aquí en cuenta las cuestiones de acceso a la educación superior, se trata de visibilizar la cuestión de la cuestión de la oferta de formación superior y la concentración de la oferta en pocos centros urbanos en cada país

En la distribución de la oferta formativa en estudios superiores entra en escena la distinción entre educación público-estatal y la educación privada. En Nicaragua, por ejemplo, se eliminó la filosofía de la educación pública y permanece solamente en algunas instituciones privadas (Carvajal, 2025, 246). Argentina cuenta con 68 instituciones de educación superior estatales e igual número de instituciones de educación superior privadas; de la totalidad del conjunto, programas de filosofía se ofrecen en 33 instituciones. La matrícula en programas de filosofía se realiza fundamentalmente en la educación pública, que representa el 79.9% de la matrícula de pregrado (Couló y Galazzi, 2025, 43), tendencia que se presenta también en Perú (Mansilla y Valdiviezo, 2025, 136). En Colombia, la mayor parte de la matrícula se concentró fundamentalmente en instituciones privadas, aunque paulatinamente las instituciones públicas han aumentado sus niveles de ingreso en filosofía. De la misma manera, con ocasión del apoyo a las universidades federales en Brasil y el sistema de cuotas, cerca del 70% de los estudiantes de universidades federales pertenecen a sectores económicamente desfavorecidos (Correia, 2025, 124).

Como se muestra en los casos de Brasil (Correia, 2025, 126) y, recientemente, Argentina, los estudios superiores en filosofía han experimentado el fenómeno de la asfixia presupuestaria, como forma explícita de desincentivar sus estudios o como efecto indirecto de fortalecer otros campos del saber. Venezuela, a este respecto, señala que la asfixia redunda en la disminución de profesores, de apoyos para intercambio académico con otras universidades y para realizar publicaciones e investigación (Álvarez, 2025, 229;234).

Esto redunda, a su turno, en la *investigación específica* sobre el campo de la enseñanza de la filosofía. Del mismo modo en que la formación de docentes puede ser comprendida como perteneciente al campo de la pedagogía o de la filosofía, la investigación sobre enseñanza de la filosofía se desenvuelve como investigación pedagógica o filosófica. En todo caso, en México, Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica, España o Colombia se han ampliado las investigaciones en el campo. Adicional a esto, la compilación reseñada (Prada, 2025) muestra que en la mayoría de países de la región se han elaborado informes que reconstruyen genéticamente la configuración y consolidación de los estudios de filosofía en los países, tanto a nivel de educación superior como escolar.

Un último asunto conviene ser mencionado sobre los soportes de la enseñanza de la filosofía en su encuadre institucional: su presencia en los *sistemas nacionales de información y medición*. En Chile, por ejemplo, se emplea la denominación "Pedagogía en Filosofía y Religión" dentro del sistema de información nacional sobre profesores, lo cual no permite distinguir específicamente la configuración y características de la comunidad de enseñanza de la filosofía (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 85). En Colombia, como se indicó, la filosofía desapareció del sistema que evalúa los resultados de la educación escolar, lo cual fomentó el desinterés y falta de apoyo a su enseñanza en las instituciones (Paredes et al. 2025, 211). La invisibilización de la filosofía en sistemas como los mencionadas dificulta la aproximación y rastreo diferenciado de la filosofía en el sistema escolar.

El encuadre institucional como problema filosófico

Como mencionamos, si bien la preocupación por la enseñanza ha estado presente en los sistemas educativos, la amenaza a la filosofía ha servido de motor para que los asuntos propios

del encuadre institucional sean tematizados por las comunidades que indagan por la enseñanza de la filosofía.

Así, volvemos a la pregunta que planteamos anteriormente: estas cuestiones, ¿forman parte de la reflexión filosófica por la enseñanza de la filosofía?, ¿son parte, también, del campo de la filosofía? Al desplazarnos hacia el examen de las condiciones de posibilidad institucionales para la enseñanza nos ubicamos específicamente en comprender la escuela, con sus sentidos, configuraciones, regulaciones y prácticas. El asunto, entonces, puede ser planteado de otro modo: ¿es, acaso, la escuela un asunto filosófico? ¿En qué sentido la escuela es un asunto filosófico?

En *La educación como práctica de la libertad*, ante las exigencias que imponen los sistemas políticos y las instituciones, Freire habla de dos actitudes: el acomodamiento y la integración (2019, 34). Con la primera, se refiere a la actitud de ajustarse a las condiciones impuestas, con el fin de permanecer en medio de ellas. La segunda actitud, además de ajustarse, ejerce también una crítica sobre las condiciones mismas, con el ánimo de transformarlas. La actitud integradora, entonces, promueve el movimiento en el cual la comunidad filosófica no solo debate o ejerce acciones políticas y administrativas para garantizar la permanencia de la filosofía en los sistemas escolares, sino, que, a la vez, convierte ese encuadre institucional en objeto de reflexión filosófica. En este sentido, eleva a la institución educativo como su objeto, como objeto de estudio en el campo de la filosofía de la educación, en donde aparecen conexiones con la antropología filosófica, la epistemología, la ética y la filosofía política, entre otros.

Ubicados allí, la pregunta inicial que aparece indaga por el sentido y los fines de las instituciones educativas. La crítica a la orientación neoliberal de la educación, en la que se privilegia la producción, el mercado y el capital humano, se convierte en la pregunta por el sentido y fin de las instituciones educativas. Sin embargo, al referirse a la institución histórica escolar, y no solo a la idea de la educación, esta pregunta exige examinar la relación entre las formas institucionales y el sentido último de la educación. Así, las denominaciones de las materias, el horario, la idoneidad de los profesores, los sistemas de información, etc. no solo describen asuntos de administración educativa, sino que encarnan apuestas de sentido. Se trata de un modo de hacer filosofía en la que esta despliega sus posibilidades reflexivas directamente

en las estructuras históricas en las que nos desenvolvemos como estructuras en las que se hacen presentes las ideas.

La reflexión sobre la denominación que se emplea sobre la filosofía en la educación, por ejemplo, no solo conduce a una defensa de la filosofía y su presencia en las instituciones, sino que, a su turno, permite comprender tanto la idea de filosofía, como la idea de educación y de orientación histórica que esta tiene, entre otros asuntos. Así, tras la defensa de la denominación explícita y diferenciada subyace una idea de la filosofía en la que ella no se reduce a sus aplicaciones o procedimientos lógicos y argumentativos; a la vez, subyace la idea de que la filosofía cuenta con sus propios problemas y modos de enfrentarse a ellos; esconde también la idea del valor de la filosofía, por lo cual reflexivamente puede defenderse su enseñanza.

En suma, cuando la cuestión de la enseñanza de la filosofía es abordada indagando por las condiciones de posibilidad de la enseñanza y no solo por la práctica de aula, la tarea de la filosofía consiste, en un primer momento, en identificar las estructuras o configuraciones históricas institucionales que sirven de condición; en un segundo momento, en esclarecer los sentidos implicados allí, para luego, proponer estructuras que conserven los sentidos filosóficos que subyacen a la filosofía y a su enseñanza. El trabajo que aquí hemos presentado consiste en una aproximación diagnóstica en el marco de la primera tarea en la región Iberoamericana. Bajo tal esclarecimiento es posible comprender qué está en juego en cada una de ellas y, en consecuencia, intervenir en el diseño institucional que conserve los sentidos que se busca promover en la enseñanza de la filosofía.

Referencias bibliográficas

AAVV (2009). *La enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe. Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel.* S.d.e. Santo Domingo.

Aguilar Gordón, Floralba del Rocío (2025). “Visión retrospectiva, actual y proyectual de la enseñanza de la filosofía en el Ecuador”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 159-190.

Álvarez Puerta, María Carolina (2025). “El Instituto de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela: mas de 70 años de trayectoria”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 221-240.

Ávalos Valdivia, Carolina; Oyarzo Rojas, Ximena y Ulloa Molina, Javier (2025). “La fragilidad de la filosofía en Chile”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 71-98.

Benítez Martínez Jorge Mauel y Bogarín Colmán, Alan. (2025) “Breve esbozo sobre la enseñanza de la filosofía en Paraguay”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 99-120.

Bermúdez Torres, Víctor (2025). “La situación de la enseñanza de la filosofía en la educación no universitaria en España”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 297-320.

Carvajal Villaplana, Álvaro (2025). “La enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria en Centroamérica y el Caribe”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 241-282.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

Cerletti, A. (2015). “Didáctica aleatoria de la filosofía: Dialéctica del aprendizaje filosófico”. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.). *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc. pp. 15–32).

Cerletti, A. (2022). “Filosofía y educación: Notas sobre una relación vacilante”. En W. Herrera Romero (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía.* Bogotá, Editorial Universidad del Rosario & Editorial Uniagustiniana. pp. 51.66.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2015). *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2020). *La filosofía en la universidad.* Buenos Aires, Noveduc.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2020B). *La formación docente universitaria en filosofía.* Buenos Aires, Noveduc.

Comisión educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía (2024). *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filoso a Proyecto de formación filosófica para Colombia*. Documento digital. Fecha de consulta: 8 de junio de 2026. https://socolfil.org/comision-educativa-scf/comision-educativa

Correia, Adriano (2025). "La filosofía en Brasil: un futuro abierto". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 121-132.

Couló, Ana y Galazzi, Ana (2025). "La filosofía en la universidad argentina: una historia, un mapa y algunas reflexiones". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 43-70.

Hurtado, Guillermo (2025). "La defensa de la filosofía en México". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 283-296.

Mansilla Torres, Katherine y Valdiviezo Arista, Luis Martín (2025). "El oficio filosófico en el Perú: profesionales errantes, ciudadanía indiferente y mercados dominantes". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 133-158.

Miñana, Carlos «Interdisciplinariedad y currículo». *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad,* editado por C. Minaña. (Bogotá: Universidad Nacional. 2011)

Nascimento, Christian Lindberg Lopes do. (2023). *A presença da filosofia no novo ensino médio*. Maceió Alagoas. Editora café com sociología.

Nussbaum, Martha C. (2013) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires, Katz.

OEI (1998) *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. OEI, Madrid.

Paredes Oviedo, Diana Melisa; Prada Dussán, Maximiliano; Prieto Galindo, Fredy; Espinel, Óscar y Pulido, Óscar (2025). "Defensa y consolidación de la enseñanza de la filosofía en

Colombia". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 191-220.

Prada Dussán, Maximiliano (2025). "Introducción: problemas actuales de la defensa de la filosofía en Iberoamérica". En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 15-42.

Prada Dussán, Maximiliano y Picos Bovio, Rolando (2026). "Teaching and Didactics of Philosophy as a Philosophical Practice". En: José Barrientos-Rastrojo, David Sumiacher D'Angelo y Sumaya Babamia (editors), *Philosophical Practice State of the Art*. Cham, Springer. pp. 245-269

Prada Dussán. Maximiliano (comp.) (2025). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades.

Prieto Galindo, Fredy Hernán (2024) "Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022". *Franciscanum 181*, Vol. 66. 1-38.

Pulido, Ó., Espinel, Ó., y Castro, L. (2018). "Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica". En Ó. Pulido, Ó. Espinel y M. Gómez (Eds.) *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Bogotá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 19-36.

Tenti, Emilio (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Tovar, Leonardo. (2022). ¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67-84). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.

UNESCO (2009A). *Teaching philosophy in Africa. Anglophone countries*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2009B). *Teaching philosophy in Asia and the Pacific.* Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2009C). *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2009D). *Teaching philosophy in Arab Region*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2011A). *La filosofía: una escuela de la libertad*. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. México, UNESCO.

UNESCO (2011B). *Teaching philosophy in Europe and North America.* Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

LA PLANIFICACIÓN COMO MANIFIESTO FILOSÓFICO DEL DOCENTE: REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE EN FILOSOFÍA

Maximiliano Duran[54]

Resumo: O artigo apresenta uma interpretação crítica do planejamento docente em Filosofia, compreendendo- o não como um procedimento burocrático ou uma técnica neutra, mas como um posiciona- mento teórico, pedagógico e político. Na primeira parte, reconstrói historicamente a evolução do planejamento didático na América Latina e na Argentina, destacando o deslocamento de modelos prescritivos e homogeneizadores para concepções mais flexíveis, contextualizadas e inclusivas, ainda marcadas por tensões entre regulação estatal, accountability e autonomia docente. Na segunda parte, retoma a contribuição de Alejandro Cerletti para afirmar que todo ensino de Filosofia implica, de modo consciente ou não, uma determinada concepção da própria Filosofia. Com base nisso, o texto propõe pensar o planejamento como um mani- festo filosófico do professor: uma declaração pública e argumentada de princípios, objetivos e formas de intervenção didática. Ao final, sustenta-se que um planejamento filosófico requer coerência entre fundamentação, objetivos, propósitos, conteúdos e avaliação, para que a aula se torne um espaço de produção de pensamento e não apenas de transmissão de informações.
Palavras-chave: planejamento didático; filosofía da educação; América Latina

Resumen: El artículo propone una lectura crítica de la planificación docente en Filosofía, entendida no como un trámite burocrático ni como una secuencia técnica neutral, sino como una toma de posición teórica, pedagógica y política. En la primera parte, reconstruye la evolución histórica de la planificación didáctica en América Latina y Argentina, mostrando el pasaje desde modelos prescriptivos y normalizadores hacia enfoques más flexibles,

[54] Doctor por la Universidad de Buenos Aires en Filosofía. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Pesquisador Visitante Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Filosófica com Infâncias (PPEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: maximiliano1771@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7213-6834.

situados e inclusivos, aunque atravesados por tensiones persistentes entre control estatal, rendición de cuentas y autonomía profesional. En la segunda parte, recupera la perspectiva de Alejandro Cerletti para sostener que toda enseñanza de la Filosofía expresa una concepción filosófica, explícita o implícita, sobre qué es filosofar y cómo hacerlo en el aula. A partir de allí, el texto desarrolla la noción de planificación como manifiesto filosófico: una declaración pública, argumentada y comprometida de principios, finalidades y modos de acción. Finalmente, afirma que una planificación filosófica exige coherencia interna entre fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos y evaluación, de modo que la clase se convierta en una práctica donde la filosofía no solo se transmite, sino que efectivamente acontece.
Palabras clave: planificación didáctica; filosofía de la educación; América Latina

Abstract: This article offers a critical interpretation of lesson planning in Philosophy, arguing that planning should not be reduced to a bureaucratic requirement or a neutral technical procedure. Instead, it should be understood as a theoretical, pedagogical, and political stance. In its first section, the paper reconstructs the historical development of didactic planning in Latin America and Argentina, showing a shift from prescriptive and homogenizing models toward more flexible, contextual, and inclusive approaches, while also highlighting enduring tensions among regulation, accountability, and teacher autonomy. In the second section, the text draws on Alejandro Cerletti's work to claim that every act of teaching Philosophy, whether consciously or not, embodies a specific conception of what Philosophy is and how it should be practiced in the classroom. From this perspective, planning is redefined as a philosophical manifesto: a public and committed declaration of principles, purposes, and modes of action. The article concludes that philosophical planning requires strong coherence among theoretical grounding, objectives, teaching purposes, content selection, and assessment practices so that Philosophy can truly take place in classroom experience.
Keywords: didactic planning; philosophy of education; Latin America

Introducción

La planificación de clase es un elemento constitutivo de la práctica docente. Hoy en día es impensable que una clase, en cualquier nivel educativo, carezca de una planificación previa. Todo docente, construye y desarrolla sus clases, en mayor o menor medida, en base a una reflexión previa. De acuerdo con Fernando Cazas, la planificación es una actividad que se encuentra totalmente "naturalizada" por todos aquellos que se dedican a la educación (2018: 56). Sin embargo, esta presencia no es sinónimo de consenso en torno a su sentido y significado. Desde las reflexiones generalista que ganaron una amplia aceptación en la década del sesenta del siglo XX a nuestros días el campo teórico de la planificación se constituyó como un espacio de debate y disputa. De acuerdo con ello es posible afirmar que más allá de su expansión y relevancia dentro de la tarea docente es un espacio abierto a la reflexión que se encuentra muy lejos de estar agotado.

En virtud de ello, el presente trabajo se propone pensar sobre tres afirmaciones relativas a la planificación de una clase de filosofía. A saber: a) una clase filosófica de filosofía requiere de un tipo particular de planificación, b) esta particularidad reside en que la misma es una expresión afirmativa de las apuestas teóricas del docente y c) en virtud de estas apuestas, este tipo particular de planificación es una condición de posibilidad de la dimensión filosófica de la clase. En otras palabras sostenemos que para que tenga lugar una clase filosófica de filosofía es necesario que la misma se apoye en una planificación, entendida como un Manifiesto Filosófico del docente.

Para lograr nuestro propósito dividimos el texto en tres partes. En la primera de ellas, realizamos un breve recorrido histórico en relación al concepto de planificación de clase. A lo largo de esta parte presentamos los diversos enfoques teóricos y políticos que ganaron la escena a partir de fines del siglo XIX a la actualidad. A lo largo de esta parte del trabajo intentaremos mostrar que dicho instrumento, más allá, de las diversas vertientes teóricas sobre las que se lo piensa, con un sentido ético y político específico.

En la segunda sección del trabajo presentamos las ideas centrales de lo que, para nosotros, constituye una planificación como Manifiesto filosófico del docente. Para ello, nos apoyamos en el trabajo de Alejandro Cerletti en relación a los principios que articulan una clase de filosofía como problema filosófico. De acuerdo con el autor existe en toda clase un vínculo indisociable entre aquello qué se enseña y cómo se enseña. En el caso particular de la filosofía este vínculo nos pone ante la necesidad de una reflexión, por parte del docente, de lo que él

entiende como su disciplina. Para Cerletti, toda clase de filosofía es una materialización consiente o inconsciente de una manera particular de entender la disciplina. En este sentido, las clases de filosofía pueden ser pensadas como problema filosófico. De acuerdo con esta idea sostenemos que una planificación de una filosofía no es otra cosa que la afirmación de las apuestas teóricas sobre las cuales el docente construye sus clases.

Para finalizar dedicamos en breve momento conclusivo en el que se recogen las ideas centrales esbozadas a los largo del trabajo y se evalúan los límites y alcances de lo propuesto.

La evolución histórica de la planificación didáctica

La evolución histórica de la planificación didáctica en América Latina y en Argentina permite observar que las formas de organizar la enseñanza nunca han sido neutrales, sino respuestas concretas a proyectos políticos, disputas culturales y concepciones sobre el conocimiento escolar. Pensar la planificación como una técnica ahistórica desdibuja su dimensión social y oculta que cada decisión sobre qué enseñar, cómo enseñar y para quién enseñar expresa posiciones pedagógicas e ideológicas. En este sentido, recuperar su historicidad resulta clave para comprender por qué, todavía hoy, conviven en las escuelas lógicas de prescripción rígida, demandas de eficiencia y búsquedas de mayor autonomía docente orientadas por la inclusión.

Durante la consolidación de los sistemas educativos nacionales, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la planificación didáctica se configuró como parte de una matriz de normalización escolar. Los Estados latinoamericanos impulsaron la expansión de la escuela pública para alfabetizar, construir ciudadanía e integrar poblaciones heterogéneas bajo un horizonte nacional común. En ese proceso, la planificación se asoció con programas centralizados, secuencias graduadas y calendarios unificados, de modo que el docente debía garantizar una transmisión ordenada de contenidos previamente definidos por la autoridad educativa. La previsibilidad era entendida como valor pedagógico en sí mismo: planificar implicaba asegurar cobertura programática y control del tiempo escolar. Esta etapa sentó bases institucionales importantes para la masificación de la educación, pero también reforzó supuestos de homogeneidad que invisibilizaron diferencias regionales, sociales y culturales. La tradición normalista y la influencia positivista fortalecieron esta mirada, al identificar calidad

educativa con disciplina metodológica, claridad expositiva y cumplimiento estricto del programa. Con el tiempo, esta lógica se estabilizó como sentido común profesional: un buen docente era quien seguía ordenadamente lo prescripto y podía demostrarlo mediante registros formales. En la práctica, la planificación funcionó muchas veces como interfaz entre la escuela y la burocracia estatal, más que como herramienta para deliberar sobre el sentido de la enseñanza. Sin embargo, este formato no fue completamente uniforme ni inmutable; en distintos territorios surgieron adaptaciones locales, aun cuando el discurso oficial privilegiara la estandarización (Puiggrós, 1991).

A partir de mediados del siglo XX, especialmente entre las décadas de 1950 y 1970, la planificación didáctica adoptó un perfil tecnicista en diálogo con discursos de modernización y desarrollo (Col, 2009). En numerosos países latinoamericanos se difundió la idea de que la enseñanza podía diseñarse científicamente por medio de objetivos observables, secuencias lineales y evaluación de resultados medibles. Este giro tomó fuerza con la tecnología educativa y con enfoques conductistas que entendían el aprendizaje como modificación de conductas verificables. De allí que los planes de clase se volvieran más detallados y que el énfasis se desplazara hacia la eficiencia del procedimiento. La promesa era que una buena ingeniería didáctica produciría mejores resultados de manera casi automática (Cazas, 2018).

Ese clima pedagógico dejó aportes relevantes, como la necesidad de explicitar propósitos y de sostener coherencia entre actividades y evaluación. No obstante, también consolidó una reducción instrumental de la tarea docente, porque convirtió la planificación en un dispositivo de aplicación y control, minimizando la complejidad de los vínculos pedagógicos y de las condiciones sociales de aprendizaje. Como advierte Sacristán, “el currículo es una práctica antes que un documento” (SACRISTÁN, 2010, p. 28), por lo que ningún formato técnico puede sustituir la interpretación situada que realiza el docente en el acto de enseñar.

Las críticas a esta racionalidad crecieron en América Latina desde fines de los años sesenta, en diálogo con la educación popular y con corrientes pedagógicas críticas que cuestionaron la supuesta neutralidad de la escuela. La planificación comenzó entonces a resignificarse como práctica política e interpretativa. En lugar de ser concebida como ejecución mecánica, pasó a entenderse como proceso de toma de decisiones que involucra lectura de contexto, construcción de sentidos y deliberación sobre justicia educativa. La enseñanza dejó

de pensarse exclusivamente como transferencia de contenidos y empezó a ser abordada como relación social atravesada por desigualdades, lenguajes y experiencias diversas.

En esa tradición, Paulo Freire formuló una crítica decisiva al modelo bancario de educación al afirmar que "enseñar no es transferir conocimiento" (FREIRE, 2004, p. 47). Esta afirmación resulta fundamental para revisar la planificación didáctica, porque desplaza el foco desde la mera organización de contenidos hacia la creación de condiciones para que los estudiantes produzcan comprensión crítica de la realidad. Si enseñar no es transferir, planificar tampoco puede reducirse a secuenciar temas; debe incluir mediaciones pedagógicas, problemas socialmente significativos y espacios de diálogo que reconozcan a los sujetos como protagonistas del aprendizaje.

El retorno democrático en varios países de la región reabrió debates sobre currículo, participación y formación docente, y con ello se fortaleció una visión más flexible de la planificación. Sin embargo, esa transformación convivió con persistencias tecnocráticas y con nuevas formas de regulación estatal. Desde la década de 1990, las reformas educativas introdujeron marcos por competencias, estándares y evaluaciones externas que buscaron producir comparabilidad entre sistemas. Estas políticas, en algunos casos, aportaron información útil para el diagnóstico, pero también reforzaron dinámicas de rendición de cuentas que presionaron a las escuelas hacia el cumplimiento de indicadores, a veces en detrimento de procesos formativos más amplios.

En Argentina, estas tensiones adquirieron rasgos particulares. La estructura federal del sistema educativo, la desigual distribución de recursos y los cambios recurrentes de orientación política produjeron escenarios heterogéneos para planificar la enseñanza. Mientras algunas instituciones avanzaron en propuestas colaborativas e interdisciplinarias, otras sostuvieron formatos rígidos ligados a exigencias administrativas. En muchos casos, la planificación quedó atrapada entre dos demandas simultáneas: por un lado, responder a prescripciones curriculares y requerimientos de supervisión; por otro, atender trayectorias estudiantiles discontinuas, diversidad cultural y desigualdades socioeconómicas profundas.

La ampliación de la obligatoriedad escolar y las políticas de inclusión del siglo XXI complejizaron todavía más la tarea. En ese contexto, planificar exige articular altas expectativas de aprendizaje con estrategias pedagógicas diversificadas, evitando tanto la simplificación de contenidos para sectores vulnerabilizados como la indiferencia frente a las barreras reales que

atraviesan los estudiantes. Terigi recuerda que las trayectorias escolares "no son lineales ni homogéneas" (TERIGI, 2009, p. 19), y esta idea interpela directamente a la planificación: si las trayectorias son múltiples, los diseños didácticos no pueden permanecer uniformes.

La experiencia de la pandemia profundizó esta evidencia. La necesidad de sostener la continuidad pedagógica en condiciones de emergencia obligó a rediseñar tiempos, espacios y recursos de enseñanza, poniendo en primer plano dimensiones antes subestimadas por enfoques tecnicistas, como el vínculo pedagógico, la comunicación con familias y la gestión del cuidado. Planificar en contextos de incertidumbre mostró que la previsión era necesaria, pero insuficiente cuando no existe capacidad de revisión permanente. En consecuencia, se consolidó la idea de planificación como hipótesis de trabajo flexible: una estructura orientadora que debe ajustarse según las respuestas de los estudiantes, las condiciones institucionales y las contingencias del proceso educativo.

Desde una perspectiva contemporánea, puede afirmarse que la planificación didáctica articula al menos cuatro planos inseparables: curricular, metodológico, evaluativo y ético-político. En el plano curricular, se decide qué saberes se priorizan y con qué criterios de relevancia; en el metodológico, se construyen secuencias y estrategias de mediación; en el evaluativo, se definen evidencias y retroalimentaciones para acompañar procesos; en el plano ético-político, se asumen decisiones sobre inclusión, reconocimiento de diferencias y distribución de oportunidades de aprender. Cuando alguno de estos planos se desconecta de los demás, la planificación pierde consistencia y se transforma en trámite.

También resulta imprescindible reconocer que la calidad de la planificación no depende únicamente del esfuerzo individual del docente. Como sostiene Veiga, el proyecto pedagógico institucional debe ser "construido colectivamente" (VEIGA, 2003, p. 14), y esa afirmación vale igualmente para la planificación cotidiana: sin tiempos institucionales de intercambio, sin coordinación entre equipos y sin condiciones laborales adecuadas, es difícil sostener propuestas didácticas sólidas y contextualizadas. La sobrecarga burocrática, frecuente en muchos sistemas escolares, erosiona la dimensión intelectual de la planificación al convertirla en producción documental para auditoría externa.

Por ello, la discusión sobre planificación en Argentina y en América Latina no puede separarse de la discusión sobre política educativa. Si se espera que las escuelas enseñen en contextos de alta desigualdad, es necesario fortalecer dispositivos de apoyo pedagógico,

formación continua situada y trabajo colaborativo entre docentes. Del mismo modo, los marcos curriculares deben ofrecer orientaciones claras sin clausurar la autonomía profesional. La tensión entre regulación y autonomía no se resuelve eliminando una de las dos, sino construyendo un equilibrio que combine derecho común al conocimiento con pertinencia contextual. Desde una mirada crítica, además, la planificación debe evitar dos riesgos opuestos. El primero es la tecnificación extrema, que vuelve invisible a los sujetos detrás de indicadores y formatos. El segundo es el espontaneísmo, que confunde flexibilidad con ausencia de intencionalidad pedagógica. Entre ambos extremos, una planificación rigurosa e inclusiva requiere fundamentos teóricos, conocimiento del contexto y capacidad reflexiva para ajustar decisiones durante la práctica. En palabras de Giroux, los docentes deben asumirse como "intelectuales transformativos" (GIROUX, 1990, p. 171), lo cual implica que planificar es también intervenir en la producción de sentidos sobre la escuela y la sociedad.

En definitiva, la historia de la planificación didáctica muestra un desplazamiento desde modelos prescriptivos y homogéneos hacia concepciones más complejas, situadas y abiertas a la diversidad, aunque ese desplazamiento no sea lineal ni esté plenamente consolidado. Persisten herencias de la racionalidad técnica, pero también se expanden enfoques que reconocen la enseñanza como práctica social atravesada por conflicto, incertidumbre y responsabilidad ética. Para el escenario argentino, esto supone sostener una agenda que combine mejora de condiciones institucionales, fortalecimiento de la formación docente y desarrollo de culturas escolares colaborativas.

Asumir la planificación como práctica intelectual y política no significa abandonar la organización ni la sistematicidad; significa, más bien, orientar ambas hacia fines democráticos. Planificar con perspectiva implica anticipar estrategias para que todos los estudiantes accedan a saberes potentes, participen de experiencias significativas y construyan herramientas críticas para comprender el mundo. En este punto, la planificación deja de ser un formulario y se convierte en acto pedagógico – político de responsabilidad pública. Para nosotros planificar, es diseñar las condiciones de ese encuentro educativo y filosófico en contextos concretos, desiguales y siempre cambiantes. En la próxima sección del trabajo proponemos una forma particular de abordar las condiciones del encuentro que supone una planificación al interior de una clase de filosofía.

La Planificación como Manifiesto Filosófico Docente

Como anticipamos en la introducción de este trabajo la idea de planificación que presentamos a continuación se apoya en el trabajo de Alejandro Cerletti (2008). De acuerdo con su punto de vista, toda enseñanza de la filosofía supone la puesta en práctica, consciente o inconsciente, de una posición en relación a la filosofía (Cerletti, 2008, p. 14). Ya sea que lo que se despliegue en su nombre sean datos históricos, una concepción del mundo, ciertas habilidades intelectuales, herramientas argumentativas o el desarrollo de posturas críticas frente a la realidad y los textos, se lo hace siempre, desde una concepción de la filosofía. En el ámbito educativo institucional, señala Cerletti, la reflexión en torno a la explicitación de la idea de filosofía a desplegar por parte de las docentes suele ser acotada a unas breves referencias a filósofos más o menos ilustres al inicio de la cursada o directamente reemplazada por contenidos específicos de la disciplina. En ambos casos, a pesar que su definición no es un problema central de la clase, se caracteriza implícitamente la filosofía. Según su punto de vista, en la decisión del profesor hay una forma de entender la filosofía reconocible en la manera que tiene de enseñar aquello que se enseña en su nombre. En este sentido, habría un vínculo entre la concepción de filosofía que se afirma por parte de la docente y su forma de enseñarla. Para Cerletti, el grado de problematización de esta relación determina en gran medida la caracterización filosófica de una práctica docente (Cerletti, 2008, 2016). La reflexión explícita, detenida y comprometida de este vínculo entre el qué y el cómo nos coloca ante la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico. Tomar una posición explícita en relación a lo que entendemos por filosofía es un problema filosófico en sí mismo, en la medida que se haga comprometidamente. En este sentido el qué se enseña es el resultado de un posicionamiento filosófico respecto de lo que se entiende por filosofía y el cómo se enseña es una expresión de fidelidad respecto de lo que se concibe como filosofía. En función de esto podría decirse que enseñar filosofía seria en cada caso particular algo distinto. Puesto que, la forma de enseñarla variaría si se asume a la filosofía como el despliegue de su historia, una lectura crítica y radical de la realidad, creación de conceptos o el aprendizaje e incorporación de habilidades argumentativas. En cada caso la forma de enseñar debería ajustarse a la concepción que cada profesora asuma en relación a la filosofía. Claro está que podríamos continuar enumerando caracterizaciones de la filosofía indefinidamente. Aún así persistiría la misma idea, según la

cual "…lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza…" (Cerletti, 2008, p. 19). De esta forma la enseñanza de la filosofía como problema filosófico consiste en que el profesor despliegue en sus clases la filosofía tal como él la concibe.

Sobre la base de esta idea pensamos que una planificación de una clase de este tipo debe ser una expresión de las afirmaciones teóricas del docente en relación a la filosofía. La lectura de una planificación filosófica nos debería dar una idea de lo que cada docente entiende por filosofía. Es decir, sobre la filosofía que se pretende desplegar en cada clase. En este sentido nos resulta sumamente fértil la idea de Manifiesto.

La palabra manifiesto, tal como la usamos en este trabajo es una sustantivación de un adjetivo de origen latino. Su significado hace referencia a la cualidad y evidencia de un objeto, mensaje o hecho (LEWIS y SHORT, 1879)[55]. Estas acepciones son derivadas a partir del significado más literal: "aquel que es golpeado por la mano ", "tomado con la mano" o "aquel que es alcanzado con la mano" (LEWIS y SHORT, 1879; ERNOUT y MILLET, 2001). Diccionarios latín-inglés y latín-francés como el *Oxford Latin Dictionary* (LEWIS y SHORT, 1879) y el *Dictionnaire etymologique de la langue latine. Histoire des mots* (ERNOUT y MILLET, 2001) proponen a partir de esta traducción literal el sentido de "atrapado en el acto" o "atrapado infraganti". Con el correr de los años las lenguas romances se apropian de esta palabra y modifican paulatinamente su significado original. En el caso particular de la lengua española hay documentos del siglo XIII en los que aparece la palabra manifiesto (ESPAÑA, 2017). Allí la palabra aparece en su forma latina, como un adjetivo que hace referencia al carácter claro, palpable o evidente de una cosa. A partir del siglo XVI, en la lengua italiana, la palabra *manifesto* hace referencia a una hoja escrita a mano, impresa o de varios formatos, presentada mayoritariamente en lugares públicos, para propagar y divulgar cuestiones de interés para la colectividad o noticias que se consideraban importantes para el público (BATTAGLIA, 1975). Pensamos que el sentido que Battaglia atribuye a la palabra manifiesto en la lengua italiana pudo ejercer influencias en la modificación del sentido en la lengua española. Debido a la coyuntura política de la época algunos territorios de la actual Italia, tales como el Ducado de Milán, los Presidios de la Toscana y los reinos de Nápoles, Sicilia y Cerdeña estuvieron bajo

[55] La presente reconstrucción histórica es una reescritura de una investigación más extensa presente en Duran, Kohan (2020). Manifiesto por una escuela filosófico popular. Los polvorines: Ediciones de la UNGS.

la autoridad de la monarquía española entre los siglos XVI a XVIII. De acuerdo con ello, es probable que este contacto entre ambas lenguas haya permitido la entrada al reino de España y con él a la lengua castellana de otro sentido de la palabra manifiesto (Durán; Kohan, 2020). Por su parte, Daniel Chouinard (1980), en su estudio sobre los orígenes y utilización de la palabra manifiesto entre los siglos XVI y XIX en Francia, hace referencia a las diversas utilizaciones de la palabra. Para este autor la palabra manifiesto a lo largo de su historia experimentó un proceso paulatino de sustantivación. Ya antes del año 1550 el empleo de la palabra manifiesto como sustantivo es extremadamente poco frecuente (CHOUINARD, 1980, p.22). Chouinard sostiene que hacia 1575 se da con mayor frecuencia la sustantivación de la palabra en la lengua francesa a partir del contacto con la palabra italiana "manifestó" (CHOUINARD, 1980, p. 23). No obstante ello, solo a fines del siglo XVII la palabra será incluida en los diccionarios franceses como escrito público de carácter justificativo y declarativo (RICHELET, 1679; FURETIÈRE, 1694). A partir de esta inclusión en las lexicografías de la época el sentido de la palabra evoluciona hasta llegar a su significación actual.

Durante la Revolución Francesa el manifiesto se convierte en un instrumento de propaganda política, conforme a su definición actual (SOMIGLI, 2003, p. 44). Es decir, el manifiesto es utilizado como una suerte de programa que expresa los principios de acción de un grupo determinado. Durante este periodo, estos escritos son utilizados para difundir y apoyar las ideas de cada sector. Así se escriben y difunden el *Noveau manifeste des Princes émigrés, et leur profession de foi sur la Constitution française* (1791), *El manifiesto de la ciudad y el estado de Avignon* (1791) y *El manifiesto de los iguales* (1796). En cada uno de ellos es posible ver las posturas políticas de aquellos que escriben, sus intenciones y previsiones para el futuro cercano y lejano del colectivo del que emanan y del mayor al que se dirigen. A través de ellos, los autores arengan al pueblo, los ciudadanos influyentes y las autoridades a tomar partido a favor de lo que están proponiendo. Para Simogli (2003), el manifiesto moderno, y especialmente el del período revolucionario, es un escrito con una función pragmática que invita a la acción de aquellos a quienes está dirigido. (SOMIGLI, 2003, 45).

De acuerdo con esta reconstrucción la sustantivación de la palabra manifiesto es un proceso histórico cuyos inicios pueden rastrearse desde el siglo XVI a nuestros días. En este trabajo asumimos algunos de esos rasgos descrito en las líneas precedentes, junto con otros propuestos por autores como Latouche, Poliquín- Bourassa (1977), Abastado (1980), Britto

García (2000), Yanoshevsky (2009) y Dubois (2013). En este punto es sumamente importante aclarar que, en este trabajo, no pretendemos recapitular las diferentes teorizaciones y análisis sobre esta práctica discursiva en particular. Tampoco pretendemos establecer una definición particular, ni propia sobre el manifiesto. Simplemente decidimos tomar, algunas de las características mencionadas por los estudios canónicos y actuales, para pensar el objetivo de nuestro trabajo. A saber: pensar la planificación de clase como un manifiesto filosófico del docente.

La mayoría de los estudios consultados, asumen al manifiesto, sea este de cualquier clase (político, artístico, filosófico, epistemológico, educativo, etc.) como un escrito que responde a las necesidades de un grupo o individuo de tomar una posición respecto de una situación determinada. En este sentido, el manifiesto es portador de un mensaje, en un contexto determinado que hace referencia a una acción concreta (DUBOIS, 2013, p. 83, LATOUCHE y POLIQUIN-BOURASSA, 1977, p. 15-16).

Para Britto García los manifiestos se rebelan contra la fingida objetividad que oculta la singularidad del yo del autor de otros géneros de escritura (2000, p. 16). De acuerdo con su punto de vista, el manifiesto tiene una carga de subjetividad singular en la que el punto de vista del autor queda pública y abiertamente expuesto. Su producción exige el compromiso del autor con el contenido de la escritura. En este sentido, el manifiesto es una extensión escrita de las ideas propias de su autor. En el manifiesto el autor se encuentra presente permanentemente a lo largo del mismo en cada una de las líneas

Por su parte Abastado, destaca la intensión didáctica del manifiesto (1980, p. 5-6). Sea este político, estético o filosófico, el manifiesto se ofrece como proyecto o experimentación, de una novedad que irrumpe frente a lo que hay. Esta novedad que afirma el manifiesto, supone generalmente un programa y su forma de implementación (ibídem.) Es decir, el manifiesto afirma no sólo qué hay que hacer, sino cómo hacerlo también. En este sentido, Abastado, sostiene que su escritura propone tanto pasar a la acción, como las formas en las cuales se debe pasar a la acción (1980, p. 3). Este carácter didáctico se encuentra íntimamente ligado a las principios y programa que se propone. La didáctica del manifiesto siempre es fiel a los principios teóricos y políticos que se afirman. Cada manifiesto propone, entonces, una didáctica particular en función de lo que se afirma.

De acuerdo con lo escrito pensamos que, es posible sostener que la planificación de una clase de filosofía puede asumir la forma de un manifiesto filosófico. Las razones, para ello se encuentran en que tanto la planificación como el manifiesto poseen rasgos comunes. En el caso, particular de la filosofía, Alain Badiou sostiene que un Manifiesto supone la necesidad de un decir anclado en un momento oportuno (2010). Según sus propias palabras: "un manifiesto contiene siempre un 'es tiempo de decir…'que hace que no se puede distinguir entre lo que proclama y su momento" (Badiou, 2010, p.9). Se trata de un declarar sobre el momento de hacer una declaración en relación a la filosofía misma (ibíbem). En el caso de la planificación filosófica la relación entre la declaración y el momento se juega en a inminencia de la clase. Esto es, se declara qué es la filosofía para el docente en una planificación que supone presencia de una clase. De no existir esa clase, podría existir la afirmación teórica del autor, pero no la planificación filosófica. Por la sencilla razón que una planificación solo tiene sentido en virtud de la clase a la cual está dirigida. En otras palabras, podría decirse que podría haber Manifiesto filosófico sin planificación filosófica, pero no a la inversa.

La planificación al igual que el manifiesto son una declaración de ideas y principio en los que el autor se expone pública y abiertamente. En función de los principios filosóficos didácticos que expusimos al inicio de esta sección, afirmamos que la planificación es un objeto en el que se expresan sin medias tintas las ideas filosóficas del autor. Quien lee una planificación debería poder distinguir claramente y sin ambigüedades las apuestas teóricas del autor. La condición de posibilidad de este tipo de planificaciones es la existencia de una toma de posición en relación a la filosofía por parte del autor. La reflexión crítica y comprometida en torno a qué se hace en nombre de la filosofía es un elemento indispensable para la escritura de este instrumento De hecho, en el compromiso teórico del autor reside el carácter filosófico del escrito. La planificación carente de las apuestas filosóficas del autor es un objeto vacío. Cuando ello ocurre, la planificación pasa de ser filosófica a un mero objeto propio de la administración escolar.

Una planificación como manifiesto es una planificación filosófica, puesto que en ella se despliega la filosofía del autor. De acuerdo con ello, podría decirse que, de la misma manera de que no existe una filosofía única, tampoco hay una única forma de planificar. Habría tantas planificaciones posibles como autores y filosofías afirmadas. La única condición que una

planificación filosófica debería respetar, más allá de sus formatos, es que la misma sea una expresión material de las ideas del autor respecto de lo que él entiende por filosofía.

Al igual que el manifiesto la planificación tiene una intención didáctica. Ambos son declaraciones y formas de llevar adelante lo que se afirma. Si tenemos en cuenta lo escrito, tanto en el manifiesto como en la planificación filosófica, los instrumentos a través de los cuales se propone llevar adelante lo que sostiene deben ser fieles a los principios teóricos asumidos. Así una planificación es una creación didáctica propia, coherente con los principios teóricos de los que emana. De la misma forma que en el punto anterior, una planificación que se apoye en una didáctica general como herramienta pedagógica si más, vacía su sentido filosófico. Según nuestro punto de vista asumir el carácter pedagógico instrumental de la planificación a distancia de los presupuestos teóricos que la inspiran es renunciar a la filosofía como principio constitutivo de su didáctica. En este punto nos diferenciamos parcialmente de la idea original de Alejandro Cerletti. Según su punto de vista todo acto que se haga en nombre de la filosofía presupone una puesta en práctica de la misma. En el caso particular de la filosofía y su enseñanza podría decirse que cada clase pone en juego una dimensión de entender la filosofía por parte del docente. Cerletti observa que, aunque la forma que asuma la filosofía en la clase puede ser consciente o inconsciente, nada evita que una forma de entender la filosofía tenga lugar en el aula. Para nosotros no ocurre lo mismo en el caso de la planificación. Para que una planificación sea una planificación filosófica esta debe ser un reflejo consciente y detenido de la filosofía que el autor se propone desplegar en la clase.

En cuanto a los elementos que componen a una planificación filosófica (fundamentos, propósitos, objetivos, contenidos, actividades y bibliografía), estos guardan una relación estrecha de implicancia mutua entre la fundamentación, propósitos y objetivos

El punto relativo a la "fundamentación" de la clase es la explicitación crítica y argumentada de lo que va a suceder allí en nombre de la filosofía. En la fundamentación el docente da cuenta de lo que entiende por filosofía y su articulación con la práctica que pretende llevar adelante. Podría decirse que este apartado de la planificación es el punto nodal de la misma, en la medida que explicita la articulación entre teoría y práctica. Si bien se trata de los fundamentos teóricos del autor, estos son declarados con vistas a la performatividad de la clase. De acuerdo con ello, la fundamentación de una clase de filosofía consiste en la declaración teórica de un cierto tener lugar, la clase.

Los objetivos de una planificación filosófica, se vincula con los problemas filosóficos que el docente desea que circulen y sean abordados entre los integrantes de la clase. Tiene que ver con aquello que el filósofo docente desea que ocurra en su clase en nombre de la filosofía. Son la apuesta que se desprende de la fundamentación teórica. Es decir, los objetivos es lo que el docente espera que se materialice a partir de sus decisiones filosóficas contenida en la fundamentación. Los objetivos, no sólo están vinculados con los fundamentos, sino también con los propósitos en tanto que constituyen las decisiones docentes en pos de los objetivos planteados.

De acuerdo con lo anterior sostenemos que, los propósitos son todas las acciones que el docente pondrá en juego para que la filosofía tenga lugar en el aula. Podría decirse que los propósitos están vinculados a las estrategias filosóficas del docente. Es lo que el docente hará para que se logren los objetivos planteados en la planificación. Podría decirse que los propósitos son el despliegue material en el cuerpo del docente en pos de dar lugar a la filosofía en el aula. De la misma forma que los objetivos los propósitos están estrechamente relacionados con la fundamentación. Puesto que a partir de lo que ella afirma, el docente construye sus formas de intervención para la materialización de las apuestas constitutivas de los objetivos.

Los contenidos son el soporte teórico sobre el cual y a partir del cual el docente despliega la filosofía en su clase. Inevitablemente ellos se desprenden de la fundamentación y están en estrecha relación con los objetivos y los propósitos. Los contenidos son el medio elegido en torno del cual el docente despliega sus estrategias teóricas (propósitos) con fin de que la filosofía se de en la clase a partir de la apropiación de sus problemas (objetivos).

Por último, la evaluación es la forma a través de la cual se piensa si algo en nombre de la filosofía tuvo lugar en los encuentros denominados “clase”. En este caso la evaluación es a la propuesta y la forma de apropiación de la misma. En la medida que intenta determinar si algo de la filosofía que se sostiene en la fundamentación tuvo lugar en la clase. De acuerdo con ello la evaluación es una instancia global, ya que para determinar si la filosofía tuvo lugar o no en la clase es necesario tener en cuenta la fundamentación, los propósitos y los objetivos. En otras palabras, se debe pensar y evaluar todos los elementos que componen la clase.

Cada uno de los elementos que componen una planificación merecen una reflexión más profunda, cuidada y detallada. Esta reflexión excede ampliamente a los fines de este trabajo.

No obstante, pensamos que el ejercicio realizado en esta parte del texto alcanza, de manera inicial para presentar el vínculo entre cada uno de ellos y las apuestas teóricas del docente.

Conclusión

Pensar la planificación como manifiesto filosófico del docente permite, según nuestro punto de vista, restituir a la práctica de enseñar Filosofía una densidad filosófica que muchas veces se pierde cuando la tarea se reduce a completar formatos. A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta que planificar no es solamente anticipar actividades, organizar tiempos o clasificar contenidos, sino asumir una posición teórica sobre el sentido de la enseñanza, y de la filosofía que se pretende desplegar en el aula. Esta tesis tiene un alcance decisivo: devuelve al acto de planificar su dimensión intelectual, ética, política y fundamentalmente, filosófica. El recorrido histórico desarrollado en el artículo demuestra que la planificación didáctica nunca fue neutral. Desde las matrices normalizadoras de fines del siglo XIX hasta los enfoques tecnicistas del siglo XX, pasando por las pedagogías críticas y las discusiones contemporáneas sobre inclusión y justicia educativa, cada modelo de planificación respondió a una determinada imagen de escuela, de conocimiento y de sujeto. Reconocer esta historicidad no es un ejercicio erudito, sino una condición para evitar dos riesgos que siguen vigentes: creer que existe un único modo correcto de planificar y suponer que cualquier planificación es equivalente. Si toda planificación implica decisiones sobre qué enseñar, a quiénes, para qué y en qué condiciones, entonces planificar es intervenir en una disputa de sentidos que compromete el horizonte político de la educación. En ese marco, el aporte del presente trabajo es mostrar que, en el caso específico de la enseñanza de la Filosofía, el vínculo entre el qué y el cómo adquiere una radicalidad particular. No se puede enseñar Filosofía sin expresar, de manera más o menos consciente, una idea de Filosofía. Cuando esa idea no se explicita, no desaparece: se vuelve implícita, opera de forma no tematizada y suele quedar subordinada a inercias institucionales o a hábitos didácticos ajenos al proyecto filosófico del docente. Por eso, la exigencia de una reflexión consciente y comprometida no constituye un formalismo adicional, sino la posibilidad de que la clase se convierta en un espacio donde la Filosofía acontezca efectivamente como práctica de problematización, creación conceptual y lectura

crítica del mundo. La noción de manifiesto resulta especialmente fértil para pensar esta exigencia. Un manifiesto no es una descripción aséptica ni un listado de intenciones generales; es una declaración situada, pública, argumentada y orientada a la acción. Trasladada al campo de la planificación filosófica, esta figura permite comprender que el plan de clase puede ser leído como una escritura en la que el docente expone sus apuestas teóricas, asume su responsabilidad pedagógica y establece una coherencia entre principios y procedimientos. Así, planificar como manifiesto supone escribir no solo lo que se quiere hacer, sino desde qué filosofía se lo quiere hacer y con qué didáctica se busca materializarlo. Esta perspectiva también ilumina el problema de la coherencia interna de la planificación. El artículo subraya con claridad que fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos y evaluación no son casilleros independientes, sino dimensiones mutuamente implicadas. La fundamentación da cuenta del posicionamiento filosófico; los objetivos expresan qué se espera que ocurra en nombre de la Filosofía; los propósitos definen las mediaciones concretas para abrir ese proceso; los contenidos funcionan como soporte teórico y problemático; y la evaluación, entendida de manera global, permite reconocer si algo de esa apuesta tuvo lugar. Cuando estas dimensiones se desconectan, la planificación se vacía y se vuelve un documento administrativo. Cuando se articulan, en cambio, se transforman en una arquitectura pedagógica con potencia filosófica. Al mismo tiempo, la discusión no puede quedar encerrada en la voluntad individual del docente. Una de las enseñanzas más importantes del recorrido histórico es que las condiciones institucionales y las políticas públicas inciden de manera directa en las posibilidades reales de planificar con sentido. La sobrecarga burocrática, la fragmentación del trabajo, la falta de tiempos de intercambio y las desigualdades materiales entre escuelas erosionan la dimensión reflexiva de la planificación. Por ello, afirmar la planificación como manifiesto filosófico exige también defender condiciones de trabajo que habiliten la deliberación pedagógica colectiva, la formación continua situada y la construcción de proyectos institucionales sostenidos. Sin estas mediaciones, la autonomía profesional se vuelve un ideal declamativo.

Otro aspecto decisivo es la relación entre planificación y evaluación. Si la evaluación se reduce a clasificar rendimientos, la planificación tiende a estrecharse y a perder su horizonte formativo. En cambio, cuando la evaluación se concibe como instancia de

conocimiento compartido, retroalimentación y revisión de estrategias, se vuelve una pieza clave para sostener el carácter filosófico de la clase. Evaluar, desde esta perspectiva, no es comprobar de forma externa si se cumplieron pasos prefijados, sino interrogar críticamente si las experiencias diseñadas habilitaron preguntas, desplazamientos conceptuales y apropiaciones significativas. Esta mirada fortalece la responsabilidad docente sin caer en lógicas punitivas ni en espontaneísmos improductivos. Esta tarea exige continuidad, acuerdos institucionales y una decisión política sostenida para cuidar el derecho a filosofar. En síntesis, la idea de planificación como manifiesto filosófico del docente permite superar la falsa alternativa entre técnica y espontaneidad. No se trata de elegir entre un guion rígido y la improvisación permanente, sino de construir una práctica reflexiva capaz de decidir, revisar y recrear la enseñanza desde una posición teórica explícita. Esta concepción reconoce que toda clase de Filosofía es una intervención situada en un tiempo histórico, en una institución concreta y ante sujetos diversos. Por eso, su sentido no puede reducirse ni a la cobertura de contenidos ni al cumplimiento de formularios. La conclusión más fuerte que deja el trabajo es, quizá, la más simple y la más desafiante: planificar filosóficamente es comprometerse con la posibilidad de que la Filosofía ocurra en la escuela como experiencia viva, pública y transformadora. Cuando el docente escribe su planificación como manifiesto, no solo organiza una clase; declara una forma de habitar la enseñanza, de asumir su oficio y de responder, con responsabilidad intelectual y política, a la pregunta por qué vale la pena enseñar Filosofía hoy.

Referencias bibliográficas

ABASTADO, C. Introduction àl'analysedesmanifestes. *Littérature*, n.39, p.3-11, 1980.Disponível em: https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1980_num_39_3_2128.

AVOLIO DE COLS, S. *La tarea docente*. Buenos Aires: Marymar, 1996.

BATTAGLIA, S. *Grande dizionario della lingua italiana*. Milán: UTEC, 1975.

BADIOU, A. *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010

CAZAS, F. La planificación de la enseñanza. In: VV.AA. *Didáctica general*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2018.

CHOUINARD, D. Sur la préhistoire du manifeste littéraire (1500-1828). *Études françaises*, v. 16, n. 3-4, p. 21-29, 1980.

DUBOIS, S. Le manifeste récupéré: réduire, réutiliser et recycler Refus global. *Études littéraires*, v. 44, n. 3, p. 83-94, 2013. DOI: 10.7202/1025482ar.

ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Paris: Klincksieck, 2001.

ESPAÑA. Real Academia Española. *Corpus Diacrónico Espaŭol (CORDE)*. Versión en línea. Disponível em: http://corpus.rae.es/cordenet.html. Acesso em: 19 nov. 2017.

FRANCE. *Manifeste de la ville et état d'Avignon*. Disponível em: http://gallica.bnf.fr/ark:
/12148/bpt6k78706b/f3.image. Acesso em: 6 dez. 2016.

FRANCE. *Noveau manifeste des Princes émigrés, et leur profession de foi sur la Constitution française*. 1791.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. [S.l.]: Paz e Terra, 2004.

FURLÁN, A.; AVOLIO DE COLS, S. *La selección de contenido scurriculares*. BuenosAires: Novedades Educativas, 2011.

FURETIÈRE, A. *Dictionnaire de l'Académie*. Lille: Fac-simile, 1901.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC, 1990.

LATOUCHE, D.; POLIQUIN-BOURASSA, D. Introduction. In: *Le Manuel de la parole. Mani- festes québécois*, t. 2: 1900-1959. Sillery: Boréal Express, 1977.

LEWIS, Ch.; SHORT, Ch. *A Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1879.Disponívelem:http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Dmanifestus.Acesso em: 1 nov. 2016.

LIBANEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. IDDLE, H. LIDDLE G.; SCOTT, R. *A Greek English lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1879.

MARECHAL, S. Manifeste des égaux. In: DOMMANGET, M. *Sur Babeuf et la conjuration des égaux*. Paris: François Maspero, 1976.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUIGGRÓS, A. *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1991.

RICHELET, C. P. *Dictionnaire français [...]* Genève: Slatkine Reprints, 1970 (1979).

RICHELET, C. P. *Dictionnaire français*. Genève: Slatkine Reprints, 1970 (1979).

SACRISTÁN, J. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. M. *Curriculum planning for better teaching and learning*. [S.l.]: Rinehart, 1954.

SOMIGLI, L. *Legitimizing the artist: manifesto writing and the European modernism 1885-1915*. Toronto: University of Toronto Press, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERIGI, F. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 2003.

YANOSHEVSKY, G. Three decades of writing on manifesto: the making of a genre. *Poetics Today*, v. 30, n. 2, 2009. DOI: 10.1215/03335372-2008-010.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Christian Lindberg L. do Nascimento[56]

Resumo: Meu objetivo com esse texto é procurar dimensionar a existência de uma dimensão política para pensarmos filosoficamente o ensino de filosofia. Para tanto, parto do princípio que o campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia encontra-se devidamente constituído em nosso país, embora não tenha conquistado o reconhecimento por parte das agências oficiais de fomento à pesquisa. Para organizar minha linha argumentativa, dividirei o artigo em duas partes: 1) Abordar um pouco daquilo que atribuímos como campo de pesquisa da Filosofia do Ensino da Filosofia; 2) O segundo momento, consiste em expor aspectos históricos e políticos que, no meu modo de compreender a educação, tendem a impactar no ensino da filosofia e nas pesquisas do campo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, as fontes utilizadas foram livros e artigos científicos. Por fim, a abordagem textual procura adotar um tom ensaístico.
Palavras-chave: Ensino de filosofia, Filosofia do ensino de filosofia, políticas públicas.

Resumen: Mi objetivo con este texto es intentar dimensionar la existencia de una dimensión política para pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía. Para ello, parto del principio de que el campo de investigación Filosofía de la Enseñanza de la Filosofía se encuentra debidamente constituido en nuestro país, aunque no ha logrado el reconocimiento por parte de las agencias oficiales de financiamiento de la investigación. Para organizar mi línea argumentativa, dividiré el artículo en dos partes: 1) Abordar brevemente aquello que atribuimos como campo de investigación de la Filosofía de la Enseñanza de la Filosofía; 2) En un segundo momento, exponer aspectos históricos y políticos que, desde mi modo de comprender la educación, tienden a impactar en la enseñanza de la filosofía y en las investigaciones del campo.

[56] Christian Lindberg Lopes do Nascimento é graduado em Filosofia (UFS) e doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP), com pós-doutorado em Educação (UNICAMP). É docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (DFL/UFS) e faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFS e do Programa de Pós-graduação em Filosofia, com ênfase em Ensino de Filosofia, da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO/UFPE). Coordena o Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS). E-mail: christianlindberg76@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0325-5757.

Al tratarse de una investigación cualitativa, las fuentes utilizadas fueron libros y artículos científicos. Por último, el abordaje textual procura adoptar un tono ensayístico.
Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, Filosofía de la enseñanza de la filosofía, políticas públicas.

O objetivo desse texto[57] em tom ensaístico é procurar dimensionar a existência de uma dimensão política para pensarmos filosoficamente o ensino de filosofia. Para nortear meu caminho reflexivo, apresento uma pergunta que pode ser, à primeira vista, um pouco retórica. Contudo, servirá para pensarmos conjuntamente: O ensino da filosofia é um problema filosófico? Eu tenho quase certeza que a resposta poderá parecer óbvia para muitos de nós. Porém, considerando o perfil de boa parte do perfil da comunidade filosófica nacional, essa pergunta não é tão óbvia assim, porque, infelizmente, ainda há a compreensão de uma concepção equivocada, a que considera que o ensino de filosofia não é um problema filosófico[58].

Partilho da ideia de que o campo de investigação intitulado Filosofia do Ensino da Filosofia é recente no Brasil. Embora nos faltem estudos históricos de períodos mais remotos, as fontes disponíveis do qual dispomos atualmente, que foram publicados nas últimas décadas, nos permite dividir a história do campo em dois momentos: O primeiro começa na década de 1980 e perdura até o início dos anos 2000; enquanto o segundo consiste nos anos 2000 até os tempos atuais. Para este caso específico, opto por realizar uma subdivisão, porque nele consta

[57] Esse texto foi apresentado, inicialmente, no VII Congresso da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação (ALFE) e reapresentado, após ajustes e acréscimos, no IV Simpósio de Filosofia (SIMPHILO/UERN). A transcrição foi realizada por Matheus Gabriel, mestrando em Filosofia pelo PPGF/UFS, e a revisão final feita por mim. A reflexão aqui exposta faz parte das atividades de pesquisa que estão sendo realizadas em torno do projeto de pesquisa intitulado *Sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão a partir dos debates e das produções do campo*, que foi contemplado pela chamada pública nº 44/2024/CNPq. O resumo desse artigo foi traduzido para o espanhol com auxílio da Inteligência Artificial (IA).

[58] Adeptos dessa opinião, geralmente, retratam o termo ensino como algo inferior à própria filosofia, atribuindo-lhe, em um sentido pejorativo, de que ensino de filosofia é algo de pedagogo/a ou do campo da educação. Há, também, aqueles que compreendem que um bom curso de licenciatura em filosofia é composto, a exemplo dos cursos de bacharelado em filosofia, de apenas disciplinas duras, específicas da área, como se bastasse a formação de pesquisador para que um bom professor seja formado. Mesmo com os avanços recentes, ainda me parece atual a sentença de Lidia Maria Rodrigo, proferida no seu livro *Filosofia em sala de aula*, quando afirmou que "aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador certamente ignoram o caráter complexo do trabalho docente, particularmente no nível médio" (Rodrigo, 2009, p.68).

um período importante, que é a aprovação da lei nº 11.684/2008, que tornou o ensino de filosofia em componente curricular obrigatório na última etapa da educação básica.

Há, também, um vasto material relacionado ao período histórico que compreende a ditadura militar. Contudo, tenho a sensação de que esses documentos consideram mais os aspectos históricos do ensino de filosofia do que uma preocupação de pensar, filosoficamente, sobre o ensino de filosofia. Por outro lado, é bom destacar que não estou propondo uma divisão da história do ensino de filosofia. O que procuro fazer é ponderar aspectos temporais que podem nos ajudar a compreender o campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia e, de forma peculiar, os movimentos que foram realizados para identificar a(s) principal(s) preocupação(ões) filosófica(s) de cada momento.

No período que corresponde aos anos de 1980 e 2000, tem-se a impressão de que o principal objetivo das discussões era justificar a importância da (re)inserção da filosofia na educação básica e discutir aspectos de ordem metodológica. É bom destacar, também, que é nesse período que surgem os primeiros livros didáticos de filosofia voltados para a educação básica, a exemplo do *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins.

Em relação à inserção, defendia-se a importância de ensinar filosofia na educação básica, incluindo também o ensino fundamental. Entre os defensores, destaco a contribuição de Franklin Leopoldo e Silva e Marcos Antônio Lorieri. Em um artigo intitulado *Por que filosofia no segundo grau?*, Franklin Leopoldo argumenta que a filosofia tem, entre suas características, um caráter questionador, condição necessária para a constituição de uma educação emancipatória. Nesse sentido, para ele, o papel do ensino de filosofia é concretizar a ligação entre o currículo e a formação, mesmo considerando um viés imediatista e utilitário que os conteúdos disciplinares possuem[59]. Desse modo, segundo Silva (1992, p.161), "a adequada relação entre currículo e formação deveria se traduzir na constituição de uma base cultural para compreensão do significado do processo educativo enquanto parte integrante da dinâmica da socialização". Portanto, reside aí a importância de ensinar filosofia no ensino médio, ou seja, a Filosofia tem por função articular o indivíduo – ser consciente, reflexivo, sistemático e crítico da relação homem-mundo – ao mundo da cultura e prepará-lo para a cidadania e para o convívio

[59] Devido à forma de ingresso no ensino superior, é comum os estudantes do ensino médio perguntarem para que serve o ensino de filosofia ou indagar se vai cair no ENEM.

social. Nota-se que há uma preocupação filosófica para justificar o ensino de filosofia como expressão epistemológica e, principalmente, como concepção filosófica de mundo.

Recorro a outro texto de Franklin Leopoldo e Silva para exemplificar a discussão em torno da metodologia do ensino de filosofia. Intitulado de *História da filosofia: centro ou referencial?*, Silva problematiza se a história da filosofia deve ser o centro ou a referência. Para ele, o professor de filosofia pode construir o plano de aula/curso tendo em vista fornecer uma visão histórica ou temática da filosofia. Se optar pelo percurso histórico, o ensino de filosofia deve privilegiar os sistemas e os filósofos em sua ordem cronológica para familiarizar os estudantes com os problemas inerentes a cada tempo histórico. Se a história da filosofia for a referência, discute-se grandes temas filosóficos, como ética, filosofia política, lógica, etc. como forma para sensibilizar os estudantes.

A questão posta por Silva tem como pano de fundo, provavelmente, uma discussão que pautou o debate do campo: ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar? A aparente dicotomia, extraída da *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant, delimitou parte das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores e pesquisadoras que tinham o ensino de filosofia como problema filosófico. Desse modo, a questão do como ensinar filosofia, ou seja, seu viés metodológico, converte-se em problema e reflexão filosófica.

A contribuição de Marcos Antônio Lorieri vai na direção de projetar, a partir do projeto filosofia com crianças, de Matthew Lipmam, que foi difundido no Brasil através da Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), o ensino de filosofia no ensino fundamental. De acordo com Lorieri (2002, p. 213), o CBFC "traduziu e adaptou os materiais do PFC de Lipman, obteve os direitos de editoração e passou organizar cursos de formação de professores para o trabalho com o referido programa nas escolas". A concepção filosófica sobre ensino de filosofia que foi defendida por Lorieri expõe, em certo nível, uma reflexão para justificar o ensino de filosofia para crianças, particularmente as matriculadas a partir do 6º ano do fundamental, e uma reflexão filosófica de ordem metodológica, ao destacar a comunidade de investigação filosófica defendida por Lipman para desenvolver um ensino filosófico para crianças.

Como se sabe, há certo consenso de que o ano de 2000 é tido como o marco temporal para o que tem sido denominado de virada filosófica ou virada discursiva-filosófica[60]. O ponto

[60] Conferir o artigo intitulado *Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo*, de autoria de Patrícia Velasco (UFABC), Augusto Rodrigues (UFSCAR) e Rodrigo Gelamo (UNESP/Marília), publicado originalmente na revista *Educação e Filosofia*.

de virada foi a realização, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia[61]. Organizado por Silvio Gallo, o evento reuniu pesquisadores de vários países (Brasil, Argentina, França e Uruguai). De acordo Gallo, (2024, p.158), o Congresso foi resultado de dois movimentos que ocorreram antes: 1) A criação do grupo de pesquisa que coordenava na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que desenvolvia estudos voltados à formação de professores/as de filosofia; 2) O Congresso Internacional de Filosofia com Crianças, realizado em 1999, na UnB, organizado pelo professor Walter Kohan. O Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia fecundou encaminhamentos importantes para a discussão sobre o ensino de filosofia no Brasil. Para Gallo (2024, p.159) o término do encontro simbolizou o início da articulação dos professores e das professoras de filosofia, com o objetivo de promover discussões sobre o ensino de filosofia. Além disso, foi importante para impulsionar a realização de eventos e fóruns regionais de ensino de filosofia, cogitando, inclusive, criar uma entidade nacional voltada para a temática.

Para fins didáticos, tenho tentado sistematizar a organização temporal desse segundo momento em duas etapas. Uma que corresponde ao período entre 2000 e 2008, que começa com a ampliação das investigações dentro da comunidade filosófica brasileira. Nesse sentido, registro, além do evento em Piracicaba, mais dois momentos relevantes: no primeiro, a constituição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar[62] no âmbito da ANPOF; o segundo corresponde a aprovação da lei que tornou obrigatório o ensino de ensino da filosofia na última etapa da educação básica.

A segunda etapa consiste de 2008 até os tempos atuais, que, salvo melhor juízo, tem significado como um período de ampliação das pesquisas voltadas para o campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia. Para registrar alguns números dessa expansão, recorre-se às investigações realizadas por Velasco quando identifica, entre o aumento nos números da produção acadêmica dos integrantes do *GT Filosofar e ensinar a filosofar*, a seguinte evolução da produção acadêmica.

---

[61] As principais conferências proferidas durante o Congresso foram publicadas no livro *Filosofia do Ensino de Filosofia*, da editora Vozes. A obra foi organizada por Silvio Gallo, Gabrielle Cornelli e Márcio Danelon. Ela é tida, por muitos pesquisadores, como um dos principais registros da virada filosófica-discursiva que o campo de investigação filosófica Filosofia do Ensino de Filosofia possui.

[62] O livro *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF (2006-2018)*, de autoria de Patrícia Velasco, contém um vasto material e uma importante reflexão sobre a constituição do campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia no Brasil, tendo o GT Filosofar e ensinar a filosofar como principal fonte. A obra pode ser acessada gratuitamente na página eletrônica da NEFI Edições.

Tabela 01 - Porcentagem de acordo com a natureza das publicações do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*

	Artigos	Livros	Capítulos	Trabalhos Completos	TOTAL
2008-2018	303	100	335	181	919
	32,97%	10,88%	36,45%	19,69%	100%
1997-2007	97	42	136	92	367
	26,43%	11,44%	37,06%	25,07%	100%

Fonte: Velasco, 2020, p.522.

Nota-se que houve um crescimento significativo no número de artigos científicos, livros, capítulos de livro e trabalhas completos publicados em anais de evento se comparar o período 2008-2018 com o período 1997-2007. A principal motivação para tal incremento recorre à inclusão da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio. De igual modo, percebe-se que, após 2008, o número de eventos acadêmicos e o de docentes e discentes envolvidos no processo investigativo – graduação e pós-graduação - no campo foi incrementado substancialmente. Embora falte-nos elementos empíricos, a realização de eventos vinculados ao Prof-Filo, os encontros ANPOF Ensino Médio/ANPOF Educação básica, e diversos encontros regionais nas mais distintas regiões e/ou estados exemplificam a pujança de parte da comunidade filosófica em torno da área.

Além dessas ações, um conjunto de políticas públicas direcionadas à educação básica impulsionaram pesquisas do campo. Entre elas, listo a inclusão da filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o aumento de questões de filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a inserção das licenciaturas de filosofia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a realização de concurso público para a contratação de docentes para as redes estaduais e federais de educação básica e a criação, principalmente, de Programas de Pós-Graduação em Filosofia, na modalidade profissional – PPFEN/CEFET-RJ e o Prof-filo.

A aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), que aconteceu em 2017 e em 2024, que retirou o caráter obrigatório do ensino de filosofia, além de fragmentá-lo e diluí-lo na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não obstante, as redes de

ensino mantiveram o ensino de filosofia, mesmo que de forma mitigada e com carga horária reduzida[63].

Em certa medida, o NEM impactou na intensidade das pesquisas do campo. Cada momento da reforma impactou a reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia de alguma forma. Prevaleceu as discussões sobre a importância do ensino de filosofia na educação básica, seu reingresso no currículo oficial e sua contribuição para o contexto sócio-político do país. DE igual modo, notou-se o desenvolvimento de pesquisas e intervenções didático-filosóficas que recorreram à adoção de metodologias ativas e recursos didáticos, entre outros temas.

Desse segundo momento histórico do campo de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia, além da consolidação sobre a importância de se ensinar filosofia na educação básica, percebe-se que um conjunto de discussões filosóficas foram pautados a partir de problemas que emergiram com a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio. Questões relacionadas à metodologia do ensino de filosofia ganharam novas abordagens e leituras epistemológicas, aspectos ligados à formação docente provocaram discussões sobre a dimensão ética-política do professor de filosofia, a escolha de recursos didáticos foram subsidiadas por questões de linguagem e de estética, a seleção de conteúdos filosóficos encontrando respaldo em temas tradicionais ou emergentes da filosofia, como também na história da filosofia, seja ela canônica, pós-colonial, decolonial, contracolonial ou anti-colonial. Em resumo, cada aspecto aparentemente pedagógico incorporou um ou vários aspectos filosóficos, o que constitui em elemento crucial para se pensar filosoficamente o ensino de filosofia.

Nota-se que os dois momentos considerados como referencias para a constituição, desenvolvimento e consolidação do campo de pesquisa denominado Filosofia do Ensino de Filosofia englobam questões filosóficas-educacionais relevantes e contextualizadas. Por isso, talvez, há certa dificuldade em delimitar o limite entre a filosofia da educação com o ensino de filosofia ou, em determinados contextos, associar o ensino de filosofia como algo estritamente do campo da educação.

Realizado esse primeiro movimento argumentativo, irei procurar, a partir de agora, tecer elementos que nos ajude a refletir sobre o ensino de filosofia considerando aspectos históricos

[63] Recomenda-se a leitura da nota técnica intitulada *A carga horária destinada à filosofia nas redes estaduais: os impactos do novo ensino médio*, publicado originalmente na revista *O manguezal – revista de filosofia*. Ela traz um estudo detalhado de como ficou a distribuição da carga horária destinada ao ensino de filosofia após a implantação dos dois momentos do NEM, em 2017 e em 2024, nas 27 redes estaduais de ensino público.

e políticos. Sob o ponto de vista histórico, é nítido assegurar que o ensino de filosofia foi constituído no Brasil após a chegada dos jesuítas, ainda no período colonial. Seu percurso se desenvolveu no Brasil imperial, republicano e segue até os dias atuais. Contudo, não seria leviano afirmar que o ensino de filosofia sempre foi reservado a um determinado grupo social. Do ponto de vista político, tem-se a impressão de que, no período colonial, o principal objetivo era contribuir com a formação ética-moral dos filhos dos colonizadores. No imperial, sob inspiração das ideias do iluminismo pombalino, inaugura-se a tentativa de secularizar o ensino de filosofia e de ampliar sua oferta nas escolas estatais. No republicano, a sensação é que seu ensino se reveste de um caráter cientificista e utilitarista, servindo de alicerce para a continuidade dos estudos em nível secundário ou superior. Em todos eles, nota-se que o ensino de filosofia nunca se constituiu, muito menos se consolidou, como um componente curricular obrigatório na educação básica, impossibilitando seu acesso a amplas camadas da sociedade. Para Geraldo Balduíno Horn: "o resgate histórico da trajetória do ensino de filosofia mostra que essa disciplina [...] necessita conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional (legal) como no plano de sua efetivação no currículo" (Horn, 2000, p.29).

Por outro lado, não se constituiu, em nosso país, uma tradição de ensinar filosofia em espaços educativos não-formais, como praças, associações, etc. Diferentemente, por exemplo, da vizinha Argentina, o ensino de filosofia no Brasil, ao longo dos anos, foi constituído em espaços formais de educação, ou seja, na escola. Ao ser institucionalizado, ele teve que ser pautado por instrumentos regulatórios, como leis, decretos, portarias, diretrizes, etc., o que, em certa medida, reprime o caráter livre do filosofar. Por outro lado, por ter sido institucionalizado, o ensino de filosofia conseguiu ser acessível, mesmo que de forma limitada, a determinados níveis de ensino e camada sociais, salvo o período que ficou fora do currículo oficial.

A problemática do acesso ao conhecimento filosófico, me parece, é um dos aspectos principais a ser considerado pela comunidade filosófica. Em outras palavras, quem tem o direito ao conhecimento filosófico? A quem deve se destinar seu ensino de filosofia? Nesse terreno, me parece que há divergências significativas. Enquanto há quem pense em manter o perfil elitista da filosofia, muitas vezes escondido por uma interpretação de que a filosofia é um conhecimento acessível à espíritos nobres, há quem defende que o ensino de filosofia deve ser viabilizado para todas as crianças e jovens com idade escolar.

Além do público-alvo de sua destinação, ou não, na escola, pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico passa, também, pelo espaço do qual ele se posiciona diante da população. Dessa forma, tenho reiterado que pensar o ensino da filosofia no Brasil significa pensar no seu lugar. A filosofia institucionalizada, com todas as críticas e problematizações que possam existir, ainda é o *locus* principal para o seu ensino. Por isso que repito, a escola é o espaço onde o ensino filosófico de filosofia tende a se materializar, principalmente quando o objetivo é direcioná-lo à totalidade das crianças e dos jovens.

É de se pensar, também, quais são os objetivos dos quais se destina o ensino de filosofia. Embora seja uma questão de quem tem pesquisa sobre o assunto, virou quase que senso comum afirmar que o ensino de filosofia tem por função preparar as crianças e os jovens para o exercício da cidadania. Pelo menos, do ponto de vista da institucionalidade e das políticas públicas, a expectativa é justamente essa.

Para problematizar sobre essa questão, recorro a um texto denominado de *O ensino de filosofia frente à educação como formação*. Seu autor, Walter Kohan, problematiza o ensino de filosofia a partir da seguinte questão: Para que filosofia? Ele identifica que o ensino de filosofia, ao longo dos tempos, tem sido pensado para ensinar a si própria ou, em muitos casos, tem servido para a formação de uma consciência crítica. Em resumo, "a filosofia tem sido ensinada, basicamente, para formar pessoas, para fazer algo de alguém" (Kohan, 2003, p. 44). Dessa forma, diz, a filosofia foi se alienando pela política, convertendo-se em elo para a formação de cidadãos. Contudo, contrariando as percepções vigentes, ele compreende que ensinar filosofia significa promover experiências do pensamento[64], não sendo determinada por nenhuma ordem determinada, que é, no caso, a dimensão ética e moral.

Recorro a Walter Kohan para problematizar outra questão que considero relevante: Para que filosofia? Melhor, para que ensinar filosofia? Se preferir, para que ensinar filosofia nos dias atuais? Por que ensinar filosofia nos dias atuais em nosso país? Sem ter a intenção de responder cada uma dessas questões, até porque elas não são retóricas, tenho pensado muito sobre o seguinte ponto. Ensinar filosofia de forma filosófica deveria ultrapassar os limites de ensinar

[64] Por experiência do pensamento, Kohan (2003, p.45) entende como "uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de "filosófica" quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos".

filosofia na perspectiva predominante, a saber, ensinar filosofia para formar sujeitos críticos, autônomos, reflexivos e/ou para o exercício da cidadania.

Sem ter a pretensão de criar dicotomias, talvez deveríamos optar pelo caminho de ensinar filosofia para pensar os problemas de nosso país, forjando, provavelmente, a constituição de um pensamento filosófico brasileiro. Nossa gênese cultural e filosófica encontra-se três troncos principais: o lusitano/europeu, o africano e o dos povos originários, cada um com sua epistemologia, cosmogonia, etc. e, principalmente, sua história. Outros povos percorreram caminhos semelhantes. Os antigos gregos, por exemplo, criaram conceitos filosóficos a partir de problemas que os sensibilizavam na época. Mais perto de nosso tempo, posso atribuir a mesma afirmação para os iluministas (inglês, francês, alemão, português, etc.). Contudo, a constituição de um pensamento filosófico brasileiro, pensado com base e/ou a partir de nossos problemas não pode algum tipo de pretensão ufanista. Falar em pensamento filosófico brasileiro significa, no meu modo de ver, pensar em questões universais.

Salazar Bondy[65] refletiu sobre a possibilidade de uma filosofia da América do Sul. Para tanto, advoga que devemos pensar nossos problemas do cotidiano, mas não a partir das soluções que os filósofos europeus encontraram. Para ele, pensar dessa maneira significa uma forma de dominação/reprodução cultural. Todavia, o autor não nega o fator universal da filosofia ou as questões universais. Entende que é necessário ter um modo próprio de criação filosófica, que encontra ressonância nas questões que nos atingem. Com base em Bondy, talvez seria oportuno repensar a prática do que direciona nas aulas de filosofia no Brasil. Em vez centra na formação para a cidadania, talvez fosse mais apropriado direcioná-las para a constituição de um pensamento filosófico brasileiro, que considere os problemas que assolam o cotidiano do nosso povo.

Delimitado uma possibilidade para pensar filosoficamente sobre o(s) objetivo(s) do ensino de filosofia na educação básica, refletir sobre as políticas públicas requer listar alguns apontamentos sobre o atual contexto educacional do país. Faço essa ressalva por considerar que a escola é o *locus* institucional onde o ensino de filosofia se efetiva, o que impõe, possivelmente, considerar sua inserção em um determinado cenário político-educacional.

[65] Salazar Bondy é um filósofo peruano que viveu ao longo do século XX. Para efeitos de registro, a breve reflexão desenvolvida teve como fonte o livro *Dominación y libertación*, publicado em 1995.

Nos últimos 10-15 anos, uma série de propostas que visa retirar o caráter público da escola, que a deslegitima ou até mesmo a nega como espaço constitucional para efetivar o direito à educação foram apresentadas. Há, inclusive, movimentos políticos que pretendem excluir conhecimentos importantes para a formação dos indivíduos do currículo oficial como, por exemplo, o ensino de artes, da sociologia e da filosofia. Existe setores sociais que, em nome de uma suposta ideia de gestão e eficácia, propõem políticas públicas autoritárias e desconectadas do mundo real. Nesses casos, partem do diagnóstico de que o nível da qualidade educacional brasileiro é baixo e moralmente corrompido. Boa parte dos exemplos que são citados por esses grupos são alçados por uma lupa. Para exemplificar o que disse, há duas ações políticas que gostaria de destacar. A primeira delas é o que tem sido denominado por neoliberalismo[66]. Confesso que escuto esse termo há mais de 30 anos, desde a época que fiz o ensino médio. Além do neoliberalismo, destaco o movimento caracterizado como neoconservadorismo.

Do neoliberalismo, precisamos ter consciência que é uma concepção política e econômica de sociedade, revestida de ideologia para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Precisa-se, portanto, ter o entendimento de que o papel do Estado é o instrumento garantidor da liberdade dos indivíduos, principalmente, a liberdade do mercado. De igual modo, o neoliberalismo ordena o arcabouço jurídico de tal modo que a propriedade privada é preterida e defendida pelas instâncias estatais. Como dizem alguns, o neoliberalismo defende o estado mínimo para os direitos humanos, mas resguarda o estado máximo para o capital.

Para Milton Friedman, tido como um dos principais ideólogos do neoliberalismo, o mercado é a instituição que soluciona a tensão existente nos canais políticos. Ora, o que seriam esses canais políticos? Para Friedman, é o espaço público onde o interesse comum se manifesta. Em outras palavras, ele vislumbra transferir tudo que é relacionado à esfera pública para a privada. Nesse caso, a escola deixaria de ser um espaço comum e de interesse público, passando a ser algo particular, privado. Desse modo, o direito à educação, que se caracteriza como um dos direitos universais do ser humano, deixaria de ser objeto do direito público, passando para o direito privado, comprometendo, portanto, o próprio direito à educação.

[66] David Harvey (2007, p.73), no livro *Breve historia del neoliberalismo*, pode ser caracterizado por favorecer o direito à propriedade privada individual, o império da lei, e as instituições do livre mercado e do livre comércio.

No caso do neoconservadorismo, o aspecto moral aparece como elemento central. Tecem uma crítica ferrenha à escola, classificando-a como reduto propício para a prática do *bullying*, da violência, da baixa qualidade educacional e, principalmente, da imoralidade. Para tanto, condenam o assédio promovido pelas avaliações de larga escala, os problemas de ordem psíquica que são causados nas crianças e nos jovens e a adoção de conteúdos educacionais que acabam retirando do currículo oficial aquilo que interesse, ensinar a ler, escrever e calcular. Além disso, a escola reprime a liberdade da criança, inclusive a liberdade de criação, ao sufocar a criatividade com a quantidade excessiva de avaliações. Sob o ponto de vista da moralidade, atribui um suposto direito natural dos pais para educar os filhos, por entender que a escola degenera a índole das crianças e dos jovens. Um dos aspectos defendidos pelo que se denomina de neoconservadorismo é a negação total da escola como espaço para efetivar o direito à educação. Nesse sentido, há entusiastas da educação domiciliar (*homeschooling*)[67], proposta educativa que, além de reposicionar a educação para o recinto doméstico, exclui o espaço público – a escola – como *locus* educativo.

Como se vê, a defesa e apromoção da escola encontra percalços políticos-educacionais que podem obstruir a efetivação do direito à educação. Groso modo, as políticas públicas que são formatadas com base no neoliberalismo e no neoconservadorismo tendem a colocar o ensino de filosofia em uma condição desfavorável. É por isso, portanto, que pensar no ensino de filosofia significa pensar no lugar da escola nos dias atuais, mas também pensar no contexto que se ensina filosoficamente o ensino de filosofia.

Dito isso, reproduzo um questionamento de Alejandro Cerletti (2009) que me parece bastante pertinente: "É possível ensinar filosofia sem intervenção filosófica?". Vou recorrer a uma história para tentar refletir sobre essa questão que, para mim, é fundamental. Pensar sobre o ensino de filosofia e a dimensão das políticas públicas, recomendo pensar na porta da sala de aula como referência. Se o movimento é feito para fora da sala de aula, deve-se considerar a dimensão ética, filosófica, as implicações das políticas públicas que impactam no ensino de filosofia. Aqui, por exemplo, tem-se a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a Filosofia do Ensino de Filosofia com a Filosofia da Educação, com a Filosofia Política e com a Ética, por exemplo. Em outras palavras, pensar o ensino de filosofia com base nos elementos externos da sala de aula que podem incidir nas decisões filosóficas sobre o ensino de filosofia.

[67] Para quem tiver interesse, sugiro a leitura do livro *Ensino do seu jeito*, escrito por John Holt e Patrícia Farenga.

Se pensarmos na Filosofia do Ensino de Filosofia tendo como referência o movimento que vai da porta da sala de aula ao seu interior, aspectos éticos, epistemológicos, estéticos, políticos e pedagógicos precisam ser considerados. Nessa direção, pode-se apontar para a discussão sobre uma didática filosófica, o papel do professor em sala de aula[68], metodologias de ensino que promovam o ensino de filosofia e/ou um ensino filosófico, questões pertinentes à avaliação filosófica do ensino de filosofia, abordagens epistemológicas para a promoção do ensino e da aprendizagem), etc., ou seja, reflexões voltadas para o ambiente interno da sala de aula.

Por fim, nota-se uma série de questões que nos conduzem a refletir sobre o ensino de filosofia, pontos que trazem implicações para o campo de investigação Filosofia do Ensino de Filosofia. Embora precisemos pensar na dimensão filosófica do ensino de filosofia, tenho a sensação de que é necessário refletir seu sentido política.

Referências bibliográficas

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril cultural, 1988.

GALLO, Silvio. *Filosofia do ensino de filosofia*. In.: Problemata: revista internacional de filosofia. v.15, n.01, 2024, p. 156-160. Disponível em < https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70253 >.

HORN, Geraldo Balduíno. *A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica*. In.: GALLO, Silvio.; KOHAN, Walter Omar. Filosofia no ensino médio. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *O ensino de filosofia frente à educação como formação*. In.: GALLO, Silvio; Cornelli, Gabriele; Danelon, Márcio. Filosofia do ensino de filosofia. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula*. Campinas: Autores associados, 2009.

[68] Refiro-me ao conceito de professor-filósofo estabelecido por Alejandro Cerletti.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *História da filosofia: centro ou referencial?* In.: NETO, Henrique Nielsen (org.) O ensino de filosofia no 2º grau. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986. p.153-162.

_____. *Por que filosofia no segundo grau?* In.: Revista de Estudos Avançados, n.06, v.14, 1992. p.157-166.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FLUXO CONTÍNUO

A FILOSOFIA COMO FORMA DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Carlos Eduardo Cruz Gómez[69]

Resumo: Este artigo apresenta avanços de uma pesquisa sobre o ensino de filosofia no ensino médio colombiano, desenvolvida a partir da figura do professor-filósofo. A investigação parte da necessidade de repensar filosoficamente o ensino de filosofia em um contexto marcado pela instrumentalização da educação, pela redução da filosofia nos sistemas escolares e pelo predomínio de abordagens centradas em competências e aprendizagem. Como marco conceitual, articulam-se três perspectivas: o ensino de filosofia como problema filosófico, proposto por Alejandro Cerletti; a compreensão da filosofia como forma de vida, desenvolvida por Pierre Hadot; e a formação como efeito transferencial, formulada por Guillermo Bustamante. A partir dessas perspectivas, sustenta-se que o ensino de filosofia não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, mas implica uma relação viva do professor com a filosofia, capaz de gerar condições formativas na sala de aula. O artigo propõe compreender o professor-filósofo como aquele cuja prática docente constitui também uma forma de vida filosófica, fazendo do ensino uma possibilidade de transformação da relação com o saber, a experiência e a formação.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Filosofia como forma de vida; Professor-filósofo; Formação; Pierre Hadot; Alejandro Cerletti.

Abstract: This article presents advances in a research project on the teaching of philosophy in Colombian secondary education, developed from the perspective of the philosopher-teacher. The research arises from the need to philosophically rethink the teaching of philosophy within a context marked by the instrumentalization of education, the reduction of philosophy in school systems, and the predominance of approaches centered on competencies and learning. As a conceptual framework, the article articulates three perspectives: the teaching of philosophy as a philosophical problem, proposed by Alejandro Cerletti; the understanding of philosophy as a

[69] Professor de Filosofia no Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito, em Bogotá, Colômbia. Doutorando do Doutorado Interinstitucional em Educação, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino de Filosofia, da Universidad Pedagógica Nacional – UPN. E-mail: cecruzg@upn.edu.co – carloscruzgom@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2903-4576.

way of life, developed by Pierre Hadot; and formation as a transferential effect, formulated by Guillermo Bustamante. From these perspectives, it is argued that the teaching of philosophy cannot be reduced to the transmission of contents, but rather implies a living relationship between the teacher and philosophy, capable of generating formative conditions within the classroom. The article proposes understanding the philosopher-teacher as one whose teaching practice also constitutes a philosophical way of life, making teaching itself a possibility for transforming the relationship with knowledge, experience, and formation.

Keywords: Teaching philosophy; philosophy as a way of life; philosopher-teacher; formation; Pierre Hadot; Alejandro Cerletti.

"Quizá la filosofía tenga entonces que ver
con convertir en desconocido lo demasiado
conocido, con socavar lo obvio, con abrir
un espacio en el que sea posible la interrogación"
(LARROSA, s.f., p. 2)

Introdução

Este texto apresenta os avanços do projeto de pesquisa *A filosofia como forma de vida no ensino de filosofia: um olhar a partir do professor-filósofo*, com o interesse de colocar em discussão seus principais argumentos e provocar uma reflexão sobre a necessidade do ensino de filosofia, tema de profunda importância no contexto latino-americano contemporâneo. A recente publicação do livro *Defensa de la enseñanza de la filosofía: Trayectorias en Iberoamérica*, organizado pelo professor Maximiliano Prada (2025), já constitui um exemplo de uma realidade ibero-americana na qual, embora a presença da filosofia na educação venha sendo questionada como resultado da orientação técnico-instrumental dos sistemas educativos, que privilegia o desenvolvimento econômico e a rentabilidade, a própria filosofia reflete sobre a justificação de sua presença, suas particularidades e seu ensino, como parte de um movimento de defesa e consolidação de um campo de pesquisa que se mostra urgente. Nesse contexto, propõe-se uma reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia no ensino médio colombiano.

A pesquisa reflete sobre o ensino de filosofia a partir do papel do professor, desde uma perspectiva que compreende tanto o ensino de filosofia quanto o próprio professor como problemas filosóficos, articulados a uma compreensão da filosofia como forma de vida. A partir dessa perspectiva, caracteriza-se o professor que ensina filosofia como professor-filósofo. A

pesquisa sustenta como hipótese que compreender a filosofia como forma de vida e assumir o ensino de filosofia como problema filosófico permitem ressignificar o lugar do professor no ensino médio contemporâneo. Como referenciais conceituais, segue-se a perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico proposta por Alejandro Cerletti (2008), bem como a compreensão da filosofia como forma de vida desenvolvida por Pierre Hadot (1998, 2006, 2009). Problematizar o papel do professor desde uma perspectiva filosófica — para além de uma discussão exclusivamente pedagógica ou didática — permite abrir um novo espaço para a reflexão sobre o ensino de filosofia e suas formas, reflexão necessária e urgente diante das políticas públicas que vêm reduzindo o impacto da filosofia na Colômbia e na América Latina.

O texto organiza-se em cinco seções: a questão da necessidade de pensar o ensino de filosofia; o estado atual do ensino de filosofia e a figura do professor; o ensino de filosofia como problema filosófico; a filosofia como forma de vida; e as implicações para as práticas de sala de aula. Cabe esclarecer que esta pesquisa tem uma de suas origens na experiência do autor como professor de filosofia, razão pela qual, ao menos na primeira seção, propõe-se uma reflexão inicial em primeira pessoa, com o intuito de abrir o diálogo, nunca como apresentação de uma proposta de ação bem-sucedida. Como já foi indicado, trata-se de uma reflexão em construção que, mais do que apresentar resultados definitivos, busca abrir uma conversa sobre este caminho possível. A pesquisa encontra-se ainda em processo de construção e parte parcialmente da experiência do autor como professor de filosofia. Nesse sentido, a primeira seção incorpora uma reflexão em primeira pessoa como pretexto para pensar possibilidades contemporâneas para o ensino de filosofia.

É necessário pensar filosoficamente o ensino de filosofia a partir da escola?

Ensinar filosofia durante mais de vinte anos colocou-me, em diversas ocasiões, diante de conversas pessoais e de diálogos com meus estudantes nos quais surgia a questão da didática e, em um nível mais profundo, a pergunta sobre como ensinar filosofia. Desde minhas primeiras experiências, procurei abordar a questão do ensino de filosofia a partir de diferentes perspectivas. Minha dissertação de mestrado, desenvolvida em 2018 sob o título *A aprendizagem cooperativa como estratégia para o ensino de filosofia no marco da educação para a compreensão*, abordou a questão a partir da metodologia, sob a ideia bastante comum de "preciso de ferramentas". No entanto, para além das ferramentas trabalhadas, encontrei alguns elementos irredutíveis e próprios da filosofia.

A experiência mostrou-me que, em algumas ocasiões, os estudantes conseguem, a partir dos conceitos, dos textos e das explicações, vincular o discurso filosófico à própria vida. Poderia afirmar que a aula de filosofia abriu, em muitos casos, a oportunidade para que os estudantes expressassem ideias que já possuíam, mas para as quais ainda não haviam encontrado um contexto. Desde então venho construindo uma das ideias que justificam este projeto: pensar filosoficamente o ensino de filosofia, para além dos métodos didáticos ou da reflexão pedagógica, abre a possibilidade de construir uma nova compreensão do papel do professor e do ensino de filosofia desde uma perspectiva da filosofia como forma de vida.

Essa perspectiva também responde ao contexto contemporâneo: o ressurgimento de tendências políticas de extrema direita, a manipulação da informação, uma permanente crise de sentido e as formas de subjetividade derivadas das redes sociais transformaram as formas contemporâneas de relação com a educação e o conhecimento nas novas gerações, promovendo um ambiente dominado pela imediaticidade e pelo consumismo. Nesse contexto, optar por ensinar filosofia como modo de vida converte-se em uma decisão existencial.

A experiência docente permite-me identificar que uma das particularidades da filosofia reside em sua capacidade de questionar o cotidiano. A partir do meu lugar de professor, vejo-me constantemente pensando como muitas das expressões que utilizo em meu exercício de ensino me comprometem com certa necessidade de coerência. Essa pergunta pela coerência conduziu-me a Pierre Hadot, cuja perspectiva da filosofia como forma de vida vincula discurso e existência, precisamente aquilo que eu experimentava em minhas aulas.

A essas inquietações soma-se uma realidade concreta: no caso colombiano, desde 2013 vêm sendo implementadas políticas públicas que reduzem os espaços da filosofia na educação. Com o documento de alinhamento do Exame Saber 11, as provas de linguagem e filosofia, antes avaliadas separadamente, foram fundidas em uma prova de Leitura Crítica, "orientada a favorecer a avaliação de capacidades interpretativas e do raciocínio lógico a partir de um texto e evitar a de conhecimentos declarativos"(ICFES, 2013, p. 41, tradução nossa). Diante desse fato, a Licenciatura em Filosofia da Universidad Pedagógica Nacional publicou o documento *Manifiesto contra el asesinato de la filosofia en Colombia*, no qual denunciava que "acabar com a presença da filosofia nas provas de Estado da educação básica e média (…) produz como efeito paulatino, mas não explícito, a expulsão da filosofia do ensino básico e médio colombiano" (LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, 2014, p. 2, tradução nossa).

Com o alinhamento da Prova Saber 11, abriu-se espaço para uma visão instrumentalizada da filosofia, que a reduz a um exercício de desenvolvimento de competências e de leitura crítica, desconsiderando conceitos próprios como questionamento, libertação, emancipação ou maioridade. Essa instrumentalização deu lugar a processos de defesa acadêmica que resultaram em iniciativas como a Comissão Educativa da Sociedad Colombiana de Filosofía e a Red Nacional de Programas de Filosofía (PRADA, 2024).

Não se trata apenas de uma situação colombiana. A criação da Rede Ibero-americana de Filosofia evidencia que se trata de uma problemática mais ampla. Em seus estatutos, lê-se como primeira finalidade: "La defensa del ejercicio de la Filosofía en sus diferentes modalidades, con especial énfasis en todo el ámbito territorial iberoamericano" (RIF, 2021, estatutos, artigo 5). Essa situação ibero-americana favorece a reflexão sobre a filosofia na educação, evidenciando a necessidade de repensar seu ensino a partir do professor, como sujeito filosófico que, desde sua prática, defende o sentido da presença da filosofia.

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pela pesquisa relacionada ao ensino de filosofia e à sua didática; no entanto, poderíamos dizer que ainda se trata de um interesse nascente. Em parte, isso se explica por um fato presente há décadas: "refletir sobre uma filosofia é mais nobre, mais filosoficamente 'puro', do que refletir sobre seu ensino e aprendizagem em um programa da escola secundaria" (GÓMEZ, 2013, pp. 95-96, tradução nossa). Gómez encontra uma possível explicação em Michel Tozzi, que considera que "a filosofia seria ela mesma sua própria didática" (GÓMEZ, 2013, p. 96, tradução nossa).

A pesquisa sobre o ensino de filosofia mudou. Hoje encontramos discussões acadêmicas relacionadas à didática e à pedagogia, sistematização de experiências de ensino, avaliação por projetos e, no contexto colombiano, uma importante reflexão acerca das relações entre filosofia, leitura crítica e competências cidadãs. No entanto, autores como Gert Biesta promovem uma perspectiva crítica das tendências educacionais contemporâneas, que não são alheias ao ensino de filosofia, por meio do conceito de aprendificação, explicado nos seguintes termos:

> …nos últimos 20 ou 30 anos, quando se fala de educação, na realidade, fala-se sobretudo de aprendizagem: os alunos como aprendizes, o docente como facilitador da aprendizagem, a escola como ambiente de aprendizagem, a sala de aula como comunidade de aprendizagem, a educação de adultos como aprendizagem permanente (BIESTA, 2024, p. 9, tradução nossa).

Se a educação se reduz ao "aprender", podem diluir-se elementos anteriormente considerados fundamentais. Perde-se o papel do professor, dos conteúdos e da própria escola, uma vez que aprender é uma capacidade natural que não está necessariamente vinculada ao

questionamento, à problematização ou à confrontação de ideias (BIESTA, 2024). Essa naturalização da aprendizagem converte-se em ameaça para a própria educação.

A partir dessa visão geral da pesquisa sobre educação e ensino de filosofia, evidencia-se o interesse pela reflexão sobre os métodos (didática e pedagogia), os meios (avaliação e projetos) e as finalidades (estudantes, competências e leitura crítica), mas não aparece um interesse equivalente em relação ao próprio ser do professor que ensina filosofia. Na maioria das vezes, ele é pressuposto como parte fundamental do processo educativo, definido por sua tarefa como responsável ou executor de uma didática, de um método. Essa perspectiva mostra-se insuficiente, e esta pesquisa pretende mostrar que a defesa da filosofia não passa apenas pela defesa da disciplina, mas também pelo repensar da figura do professor como filósofo e de sua prática como exercício do filosofar.

A discussão anterior justifica a necessidade de pensar o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva que coloque o professor no centro. A perspectiva aqui assumida compreende a filosofia como forma de vida, uma vez que vincula discurso e vida, aspecto que espero desenvolver ao apresentar a ideia do professor que ensina filosofia como professor-filósofo, eixo central desta reflexão. Sustento que essa perspectiva de ensino é possível e constitui novas alternativas de relação com a filosofia para o contexto em que vivemos e, ao mesmo tempo, para defender o ensino de filosofia na escola.

Desse modo, chega-se ao núcleo da questão: o ensino de filosofia não se justifica apenas pela defesa da disciplina, mas pelo repensar do professor como filósofo. Aquele que vive a filosofia enquanto a ensina. Aquele que encarna essa "forma de vida" diante de seus estudantes. Este será o eixo do que segue.

Estado do ensino de filosofia e a figura do professor

A situação do ensino de filosofia está intrinsecamente ligada ao papel que lhe é atribuído dentro do sistema educacional. Na Colômbia, é possível rastrear como, ao longo do tempo, o protagonismo da filosofia e, consequentemente, o lugar do professor vem sendo progressivamente reduzidos. Carlos García (2023) identifica três paradigmas predominantes de ensino: o historicista (centrado nas teorias), o ensino por problemas (compreensão histórica das questões) e a produção autônoma do pensamento (análise contextual).

Paredes e Villa (2013) diagnosticam, no momento da publicação de seu artigo, o predomínio de uma abordagem historicista em relação aos conteúdos e verbalista em relação

ao método e à avaliação. Os autores afirmam que "o ensino de filosofia atualmente se conforma em desenvolver processos básicos de leitura e escrita, nos quais os sujeitos conseguem, no melhor dos casos, fazer uma paráfrase dos autores clássicos" (PAREDES; VILLA, 2013, p. 38, tradução nossa). Políticas como a Resolução 2041 de 2016, ao redefinir as características específicas de acreditação de alta qualidade das licenciaturas, privilegiaram a premissa segundo a qual o professor "se forma na prática". Em consequência, "fortaleceu-se a ideia de que, para ser professor, não é necessário possuir conhecimento profundo nem investigar o saber que se ensina, aumentando também a distância e a diferença entre os professores e os 'profissionais'" (PRADA, 2024, p. 191, tradução nossa). Essas modificações impactam diretamente o ensino de filosofia, pois, ao reduzir os espaços de formação, esvazia-se a formação filosófica, tendência que Tovar (2022) denomina "filosofar desfilosofado", para indicar formas de ensino que conservam o nome de filosofia, mas perdem progressivamente sua densidade e seu caráter filosóficos.

Berrío-Peña (2022) evidencia uma "profunda desarticulação entre o sentido formativo da filosofia e as dinâmicas escolares contemporâneas" (NIETO et al., 2025, p. 7, tradução nossa). Essa situação é agravada pela prevalência das disciplinas técnicas, que favorecem uma visão produtivista do mundo contemporâneo, em detrimento do papel das humanidades na vida dos indivíduos e, consequentemente, na formação escolar, fenômeno que Eslava (2022) denominou injustiça epistemológica.

Paradigmas de ensino e tipologias do professor

A partir de García (2023), é possível associar os paradigmas de ensino a determinados tipos de professor:

Tabela 1. Paradigmas de ensino e tipologias do professor de filosofia

Paradigma	Tipo de professor	Potencialidades	Riscos
Historicista	Transmissor	Sólida formação disciplinar	Desconexão com o estudante, pouco questionamento (Paredes e Villa, 2013)
Por problemas	Emancipador (Rancière, 2007)	Promove autonomia	Pregação pessoal, perda de rigor
Produção autônoma	Facilitador (Lipman et al., 1998)	Inquietação filosófica	Diluição conceitual

(Fonte: elaboração própria)

Essas tipologias permitem identificar tendências predominantes no ensino de filosofia; no entanto, não esgotam a complexidade da relação entre filosofia e ensino que esta pesquisa busca problematizar. Além disso, estudos como o de Flórez et al. (2022) evidenciam déficits importantes na formação dos professores de filosofia. No caso da Província de Pamplona, os autores mostram que apenas 14% dos professores possuem formação em filosofia, o que evidencia que, em alguns lugares da geografia nacional, profissionais de outras áreas vêm ensinando filosofia.

Professor de filosofia vs. professor-filósofo

Essas tipologias permitem compreender que a forma de ensinar filosofia está diretamente relacionada à formação filosófica e à relação que cada professor construiu com a filosofia. Nesse sentido, Federico Uicich identifica duas formas de compreender a relação entre filosofia e seu ensino. A primeira encarna-se no professor de filosofia, para quem "a filosofia é uma atividade ou um saber produzido pelo filósofo, enquanto o professor apenas o transmite aos alunos" (UICICH, 2015, p. 153, tradução nossa), do mesmo modo como se transmite outros saberes. A segunda corresponde ao professor-filósofo, que não pode "cindir a atividade docente da prática filosófica" (UICICH, 2015, p. 153, tradução nossa); isto é, alguém que filosofa enquanto ensina e ensina enquanto faz filosofia.

O modelo do professor-filósofo, no contexto apresentado até este momento, permite vincular no ensino tanto o saber filosófico quanto a prática da filosofia. O ensino de filosofia, desde a perspectiva do professor-filósofo, converte-se em uma "encenação" na qual a forma de ensinar constitui, ao mesmo tempo, a evidência de uma relação possível com a filosofia. Por filósofo entende-se aqui aquele profissional que, em sua formação disciplinar de base (graduação) ou em seus estudos de pós-graduação, estudou filosofia e que, para além de sua titulação, construiu uma relação com a filosofia tal que, além de dedicar-se ao seu ensino e à sua pesquisa, termina por interpelar sua vida cotidiana ou construir os sentidos daquilo que vive a partir da filosofia; uma espécie de "bicho raro", alguém que, inclusive fora da sala de aula, sem que ninguém lhe diga, questiona-se acerca da coerência entre aquilo que pensa e aquilo que faz.

Para construir essa aposta em uma perspectiva diferente do ensino de filosofia, torna-se necessário recuperar o rigor, o conteúdo e a profundidade da tradição filosófica, sem renunciar

ao caráter problematizador, questionador e criativo próprio da filosofia. Trata-se de uma proposta de ensino de filosofia que permita o diálogo, o filosofar e que esteja fundamentada em princípios, conteúdos e decisões filosóficas. Essa perspectiva será, portanto, a do ensino de filosofia como problema filosófico, proposta pelo professor Alejandro Cerletti (2008, 2015, 2022).

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que em todo ensino de filosofia há uma caracterização e um exercício daquilo que se coloca em jogo como filosofia, uma aposta filosófica do curso (CERLETTI, 2008). Esta pesquisa compreende a filosofia como forma de vida na perspectiva desenvolvida por Pierre Hadot (1998, 2006, 2009), como possibilidade de repensar o ensino de filosofia e responder ao contexto educacional contemporâneo, uma vez que concebe a filosofia como opção existencial que permite "ser de outra maneira" (HADOT, 2006, tradução nossa), articulando discurso filosófico e vida filosófica.

Ao assumir o ensino como problema filosófico e a filosofia como forma de vida, o próprio ato de ensinar do professor-filósofo converte-se em condição de possibilidade para que o estudante inicie sua própria relação com a filosofia, desperte o desejo de saber e, eventualmente, decida formar-se nela.

Perspectivas conceituais em diálogo

Esta proposta de revisão do ensino de filosofia envolve três perspectivas:

1. O ensino de filosofia como problema filosófico, proposto por Alejandro Cerletti.
2. A filosofia como forma de vida, proposta por Pierre Hadot.
3. A formação como efeito, proposta por Guillermo Bustamante.

Cada uma dessas perspectivas oferece elementos fundamentais para compreender a relação entre filosofia, ensino e formação.

1. O ensino de filosofia como problema filosófico

A proposta de Cerletti (2008) constrói uma compreensão do ensino de filosofia na qual o filosofar é tão essencial quanto a filosofia entendida unicamente como conteúdo. O professor parte de sua própria compreensão de filosofia para tomar as decisões de sua aula, questionando

permanentemente sua visão da filosofia, os conteúdos e as formas de ensino em relação ao contexto em que se realizam (CERLETTI, 2015).

Todo exercício de ensino de filosofia coloca em jogo a relação do professor com a própria filosofia, quer isso seja explicitado ou não (CERLETTI, 2015, p. 28). Cerletti destaca dois aspectos centrais: a irrupção subjetiva e a emergência do pensamento do outro.

Retomando Badiou (2013), Cerletti afirma que o acaso é aquilo que permite a novidade, o acontecimento, entendido como "a possibilidade do aleatório na estrutura do mundo" (BADIOU, 2013, p. 23; citado por CERLETTI, 2015, p. 17, tradução nossa). Nessa perspectiva, a existência de um plano de trabalho estruturado e orientado, assim como de um programa definido, constitui condição de possibilidade para que a novidade aconteça. Nas palavras de Cerletti, "para que haja uma aprendizagem — e, de maneira paradigmática, uma aprendizagem filosófica — a continuidade dos conteúdos e das práticas instituídas deve ser transbordada pela irrupção de algo que vai além do prescrito" (CERLETTI, 2015, p. 17, tradução nossa).

Para Cerletti, essa irrupção é subjetiva porque implica a alteração do plano do docente a partir dos outros (os estudantes), que constroem sua própria apropriação e transformação. A aprendizagem surge, então, quando reorganizamos e transformamos o saber dado; por isso, "toda aprendizagem real é, na verdade, uma autoaprendizagem" (CERLETTI, 2015, p. 4, tradução nossa).

Da irrupção subjetiva segue-se a emergência do pensamento do outro. No ato educativo, o lugar do estudante e do professor costuma estar previamente definido; contudo, desde uma perspectiva na qual o sujeito é acontecimental, a irrupção subjetiva constitui-se como irrupção do pensamento do outro, algo que não pode ser programado. Nesse sentido, "pensar significa intervir de uma maneira própria nos saberes que são oferecidos ou circulam" (CERLETTI, 2015, p. 7, tradução nossa).

Se pensar é uma decisão subjetiva, "ensinar filosofia" não garante que alguém aprenda a ser filósofo. O desafio do ensino filosófico e do professor consiste em tornar possível uma mudança subjetiva no estudante; entretanto, essa mudança não pode produzir-se mecanicamente. "Talvez a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja 'contagiosa' e os alunos, para além de cumprir os requisitos formais de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor" (CERLETTI, 2008, pp. 37-38, tradução nossa).

2. Compreender a filosofia como forma de vida

Tendo em vista que a questão de fundo deste trabalho é o ensino de filosofia e que o objetivo consiste em ressignificar essa prática a partir da figura do professor-filósofo, torna-se necessário assumir uma compreensão da filosofia que a conecte com a vida. A leitura que Pierre Hadot realiza da filosofia antiga, na qual identifica a filosofia como forma de vida, permite fortalecer esta proposta. Relacionada ao ensino de filosofia no contexto escolar, essa perspectiva abre a possibilidade de construir novas formas de relação com a filosofia. A seguir, desenvolvem-se alguns aspectos centrais dessa compreensão.

Hadot distingue, seguindo o cardeal Newman, entre assentimento nocional e assentimento real. "O assentimento nocional é a aceitação de uma proposição teórica à qual aderimos de forma abstrata, como uma proposição matemática: «2 e 2 são 4»" (HADOT, 2009, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um assentimento de ordem intelectual, provavelmente fundamentado em regras, em um raciocínio formal. Por outro lado, o assentimento real "é algo que compromete todo o ser: compreendemos que a proposição à qual aderimos mudará nossa vida" (HADOT, 2009, p. 97, tradução nossa). Trata-se de um assentimento de ordem existencial, que ultrapassa o raciocínio correto, implica o ser e, sobretudo, o compromete. Embora Hadot não o afirme explicitamente, essa dinâmica define a filosofia antiga: aderir a uma escola é uma decisão existencial que compromete todo o ser.

Um segundo aspecto é o caráter "formativo" dessa perspectiva. "As obras filosóficas da Antiguidade não eram compostas para expor um sistema, mas para produzir um efeito de formação: o filósofo queria fazer trabalhar os espíritos (…) para colocá-los em uma determinada disposição" (HADOT, 2009, p. 99, tradução nossa). O objetivo do ensino não era informar, mas formar, isto é, produzir uma mudança na disposição dos leitores, despertar inquietações e possibilidades de transformação. Isso se articula com a noção de ensino de filosofia como problema filosófico apresentada anteriormente.

Essa ideia de formação possui uma dupla conotação: formar aquele a quem o discurso se dirige — o estudante, em nosso caso —, gerando nele uma mudança de atitude e, por outro lado, surgir da própria opção existencial do filósofo. Como afirma Hadot:

O discurso filosófico origina-se, portanto, em uma escolha de vida e em uma opção existencial, e não o contrário (...), certa opção existencial que exige do indivíduo uma mudança total de vida, uma conversão de todo o ser e, por fim, certo desejo de ser e de viver de determinada maneira (HADOT, 1998, p. 13, tradução nossa).

O professor-filósofo, compreendido a partir dessa concepção de filosofia, encarna essa escolha existencial: sua própria vida constitui seu modo filosófico de viver, e seu ensino é também expressão de sua relação viva com a filosofia.

Essa vinculação entre discurso e vida filosófica permite compreender a filosofia como novidade diante das formas contemporâneas de normalização, em dois sentidos. Em primeiro lugar, essa novidade encarna-se no professor-filósofo que, à maneira de Sócrates, "não está 'em seu lugar', é *atopos*, não podemos colocá-lo em um lugar, em uma classe especial, ele é inclassificável" (HADOT, 2009, p. 154, tradução nossa), uma vez que sua própria vida constitui uma ruptura com a "cotidianidade". Em segundo lugar, essa ruptura com a normalidade torna-se possível quando a filosofia é compreendida como "um convite ao 'trastocamento total dos valores'" (HADOT, 1998, pp. 49; 2006, pp. 89-90, tradução nossa). A partir do olhar da filosofia, a realidade adquire um novo valor (MELÉNDEZ, 2016, p. 43).

Para Hadot, a filosofia na Antiguidade implicava um compromisso permanente da consciência do filósofo em sua cotidianidade religiosa, cultural e vital. "O característico da filosofia é transformar tudo em filosofia, isto é, racionalizar e interiorizar tudo aquilo que se encontra ao seu redor" (HADOT, 2006, p. 360, tradução nossa).

Por fim, a partir dessa compreensão, optar existencialmente pela filosofia implica ruptura, consciência permanente e compromisso de transformação. A maneira de realizar essa conversão consiste em recorrer ao exercício espiritual, entendido por Hadot "como tentativa de modificação e transformação do eu" (HADOT, 2006, p. 306, tradução nossa). O ensino de filosofia, nessa perspectiva, terá então a função de "incomodar" os estudantes, levando-os a refletir sobre suas próprias compreensões e ações. Pode-se antecipar, então, uma conclusão: o ensino da filosofia como forma de vida constitui condição para que o estudante compreenda que filosofar compromete inevitavelmente aquele que filosofa.

A ideia de formação como efeito

Um elemento adicional neste marco conceitual é a ideia de formação como efeito, proposta por Guillermo Bustamante (2019). Não é possível determinar plenamente aquilo que a provoca, mas apenas identificar retrospectivamente suas condições de possibilidade. Para Bustamante, a formação não é um estado natural alcançado com o passar do tempo, nem o efeito de certo amadurecimento; a intenção de formar não garante efeitos formativos, isto é, nem todo ato é formativo.

A formação transmite-se de um sujeito a outro em um processo essencialmente educativo: a formação implica uma relação com o outro, na qual um saber é colocado em cena. Nesta pesquisa, essa encenação corresponde ao trabalho do professor-filósofo com a filosofia, assim como ao seu gosto e à sua paixão por ela, expressão de sua relação viva com a filosofia. Essa encenação dá lugar a uma transferência. Longe de constituir mera transmissão de ideias, Bustamante afirma:

> …o ensinante não transfere ao outro principalmente um saber, o que seria instrução; antes, transfere-lhe a vontade de realizar o trabalho que ele próprio gosta de fazer com o saber, trabalho que coloca diante do estudante e que ele mesmo já experimentou (quando foi formado) (BUSTAMANTE, 2009, pp. 22-23, tradução nossa).

Essa transferência torna-se possível porque o estudante percebe uma *falta* naquele que forma: algo que deseja e que ainda não possui plenamente, o saber. Para Bustamante, a formação não depende de conteúdos ou métodos *per se*, mas de "um laço entre sujeitos (…) não sem falar de conteúdos, não sem certos métodos" (BUSTAMANTE, 2019, p. 23, tradução nossa). Distingue-se da informação porque esta transfere dados, enquanto a formação transfere trabalho: "o ensinante já é isso que tenta transferir, dado que o que faz ao ensinar é trabalhar com o saber" (BUSTAMANTE, 2019, p. 23, tradução nossa). Assim, materializa-se um "sim" à satisfação do desejo de saber — em nosso caso, o desejo de filosofar.

A encenação da filosofia por meio do trabalho do professor com a própria filosofia converte-se em condição de possibilidade da formação. É essa forma de desejar o saber, visível na aula de filosofia, que desperta no estudante o desejo de saber e, com ele, o início de seu processo pessoal de formação.

Conclusões

A figura do professor-filósofo emerge como resposta à necessidade de ressignificar o ensino de filosofia a partir de um exercício filosófico que favoreça a formação nas salas de aula escolares. A articulação entre o ensino como problema filosófico (Cerletti) e a filosofia como forma de vida (Hadot) permite repensar algumas das tensões identificadas; a compreensão da formação como efeito transferencial (Bustamante) possibilita pensar as potencialidades formativas que emergem na sala de aula, particularmente a possibilidade de gerar condições para que a aula de filosofia desperte nos estudantes um sentido crítico e transformador, descobrindo a filosofia como companheira de caminho. As implicações dessa perspectiva não se reduzem a estratégias metodológicas específicas, mas atravessam a relação do professor com

a filosofia, a maneira de habitar a sala de aula e as possibilidades formativas que ali podem emergir.

Do mesmo modo, esta reflexão faz parte da defesa da filosofia em nosso contexto ibero-americano, mas também constitui um exercício de reivindicação da tarefa docente nas salas de aula escolares, onde são lançadas as primeiras sementes de futuras relações com a filosofia. Reivindicar a figura do professor como professor-filósofo é acreditar que a filosofia tem muito a contribuir como possibilidade de transformação das formas contemporâneas de relação com o saber, a experiência e a formação.

Muitas questões permanecem em aberto: como esses princípios se manifestam em práticas reais de sala de aula? Quais indicadores permitiriam avaliar seu impacto formativo para além de competências mensuráveis? Que vínculos poderiam ser construídos entre a institucionalidade e essas práticas educativas? As perguntas permanecem abertas e a pesquisa continua, assim como as experiências e reflexões sobre as possibilidades contemporâneas do ensino filosófico. A garrafa foi lançada ao mar.

Referências bibliográficas

AGRATTI, L. "Enseñar a enseñar filosofía como problema filosófico. Apuntes para un debate en la formación de profesoras y profesores de filosofía". *Problemata*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 208-214, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70252. Acesso em: 17 fev. 2026.

BERRIO-PEÑA, A. "Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía". *Revista Filosofía UIS*, Bucaramanga, v. 21, n. 2, p. 229-252, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18273/revfil.v21n2-2022010. Acesso em: 13 out. 2025.

BIESTA, G. "Desinstrumentalizando la educación". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14201/teri.31487. Acesso em: 17 fev. 2026.

BUSTAMANTE, G. *La formación como efecto*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

CANALE, L. "Interpretación de las ideas expresadas en textos: el método filosófico de investigación en las ciencias humanas". *Enfoques*, Buenos Aires, v. 12, n. 2, p. 83-114,

primavera 2000. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7358959.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

CERLETTI, A. "La política del maestro ignorante: la lección de Rancière". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9gJt9mH9Q8XjYhW5c6n8LwM/. Acesso em: 16 jan. 2026.

CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

CERLETTI, A. "Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico". In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. (Org.). *Aprendizajes filosóficos: sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 15-32.

CRUZ-GÓMEZ, C. *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza de la filosofía, en el marco de la educación para la comprensión*. Bogotá. 132 p. Dissertação de mestrado em Educação. Universidad Externado de Colombia, 2018.

ESLAVA, E. "¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica?". *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 39, n. 79, p. 209-235, 2022. Disponível em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/34247. Acesso em: 17 fev. 2026.

GARCÍA-DUQUE, C. E. "La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos". *Discusiones Filosóficas*, Manizales, v. 24, n. 43, p. 115-135, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.17151/difil.2023.24.43.6. Acesso em: 16 jan. 2026.

GARCÍA-MORIÓN, F. *La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2006. Disponível em: https://ilide.info/doc-viewer-v2. Acesso em: 16 jan. 2026.

GÓMEZ-MENDOZA, M. "La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012): balance documental o 'estado' de la cuestión". *Praxis & Saber*, Tunja, v. 4, n. 7, p. 67-102, 2013.

HADOT, P. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

HADOT, P. *La filosofía como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Barcelona: Alpha Decay, 2009.

ICFES. *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: ICFES, 2013.

LARIGUET, G. “La investigación filosófica: ¿análisis conceptual versus análisis histórico?”. *Praxis Filosófica*, Cali, n. 42, p. 11-32, jan.-jun. 2016.

LARROSA, J. “Dar a leer, dar a pensar... quizá... entre literatura y filosofia”. Disponível em: https://teorialiteraria2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

LEÓN GÓMEZ, A. *¿Enseñar filosofía?* Cali: Universidad del Valle, 2006.

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA. *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. 2014. Disponível em: https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

LIPMAN, M. *La filosofía va a la escuela*. Tradução de Diego Pineda. Bogotá: [s. e.], 1988. Disponível em: https://es.scribd.com/document/359134607/La-filosofi-a-va-a-la-escuela-LIpman. Acesso em: 25 set. 2025.

NIETO MENDOZA, I.; RIBÓN PÉREZ, L. E.; MORÓN CASTRO, C. “Transformaciones y estrategias didácticas en la enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana: revisión documental (1994–2024)”. *Sophia*, Armenia, v. 21, n. 1, 2025. Disponível em: https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1433/2049. Acesso em: 16 jan. 2026.

OBIOLS, G. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

PAREDES, D.; VILLA, V. “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Nodos y Nudos*, Bogotá, v. 4, n. 34, p. 37-48, jan.-jun. 2013.

PINEDA RIVERA, D. A. “Filosofía para niños: un acercamento”. *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 10, n. 19, 1992. Disponível em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779. Acesso em: 25 set. 2025.

PRADA DUSSÁN, M. “Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia”. *Estudios de Filosofía*, Medellín, n. 69, p. 177-198, 2024.

PRADA-DUSSÁN, M. (Comp.). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Aula de Humanidades, 2025.

PULIDO, O.; ESPINEL, O.; GÓMEZ, M. *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.

RABOSSI, E. "Sobre planes de estudio, enfoques de la filosofía y perfiles profesionales ». In: OBIOLS, G.; RABOSSI, E. (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. p. 99-108.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Tradução de Núria María García. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

RED IBEROAMERICANA DE FILOSOFÍA (RIF). *Estatutos de la Red Iberoamericana de Filosofía*. 2021. Disponível em: https://rediberoamericanafilosofia.com/estatutos/. Acesso em: 10 fev. 2026.

TOZZI, M. *Apprendre à philosopher: le rôle de la discussion et des formes diversifiées d'écriture*. 2003. Disponível em: http://www.pratiquesphilosophiques.net. Acesso em: 8 set. 2025.

UICICH, F. "Las discusiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de clases de filosofia". In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. *Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc, 2015. p. 153-166.

TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO "DISCURSO SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DAS LETRAS HEBRAICAS" DE MOSES RAPHAEL D'AGUILAR (IN: EH 48 A 11, PP. 57V-59V), COM INTRODUÇÃO E NOTAS

Rodrigo Pinto de Brito[70]

INTERPRETATIVE TRANSCRIPTION OF MOSES RAPHAEL D'AGUILAR'S "DISCURSO SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DAS LETRAS HEBRAICAS" (IN: EH 48 A 11, PP. 57V-59V), WITH INTRODUCTION AND NOTES

Resumo: O presente artigo contém uma apresentação (com introdução e notas) e a transcrição interpretativa – i.e. a edição crítica de um texto na qual o editor transcreve a obra original, corrigindo os erros por conjectura (*emendatio ope ingenii*) (DUARTE [1997-], verbete, apud BORGES et al., 2012 p. 31) – do "Discurso sobre a significação das letras hebraicas", de Moses Raphael D'aguilar, filósofo português de data de nascimento incerta, mas que foi um importante intelectual e membro ativo da comunidade sefardita de Amsterdã até sua morte, em 1679. Usamos como fonte para a transcrição o manuscrito EH 48 A 11 da Ets Haim Bibliotheek/Livraria Montezinos. O texto transcrito, que ocupa as páginas 57 verso a 59 verso de EH 48 A 11, apresenta as letras do *alefbeit* e conjecturas sobre seu significado místico, revelando um pensamento gramatical de fundo que se opõe simetricamente ao pensamento gramatical convencionalista que pode ser depreendido do *Compêndio de gramática* (1677), de Spinoza.

Palavras-chave: Moses Raphael D'aguilar. Pensamento gramatical. Transcrição interpretativa. "Discurso sobre a significação das letras hebraicas".

Abstract: This paper contains a presentation (with introduction and notes) and an interpretative transcription – i.e. the critial edition of a text in which the editor transcribes the original work coorecting errors by conjecture (*emendation ope ingenii*) (DUARTE [1997-], entry, apud BORGES et al., 2012 p. 31) – of the "Discurso sobre a significação das letras hebraicas" (= "Discourse on the meaning of the Hebrew letters"), by Moses Raphael D'aguilar, a Portuguese

[70] E-mail: www.rodrigobrito@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8898-0669.

philosopher of uncertain date of birth, but who was an important scholar and active member of the Sephardic community in Amsterdam, until his death in 1679. For the transcription of the document, we used as source the manuscript EH 48 A 11 from Ets Haim Bibliotheek/Livraria Montezinos. In the transcribed work, which occupies the page 57 verse to 59 verse of EH 48 A 11, the author presents the letters of the *alefbeit* and hypothesizes about its mystical meanings, revealing a backgrouding grammatical thought which is symmetrically opposed to the conventionalist grammatical thought espoused by Spinoza in his *Compendium of the Grammar of the Hebrew Language* (1677).

Keywords: Moses Raphael D'aguilar. Grammatical thought. Interpretative transcription. "Discourse on the meaning of the Hebrew letters".

i- Quem e quando[71]:

Moses Raphael D'aguilar, ou Aguylar, foi um filósofo provavelmente português ativo no séc. XVII, falecido em 1679[72]. Segue misteriosa a longa permanência de sua família em Portugal, mesmo após a ordem dada em 1496 por D. Manuel de que os judeus em território lusitano deviam ser convertidos ou exilados. No entanto, é possível que os Aguylar tenham externamente aderido à religião católica, mas preservado o judaísmo secretamente, tornando-se criptojudeus ou "marranos"[73], praticando sua religião na esfera doméstica.

Podemos, por outro lado, estar certos que Moses Raphael consta no séc. XVII como membro ativo e proeminente da comunidade judaica sefardita de Amsterdã, acolhido como exilado entre exilados[74]. Comunidade composta por refugiados em decorrência da diáspora sefardita, causada pelas reviravoltas e convulsões sociais na Península Ibérica, cujos reinos eram notórios pela intolerância e crueldade no processo inquisitorial[75].

[71] O autor do presente artigo gostaria de agradecer imensamente aos/às pareceristas pelas sugestões e correções.
[72] Para uma biografia bastante detalhada de D'Aguilar, ver a excelente tese de MAGHIDMAN (2019, sobretudo pp. 63-131).
[73] Ver: WACHTEL, 2009; DI CESARE, 2021. Para mais sobre processo de assunção externa do catolicismo e posterior "retorno" ao judaísmo, ver também KAPLAN, Y., 2000 (embora lá o autor privilegie a figura de Isaac Oróbio de castro)
[74] Ver: KAPLAN, Y., 1996.
[75] Ver: POLIAKOV, 1996.

Como usual, tanto em decorrência do momento específico de Moses Raphael, quanto da sua situação de refugiado, a documentação sobre ele é escassa[76]. Contudo, sabe-se que lecionou gramática hebraica e Talmud na Talmud Torá de Amsterdã, e que participou ativamente da fundação da primeira Sinagoga do Novo Mundo, em Pernambuco, tendo vindo para o Brasil acompanhado de Isaac Aboab da Fonseca[77] em 1642 e tornando-se provavelmente o primeiro *hazan* (cantor litúrgico)[78] das Américas[79].

Isaac Aboab e Moses Raphael D'aguilar estão entre os primeiros filósofos a aportar no Brasil[80], lecionando em Pernambuco temas ligados à teologia, filosofia da linguagem, pensamento gramatical, cosmologia e ética, além de literatura[81].

Em sua carreira intelectual, Moses Raphael D'aguilar elaborou sistemas de índice onomástico ao Talmud (EH 47 B 28), escreveu poemas em hebraico (EH 47 C 30-31), comentou livros bíblicos e polemizou contra teólogos cristãos sobre o tema da imortalidade da alma (EH 48 A 11), da providência Divina (EH 48 A 09; EH 48 B 01), contra o dogma da trindade (EH 48 B 11) e a crença de que Jesus é o messias (EH 48 E 08). Toda esta intensa atividade literária, exemplificada aqui usando somente o acervo de manuscritos de uma única biblioteca (Ets Haim Bibliotheek, donde "EH"), revela um sujeito aberto ao debate, disposto às polêmicas, inteirado quanto às questões teológicas que grassavam pela Europa e que preocupavam judeus e cristãos (protestantes ou católicos) e, sobretudo, um "epistolófilo".

Assim, tanto por sua atividade, quanto por seu ofício, e considerando ainda seu contexto histórico, geográfico e social, seria de se esperar que Baruch de Spinoza, contemporâneo e conterrâneo mais famoso de D'aguilar, tenha tido contato com sua obra, ainda mais considerando que D'aguilar foi componente do *beit din* que decretou seu anátema[82].

---

[76] Sobre a relação de Moses Raphael D'Aguilar com outros refugiados e seu papel de liderança entre eles, ver: KAPLAN, Y. 1976. Vale ressaltar que, apesar da escassez documental, no que diz respeito ao estabelecimento dos judeus em Recife, incluindo arrolamento dos membros da comunidade, ver: WIZNITZER, 1953 e MENDES, 1975.

[77] Uma excelente biografia sua, ainda que resumida, pode ser vista em Jewish Encyclopedia: https://jewishencyclopedia.com/articles/375-abraham-aboab#anchor9.

[78] Ver: https://jewishencyclopedia.com/articles/925-aguilar-aguylar-moses-raphaelde.

[79] Há uma vasta e interessantíssima bibliografia a respeito dos judeus em Pernambuco, mas, aqui, vale referenciar: MELLO, 1996; VAINFAS, 2010; WIZNITZER, 1996.

[80] Ver: KAYSERLING, 1895, e também WEITMAN, 2003.

[81] Uma abordagem detalhada das atividades dos judeus em Pernambuco e suas relações com as autoridades portuguesas e holandesas pode ser vista em RIBEMBOIM, 2023 e WOLFF, E.; WOLFF, F., 1989.

[82] LEONE, 2014, p. 386. Para o significado e consequências do *herem* no contexto do séc. XVII, ver: KAPLAN, Y, 1984.

Agora, para o que nos interessa aqui, não obstante a questão da profundidade do contato entre os pensamentos de D'aguilar e de Spinoza, fato é que em sua filosofia da linguagem, que subjaz ao seu pensamento gramatical, eles vão em direções opostas.

ii- A questão do pensamento gramatical hebraico entre Sefarditas do XVII:

A expressão "pensamento gramatical" diz respeito àquilo que subjaz, como ideologia implícita ou explícita, às assunções que se faz ao se elaborar uma gramática[83]. No percurso sefardita da Holanda do XVII, vê-se recrudescer o interesse por estudos aprofundados de língua hebraica, para a qual deveria haver gramáticas disponíveis[84]. Tal recrudescimento é explicado em parte pela possibilidade do retorno aberto às práticas judaicas proporcionado pela sensação de se estar em território relativamente seguro, graças à maior tolerância dos cristãos holandeses para com os judeus[85]. Mas, para além do mundo judeu sefardita, cristãos, em suas intestinas batalhas teológicas (e *de facto*), passaram a recorrer à "língua primordial" dos textos da *Tanach* para referendar autoritativamente suas posições, o que também fez aumentar o interesse pelo aprendizado do hebraico[86].

Já neste sentido, o do público-alvo, os esforços gramaticais de Spinoza e de D'aguilar diferem radicalmente, pois o primeiro escreveu sobretudo para cristãos, e especialmente para protestantes, que de certo modo o acolheram após seu anátema[87]; o segundo escreveu para a própria comunidade sefardita à qual pertencia[88].

Mas a oposição mais importante para nós entre os dois projetos gramaticais aqui em jogo é relativa às filosofias da linguagem das quais partem[89].

---

[83] Ainda está a ser pensada uma definição clara do termo "pensamento gramatical". Mas a utilizamos aqui inspirados pelo trabalho de FREITAS (2016).

[84] Ainda que não trate especificamente do séc. XVII e se debruce sobretudo na figura de Saadia Gaon, o já clássico texto de DOTAN (2000, pp. 215-228) nos serve de guia aqui por propor uma vinculação entre tópicos que nos são caros: a emergência do pensamento gramatical hebraico, sua vinculação com a exegese bíblica e com a filosofia, notadamente a partir da recepção de discussões platônicas e aristotélicas acerca dos limites da linguagem e dos mecanismos da significação. Neste amálgama se dão as discussões sobre as origens da linguagem que acabam adquirindo diferentes nuances com o transcorrer do tempo.

[85] Ver os estudos indispensáveis de WILKE (2009) e de KAYSERLING (2017). Um belo retrato da comunidade sefardita de Amsterdã pode ser visto em NADLER (2003).

[86] Para as relações entre as disputas religiosas na Europa, desde Savonarola, com os debates e escolas filosóficas, notadamente o ceticismo, e suas consequências para a epistemologia, moral, teologia, pensamento gramatical e estudos bíblicos, ver: POPKIN, 2003.

[87] Sobre a muitíssimo controversa recepção da obra Spinozana, ver: NADLER, 2013.

[88] Como fica claro pelo próprio manuscrito transcrito aqui. Para mais, ver o interessante estudo de LEONE (2014, pp. 383-395) que precede a tradução de Jacó e Gita Guinsburg do *Compêndio de gramática da língua hebraica*.

[89] Sumariamente, seguindo ALSTON (1977), haveria três posições paradigmáticas acerca do funcionamento da linguagem em filosofia da linguagem (que podem inclusive ser amalgamadas): realista, mentalista e pragmática.

Assim, eu sua gramática, Spinoza parece defender uma espécie de posição convencionalista, segundo a qual a língua hebraica, assim como todas as outras, se desenvolve com o tempo, alterando-se[90]. De modo que, no que tange às *Escrituras*, pode-se verificar a ocorrência de vocábulos e expressões inusuais, ou de transmissões conflitantes e até mesmo problemáticas de ideias. Assim, nesse aspecto talvez Spinoza inspire-se em Maimônides, que havia rejeitado a atribuição de termos antropomórficos a Deus – ou que, na melhor das hipóteses, defende que estes termos não devem ser interpretados ao pé da letra – assumindo que tais atribuições conduzem a perigosos equívocos[91]. Ora, isto é o mesmo que assumir que há um modo melhor, menos ambíguo, de expressar o conteúdo das *Escrituras*, mas que, no entanto, não foi empregado. Daí a preferência de Maimônides por Onkelos, que ao traduzir a Torá para o aramaico, acabou "corrigindo" as dubiedades do texto hebraico[92]. Portanto, em suma, Spinoza, hiperbolizando críticas de Maimônides aos usos de determinados termos nas *Escrituras*, acaba por defender as ideias de que: 1- a língua é convencionada; 2- os termos usados são escolhidos, ora transformam-se, ora desaparecem, não raro permanecem, mas com diferentes significados; 3- as *Escrituras* não refletem um único texto primordial, mas diferentes tradições textuais compiladas por escribas (a hipótese Esdras)[93]. É possível ainda que, para além do RAMBAM, a eminência parda detrás da redação da gramática Spinozana e que ajudou a engendrar seu convencionalismo foi a mesma que influenciou o projeto de Port Royal, cuja *Gramática*, redigida por Antoine Arnauld e Claude Lancelot, foi publicada pela primeira vez em 1660: o cartesianismo linguístico.

Em linhas gerais, estas posições derivam de concepções acerca da significação. Assim, a posição realista afirma que a significação ocorre devido ao fato de que as palavras espelham as coisas, havendo então uma espécie de defesa do espelhamento entre linguagem e objetos, cuja essência pode ser captada pela linguagem (daí esta posição frequentemente ser tratada como essencialista). Este nos parece ser o caso de D'aguilar no texto transcrito. Por outro lado, a posição mentalista defende que a relação entre objetos e termos se dá na mente. Já a concepção pragmática estabelece que o funcionamento do processo de significação se dá ou por repetição (e há posições comportamentalistas que flertam com o mentalismo), ou por "jogos de linguagem", ou por hábito, ou por convenção. Esta última proposta, a convencionalista, parece ser a de Spinoza e de Maimônides que mencionaremos mais abaixo. Para uma explicação sobre como estas posições já estavam presentes nas filosofias da linguagem de origem grega e nela operavam, ver: MARTINS, 2011, pp. 439-473.

[90] Ver o supramencionado estudo de LEONE (2014, pp. 383-395).

[91] No primeiro livro de seu *Guia dos perplexos* (2018), Maimônides discute exaustivamente diversos termos que podem levar a uma interpretação antropomórfica de Deus. Mas sobretudo, uma rejeição geral dos antropomorfismos está presente no capítulo 36 do livro 1; uma justificativa para o procedimento de rejeição dos atributos antropomórficos encontra-se no capítulo 55 do livro 1; já uma exortação à rejeição de todo e qualquer atributo positivo encontra-se nos capítulos 51 e 57, por exemplo. Para o problema dos atributos em Maimônides, ver: VERZA, 1998.

[92] Há diversas passagens elogiosas ao *Targum* Onkelos no *Guia dos perplexos,* mas a título de exemplo remetemos o leitor ao capítulo 48 do livro 1.

[93] Para as relações entre o pensamento gramatical Spinozano presente em seu *Compêndio* e as teses que ele defende no *Tratado Teológico-Político*, ver o já mencionado estudo de LEONE (2014, pp. 383-395).

A abordagem de Spinoza acerca das *Escrituras* e as conclusões a que ele chegou forneceram um imprescindível subsídio para o advento dos "Estudos Bíblicos", de viés científico, e ainda hoje influenciam interpretações judaicas sobre a Torá[94].

Por outro lado, a também influente abordagem de D'aguilar parte de pressupostos antagônicos, pois para ele a língua hebraica emana de Deus, que a ensinou a Adão para que ele nomeasse as coisas criadas. Ela deve ser conservada imutável, tanto quanto possível, por ter sido nela que a Torá foi escrita, por Moisés e de acordo com os desígnios Divinos.

A posição de D'aguilar acerca da língua hebraica, diametralmente oposta à de Spinoza, é derivada não de Maimônides, mas do Cabalismo[95], que considera que Deus primeiro cria a partir das letras do *alefbeit*, que servem como que tijolos da criação, ordenada por meio de palavras a manifestar-se[96]. Mas também, pode ser que a filosofia da linguagem que subjaz e fundamenta o pensamento gramatical de D'aguilar seja em parte derivada do neoplatonismo judaico-alexandrino de Fílon, em uma transformação de Adão no *nomotethes* platônico, talvez seguindo as pegadas do *Crátilo* e do *Timeu*[97].

Resta dizer que, assim como ocorre com Spinoza, as concepções de D'aguilar sobre a língua hebraica estão vivas no seio do judaísmo[98].

iii- Sobre o manuscrito[99]

---

[94] Como aquelas que podem ser vistas na abordagem proposta pelo *Chumash* de Gunther Plaut (2021).

[95] Para mais sobre o cabalismo de D'aguilar, ver: JUDENSNAIDER (2011) e GOLDFARB & JUDENSNAIDER (2008). No entanto, vale salientar que, de acordo com Maghidman: "… Aguilar é reconhecido como um autor de obras normativas e mesmo práticas. Entre seus predicados não há menções a ele se referindo como místico, pelo contrário, uma das controvérsias que haverá entre ele e Isaac Aboab da Fonseca, este sim um cabalista, será justamente acerca desse veio de estudos esotéricos. É certo que Aguilar pertenceu a grupos de estudos profundos como os de Mortera e possível que tivesse interesse neste campo de investigação, porém não é notório seu lado místico, nem mesmo sua produção literária versa sobre o tema." (MAGHIDMAN, 2019, p. 68). Apesar disso, em nota ao trecho citado anteriormente, Maghidman acrescente: "Talvez o único texto do qual se possa afirmar algum interesse sobre o misticismo seja o *Discurso sobre a significação das Letras hebraicas*." (MAGHIDMAN, 2019, p. 68, n. 98).

[96] Ou seja, a posição de D'aguilar não é inédita no que diz respeito ao pensamento judaico, pois encontra precedentes, por exemplo, no *Sefer Yezirah,* no *Sefer ha Bahir* e no *Alfabeto de Rabi Akiva.* Para mais, ver: SCHOLEM, 1999.

[97] Para GUTTMAN (2017, pp.41-53), a influência de Fílon não parece ter perdurado. Uma opinião oposta, que requalifica o impacto do estoicismo e do pitagorismo (potencialmente transmitidos por Fílon, embora não exclusivamente) pode ser vista em SCHOLEM (2021, pp. 35-46). No entanto, para além da controvérsia sobre o impacto de Fílon dentro do judaísmo, há estudos exaustivos que demonstram a infiltração de pensamento neoplatônico no cabalismo em Amsterdã na época de D'aguilar, como fica claro pelo caso da *Puerta del Cielo*, de Abraham Cohen de Herrera (ver: BRITO, 2015; BRITO, 2026; BELTRÁN, 2015; DEL BUFFA, 2010; KRABBENHOFT, 2002).

[98] Um bom exemplo se encontra em RASKIM (2011). Para mais sobre as relações entre cabala e linguagem, ver: SCHOLEM, 1999.

[99] Há ao menos outras duas versões do texto de D'aguilar que ora transcrevemos: uma resumida (LIPINER, 1992), outra completa, presente em WEITMAN, 2003. p. 133-155. O mérito de Weitman é apresentar o fac-símile do

O texto a seguir é uma transcrição interpretativa que, como tal, consiste na

> edição crítica de um texto de testemunho único; nesta situação, o editor transcreve o texto, corrige os erros por conjectura (*emendatio ope ingenii*) e registra em aparato todas as suas intervenções. [2] Edição de um texto de testemunho único ou de um determinado testemunho isolado de uma tradição, destinada a um público de não-especialistas: para além da transcrição e da correcção de erros, o editor actualiza a ortografia e elabora notas explicativas de caráter geral (DUARTE [1997-], verbete, apud BORGES et al., 2012 p. 31).

Assim, tomamos por base o manuscrito EH 48 A 11 da Ets Haim Bibliotheek, datado de 1679 e que contém uma série de tratados de Moses Raphael D'aguilar escritos em português e espanhol antigos e galego, com citações em hebraico e latim, bem como cartas, sobretudo endereçadas a Isaac Oróbio de Castro (1620-1687)[100]. De modo geral, o manuscrito é bem conservado, encadernado a couro no séc. XVIII, contém algumas páginas numeradas e assinaturas do autor ao final de algumas cartas, tratados e respostas. A quantidade de linhas por página é irregular, há alguma escrita cursiva sefardita em uso e também diferentes caligrafias ibéricas cuja leitura seguiu moldes propostos por ANDRADE (2008/2009) e BERWANGER & LEAL (2008). Para decifração de abreviaturas usamos FLEXOR (2008).

A numeração das páginas encontra-se entre colchetes, seguindo o modelo "colchete, número arábico da página e discriminação frente/verso", assim, por exemplo "[57v]" (onde "v" significa "verso" e "[58f]" (onde "f" significa "frente"). Também utilizamos colchetes para sinalizar acréscimos ou partes incompreensíveis e corrompidas do manuscrito. Neste último caso, entre colchetes foi proposto um vocábulo, não obstante a dificuldade em compreendê-lo, adicionando um "?", por exemplo: "[quebranto?]".

Desejamos a todas e todos uma boa leitura e agradecemos à Ets Haim Bibliotheek/Livraria Montezinos que, na pessoa de sua sua curadora, Heide Warncke, gentilmente nos concedeu acesso a este e a outros manuscritos digitalizados em pdf.

iv- MOSES RAPHAEL D'AGUILAR: (IN: EH 48 A 11, PP. 57V-59V

manuscrito no qual se baseia, no entanto, não explicita a metodologia para a sua transcrição e adaptação ao português moderno, tampouco para a "decifração" das abreviaturas contidas no texto original.

[100] Ver: https://jewishencyclopedia.com/articles/4132-castro-de-family#anchor2.

[57v] Bem considerado, acharemos que não somente as letras Hebraicas têm cada uma delas por si[101] seu sentido, mas ainda ajuntadas umas[102] à[s] outras.

א

Primeiramente, a א significa "Deus", e isso por várias significações, a saber, por exemplo, enquanto na cifra hebraica vale um, e assim Deus é um em simplíssima[103] unidade, e é também o primeiro ente. Em segundo lugar[104], enquanto escrita com suas letras diz אלף – *Aleph*, que quer dizer "doutrinar"; e assim Deus é a primeira verdade, da qual procede toda a ciência.

Em terceiro lugar[105], *Aleph se* diz na cifra Hebraica mil – 1000, que é o fim do número, com significação de que Deus é o princípio e o fim de todas as coisas. Quarto, quando lidas, estas letras do fim para o princípio dizem פלא – *Pele*, "admirável", e este é um dos atributos que se dão a Deus. Quinto, quanto à figura, a qual sendo esta א, forma uma linha com dois pontos que simbolizam a ו – *Vau* e dois ' – *Iod,* e segundo a cifra Hebraica valem 26, e tanto vale o nome Tetragrammaton.

ב

O *Bet* – ב na cifra vale dois, e significa, com suas letras escritas desta forma בית – *Beth*, "Casa". Isto é, que do um que é Deus procedeu e foi segundo o mundo. Mas enquanto esta casa do mundo tem sempre necessidade do concurso da divina assistência, tem o mesmo ב (já que é em figura uma casa com sua porta aberta na frente[106]), uma ponta para trás mostrando a dependência que tem sempre de Deus.

Depois disso se significam nas mesmas letras as virtudes que são Causa [de] que o mundo se sustenha: e primeiro [tratadas morais?], a saber:

ג

Guimel, escrito com suas letras – גמל significa "galardoar[107] mercê": isto é, obras de Caridade, dando aos pobres daquilo que cada um Merecer, e por isso na figura há uma linha

[101] "persi".
[102] "hũas".
[103] "simplíssima".
[104] "segundamente".
[105] "terceiramente".
[106] "de diante".
[107] "gualardonar".

reta com sua cabeça em cima, e um [traço] torto embaixo, representando que do que lhe vem do Céu deve depois repartir aos pobres.

[58f] ד

Depois segue o ד – *Daleth*, que escrito com suas letras [se] diz דלת, [isto] é "Pobre", ensinando que a caridade se deve usar[108] com o pobre> também com estas significa "porta", e por isto na figura ד demonstra[-se] que a porta deve ser aberta, como a de Abraham[109], para os pobres e forasteiros: e por que a esmola deve ser em segredo, e por isso tem o ד viradas as Costas para o guimel.

ה e ו

Desta segue a letra ה, a qual distingue da ד enquanto tem mais uma linha. Isto significa que a porta aberta deve ser com aproveitamento do próximo, dando-lhe algo na mão. E isto mesmo se encontra na significação da letra, que escrita assim הא -He, diz "Eis aqui e é para ser usada" – הא לך יטול– "eis aqui, toma"; הא לכם זרע – "Eis aqui a vós a semente" – Gênesis 47:23[110]. Significa estaca, e a mesma figura demonstra, isto representa que em boa caridade devemos não só ajudar aos próximo depois de caído em pobreza, mas assisti-lo também para que não caia, servindo-se nisto da coluna que significa ainda, [como] demonstra a letra ו -*Vau.*

ז

Segue a ז -*Zain*: esta escrita com suas letras זין significa "arma", e serve também para ajudá-lo com suas forças, como fez Abraham, por exemplo; também a figura sua é de espada com a maçaneta em cima.

ח

Het é figura de uma casa fechada[111], somente aberta abaixo, significa o que cerca sua casa em lugar de abri-la ao pobre e somente tem cuidado de recolher por baixo nos armazéns;

[108] "usar".
[109] Mantivemos na transcrição a grafia usada pelo autor para referir-se aos personagens bíblicos.
[110] No manuscrito a passagem nos direciona primeiramente a Gênesis 42:23, mas há claras evidências de correção do escritor, que grafou "7" por cima do "2" em "42", oferecendo-nos finalmente a passagem correta: Gênesis 47:23.
[111] "cerrada".

ao qual se lhe seguirá a pena, o que significa com suas letras חית: h, e, [quebranto?]; porque a riqueza que tem, e a tragadeira[112], será para seu dano.

ט

A ט -*Thet.* Com a seguinte letra acaba o primeiro período e conclui a sentença, porque ela é em figura de uma mão fechada, e significa com suas letras טית -*Teth*, representando quem fechar a mão de dar, tal resvalará e [se] inclinará para seu lado.

י

A letra י -*Yod* também conclui a sentença, dizendo que Deus o fará pequeno, de grande, como a letra י -*Yod* é a mais pequena de todas. Sua própria significação [é] escrita com suas letras: יוד significa as "mãos" que também têm dez dedos, conforme vale esta [58v] letra, com o qual juntando estas suas últimas letras se forma uma frase muito usada na Escritura, e é ומטה ידו – "e resvalará sua mão"[113], que significa pobreza: e aqui se faz conclusão do primeiro período, que trata de como o mundo é sustentado pela Caridade.

A segunda coluna sobre que o mundo se sustenta é a Lei; e assim da letra seguinte começa outro período, que representa o que nele particularmente se deve advertir. E se quiser começar outra vez da [manuscrito corrompido] como fim das unidades e princípio das dezenas, também poderá dizer que significa a Lei, a qual se inclui nos dez mandamentos, dos quais saem todos os mais.

כ

É logo כ – *Caph* a que se segue e nela se inclui a primeira regra que se deve observar no estudo, que é a humildade; porque כף que dizer כפוף – "oprimido", também há[114] dois *Caph*, uma se chama כפופה – "curvada" e a outra פשוטה – "reta", significando a humildade e a arrogância (a primeira se usa em princípio e meio de dicção, e a segunda só no fim, para demonstrar que o que no princípio e [no] progresso de seu estudo for humilde e oprimido, será no fim reto e eminente).

ל

[112] No sentido de "gula", ou figurativamente de "despenhadeiro".
[113] Ver Levíticos 25:35.
[114] "hay".

À *Caph* segue a ל, que escrita em suas letras, למד, significa "ensinamento", para representar que à humildade segue o aprendizado[115], e por isso tem esta letra o pescoço alevantado, porque no estudo se deve procurar imitar aos grandes e melhores.

מ

Esta letra tem uma abertura em cima[116] e outra em baixo, significando que o homem, depois de haver recebido a doutrina, a há de usar aos outros, comunicando-a: e por isso se chama מם -*Mem*, [de] que se deriva מים – "águas", que se aplicam à ciência: הוי כל צמא לכו למים– "Ó todos sequiosos, ide às águas", Isaías 55:1.

ם

Mas porque se deve considerar o sujeito e não comunicar a ciência ao que não é benemérito, se segue a letra ם -*Mem* fechada: como diz Selomoh, "sejam para ti só, e não a estranhos contigo".

נ e ן

A נ – *Nun* é o fruto que com a ciência se faz os filhos espirituais; porque נון significa "filho", como também porque deste modo se esclarece o entendimento que também significa ינון שמו – "esclarecer seu nome", Salmos [72:17]. A outra ן -*Nun* sendo a mesma letra, por [59f] ser estendida para baixo representa a continuação que se deve ter dos estudos.

ס

A ס – *Samech* quer com suas letras סמך dizer a "suficiência" e significa que o que isto fizer, Deus o bastará[117] (ה סומך ידו) – "de forte que não caia"[118]; ou significa que [a]o homem em seus estudos devem bastar os bons autores[119] (ou bem que aquele que professa[120] o estudo tem consigo a ânimo e sustento para a vida, pois que ele será honrado e animado e assistido).

ע e פ

115 "aprendimento".
116 "riba".
117 "suficirá".
118 Salmos 37:24.
119 "se deve a sufir a bons autores".
120 "profeça".

A ע – *Hain* significa com suas letras עין – "olho", e a letra seguinte, *Pe*, com suas letras פה significa "boca": quer pois dizer que primeiro veja com os olhos, e depois fale com a boca, e assim a ע é final das duas vias ópticas que saem do miolo e encontradas cada uma a seu olho. Também a פ – *Pe* se figura dos seus beiços, o de cima[121] e o de baixo.

ף

A outra *Pe*, sendo diferente da primeira, a qual é encolhida; significa que a boca [é] umas vezes encolhida, outras estendida, considerando o quando e a quem e como se fala.

Aqui se termina o segundo período, que contém a segunda coluna que sustenta o mundo da Lei.

צ e ץ

Segue o terceiro período, o qual é העבודה do serviço ideal, como se deve servir a Deus. Assim צ – *Tzadic* significa com suas letras צדיק – "justo", e assim há o homem de procurar sê-lo. Porém, por ser que não deve fazer-se mais justo do que convém, como diz o sábio אל תהי צדיק הרבה – "não sejas muito justo"[122], por isso vem a outra ץ -*Tsade* que escrita desta forma צדי significa "lado": é que se deve fugir sempre dos extremos.

ק

A letra ק – *Coph*, com suas letras קוף significa "círculo": isto é porque se deve o homem empregar no serviço daquele cujo conhecimento abraça todos os entes e circunda todas as coisas, que é Deus.

ר

A isto segue o prêmio das obras, significado nas três últimas; porque ר – *Res* significa cabeça. E quer dizer que o que tal fizer será pela cabeça e não pela cauda[123].

ש

[121] "riba".
[122] Eclesiastes 7:16.
[123] "cola".

E tem que a ש – *Sin* deve ter três pontas, é que gozará dos bens deste mundo, dos do mundo das almas e da vinda do Masiah. E porque os tais bens metaforicamente se aplicam à comida nas Divinas Letras, assim שין – *Sin* quer dizer dente.

ת

Por último está a ת, que [é] escrita תיו – "meta" ou "termo", e aqui se significa o último termo a que pode chegar o homem que é [59v] [124]תחיית המתים – "a ressurreição dos mortos", donde gozará em corpo e alma, que também se representa, em que começa pela ת – *Tau.*

Sabida a significação das letras, cada qual lhes pode dar o sentido que quiser. Eu neste tenho[125] seguido aquela sentença dos antigos em *Pirque Abot*, Cap. primeiro que diz que o mundo se sustenta sobre estas 3 coisas: Caridade, Lei e Serviço ou Religião.

Os Antigos do Talmud dizem que aquela letra א do alfabeto, a do meio que é מ -*Mem*, e a do fim que é ת -*Tau* formam um vocábulo que é אמת -*Emet,* "verdade", o qual dizem [que] é o selo de Deus, segundo o [livro] de Jeremias: "A Deus [a] verdade"[126]. Isto me parece que para a brevidade pretendida deve satisfazer por ora.

Finis.

v- Referências bibliográficas:

1- Manuscritos:

D'AGUILAR, Moses Raphael. *Discurso sobre a significação das letras hebraicas*. Manuscrito da Coleção Ets Haim = EH 48 A 11, PP. 57V-59V: https://etshaimmanuscripts.nl/items/eh-48-a-11/.

2- Bibliografia secundária:

AKIBA, Rabi. *Alfabeto de Rabi Akiva*. Barcelona: Ediciones Obelisco, 2018.

[124] No original falta um *iod*.
[125] "hei".
[126] Difícil saber ao certo que passagem é essa. Provavelmente Jeremias, 10:10.

ALSTON, P. W. *Filosofia da linguagem.* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal.* São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BRITO, R. P. Apresentação e tradução das Proposições I-IX, Livro I, da *Puerta del Cielo,* de Abraham Cohen de Herrera. In: *Revista Prometeus,* ano 8, número 17, 2015. Issn: 2176-5960

COHEN DE HERRERA, Abraham. *Gate of Heavens.* KRABBENHOFT, K (*trad.*). Leiden: Brill Academic Pub, 2002.

_____. *La Puerta del Cielo,* texto integral e tradução italiana. DEL BUFFA, G. S. (*trad.*). Vicenza: Neri Pozza Editore, 2010.

_____. *Puerta del Cielo.* BELTRÁN, M. (*org.*). Madrid: Editorial Trotta, 2015.

_____. *A Porta do Céu. Livro 1.* BRITO, R. P. (*trad. & org.).* São Paulo: Hedra, 2026.

D'AGUILAR, Mosseh Rephael. Discurso sobre a significação das letras hebraicas. In: WEITMAN, Y. David. *Bandeirantes espirituais do Brasil: século XVII.* São Paulo: Mayaanot/Imprensa Oficial, 2003. p. 122-131. (Fac-símile e versão para o português moderno).

DI CESARE, D. *Marranos – o outro do outro.* Belo Horizonte: Âyné, 2021.

DOTAN, A. "The Establishment of Hebrew Linguistics/ Die Anfänge der hebräischen Sprachforschung/ La constitution de la linguistique de l'hébreu". In: AUROUX, S; KOERNER, E. F. K.; NIEDEREHE, Hans-Josef; VERSTEEGH, K. History of the Language Sciences/ Geschichte der Sprachwissenschaften/ Histoire des sciences du langage - HSK 18.1. Vol. 1. Berlim/ Nova Iorque: Walter de Gruyter, 2000.

FREITAS, F. *O pensamento gramatical de santo Agostinho.* Dissertação de mestrado em Linguística apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF como requisito para obtenção do Título de mestre em Linguística. Juiz de Fora, 2016.

GOLDFARB, J. L.; JUDENSNAIDER, I. "Análise do Discurso sobre a significação das letras hebraicas nos seiscentos e sua possível influência nas concepções cabalísticas de Isaac Newton". In: *FILOSOFIA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO CONE SUL*, 5 o., 2006, Campinas. Seleção de Trabalhos do 5o. Encontro. 2008: Roberto Martins et alii (Org.) 2008. p. 223 - 230.

GUTTMAN, J. *A filosofia do judaísmo.* São Paulo: Perspectiva, 2017.

JUDENSNAIDER, I. "A obra do rabino Mosseh Rephael d'Aguilar: o contexto renascentista e o drama da Inquisição". In: *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 5, n. 9, out. 2011.

KAPLAN, A. (*trad. & org.). Sêfer Ietsirá. O livro da Criação.* São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2002.

_____. (*trad. & org.). O Bahir*. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2019.

KAPLAN, Y. "The Role of R. Moshe d'Aguilar in His Contacts with Refugees from Spain and Portugal in the Seventeenth Century [Hebrew]," *Proceedings of the Sixth World Congress of Jewish Studies*. Jerusalem: 1976.

_____. "The social functions of the 'herem' in the Portuguese Jewish Community of Amsterdam in the Seventeenth Century", *Dutch Jewish History*, vol.1, Ed. Jozeph Michman, The Institute for research on Dutch Jewry, Jerusalem, 1984, pp.111-155.

_____. *Judios Nuevos en Amsterdam, estudio sobre la historia social e intelectual del judaísmo sefardí em el siglo XVII*. Barcelona: Gedisa, 1996.

_____. *Do Cristianismo ao Judaísmo. A História de Isaac Oróbio de Castro.* Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

KAYSERLING, M. *História dos judeus em Portugal.* São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. "The Earliest Rabbis and Jewish Writers of America". *Publications of the American Jewish Historical Society*, No. 3 (1895), pp. 13-20.

LEONE, A. Prefácio à edição brasileira do *Compêndio de gramática da língua hebraica* de Barukh Spinoza. In: SPINOZA, B. *Obra completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica.* GUINSBURG, J.; CUNHA, N.; ROMANO, R. (*org.*). São Paulo: Perspectiva, 2014, pp. 383-395.

LIPINER, E. *As letras do Alfabeto na criação do mundo.* Rio de janeiro: Editora Imago, 1992.

MAGHIDMAN, *M. Mosseh Rephael d'Aguilar: Origens da literatura judaica em português no Brasil holandês*. 2019. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINS, H. "Três caminhos na filosofia da linguagem". In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (*orgs.*). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, vol. 3.* São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, J. A. G. de. *Gente da Nação: cristãos novos e judeus em Pernambuco, 1542-1654*. Recife: Massangana/FUNDAJ, 1996.

MENDES, D. F. *Memórias do estabelecimento e progresso dos judeos portuguezes e espanhoes nesta famosa citade de Amsterdam*. Amsterdam: Van Gorcum, 1975.

MOISÉS MAIMÔNIDES. *Guia dos perplexos (obra completa).* HORWITZ, Y. F. (*trad.*). São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2018.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (*orgs.*). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, vol. 3.* São Paulo: Cortez, 2011.

NADLER, S. *Rembrandt's Jews.* Chicago: University of Chicago Press, 2003.

____. *A Book Forged in Hell: Spinoza's Scandalous Treatise and the Birth of the Secular Age.* Princeton: Princeton University Press, 2013.

PLAUT. W. G. *A Torá: um comentário moderno.* São Paulo: União do Judaísmo reformista da América Latina, 2021.

POLIAKOV, L. *De Maomé aos Marranos: História do anti-semitismo: 2*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

POPKIN, R. *The History of Scepticism: From Savonarola to Bayle.* Oxford: OUP, 2003.

RASKIM A. L. *A luz das letras no alfabeto hebraico.* São Paulo: Sêfer, 2011.

RIBEMBOIM, J. *História dos judeus de Pernambuco.* Santo Amaro: CEPE, 2023.

SCHOLEM, G. *As grandes correntes da mística judaica.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *A Cabala e seu simbolismo.* São Paulo: Perspectiva: 2012.

_____. *O nome de Deus, A teoria da linguagem e outros estudos de Cabala e mística judaica II.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Cabala.* São Paulo: Editora Campos, 2021.

SPINOZA, B. *Tratado Teológico-Político.* AURÉLIO, D. P. (*trad.).* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Obra completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica.* GUINSBURG, J.; CUNHA, N.; ROMANO, R. (*org.*). São Paulo: Perspectiva, 2014.

VAINFAS, R. *Jerusalém Colonial: judeus portugueses no Brasil holandês*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

VERZA, T. M. *A doutrina dos atributos divinos no* Guia dos Perplexos *de Maimônides.* Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia do Intituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Campinas, 1998.

WACHTEL, N. *A fé na lembrança. Labirintos Marranos.* São Paulo: EdUSP, 2009.

WEITMAN, D. (*ed. e textos*). *Bandeirantes espirituais do Brasil: rabinos Isaac Aboab da Fonseca e Mosseh Rephael d'Aguilar, século XVII*. Prefácio: Marco Maciel. São Paulo: Maayanot/Imprensa Oficial, 2003.

WILKE, C. L. *História dos Judeus Portugueses.* Lisboa: Edições 70, 2009.

WIZNITZER, A. *Os Judeus no Brasil Colonial*. Trad. Olívia Krähenbühl. São Paulo: Pioneira/USP, 1966.

_____. *O livro de atas das congregações judaicas "Zur Israel" em Recife e "Magen Abraham" em Maurícia, Brazil, 1648-1653* (Anais da Biblioteca Nacional). Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

WOLFF, E.; WOLFF, F. *Judeus em Amsterdã: seu relacionamento com o Brasil 1600-1620*. Rio de Janeiro: IHGB, 1989.

3- Obras de referência:

ANDRADE, E. A. Aspectos paleográficos em manuscritos dos séculos XVIII e XIX. In: *Filol. linguíst. port.*, n. 10-11, pp. 149-172, 2008/2009.

BERWANGER, N. R.; LEAL, J. E. *Noções de paleografia e diplomática.* Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

BORGES, Rosa et al. *Edição de texto e crítica filológica.* Salvador: Quarteto, 2012.

COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico.* Madrid: Editorial Gredos, 1980-1984.

CUNHA, A. G. *Índice do Vocabulário do Português Medieval*, Vol. 1 [A]. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos dos céculos XVI ao XIX.* Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 2008.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa, 1ª ed. 2 vol., 1952-1959.

4- Páginas da internet:

Jewish Encyclopedia: https://jewishencyclopedia.com/articles/375-abraham-aboab#anchor9 (consulta em 09/07/2023)

Jewish Encyclopedia: https://jewishencyclopedia.com/articles/925-aguilar-aguylar-moses-raphaelde (consulta em 09/07/2023)

Jewish Encyclopedia: https://jewishencyclopedia.com/articles/13964-spinoza-baruch-benedict-de-spinoza (consulta em 09/07/2023)

Jewish Encyclopedia: https://jewishencyclopedia.com/articles/4132-castro-de-family#anchor2 (consulta em 09/07/2023)

O PRAZER E A VIDA BOA NO *FILEBO* DE PLATÃO

Agustinho Rabelo Santos[127]

Resumo: O diálogo *Filebo*, de Platão, propõe uma reflexão profunda sobre a natureza da vida humana e a definição do Bem, questionando se este se identifica com o prazer (*hedoné*) ou com o pensamento (*noûs*). A partir da análise de intérpretes como Maurizio Migliori e Fernando Muniz, é possível compreender a complexidade do discurso socrático e o modo como Platão articula os conceitos de prazer, pensamento e bem supremo. No início do diálogo, Sócrates adverte seu interlocutor, Protarco, de que seu discurso, embora possa parecer rude, não deve ser interpretado como tal. Essa observação inicial já estabelece o tom filosófico da conversa: o diálogo não busca a persuasão retórica, mas a investigação racional da verdade. Protarco, por sua vez, concede plena liberdade a Sócrates para conduzir o debate, afirmando que o filósofo deve seguir o caminho que lhe foi inspirado por algum deus — seja em sonho, seja em vigília. Essa liberdade concedida simboliza a autonomia filosófica necessária à busca do conhecimento e da verdade. Ao abordar o prazer e o pensamento, Sócrates deixa claro que nenhum dos dois pode ser identificado com o Bem em si. Embora ambos tenham valor na vida humana, o Bem, na concepção platônica, é uma realidade superior, princípio ordenador e causa de perfeição tanto do prazer quanto do pensamento. Se o prazer fosse o Bem, argumenta Sócrates, não haveria necessidade de diferenciá-lo em espécies ou graus, nem seria possível fundamentar a vida apenas nele.

Palavras chaves: Platão, Filebo, Prazer e Vida boa.

Abstract: Plato's dialogue Philebus offers a profound reflection on the nature of human life and the definition of Good, questioning whether it is identified with pleasure (hedoné) or with thought (noûs). Based on the analysis of interpreters such as Maurizio Migliori and Fernando Muniz, it is possible to understand the complexity of Socratic discourse and the way Plato articulates the concepts of pleasure, thought, and the supreme good. At the beginning of the dialogue, Socrates warns his interlocutor, Protagoras, that his speech, although it may seem rude, should not be interpreted as such. This initial observation sets the philosophical tone of

[127] Mestrando pelo Programa de Pós-graduação de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista da Capes. E-mail:Agustinhorabelo461@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8125-6764.

the conversation: the dialogue does not seek rhetorical persuasion, but rather the rational investigation of truth. Protagoras, in turn, grants Socrates complete freedom to conduct the debate, stating that the philosopher should follow the path inspired by some god—whether in a dream or while awake. This freedom symbolizes the philosophical autonomy necessary for the pursuit of knowledge and truth. In addressing pleasure and thought, Socrates makes it clear that neither can be identified with the Good itself. Although both have value in human life, the Good, in the Platonic conception, is a higher reality, an ordering principle and cause of perfection for both pleasure and thought. If pleasure were the Good, Socrates argues, there would be no need to differentiate it into species or degrees, nor would it be possible to base life solely on it.
Keywords: Philebus, Plato, pleasure and happiness.

Introdução

No diálogo Filebo, Platão explora o dilema entre os modos da vida de prazer e a vida de conhecimento. A tese inicial, atribuída a Filebo, e transferida a Protarco, afirma que o prazer é o bem supremo para todos os indivíduos. No entanto, Sócrates contesta essa visão, argumentando que o pensamento, a inteligência e outras qualidades intelectuais são superiores ao prazer.

> S: Bem, Filebo afirma que, para todos os seres vivos, bom é o agrado, o prazer, o deleite e o quanto for consoante com esse gênero. Na nossa contestação, não é isso, mas o pensamento, a inteligência, a memória e o que lhes for aparentado, como a opinião correta e o raciocínio verdadeiro, são melhores e tem mais valor que o prazer para tudo quanto for capaz de tomar parte nessas coisas; e essas são, dentre todas as coisas, o que há de mais útil para tudo o que existe, que existirá e que possa participar delas. (Platão, Phil., 2012, 11c)

Além disso, Sócrates também questiona a unidade do prazer. Filebo compara o prazer à Afrodite, a deusa do amor e da beleza, sugerindo que o prazer não é uma entidade simples, mas sim complexa e multifacetada. “F: É verdade; mas pouco importa, pois eu me purifico de qualquer impiedade e, como testemunha, invoca agora a minha própria deusa.” (Platão, Phil., 2012, 12 –b)

Nesse sentido, o prazer moderado difere do prazer incontinente, e o prazer do tolo é distinto do prazer daquele que pensa. Partindo para a argumentação, Protarco rejeita essa diferenciação do prazer, afirmando que este “é sempre o mesmo em relação a si mesmo”

(Platão, *Phil*., 12 e). Essa observação leva a discussão a girar em torno da natureza intrínseca do prazer: seria ele múltiplo ou até mesmo oposto a si mesmo?

Sócrates, então, propõe uma nova versão do problema do "Um e do Múltiplo", explorando se o prazer pode ser considerado como uma unidade única ou se possui múltiplas manifestações. Essa reflexão filosófica continua a desafiar os pensadores até hoje, pois nos convida a ponderar sobre o valor relativo do prazer em comparação com outras formas de conhecimento e realização

> O dilema: vida de prazer ou vida de conhecimento? (11a-14b) A tese de Filebo transferida a Protarco do diálogo é a seguinte: o que é bom para todos os seres vivos é o prazer. Sócrates contesta essa tese afirmando que o pensamento, a inteligência e coisas do gênero são melhores que o prazer. Na sequência (12c), Sócrates coloca em questão a unidade do prazer: o prazer não é uma coisa simples, mas complexa; aparece de várias formas, como a deusa Afrodite. O prazer do moderado, por exemplo, difere do prazer do incontinente; o prazer do tolo difere do prazer de quem pensa. Protarco rejeita a diferença no prazer: 'o prazer é sempre o mesmo em relação a si mesmo' (12e). Essa rejeição faz a discussão girar em torno da natureza do prazer: seria ele múltiplo ou até mesmo oposto a si mesmo? Sócrates propõe, então, uma nova versão do problema do 'Um e do Múltiplo'. (Platão, *Phil*., 2012, p. 11)

Como se pode ver, Sócrates levanta a questão de se é possível haver prazeres falsos e qual a sua possível correlação com falsos medos e demais coisas que são possíveis de nos enganar. Porém, Protarco não aceita o argumento de Sócrates de que: há prazeres falsos, porque, se se tem prazer, é impossível que ele seja uma ilusão. No passo 37-a, Sócrates retorna a sua comparação do prazer com a opinião, para tentar convencer Protarco da validade de sua analogia, diz ele:

> S: Delimitemos, então, de modo ainda mais claro o que dissemos há pouco sobre o prazer e a opinião. O opinar é, certamente, alguma coisa para nós?
> P: Sim.
> S: E o ter prazer?
> P: Sim.
> S: E ainda, aquilo sobre o qual se opina é também alguma coisa?
> P: Como não?
> S: Como também com relação àquele no qual aquele que tem prazer, tem prazer?
> P: Também.
> S: Assim, em relação àquilo que opina, quem quer que opine, seja corretamente ou não, nunca elimina o fato de ter realmente opinião.
> P: Como poderia?
> S: Assim, também, com relação àquilo que tem prazer, quem quer que tenha prazer, corretamente ou não, é claro que jamais eliminará o fato de ter realmente prazer (Platão, *Phil*., 2012, p. 37a).

Sócrates também observa que o prazer, sendo ele falso, pode estar acompanhado de uma opinião, ainda que ela não seja verdadeira. Com isso, percebe-se que a relação em torno do discurso, sobre o prazer ser verdadeiro ou não, é uma questão de analisar o que pode ser considerado como um discurso que não é baseado em uma opinião verdadeira. O que definirá

um prazer, é ter chegado ao seu alvo, sem interferência de falsas opiniões. O que ocorre com as opiniões e sensações que podem serem falsas.

Além disso, prazeres e dores, que surgem antes na alma do que no próprio corpo, estão diretamente ligados à questão da expectativa que se têm deles. Na análise sobre o indivíduo que tem um prazer que pode ser classificado como, um prazer que é considerado como o excesso ou a medida, Protarco deixa explícito que o prazer se encontra na medida das coisas, nada que a ultrapasse pode gerar algum tipo de prazer para o corpo ou a alma, o contrário disso, gera nos insensatos e nos excessivos um grau de sofrimento.

Retomando a questão do prazer e da opinião, a exemplo de uma expectativa em torno de algo: se um indivíduo vai à praia, ele tem a esperança de que essa ida traga para ele uma calmaria, mas tudo isso é uma questão de crença e não de um conhecimento verdadeiro, sendo baseado em uma esperança que não é um prazer verdadeiro. A esperança reside em uma busca por um prazer, mas que não é um conhecimento, apenas a crença de que determinada ação irá gerar um prazer, o que é falso. Logo, descarta-se a possibilidade de o prazer e a opinião serem totalmente distintos, não tendo uma dependência mútua, mas há, na argumentação socrática, a ideia de que, quando se tem uma opinião e ela está vinculada a uma esperança de que pode surgir um prazer, um deleite em um ato ou na expectativa de ocorrência, trata-se apenas da falsidade de estar vivendo um momento prazeroso. A opinião e o prazer entram em cena porque, para Protarco, o prazer era gerado através do efeito do ato de opinar, mas, após a argumentação socrática, a sustentação do seu interlocutor não pode ser mantida. Como bem afirma Fernando Muniz:

> Sócrates parece fazer do prazer um elemento intrinsecamente vinculado à doxa. A atividade cognitiva exposta assim na atividade do prazer torna plausível, aos olhos atuais, o problema da falsidade dos prazeres. Sendo o prazer algo que ocorre sempre na crença «que p» irá ocorrer, a verdade ou falsidade de «p» recolocaria a questão em termos cognitivos, e o prazer poderia assim ser entendido como atitude proposicional —que pode, sim, ser verdadeira ou falsa—. Se eu tenho prazer «em comer chocolate», preciso acreditar «que isto é chocolate». E se eu tenho prazer «em p», eu acredito «que p». Deste ponto de vista, o prazer não pode ser encarado da maneira como Protarco teria entendido, como sendo um efeito da doxa, um elemento irredutível a ela, não-contaminado por ela, que se distingue dela apenas pela situação em que ocorre. (Muniz, 2013, p. 300)

O prazer não afeta apenas as sensações, como acreditava Protarco, mas tem uma ligação com o pensar, julgar e acreditar. Desse modo, o prazer e a opinião têm uma relação direta e intrínseca, e a afirmação de uma crença que não é verdadeira pode tornar o prazer em uma ilusão. O âmbito do opinar e o do prazer têm uma relação conjunta, que pode tornar a existência uma complexidade em torno do falso e do verdadeiro bem de uma vida.

O filósofo fez uma escada no quesito de comparativos do prazer, para que a sua tese fosse considerada válida, a de que o desejo deve ser visto como a esperança de que algo pode ocorrer, de que a expectativa vai ser suprida e, em seguida, fundamentará a sua tese de que também existem prazeres que estão incluídos no âmbito do verdadeiro e do falso.

Platão afirma que existem na vida opiniões que são dadas de maneira demasiada e que estão cheias de esperanças, o que ocasiona um dos três tipos de falsos prazeres que são elencados no *Filebo*: o da expectativa. Entra a questão da particularidade e da universalidade. Seria apenas dada a um indivíduo a afirmativa de que ele vive uma vida que é baseada em opiniões e que tem como consequências uma variedade de esperanças, ou seja, vários desejos são encontrados na sua existência, e ele tem como objetivo ser acometido por um prazer que vai proporcionar uma vida boa, o que pode acabar sendo um erro e tendo como consequências dores maiores do que um prazer imediato. Porém, no argumento socrático, é identificado que não é uma afirmativa que deve ser colocada apenas em um, mas é uma lei universal: todos vivem uma vida de opiniões a cada instante e também têm a esperança presente na vida. Ou seja, são coisas que estão presentes na natureza da humanidade, como bem afirma Mauricio Migliori:

> Platão fecha o círculo: primeiro ele transformou o desejo em esperanças, a partir daí passou à questão sobre a verdade e a falsidade do prazer que se segue. Para isso, teve que ampliar a discussão para as opiniões que se revelaram discursos e imagens que, por estarem voltadas para o futuro, são esperanças. Assim, nossa vida, como está cheia de opiniões, está cheia de esperanças: esse é o estado existencial normal do homem, não uma situação particular e excepcional. Assim, foi estabelecida uma ligação entre prazeres e opiniões, em seu aspecto emocional de esperanças, que parece ser muito estreita. Na verdade, o prazer é a manifestação da própria esperança: eu estou contente na medida em que espero que ...[128] (Migliori, 1998, 222)

Desse modo, como é elucidado pelo comentador os prazeres e as opiniões possuem uma correlação no que concerne ao emocional, no aspecto das esperanças, o que diz respeito ao prazer e tem uma relação direta com a maneira como a esperança se manifesta. A título de exemplo: Sócrates propõe um prazer que proporciona felicidade, mas este prazer está sendo sentido na medida em que ele busca esperar que algo aconteça ou, em relação a uma atitude sua, determinar que, como resultado de sua ação, ocorrerá o prazer, mas, na realidade, se depara com um falso prazer. Com isso, Sócrates estará feliz conforme a sua atitude em esperar que o seu desejo seja realizado.

Foi estabelecida uma ligação tanto do prazer com a opinião, mas não é uma interligação no corpo no que se refere aos prazeres corporais. Para Sócrates, os prazeres e as dores são

[128] Para todas as citações em língua estrangeira as traduções são de nossa autoria.

encontrados na alma humana, ou seja, apenas estão localizados nela; não é possível que sejam identificados prazeres e dores verdadeiros e falsos na alma, pois ela sente e é acometida apenas pelo que existe de mais verídico.

Para Mauricio Migliori, a afirmativa socrática de que pode existir prazer e dor que são ilusões tem como objetivo validar a argumentação que é posta por Protarco, de que jamais poderia classificar o prazer e a dor como algo falso. Em nenhuma hipótese, a afirmativa estaria colocada de forma correta com a realidade, até porque aquele que sonha, que tem um delírio ou que é louco possui as sensações e é acometido por um momento de êxtase do prazer ou da dor. Mas o que seriam, a princípio, os prazeres falsos? A resposta que é fornecida e que já estava nas entrelinhas do parágrafo é de que é tudo aquilo que não corresponde à verdade, que é ilusório e irreal. Nesse sentido, esclarece Migliore:

> Sócrates chegou ao ponto que queria demonstrar, estabelecendo uma conexão entre prazeres e opiniões em que aparecem como interligados, pelo menos no que diz respeito aos prazeres espirituais. Nas almas humanas há prazeres e dores verdadeiras e ridículas imitações destes: os prazeres e as dores falsas. Essa ridicularidade nos remete à afirmação inicial de Protarco, que excluía a existência de prazeres e dores falsas mesmo em caso de sonho, loucura e delírio. Essa é a característica dos prazeres falsos: são prazeres de algo que não existe, como acontece no sonho, no delírio e na loucura, são terríveis àqueles estados ridículos quando estamos acordados. (Migliore, 1998, p. 226)

No próprio *Filebo* é possível encontrar três exemplos: o primeiro é com relação a doenças vergonhosas, a exemplo da coceira, a qual pode vir acompanhada de dor e prazer. Aqui, Sócrates faz a relação da mistura, ou seja, podendo existir no corpo e na alma, ao mesmo tempo, a sensação de que possui em si e a duplicidade do alívio e da inquietação.

O segundo exemplo está relacionado ao "Conhece-te a ti mesmo", porém, quando o homem não se conhece, segundo Sócrates, há três espécies de experiência na alma: a) pensar que tem mais daquilo que na realidade não possui; b) diz respeito ao belo, aquele que pensa ser mais belo do que realmente é em relação ao próprio corpo; e, c) são os que dizem possuir maior grau de virtude, quando não dispõe dela.

"'Conhece-te a ti mesmo', o oposto a isso seria não conhecer de modo algum a si mesmo" (Platão, *Filebo* 147- d). Por último é citada a inveja que está relacionada ao divertimento, que possui duas divisões: os fortes e os fracos. O primeiro tipo de inveja, é ocasionado por motivos de risos, os homens são capazes de se vingar; já o segundo não possui tal coragem frente aos risos dos outros. Dois tipos distintos de ignorância, a primeira relacionada aos fortes é odiosa e vergonhosa, e a dos fracos é ridícula. A inveja e o riso são simultâneos. Em certos casos o prazer tem a sua relação com o ter algo, o argumento de que a

opinião e o prazer podem ser falsos é relacionado com a questão de que eles sempre alcançam, ou não, o seu objeto que deseja, quando isso não acontece, o prazer e a opinião não alcançam o seu alvo, passam a ser considerados falsos, logo, não é possível dizer que existe prazer e opinião (*doxa*) que não correspondam à realidade. O uso da razão é indispensável na observação dos prazeres verdadeiros, além disso, é necessário ressaltar que as sensações podem gerar engano, desse modo, pode ser que se tenha a ilusão de que se tem prazeres através do que só é possível perceber pelo sensível.

Prazeres mistos

Os prazeres mistos, que são os somáticos, são os que têm como objetivo o preenchimento de uma carência. Os psicofísicos, a antecipação, busca por meio da expectativa preenche a falta que diz respeito ao somático (física ou deficiência), e os que dizem respeito ao pensamento psíquico, que está ligado diretamente com o riso e a dor, é a própria comédia. Os prazeres de antecipação, os que podem causar dores, eles que estão no âmbito do que pode ser considerado como prazeres que geram expectativas, as quais podem não ser concretizadas, gerando um falso prazer que se transforma em dores.

> Os prazeres misturados, associados à dor, dividem-se—pelo menos analiticamente—em três classes: os primeiros são aqueles de fonte somática, quer dizer, aqueles que preenchem uma deficiência ou uma falta física percebida, restaurando uma harmonia fisiológica —por exemplo, os prazeres e dores que acompanham a fome e a sede—. Os segundos misturados são psicofísicos: surgem da expectativa de restauração da referida deficiência somática, sendo, por isso, prazeres e dores de antecipação (47c-e); e, por fim, a terceira classe de prazeres misturados, que são puramente psíquicos, por exemplo, o prazer do riso na comédia: essa estranha mistura de prazer e dor que ocorre apenas na alma. (MUNIZ, Fernando. Os prazeres falsos no Filebo de Platão. *In*: Anais de Filosofia Clássica, [S.l], v. 3, n. 5, p. 30-39, 2009)

A antecipação através do discurso interno ou que passa a ser uma opinião, a qual outros podem ouvir, pode gerar uma falsa opinião o que ocasiona em um falso prazer; tendo em vista que o livro requer ser escrito com antecedência e que as imagens que se fazem presentes nele, pode ou não coincidir com a realidade do prazer que pensa alcançar, retornando ao argumento da expectativa. Poderíamos dizer que os prazeres verdadeiros são os que não possuem mistura alguma, eles estão ligados ao olfato e visão, ou seja, a harmonia das músicas, as artes e os aromas dos perfumes.

Os prazeres verdadeiros são puros, sem a necessidade de buscar nos outros as suas satisfações. Nesse sentido, são os mais nobres entre os prazeres dos homens. Sócrates traz um exemplo relacionado com branco sem mistura alguma e branco misturada com outras cores,

com isso, o intuito dele é direcionar Protarco a observar que a pureza do branco é mais bela e prazerosa.

> S: Como e qual seria a pureza do branco? Seria a da grandeza? Da quantidade? Ou a da ausência completa de mistura, na qual não há parcela alguma de nenhuma outra cor?
> P: Obviamente, a mais imaculada possível.
> S: Correto. Estamos estabelecendo não a coisa mais numerosa ou a maior, Protarco, mas a mais verdadeira e ao mesmo tempo a mais bela de todas as coisas brancas, não?
> P: Corretíssimo.
> S: Ao afirmarmos que uma pequena quantidade de branco puro é mais branca que uma grande quantidade de branco misturado, afirmaremos consequentemente que ele é também mais belo e mais verdadeiro que o branco misturado. Estaremos falando assim de modo inteiramente, correto?
> P: O que há de mais correto. (Platão, *Phil*., 2012, p. 53 a - c).

Além disso, Sócrates deixa explícito que o prazer puro só é possível na alma, não no que concerne aquilo que é perceptível aos olhos, olfato e os ouvidos. Por exemplo, a coragem, a moderação e a inteligência. Aqui, pode-se dizer que os prazeres puros são no âmbito do inteligível, só a alma consegue ter prazer sem mistura, sem que tenha dor, e não é possível usufruir de um prazer puro simplesmente pelo lado sensível, mas que a razão deve direcionar o homem para alcançar o alvo desejado. Para finalizar, vale ressaltar que os prazeres verdadeiros podem ser estéticos ou visuais, ou derivados do processo de conhecimento (Platão, *Filebo*, 2012, p. 51c - 52b).

A diferença exposta, entre o que seria um possível prazer falso, evidência que possa existir uma ilusão acerca do que realmente deve ser a fonte de prazer verdadeiro e o que não é uma simples forma de preencher o vazio, o qual não significa o alcance do alvo. Por exemplo, posso estar na companhia de alguém, o que significa o complemento do vazio, porém, a pessoa pode estar com a presença de uma angústia, o que gera dor; logo, é nítida a ausência de prazer no indivíduo.

Os prazeres verdadeiros no *Filebo* de Platão (50 e – 55 c)

Na passagem 51b, Platão apresenta os tipos de prazeres que devem ser considerados verdadeiros. Na análise do filósofo, só podem ser classificados como verdadeiros aqueles que estão no âmbito das belas cores, das formas, dos aromas e dos sons. No entanto, ele não os considera totalmente perfeitos, mas acredita que eles têm a capacidade de suavizar a sua imperfeição de maneira delicada. Na argumentação socrática, os prazeres verdadeiros são

aqueles cuja finalidade é preencher o que é perceptível e que, portanto, são prazerosos, como é mostrado a seguir:

> P: Mas quais deles, Sócrates, alguém, refletindo corretamente, poderia supor os verdadeiros?
> S: Os ligadas as chamadas belas cores, as figuras, a maior parte dos aromas e aos sons; em suma, todas as coisas cuja deficiência é imperceptível e indolor e que fornecem preenchimento percebidos e prazerosos, puros de dor. (Platão, *Phil*., 2012, p. 51 b)

Há uma hierarquia em relação aos verdadeiros prazeres. Platão os classifica conforme a proximidade com o divino: desde os mais próximos até os que pouco se aproximam. Dessa maneira, a ordem estabelecida segue um critério. O prazer das formas e o das melodias são considerados mais divinos do que o dos aromas, devido à sua finalidade em si mesmos. Eles não são belos por causa de outra coisa; a beleza está neles próprios — nas formas e nas melodias. Assim, não é possível afirmar que um prazer proveniente desses dois elementos seja considerado belo por depender de algo externo. Segundo o filósofo, seus prazeres não decorrem de outro objeto ou coisa, mas de si mesmos. Ou seja, o prazer surge diante do que é belo em si, daquilo que produz melodias suaves e límpidas, sons considerados puros.

Sócrates coloca a questão do prazer que se adquire durante a aprendizagem, mas não busca fazer uma ligação entre a falta de aprendizado e o prazer em aprender. Para ele, existe uma distinção que deve ser observada, tendo em vista que a falta sempre ocupa um lugar que permite a existência de prazeres falsos.

> S: A esses vamos juntar os prazeres da aprendizagem, desde que não os tomemos como provenientes da fome de aprender, nem como resultantes dos sofrimentos originados na fome de aprender. (Platão, *Phil*., 2012, p. 52 e)

Além disso, quando se coloca a fome de aprender ou os sofrimentos de aprender, ambas as concepções estão baseadas em uma carência, não sendo considerado como um prazer verdadeiro aquele desejo que nasce de uma falta, dos ignorantes ou por uma vontade de preencher algo. Para Platão, a aprendizagem que conduz ao prazer tem relação com a verdade, com o belo e com o verdadeiro conhecimento. Quando ele faz menção à aprendizagem que surge resultante do sofrimento, existe uma crítica aos que pensam em saciar o sofrimento, a dor que está sendo acarretada através de um processo de aprendizagem que não é a busca pelo que é belo ou pelo verdadeiro conhecimento, mas apenas um momento em que se faz a busca por um prazer que é considerado negativo, ou seja, não sendo ele puro, tendo como implicação uma troca em que um prazer surgirá a partir do momento em que a dor da ignorância será cessada momentaneamente. Platão repudia esse tipo de prazer.

Ademais, no âmbito do prazer verdadeiro, ele deve ser observado como aquele que é puro, ou seja, não tem mistura alguma. Há o exemplo do branco: sendo ele sem mistura, é o que mais representa a pureza. Platão não classifica como o mais prazeroso ou como totalmente desprendido de qualquer falsidade ou impureza aquilo que se define pela quantidade ou pela grandeza. A pureza do branco não se localiza nesses dois âmbitos; para o pensador, o que irá determinar a pureza do branco é a sua ausência de mistura com outra cor, a sua verdadeira brancura e aquilo que é mais belo:

> S: Como e qual seria a pureza do branco? Seria a da grandeza? Da quantidade? Ou a da ausência completa de mistura, na qual não há parcela alguma de nenhuma outra cor?
> P: Obviamente, a mais imaculada possível.
> S: Correto. Estamos estabelecendo não a coisa mais numerosa ou a maior, Protarco, mas a mais verdadeira e, ao mesmo tempo, a mais bela de todas as coisas brancas, não?
> P: Corretíssimo.
> S: Ao afirmarmos que uma pequena quantidade de branco puro é mais branco que uma grande quantidade de branco misturado, afirmamos consequentemente que ele é também mais belo e mais verdadeiro que o branco misturado. Estaremos falando assim de modo inteiramente correto?
> P: O que há de mais correto. (Platão, *Phil.*, 2012, p. 53 b)

O exemplo que é colocado em relação à pureza do branco — sendo feito um comparativo entre uma quantidade pequena de branco puro e uma quantidade maior de branco misturado — evidencia que é a pequena quantidade o mais verdadeiro e o mais belo.

Com isso, Platão considera que será possível delimitar a questão dos prazeres verdadeiros: eles são totalmente puros, ou seja, não podem ter nenhuma relação com a dor. Por mais que os prazeres que surgem em grande quantidade sejam considerados prazerosos, eles recaem na mistura com a dor, com a desmedida, a intemperança e a impureza. Já o prazer, por menor que seja, se surge livre de qualquer mistura, com a medida certa, a temperança e a pureza, deve ser visto como o prazer mais verdadeiro e belo que se tem:

> S: E então? Certamente não precisaremos de muitos exemplos desse tipo para argumentar sobre o prazer. Basta-nos conceber que todo prazer – pequeno ou raro – desde que puro de dor, será mais prazeroso, mais verdadeiro e mais belo que o maior e mais frequente. (Platão, *Phil.*, 2012, p. 53 e)

O prazer não é um ser, mas está relacionado com um vir a ser, o qual, na análise platônica, tem a sua fundamentação anteriormente. Foram os antigos que já denominaram o prazer como um estado de vir a ser, que difere do bem, não sendo possível classificá-lo como o que há de mais sublime, no aspecto de que serve como amparo para saciar a falta de algo, como bem explicitado através dos exemplos no *Filebo*, de que, para alguns indivíduos, eles só poderiam desfrutar de um prazer quando estivessem sentindo fome, sede e demais coisas que

podem colocar o prazer como o bem — aquilo que serviu como um ser —, mas, na realidade, o que se tem é apenas a escolha que implicará na escolha de uma vida que é de pensamento, mas também de corrupção, mesclada com o vir a ser.

Além disso, é defendido pelo filósofo e consentido pelo jovem interlocutor a impossibilidade de se colocar o prazer como sinônimo do bem. Ambos são distintos e têm suas finalidades de maneira diferente. Aquele que opta por uma vida baseada em estar constantemente buscando saciar sua fome e sede com o intuito de desfrutar de um prazer, estará caindo no âmbito da dor e do prazer — ou seja, viverá na junção da mistura. Isso porque quem pensa que o prazer deve ser visto como uma forma de afirmar que há um "ser" do prazer, vive a vida mista, não tendo a vida de pensamento como condutora — esta, sim, é a mais pura, pois busca o verdadeiro conhecimento e o bem:

> S: Não admitimos todos que a corrupção é o contrário do vir a ser?
> P: Necessariamente.
> S: Então, alguém que escolhesse isso, estaria escolhendo corrupção e vir a ser, mas não aquela terceira forma de vida, na qual não há nem prazer e nem dor e sim a vida de pensamento – do mais puro pensamento possível.
> P: Ao que parece, Sócrates, colocar o prazer como um bem para nós resulta num enorme absurdo. (Platão, *Phil.*, 2012, p. 55 a)

Vida mista e vida feliz

Para Platão, aquele que tem como pretensão a obtenção de prazeres deve ter o conhecimento, o pensamento e a opinião verdadeira sobre o que venha a ser o prazer e quando está sendo tomado por um prazer. Pois, se há ausência de conhecimento, também deve haver ausência de prazer, porque o ignorante desconhece, não tem como formar um pensamento que corresponda à verdade das coisas e jamais terá a noção necessária para formular uma opinião verdadeira que justifique a presença de um prazer. Desse modo, para o filósofo, é de suma importância que se tenha conhecimento para que seja possível formular qualquer coisa que faça referência a uma vida prazerosa. Estar acorrentado a uma vida apenas prazerosa levaria ao desconhecimento do que realmente é o prazer, restando apenas uma opinião falsa no que concerne à vida boa:

> S: Tal pessoa deve colocar na mesma classe a memória, o pensamento, o conhecimento e a opinião verdadeira, e se perguntar se, sem eles, alguém aceitaria para si mesmo ter ou adquirir seja lá o que for, mesmo que se tratasse do prazer, o maior ou o mais intenso, pois não poderia ter uma opinião verdadeira de que está tendo prazer, nem poderia, de maneira alguma, reconhecer o tipo de afecção que experimentou, nem conservar, por um momento sequer, alguma memória de afecção. (Platão, *Phil*, 2012, p. 185 d – 187 e)

Mas o mesmo ocorre em relação ao conhecimento: não é possível que um indivíduo tenha apenas uma vida que seja demasiadamente puro conhecimento, sem que se efetive em si um sentimento de prazer por estar conhecendo. Sócrates irá questionar seu interlocutor sobre quem seria o indivíduo capaz de ter uma vida composta apenas pelo pensamento, separado do prazer, enquanto existem aqueles que podem desfrutar de um momento em que o deleite do prazer se faz presente — por mais breve que seja —, seja pela sua alta intensidade ou não. O filósofo vai enumerar as possibilidades que o jovem poderá aplicar tanto a si próprio quanto aos outros: se seria louvável ter uma vida composta apenas de prazer ou uma que possua apenas conhecimento, sendo ambos distintos, com finalidades totalmente diferentes e voltadas à busca por uma vida boa. Há a possibilidade de se ter uma vida que seja totalmente puro conhecimento ou uma vida que se restrinja ao prazer, o que Sócrates apresenta como duas vias que não são louváveis a serem seguidas. Mas há uma terceira espécie de vida: a mistura entre o prazer e o pensamento, ambos em harmonia, que tendem para o bem, para a busca do verdadeiro conhecimento.

> Que a pessoa diga o mesmo do pensamento: investigue se alguém aceitaria possuir o pensamento sem qualquer tipo de prazer – ainda que seja o mais breve – antes que ter o pensamento acompanhado de alguns prazeres, ou se aceitaria todos os prazeres separados do pensamento, em vez de todos os prazeres acompanhados de algum pensamento. (Platão, *Phil.*, 2012, p. 185 d - 187e)

Com isso, Platão afirma que a busca pelo Bem não se encontra na vida sem mistura. Não é possível que uma vida repleta apenas de prazer ou apenas de conhecimento aproxime alguém do Bem. A vida que conduz e que terá grande influência para que os indivíduos encontrem o Bem estar na vida mista, ou seja, na vida boa. Como é afirmado no *Filebo*, na passagem 61b, Platão sustenta que a vida boa é a mais influente quando alguém deseja encontrar o Bem.[129]

Mas quando se refere a mistura, a uma vida que tem tanto o conhecimento quanto o prazer, é pensado que todos tipos de ambos os conceitos devem estarem inclusos, para que seja possível alcançar a vida boa, o que colocaria Platão em contradição com o que afirmou no início, de que os prazeres puros e as técnicas mais puras é quem conduziria ao bem; mas o filosofo vai colocar que nem todos os prazeres e nem todos os conhecimentos devem estarem participando da vida mista, é necessário que se tenha uma balança para que seja medido aquele

[129] S: Assim, também, nosso argumento nos indicou há pouco, como já o fizera no começo, que não devemos buscar o bem na vida não misturada, mas na vida mista. (Platão, Filebo, 2012, p. 61 b)

prazer mais puro e verdadeiro, e os conhecimentos que também, correspondam com a verdade, essa afirmação é defendida e trazida por Platão:

> S: Não há, como acreditamos, tanto um prazer mais verdadeiro que outro, assim como uma técnica mais precisa que outra?
> P: Como não?
> S: Mais ainda, julgamos também que um conhecimento se distingue de outro: um fixa o olhar nas coisas que vem a ser e parecem, o outro, nas que nem vem a ser e nem parecem, mas que sempre são do mesmo modo e sempre estão no mesmo estado. E do ponto de vista da verdade, pensamos que o segundo é mais verdadeiro que o primeiro. (Platão, *Phil.,* 2012, p. 61 d - e)

Como se nota na passagem acima, Platão faz menção às ideias, sendo estas as mesmas, que não "vêm a ser" e que não aparentam ser, mas simplesmente **são** — ou seja, permanecem sendo. Logo, não há possibilidade de mudança quando se olha para a forma das coisas, e não para as possíveis alterações que elas possam ter. Não se deve, portanto, atentar apenas ao que parece ser. Sendo assim, o conhecimento que tem como base a verdade está relacionado ao conhecimento das formas, ou seja, das ideias.

O jovem interlocutor de Sócrates salienta a importância de incluir não apenas os conhecimentos divinos como base que deve guiar a vida, mas também aqueles pertencentes à esfera do humano. Ou seja, há uma ligação entre o sensível e o inteligível que se faz presente na argumentação de Protarco, na passagem 62b: **P:** "Que disposição ridícula essa que estamos supondo, Sócrates, que nos restringe apenas aos conhecimentos divinos." Com essa afirmativa, defende-se que, na vida, deve haver também a presença da técnica — ainda que ela seja insegura, impura e sem compromisso com a verdade. Segundo o jovem, a música — sobre a qual também se discutiu sua impureza e sua imitação do real — deve igualmente estar presente em uma vida que seja mista, pois, se é vida, deve conter também essas misturas impuras, falsas e que não correspondem à realidade das formas. Na afirmação de Protarco, ele caracteriza o conhecimento que possui pouca ou nenhuma verdade como algo próprio do humano, fazendo uma distinção entre a técnica divina e a técnica humana. Como se nota na passagem 62c: ***P:*** "Se nossa vida for, de alguma forma, uma vida, para mim, parece necessário."

Mas, para Protarco, é necessário, antes de tudo, estar de posse dos conhecimentos verdadeiros. Não se trata de simplesmente abrir a porta e deixar que entrem de maneira desordenada. Os conhecimentos puros devem sempre ser os convidados a entrar na casa daqueles que buscam a verdadeira sabedoria. No entanto, isso não impedirá, segundo a argumentação apresentada pelo jovem, a entrada de conhecimentos impuros. Ambos estarão presentes na mesma casa, mas de maneira totalmente distinta, sendo o conhecimento puro — verdadeiro e ligado à busca pelo bem — o mais louvável.

Sócrates faz uma reflexão em torno dos prazeres: seriam eles autossuficientes a ponto de poderem viver à parte do conhecimento, permitindo que se obtenha uma resposta a partir do próprio prazer? Ele realiza um jogo de pergunta e resposta, como o próprio filósofo costuma fazer.

> S: "caros amigos, quer vos designemos pelo nome de 'prazeres', ou por outro nome qualquer, vós aceitaríeis viver com todo tipo de pensamento, ou aceitaríeis viver a parte do pensar?" Diante disso, creio que responderiam necessariamente o seguinte? (Platão, *Phil.*, 2012, p.63 b)

Desse modo, o prazer tem como objetivo, dentro do pensamento platônico, solucionar a questão que foi formulada. Trata-se de uma espécie de análise realizada no próprio prazer, sem depender de uma solução externa, pois há a necessidade de se fazer uma autoanálise dos prazeres que ocorrem. Eles não são vistos como separados do ato de pensar, ou seja, devem estar ligados ao conhecimento.

A resposta que Sócrates supõe que os prazeres devem dar é que eles não pertencem a qualquer gênero separado, sendo autossuficientes; ou seja, trata-se de uma análise segundo a qual nenhum gênero vive isolado. Com isso, a resposta não diz respeito apenas ao prazer, mas a qualquer gênero. Sendo assim, tanto o prazer quanto outros tipos de gênero necessitam do conhecimento.

De forma objetiva, a resposta é que o gênero do prazer deve manter um convívio direto e essencial com o conhecimento, pois é o conhecimento que melhor compreende tanto os prazeres impuros quanto os puros, os desmedidos e os moderados, os que têm relação direta com a verdade e os que apenas buscam o parecer, e não a essência da coisa. Como afirma Sócrates:

> S: Tal como foi dito anteriormente: "não é, de modo algum, possível nem útil que qualquer gênero permaneça só, isolado e imaculado. Mas acreditamos que, para conviver conosco, o melhor dentre todos gêneros, comparados um a um, é aquele que, além do conhecer todas as diferentes coisas, conhece, especialmente, cada um de nós da maneira mais perfeita e completa possível". (Platão, *Phil.,* 2012, p.63 c)

Platão levanta uma questão em relação ao conhecimento, perguntando se seria possível que ele se misturasse com os diversos tipos de prazer — tanto os falsos quanto os verdadeiros. A resposta aponta para a impossibilidade de os prazeres coabitarem com o conhecimento, pois sua característica principal é a perturbação da alma, promovendo uma espécie de loucura que ocupa o lugar da tranquilidade.

Os prazeres impedem que o conhecimento possa se manifestar plenamente, uma vez que atuam como um mecanismo de destruição de todo e qualquer tipo de saber. No entanto, é

importante ressaltar que não se trata aqui do prazer moderado, mas daquele que danifica a alma, provoca inquietação e se guia apenas pela aparência e pelo "vir a ser", afastando-se da essência.

Mas os prazeres que têm compromisso com a verdade e que são considerados como puros têm uma familiaridade com o conhecimento, porque ambos se relacionam com a busca pelo bem, por uma vida que seja harmônica e que tenha como finalidade tornar a vida boa. Há também os prazeres que se encontram na saúde e na moderação, como já foi explicitado, uma vez que os prazeres imoderados são incompatíveis com a busca pelo bem.

Considerações finais:

A partir do texto exposto podemos concluir que o *Filebo* é um diálogo que contribui para que seja possível desvendar — ou ao menos compreender — como alguém que desfruta de um prazer desmedido, desconhece o verdadeiro prazer, posto que não tem como base o conhecimento. O *Filebo*, como sabemos, é um diálogo em que Sócrates e Protarco vão discorrer sobre os prazeres verdadeiros e falsos, os mistos e os puros, e se o prazer é mais elevado do que o conhecimento. Ambos os personagens, durante o diálogo, debatem sobre a unidade, o gênero e o que deve ser considerado como aquilo que pode proporcionar ao indivíduo uma vida boa — ou melhor, uma vida feliz.

Mas Sócrates não se limita a provar a existência de um prazer falso; ele propõe uma variedade deles — sendo, especificamente, três tipos de ilusões que nos fazem acreditar que estamos em constante prazer ao longo da vida: o prazer por antecipação, os prazeres imediatos e aqueles que têm como característica a dispersão da dor.

Os prazeres por antecipação são aqueles que surgem com a função de preencher uma falta, um vazio que o indivíduo sente. Já os prazeres imediatos são aqueles que não consideram os impactos das ações, nem refletem sobre as consequências da busca por experiências fugazes

Por fim, existem os prazeres que se baseiam apenas no deleite de uma vida constantemente prazerosa, sem qualquer presença de dor na existência vivida. Essa ideia, no entanto, revela-se utópica: é impossível que uma pessoa experimente apenas prazer, como se sua vivência se resumisse a um êxtase contínuo.[130]

[130] Na realidade, não há apenas uma espécie de prazeres falsos; há uma variedade deles: uma primeira espécie é apresentada em (Filebo 36c 41a), são os já mencionados prazeres falsos de antecipação sobre os quais falaremos mais adiante. Imediatamente depois destes, temos uma segunda espécie (41a-42c): são prazeres e dores que são falsos por terem suas grandezas mal avaliadas. Em outras palavras, os prazeres e dores imediatos, quando comparados aos prazeres de dores que desencadearão no futuro, sofrem, cada um deles, distorção de suas

Portanto, para que seja possível desfrutar e descobrir o verdadeiro bem, é necessário buscar os prazeres que não são tolos, que não têm como finalidade a intemperança e que não se orientam pelos vícios. A inteligência compactua com os prazeres puros e temperantes, aqueles que não se baseiam apenas em achismos ou em uma vida tomada pelas vicissitudes; deve prevalecer a virtude dos prazeres e a pureza.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Lúcia Fonseca do. *Platão, o arquiteto da felicidade: uma leitura da ética platônica a partir da análise do prazer*. p. 183. Tese (doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, Rio de Janeiro, 2014.

ARAÚJO JÚNIOR, Anastácio Borges de (org.). Movimento. Perspectiva Filosófica. *Revista dos Programas de Pós-graduação em Filosofia da UFPE e UFPB*. Recife, v. 2, n. 34, 2010.

ARAUJO, Gabriela Messias de. *Prazer e eudaimonia no Filebo*. p. 100. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2016.

BRAVO, Francisco. *La naturaleza del placer en el Filebo de Platón*. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 43, p. 139-160, jan./jun. 2008.

BARROS, Leander Alfredo da Silva. *O prazer na filosofia de Platão: algumas considerações a partir da leitura do Filebo*. p. 222. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BRAVO, Francisco Bravo. A ética do Filebo é uma ética pluralista?. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 42, p.165-183, jan.-jun. 2018.

CARAM, Juliano Paccos. LUNKES, Leandro. Uma leitura do desejo do corpo e da alma no Filebo e no Banquete de Platão. *É: revista ética e filosofia política*. v. 2, n. 25, p. 211-223. dez. 2022.

DE LA VEGA, Marta. El placer y el deseo en El Banquete de Platón: estética, ética y lógica. *LÓGOI Revista de Filosofía*. n. 31-32, p. 104-119. Semestre enero-junio/julio-diciembre 2016.

DE PAULA, H. G. *O lugar do prazer na ética de Platão*. 1. ed. Saarbrüken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

dimensões. Uma terceira espécie de prazeres falsos (42c-44b) inclui aqueles que se confundem com a ausência de dor. (Muniz, 2009, p. 296)

MUNIZ, Fernando. Os prazeres falsos no Filebo de Platão. In: *Anais de Filosofia Clássica*, [S.l], v. 3, n. 5, p. 30-39, 2009.

MUNIZ, Fernando. *A potência da aparência: um estudo sobre o prazer e a sensação nos Diálogos de Platão*. São Paulo: Annablume Clássica, 2011.

MUNIZ, Fernando. Apresentação do diálogo. *In:* PLATÃO. *Filebo: texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Fernando Muniz*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, p. 11, 2012.

PLATÃO. *Filebo: texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Fernando Muniz*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.

DE PAULA, H.G. *O Lugar do Prazer na Filosofia Moral de Platão*. 365f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DOMINGUES, Ivan. *O prazer do texto: Platão, o círculo magnético e nós*. Síntese - Rev. de Filosofia. v. 37, n. 118, p. 227-241, 2010.

FRANCALANCI, Carla. Sobre o prazer: o discurso socrático e o silêncio de Filebo. In: *Anais de Filosofia Clássica*, [S.l], v. VIII, n. 15, 2014.

GIMÉNEZ SALINAS, José Antonio. Platão e Damascio sobre os lugares do intelecto. *Eidos: Revista de Filosofia da Universidade do Norte* [en linea]. n. 25, p. 215-244, 2016.

HADDAD, A. B. As Mulheres e o Prazer: Platão em diálogo com a tradição. *In*: AZAR FILHO, Celso Martins; COSTA, Admar Almeida da; HADDAD, Alice Bitencourt. (Org.). *Filosofia e Prazer: Diálogos com a tradição hedonista*. 1 ed. Seropédica: UFRRJ, v. 1, p. 65-75. 2012.

HARDUIN, Pablo Souto Maior. *A Caverna dos Prazeres: o problema do prazer no argumento da República de Platão*. 423f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LEOPOLDO, Rafael. O silêncio de Filebo. *Sapere aude*. Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 93-103, jan./jun, 2019.

LUNKES, Leandro. *Em que medida há medida no prazer? Uma leitura da relação entre prazer e racionalidade em Platão e em Epicuro*. p. 127. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Chapecó, 2022.

MACIEL, Sonia Maria. Mútuas implicações: prazer e intelecto no Filebo. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003.

MARQUES, M. P. Prazer e memória no Filebo. *Archai*, Brasília, n. 13, jul-dez, p. 91-98, 2014.

MARTINS, António. Sobre a reminiscência em Platão. *Biblos*, Coimbra, v. LX1, 1985.

MIGLIORI, Maurizio. *Dialettica e metafisica nel Filebo di Platone.* Milano: Vita e Pensiero, 1993. (Collana Temi metafisici e problemi del pensiero antico. Studi e testi, n. 28).

MORALES, Fabio. En torno a la verdad y falsedad de los placeres en el Filebo de Platón. *Daimon. Revista de Filosofía*, n. 37, p. 37-47, 2006.

OLIVEIRA, Anamar Moncavo Oliveira. A psicologia de Platão: sobre a teoria da psyché (alma) humana no diálogo Fedro, a partir das categorias do apolíneo e do dionisíaco. *Plêthos*, v. 2, n. 1, p. 176-196, 2012.

OLIVEIRA, Samuel. Platão e o Problema do μεταξύ no Lysis. *Texto Aberto IEE*, n. 1, p. 1-29, 2018.

OSMANCZIK, Ute Schmidt. Placeres verdaderos y falsos en el Filebo. *Nova Tellvs*, v. 34, n. 2, p. 135-142, julio-diciembre de 2016.

PERINE, Marcelo. O Filebo de Platão e as doutrinas não escritas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 149-171, jan. /jun. 2011.

PERINE, Marcelo. Platão no caminho filosófico de Lima Vaz. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 39, n. 123, 2012.

PLATÃO. *Filebo (o prazer, a vida boa)*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Livro de Domínio Público, 2012.

RACHID, Rodolfo. A bela ordem incorpórea no Filebo de Platão. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 35, n. 2, p. 3-30, maio/ago., 2012.

SAAR LEITE, Beatriz. *Acerca do belo no Hípias Maior de Platão*. p. 145. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Rio de Janeiro, 2023.

A PRODUÇÃO DO FEIO E DO INJUSTO NO DISCURSO JURÍDICO

Isabela Barreto da Silva[131]

Resumo: Este artigo investiga como a categoria da "feiura" é produzida e operacionalizada pelo discurso jurídico como uma tecnologia de exclusão social. Partindo da tradição filosófica de Kemet e da Grécia clássica, analisa-se a ruptura moderna que converteu a injustiça em uma "anormalidade" estética e biopolítica. O estudo utiliza a arqueologia de Michel Foucault para desvelar como o sistema penal fabrica o "desvio" como um enunciado de controle e purificação estética do corpo ingovernável. Em contrapartida, recorre-se à hermenêutica de Paul Ricoeur para propor a identidade narrativa como caminhos de resistência, capazes de atravessar o estigma da anormalidade e restituir ao sujeito sua dignidade e horizonte de possibilidades. Conclui-se que a superação da estética da exclusão exige que o Direito abandone a marcação de corpos e adote uma hermenêutica da vida, transformando o estigma em narrativa e o desvio em pertencimento.

Palavras-chave: estética jurídica; exclusão simbólica; hermenêutica; identidade narrativa.

Abstract: This article investigates how the category of "ugliness" is produced and operationalized by legal discourse as a technology of social exclusion. Drawing from the philosophical traditions of Kemet and classical Greece, it analyzes the modern rupture that converted injustice into an aesthetic and biopolitical "abnormality". The study employs Michel Foucault's archaeology to unveil how the penal system manufactures "deviance" as a statement of control and aesthetic purification of the ungovernable body. In contrast, it resorts to Paul Ricoeur's hermeneutics to propose narrative identity as a path of resistance, capable of piercing through the stigma of abnormality and restoring the subject's dignity and horizon of possibilities. It concludes that overcoming the aesthetics of exclusion requires Law to abandon the branding of bodies and adopt a hermeneutics of life, transforming stigma into narrative and deviance into belonging.

Keywords: legal aesthetics; symbolic exclusion; hermeneutics; narrative identity.

[131] Mestranda em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia. E-mail: ibsilva.ppgd@uesc.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7596-9552.

INTRODUÇÃO

A relação entre os binômios justo/belo e injusto/feio atravessa as percepções humanas sobre o direito e a justiça desde as raízes mais remotas da tradição filosófica. No antigo Kemet, viver em *Ma'at* significava habitar a conformidade com a ordem cósmica, em harmonia com a verdade e a justiça, expressando-se esteticamente como o "viver de modo belo" *nefer* [132](Cannon-Brown, 2005). Essa cosmovisão[133] africana, que precede e influencia o pensamento clássico, estabelece que a justiça não é apenas uma regra, mas uma harmonia visível. Essa tradição, posteriormente sistematizada por Platão e Aristóteles, concebeu a justiça como proporção e a injustiça como desordem, quase uma "feiura" ontológica. Platão, ao evocar o Bem o situa para além da essência, sendo a luz que possibilita o Ser, ou seja, o Bem é unidade principiante do Ser que também o possibilita[134]. Em um breve direcionamento no ''Livro VI'', da República:

> Logo, para os objetos do conhecimento, dirás que não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionada pelo Bem, como também é por ele que o Ser e a essência lhes são adicionadas, apesar de o Bem não ser uma essência, mas estar acima e para além da essência, pela sua dignidade e poder (509b).

Como interpreta Heidegger (2007, p. 208), o Bem para Platão, não é uma finalidade estática, mas a "possibilidade originária" que fundamenta o que é real e, portanto, o que é belo. Já Aristóteles[135] (1973), opera uma transição para a imanência: o Bem desloca-se da transcendência para a teleologia, identificando-se com o *télos* (finalidade) de cada ente. Se a finalidade da vida humana é o viver bem/justo, este viver é, por definição, uma realização

---

[132] Ao analisar o ideal estético no Egito Clássico, Willie Cannon-Brown (2006) ressalta que o termo *nefer* não designava apenas o visualmente agradável, mas sim uma unidade indissociável entre o ''perfeito, o excelente e o bom''

[133] A cosmovisão, que é uma característica da cultura, ajuda as pessoas a determinarem como se encaixam em um esquema maior das coisas, como o universo e como as coisas estão ordenadas e organizadas nele. Esse termo tem sido útil como ponto de partida para lidar com os elementos abstratos da cultura de um povo. A nomenclatura filosófica ocidental, no entanto, é inadequada para examinar e explicitar a cosmovisão africana e delinear as implicações entre os africanos na antiguidade e na sociedade contemporânea (ver cap. 3: *Elementos afrocentrados: Uma Consideração Metodológica*).

[134] Para o pensamento grego clássico o número (*arithmós)* era definido como uma "coleção de unidades". Portanto: O Um (*Mónas*): É a indivisibilidade. Ele é o que dá forma e limite. Sem o "um", não haveria "coisa", haveria apenas o caos indefinido (*apeiron*); O Dois (*Dyas*) é o início da multiplicidade. É aqui que o número começa, pois o número exige alteridade. Em Reale, 1997, observar capítulo sobre os "Primeiros Princípios: o Um e a Díade Indeterminada".

[135] Aristóteles, como discípulo de Platão, entendeu o Bem como a centralidade da Ética e da Política, o que reflete nas ações e na vida na Pólis.

estética da substância. O Bem já não é o que possibilita, mas sim a finalidade em si, então, se viver de forma justa é também viver de acordo com o Bem, viver fora disso é desvio e injustiça.

Nesse sentido, toda essa herança clássica não permanece apenas no campo da abstração metafísica, claro, o que se entende como justiça ou ‘‘justo’’, reverbera nas estruturas de poder contemporâneas e principalmente no direito contemporâneo. Se o justo é historicamente construído como o “belo” e o “harmônico”, o sistema jurídico passa a operar uma exclusão legitimada daqueles que não se encaixam nessa moldura. O discurso jurídico, ao definir a norma *(Mónas)* define também o desvio ou o (múltiplo), transpondo categorias estéticas para lugares de exclusão social.

O que foge ao ‘‘Um’’, o múltiplo, o marginal, o corpo que não se deixa capturar pela unidade da norma, é lido pelo discurso jurídico como o informe e o feio. Assim, a seletividade penal moderna, ao mirar em determinados grupos sociais, opera uma exclusão daqueles que o poder percebe como uma multiplicidade desordenada (o caos de *Isfet* no Kemet ou a Díade[136] Indeterminada grega), negando-lhes a dignidade da unidade jurídica.

Assim, uma vez estabelecida a genealogia metafisica que vincula o Bem à justiça e ao viver de forma bela, que o presente trabalho investiga a noção de justiça através das categorias de “feiura” e “beleza” construídas pelo discurso jurídico contemporâneo como tecnologias de marginalização. Para tanto, a análise ancora-se em dois eixos teóricos fundamentais: primeiro em Michel Foucault, para compreender como a “feiura” é traduzida em “anormalidade” no normativo[137] moderno e como o poder disciplinar molda os corpos e discursos para excluir o que foge à estética da norma e segundo, em Paul Ricoeur, para examinar, através da hermenêutica e da identidade narrativa, como a interpretação da lei pode restabelecer a “justa distância” ou, inversamente, aprofundar a invisibilidade estética do sujeito de direito. O objetivo central é, portanto, desvelar como a produção discursiva da feiura (o desarmônico, o marginal, o corpo, fora do lugar) atua como um critério de ilegitimidade no ato de julgar, transformando a estética em uma barreira para a efetivação da justiça.

Da Desordem Ontológica à Estética do Delito

[136] “Enquanto o Um é princípio de ser (porque o ser é unidade), a Díade é princípio de não-ser, de desordem e de mal, enquanto é princípio de multiplicidade ilimitada” (Reale, 1997).

[137] A norma em questão não se confunde com a norma jurídica e sim vista na perspectiva foucaultiana. Remetente antes ao funcionamento dos organismos e aos domínios de saber e de práticas que lhes correspondem e não exatamente às categorias formais do direito (Fonseca, 2002).

A convergência entre a metafísica clássica e a criminologia moderna revela-se na tradução da "feiura" como uma marca ontológica do desvio. Se para Aristóteles a substância atinge sua plenitude na forma e na finalidade, o crime surge como a deformidade da ação, uma ruptura com a harmonia que deveria caracterizar o agir humano. No entanto, é em Michel Foucault que essa feiura deixa de ser uma abstração filosófica para se tornar uma tecnologia de controle e poder.

O sistema jurídico-penal contemporâneo opera uma estética do delito, na qual o julgamento não recai apenas sobre o fato punível, mas sobre a "alma" e a imagem do indivíduo. A feiura, outrora vista como desproporção metafísica, é reconfigurada como a anormalidade do corpo desviante (Foucault, 2014). Não se pune mais apenas o que o indivíduo fez, mas o que ele é. O tribunal moderno opera uma "estética da alma" através do exame. O juiz busca uma certa harmonia entre o ato e o autor; quando essa harmonia falta, o réu é lido como um monstro, uma figura esteticamente repulsiva ao contrato social. Em vigiar e punir, o filósofo afirma:

> O exame psiquiátrico e a perícia antropológica permitem que se passe do ato ao autor, da infração à conduta, do crime à alma. [...] No fundo, o que se está tentando julgar é essa ''alma'' do criminoso, essa ''natureza'' que o tribunal deve apreender para além do crime, para poder corrigi-la ou excluí-la (Foucault, 2014, p. 23).

Essa alma, é na verdade, uma construção discursiva, seja através da perícia ou do olhar construído historicamente, o direito aqui entendido, fabrica um objeto visto como anormal e desviante; o perigo que precede o próprio ato em si. Assim, o criminoso é construído discursivamente como aquele que carece de forma, o verdadeiro monstro moral que agride a sensibilidade normativa da sociedade. Essa transposição permite que o Poder Judiciário utilize critérios estéticos dissimulados para legitimar a exclusão: a sentença não pune apenas o ato injusto, mas sanciona a existência de um sujeito que, por sua estética existencial marginalizada, é lido como a própria personificação do injusto**.**

Com o advento da modernidade, entretanto, o direito passa a se estruturar sobre a separação entre legalidade e justiça, deslocando a centralidade da estética para a normatividade formal. Nesse processo, emergem novos arranjos semióticos que revelam como a produção da normatividade jurídica é também uma produção de normatividade estética. O feio, o disforme e o degenerado tornam-se figuras centrais de exclusão, especialmente quando articulados às categorias raciais de branquitude e negritude. Robert Castel, ao interpretar a transição foucaultiana da disciplina para o controle, argumenta que o sistema jurídico passa a tratar o "o desarmônico'' como um dado estatístico de periculosidade. A feiura é a visibilidade de um risco que precisa ser gerido:

> A nova tecnologia de poder não se aplica mais a um sujeito presente, cuja responsabilidade é julgada, mas a uma combinatória de fatores de risco. O anormal de Foucault torna-se o indivíduo de risco. O julgamento abandona a face a face da justiça para se tornar uma gestão técnica de fluxos de populações, onde certas características estéticas, sociais e raciais, são lidas como indicadores de uma periculosidade latente que justifica a intervenção preventiva (Castel, 1987).

É nesse sentido que a possível neutralidade técnica do sistema judiciário encontra o lugar perfeito para operar de direcionada a certos grupos sociais. Nikolas Rose (2011) expande a ideia de Foucault sobre a subjetivação, sugerindo que o sistema jurídico opera uma exclusão baseada na incapacidade do sujeito de performar a estética da cidadania, seguindo esse conceito, o corpo que foge à norma é um corpo que agride a ordem visual da segurança, assim, os tribunais e as prisões operam sobre aqueles que são considerados ingovernáveis. A ‘‘feiura’’ do crime, na perspectiva foucaultiana, é a expressão de uma subjetividade que não se submeteu às tecnologias do eu. O julgamento penal, portanto, atua como um mecanismo de purificação estética: ele identifica o corpo que não possui as marcas da autodisciplina e o isola, rotulando-o como uma vida que não vale a pena ser vivida[138] nos moldes da norma soberana.

A interpretação de Deleuze[139] sobre a obra de Foucault também é fundamental para entender que a feiura ou o desvio não são essenciais, mas efeitos de um diagrama de poder que precisa tornar o corpo visível para poder puni-lo, o que se percebe é que o Direito não se contenta em aplicar uma lei; ele precisa produzir uma visibilidade do crime. O delinquente é um objeto fabricado por uma rede de olhares. Essa visibilidade é estética no sentido de que ela define o que pode ser visto e o que deve ser escondido. O marginal, é aquele que o diagrama do poder projeta na luz para ser identificado como o inimigo da norma, transformando a anomalia em uma imagem monstruosa que justifica o encarceramento.

Historicamente, leis como a de Vadiagem (revogada apenas em 1984) e a criminalização da capoeira no século XIX operaram uma estética da exclusão, marcando corpos negros e pobres como “desarmônicos” e “perigosos”, segundo Baratta (2011), o sistema penal não reage contra todos aqueles que realizam condutas previstas na lei como crimes, mas apenas contra alguns, escolhidos por meio de um processo seletivo que se orienta por critérios de status social, raça e visibilidade. Ainda hoje, furtos de pequeno valor são tratados com rigor desproporcional

---

[138] Originalmente cunhado no contexto da eugenia alemã (*lebensunwertes Leben*). Citado em Homo *Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua*. Agamben mostra que, quando o Direito rotula alguém como uma vida que não vale a pena ser vivida, ele cria o Estado de Exceção. O indivíduo deixa de ser um cidadão protegido por leis e passa a ser apenas um corpo que pode ser punido ou excluído sem que isso seja considerado um crime.

[139] No capítulo intitulado ‘*‘L’Archéologie du savoir’’*, Deleuze analisa como Foucault rompe com a ideia de que o Direito é apenas uma regra escrita. O autor explica que o poder opera nas camadas do ‘‘visível’’ e do ‘‘dizível’’, o primeiro podendo ser intendido como o tribunal, prisão e corpo do réu e o segundo como a lei, código etc.

de acordo com o perfil de quem cometeu o delito. O Perfilamento racial e policial são baseados quase que exclusivamente na aparência e reforçam a leitura estética do "desviante". Jovens negros em periferias são frequentemente enquadrados como suspeitos não por seus atos, mas por sua corporalidade e estética social. Essa estética da exclusão também se materializa nas condições das prisões brasileiras, superlotação, e marcas corporais que transformam o detento em um corpo homogêneo e invisível. O "feio" aqui não é apenas simbólico, mas também arquitetônico e institucional.

O corpo que não se conforma à estética da norma é punido por sua própria aparência, seguindo o pensamento de Judith Butler (2019), o discurso jurídico performa a exclusão ao atribuir uma identidade de anormalidade a certos corpos. Nesse aspecto, o poder jurídico não apenas regula o sujeito, ele o produz através de uma estética da normalização. Quando o sistema penal identifica o anormal, ele está operando uma exclusão que é, antes de tudo, uma rejeição da forma que não se enquadra na inteligibilidade social. A anormalidade do corpo marginalizado não é um defeito físico, mas uma falha de performance perante a lei, uma desobediência estética que o discurso jurídico lê como uma ameaça ontológica à Unidade do normativo.

Essa exclusão também nos remete ao conceito de vida nua[140] em Giorgio Agamben (2002). Segundo o filósofo, o poder soberano define-se pela capacidade de decidir quem goza de uma vida qualificada (*Bios*) e quem é reduzido à mera existência biológica (*Zoé*). O indivíduo percebido como desviante é aquele despojado de sua forma-de-vida, habitando um estado de exceção[141] onde a proteção da justiça não o alcança por ter sido classificado como um fragmento de desordem externa à norma. Ele habita um estado de exceção onde a beleza da justiça não o alcança, pois ele foi esteticamente classificado como um ser fora da norma, um fragmento de desordem que a unidade do poder precisa isolar ou destruir.

A FABRICAÇÃO DA ANORMALIDADE E O SILENCIAMENTO DO SUJEITO

A investigação da estética do delito em Foucault revela que o sistema jurídico não apenas pune o corpo, mas o imobiliza sob um estigma de anormalidade. Entretanto, essa

[140] Em '*'Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua"* (2002), Agamben utiliza o termo *Bios* para a vida cidadã e *Zoé* para uma vida nua.

[141] Na mesma obra, o filósofo fala que a relação de exceção é uma relação de bando. Aquele que foi banido não é simplesmente colocado fora da lei e tornado indiferente a esta, mas é abandonado por ela, ou seja, exposto e colocado em risco no limiar em que vida e direito, externo e interno se confundem.

imobilização só é possível porque o Direito opera um esquecimento seletivo da história do sujeito, reduzindo-o à "feiura" de seu prontuário. É neste hiato entre o corpo que é visto pelo poder e a vida que é contada pelo sujeito que a hermenêutica de Paul Ricoeur se torna indispensável. A anormalidade foucaultiana nada mais seria que uma "memória impedida", uma identidade confiscada pela norma. Se Foucault demonstra como o poder escreve sobre o corpo do condenado, transformando-o em um texto de periculosidade, Ricoeur argumenta que a justiça só se realiza quando esse sujeito retoma a pena para narrar a própria história. A injustiça estética é, em última análise, um abuso de memória.

Conforme sustenta Ricoeur (2007), a memória exercida constitui uma figura de resistência à memória manipulada. No cenário jurídico, esta última opera por meio da seleção de traços que confirmam a periculosidade do réu. Em contrapartida, a memória justa busca restituir a espessura do tempo, permitindo que o julgamento não seja apenas a imposição do peso do crime sobre o presente, mas um ato que abre um horizonte de futuro, rompendo o estigma da anormalidade que o processo pretendia cristalizar.

É nesse aspecto que se conecta a natureza do discurso jurídico, se em Foucault o discurso é uma violência que etiqueta o anormal, em Ricoeur ele deve ser o lugar da inovação semântica e da revelação do ser. A injustiça estética manifesta-se como a memória impedida que bloqueia a capacidade do réu de se narrar para além do seu erro passado. Para Ricoeur (2007, 2008), a memória justa caracteriza-se pela recusa em reduzir o agente ao seu ato. No contexto do tribunal, o reconhecimento demanda um olhar que atravesse a máscara da anormalidade para reencontrar o "homem capaz". Assim, o ato de narrar constitui-se como resistência, permitindo que a ipseidade (a multiplicidade da vida) rompa a unidade opressora da condenação baseada na mesmidade, devolvendo ao sujeito sua dignidade e seu horizonte de possibilidades.

A identidade narrativa surge, então, como a ferramenta para restaurar a justa distância (Ricoeur, 2008). O réu deixa de ser um objeto de exame médico-legal para se tornar um sujeito de discurso. Como aponta Jean Grondin (2012), quando o Direito convida o sujeito à narrativa, ele restaura a harmonia entre a norma e a singularidade, permitindo que a memória saia do esquecimento manipulado e se torne história compartilhada. A superação dessa estética da exclusão exige que o Direito abandone a microfísica do poder que marca corpos e adote uma hermenêutica da vida. Somente através do discurso que reconhece e da memória que não aprisiona, o informe pode ser reintegrado à dignidade do sujeito. A justiça, assim, deixa de ser um instrumento de higienização estética para reencontrar sua vocação original: a de ser o espaço

onde a palavra humana restaura a ordem cósmica, transformando o estigma em narrativa e o desvio em pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui empreendida revela que a categoria da feiura no discurso jurídico contemporâneo não é um dado estético neutro, mas uma tecnologia política de exclusão que subverte a harmonia ancestral. Enquanto a tradição clássica vinculava o justo ao belo como uma expressão de ordem cósmica, a modernidade operou uma ruptura que transformou a norma em um instrumento de higienização social. Através da arqueologia de Foucault, observamos que o Direito moderno produz a anormalidade como uma forma de visibilidade que rotula o marginal, o despossuído e o estrangeiro como figuras esteticamente repulsivas.

Essa estética do delito funciona como um mecanismo de purificação que reduz o indivíduo à sua existência biológica. O tribunal, ao focar na alma e na imagem do réu através do exame e do prontuário, acaba por imobilizá-lo em um lugar estático de periculosidade. É nesse ponto que a hermenêutica de Paul Ricoeur oferece o contraponto necessário para romper este ciclo de invisibilidade. Ao resgatar a identidade narrativa e a memória justa, a justiça pode deixar de ser uma máquina de etiquetagem para se tornar um espaço de possível reconhecimento. O ato de julgar, quando mediado pela escuta do sujeito, permite que a ipseidade (a multiplicidade da vida) rompa a unidade opressora da condenação baseada na "mesmidade".

Em última análise, a superação da feiura produzida pelo Direito exige a transição da microfísica do poder para uma hermenêutica da vida. A justiça só reencontra sua vocação original quando a palavra humana é capaz de restaurar a ordem cósmica, transformando o estigma em narrativa e o desvio em pertencimento. A beleza da justiça não reside na perfeição da norma, mas na capacidade de integrar a diferença como potência, garantindo que nenhum sujeito seja reduzido ao seu erro passado ou à sua aparência marginalizada.

Referências bibliográficas

ABEL, Olivier. Paul Ricoeur: **a promessa e a regra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua** I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo.** São Paulo: n-1 edições, 2019.

CANNON-BROWN, Willie. **Nefer: The Aesthetic Ideal in Ancient Egypt**. New York: Routledge, 2005.

CASTEL, Robert**. A gestão dos riscos: da antropologia psiquiátrica à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

DELEUZE, Gilles**. Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975**). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Pública, 2014.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur: uma biografia intelectual**. São Paulo: Loyola, 2012.

HEIDEGGER, M. **A essência da verdade: sobre a parábola da caverna e o Teeteto de Platão.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Via Verita, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Loyola, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O Justo 1: a justiça como regra do julgamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação.** São Paulo: Loyola, 2009.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selos: psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

HABERMAS E A DEFESA DO GENOCÍDIO DO POVO PALESTINO: NOTAS SOBRE UMA FILOSOFIA COLONIAL

Érico Andrade[142]

Resumo: O objetivo do artigo consiste em apresentar uma leitura crítica da defesa de Israel, assinada por Habermas, Forst, Nicole Deitelhoff e Kalus Günther em 2023, articulando-a com a crítica de Charles Mills ao pacto racial na filosofia política. Proponho demonstrar como o uso de princípios universais e de uma postura processualista pode, na prática, legitimar desigualdades históricas entre Israel e Palestina. Assim, a defesa abstrata de princípios orientadores (proporcionalidade, prevenção de vítimas civis, fragilidade de um "contra-ataque") opera sob uma neutralidade epistêmica que desconsidera a assimetria histórica entre Israel e Palestina. Para sustentar essa tese finalizo o artigo mostrando como o conceito de "pacto racial" pode ser útil para demonstrar como o corpo território e as condições materiais moldam a racionalidade política e a legitimidade de normas.
Palavras-chave: colonização, Habermas, raça, Israel, Palestina.

Abstract: The paper is to present a critical reading of the defense of Israel, authored by Habermas, Forst, Nicole Deitelhoff, and Kalus Günther in 2023, articulating it with Charles Mills' critique of the racial pact in political philosophy. I propose to demonstrate how the use of universal principles and a processualist stance can, in practice, legitimize historical inequalities between Israel and Palestine. Thus, the abstract defense of guiding principles (proportionality, prevention of civilian casualties, fragility of a "counter-attack") operates under an epistemic neutrality that disregards the historical asymmetry between Israel and Palestine. To support this thesis, I conclude the article by showing how the concept of "racial pact" can be useful in demonstrating how the body, territory, and material conditions shape political rationality and the legitimacy of norms.
Keyswords: colonization, Habermas, race, Israel, Palestine.

[142] Psicanalista, professor do programa de Pós-graduação e da graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e-mail: ericoandrade@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4956-7713.

Introdução[143]

Há aproximadamente mais de dois anos, Habermas, Forst, Nicole Deitelhoff, e o jurista Kalus Günther escreveram uma carta pública em 13/11/2023 na qual faziam uma defesa de Israel por meio da sustentação de princípios gerais inquestionáveis, como a solidariedade com o povo judeu em Israel e na Alemanha. Nesta mesma carta, sustentaram o direito de Israel de contra atacar o Hamas, levando em consideração o que chamaram de princípios orientadores da guerra conforme os quais se deve observar "os princípios da proporcionalidade, de evitar vítimas civis e de travar uma guerra com a perspectiva de uma paz futura". Nesse texto, Habermas negava textualmente a existência de um genocídio na Palestina. Esse genocídio, contudo, foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em assimetria com a posição do filósofo. Gostaria de compreender em que medida a teoria habermasiana de algum modo se coaduna com o pacto racial, tal como formulado por Charles Mills na sua crítica a, dentre outros, John Rawls. Essa crítica tem como ponto central a compreensão de que o pano de fundo das teorias processualistas é uma divisão racial. Assim, mostrarei que a posição de Habermas em defesa do Estado de Israel longe de ser um acidente de percurso, que seria marginal ao seu sistema teórico, é uma consequência possível de uma filosofia desterritorializada. Em outras palavras, vou sustentar que as considerações filosóficas de Habermas a respeito da sua defesa incondicional ao Estado de Israel estão articuladas com um pacto racial no qual os direitos dos povos são distribuídos por critérios raciais.

Essa posição do Habermas e de tantos outros tende muitas vezes a ser tomada como um descuido pontual do filósofo e prontamente os seus comentadores fazem o esforço de separar o autor da obra ou simplesmente de silenciarem diante do que Habermas afirmou. É o que aconteceu com a comunidade de teoria crítica do Brasil que permaneceu em silêncio obsequioso diante daquele manifesto em favor de Israel (com algumas honrosas exceções como Safatle). Esse movimento é conhecido na história da filosofia brasileira na sua tradição de comentário do pensamento europeu e/ou norte-americano. O nazismo de Heidegger foi em algum nível relativizado por Loparic em seu livro *Heidegger Réu* e o racismo de Kant foi posto na margem de sua obra por Ricardo Terra no seu texto em defesa de Kant. A tentativa de dissociar o autor da obra não se refere apenas às posturas individuais e pessoais dos autores porque tanto Kant

[143] Uma versão bastante incipiente do presente artigo foi publicada na página da Anpof, ela pode ser consultada em https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-devir-negro-do-mundo-a-questao-palestina-de-acordo-habermas-e-forst-um-ano-depois.

quanto Heidegger efetivamente não escreveram apenas "textos polêmicos", como se referem alguns comentadores aqui no Brasil, mas textos racistas (ver Andrade 2023) e nazistas (no caso de Heidegger há textos onde está explícita a sua adoração pelo Führer: Heidegger, 1935). É preciso chamar as coisas pelo nome. Esse quadro de defesa diante de posições filosóficas enviesadas racialmente, compõem, como vou argumentar, a continuidade do pacto racial no seio da filosofia, mas para tanto vou me concentrar na recente posição de Habermas, exposta, é importante sublinhar, no século XXI.

Nessa perspectiva, o meu objetivo central é mostrar como a defesa abstrata de procedimentos ou de princípios orientadores toma a normatividade como expressão de racionalidade neutra politicamente ou com a pretensão de não ser politizada. Meu ponto é que esse tipo de postura teórica quando não é inócua, devido ao seu caráter fortemente idealizado sobre o qual dissertei em outro artigo (Andrade, 2025), contribui para posições colonialistas na filosofia como a posição de Habermas a respeito da Palestina. Meu ponto, é que a defesa de uma dimensão meramente processualista pode conter um efeito filosófico iatrogênico na forma do colonialismo. A minha hipótese é de que teorias como a habermasiana, sobre a qual irei me deter mais detalhadamente aqui, são conservadoras porque elas partem de uma situação ideal que deve ordenar o sistema político a partir da garantia de um equilíbrio ou de uma equidade nos posicionamentos políticos diante de um quadro histórico marcado pela desigualdade. Vou mostrar que essas posições procedimentalistas quando tomam a equidade como base para a determinação da regulamentação principal para o exercício da política inibem as transformações sociais e contemplam as relações assimétricas de poder existentes entre as nações.

Para cumprir a presente tarefa farei algumas breves considerações sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas no que ela pode se articular com os princípios por meio dos quais Habermas sustenta o direito de Israel de contra atacar o "Hamas". Em seguida, apresentei argumentos em favor da tese de que teorias idealizadas, nas quais se constata a presença de princípios norteadores universais, são construções teóricas que podem se aliar a projetos coloniais de domínio geopolítico e racial como aquele empreendido pelo estado de Israel na Palestina.

Habermas: condições ideais para situações irreais

Alguns dos intérpretes da obra de Habermas afirmam que a sua obra refez certa rota no interior da teoria crítica quando reconheceu diante da imposição do diagnóstico do seu tempo, o tempo do capitalismo tardio (Caux, 2016), a necessidade de promover uma teoria social com vistas a uma reconstrução (*Nachkonstruktion* e em alguns momentos Habermas usa *Rekonstruktion* de modo intercambiável segundo: Caux, 2016) racional das regras que orientam a linguagem e em especial o diálogo. A ideia, em linhas gerais, é reconstruir as regras implicitamente usadas pelos falantes de uma comunidade de seres racionais.

Parece que a empreitada de Habermas é promover uma reconstrução racional das regras do diálogo com a intenção de realizar uma tarefa análoga à kantiana. Diferentemente de Kant, que empreendeu uma tarefa de fundamentação racional dos costumes, Habermas tenta recuperar os fundamentos do agir racional na linguagem e, para tanto, procura repertoriar as condições semânticas para o agir comunicativo. A racionalidade é comunicativa (Habermas, 1987). Desse modo, Habermas escapa de uma crítica à metafísica kantiana que lhe reputa como solipsista, para se inscrever num debate sobre a natureza da linguagem no que ela resguarda de racionalidade (Habermas, 1989).

Não me interessa aqui recuperar os vetores por meio dos quais Habermas, ao longo de suas inúmeras obras, se move para uma posição filosófica calcada em certa idealidade para a sua tarefa de reconstrução das condições do diálogo. O ponto é que o seu esforço consiste em reconstruir as regras universais mediante as quais é possível uma ação comunicativa com vistas à produção de consensos. Em outras palavras, para Habermas é por meio da reconstrução racional do sistema de regras linguísticas que se tornam explícitas as regras que o falante segue com vistas ao sucesso na comunicação (Habermas, 1971d, p. 126).

Em recente artigo mostrei, a partir de uma crítica semântica, os limites da estratégia racionalista habermasiana sob a qual se assenta a sua tarefa de reconstrução processualista (Andrade, 2025). Não pretendo neste artigo discutir a reconstrução que Habermas empreende em sua teoria, mas questionar a sua dimensão política. Meu cerne agora se concentra na investigação sobre o que vou chamar de "aposta processualista" conforme a qual estabelecer as condições de possibilidade das ações políticas não implicaria assumir uma posição moral, nem muito menos uma posição política. Acredito que não apenas se trata de uma posição política como revela uma política conivente com as ações colonialistas entre nações. O meu texto é uma crítica política da teoria habermasiana.

O que gostaria de desenvolver neste artigo é uma análise de como a defesa de Habermas do Estado de Israel, num manifesto assinado há mais de dois anos, articula com as suas posições

supostamente processualistas. Meu ponto é que a aposta em certa dimensão processualista, presente no manifesto na forma de "princípios orientadores" da guerra, mostra não apenas uma falta de percepção da materialidade das questões geopolíticas por parte de Habermas e os demais signatários do manifesto. Há algo mais grave. Aliás, caso fosse apenas isso, haveria a possibilidade de que se tratasse unicamente de uma espécie de déficit sociológico de algumas teorias como a habermasiana. No entanto, a gravidade repousa no fato de que as referidas teorias na melhor das hipóteses são coniventes com o colonialismo, quando não sustentam indiretamente as ações coloniais.

Inicio a minha argumentação asserindo que é evidente que as restrições que Habermas e Forst pontuam em relação ao contra ataque de Israel ao Hamas, considerado por eles legítimo, são precisamente aquelas que o Estado de Israel burla há décadas. Essas restrições são introduzidas no texto numa espécie de estratégia retórica de se posicionar no meio dos dois lados de modo equitativo (a sobriedade de quem supostamente deseja ocupar o lugar do centro), mas que na prática chancela um dos lados porque não reconhece a radical assimetria do ponto de partida e o que historicamente está em tela no conflito entre Israel e Gaza. Não se trata de partir de uma equidade quando o conflito historicamente se fez pela desigualdade de forças. Afinal, se há décadas Israel desrespeita as resoluções da ONU e os acordos internacionais por que, no momento de um ataque violento aos judeus de Israel, haveria uma ação justa do Estado de Israel e que estaria em consonância com "os princípios norteadores da guerra"?

Vou argumentar agora que sem uma análise histórica e das questões materiais presentes naquela região, a defesa de um princípio abstrato e universal parece servir como uma espécie de legitimação daquilo que Mbembe (2018) denominou como necropolítica do Estado de Israel, uma vez que não há nenhum respaldo histórico para sustentar que Israel iria proceder diferente da violência que perpetra aos palestinos, sempre de modo desproporcional. A partir dessas considerações algumas questões serão propostas para a continuidade da reflexão. Qual o ganho epistêmico ou histórico de Habermas ao autorizar filosoficamente, notem que na sua carta manifesto ele mobilizou parte de sua maquinaria conceitual, uma contra ofensiva do Estado de Israel contra o Hamas? Haveria um ganho político? E um ganho político para quem?

Ora, se a retração de intelectuais em face dos crimes de guerra de Israel e a sua constante história de expansionismo no território palestino é motivo de perplexidade, vou sustentar que a defesa de intelectuais como Habermas do "contra ataque" de Israel é a medida da colonização no seio da filosofia. Para tanto, tenciono mostrar que a colonização responde sempre pela defesa

de princípios gerais (universais) ou abstratos, evocados com frequência para sustentar um estado de violência de um povo em relação a outro.

Princípios norteadores a serviço do Norte

Os princípios gerais inquestionáveis, defendidos por Habermas no manifesto em favor do estado de Israel, são aqueles que se aplicam, com poucas restrições, à solidariedade inconteste ao estado de Israel e aos judeus na Alemanha: "Acreditamos que, apesar de todas as opiniões contraditórias expressas, existem alguns princípios que não devem ser contestados. Eles são subjacentes à solidariedade corrente estendida aos judeus em Israel e na Alemanha". Com efeito, ao anunciar esses princípios Habermas não faz nenhuma menção à condição palestina, ou sequer uma menção à defesa de um Estado palestino. Obviamente, eu não coloco em questão a importância de sermos solidários aos judeus. Contudo, isso se aplica a qualquer povo e a falta de menção na carta de Habermas a defesa do estado palestino parece um indicativo que não pode ser desprezado.

Meu ponto é que ao colocar em algum grau a solidariedade com Israel como algo da ordem do inquestionável, destaco que Habermas indica o território sobre o qual está assentada a sua reflexão na medida em que desconsidera a ação imperialista de Israel na faixa de Gaza. É por isso que, neste contexto, a omissão da defesa do Estado Palestino é a afirmação indireta da superioridade do Estado de Israel e de sua legitimidade independente do pleito do povo palestino. A dignidade da vida parece pender apenas para um dos lados quando apenas o estado de Israel é reconhecido como legítimo. A posição colonial não se encontra apenas na defesa de um contra-ataque que certamente é desproporcional, mas repousa também na sustentação de que a criação do Estado Palestino não está no mesmo patamar de legitimidade do Estado de Israel. A solidariedade ao povo judeu é inversamente proporcional à defesa do Estado Palestino.

Nesse contexto, é importante sublinhar que o manifesto defende posições universais, amparadas em conceitos abstratos, mas se dirige ao fortalecimento de um estado em detrimento de um povo cujo estado sequer é reconhecido. São posições geopolíticas diferentes e cuja diferença é suprimida quando se trata o conflito como se os atores estivessem em posições iguais no seu ponto de partida. Assim, o recurso a conceitos abstratos e universais oblitera que eles recaem em contextos historicamente muito díspares, de sorte que a defesa de um contra-ataque de Israel esconde uma diferença enorme entre os povos envolvidos nesta guerra colonial.

É importante notar que a posição de Habermas não está no plano da contradição na forma, alguém poderia alegar, de uma contradição performativa. Ou seja, a sua teoria supostamente seria contrária ao seu posicionamento político em defesa do estado de Israel. Ele está mobilizando princípios que são balizadores da ação entre povos no que diz respeito ao que sustenta a validade dessas ações. Trata-se de uma estratégia de um discurso que dignifica o universal para se colocar num lugar de neutralidade epistêmica que permite desconsiderar a prática histórica, fincada na desigualdade do ponto de partida, expressa no fato de que o povo palestino, diferentemente de Israel, não tem sequer um estado e é objeto da violência e controle de fronteiras perpetrados por Israel.

Assim, recorrer a princípios norteadores da ação sem levar em consideração as questões materiais, que informam a diferença entre os povos, é na melhor das hipóteses um modo de referendar o lado mais poderoso militarmente. O caráter abstrato dessa posição permite que a desproporcionalidade de Israel continue vigorando porque o ponto de partida entre Israel e Palestina é desigual.

Desse modo, o recurso a princípios universais como "o princípio orientador" de apenas "travar uma guerra com a perspectiva de uma paz futura" é uma abstração compatível apenas com a conivência com os vencedores (os colonizadores), uma vez que o objetivo histórico de toda guerra travada por nações imperialistas não é a paz, mas o domínio de um povo sobre o outro. Só há paz no imperialismo onde há silêncio. Aliás, a história do Estado de Israel referenda isso e, em especial, no governo de Netanyahu com a sua evidente política expansionista. Parece que a experiência da Alemanha nazista não ensinou os referidos filósofos sobre as pretensões do imperialismo que longe de ser um fenômeno histórico datado ou circunscrito às posições fascistas, está continuamente sendo adotado por nações europeias em relação a África e por Israel em relação a Palestina.

Nesse sentido, a ausência de um debate sobre a história e a materialidade do conflito Israel e Palestina longe de ser uma derrapagem para a "inclusão do outro" (título de uma das obras de Habermas), mostra como o colonialismo ocidental opera. Ele se movimenta para se justificar conceitualmente uma espécie de política não racializada ou sem qualquer pretensão racial, mas que ao cabo e ao fim exerce um claro controle e extermínio das populações colonizadas. É bem provável que seja a falta de reconhecimento da acentuada assimetria entre Israel e a Palestina que levou Habermas a negar o genocídio do povo palestino: "Apesar da preocupação com a população Palestina, perde-se completamente os parâmetros quando são atribuídas intenções genocidas das ações de Israel".

O genocídio, se seguimos a posição de Achille Mbembe (2019), é uma política que põe em prática o "devir negro do mundo" porque invariavelmente ele porta um componente racial em virtude do qual os povos são segregados e mortos, assim como os seus territórios são usurpados. É precisamente o que ocorre na Palestina com a devastação e ocupação do seu território. A negação do genocídio perpetrado contra a população palestina de Gaza, reconhecido pela ONU, outrora objeto de apoio de Habermas, é um índice da disposição de obliterar uma das características marcantes dos processos coloniais que é o controle e extermínio das populações locais. A gravidade é que as ações de Israel não são ocasionalmente desproporcionais, de sorte que a morte em série de crianças não pode ser tomada como um efeito colateral do massacre, sem que se considere uma política imperialista que se faz pelo controle da população colonizada.

É importante notar que o texto que toca em questões de geopolítica sem qualquer referência ao imperialismo do Estado de Israel não é um atestado do fim da história, como se o imperialismo tivesse deixado de existir por um decreto conceitual de Fukuyama, e apenas existisse uma espécie de sóbria democracia liberal. Ele é uma certidão de óbito de certa teoria crítica. A falência de uma teoria crítica que se reduz, pelo menos na figura daqueles que assinaram a carta/manifesto pró Israel, a construções teóricas que procuram princípios universais para referendar políticas específicas de dominação, como a defesa de um Estado em detrimento de um povo que sequer tem o seu direito a um estado reconhecido.

A gravidade se acentua porque esses princípios universais escondem, como denunciou Charles Mills, um contrato racial, visto que toda ação colonial é uma ação racial na qual um grupo se sobrepõe a outro pelo domínio do seu território, pelo controle de sua população e pela restrição da circulação daquela população pelos espaços que lhe são de direito. É exatamente isso que o Estado de Israel promove na Palestina. Ao não reconhecer a ação de Israel como uma ação imperialista e, neste sentido, colonial, talvez o pacto que Habermas esteja assinando seja o pacto da branquitude. É sobre esse ponto que pretendo discorrer agora.

O pacto racial como expressão da colonização

As teorias europeias, sobretudo aquelas herdeiras do iluminismo, insistem na dignidade humana como um conceito abstrato que não considera as diferenças materiais entre os humanos. Elas operam por meio de uma desvinculação do corpo território, entendido como uma geografia da memória, da racionalidade. Seriam fenômenos distintos. Sem a compreensão de que o corpo

expressa condições materiais e de que com ele experenciamos formas de vida, nas quais as práticas instituem regras comuns, isola-se a razão do mundo. O exercício da corporeidade é o responsável pela produção de nossa teia de crenças a respeito da própria noção de razão ou racionalidade. Aliás, é neste sentido que o colega Marcos Silva com pertinência afirma que a lógica ou racionalidade é "o exercício cotidiano de aprender com o que já sabemos: de refazer o mesmo percurso, mas com olhos transformados pela prática disciplinada, e transformando as próprias práticas, e transformando a nós mesmos nesta transformação de nossas práticas" (Silva, 2026). Ou seja, a racionalidade não pode ser entendida como se ela contivesse regras a priori e responsáveis por conferirem uma espécie de garantia para as ações comunicativas. A linguagem é uma prática na qual os falantes não estão em posição de simetria porque os seus territórios, no quais são compostos os seus campos inferenciais, são os responsáveis por arregimentarem não apenas o seu sistema de crenças, mas os modos como estabelecemos relações inferenciais com fins comunicacionais.

Assim, a própria exigência de simetria ou de se partir de uma simetria abstrata para se instalar um pacto social sobre relações internacionais pressupõe sujeitos uniformes em suas ações e que partilham um espaço de razões homogêneo quando historicamente as pessoas partem, como pontua novamente Marcos Silva: "de paisagens inferenciais heterogêneas que habitamos cotidianamente, onde malhas inferenciais humanas e não humanas, linguísticas e não linguísticas, coexistem e se sobrepõem" (Silva, 2026), sem que haja, insisto, uma definição monolítica da própria racionalidade e do modo que operamos racionalmente no mundo. Em outras palavras, a racionalidade não é algo prefixado e conforme uma gramática translúcida com a qual o sujeito se orienta no mundo de modo uniforme. A racionalidade é um campo aberto e inscrito nas práticas de negociação linguística, de sorte que o território onde essas práticas são exercidas não é coadjuvante para os fins comunicacionais.

A construção de teorias que tomam espaços de argumentação com relevos diferentes como um espaço plano e, por conseguinte, pouco sensível às assimetrias de poder, se alia à estrutura de poder vigente na qual impera com frequência a desigualdade, produzida pela própria colonização. O argumento que perfaz a obra de Habermas e conforme o qual se poderia partir de um plano comum, o plano da ação comunicativa, para o estabelecimento das condições de validade das normas morais e políticas reintroduz a ferida colonial porque cobra dos agentes em posições diferentes, relativas às diferenças fundadas pela colonização, um mesmo comportamento ou compromisso com a racionalidade como se pudesse existir simetria nas relações e no próprio uso da compreensão de racionalidade. Ora, procurar um consenso a partir

da construção de um território racialmente distinto é eclipsar a natureza da colonização que se faz pela imposição, por meio de uma desproporcionalidade bélica, de um campo de inferências e relações gramaticais sobre outras formas de produção de normas e autogoverno semântico. Isto é, a colonização está presente na assertiva de que a racionalidade da linguagem poderia prescindir do território onde ela é praticada e vivida pelos seus autores, assim como transformada.

É nessa perspectiva que recorro mais uma vez ao livro de Marcos Silva para demonstrar o caráter dinâmico da racionalidade e a sua intrínseca relação com o território:

> Toda prática conceitual em nossos jogos de linguagem é organizada por regras que articulam, mesmo que confusamente, o significado e as normas da própria prática. Ao tornar explícitas regras difusas, reconfiguramos nossa relação com elas. A explicitação não é neutra: ela nos transforma. A explicitação transforma as práticas também. É aqui que entra a noção de soberania gramatical: a estratégia de explicitar, controlar, revisar, coordenar, refinar, disputar e transformar as práticas conceituais, nossos jogos de linguagem, que nos constituem e que são constituídos por nós (Silva, 2026).

A compreensão dos jogos de linguagem como espaço de construção de regras e de campos inferenciais abertos veda a promoção de expedientes que cristalizam as condições de racionalidade para a linguagem. A falta de história e de compreensão dos diferentes jogos de linguagem praticados por culturas distintas é a base sobre a qual Habermas estabelece espaços de razão ou de argumentação, que estão presentes na noção de situação ideal de fala e na teoria da argumentação que lhe subsidia (Alves, 2009), profundamente homogêneos. Essa construção semântica habermasiana alija às assimetrias de poder, à possibilidade de resolução das desigualdades e torna o ambiente da linguagem artificialmente homogêneo. Ou seja, a semântica habermasiana serve de direcionamento para uma imposição de uma racionalidade unilateral que desconsidera o enraizamento da linguagem em nossas práticas. Se, como diria Wittgenstein, o problema da filosofia é promover uma espécie de dieta unilateral da linguagem, o problema da racionalidade comunicativa é a redução da racionalidade a uma dimensão unilateral e circunscrita a uma situação ideal de fala desconectada dos territórios nos quais a linguagem é praticada.

Desse modo, quando pensamos que as diferenças materiais são fundantes e fundadas na colonização o que posições supostamente processualistas, como aquela que Habermas, sustentam é a colonização porque elas não se ocupam com a base sobre a qual a assimetria social repousa, nem como ela é mantida. Em outras palavras, posições processualistas justificam processos coloniais em territórios marcados por uma situação de desigualdade no ponto de partida porque não colocam em xeque os principais vetores que produzem a

desigualdade do ponto de partida. A seguinte passagem da obra de Charles Mills é assertiva quanto ao que está na base da escolha teórica que orienta posições processualistas:

> ... da filosofia política, preocupadas com as discussões de justiça e direitos em abstrato, e, por outro lado, o mundo do pensamento político nativo americano, afro-americano e terceiro e quarto-mundista, historicamente focado em questões de conquista, imperialismo, colonialismo, povoamento branco, direito à terra, raça e racismo, escravidão, *jim crow*, reparação, apartheid, autenticidade cultural, identidade nacional, indigenismo, afrocentrismo etc. Essas questões dificilmente aparecem na filosofia política dominante, mas têm sido centrais nas lutas políticas da maioria da população mundial. Sua ausência no que é considerado filosofia séria é um reflexo não de sua falta de seriedade, mas da cor da vasta maioria dos filósofos acadêmicos ocidentais (e talvez da falta de seriedade destes) (Mills, 2023, p.36).

A ideia de que a racionalidade poderia ser esse ponto de partida neutro epistemicamente e comum a todos os atores envolvidos, como se houvesse uma espécie de campo homogêneo de ação racional, esconde, por uma escolha deliberada, a gramática com a qual a filosofia política opera. É uma decisão por desconsiderar a materialidade históricas das diferenças sociais de caráter racial, que divide os povos, e que se mantém ausente quando ela se encontra desconectada das condições materiais e afetivas em virtude das quais são construídos os campos inferenciais e racionais dos atores políticos. Ou seja, quando recorre a construções ideias, como, por exemplo, a princípios norteadores da guerra, Habermas desconsidera a desigualdade material e afetiva entre as pessoas em conflito na faixa de Gaza para reforçar o lado desigual do conflito.

Em parte como já o dissemos, as teorias europeias, sobretudo aquelas herdeiras do iluminismo, insistem na dignidade humana como um conceito abstrato para justificar processos coloniais em territórios, marcados por uma situação de desigualdade no ponto de partida.

Sem uma leitura das correlações de força e da materialidade histórica, os princípios abstratos são dispositivos de racialidade, para recuperar aqui o conceito de Sueli Carneiro, que servem para manter o domínio ideológico e material das nações imperialistas nos seus respectivos territórios de atuação. A filosofia que não reconhece o terreno onde pisa corrobora o alcance colonial dos seus conceitos; como se eles pudessem espelhar o universal ainda que estejam fincados num território específico e com os seus interesses particulares.

Desse modo, a negação do genocídio palestino por Habermas não é um problema porque entre em conflito com a realidade, mas porque é a postura recorrente de tomar como iguais os que estão em condições materiais absolutamente diferentes para ratificar essas diferenças.

Referências bibliográficas

ALVES, Marcos A. "Racionalidade e argumentação em Habermas". *Kínesis*, Vol. I, n° 02, Outubro-2009, p. 179 – 195.

ANDRADE, Érico. "Uma crítica pragmática à fundamentação da ética do discurso de Habermas". *Philosóphos*, v. 30, p. 9-39, 2025.

_____. "A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna". *Kritéron*, v. 58, n. 137, 2017.

CAUX, Luiz F. "Diagnóstico do tempo e transformação crítica". *Perspectiva filosófica*. 2016.

HABERMAS, Jürgen. "Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik". In: HABERMAS, Jürgen et al. *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a.M: Suhrkamp, 1971d, pp. 120-159.

_____. *Teoría de la acción comunicativa I*: Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. "Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do discurso". In: *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989, pp.61-141.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, E., BONI, L. *Dialética e Liberdade.* Porto Alegre: UFRGS; Petrópolis: Vozes, 1993. pp.288-304.

_____. *Vérité et justification*. Tradução de Rainer Rochlitz. Paris: Gallimard, 2001.

Loparic, Zeliko. *Heidegger réu: um ensaio sobre a periculosidade da filosofia*. Campinas: Ed. Papirus, 1990.

Mbembe. Achille. *Razão Negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2019.

_____. *Necropolítica*. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SILVA, Marcos. "A espiral normativa: neopragmatismo na revisão da lógica". Prelo, 2026.

TERRA, Ricardo. "Kant racista?". *Coleção CLE*, v. 57, 2010.

HEGEL E O BELO ARTÍSTICO COMO MANIFESTAÇÃO DA LIBERDADE NA PINTURA HOLANDESA DA MODERNIDADE

Teodora Munerato Correia[144]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a manifestação da liberdade na arte a partir da filosofia de G. W. F. Hegel, tomando como base a Filosofia da História e os Cursos de Estética, especialmente o volume I. Inicialmente, realiza-se uma caracterização da Antiguidade grega, compreendida como um momento em que a liberdade do espírito se expressa de forma sensível por meio da arte, em estreita relação com a natureza e a vida de um povo. Em seguida, discute-se a transição para a modernidade, marcada pelo desprendimento da arte em relação à Igreja e pela afirmação do espírito livre. Nesse contexto, a pintura holandesa destaca-se como um exemplo privilegiado da liberdade artística moderna, na qual temas cotidianos tornam-se objeto de contemplação estética. A partir da filosofia da história hegeliana, observa-se que essa forma artística representa uma reconfiguração da liberdade do espírito, agora consciente de si e de sua autonomia. Para aprofundar essa análise, recorre-se também às contribuições de Jacques Rancière e Ernst Gombrich, que auxiliam na compreensão da relação entre a pintura holandesa e o conceito hegeliano de liberdade artística.

Palavras-chave: Hegel. Belo artístico. Liberdade. Pintura holandesa. Modernidade.

Abstract: This article aims to analyze the manifestation of freedom in art based on the philosophy of G. W. F. Hegel, drawing primarily on *The Philosophy of History* and the *Lectures on Aesthetics*, especially Volume I. Initially, the study provides a characterization of Greek antiquity, understood as a historical moment in which the freedom of spirit is sensibly expressed through art, in close relation to nature and the life of a people. It then discusses the transition to modernity, marked by the emancipation of art from the Church and by the affirmation of the free spirit. In this context, Dutch painting emerges as a privileged example of modern artistic freedom, in which everyday themes become objects of aesthetic contemplation. From the perspective of Hegel's philosophy of history, this artistic form represents a reconfiguration of

[144] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFS (PPPGF/UFS) sob orientação do Prof. Dr. Marcos Fonseca Balieiro. Bolsista CAPES. E-mail: muneratoteodora@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-7891-3525.

the freedom of spirit, now conscious of itself and of its autonomy. To deepen this analysis, the article also draws on contributions by Jacques Rancière and Ernst Gombrich, which help to elucidate the relationship between Dutch painting and the Hegelian concept of artistic freedom.
Keywords: Hegel. Artistic beauty. Freedom. Dutch painting. Modernity.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir da *Filosofia da História* e dos *Cursos de Estética*, especialmente do volume I, de G. W. F. Hegel, de que modo a liberdade do espírito se manifesta na modernidade, com ênfase no fazer artístico da pintura holandesa. Para tanto, faz-se necessária, inicialmente, uma breve caracterização da Antiguidade grega, que servirá como paralelo para a compreensão da temática proposta, bem como da modernidade.

Nesse sentido, observa-se que a história grega apresenta, desde seus primórdios, um processo de diversificação, com destaque para a região da Ática, onde, segundo Hegel (2008, p. 192), o povo alcançou "o mais alto nível do florescimento grego", tornando-se refúgio das mais diversas tribos e famílias. A liberdade do espírito grego encontra-se vinculada a um estímulo proveniente da natureza, na medida em que o espírito "remodela o natural para a sua expressão" (Hegel, 2008, p. 201), como se evidencia, por exemplo, na transformação da pedra em escultura. Nessa relação, o espírito adquire consciência de sua liberdade, ainda que mediada pela materialidade natural.

Com o término do longo período que caracterizou a Idade Média, a arte e a ciência passam a se desprender da tutela da Igreja, afirmando-se como formas de conhecimento particulares. A arte, oriunda do livre espírito, torna-se, assim, um meio privilegiado de sua manifestação, retomando, sob novas condições históricas, o enaltecimento do humano e de sua formação. Desse modo, a história moderna pode ser compreendida em consonância com o "impulso descobridor" identificado por Hegel (2008), no qual o espírito alcança uma consciência mais plena de sua liberdade.

Por fim, ao longo da exposição, recorre-se também às contribuições do filósofo francês Jacques Rancière e do historiador da arte austríaco Ernst Gombrich, a fim de elucidar a relação entre a pintura holandesa e o conceito hegeliano de liberdade artística.

O lugar da obra de arte na história

Inicialmente, faz-se necessária uma breve abordagem da Antiguidade grega, a fim de fundamentar as reflexões que se seguirão. Atenas, cidade-estado situada na região da Ática, constitui um cenário central para a história da arte. Segundo Gombrich (2018), a partir da criação de esculturas em pedra, os artistas gregos retomaram elementos da tradição egípcia, mas, progressivamente, afastaram-se de seus modelos rígidos ao se dedicarem à experimentação formal, relegando as técnicas anteriores a um segundo plano.

No que se refere à pintura, pouco se conserva desse período, e o conhecimento que se tem provém, sobretudo, de registros escritos e da observação da cerâmica grega. Nesses suportes, temas heroicos e mitológicos, aliados à imaginação dos artistas, revelam um processo de renovação artística, marcado por avanços na organização do espaço e na sugestão de profundidade nas cenas representadas. Tais transformações configuram um momento significativo na história da arte, ainda que permaneçam, em certa medida, vinculadas a aspectos da tradição egípcia de representação, como ilustrado na Figura 1.

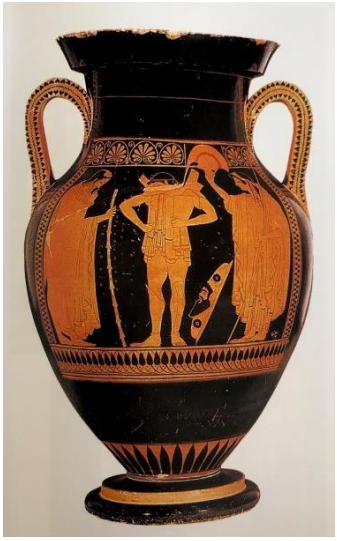

Figura 1: “A despedida do herói”
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

A percepção da forma e a liberdade de criação marcam a importância que a arte grega exerce sobre os séculos que se seguem. Nesse contexto, a consciência do fazer artístico está diretamente relacionada à liberdade do espírito, conforme assinala Hegel:

> deve-se ainda acrescentar que, uma vez que o espírito grego é esse escultor remodelador, ele está consciente de sua liberdade em suas criações, pois ele é seu criador e elas são a pretensa obra humana. Porém, essas criações não são apenas isso; são a eterna verdade e os poderes do espírito em si e por si, e não criadas como tal pelo homem. (HEGEL, 2008, p. 201).

A partir dessa perspectiva, observa-se que, em determinado momento, a arte grega ultrapassa seus próprios limites formais. Em razão dessas transformações na percepção estética, a prática artística se renova, em consonância com o surgimento da filosofia e da ciência. A natureza passa a configurar-se como estímulo para a liberdade do espírito, à medida que o pensamento começa a agir sobre ela e a tomá-la como objeto de reflexão de si mesmo.

Nesse processo, a escultura e a pintura tornam-se temas centrais das discussões entre os artistas. O ofício artístico — entendido aqui como o próprio fazer da arte — passa a ser reconhecido como uma atividade elevada, equiparável à literatura e ao teatro, no momento em que os artistas adquirem consciência de sua competência técnica e expressiva. Para além das necessidades inerentes à natureza humana, abre-se espaço para o desejo de mostrar e aprimorar as técnicas artísticas. A volta para si e a representação da capacidade do corpo humano, como ilustrado na Figura 2, auxiliam nesse percurso de reconhecimento, pois, conforme afirma Hegel (2008, p. 340), "a técnica aparece quando existe a necessidade".

Figura 2: "Discóbolo"
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

Esse processo pode ser igualmente observado na arte da modernidade. Torna-se necessário considerar o contexto histórico em que essa arte se desenvolve, pois, assim como ocorreu na Grécia antiga, há uma renovação do fazer artístico, e não um abandono total da técnica ou dos modos de produção anteriores. Os acontecimentos da vida cotidiana, bem como

a retomada de temas do passado sob novas interpretações, passam a marcar de modo decisivo a arte moderna, refletindo discussões próprias de seu tempo.

Do ponto de vista da representação, esta já não se mostra suficiente para responder às exigências do período moderno, que constitui o foco desta análise. Os temas dos heróis, dos deuses e das figuras míticas da Antiguidade grega não possuem mais o mesmo significado, passando a ser compreendidos historicamente, como expressões de um tempo e de um lugar determinados. Aquilo que anteriormente se integrava à vida humana — na qual o cotidiano e o divino se entrelaçavam — passa, na modernidade, a ser separado da experiência imediata, adquirindo um caráter histórico e reflexivo.

Essa tensão entre a permanência e a ruptura, bem como entre a mistura e a separação dos tempos históricos, pode ser observada em uma gravura do artista germânico Albrecht Dürer (1471–1528), apresentada na Figura 3. Em sua obra, Dürer concilia passado e presente por meio do estudo rigoroso das formas, da experimentação técnica e da ampliação de seus procedimentos artísticos, incorporando tais elementos às suas composições.

Figura 3: “Adão e Eva”
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

Para complementar a análise da Figura 3, recorre-se às considerações de Gombrich (2018, p. 262), que afirma:

> Ele mesmo dizia que sua intenção era dotar a prática imprecisa de seus ancestrais (que haviam criado obras vigorosas sem um claro conhecimento das normas da arte) de

> fundamentos sólidos e transmissíveis. É instigante acompanhar os experimentos de Dürer com as várias leis da proporção, vê-lo distorcer deliberadamente a figura humana, desenhando corpos demasiado longos ou largos, a fim de encontrar o equilíbrio e a harmonia corretos. (GOMBRICH, 2018, p. 262. Grifo do autor).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a obra de arte não se apresenta como algo exterior ou estranho ao sujeito histórico que a produz. Enquanto ser dotado de razão, o indivíduo só é capaz de criar aquilo que pode compreender, de modo que a obra artística se configura como expressão inteligível de seu tempo. Nesse sentido, a arte não exige do observador um saber erudito externo a ela mesma, pois sua significação encontra-se inscrita em sua própria forma.

Enquanto produção humana, a obra de arte reúne, simultaneamente, elementos de objetividade e subjetividade, constituindo-se como fruto do espírito de sua época. Em termos hegelianos, trata-se de uma forma de exteriorização sensível do espírito, por meio da qual este se reconhece historicamente e torna visível a racionalidade que orienta seu próprio desenvolvimento.

A representação sensível da ideia: o belo artístico e o belo natural

Nesta seção, busca-se expor os conceitos de belo artístico e belo natural a partir da estética hegeliana, a fim de justificar a superioridade do primeiro em relação ao segundo. Para Hegel, o belo natural pode ser exemplificado por fenômenos como o Sol, o qual é condição necessária para a existência humana e, em si mesmo, não se submete a juízos estéticos imediatos. A natureza, nesse sentido, não é produto do espírito, mas algo que existe independentemente dele, razão pela qual o belo natural ocupa uma posição inferior na hierarquia estética.

A noção de "superioridade" atribuída ao belo artístico está diretamente relacionada à participação do espírito em sua constituição. Somente aquilo que é produzido pelo espírito é capaz de manifestar a verdade, pois o belo artístico consiste na exteriorização sensível da ideia. Diferentemente da natureza, a obra de arte não apenas aparece aos sentidos, mas é portadora de significado, na medida em que expressa intencionalmente o conteúdo espiritual de seu tempo.

Embora a natureza possa despertar sentimentos e sensações no observador, essa experiência depende da relação estabelecida pelo próprio espírito, que nela se reconhece de modo imediato e não reflexivo. A arte, por sua vez, torna-se necessária ao espírito justamente

porque lhe permite alcançar uma forma de liberdade mais elevada, na qual ele se objetiva sensivelmente e se reconhece como livre em suas próprias produções.

Tomando como exemplo uma das *Madonas* (figura 4) do artista italiano Rafael Sanzio (1483–1520), busca-se elucidar o pensamento hegeliano acerca da manifestação do belo artístico enquanto expressão da liberdade do espírito. Nessa obra, o essencial consiste em estabelecer uma relação entre aquilo que se apresenta imediatamente aos sentidos e a interioridade espiritual que a figura expressa. A aparência sensível não se esgota em si mesma, mas remete à alma que nela se manifesta, revelando uma individualidade serena e reconciliada consigo mesma.

Figura 4: Rafael: Madonna del Granduca,
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

Tal compreensão é reforçada pela seguinte passagem de Hegel:

> esta força da individualidade, é este triunfo da liberdade concentrada em si mesma, o que mais admiramos na tranquila serenidade das personagens criadas pelas obras de arte antigas. Isto não é apenas verdade para os casos em que a satisfação e a serenidade são obtidas sem luta, mas também para aqueles outros em que o sujeito sofre infelicidades que o dilaceram a ele e a toda a sua existência Quando os heróis trágicos, por exemplo, são representados sucumbidos pelo destino, a sua alma regressa a eles mesmos como se dissesse: assim seja, Nunca o sujeito deixa de ser fiel a si próprio; renuncia ao que lhe foi arrebatado, mas não lhe foram arrebatados os fins que pretendia alcançar e é ele quem os abandona sem se perder perdendo-os. O homem destroçado pelo destino poderá perder a vida, mas não a liberdade. É esta confiança

> em si que lhe permite, na dor, manter e pôr à prova a calma e a serenidade. (HEGEL, 1999, p. 174-175).

Na obra de Rafael, tudo o que se apresenta está ligado à harmonia, à graciosidade e à serenidade. Pode-se compreender que, nesse contexto, o espírito se manifesta de maneira livre, concentrado em si mesmo e aberto à infinitude. A figura não depende exclusivamente de um tempo ou de um lugar determinados para manter seu sentido, pois sua verdade reside na forma espiritual que se exterioriza sensivelmente. Assim, a obra permanece válida em si mesma, enquanto expressão do belo artístico, na medida em que manifesta a liberdade interior do espírito.

A pintura holandesa

Na pintura holandesa, o fazer artístico manifesta-se de modo privilegiado, na medida em que o particular adquire valor universal. O que é transposto para a tela corresponde àquilo que o artista apreende de seu mundo imediato, no qual a vida comum passa a ser representada de maneira direta e despojada. O cotidiano, antes considerado um tema menor, torna-se digno de contemplação estética.

O que confere beleza a essas obras é a capacidade do pintor de exteriorizar sua interioridade de modo acessível ao espectador. Ao representar cenas ordinárias, o artista não se limita à mera reprodução da realidade, mas imprime nelas sua liberdade subjetiva, permitindo que qualquer indivíduo se reconheça na obra. Trata-se, portanto, de uma forma de liberdade artística que se realiza na percepção sensível do mundo cotidiano, como se observa na figura 5, do pintor holandês Jan van Goyen (1596–1656).

Figura 5: “Moinho à beira do rio”
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

Nesse sentido, o pensamento de Jacques Rancière aproxima-se da compreensão hegeliana da liberdade artística ao destacar a ruptura com a hierarquia tradicional dos temas. Ao tratar da representação de pessoas comuns, Rancière (2012, p.86) observa que "[...] essa representação de pessoas comuns e que se opõem à dignidade da pintura histórica como a comédia se opõe a tragédia[...]", rompendo com os modelos consagrados pelos grandes mestres.

Essa mudança implica o reconhecimento de uma liberdade própria da obra e do artista, na qual o "qualquer um" pode ser representado, e a hierarquia temática é dissolvida, fazendo com que a obra se torne atrativa por si mesma. A pintura, nesse contexto, deixa de servir a finalidades religiosas ou à celebração de grandezas previamente estabelecidas, passando a existir como espaço de fruição estética autônoma. O "jogo das aparências", como afirma Rancière, constitui-se, assim, como realização da liberdade do espírito. Tal compreensão é reforçada pela seguinte passagem:

> A pintura é ainda a arte que se faz valer plenamente aqui onde não se trata mais de servir nenhum culto nem de celebrar nenhuma grandeza existente por si mesma: nenhuma força social há de buscar sua imagem em uma cena de aldeia; esta será vista pelo puro prazer "desinteressado" de disfrutar do jogo das aparências. E esse jogo das aparências é a própria realização da liberdade do espírito. (RANCIÈRE, 2021, p. 51. Grifo do autor).

A figura 6, do artista sevilhano Bartolomé Esteban Murillo (1617–1682), permite pensar essa liberdade em diálogo com diferentes tradições artísticas.

Figura 6: Crianças sem lar
Fonte: Gombrich (2018, s/n)

Sua representação de mendicantes exprime uma forma de despreocupação que pode ser compreendida como essência da liberdade: assim como os deuses da antiguidade, essas figuras parecem desfrutar da existência sem subordinação a fins externos, livres da vontade utilitária e das preocupações que regem a vida social ordinária (Rancière, 2021). Ainda nas palavras do filósofo francês, a noção de liberdade herdada da Grécia antiga desempenha um papel decisivo na formação do pensamento estético moderno:

> Essa ideia da liberdade grega como conjunção da atividade suprema e do ócio perfeito, concebida pelo filho do sapateiro Winckelmann, nós bem sabemos como, no momento da afirmação francesa da vontade coletiva e das grandes festas comunitárias, ela alimentou, nos jovens Hegel, Schelling e Hölderlin, a ideia de uma verdadeira revolução que abolisse a mecânica fria do Estado e unisse uma filosofia transformada em poesia e mitologia à vida sensível do povo. (RANCIÈRE, 2021, p. 49).

A partir dessa perspectiva, compreende-se como a arte assume um papel central na mediação entre espírito e vida sensível, tornando-se um espaço privilegiado para a manifestação da liberdade. A retomada idealizada da Grécia não se dá como simples retorno histórico, mas como horizonte teórico que orienta a compreensão moderna da arte enquanto forma de reconciliação entre razão, sensibilidade e vida coletiva.

Considerações finais

O objetivo desta exposição foi elucidar o pensamento hegeliano acerca do belo artístico, sobretudo a partir de sua manifestação na pintura holandesa da modernidade, em diálogo com as contribuições de Jacques Rancière e Ernst Gombrich. Ao longo do percurso, buscou-se também resgatar, historicamente, a centralidade da Antiguidade grega como referência fundamental para discussões que articulam filosofia, ciência e, principalmente, arte.

A partir da filosofia da história de Hegel, compreende-se que a razão governa a história[145] e que esta revela, em seu desenvolvimento, a ação do espírito. Nesse sentido, a arte ocupa um lugar privilegiado, pois o espírito necessita se exteriorizar e aparecer sensivelmente. A obra de arte torna-se, assim, o meio pelo qual o espírito se objetiva e se reconhece como livre.

É justamente por essa capacidade de manifestação da verdade espiritual que o belo artístico se mostra superior ao belo natural. Na pintura — e de modo exemplar na pintura holandesa — essa liberdade se realiza na elevação do particular ao universal, na dignificação do cotidiano e na autonomia da obra em relação a fins externos. Desse modo, a arte moderna

[145] Ela é necessária — não pode ser de outra maneira; tinha e tem que ser assim — e é racional.

confirma-se como expressão verdadeira da liberdade do espírito, na qual forma, conteúdo e interioridade se reconciliam sensivelmente.

Referências bibliográficas

GOMBRICH, E. H. *A história da arte.* Tradução: Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

HEGEL, G. W. F. *Estética*. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Tradução: Maria Rodrigues e Hans Harden. 2ª. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. Título original: *Philosophie der Geschichte.*

RANCIÈRE, J. Tradução: Mônica Costa Netto. In: CAPISTRANO, T. (Org). *O destino das imagens.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 79-100.

RANCIÈRE, J. *Aisthesis: cenas do regime estético da arte.* Tradução: Dilson Ferreira da Cruz- São Paulo: Editora 34, 2021.

SER, ANGÚSTIA E EXISTÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O MUNDO-EM-EXISTÊNCIA

Caio César Costa Santos[146]

RESUMO: Este ensaio pretende apresentar, de modo introdutório, ou seja, em linhas gerais, os conceitos de "ser", "angústia" e "existência". Em um primeiro momento, introduzimos nosso ensaio com uma provocação inicial sobre a "angústia". Logo em seguida, problematizamos o conceito de "ser" e "existência" para, por fim, em um último momento, tratar de uma questão peculiar existencial do ser-aí humano que é a imaterialidade do ser-angustiado. De modo ainda primário, chegamos a concluir que o ser só é e só pode ser "ser" na angústia.
Palavras-chave: Ser; Angústia; Existência; Heidegger; Kierkegaard.

RESUMEN: Este ensayo pretende presentar, de forma introductoria, es decir, en términos generales, los conceptos de «ser», «angustia» y «existencia». Inicialmente, presentamos nuestro ensayo con una provocación inicial sobre la «angustia». Inmediatamente después, problematizamos los conceptos de «ser» y «existencia» para, finalmente, abordar una peculiar cuestión existencial del ser-ahí humano, que es la inmaterialidad del ser angustiado. De manera aún rudimentaria, concluimos que el ser solo es y solo puede ser «ser» en la angustia.
Palabras-clave: Ser; Angustia; Existencia; Heidegger; Kierkegaard.

Em um *mundo-em-existência*, só há "ser" se houver "angústia". Este seria inicialmente o conceito temático deste manuscrito. Só que aqui o pensamento desta ideia adquire um tom diferente; uma nova pintura; sendo esta *uma pintura imaterial*. É que fornecemos ideias e pontos de vista acerca do tema - *a imaterialidade do ser-angustiado no mundo-em-existência*.

Vi, pela primeira vez, o termo "angústia metafísica" ao ler o livro "Introdução à Filosofia", de Heidegger.(2009). Cronologicamente, Freud (2011) não foi o primeiro a definir a "angústia humana"; o próprio Freud, em cartas, já deixava claro que a sua teoria sobre a angústia tinha como base o pensamento de Kierkegaard, como também de Schopenhauer. Freud

[146] Doutor em Psicanálise pelo Instituto Gaio. Atualmente é Psicanalista no referido Instituto. Membro aspirante da Sociedade Hegel Brasileira. E-mail: cesarinmind@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3778-035X.

leu ambos. Só que, para Freud (2011), por ele ter fundado a psicanálise e ainda estar preocupado, sobretudo, com o inconsciente, ele via na angústia uma especie de pulsão de morte na qual o indivíduo se via patologicamente absorvido por cenas traumáticas passadas que o levavam para o desfecho do sentimento da angústia.

Assim, a angústia freudiana tem a ver mais com - por exemplo - um destino ou futuro incerto, a angústia do tédio, amar alguém e não ser correspondido na mesma medida, a solidão existencial, a angústia de perder os entes queridos, o sofrimento da própria vida até se chegar à angústia da/sobre à sua própria morte.

Deste modo, a angústia freudiana exclui de seu conceito a existência por excelência que, em contrapartida, o existencialismo e, logo depois, a fenomenologia vão criar os seus conceitos filosóficos com base sobretudo na existência (existencialismo) e no mundo fenomênico (fenomenologia).

Logo, o que Freud realmente tinha em mente sobre a angústia era que a angústia do "ser angustiado" era para ser considerada e diagnosticada como uma psicopatologia decorrente, principalmente, de experiências traumáticas do passado. Assim, todo psicanalista deve saber que Freud tinha um fetiche imenso pelas experiências passadas; todo o seu arcabouço ou teoria é alicerçado numa teoria do passado. Porque, segundo ele, é justamente e somente no passado que iremos encontrar a versão ou figura do ser mais profundo que somos.

Até o inconsciente, para ele, tem ligação imanente com o passado, pois todo ato, físico ou psíquico, será absorvido e imediatamente cristalizado no subconsciente para, deste modo, passar para o inconsciente. Deste modo, para Freud (2011), o "inconsciente" seria o fundo muito obscuro das experiências mais profundas de nosso passado; um tipo de depósito onde estão alojadas todas as nossas lembranças, doces ou amargas, traumáticas ou transformadoras.

Assim, a evolução do pensamento freudiano se resume à uma teoria da memória, do estudo do passado. Freud, em boa parte de seus estudos, não se concentra no presente, a sua obsessão (se pudermos falar assim), é unicamente pelo "passado". Assim, as lembranças, para ele, são consideradas a matéria-prima por excelência de sua teoria; sem elas, para ele, não haveria nenhuma possibilidade de existir a Psicanálise.

Quando Freud nos traz o tema da angústia, ele leva em consideração sobretudo as vivências passadas que levaram aquele sujeito ao estado de ser angustiado, bem diferente da primeira metade do século XX, onde ali já se cristalizavam as teorias existencialistas acerca do tema da angústia, embebidos, sobretudo, pela analítica existencial do *Dasein* em Heidegger (1927).

Heidegger é muito diferente de Freud no tocante ao tema da "angústia". O seu modo de ver a "angústia" causou profundas rupturas em toda a conjuntura epistemológica da época, de teorias psicanalíticas a teorias psiquiátricas e psicopatológicas, Heidegger (2015) causou um verdadeiro rebuliço e, podemos dizer mais, balançou todas as estruturas do conhecimento metafísico - até da Antiguidade - ao criar uma analítica existencial extremamente complexa, bem fundamentada e o principal, original.

Para começo de conversa, Heidegger não usa em nenhuma parte de suas obras termos como "sujeito", "consciência", "ego pensante", "subjetividade" ou mesmo "indivíduo". Mas, por que será? Bem, uma das principais preocupações de Heidegger é criar o seu conceito de "*Dasein*" - que no português é traduzido por "ser-aí" - para se livrar de toda a atmosfera sufocante e até angustiante da egoidade que veio tão forte até aqui através do pensamento cartesiano.

Heidegger estuda Descartes, mas o critica ferozmente, pois a teoria heideggeriana não quer ser contaminada com nenhum sequer sintoma ou índice de ipseidade e/ou subjetividade. Heidegger até se sujeita a não usar a palavra "pensamento" para não cair numa nomenclatura de vestígio subjetivista. Mas, dito isto, qual seria realmente o propósito da analítica existencial heideggeriana?

O propósito capital seria apenas este: desconstruir totalmente o pensamento sobre a metafísica do ser da Antiguidade desde Aristóteles, somente por causa de um único ponto: a metafísica de Aristóteles, por exemplo, ver no "ser" apenas uma "substância" e Heidegger também elimina definitivamente o termo "substância" de sua teoria.

Para Heidegger, o ser não tem nada a ver com "substância", ao contrário, o "ser" "é" e "estar", ao mesmo tempo, "na" "existência". Ou seja, *só-é-ser-realmente-sendo-na-existência*. Até o "ter sido" que é o "passado", como Freud gostava tanto, para Heidegger, ele estar "suspenso" na própria existência e "existência" significa, para Heidegger (2015), "ser". Ser *é* Existência.

Para ele, não há nenhuma capacidade biologicamente natural inata herdada de vidas passadas, não! O "ser-aí" só "é" ele mesmo e só pode ser ele mesmo no tecido significante da *Existenz*. Ou seja, *ser é ser-em-existência*. Não é à toa que todos os seus demais conceitos fundamentais como *finitude*, *ser-para-a-morte*, *ser-no-mundo*, *o caráter de jogado*, *estar-à-mão*, *o ter-sido*, *o porvir*, etc., são considerados para Heidegger também como "existentes" ou "existenciais".

Então, para Freud, a sua obsessão era pelo "passado", já para Heidegger a sua obsessão era pela "existência". Um passa a excluir o outro; porque Freud (2011) mesmo só via na "existência" uma forma de recuperar as instâncias traumáticas do passado, enquanto que Heidegger (2015) via no "passado" um modo-temporal de temporalizar as instâncias momentâneas do "ter-sido". O caso é que Heidegger não exclui jamais a temporalidade, mas a real temporalidade heideggeriana é uma *temporalidade ekstática*. Ou seja, todos os momentos temporais estão "suspensos" no presente-vivo-em-existência, seria uma modo de ser modo-temporal que é absorvido pelo modo de ser da existência, tal como ela é e tal como ela aparece., junto, claro, a todos os utensílios.

"Ekstase" significa, em Heidegger (2015), "instâncias modo-temporais apreensíveis dos sentidos da temporalidade". Para Heidegger (2015), a temporalidade é uma instância significante que, junto aos modos de significância dos objetos intramundanos, dão contorno à analítica existencial do *Dasein*. Assim, a sobrevivência de sua analítica recai na possibilidade herdada da existência em testemunhar na instância presente os modos temporalizantes de *estar-no-mundo*.

Não há outro caminho, "estar-no-mundo" significa nada mais que *estar-existindo* enquanto existe vida na/em existência. Porque, até para Heidegger (2015), é no tecido da própria existência vista como "abertura de sentido" que, continuamente, e de modo imediato, também passamos, a cada instante, a morrer. O *ser-morto,* para Heidegger (2015), não passa a ser um modo de ser fidedigno, mas uma figura ausente agora de existência, muito embora ainda preenchido pela dinâmica existencial do "instante", pelo simples fato que ninguém pode morrer no lugar do *já-morto*.

Para Heidegger (2015), o *já-morto* participa ainda da existência, mas dentro de um instante modo-temporal também *já-morto*. Tal "instante" se assemelha um pouco com a "intuição do instante" em Bachelard (2009), contudo, o instante bachelardiano "estar suspenso" entre dois nadas, enquanto que o instante heideggeriano é o modo-temporal fundante e fundamental para que a temporalidade ekstática aconteça.

Com outros termos, "ekstase" significa "acontecimento imediato apropriador", ou seja, a existência heideggeriana é alimentada por infinitos movimentos ekstáticos, sendo a própria existência, *o molde*, e tal ekstase, *a figura modo-temporalizante*. Os modos modo-temporais da ekstase *figuram* e *transfiguram* os sentidos da existência, de modo que a existencialidade de cada existente passa a adquirir sentido ou significado na existência.

Assim, "existir", para Heidegger, é o mesmo que "ser". Heidegger (2015) não utiliza a concepção de "eu", mas "ser-aí". Ele diz: "o ser-aí só é ser existindo". Além disso, em nenhum momento faz uso de palavras como "força ou potência afetiva", "intelecto", "ânimo", "imaginação", "memória" ou mesmo "ego". Talvez, em um ponto, a analítica existencial do *Dasein* poderia de algum modo ser considerada "transcendental" no sentido de que o "mundo" é, metafisicamente falando, um *imanente-transcendente*, assim como, de outro lado, Deus é o *transcendente-absoluto*.

Sendo assim, o "mundo mundano" heideggeriano ou o "mundo da vida" husserliano jamais serão um "ponto absoluto", mas, sim, muito mais, um "modo ou um lugar imanente de/para o transcender". Seguindo esta ótica, é como se o "mundo" fosse a "pura imanência", mas, dentro ou no interior desta imanência, estar o mesmo mundo em constante "transcendência".

Para Heidegger, o "ser-aí" é transcendente não no sentido de sua "divinização ou do que é divino", mas, sobretudo, porque o "ser-aí" é absolutamente livre no espaço-tempo absolutamente "livre" do mundo. Diferentemente da concepção sartriana; a de que o homem estar condenado pelo seu próprio destino e a dita liberdade é só um meio ou uma forma de se libertar deste desfecho possivelmente "trágico" (Sartre, 2015).

Na concepção heideggeriana, o "ser-aí" *estar-sempre-aberto.* Mas, o que isto quer dizer? Quer dizer que o mundo como abertura totalmente existencial só se abre completamente caso o ser-aí esteja também compĺetamente aberto a/para. Contudo, tal "abertura originária" já se deu muito antes; Heidegger (2015) nos diz: "desde o momento que fomos *jogados-no-mundo*. Ou seja, Heidegger (2015) não explica o momento anterior ao "ser-jogado", que é o da vida uterina (apesar de que Sloterdijk (2025) explique), ao contrário, Heidegger (2015) só passa, enquanto um analítico existencial, a considerar o "ser-aí" como "vida permanentemente em existência" quando este mesmo "ser" sai do invólucro da mãe e passa a contornar o "mundo fenomênico circundante".

Ou seja, ao mesmo tempo, em um só instante, o "mundo" "devora" o "ser-aí" e, automaticamente, o "ser-aí" *é* jogado-no-mundo. Desde este momento, o "ser-aí" agora é *ser-no-mundo*, puramente *ser-no-mundo*, ao passo ainda que se é ao mesmo tempo *ser-para-a-morte*. Porque, para Heidegger (2015), no momento em que a criança é jogada no mundo, o seu "ser-aí" *já começa de antemão* a perecer, a sofrer os efeitos e as causas de ser um *ser-para-a-morte* em um mundo que pode vim a sucumbir a qualquer hora.

Assim, enquanto não chega a morte definitiva, o "ser-aí" vai definhando toda a sua vida existencial no "tédio". Pois, para Heidegger (2011), a "existência" também é "tédio" e o "ser" também é "tédio".

Um pouco antes, Schopenhauer (2015), já havia escrito sobre o tédio, mas o seu sentido estava mais para a "solidão existencial" provinda da não-aceitação do mundo como tal - de não aderir à organicidade mundana do mundo com toda a sua convencionalidade. Já no ponto de vista heideggeriano, o sentido do tédio gera sim solidão existencial, mas, aqui, é o contrário, não é o indivíduo a causa de sua própria solidão, mas o mundo seria o produtor de uma mundaneidade extremamente tediosa.

Contudo, para ambos, o tédio seria uma das causas fundamentais da "angústia superficial". Justamente porque a presença do "nada" é manifestada pelo tédio em Schopenhauer (2015), como também em Heidegger (2011) o que manifesta a angústia não seria necessariamente o tédio, mas o próprio "nada".

Heidegger (2015) nos diz claramente: "a angústia é uma disposição fundamental que manifesta o nada". Que possamos falar agora de uma questão originária na analítica do "ser" em Heidegger, que seria - a "nadidade ontológica originária".

Existem muitas coisas originais no pensamento heideggeriano e, uma delas, é o seu pensamento de que: o "ser-aí" só passa a ganhar o estatuto de "ser", realmente, quando ele ultrapassa ou atravessa o caminho da 'nadidade ontológica originária'". O que isto quer dizer? Em termos bem simples, na concepção de Heidegger (2015), se não existisse o "mundo", o "ser-aí" além de *não-poder-ser* "ser-aí", cairia num grande abismo insondável e o que encontraria em todos os cantos seria apenas um "nada"!

Heidegger é excessivamente mundano; o que ele quis dizer com isto é que, antes do nosso nascimento, o que existia era somente um "nada originário"; e a única coisa que marca a existência de um ser, no caso o "ser-aí", é o estado de ser jogado-ao-mundo. Assim, ao passo que é *jogado-no-mundo*, é "capturado" instantaneamente por ele. Ou seja, "sem o mundo só há nadidade".

É como se pudéssemos dizer do seguinte modo: "antes do mundo era somente um nada e, com o mundo, passou a ser o tudo"! No entanto, na compreensão de Heidegger (2015), este nada, ou seja, esta nadidade ontológica originária é fundamental porque sinaliza o fato de que o "ser-aí humano" só é "ser-humano" na presença constante do mundo, por isso, o seu existente *ser-no-mundo* e *estar-no-mundo*.

É como se Heidegger nos quisesse dizer que antes do mundo, ou seja, o "nada", não poderia existir um sentido-de-existência, pois o caro sentido da "existência" (*Existenz*) só estar realmente na presença constante da existência junto à temporalidade. "Existência" e "temporalidade" caminham juntas, porque a existência só pode *ser-sendo*, a partir somente dos modos próprios do *temporalizar* esta própria existência.

Assim, é como se o escoamento ou a passagem desta existência só passa a ser "verdadeira" quando o tempo passa a temporalizar todos os momentos ao mesmo tempo da existência. Logo, a *existência-no-nada*, segundo Heidegger (2015), não é existência *ipso facto*, contudo, a nadidade disto passa a ser fundamental para Heidegger porque é do estado nadificador anterior à efetiva existência que se propõe a criar e passar a acontecer "a existência propriamente dita".

Não que o nada "cria" a existência, mas o nada seria uma causa para estimular alguma coisa a aparecer e esta aparição súbita só pode ser a nossa existência enquanto "ser-aí" mundano.

Mas, a analítica existencial heideggeriana sobre o "nada" é muito mais complexa e tem pontos enraizados em toda a sua construção metodológica. Toda esta analítica existencial "estar-suspensa" em todos os momentos em uma dicotomia fundamental existencial, a saber, *existência-nada*, *nada-existência*. O que isto poderia nos significar?

Que a existência de nós seres-aí mundanos humanos não pode ser existência sem o seu contraponto ou paradoxo principal: o "nada"! O tecido em significância da existência é tecido por pontos "nadificadores", ou seja, toda a existência é cercada e se compõe de "nadas", de todos os tipos - desde à sua origem, como nadidade ontológica originária - ao final - no *ser-para-a-morte* - o estado de *já-morto* em que o nada agora absoluto volta a pertencer ao tecido significante da existência.

Na sua obra fundamental "Ser e tempo" (1927), Heidegger (2015) não toca, nem se insinua a tratar da vida-após-a-morte, ao contrário, para ele, o desfecho totalizante e total da existência é quando o *ser-para-a-morte* "cessa" de "acontecer" e se transforma em um *ser-já-morto*. Assim, o "sendo" da existência como "ser-aí" perde o seu brilho existencial, logo, não passando mais a "ser", nem a "acontecer", e estando morto, passa a ser como se fosse um objeto intramundano "mortificado"," ausente", "sem brilho" ou "presença" efetiva "na" existência. Ou seja, numa palavra, volta ao estado de "nada", um "ser-nada-absoluto"!

Denomina-se "nadidade ontológica originária" simplesmente porque "nadidade" ou o "nada" mesmo, estar presente em todos os momentos da existência; seria como se o "nada"

fosse um "preenchimento" que falta à existência; como se a existência precisasse mesmo do "nada" para que ela se consagrasse definitivamente como "existência propriamente dita".

Ainda com outras palavras, é como se o "nada" ou a "nadidade ontológica" fosse o "impulso" (e realmente é) da "existência" para que ela realmente aconteça. Este pensamento seria assim: a nossa existência só adquire "concretude" enquanto *presença-no-mundo* quando, em todos os seus momentos modo-temporais, é absorvida completamente pelo "nada". Todo o ponto existencial que falta à "existência", o "nada preenche".

Mas, poderíamos nos perguntar: como o nada como "nada" "preenche" alguma coisa? O critério principal para isto é que: "existência" *é* "nada" e sem o "nada" *não* poderia haver ou ocorrer a passagem da "existência". Com o decorrer de nosso raciocínio, veremos que isto é muito importante, sobretudo, no tocante ao tema de artigo: "a angústia metafísica".

Alguns estudiosos e pesquisadores renomados estudaram por muito tempo a obra capital de Heidegger (2015) "Ser e tempo" (1927) e chegaram a uma conclusão muito importante e fundamental: descobriram que esta obra heideggeriana está cercada e é composta por uma "aura gnóstica". O que isto quer nos dizer? Que diante à leitura de "Ser e tempo", o "ser-aí humano" pode se "transformar" em um "ser transcendental" no sentido de *estar preparado ou aberto a* qualquer condição trágica diante da tamanha "negatividade" que esta nossa vida existencial nos *impõe*.

Assim, mesmos jogados ao mundo desde o nosso nascimento, iremos *sempre e a todo momento*, enquanto "ser-aí", nos defrontar com diversas faces da "negatividade", sendo estas produzidas por uma "negatividade absoluta"; que é este mundo mundano *daqui*. Sendo assim, seguindo esta ótica, este "mundo" aqui é, por natureza até "mística", um mundo "negativo", ou seja, desde o momento primordial que Deus passou a criar a Terra, forças contrárias ou negativas, adentraram à atmosfera cósmica de nosso planeta, distribuindo assim, além de coisas ou elementos bons, coisas também negativas e tenebrosas.

Esta é uma visão mística que o misticismo defende e um dos grandes místicos do período medieval que nos apresenta esta versão da Criação, é a figura iluminadora e celestial de Jacob Boehme.

Neste sentido e dentro desta interrelação, podemos dizer que é possível confrontar ou até relacionar, de modo positivo e transformador, a obra de Heidegger (2011) junto à de Boehme (2011). Mas, em que sentido? No sentido de que, ambos, têm em comum, uma mesma "ideia" - a saber - que, no profundo interior da existência, não somente "humana", mas,de todo o "ser vivo"; há atrelada a presença absoluta da *negatividade deste* "próprio mundo".

Um destes pontos negativos desta "negatividade característica" seria, por exemplo, *o sofrimento existencial*. Estes pensadores querem nos dizer ou nos comunicar que *não* adianta que caminho seguirmos, se mesmo que nós escolhermos o caminho somente da Luz, ou seja, mesmo que sejamos boa parte de nossa vida existencial seres iluminados, as Trevas ou a Negatividade Absoluta nos atingirá em muitos momentos de nossa vida terrena.

Porém, estes autores têm uma visão diferente quanto à origem desta negatividade. Para Heidegger (2015), por exemplo, tal profunda negatividade que entra na existência de modo absoluto e imediato acontece desde o momento do nosso nascimento - quando *somos-jogados neste* "mundo" que, mesmo diante das delícias prazerosas da vida, é um mundo de "penúria", "sofrimento" e "castigo".

Já Boehme (2011), a partir de sua iluminação mística, acredita que tal "negatividade" ou tal "trevas", tenha surgido na Terra desde o momento em que Adão comeu a maçã envenenada oferecida pelo demônio. Assim, no momento em que ele come a maçã, todo o Jardim do Éden e todo o mundo em sua volta e até ele próprio é investido e contaminado pela ação trevosa e tenebrosa das forças do mal, dando início à abertura da passagem da *negatividade neste mundo*.

*****

Ou seja, de um lado, temos a negatividade heideggeriana que é tecida e desenvolvida pelo próprio "mundo" ou "existência", enquanto que, de outro lado, temos a negatividade boehmiana que vê - no ato desobediente de Adão - a criação e a entrada do "mundo das trevas" ou da "negatividade absoluta". Assim, em Boehme (2011), podemos ver que a sua visão é uma visão absolutamente "primordial" - ou seja - Boehme (2011) na obra "Aurora nascente" não necessariamente considera "este mundo aqui" material e atual e mortal, mas, volta íons de eras atrás para perceber, desde a Era Primordial, que a "negatividade deste mundo terrestre" aqui é de natureza amplamente "corruptiva", "tenebrosa" e "acerba" ou "amarga".

Já Heidegger (2015) acredita que, enquanto o embrião encontra-se no interior do útero na mãe, ele ainda não pode ser considerado verdadeiramente como um "ser-aí", mas só no momento em que "esta barreira" *entre* o "mundo uterino" e o "mundo existencial" é rompida, e ele é *jogado-no-mundo* - aí sim - na ótica heideggeriana - podemos dizer que o "ser-aí", agora, como *parte* do mundo, *é* completamente *absorvido* por *esta "*névoa" ou "aura" negativas que *é* o mundo aqui como conhecemos.

Deste modo, a sobrevivência da vida, *neste* mundo, vai depender muitas das vezes em nos "equilibrar" entre estas duas forças por natureza contrárias - a "positividade da vida" e a "negatividade deste mundo". Para Heidegger (2015), só conseguiremos "superar" esta "tensão" da vida existencial, quando sairmos íntegros do *abismo* profundamente *angustiante* do "nada" da existência. Pois, assim, ainda para Heidegger (2015), em termos bem simples; só conseguiremos viver uma vida "verdadeiramente autêntica", quando "sobrevivermos" perante à "negatividade ontológica originária" que este mundo nos *impõe*, desde o nosso nascimento E, esta "negatividade", só pode ser percebida quando o "ser-aí" começa a perceber, no interior do sentimento sufocante da angústia, a presença avassaladora do "nada".

Se quisermos viver uma vida verdadeiramente "autêntica", teremos que sofrer profundamente todas as infinitas etapas da passagem do *nada angustiante* que *é esta* vida existencial. Na ótica heideggeriana, o "começo" ou o "início" da aparição da passagem deste "nada originário angustiante" seria justamente o nosso "nascimento", quando o embrião torna-se "ser-aí", ou seja, *parte* integrante da existência, e *é,* ao mesmo tempo, completamente absorvido não somente pela "existência propriamente dita", mas, também pelo "nada".

Ou seja, *a existência só é existência na existência do nada*. Segundo Heidegger (2015), não tem para onde fugir; todos nós, enquanto seres-aí, sofreremos a imediatez nadificante e angustiante do *nada-da-existência*. Assim, o "nada" *é* a "existência" e a "existência" *é* o "nada". *Sobreviver-na-existência* todos, desde o nascimento, sobrevivem, mas, para viver "verdadeiramente", torna-se preciso e fundamental passar por tamanhos sofrimentos existenciais e tormentos, sendo estes desencadeados pela vida nadificante que é o *nada desta* existência.

Assim, para Heidegger (2015), não é possível jamais *superar* esta passagem imediata e brusca do *nada-da-existência*, porque é somente este, o "nada", que irá nos tornar seres-aí realmente "humanos" e completamente "existenciais". Assim, constitutivamente, "humano" significa "fragilidade" ou "perecibilidade", logo, *viver-em-existência* significa viver, no interior da própria e fundamental *fragilidade humana*; as faces do abismo de uma vida completamente *nadificada*.

No caráter de *jogado-no-mundo*, o "ser-humano" torna-se "ser-aí", ou seja, enquanto "ser-humano", o "ser" do humano é completamente "absorvido" pela "temporalidade", bem como pela "espacialidade". Logo, *ser é tempo* e *o aí é espaço*. Etimologicamente, "ser-aí" significa "existir-espaço-temporalmente-na-existência". Deste modo, todos os atos humanos do

"ser-humano" ou "ser-aí" serão essencialmente absorvidos pelo "ser do tempo", bem como pelo "ser do espaço".

Ou seja, o "ser-aí" só *é ou só passa a ser* "ser-aí" porque ele mesmo *é feito* de "espaço" e de "tempo". Assim, após o *nascimento* e de *ser-jogado-no-mundo*, o "ser-aí humano" passa a ser constituído, todo o seu ser, de "tempo" e de "espaço".

Enquanto a sua vida existencial não é extinguida de uma vez por todas pelo desfecho capital do *ser-para-a-morte*, o "ser-aí humano" vai vivendo segundo os ditames ou as forças temporais e espaciais do mundo terrestre e mundano. No *ser-morto*, como *existência ausente*, o "espaço" e o "tempo" não desaparecem completamente, nem deixam de "existir", porém, o campo referencial de significância espaço-temporal é absorvido mais uma vez pela dinâmica intrínseca do "nada existencial".

Ou seja, para Heidegger, foi da *nadidade* que viemos e é para a *nadidade* que retornaremos. Seria uma especie de *eterno-retorno* nietzschiano.

*****

Neste sentido, toda a camada existencial ou existenciária é investida de "nadas", por todos os cantos. Se Aristóteles (2009) viu no tempo "o motor imóvel da eternidade", Heidegger (2015) vê na temporalidade do ser-aí "uma complexa cadeia de nadas temporais". Assim, segundo Heidegger (2015), até o tempo *só é tempo* pelos pontos nadificantes de nada que faz do tempo um próprio *tempo*.

Mais do que a espacialidade, a temporalidade heideggeriana se compõe de momentos temporais, bem como nadificantes. Assim, não só a existência depende do nada, mas também o tempo também. Toda a existência do "ser-aí" *se move e só pode se mover*, enquanto *ser-existente*, numa atmosfera espaço-temporal em que o *nada-estar-sempre-presente*, apesar de não percebemos a sua presença física.

Quanto ao "nada", poderemos dizer que ainda, passados mais de 2.000 anos de existência da verdadeira filosofia, desde Platão, é um tema ainda muito obscuro, nebuloso, complexo e desafiador. Por exemplo, em Schopenhauer (2015), o tema da "nadidade" estar mais presente no estado de tédio que causa a solidão existencial como vimos na introdução, porém, ainda assim, este pensador alemão ainda ver no "nada" uma forma de "vazio existencial" muito importante e essencial para a "superação" do próprio sofrimento existencial que causa-nos a existência.

O nada schopenhaueriano tem suas raízes na tradição budista. Schopenhauer (2015) estudou também o budismo para tentar, naquela época, esclarecer um pouco mais sobre o vazio existencial que *causa* a nossa existência. O ponto fundamental desta visão schopenhaueriana é que só passamos a viver uma vida decididamente verdadeira no momento em que passamos a rejeitar todas as coisas deste mundo material e entramos na interioridade de nós mesmos, pois, só assim, conseguiremos compreender e superar as mazelas deste mundo material que, segundo ele, já naquela época, já se encontrava em colapso.

Assim, a angústia do nada para Schopenhauer não passa do sentimento de vazio existencial ou, em outras palavras, o tédio, desencadeado justamente da não-aceitação deste mundo existencial tal como é e tal como nos aparece. Este "vazio existencial" schopenhaueriano é simplesmente o indivíduo romper com todos os modos convencionais vigentes da época ou sociedade atual, decidindo de uma vez por todas superá-lo através da interiorização de seu próprio eu interno.

Deste modo, Schopenhauer (2015) quer nos dizer que a conjuntura social, política, cultural e econômica desta sociedade estar totalmente corrompida simplesmente porque o homem ou uma boa parte de toda a humanidade esqueceu que uma vida verdadeiramente autêntica vivida e que valha à pena depende fundamentalmente do colocar-se do eu interno diante do estado de vazio existencial.

Assim, para ele, o vazio existencial é de suma importância e absolutamente necessário, uma vez que, é somente através deste vazio, que o homem vai, de uma vez por todas, *encontrar-se-consigo-mesmo*. Logo, uma vida existencial que vive seguindo todos os padrões e regras da sociedade vigente não pode ser considerada uma vida em existência "fidedigna". Em contrapartida, na esteira de Heidegger, o "vazio existencial" de Schopenhauer (2015) é substituído pela "nadidade ontológica originária" porque, na visão heideggeriana, este mundo aqui existencial e material causa ao "ser-aí" uma angústia tremenda; o que vai ocasionar diretamente na presença avassaladora do nada. Assim, para Heidegger (2015), "a disposição fundamental da angústia manifesta o nada", logo, somente neste sentido, é que a existência passa a possuir um caráter de "autêntica existência".

Este pensamento heideggeriano não é original, pois ele advém do pensamento de Kierkegaard (2013) em "O conceito de angústia" . Dizem-se os estudiosos existencialistas que o surgimento do existencialismo como escola filosófica apareceu a partir do pensamento kierkegaardiano. Mas, por que? Simplesmente porque Kierkegaard (2013) via na própria existência a causa de todo o desespero humano, angústia e sofrimento.

Logo, foi com esta figura dinamarquesa que a "existência" foi tomada filosoficamente como matéria-prima para compreender todas as angústias inerentes ao humano. Assim, no vislumbre da época moderna que já se insinuava, Kierkegaard já prenunciava que a modernidade constituiria uma existência essencialmente doentia, desesperadora e angustiante, simplesmente porque o homem, pela sua própria natureza constitutiva, é um ser feito completamente de "angústia".

Deste modo, a era moderna seria explicada (e realmente foi) pelo desespero humano perante à vida, em não apenas sobreviver diante da materialidade do mundo, mas de viver uma vida que possa valer à pena. Em uma palavra, a era moderna seria a era dos seres "angustiados" e "desesperados"! Segundo Kierkegaard (2013/0, "aqueles homens que nunca viveram ou sentiram a terrível e verdadeira angústia no mais profundo de seu ser podem ser considerados uns idiotas (ignorantes)".

Esta visão kierkegaardiana, pode ser comparada, em um sentido geral, à visão schopenhaueriana. Mas, em que sentido? Bem, no sentido de que a *vida-em-existência* material *não* é o caminho, ao contrário, para sermos seres autenticamente fortes e capazes de romper com todas as rupturas superficiais e subterrâneas da existência, torna-se necessário fechar-se completamente para a externalidade que *é* o mundo material e corpóreo e adentrar suficientemente no mundo *interno* que nós mesmos somos.

O legado existencial de ambos, Schopenhauer e Kierkegaard, é, na verdade, nos mostrar que esta existência aqui na qual vivemos e convivemos como semelhantes uns aos outros está inteiramente absorvida pela "negatividade absoluta" que é o próprio "mundo". Ou seja, o mundo em si é todo catastrófico! Desde Boehme (2011), como apresentado por ele, desde que o mundo *é* mundo; ele passou a se tornar um mundo completamente "corruptível", "tenebroso" e totalmente "perecível".

Nesta visão mística e seguindo a ordem divina de Deus, o planeta Terra dos humanos era para ser um reino inteiramente celestial, porém, pela abertura da passagem das forças contrárias às divinas, este mundo se transformou de um reino "celeste" em um mundo completamente "terrestre". Assim, na visão de Boehme (2011), segundo os desígnios de Deus, *este mundo aqui* não era para ser "terrestre" e com um tempo final para tudo acabar, mas era para ser, como foi o Jardim do Éden, um reino de delícias somente "celestes".

Deste modo, o mundo tornado agora "terrestre", toda a constituição do ser humano passa a se tornar uma *matéria*, apesar de viva, mas completamente perecível e com um prazo de validade para acabar. Assim, cosmicamente ou primordialmente falando, pelo simples fato do

nosso planeta ter se tornado uma Grande Matéria que se encontra desde muito tempo em "decomposição", o que será também de nós, meros seres frágeis e mortais, esperando pela "salvação eterna"!?

Ou seja, o simples fato de o nosso planeta ter passado pelo processo de materialização de seu corpo planetário fez com que tudo ao redor dele e até no interior dele se tornasse uma "infinitude de matéria condensada". Assim e deste modo, a presença da morte na matéria humana passou a se tornar presente na constituição da existência humana. Em uma palavra, tudo se tornou "finito" e a finitude passou a constituir toda a existência não só humana, mas de qualquer ser vivo que também se tornará completamente "perecível".

Assim, Kierkegaard (2010) em sua obra "O desespero humano: da doença à morte" nos convida a testemunhar e ainda a experienciar tanto este processo de *finitização* do ser humano, quanto o processo de *infinitização* de seu espírito. Contudo, segundo ele, o idiota ou ignorante, por já ser um "ser" completamente "finito" por natureza, jamais conseguirá adentrar à esfera da "infinitude" simplesmente porque ele nunca sentiu em seu âmago a terrível angústia deste mundo e a terrível angústia de ser apenas humano.

Segundo Kierkegaard, a única via de acesso à transcendência humana passa primeiramente pelo estado angustiante de ser-propriamente-um-ser-humano, porque, segundo ele, "humano" significa "angústia". Logo, o único caminho para se chegar à divinização do espírito e acabar de uma vez por todas com o sentimento terrível da angústia é a *infinitude*. "Infinitude", para ele, em termos gerais, quer dizer "a vida infinita do nosso Criador" a partir da qual fomos criados e estamos inteiramente conectados.

Em termos simples, para Kierkegaard (2010), para se chegar a alcançar o caminho desta "infinitude" só há, segundo ele, uma única via: *a da passagem pelo abismo da angústia*. E, ainda, no encontro súbito com a "angústia", a aparição tenebrosa e fantasmática do "nada". Assim, para alcançar o primeiro degrau da *infinitude*, o indivíduo precisa retirar de si todo o acúmulo ou poeira material que ficou incrustada em todo o seu ser, físico, psíquico, anímico e até espiritual. A ótica kierkegaardiana é decididamente esta: o único caminho para uma existência completamente fidedigna é a *divinização* do espírito por meio da *fé em Deus*.

O "mundo" *é* feito completamente de "angústias", desde toda a sua estrutura, concreta ou abstrata, à constituição material dos corpos, elementos e substâncias. O florescimento de uma pequena flor, por exemplo, só é possível quando esta, num processo de angústia alucinante, resolve brotar frutos. Assim, o fruto de uma flor só germina também por meio de um "estado de angústia".

A criança, por exemplo, quando jogada-ao-mundo sente no mais profundo de seu ser o primeiro sentimento da força mundana e existencial da angústia. Até a própria mãe, no seu estado de fazer-nascer o seu filho, passa, na angústia do ato de *nascer*, também um sentimento de angústia para o filho. Vejam que tudo, praticamente tudo, nesta existência, deve ser compreendido por meio de uma absoluta angústia que estar cravada e incrustada em todas as superfícies, concretas ou abstratas, desta nossa existência.

Quando Kierkegaard nos fala de "infinitude" é o mesmo que "transcendência". Ou seja, para aquilo que é "imanente" há um "limite", enquanto que para aquilo que é, em essência, "transcendente", além de não haver limites, não há um caminho "certo" a se chegar, justamente porque tal "infinitude", como o próprio nome sugere, é, por natureza, "infinita".

Então, para Kierkegaard (2010), a glória do Criador foi, deste modo, *criar* a infinitude, ou seja, "a infinitude da vida". Porque este mundo aqui sendo completamente "material" e "finito", Deus percebeu que o caminho para a verdadeira vida não é a morte ou a finitude, mas a "salvação eterna" ou a "infinitude". Assim, Deus, ao criar este mundo, finito por excelência, no interior ou acima desta finitude, *criou* a infinitude que, em termos bem simples, seria nada mais que "a transcendência da própria finitude".

Deste modo, acima do finito só está o infinito e, segundo Kierkegaard (2010), "é a infinitude da vida que o ser humano deve buscar". Podemos aqui fazer uma pausa e nos perguntar: "qual a graça deste mundo ou desta existência se não existisse a imaterialidade das coisas?". Em outras palavras, "se só existisse a finitude da existência tão somente"?.

"Qual a graça seria se, por exemplo, não existisse um mundo paralelo a este como é a eternidade?". Kierkegaard (2010) quer também nos mostrar que todo o ser que alcançar, em sua vida terrena, a "infinitude", ou seja, a "transmutação de todo corpo finito e material", poderá *alcançar* também a glória da eternidade. Por isso, podemos falar de uma "infinitude da eternidade" que quer dizer, em termos bem simples, a "transformação do ser humano meramente mundano em criatura divina".

Assim, o Criador criou criaturas além de finitas, infinitas!

Na compreensão kierkegaardiana, a "infinitude" não está fora da relação com a "finitude". Em Kierkegaard (2010), a "infinitude" é a "infinitude da finitude". Assim, como Deus, nosso Criador, poderia *intervir* de modo divino na finitude do planeta Terra sem a imaterialidade (ou condição imaterial) do "ser" da infinitude?

Como exemplo, Edith Stein (2004) na obra "Ser finito y ser eterno" toca profundamente nesta temática a ponto também de defender que "o ser perecível por natureza só encontrará a

glória da vida eterna na vida infinita de nosso Criador". Assim, segundo ela, o destino de nós seres finitos é, sobretudo, a "infinitude da eternidade". Até porque, ainda segundo ela, não somos apenas feito de carne e corpo, mas temos também "uma alma e um espírito", sendo estes dois, imortais!

Sendo assim, a imortalidade de toda a vida humana se concentra totalmente na ascensão do ser infinito da alma, bem como de nosso espírito. Logo, a mera sobrevivência neste mundo material atende apenas aos recursos meramente corporais que temos junto ao funcionamento de nosso cérebro. Enquanto que, do outro lado, o que conta, para sermos seres realmente "infinitos" e "eternos", é, além da expansão de nossa consciência, a transcendência de nossa alma e de nosso espírito.

Edith Stein (2004) acredita que a constituição de todo o ser vivo, ou seja, que porta dentro de si "a vida", possui *necessariamente* esta vida pelo simples fato de conter, no mais profundo de seu ser, uma "alma" e um "espírito". Logo, a "infinitude" kierkegaardiana junto a este pensamento de Edith Stein (2004) tem a ver necessariamente com o objetivo principal ou primordial de toda a nossa vida enquanto filhos de Deus: este objetivo é *a espiritualização de todo o nosso ser*.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Física I-II*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BACHELARD, G. *A intuição do instante*. São Paulo: Verus, 2009.

BOEHME, J. *A aurora nascente*. São Paulo: Polar, 2011.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HEIDEGGER, M. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Os conceitos fundamentais da metafísica*: mundo, finitude, solidão. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

_____. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KIERKEGAARD, S. *O desespero humano*: doença até a morte. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

_____. *O conceito de angústia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SARTRE, J-P. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação.* São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

SLOTERDIJK, P. *Esferas*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2025.

STEIN, E. *Ser finito y ser eterno*. Estados Unidos: Fondo de Cultura Economica, 2004.

A PROBLEMÁTICA DO DESEJO/PODER EM GILLES DELEUZE E MICHEL FOUCAULT

Lauro Iane de Morais[147]

Resumo: O presente artigo pretende elaborar os elementos da esquizoanálise deleuzo-guattariana e microanálise foucaultiana que tornaram possível a celebre disputa teórica entre os outrora amigos Gilles Deleuze (1925-1995) e Michel Foucault (1926-1984). Neste sentido, partiremos da hipótese que para além de uma mera indisposição afetiva, o motivo da eventual ruptura entre ambos os filósofos pode ser encontrado na forma como ambos compuseram o campo problemático de suas filosofias, buscando elaborar diferentes respostas para um mesmo problema compartilhado: como conceber o sistema de organização social a partir de seu elemento diferencial? Publicamente exposto por Foucault com a publicação de seu *História da sexualidade 1* em 1976, este racha teórico veio a ser reconhecido em uma carta endereçada por Deleuze ao seu colega em 1977 e posteriormente aprofundado com a publicação em 1981de *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*, onde Deleuze e Guattari dedicam uma nota inteira para recusar a analítica foucaultiana. A fim de elaborar uma resposta àquele problema, defenderemos que ambos os autores elaboraram soluções que são mutuamente excludentes e incompatíveis: existe uma unidade antinômica formada pelo que denominamos de o princípio esquizoanalítico do desejo e o foucaultiano do poder. Dito isso, nosso artigo pretende apontar uma possível solução a esta antinomia ao mesmo tempo em que nos inserimos no debate elaborado pela fortuna crítica acerca racha teórico que divide a literatura secundária entre os pró-deleuzianos e os pró-foucaultianos, lançando mão de uma ousada solução por meio do terceiro incluído daquela dicotomia: o monstro lacano-deleuziano.

Palavras-chave: antinomia; esquizoanálise; microanálise; desejo e poder; Deleuze e Foucault.

Abstract: This paper aims at elaborating the elements of both the deleuzo-guattarian schizoanalysis and foucauldian microanalysis that created the famous theoretical dispute

[147] Doutor em filosofia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA – campus Santo Amaro) e membro do Grupo de Estudos de Filosofia da Linguagem da Universidade Federal de Sergipe (GEFILUFS). E-mail: lauromorais@msn.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9351-894X. O presente texto apresenta os resultados parciais de nossa homônima pesquisa de doutorado (2025) e foi apresentado como comunicação na ocasião do XX Encontro da ANPOF (2024), sendo integrado à coletânea daquele evento (cf. HEUSER et. al. 2025).

between the former friends Gilles Deleuze (1925-1995) and Michel Foucault (1926-1984). In this sense, we are going to set the hypothesis that the reason for the later rupture between those philosophers goes beyond mere affective indisposition towards one another and is dependent upon their shared problematic field: how should one conceive the system of social organization from its differential standpoint? This rupture was firstly exposed by Foucault in 1976 with his *History of sexuality 1*, but was later recognized by Deleuze in a 1977 letter addressed to his (at the time) friend, becoming fully acknowledged in 1981 with the release of *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia 2*, when Deleuze and Guattari dedicated an entire note solely to refute foulcadian analysis. In order to find a solution to that problem, we defend that both authors proposed mutually exclusive and incompatible solutions: there is an antinomic unity formed by what we call the schyzoanalitic principle of desire and the foucauldian principle of power. Having said so, our paper intends to point out a possible solution to this antinomy by analysing the critical fortune and its positions regarding that dispute that torns apart the commentators pro-Deleuze and those pro-Foucault, making a daring bet on the included middle of that dichotomy: the lacano-deleuzian monster.

Keywords: antinomy; esquizoanalysis; microanalysis; desire and power; Deleuze and Foucault.

1. INTRODUÇÃO: A RUPTURA DE FOUCAULT COM DELEUZE

Em 1977, Gilles Deleuze (1925-1995) endereça a carta *Desejo e prazer* a seu então amigo Michel Foucault (1926-1984) e que finda por encerrar de vez a parceria entre os outrora companheiros. A razão dessa ruptura não somente teórica, mas inclusive afetiva, deve ser encontrada com a publicação por parte do genealogista de *História da sexualidade 1: a vontade de saber* em 1976, onde ele desferia profundas críticas ao então projeto de esquizoanálise que Deleuze elaborara com Félix Guattari (1930-1992) nos dois volumes de *Capitalismo e Esquizofrenia*, *O anti-Édipo* e *Mil platôs*. Naquela carta, o esquizoanalista buscará expor os termos de seu desacordo analisando os pontos de encontro e desencontro de seus projetos filosóficos, quais interesses em comum eles poderiam possuir e quais problemas seriam pertinentes para um, e não para outro. Neste sentido, Deleuze nos conta que:

> Chego, assim, à minha primeira diferença com Michel [Foucault] atualmente [em 1977]. Se, com Félix Guattari [isto é, a partir de *O anti-Édipo*, obra publicada em 1972], eu falo de agenciamentos de desejo, é porque não estou certo de que os micro-

> dispositivos possam ser descritos em termos de poder. Para mim, agenciamento de desejo marca que o desejo nunca é uma determinação 'natural', nem 'espontânea.'. (2016, p. 129)

Assim, a pedra de toque do pensamento deleuzo-guattariano se encontra no conceito de desejo, compreendido em sua dimensão social. Neste sentido, o desejo nunca é um dado natural, mas é ao mesmo tempo produtor e produto das relações sociais onde ele se insere. Apoiando-se na descoberta freudiana do inconsciente enquanto *locus* da produção energética que sustenta a vida, Deleuze e Guattari buscarão, a partir de *O anti-Édipo*, redefinir o campo da análise freudiana, de modo a mostrar como essa maquinaria inconsciente se liga, ou ainda seria ela própria a razão da ligação de, às determinações objetivas do campo social. Tratava-se, então, de refundar uma ciência materialista do inconsciente, purificada de extravios epistemológicos e que fosse capaz de unir produção social e produção desejante, retomando e aperfeiçoando o projeto do psicanalista Wilhelm Reich (1897-1957) que buscou explicar a relação entre a produção desejante e o campo social:

> Nunca [Wilhelm] Reich mostra-se maior pensador do que quando recusa invocar o desconhecimento ou a ilusão das massas para explicar o fascismo, e exige uma explicação pelo desejo, em termos de desejo: não, as massas não foram enganadas, elas desejaram o fascismo num certo momento, em determinadas circunstâncias, e é isso que é necessário explicar, essa perversão do desejo gregário [...]. [Reich] Renuncia, pois, a descobrir a *medida comum ou a coextensão do campo social e do desejo*. É que, para fundar verdadeiramente uma psiquiatria materialista, faltava-lhe a categoria de produção desejante, à qual o real fosse submetido tanto sob suas formas ditas racionais quanto irracionais. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 47)

Desse modo, a psiquiatria materialista advogada por Deleuze e Guattari, a esquizoanálise, parte do princípio da imanência do desejo no campo social: partindo da unidade do desejo como natureza onipresente no campo social, Deleuze e Guattari são levados a explicar como ele pode se (re)investir no campo social e produzir a multiplicidade de formas e relações que aí se encontram. Neste sentido, autoafeccção do desejo é o que funda seu caráter privilegiado enquanto produtor *e,* ao mesmo tempo, produto do campo social. Em outras palavras, a natureza do desejo seria sua plasticidade, isto é, sua capacidade de investir certas formações sociais e, posteriormente, se deslocar, reinvestindo em novas formações sociais, produzindo a multiplicidade das relações e entes que coexistem no campo social. Neste sentido, se o desejo se caracteriza por seu movimento imanente, ele deve conter em si mesmo também o princípio de seu repouso, a saber, o recalcamento que o mantém investido em determinadas formações em detrimento de outras.

2. O CAMPO PROBLEMÁTICO DA ESQUIZOANÁLISE

O problema teórico que Deleuze e Guattari devem enfrentar é, então, como o desejo, que é por natureza fluído, pode se cristalizar, repetindo assim uma antiga questão ético-política que já havia sido formulada na Era Clássica por Baruch Espinosa (1632-1677): "Por que os homens combatem por sua servidão como se se tratasse da sua salvação?" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 46). Em termos deleuzianos, esta questão equivale à busca da causa do recalcamento do desejo: se o desejo tudo produz, é necessário que ele também produza os mecanismos que o impedem de fluir e constituir novos territórios, mas como e por que ele o faz? É precisamente enquanto instância antiprodutiva da produção desejante que atua a repressão social, pois como nos dizem Deleuze e Guattari:

> A força de Reich consiste em ter mostrado como o recalcamento depende da repressão. Isto não implica confusão alguma dos dois conceitos, pois a repressão tem necessidade do recalcamento precisamente para formar sujeitos dóceis e assegurar a reprodução da formação social, inclusive nas suas estruturas repressivas. Porém, em vez de achar que a repressão social deva ser compreendida a partir de um recalcamento familiar coextensivo à civilização, este é que deve ser compreendido em função de uma repressão inerente a uma dada forma de produção social. É pelo recalcamento sexual que a repressão incide sobre o desejo, e não apenas sobre necessidades ou interesses. (2011b, p. 161)

Na medida em que toda formação social deve também reproduzir suas condições de produção ao mesmo tempo em que produz, é necessário que certas possibilidades de produção sejam *a priori* excluídas da produção social, proibidas de existir antes mesmo de se atualizarem, pois ou elas não participam da atual reprodução das relações de produção ou elas se encontram em oposição a estas. De todo modo, a sobrevivência de uma dada sociedade, isto é, uma totalidade orgânica presente no campo social, depende da proibição de certas produções que não façam parte da reprodução de sua própria produção. O nome que se dá a esta função interditiva ou proibitiva do desejo é o que se chama de *repressão*.

Percebe-se assim o vínculo entre recalcamento do desejo e repressão social, já que todo recalcamento depende de uma interdição oriunda do campo social: para que o desejo se degenere e perca sua natureza fluída, é necessário que ele seja primeiramente fixado em determinadas relações em detrimento de outras. As partes ou zonas do campo social onde o desejo foi fixado e a partir das quais ele pode tanto produzir quanto participar da reprodução social constituem territórios e são nestes que existem os mecanismos repressivos que induzem o recalcamento. Por outro lado, dado a sua plasticidade, o desejo também é capaz de

desterritorializar, isto é, se reinvestir em outras zonas do campo social que ainda não participam da reprodução e, por esta razão, ainda não foram 'maculadas' pelos mecanismos repressivos.

O princípio do desejo comporta, portanto, tanto a produção quanto a antiprodução: sua capacidade de desterritorialização não pode ser abstraída daquela de reterritorialização, pois elas são aspectos complementares de uma mesma coisa que é a produção social. No que diz respeito à carta *Desejo e prazer*, é em razão desta complementaridade entre produção e antiprodução do desejo que Deleuze dirá a Foucault que:

> A primeira diferença [minha com Foucault], portanto, seria esta: para mim, o poder é uma afecção do desejo (estando dito que o desejo nunca é 'realidade natural') [....] é nesse sentido que o desejo me pareceria vir primeiro, sendo também o elemento [de direito] de uma microanálise. (DELEUZE, 2016, p. 130)

O fenômeno do poder, isto é, do controle que se exerce sobre o desejo, torna-se, então, uma afecção ou efeito do desejo: não existiria tal coisa como uma potência de dominação dos corpos, existiria somente a potência do desejo de fazer os corpos diferirem e que, quando diminuída devida à repressão externa, passa a envolver essa impossibilidade no corpo. O conceito de poder não pode, no sistema filosófico deleuzo-guattariano, designar, portanto, um objeto que tenha estatuto ontológico próprio em razão do ponto de seu ponto de partida: o conceito puramente positivo de desejo. Estamos instalados dessa maneira bem no centro da chamada hipótese repressiva do desejo: o fenômeno do poder é tão somente um nome que não apreende realidade alguma distinta do próprio desejo, como Deleuze nos diz: "Em suma, não seriam os dispositivos de poder que agenciariam, nem que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder segundo uma de suas dimensões." (2016, p. 130). Ou seja, o poder é o nome que se dá ao funcionamento do desejo quando este produz sua negação interna, i.e., sua repressão.

Deleuze realiza uma censura pelo realismo injustificado de Foucault, acusando-o de ter reificado o que é tão somente a manifestação de uma das facetas do desejo, e de não apreender o princípio constitutivo do campo social: a lição nominalista de Deleuze é que os dispositivos de poder são *flatus vocum*. Ou, o que significa a mesma coisa, o poder é uma afecção do desejo, um fenômeno bem-fundado ou substanciado pelo desejo em função de sua dimensão repressiva, não uma realidade em si mesma. Em suma, na microanálise do desejo deleuzo-guattariano, não há espaço para o poder senão como efeito (por isso ontologicamente estéril e inerte), e não como causa do processo de diferenciação do ser.

3. O CAMPO PROBLEMÁTICO DA GENEALOGIA FOUCAULTIANA

Por sua vez, em *História da sexualidade 1*, Foucault partirá da questão de como o poder é a causa imanente da potência dos corpos se diferirem. Neste sentido, segundo o genealogista, o poder se dispõe em formações historicamente determinadas, constituindo dispositivos que almejam capturar corpos e assim expressar sua potência. O problema é que o poder não pode assim integrar corpos sem que esses possam exercer, por sua vez, uma força contrária de modo que todo o campo social é permeado por correlações de força instáveis e em constante transformação. Portanto, Foucault chega a uma formulação simétrica ao conceito de desejo deleuziano quanto à natureza informe da causa imanente do campo social, contudo, partindo do polo oposto de seu colega. Por esta razão, a genealogia foucaultiana finda por problematizar o estatuto ontológico dos focos de resistência a fim de determinar de que modo o poder pode ser lançado contra si mesmo.

Contudo, essa problematização dos fenômenos de resistência ocorre sob o pano da análise histórica dos dispositivos que constituíram o atual domínio sobre os corpos. Neste sentido, a tese foucaultiana elaborada em *História da sexualidade 1*, e que o apartará derradeiramente de seu outrora colega esquizoanalista, é que o próprio conceito de desejo integra dispositivos historicamente constituídos para obrigar os sujeitos a elaborarem o saber sobre si e assim terem seus corpos submetidos à autoridade que regula a produção daquele saber. Portanto, não somente Foucault recusa o estatuto ontoepistemológico do programa esquizoanalítico deleuzo-guattariano como oferece uma alternativa política para aquela da criação das linhas de fuga: em vez da contestação do poder pela autoafirmação positiva do desejo, temos os corpos como local de experimentação estética *contra* a tentativa de captura de sua potência pelos dispositivos.

Dessa maneira, o genealogista finda por conceber o prazer como princípio motor dos fenômenos de resistência ao poder, abandonando o princípio do desejo (e seu complemento teórico, que é a relação intrínseca que este conceito mantém com o de sexo), já que a problemática do desejo seria ela própria inaugurada pelos dispositivos de poder da sexualidade que ele busca combater ou oferecer resistência:

> Não [podemos] situar o sexo do lado do real e a sexualidade do lado das ideias confusas e ilusões; a sexualidade é uma figura histórica muito real, e foi ela que suscitou, como elemento especulativo necessário ao seu funcionamento, a noção de sexo. Não [podemos] acreditar que dizendo-se sim ao sexo se está dizendo não ao poder; ao contrário, se está seguindo a linha do dispositivo geral da sexualidade. Se, por uma inversão tática dos diversos mecanismos da sexualidade, quisermos opor os corpos, os prazeres, os saberes, em sua multiplicidade e sua possibilidade de resistência às captações do poder, será com relação à instância do sexo que devemos

> liberar-nos. **Contra o dispositivo de sexualidade, o ponto de apoio do contra-ataque não deve ser o sexo-desejo, mas corpos e os prazeres** (FOUCAULT, 2020a, p. 171, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de uma recusa termo a termo da problemática que constitui o pano de fundo da esquizoanálise: se, para Foucault e em acordo com os princípios metodológicos de Deleuze e Guattari, é necessário fazer uma periodização de como as multiplicidades do campo social são agenciadas, sejam elas animadas pelo princípio do desejo ou do poder, por outro lado, essa periodização impõe também uma regra metodológica: que não se possa tomar o conceito de sexo e seu correlato analítico de desejo como dados na teoria. Sendo o objetivo da análise mostrar como esses conceitos de sexo e desejo se constituíram no dispositivo saber-poder enquanto uma teoria da sexualidade, eles não devem comparecer enquanto ferramentas analíticas: é sua gênese que deve ser explicada, não pressuposta como um dado teórico.

Neste sentido, a disputa entre Deleuze e Foucault acerca do princípio constitutivo do campo social adquire o tom de uma ontologia já que, enquanto para o primeiro, o desejo constitui a causa imanente das transformações nos corpos que compõem o campo social, para o segundo, o poder cumpre homóloga função, pois como nos diz Foucault:

> **Onipresença do poder**: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. **O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares**. (2020a, p. 101, grifo nosso)

O corolário desta proposição ontológica parece ser o nominalismo foucaultiano: sendo o poder o princípio constitutivo imanente ao campo social, não podemos nos enganar ao encontrar na multiplicidade disposta no campo social formas aparentemente contrárias ao poder (como o desejo), pois essa *aparência* contrária é desprovida de realidade. No fundo, há somente poder, ainda que em configurações que o revistam numa diversidade que eluda sua unidade. Em suma, a lição a ser tirada é de que: "Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada." (FOUCAULT, 2020a, p. 101).

Neste sentido, uma situação estratégica que encontramos nas sociedades modernas ocidentais é o disfarce, pois muitas vezes o poder *precisa* assumir a forma de seu contrário (por exemplo, que o poder careça de realidade em si mesmo e o que é primeiro seja desejo) para poder adquirir capilaridade no campo social e assim multiplicar seus pontos de apoio.

Entretanto, não devemos aí nos enganar: mais uma vez, trata-se apenas do poder e de seus estratagemas.

É precisamente contra tal concepção negativa de poder que Foucault buscará negar a questão da ética espinosana fundamental para Deleuze e Guattari, precisamente nos termos daqueles no texto *Como se exerce o poder*:

> Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...]; porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. **O problema central do poder não é o da 'servidão voluntária' (como poderíamos desejar ser escravos?):** no centro da relação de poder, 'provocando-a' incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e da intransigência da liberdade. Mais do que um 'antagonismo' essencial, seria melhor falar de um 'agonismo' - de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente. (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244-245, grifo nosso)

Ora, Foucault censura precisamente este modo de eficácia do poder enquanto submissão ou sujeição que constitui o pano de fundo da concepção deleuzo-guattariana de desejo: um mero efeito inerte da rica produção do real pelo desejo, o poder registra tão somente o movimento já realizado pelo investimento libidinal das máquinas desejantes. Totalmente carente de realidade, ele é também incapaz de produzir algo, a não ser a submissão do desejo. Assim, se Foucault nunca chegou a enviar uma réplica à carta *Desejo e prazer* para Deleuze, nem por isso ele deixou de respondê-la inúmeras vezes, atacando a concepção deleuzo-guattariana de desejo sob os mais diversos flancos. Não é gratuito o fato, então, que Foucault tenha reproduzido naquele texto *ipsis litteris* o que Deleuze havia dito ser seu problema teórico principal ("como o poder pode ser desejado", 2015, p. 130), para confrontá-lo: o problema da análise não é como poderíamos desejar ser escravos, mas sim como o poder incita seu oposto, a resistência.

Em suma, para o genealogista, não basta afirmar a primazia do princípio do poder, mas antes é necessário dissipar a ilusão que sustenta a hipótese contrária, segundo a qual a interdição do poder agiria externamente sob uma criação livre e imaculada, para permitir a compreensão do poder como plenamente positivo e produtor das correlações de força que permeiam o campo social.

Dessa maneira encontramos respostas equipolentes em cada um dos opostos: para Deleuze e Guattari, o poder não passa de um nome que envolve a falta potência do desejo – ele não é simplesmente inexistente, mas segundo e derivado e sua infertilidade ontológica expressa a sua incapacidade de produzir devir. Três anos após a troca de correspondência com seu colega,

Deleuze voltaria a reafirmar em *Mil platôs* os mesmos termos de seu desacordo numa singela nota de rodapé:

> [...] nossas únicas *diferenças* em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1º) **os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo**, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) **o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização** (DELEUZE; GUATTARI; 2011a, p. 103-104, nota 36, grifo nosso).

Por sua vez, Foucault, o desejo não passa de um nome que envolve a falta produzida nos corpos pelos dispositivos de poder – o desejo não é simplesmente inexistente, mas produzido segundo dispositivos historicamente determinados a fim de suturar os corpos e fazê-los depender de suas mediações, privando-lhes de sua potência de devir. Dito de outro modo, na microanálise foucaultiana, o princípio do desejo não é simplesmente recusado, mas reduzido a um efeito do processo de diferenciação do ser (novamente, ontologicamente estéril e inerte) que é guiado pelo princípio do poder.

Comentadores da obra foucaultiana parecem estar bem cientes dessa crítica virulenta empreendida pelo genealogista à chamada hipótese repressiva do desejo, pois como nota José Guilherme Merquior (1941-1991), em seu comentário *Foucault: ou o niilismo de cátedra,* quando partimos da microanálise foucaultiana, há claramente o efeito de "espelhamento invertido" que faz a repressão surgir como efeito secundário da pura positividade do poder:

> A rigor, contudo, Foucault declara que as duas concepções não econômicas do poder – a teoria da repressão ou hipótese de Reich, e a teoria da guerra, que ele atribui a Nietzsche – são compatíveis e até mesmo 'vinculadas'. Convida-nos a considerar a repressão como 'a realização, dentro da guerra contínua dessa pseudopaz [...] de um perpétuo relacionamento de força'. Por conseguinte, a repressão é, afinal de contas, real – mas apenas como um efeito subordinado do poder. Aparentemente, então, o poder tanto 'produz' como 'reprime' – mas 'produz' antes de reprimir, sobretudo porque aquilo que ele reprime – os indivíduos – são, em larga medida, 'produtos' seus. (2021, p. 167)

Consequentemente, a fidelidade metodológica à imanência do poder levará o genealogista a reafirmar em *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* que não é a repressão da sexualidade que deve ter sua gênese explicada nas sociedades ocidentais, mas antes o próprio conceito de sexualidade que deveria ter sua gênese determinada a partir dos dispositivos que problematizaram a relação entre o sujeito e seu corpo. Neste sentido, a tese foucaultiana é a de que a sexualidade se constituiu num determinado dispositivo que permitiu a ligação entre discurso sobre o corpo e seus prazeres, notadamente os sexuais. A questão geral que norteará suas investigações será então: "por que o comportamento sexual, as atividades e os prazeres a ele relacionados são objeto de uma preocupação moral?" (FOUCAULT, 2020b, p. 15).

Uma resposta fácil a essa questão poderia ser dada pela hipótese repressiva, no entanto era precisamente esta hipótese que Foucault buscava desbancar em sua análise, mostrando como essa problematização da sexualidade foi ela própria criada a partir de modificações imanentes ao poder e seus dispositivos. Como ele nos diz:

> Sei que uma resposta [àquela questão] ocorre de imediato: é que eles são objeto de interdições fundamentais cuja transgressão é considerada falta grave. **Mas isso seria dar como solução a própria questão** [isto é, tomar o sexo como objeto *a priori* seria fazer a analítica incorrer em petição de princípio] e, sobretudo, implicaria desconhecer que o cuidado ético a respeito da conduta sexual não está sempre, em sua intensidade ou em suas formas, em relação direta com o sistema [moral] de interdições; ocorre frequentemente que a preocupação moral seja forte, lá onde precisamente não há obrigação nem proibição. Em suma, a interdição é uma coisa, a problematização moral é outra. (FOUCAULT, 2020b, p. 15-16).

Ora, trata-se, portanto, expurgar a analítica do poder de possíveis incoerências lógicas, evitando uma petição de princípio: como explicar o surgimento da categoria do sexo sem pressupô-la em seu início? Neste sentido, a história dessa forma de problematização não pode pressupor aquilo que ela busca compreender, a saber, uma delimitação clara e precisa da sexualidade em sua associação com corpo e seus prazeres, pois como nos diz Foucault:

> Um dos traços característicos da experiência cristã da 'carne', e posteriormente a da 'sexualidade', será a de que o sujeito é levado nessas experiências a desconfiar frequentemente, e a reconhecer de longe, das manifestações de um poder surdo, ágil e temível que é tanto mais necessário decifrar quanto é capaz de se emboscar sob outras formas que não a dos atos sexuais. Uma tal suspeita não habita a experiência dos *aphrodisia*. É verdade que na educação e nos exercícios da temperança recomenda-se desconfiar dos sons, imagens e perfumes. Mas não porque a importância que se lhes dá seja a forma mascarada de um desejo, cuja essência consistiria em ser sexual; e sim porque existem músicas que por seus ritmos são capazes de enfraquecer a alma, porque existem espetáculos que são capazes de tocar a alma como um veneno e porque tal perfume, tal imagem são de molde a evocar a 'lembrança da coisa desejada'. (FOUCAULT, 2020b, p. 51).

Não encontraríamos na experiência grega do cuidado de si nada semelhante à constituição do sujeito desejante ou menos ainda de uma problematização da sexualidade enquanto tal. Se o comportamento sexual foi então problematizado e adquiriu um lugar privilegiado dentro das técnicas de si inventadas pelos gregos, é na medida em que ele compunha aquilo que eles denominavam por *aphrodisiai* e produziam efeitos de incontinência que colocavam em xeque o próprio lugar do sujeito enquanto *sujeito moral*. De todo modo, não encontraríamos na experiência grega nada semelhante a constituição de um sujeito desejante cujo segredo latente se encontrasse sob a forma de uma sexualidade. Aqui, mais uma vez, o corolário do prazer ressurge como fundamental na analítica do poder, pois a partir da problematização grega de si, o ideal da continência e de controle dos prazeres do corpo colocará as práticas sexuais como lugar privilegiado desta problematização.

Se os gregos possuem um modo específico de conceber o desejo, *epithumia*, trata-se em uma outra configuração que não àquela que será formada a partir da problematização cristã da carne. Nesta problematização grega não se separa o prazer que suscita o desejo e o desejo que tende à produção do prazer, pois como nota Foucault:

> A ontologia a que se refere essa ética do comportamento sexual não é, pelo menos em sua forma geral, uma ontologia da falta e do desejo; não é a de uma natureza fixando a norma dos atos; mas sim a de uma força que liga entre si atos, prazeres e desejos. É essa relação dinâmica que constitui o que se poderia chamar o grão da experiência ética dos *aphrodisia*. (FOUCAULT, 2020b, p. 54)

Diferentemente da concepção do sujeito desejante, que permite a tudo adquirir conotação sexual já que o segredo de sua sexualidade é olvidado dele próprio, o sujeito de desejo grego não tem conteúdo latente: se ele deseja algo que esteja associado a um prazer, ele realiza o ato correspondente de se voltar à coisa desejada porque ele é agradável, produz prazer. Mas, por outro lado, isto não significa dizer que tudo que o sujeito alvo dessa dietética do prazer o busque em função de um desejo latente e que, justamente por isso, pode ser mais bem percebido pela diversidade de efeitos escusos que ele não cessa de produzir. Aquilo para o que o desejo grego se volta, os *aphrodisiai,* é em si mesmo presente para o sujeito desejante na esfera em que ele se manifesta. É com vistas a essa distinção específica do desejo grego com relação ao que se tornará o sujeito desejante fruto da problematização cristã que Foucault nos diz que:

> A atração exercida pelo prazer e a força do desejo que tende para ele constituem uma unidade sólida com o próprio ato dos *aphrodisia*. Será, em seguida, um dos traços fundamentais da ética da carne e da concepção da sexualidade, a dissociação – pelo menos parcial – desse conjunto. Essa dissociação se marcará, de um lado, por uma certa 'elisão' do prazer (desvalorização moral através da injunção dada na pastoral cristã a não buscar a volúpia como fim da prática sexual; desvalorização teórica que se traduz pela extrema dificuldade em dar lugar ao prazer na concepção da sexualidade); ela se marcará, igualmente, por uma problematização cada vez mais intensa do desejo (no qual se verá a marca originária da natureza decaída ou da estrutura própria ao ser humano). (FOUCAULT, 2020b, p. 53)

Ora, é precisamente esta concepção de humano enquanto gênero de ser desejante e que produz em seus efeitos, seus atos, a repetição de sua marca constitutiva, sua decadência, que permitirá, posteriormente, no dispositivo da sexualidade, o desejo inundar a realidade de significado, enquanto sentido latente de toda ação e enunciação do sujeito. E é também esta dimensão universal do desejo que está ausente entre os gregos. Já que para eles não há semelhante elisão entre ato, prazer e desejo, tampouco pode haver profusão de uma verdade latente de si que esteja para eles olvidada. Seria necessário esperar que essas práticas facultativas que os gregos estabeleceram com seu corpo se cristalizassem na tardo-antiguidade

e início da Idade Média no dispositivo confessional da pastoral cristã para que, então, o desejo pudesse ser elaborado como verdade sobre si.

Prossigamos um pouco mais nessa breve digressão às respostas foucaultianas contra as investidas de Deleuze. Afinal, o que pretenderia Foucault, em seu prefácio de *O anti-Édipo*, ao apontar que Deleuze e Guattari se encontram nessa longa tradição de confissões da carne que a pastoral cristã iniciou (*apud* DELEUZE; GUATTARI, p. 1983, p. xii)? Não estaria Foucault ironicamente sugerindo que, ao contrário do que pretendiam Deleuze e Guattari, esta obra se inseria precisamente na tradição cristã da "repressão sexual", ou melhor ainda dizendo, da problematização da carne e constituição do dispositivo confessional, que problematizou o sujeito de desejo e sua sexualidade como seu segredo latente? Foucault parece apontar exatamente isso sete anos após ter escrito aquele prefácio em *História da sexualidade 2*:

> A noção de desejo ou a de sujeito desejante constituía, então [em 1976, na época do primeiro volume de *História da sexualidade*], senão uma teoria, pelo menos um tema teórico geralmente aceito. A própria aceitação [me] parecia estranha: com efeito, esse tema que se encontrava, segundo certas variantes, no centro da teoria clássica da sexualidade, como também nas concepções que buscavam dela se apartar [como a de Deleuze e Guattari]; era ele também que parecia ter sido herdado, no século XIX e no século XX, de uma longa tradição cristã. A experiência da sexualidade pode muito bem se distinguir, como figura histórica singular, da experiência cristã da 'carne': mas elas parecem ambas dominadas pelo princípio do 'homem de desejo'. (2020b, p. 9)

Assim, aos olhos do genealogista também o projeto esquizoanalista faria parte da longa história do dispositivo da confissão cristã. Foucault parece insinuar que as oposições binárias do empreendimento deleuzo-guattariano (esquizo e neurótico; discurso assignificante e significante; desejo e poder; fascismo e revolucionário molecular etc) que fariam o sujeito confessar, constituir sua verdade interna sob o modo daquilo que ele não pode senão elaborar em discurso: "confesse, você é mais fascista do que imagina ser... Mostraremos a verdade sobre ti que nem tu conheces. Mas não te preocupes, pois tua libido ainda pode ser purificada de Édipo, do fascismo etc *contanto que*...". Não é surpreendente, dado o humor diabólico foucaultiano como fora reconhecido pelo próprio Deleuze (2013, p. 116), que em seu prefácio à edição norte-americana de *O anti-Édipo*, o genealogista elogie o livro por se constituir uma *Introdução à vida não fascista* aos moldes de São Francisco de Sales[148], sub-repticiamente

[148] Em sua *Advertência* à *História da sexualidade 4*, Fréderic Gros nos diz que, num período próximo à troca de cartas com Deleuze, Foucault estava realizando investigações sobre a origem do mecanismo confessional a partir dos Padres da Igreja, o que coaduna com nossa hipótese do papel que São Francisco de Sales cumpre em seu prefácio a *O anti-Édipo*, uma vez que este era seu objeto de estudo naquele período: "Daniel Defert escreveu sobre o mês de agosto de 1977: 'Foucault está em Vendeuvre. Ele está escrevendo sobre os Padres da Igreja e pretende deslocar alguns séculos de sua história da sexualidade [com relação ao projeto original, focado nos séculos XVIII ao XIX]. No quadro de um estudo das 'governamentalidades' no Collège de France [...], ele realizou suas primeiras conferências sobre os Padres [da Igreja] para caracterizar o momento cristão da 'governamentalidade' pastoral: os

vinculando as pesquisas dos colegas ao dispositivo da confissão cristã (apud DELEUZE; GUATTARI, 1983, p. xiii).

No capítulo introdutório aos *Ditos e Escritos* de Foucault, a "Cronologia", Daniel Defert nos conta que logo após a publicação de *O anti-Édipo* em março de 1972, Foucault teria dito a Deleuze: "É preciso se livrar do freudo-marxismo", ao que Deleuze teria respondido "Eu me encarrego de Freud. Você vai se ocupar de Marx?" (*apud* FOUCAULT, 1999b, p. 35).

Nossa hipótese é que, a partir de então, um espectro do freudo-marxista passa a rondar a academia francesa nos anos 70. Para compreendermo-lo melhor, é necessária uma breve digressão à década anterior de 1960, período que celebrou o matrimônio de um certo Marx e um certo Freud *via* Jacques Lacan (1901-1981) e Louis Althusser (1918-1990), pois como nos diz Dosse em *História do estruturalismo 1*:

> [a partir de 1964, Althusser] permite, por sua tomada de posição, abrir o marxismo para o freudismo, e derrubar assim os tabiques erguidos e impostos pelo stalinismo, fechado para o discurso psicanalítico. O retorno a Freud assume em Althusser a forma de recurso a Lacan. O combate que eles travam, um e outro, contra o humanismo, o psicologismo, em nome da ciência, é, com efeito, similar e apresenta-se de maneira análoga como uma renovação do tipo de leitura dos textos fundadores de Marx e de Freud. (2018a, p. 434).

Assim, a união que coloca Freud e Marx em uníssono durante os anos 60 do século XX na academia francesa deve-se a uma interferência e colaboração mútua dos programas de pesquisa de Althusser e Lacan.

Ou seja, na brincadeira endereçada a Foucault, para que este se livrasse de Marx, ironicamente Deleuze esquecera de incluir a si próprio: dessa maneira, no seu esforço de se livrar do freudo-marxismo, cujos principais expoentes na França daquela época eram Lacan, Althusser e seus colaboradores, Foucault também jogou fora o programa de pesquisa de Deleuze e Guattari. Um desfecho histórico não menos irônico com relação aos seus programas de pesquisa do que eram os próprios filósofos que assumidamente tinham gosto pelo sarcasmo como estratégia retórica e até filosófica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ONDE ESTAMOS E QUE FAZER?

'atos de verdade' (dizer a verdade sobre si-mesmo) articulados sobre as práticas de obediência.' (*apud* FOUCAULT, 2018, p. III-IV)". O que pretenderia, portanto, Foucault ao inserir *O anti-Édipo* dentro da história dessa governamentalidade pastoral? Não deixa de se insinuar que os atos de verdade sobre a sexualidade lá delineados estariam igualmente articulados *sobre* as práticas de obediência, e não *contra* elas.

Qual a situação da atual fortuna crítica deste debate? Existem ao menos três abordagens possíveis com relação a antinomia desejo/poder em Deleuze e Foucault: (1) assumir a posição do esquizoanalista para censurar que, no fundo, o projeto foucaultiano depende de uma concepção latente de desejo – este é o caminho seguido pelo próprio Deleuze em seu comentário *Foucault* e por outros comentadores, como Smith em seu capítulo *Dois conceitos de resistência: Foucault e Deleuze* (in: MORAR; NAIL; SMITH, 2016).

Também podemos (2) assumir a posição do genealogista e censurar que Deleuze e Guattari sub-repticiamente participam dos dispositivos de poder que eles visam questionar – este é o caminho adotado por Foucault em seu prefácio à edição norte-americana de *O anti-Édipo* e assumido por Grace em seu artigo *Falsos amigos: Foucault e Deleuze sobre a sexualidade e desejo*. Neste sentido, tanto a primeira abordagem quanto a segunda afirmam a irredutibilidade das pesquisas de Deleuze e Foucault e findam por sustentar o que Morar e Gracieuse chamam de tese da incompatibilidade (in: MORAR; NAIL; SMITH, 2016, p. 232).

Por fim, a última abordagem (3) é assumir uma posição sincrética em favor de um esquerdismo deleuzo-foucaultiano como fazem Antonio Negri e Maurizio Lazzarato. Nessa lista incluem-se ainda os próprios Morar e Gracieuse, que defendem uma interessante hipótese contra a tese de incompatibilidade entre Deleuze e Foucault. Segundo os mesmos, o alvo preferencial da crítica foucaultiana não seria a esquizoanálise, mas sim a psicanálise freudiana clássica, especialmente aquela de Reich, pois:

> [...] Deleuze e Guattari não são o alvo da crítica de Foucault sobre o desejo. O alvo sempre foi [...] a tradição freudo-marxista. Enquanto Reich permanece inserido numa visão teológica do desejo, pregando a implosão orgástica como uma nova doutrina da salvação, Deleuze e Guattari radicalmente se afastam desta visão. Para eles, 'O desejo nunca é uma energia pulsional indiferenciada, mas resulta ele próprio de uma montagem elaborada, de um *engineering* de altas interações: toda uma segmentaridade flexível que trata de energias moleculares e determina eventualmente o desejo de já ser fascista É muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas.'" (MORAR; GRACIEUSE; 2016, p. 239-240).

Em suma, segundo os comentadores, Deleuze e Guattari estariam salvaguardados das críticas foucaultianas à hipótese repressiva porque concebem o desejo não a partir de uma teoria instintiva e organicista, mas pulsional e social. O desejo seria para eles aquilo que Foucault havia denominado de *a priori* histórico (1999a, p. 437): a existência indeterminada do desejo é sempre determinável em função dos agenciamentos historicamente determinados que o acopla e desacopla das máquinas sociais. Era exatamente nesses termos que Deleuze lembrara Foucault sobre seu uso da hipótese repressiva na carta *Desejo e prazer*:

> [...] tenho necessidade de um certo conceito de repressão, não no sentido em que a repressão incidiria sobre uma espontaneidade, mas no sentido em que os agenciamentos coletivos teriam muitas dimensões e os dispositivos de poder seriam apenas umas dessas dimensões. (DELEUZE, 2016, p. 131).

Em suma, a dita repressão do desejo não pode ser considerada abstraída das condições concretas nas quais o desejo é socialmente investido: o que um agenciamento reprime não é a espontaneidade do sujeito, mas a produção libidinal do sujeito que o próprio agenciamento ligou à dada instituição e que a desterritorializa.

Contudo, aqui nossa hipótese pretende derramar água no chope de tal tipo de sincretismo que advoga uma pretensa unidade no programa político-contestatório presentes em *História da sexualidade* ou *Capitalismo e esquizofrenia*. Seguindo Grace, parece-nos que a crítica foucaultiana atinge os coelhos deleuzo-guattariano e freudiano com um só golpe:

> Em uma excelente resenha, Jacques Lagrange menciona de passagem que é um erro assimilar a crítica de Foucault à teoria e prática freudiana com aquela elaborada por Deleuze e Guattari em *O anti-Édipo* porque ela não se satisfaz meramente por denunciar certa interpretação de desejo, [a *História da sexualidade 1*] *A vontade de saber* 'questiona a própria categoria de desejo'. Aprofundando esse questionamento, Maurice Dayan habilmente contrastou as duas críticas, observando que, ao colocar a ciência de Freud dentro de uma estratégica histórica de poder, a abordagem de Foucault implicou 'seleções, ambições e uma maneira muito diferente daquela de Deleuze.' Nosso objetivo é ir ainda mais longe e argumentar que descrição de Foucault [do dispositivo] da sexualidade é *incompatível* com a do desejo formulada por Deleuze e Guattari. (2009, p. 53)

Desse modo, malgrado a tentativa de Morar e Gracieuse, a tese da incompatibilidade entre Foucault e Deleuze nos impõe e solicita-nos uma solução como nota Grace. Parece-nos que a recusa de Foucault incide em qualquer uso da hipótese repressiva, mesmo no uso historicamente refinado por Deleuze, já que aquela nem consegue compreender a função positiva do poder em sua multiplicidade de formas e muito menos é capaz de localizar a si mesma dentro dos dispositivos internos ao poder constituído nas sociedades modernas.

No entanto, em concordância com Flieger, somos aqui inclinados a levantar a seguinte questão: seria o edifício da psicanálise lacaniana igualmente atingido pela crítica foucaultiano quanto o de Deleuze? Ou seja, seria a psicanálise lacaniana incompatível com esta nova concepção foucaultiana de poder polimorfo e produtivo? (FLIEGER, 2024, p. 243). E mais especialmente, poderia a filosofia deleuziana produzida ainda em consonância com freudo-marxismo althussero-lacaniano, nos apresentada em *Diferença e repetição*, *Lógica do sentido* e *Apresentação de Sacher-Masoch*, responder satisfatoriamente a aporia foucaultiana e superar a referida incompatibilidade? Por este motivo, nossa tese é a de que não somente a tese da incompatibilidade deve ser assumida, mas ela constitui uma verdadeira antinomia

inultrapassável conquanto permaneçamos assumindo seja a pura positividade do desejo ou a do poder[149]. Saímos assim daquela falsa dicotomia que a literatura especializada se encontra entre acreditar Deleuze ou Foucault estão certos um em detrimento do outro para assumir que ambos estão igualmente errados porque (ironicamente) Lacan e Deleuze (em uma fase anterior de seu pensamento) estavam certos: o poder e o desejo podem ser considerados ambos em sua positividade porque também estão ambos negativamente ligados numa unidade dialética.

Neste momento de nossa pesquisa, gostaríamos de apontar que a única solução possível para tal impasse se encontra na recusa desse positivismo monista que constitui o suporte da oposição recíproca. Ou seja, é necessário se reconhecer a negatividade ontológica não somente como um efeito secundário das estruturas de poder ou desejo, mas como o princípio de diferenciação de ambos: realizaremos assim um retorno ao projeto lacaniano do sujeito dividido em torno de sua própria inconsistência ontológica (em razão de sua condição simbólica como marcado pelo significante da falta[150]). Se assim não pudermos salvar o projeto deleuziano ou foucaultiano isoladamente, nem sincreticamente como pretenderam Negri e Lazzarato, poderemos ao menos salvar aquilo que cada um desses projetos viu isoladamente e que o contrário não pôde. Fazendo incluir o terceiro incluído na antinomia desejo e poder, o monstro deleuzo-lacaniano é um retorno ao primeiro programa psicanalítico de Deleuze, elaborado naquelas obras anteriores ao seu encontro com Guattari, assumidamente subversivo quando comparado com as leituras e soluções padrão oferecidas pela fortuna crítica do problema. Talvez possamos assim oferecer respostas satisfatórias sem cair nas aporias envolvidas pela tomada de lado em razão de um dos contrários. E como um deleuziano poderia temer tal abordagem, quando o próprio Deleuze encorajara a fazer (e fizera por si próprio em todas suas monografias histórico-filosóficas) de toda leitura de um filósofo uma imaculada concepção, uma paradoxal sodomia filosófica capaz de gerar verdadeiros monstros, que distorce criativa e ativamente sua filosofia para desenvolver os devires minoritários reprimidos pelo ser majoritário que toda filosofia necessariamente padece?

5. Referências bibliográficas

[149] Para o desenvolvimento das consequências dessa hipótese, indicamos ao leitor a leitura do capítulo "*CAPÍTULO IV: O DEVIR LACANIANO DE DELEUZE"* de nossa tese in: MORAIS, 2025.

[150] Para uma leitura aprofundada de nossa solução, indicamos ao leitor a leitura do último capítulo de nossa tese, intitulado "*CAPÍTULO V: A RESOLUÇÃO DA ANTINOMIA COMO UM RETORNO AO SUJEITO DIVIDIDO*" in: MORAIS, 2025.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. Trad. Robert Hurley e Mark Seem. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

DOSSE, François. *História do estruturalismo: o campo do signo, 1945-1966 – volume I*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DREYFUS; Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FLIEGER, Jerry Aline. ÉDIPO SOBREDETERMINADO: MAMÃE, PAPAI E EU ENQUANTO MÁQUINAS DESEJANTES. Trad. Lauro Iane de Morais et al. *AUFKLÄRUNG*, v. 11, n.1, p. 241-266, 2024.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos I: problematização do sujeito, psiquiatria e psicanálise*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité 4: Les aveux de la chair*. Paris: Gallimard, 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

GRACE, Wendy. *Faux amis*: Focault and Deleuze on sexuality and desire. *Critical Enquiry*, Chicago, University of Chicago Press, v. 36, n. 1, p. 52-75.

HEUSER; Ester M. D.; ROMÃO, Amanda de A; MARTINS, Michele (Orgs). *Deleuze & Guattari entre bordas*. Toledo: Instituto Quero Saber, 2025.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MERQUIOR, José Guilherme. *Foucault: ou o niilismo de cátedra*. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: É Realizações, 2021.

MORAIS, Lauro Iane de. *A problemática do desejo/poder em Gilles Deleuze e Michel Foucault*. Orientador: William de Siqueira Piauí. 2025. Tese (doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pJ02Id_0P0U6Q8i2fzIVGso5jnTk77Nu/view. Acesso em 18/05/2026.

MORAR, Nicolae; NAIL, Thomas; SMITH, Daniel W. *Between Deleuze and Foucault*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.

NEGRI, Antonio. *Quando e como li Foucault*. Trad. Mario Antunes Marino. São Paulo: n-1 edições, 2016.

EDUCAÇÃO, AFETOS E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE FRIEDRICH NIETZSCHE PARA UMA PEDAGOGIA DA POTÊNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Liziany Muller[151]
Marco Aurélio da Silva[152]

Resumo: Este artigo desenvolve uma análise teórico-crítica das contribuições da filosofia de Friedrich Nietzsche para a construção de uma pedagogia da potência no contexto contemporâneo, articulando os eixos da educação, dos afetos e da emancipação. Partindo de um diagnóstico crítico das transformações recentes da educação sob a racionalidade neoliberal, o texto mobiliza conceitos centrais do pensamento nietzschiano — como vontade de potência, crítica à moral ascética, transvaloração dos valores e formação como afirmação da vida — em diálogo com autores contemporâneos que problematizam os processos de subjetivação, controle e mercantilização da educação. Argumenta-se que uma pedagogia inspirada em Nietzsche possibilita deslocar a educação de uma lógica adaptativa e performativa para uma perspectiva afirmativa, ética e criadora, centrada na intensificação dos afetos ativos e na produção de subjetividades emancipadas.
Palavras-chave: educação; afetos; emancipação; Friedrich Nietzsche; pedagogia da potência.

Abstract: This article develops a theoretical-critical analysis of the contributions of Friedrich Nietzsche's philosophy to the construction of a pedagogy of potency in the contemporary context, articulating the axes of education, affects, and emancipation. Starting from a critical diagnosis of recent transformations in education under neoliberal rationality, the text mobilizes central concepts of Nietzschean thought—such as the will to power, the critique of ascetic morality, the transvaluation of values, and formation as the affirmation of life in dialogue with contemporary authors who problematize processes of subjectivation, control, and the commodification of education. It is argued that a pedagogy inspired by Nietzsche makes it possible to shift education from an adaptive and performative logic toward an affirmative,

[151] Pós-doutora em Zootecnia-UFSM; Profa associada ao PPGEXR-UFSM. E-mail: liziany.muller@ufsm.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7325-6611.
[152] Doutor em Extensão Rural-UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC; E-mail: marcoaurelio22000@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7358-5814.

ethical, and creative perspective, centered on the intensification of active affects and the production of emancipated subjectivities.
Keywords: education; affects; emancipation; Friedrich Nietzsche; pedagogy of potency.

Resumen: Este artículo desarrolla un análisis teórico-crítico de las contribuciones de la filosofía de Friedrich Nietzsche a la construcción de una pedagogía de la potencia en el contexto contemporáneo, articulando los ejes de la educación, los afectos y la emancipación. A partir de un diagnóstico crítico de las transformaciones recientes de la educación bajo la racionalidad neoliberal, el texto moviliza conceptos centrales del pensamiento nietzscheano como voluntad de potencia, crítica a la moral ascética, transvaloración de los valores y formación como afirmación de la vida en diálogo con autores contemporáneos que problematizan los procesos de subjetivación, control y mercantilización de la educación. Se sostiene que una pedagogía inspirada en Nietzsche permite desplazar la educación de una lógica adaptativa y performativa hacia una perspectiva afirmativa, ética y creadora, centrada en la intensificación de los afectos activos y en la producción de subjetividades emancipadas.
Palabras clave: educación; afectos; emancipación; Friedrich Nietzsche; pedagogía de la potencia.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem sido progressivamente atravessada por dispositivos de racionalidade instrumental que redefinem seus sentidos, finalidades e práticas. Sob a hegemonia de políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho, rankings internacionais, métricas de eficiência e avaliações padronizadas, os processos formativos passam a ser subordinados a uma lógica de governança que privilegia a mensuração, a competitividade e a produtividade. Tal racionalidade desloca a educação de seu horizonte ético-político e emancipatório, convertendo-a em engrenagem funcional da economia neoliberal e em tecnologia de regulação das condutas individuais e coletivas.

Esse movimento não se limita à reorganização administrativa ou curricular dos sistemas educacionais, mas incide diretamente sobre a constituição das subjetividades. A educação contemporânea tende a operar como um dispositivo de produção de sujeitos performativos, permanentemente avaliáveis, autorresponsabilizados por seus êxitos e fracassos, internalizando

imperativos de auto-otimização e autocontrole. Como apontam Ball (2021) e Han (2018), trata-se de uma pedagogia implícita da performance e da transparência, na qual o sujeito educativo é capturado por uma lógica de exposição contínua e de exploração de si, resultando em processos de exaustão psíquica e empobrecimento existencial.

Nesse contexto, evidencia-se uma crise estrutural do projeto moderno de educação, sobretudo no que diz respeito à promessa de emancipação por meio do conhecimento racional. A centralidade conferida à razão instrumental e à funcionalidade técnica tem produzido um esvaziamento sistemático das dimensões afetiva, corporal e experiencial da formação. A educação, cada vez mais orientada pela lógica da utilidade e da empregabilidade, distancia-se de qualquer compromisso com a formação integral, crítica e criadora, passando a funcionar como instância de normalização, adaptação e reprodução das formas sociais dominantes.

Diversos autores contemporâneos têm destacado que essa crise não é apenas pedagógica, mas profundamente ética e política. A redução da educação à gestão de competências e habilidades mensuráveis compromete sua capacidade de produzir experiências formativas significativas, capazes de afetar os sujeitos e transformar seus modos de existência. Nesse cenário, os afetos tendem a ser reprimidos ou instrumentalizados, enquanto o corpo é disciplinado e o pensamento, domesticado. O resultado é a formação de subjetividades marcadas pelo ressentimento, pela ansiedade e pela incapacidade de afirmar a própria potência de agir.

É precisamente nesse horizonte crítico que a filosofia de Friedrich Nietzsche adquire renovada atualidade. Embora elaborada no século XIX, sua crítica radical à moral ascética, à cultura da obediência e às instituições que operam pela negação da vida oferece ferramentas conceituais decisivas para a compreensão das dinâmicas contemporâneas de formação. Nietzsche antecipa, de maneira contundente, o diagnóstico de uma cultura que enfraquece o humano ao submeter o pensamento, o corpo e os afetos a ideais abstratos de verdade, utilidade e produtividade, produzindo sujeitos conformados e ressentidos.

A crítica nietzschiana à educação não se limita à denúncia de seus efeitos normalizadores, mas aponta para a necessidade de uma transvaloração dos valores que sustentam os processos formativos. Ao conceber a formação como cultivo da vontade de potência, Nietzsche desloca o eixo da educação da adaptação social para a afirmação da vida, da criação e da diferença. Trata-se de uma concepção que compreende os afetos não como obstáculos à razão, mas como forças constitutivas da experiência humana e da produção de conhecimento.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da filosofia nietzschiana para a construção de uma pedagogia da potência no contexto contemporâneo, articulando criticamente os eixos da educação, dos afetos e da emancipação. Sustenta-se a tese de que uma pedagogia inspirada em Nietzsche possibilita resistir às lógicas contemporâneas de sujeição e esgotamento subjetivo, ao recolocar a formação como processo afirmativo, ético e criador, orientado pela intensificação das forças vitais e pela invenção de novos modos de existir.

Ao retomar Nietzsche em diálogo com autores críticos contemporâneos, este trabalho busca contribuir para o debate educacional ao propor uma reflexão que ultrapassa os limites da pedagogia normativa, situando a educação no campo das lutas pela vida, pela diferença e pela potência criadora no interior de sociedades marcadas pelo controle, pela performatividade e pela mercantilização da existência.

Nietzsche e a crítica à educação como domesticação

A crítica de Friedrich Nietzsche à educação moderna está intrinsecamente articulada ao seu diagnóstico da decadência cultural do Ocidente, compreendida como um processo histórico de enfraquecimento das forças vitais, de negação dos instintos e de domesticação do humano. Para o filósofo, as instituições educativas não se limitam à transmissão de saberes socialmente legitimados, mas operam como dispositivos centrais de produção de subjetividades ajustadas, obedientes e ressentidas. Ao privilegiar a utilidade social, a adaptação normativa e a reprodução acrítica de valores dominantes, a educação moderna converte-se em um mecanismo de normalização que impede a emergência da singularidade e da criação.

Essa crítica mantém plena atualidade quando confrontada com os modelos educacionais contemporâneos, profundamente marcados pela padronização curricular, pela performatividade e pela lógica da mensuração permanente. Conforme assinala Ball (2021), a educação neoliberal reorganiza escolas e universidades segundo princípios gerenciais que transformam o processo formativo em uma sequência de performances avaliáveis. Tal racionalidade reforça aquilo que Nietzsche já denunciava: a subordinação da formação a critérios de utilidade e eficiência, em detrimento da afirmação da vida e da potência criadora dos sujeitos.

Nietzsche compreende a educação como um dos principais vetores de disseminação da moral ascética, entendida como um sistema de valores que opera pela negação dos afetos, pela repressão dos instintos e pela culpabilização do desejo. No campo educacional, essa moral se

manifesta na valorização do conformismo intelectual, da disciplina acrítica e da obediência às verdades instituídas. A formação passa a operar não como intensificação da vida, mas como seu enfraquecimento progressivo, produzindo sujeitos incapazes de afirmar sua própria potência de agir.

Autores contemporâneos têm aprofundado essa leitura ao analisar como a educação participa ativamente dos processos de captura das forças subjetivas no capitalismo neoliberal. Safatle (2020) demonstra que a gestão educacional contemporânea se estrutura a partir de uma pedagogia do medo e da culpa, na qual o fracasso estrutural do sistema é deslocado para o indivíduo. Essa lógica ecoa diretamente a crítica nietzschiana à moral do ressentimento, que transforma a impotência em virtude e naturaliza a submissão como forma de vida aceitável.

Nesse mesmo horizonte, Han (2018; 2021) argumenta que a educação integra o regime psicopolítico da autoexploração, no qual os sujeitos internalizam os imperativos de desempenho e autootimização. A domesticação deixa de operar prioritariamente por coerção externa e passa a agir por meio da gestão dos afetos, estimulando a positividade excessiva, a autoexigência e a culpabilização. Trata-se de uma forma sofisticada de controle que enfraquece a capacidade de resistência ao capturar o desejo e a potência vital dos sujeitos.

A crítica nietzschiana também ilumina a transformação do conhecimento em capital cognitivo, característica das pedagogias contemporâneas orientadas pela empregabilidade e pela inovação mercadológica. O saber passa a ser valorizado por sua capacidade de conversão em desempenho e produtividade, esvaziando sua dimensão ética e estética. Como observa Larrosa (2019), aprender deixa de ser experiência para tornar-se mera aquisição de competências mensuráveis, rompendo o vínculo entre conhecimento, vida e formação.

Do ponto de vista da filosofia dos afetos, essa forma de educação atua diretamente na organização das forças que compõem os sujeitos. Ao produzir afetos reativos — como medo, ansiedade, ressentimento e culpa —, a educação domestica a vontade de potência, restringindo a capacidade de agir, criar e afirmar a vida. Nietzsche compreende os afetos não como elementos secundários da formação, mas como forças fundamentais que determinam os modos de existência. Uma educação orientada pela repressão afetiva produz corpos enfraquecidos e pensamentos submissos.

É precisamente nesse ponto que se delineia a possibilidade de uma formação afirmativa, em oposição à pedagogia da domesticação. A partir da noção de vontade de potência, a educação pode ser pensada como um processo de intensificação dos afetos ativos, aqueles que ampliam a potência de agir e favorecem a criação de novos valores. Formar, nesse horizonte,

significa criar condições para que os sujeitos organizem suas forças de modo afirmativo, rompendo com os valores que negam a vida e abrindo espaço para modos singulares de existência.

A crítica nietzschiana à educação como domesticação não se limita à denúncia de seus efeitos normalizadores, mas aponta para um deslocamento radical do próprio sentido da formação. Ao recolocar os afetos e a vontade de potência no centro do processo educativo, Nietzsche oferece as bases conceituais para uma pedagogia da potência, na qual educar deixa de ser domesticar para tornar-se afirmar, criar e experimentar a vida em sua multiplicidade.

Afetos, vontade de potência e formação afirmativa

No centro da filosofia de Friedrich Nietzsche encontra-se o conceito de vontade de potência, compreendido como força imanente de expansão, diferenciação e afirmação da vida. Distante de interpretações vulgarizadas que a associam exclusivamente à dominação ou ao exercício de poder sobre o outro, a vontade de potência diz respeito à capacidade de um corpo afetar e ser afetado, isto é, de intensificar suas relações, suas forças e suas possibilidades de existir. Trata-se de um princípio ontológico e ético que redefine o modo como se pensa a formação humana, deslocando-a de uma lógica normativa para uma lógica afirmativa e criadora.

Essa concepção implica uma ruptura profunda com as tradições pedagógicas que concebem a educação como transmissão de conteúdos, interiorização de normas ou adequação a modelos previamente definidos de sujeito. Sob a perspectiva nietzschiana, formar não é moldar, disciplinar ou ajustar, mas organizar forças, afetos e intensidades. A formação deixa de ser um processo de conformação e passa a ser entendida como produção de modos de existência, nos quais o sujeito se constitui na relação dinâmica entre corpo, pensamento e mundo.

Nesse sentido, os afetos ocupam um lugar central no processo educativo. Nietzsche compreende os afetos como forças que aumentam ou diminuem a potência de agir dos corpos. Afetos ativos como a alegria, a criação, a curiosidade e a experimentação ampliam as possibilidades de vida, enquanto afetos reativos como o medo, a culpa, o ressentimento e a submissão operam pela restrição da potência. Uma pedagogia da potência, portanto, não pode ser neutra em relação aos afetos que produz e organiza, pois são eles que determinam o tipo de subjetividade que emerge dos processos formativos.

Autores contemporâneos têm retomado essa dimensão afetiva da formação para criticar a educação orientada exclusivamente pela racionalidade instrumental. Safatle (2020) argumenta que toda política educacional é, também, uma política dos afetos, uma vez que organiza modos de sentir, desejar e se relacionar com o mundo. Quando a educação se estrutura a partir do medo do fracasso, da competição e da culpabilização individual, ela produz sujeitos fragilizados, capturados por afetos reativos, incapazes de afirmar sua potência criadora.

No mesmo horizonte crítico, Han (2018; 2021) demonstra que a educação contemporânea participa do regime psicopolítico da positividade, no qual os sujeitos são incentivados a explorar a si mesmos em nome do desempenho e da autorrealização. Essa lógica não elimina os afetos, mas os reconfigura, convertendo-os em instrumentos de autogestão e autoexploração. A formação, nesse contexto, deixa de fortalecer a vontade de potência e passa a esgotá-la, produzindo sujeitos exaustos, ansiosos e despotencializados.

Em contraposição a esse modelo, Masschelein e Simons (2019) defendem a escola como espaço de suspensão da lógica produtivista, no qual a formação pode recuperar sua dimensão experiencial, sensível e comum. Essa perspectiva dialoga diretamente com Nietzsche ao compreender a educação como prática de atenção, de abertura ao mundo e de cultivo de forças, e não como mera preparação para a inserção funcional no mercado. A escola, nesse sentido, pode tornar-se um espaço de afirmação da vida, desde que resista à captura pelos dispositivos de desempenho.

A pedagogia da potência implica, portanto, uma revalorização do corpo e da experiência sensível como dimensões constitutivas do processo formativo. Ao romper com a dicotomia moderna entre razão e afeto, essa abordagem reconhece que todo pensamento é atravessado por intensidades afetivas. Como afirma Deleuze (2018), pensar não é um exercício puramente racional, mas um acontecimento que envolve choques, deslocamentos e forças que violentam o pensamento e o arrancam de seus hábitos. Educar, nesse horizonte, é criar condições para que tais acontecimentos possam emergir.

Essa compreensão da formação como experiência afetiva e afirmativa desloca radicalmente o papel do educador e das práticas pedagógicas. Em vez de transmitir verdades estabilizadas, o educador atua como aquele que cria situações, encontros e experiências capazes de afetar os sujeitos e ampliar sua potência de agir. Trata-se de uma pedagogia da experimentação, do risco e da criação, que reconhece o caráter imprevisível e não linear dos processos formativos.

A articulação entre afetos, vontade de potência e formação afirmativa permite compreender a educação como prática ética e política de resistência. Em um contexto marcado pela normalização, pela performatividade e pela captura das subjetividades, afirmar a potência da vida por meio da educação significa criar fissuras nos dispositivos de controle e abrir espaço para a invenção de novos modos de existir, pensar e sentir. A pedagogia da potência, inspirada em Nietzsche, não promete adaptação nem segurança, mas aposta na criação, na diferença e na intensificação da vida como horizonte formativo.

Essa compreensão da educação como resistência desloca o sentido tradicional da emancipação, afastando-o de concepções que a reduzem à aquisição de autonomia formal ou à interiorização de competências críticas previamente definidas. Em Nietzsche, emancipar-se não significa libertar-se para um estado de equilíbrio ou harmonia, mas assumir o caráter trágico, instável e criador da existência. A formação emancipatória, nesse horizonte, envolve a capacidade de sustentar o conflito, o risco e a incerteza, elementos constitutivos de qualquer processo genuíno de criação de valores.

A noção de transvaloração dos valores emerge, assim, como eixo central para pensar a resistência pedagógica. Transvalorar implica questionar os valores que organizam os processos educativos de produtividade, eficiência, mérito, adaptação e interrogá-los a partir de seus efeitos sobre a vida. Quando a educação opera prioritariamente por meio de afetos reativos, ela reforça formas de sujeição; quando, ao contrário, cultiva afetos ativos, ela cria condições para que novos valores possam emergir no interior da experiência formativa. A pedagogia da potência torna-se, desse modo, um exercício contínuo de crítica e criação.

Nesse sentido, a resistência pedagógica não se reduz a uma oposição externa às políticas educacionais dominantes, mas se realiza no plano micropolítico da formação, na maneira como os tempos, os espaços, os corpos e os afetos são organizados no cotidiano educativo. Inspirada em Nietzsche, essa resistência não assume a forma da negação pura e simples, mas da afirmação de outras possibilidades de vida. Trata-se de resistir criando, deslocando os sentidos da educação e abrindo brechas para práticas formativas não capturadas pela lógica da performatividade.

É a partir desse deslocamento que a educação pode ser pensada como campo privilegiado de experimentação ética e política. Ao articular afetos, vontade de potência e transvaloração dos valores, a pedagogia da potência fornece as bases conceituais para uma compreensão da emancipação como processo aberto, inacabado e singular. Essa perspectiva prepara o terreno para a discussão da seção seguinte, na qual a emancipação será analisada a

partir da crítica nietzschiana à moral do ressentimento e da afirmação da resistência pedagógica como prática criadora de novos modos de existência.

Educação para o Além-Homem: formação, criação de si e superação da subjetividade domesticada

A noção de Além-Homem (*Übermensch*), apresentada por Friedrich Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*, constitui um dos conceitos mais radicalmente mal compreendidos de sua filosofia, especialmente quando lido a partir de perspectivas moralistas, teleológicas ou normativas. Longe de designar um ideal antropológico superior ou um modelo a ser alcançado, o Além-Homem expressa um processo imanente de superação de si, no qual a vida se afirma como criação contínua de valores. No campo educacional, esse conceito não pode ser traduzido como meta pedagógica, mas como horizonte formativo que desloca radicalmente a compreensão da educação como adaptação, normalização ou reprodução social.

Pensar a educação para o Além-Homem implica compreender a formação como exercício permanente de transvaloração, isto é, como capacidade de questionar e reinventar os valores que organizam os modos de existir. Nesse sentido, a educação deixa de operar como instância de conservação cultural e passa a assumir um papel eminentemente criador. Nietzsche denuncia as instituições educativas que operam pela domesticação do humano, produzindo sujeitos obedientes, ressentidos e incapazes de afirmar a própria potência. A educação para o Além-Homem, em contraste, exige a coragem de romper com valores que negam a vida e de sustentar a instabilidade inerente à criação de novos sentidos.

A centralidade da vontade de potência é decisiva para essa compreensão. O Além-Homem não é aquele que domina, mas aquele que intensifica sua capacidade de afetar e ser afetado, organizando suas forças de modo afirmativo. Trata-se de uma figura existencial que emerge da afirmação dos afetos ativos, em oposição aos afetos reativos que sustentam a moral do ressentimento. No contexto educacional, isso implica pensar práticas formativas que não operem pelo medo, pela culpa ou pela obediência, mas que favoreçam a experimentação, a criação e a ampliação da potência de agir dos sujeitos.

A leitura deleuziana de Nietzsche contribui decisivamente para afastar qualquer interpretação transcendental do Além-Homem. Para Deleuze (2018), o Além-Homem deve ser compreendido como devir, isto é, como movimento contínuo de diferenciação e criação. Aplicada à educação, essa perspectiva permite pensar a formação como processo aberto, não

linear e não finalístico, no qual aprender é sempre tornar-se outro. A educação para o Além-Homem não visa formar identidades estáveis, mas favorecer processos de transformação que desestabilizam os modos de subjetivação dominantes.

Essa concepção adquire especial relevância quando confrontada com o diagnóstico contemporâneo da subjetividade neoliberal. Han (2018; 2021) demonstra que o sujeito do desempenho, produzido pelas lógicas da autoexploração e da positividade excessiva, encontra-se profundamente esgotado e incapaz de resistência. A educação para o Além-Homem, ao recusar a lógica da otimização e da autogestão permanente, apresenta-se como alternativa radical à formação orientada pela performatividade. Em vez de produzir sujeitos eficientes e adaptáveis, ela aposta na criação de sujeitos capazes de interromper, questionar e reinventar os imperativos que organizam a vida social.

Safatle (2020) reforça essa leitura ao afirmar que toda transformação política profunda exige uma reconfiguração dos regimes afetivos que sustentam a ordem social. A educação para o Além-Homem pode ser compreendida, nesse sentido, como uma prática de reorganização dos afetos, capaz de romper com a economia moral do medo, da culpa e do ressentimento. Ao favorecer afetos ativos, como a coragem, a alegria e a potência criadora, a formação torna-se espaço privilegiado de produção de subjetividades capazes de sustentar a ruptura com os valores hegemônicos.

Do ponto de vista da pedagogia crítica, Giroux (2020) enfatiza a necessidade de uma educação orientada pela imaginação radical e pela criação de futuros alternativos. Embora situado em outro campo teórico, esse argumento converge com Nietzsche ao afirmar que a educação não deve preparar os sujeitos para se adaptarem a um mundo injusto, mas capacitá-los a transformá-lo. A educação para o Além-Homem, nesse horizonte, pode ser compreendida como prática pedagógica que aposta na formação de sujeitos capazes de criar valores e mundos, em vez de simplesmente reproduzi-los.

Assim, a educação para o Além-Homem não propõe um modelo pedagógico fechado, nem um ideal normativo de sujeito, mas um deslocamento profundo do sentido da formação. Ao articular vontade de potência, afetos ativos e criação de valores, essa perspectiva recoloca a educação no campo da afirmação da vida e da experimentação ética. Em um cenário marcado pela domesticação, pela performatividade e pelo esgotamento subjetivo, educar para o Além-Homem significa criar condições para que a formação se torne um espaço de superação de si, de resistência criadora e de invenção contínua de modos de existir.

Emancipação, transvaloração e resistência pedagógica

A noção de emancipação em Friedrich Nietzsche distancia-se radicalmente das concepções iluministas que a vinculam prioritariamente à autonomia racional, à consciência reflexiva ou ao domínio de si por meio da razão. Em Nietzsche, emancipar-se não significa libertar-se de tutelas externas para alcançar um estado de autonomia estável, mas engajar-se em um processo permanente de transvaloração dos valores, isto é, de questionamento crítico dos fundamentos morais, culturais e epistemológicos que sustentam formas de vida empobrecidas, reativas e negadoras da potência vital. A emancipação assume, assim, um caráter trágico, experimental e criador, inseparável da afirmação da vida em sua instabilidade e multiplicidade.

A transvaloração dos valores não se reduz a uma simples inversão normativa, mas implica uma crítica profunda às estruturas que organizam o sentir, o pensar e o agir. Trata-se de um gesto ético e estético que interroga os valores dominantes a partir de seus efeitos sobre a vida. Quando determinados valores — como produtividade, eficiência, mérito ou adaptação — passam a operar como critérios absolutos da formação, eles produzem subjetividades capturadas por afetos reativos, como culpa, medo e ressentimento. A crítica nietzschiana permite evidenciar que tais valores não são neutros, mas dispositivos de domesticação que enfraquecem a vontade de potência.

No campo educacional, essa perspectiva implica compreender a formação como processo aberto, não linear e não normativo, que resiste à fixação de modelos universais de sujeito. A pedagogia da potência rejeita a ideia de uma formação orientada por finalidades previamente determinadas e aposta na singularidade dos percursos formativos, reconhecendo a educação como espaço de experimentação existencial. Nesse sentido, formar não é conduzir a um ideal de humanidade, mas criar condições para que cada sujeito possa inventar seus próprios modos de existir, em relação crítica com os valores herdados.

Autores contemporâneos têm retomado essa dimensão afirmativa da emancipação para criticar os efeitos normalizadores da educação neoliberal. Giroux (2020) destaca que a pedagogia crítica, para além da denúncia ideológica, deve assumir um compromisso com a imaginação radical e com a criação de alternativas ético-políticas. Safatle (2020), por sua vez, argumenta que a emancipação exige uma reconfiguração dos afetos que sustentam as práticas sociais, uma vez que não há transformação política sem transformação dos regimes afetivos que organizam a experiência.

A resistência pedagógica, nesse contexto, não se limita ao plano discursivo ou à crítica teórica das políticas educacionais, mas se realiza na invenção concreta de práticas formativas que desafiem a lógica da performatividade, da avaliação permanente e da competitividade. Inspirada em Nietzsche, essa resistência não assume a forma da negação pura e simples, mas da afirmação de outros modos de vida possíveis no interior do próprio processo educativo. Resistir, aqui, significa criar, deslocar sentidos, interromper automatismos e produzir experiências formativas que escapem à captura instrumental.

Tal resistência opera no plano micropolítico da educação, na maneira como os tempos, os espaços, os corpos e os afetos são organizados no cotidiano escolar e universitário. Ao suspender a lógica da aceleração, ao valorizar a experiência, a atenção e o encontro, a pedagogia da potência cria brechas nos dispositivos de controle e abre espaço para formas de aprendizagem que não se subordinam imediatamente à utilidade econômica. Trata-se de uma resistência que se dá no interior das práticas, e não apenas contra elas.

A emancipação, nessa perspectiva, não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de desidentificação e criação. Em consonância com a filosofia nietzschiana, ela envolve a coragem de romper com os valores que enfraquecem a vida e de sustentar a incerteza inerente à criação de novos sentidos. A educação emancipatória não oferece garantias, mas exige disposição para o risco, para o erro e para a experimentação, reconhecendo que toda formação verdadeiramente transformadora implica atravessar zonas de instabilidade.

Assim, a pedagogia da potência inspirada em Nietzsche propõe uma ética da formação orientada pela afirmação da vida, pela intensificação dos afetos ativos e pela criação de valores. Em um mundo marcado pelo esgotamento subjetivo, pela mercantilização da educação e pela captura das subjetividades, essa perspectiva recoloca a educação como espaço privilegiado de produção de sentidos, de resistência criadora e de invenção de mundos possíveis. Mais do que preparar para a adaptação, educar torna-se, nesse horizonte, um ato profundamente político de afirmação da potência do viver.

A pedagogia das competências sob crítica: performatividade, afetos reativos e empobrecimento da formação

A pedagogia das competências consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da racionalidade neoliberal. Fundamentada na ideia de que a educação deve

desenvolver habilidades transferíveis, mensuráveis e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, essa abordagem redefine o sentido da formação ao subordiná-la à lógica da empregabilidade, da eficiência e da performatividade. O conhecimento deixa de ser concebido como experiência formativa e passa a ser tratado como capital cognitivo, passível de mensuração e conversão em resultados.

Sob a ótica da filosofia de Friedrich Nietzsche, tal racionalidade pedagógica pode ser compreendida como uma atualização sofisticada da educação como domesticação. A ênfase nas competências opera como um dispositivo de normalização que orienta os processos formativos para a adaptação funcional dos sujeitos às exigências do sistema econômico, produzindo subjetividades flexíveis, autorreguladas e permanentemente avaliáveis. Trata-se de uma pedagogia que não afirma a potência da vida, mas a captura, organizando os afetos de modo a favorecer a obediência, a autoculpa e o medo do fracasso.

A pedagogia das competências articula-se diretamente ao regime da performatividade descrito por Ball (2021), no qual estudantes e professores são constantemente convocados a demonstrar desempenho, produtividade e eficiência. Nesse regime, o valor da educação é deslocado para indicadores externos, rankings e métricas, enquanto os processos singulares de aprendizagem, os tempos da experiência e os afetos envolvidos na formação são sistematicamente desconsiderados. O que se produz, assim, é um empobrecimento da experiência educativa e uma intensificação dos afetos reativos.

Do ponto de vista dos afetos, a lógica das competências organiza a formação a partir de regimes emocionais marcados pela ansiedade, pela insegurança e pela culpabilização individual. Conforme argumenta Han (2018; 2021), o sujeito contemporâneo é interpelado a tornar-se empresário de si mesmo, responsabilizando-se integralmente por seu sucesso ou fracasso. No campo educacional, essa dinâmica transforma o estudante em gestor permanente de suas próprias competências, esvaziando a formação de qualquer dimensão coletiva, ética ou política.

Em contraste com essa perspectiva, a pedagogia da potência inspirada em Nietzsche propõe uma ruptura radical com a centralidade das competências como finalidade da educação. Ao invés de formar sujeitos competentes para responder a demandas externas, trata-se de criar condições para a intensificação da vontade de potência, isto é, para a ampliação da capacidade de afetar e ser afetado, de criar valores e de inventar modos singulares de existência. A formação deixa de ser orientada por resultados e passa a ser compreendida como processo aberto, experimental e imprevisível.

Nesse sentido, a crítica à pedagogia das competências não implica negar a importância do conhecimento ou das habilidades, mas questionar o regime de valores que as organiza. Quando as competências são absolutizadas, a educação perde sua dimensão formativa e emancipatória, convertendo-se em tecnologia de governamento das subjetividades. A partir de Nietzsche, torna-se possível pensar uma educação que não se submeta à lógica da utilidade, mas que afirme o conhecimento como experiência transformadora da vida.

Assim, a pedagogia da potência se apresenta como contraponto crítico às pedagogias das competências, ao recolocar no centro da formação os afetos ativos, a criação, o pensamento crítico e a experimentação. Em vez de adaptar o sujeito ao mundo tal como ele é, a educação passa a operar como espaço de transvaloração dos valores, abrindo possibilidades para a invenção de outros modos de viver, aprender e ensinar no interior das instituições educativas.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a filosofia de Friedrich Nietzsche oferece contribuições decisivas para a crítica da educação contemporânea e para a construção de uma pedagogia da potência orientada pela afirmação da vida. Ao articular educação, afetos e emancipação, foi possível demonstrar que os processos formativos não são neutros, mas profundamente implicados na produção de subjetividades e na organização dos regimes de sensibilidade que sustentam a ordem social vigente.

Em um contexto marcado pela hegemonia da racionalidade neoliberal, pela pedagogia das competências e pela cultura da performatividade, a educação tem sido progressivamente capturada por dispositivos de controle que operam pela normalização, pela mensuração e pela autoexploração. A partir de Nietzsche, tornou-se possível compreender tais dinâmicas como formas contemporâneas de domesticação, nas quais a vontade de potência é enfraquecida por meio da produção sistemática de afetos reativos, como medo, culpa e ressentimento.

A centralidade dos afetos revelou-se, nesse sentido, um eixo fundamental para a análise da formação. Longe de serem elementos secundários, os afetos constituem o próprio tecido da experiência educativa, determinando se a formação opera como intensificação ou como restrição da potência de agir. A pedagogia da potência, ao valorizar os afetos ativos, rompe com a tradição pedagógica que separa razão e sensibilidade, recolocando o corpo e a experiência no centro do processo formativo.

Ao retomar o conceito de vontade de potência, o artigo demonstrou que a formação não pode ser reduzida à aquisição de competências ou à adaptação funcional dos sujeitos às exigências do mercado. Formar, sob a perspectiva nietzschiana, significa organizar forças, criar condições para a experimentação e favorecer a emergência de modos singulares de existência. Trata-se de uma concepção de educação que recusa modelos universais e aposta na diferença, na criação e na pluralidade dos percursos formativos.

A discussão sobre emancipação permitiu deslocar o debate para além das concepções iluministas baseadas exclusivamente na autonomia racional. Em Nietzsche, emancipar-se implica transvalorar os valores que sustentam formas de vida empobrecidas, assumindo o caráter trágico, instável e criador da existência. A educação emancipatória, nesse horizonte, não oferece garantias nem promessas de segurança, mas exige coragem para enfrentar a incerteza e o risco inerentes à criação de novos sentidos.

A resistência pedagógica, tal como elaborada neste trabalho, não se limita à crítica discursiva das políticas educacionais, mas se realiza na invenção de práticas formativas que desafiam a lógica da performatividade e da avaliação permanente. Inspirada em Nietzsche, essa resistência é afirmativa: não se define apenas pelo que nega, mas pelo que cria, abrindo fissuras nos dispositivos de controle e possibilitando outras formas de aprender, ensinar e existir.

Nesse sentido, a pedagogia da potência apresenta-se como uma alternativa ético-política às pedagogias hegemônicas do desempenho e das competências. Ao afirmar a vida, os afetos e a criação como horizontes formativos, ela recoloca a educação no campo das lutas pela produção de sentidos e pela invenção de mundos possíveis, resistindo à mercantilização e ao esgotamento subjetivo que caracterizam o cenário contemporâneo.

Conclui-se que a atualidade da filosofia de Nietzsche para a educação não reside em oferecer modelos pedagógicos prontos, mas em provocar deslocamentos críticos que desestabilizam as certezas estabelecidas. Ao afirmar a formação como experiência, risco e criação, a pedagogia da potência convida educadores e pesquisadores a repensarem radicalmente o sentido da educação, não como adaptação ao mundo tal como ele é, mas como prática contínua de afirmação da potência do viver.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. **The education debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Rio, 2018.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. 2. ed. New York: Bloomsbury Academic, 2020.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperar não é saber: sobre a experiência na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

MARTIN HEIDEGGER: SEU PENSAMENTO ACERCA DA TEMPORALIDADE

Dilson Brito da Rocha[153]
Danilo Saretta Verissimo[154]

Resumo: Nosso objetivo com o presente estudo é, a partir da obra intitulada *Ser e Tempo*, de autoria de Martin Heidegger, examinar o termo cunhado por ele, *Dasein*, o ser-aí, na maneira como é engendrado neste suntuoso texto. Nos valeremos, outrossim, de outros escritos que possam corroborar. O filósofo alemão se incumbe de uma tarefa que, conforme ele, até então foi negligenciada, a saber, compreender o ser sem desvencilhá-lo do tempo. Ocorre que, sua filosofia é um labor em favorecimento da temporalidade do ser. A fim de levar a cabo seu empreendimento intelectual, procede com um *modus operandi* fora do estofo metafísico, que era o consuetudinário. Segundo Heidegger, na tradição da filosofia ocidental, que é metafísica, presente desde Platão até Nietzsche, permaneceu uma culpa, isto é, o entendimento do ser de maneira dissociada do tempo e, se quisermos, em oposição a ele. Dessarte, o ser foi pensado na sua atemporalidade, não podendo decorrer outra coisa senão sua entificação, quimera que nosso filósofo rechaça.
Palavras-chave: *Dasein*, temporalidade, metafísica.

Abstract: Our objective with this study is, based on the work entitled *Being and Time*, by Martin Heidegger, to examine the term he coined, *Dasein*, the being-there, in the way it is engendered in this sumptuous text. We will also make use of other writings that may corroborate. The German philosopher undertakes a task that, according to him, has hitherto been neglected, namely, to understand being without releasing it from time. It so happens that

[153] Doutorando em Psicologia na UNESP/Assis; Mestrado em Filosofia pela UNESP/Marília; Mestrado em Teologia (Filosofia Patrística e Filosofia Escolástica) pela PUG/Roma, Itália; Graduação em Filosofia pela UNIFRAN/Franca; Graduação em Teologia pelo UNISAL/São Paulo; Graduação em Psicologia pela FIB/Bauru; Pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa Estudos do Idealismo - GPEI na UNESP/Marília - CNPq. Faz parte do Grupo de Estudos em Fenomenologia e Filosofia da Psicologia - GEFeFiP na UNESP/Assis - CNPq. Docente nas Faculdades Integradas de Bauru (FIB). E-mail: dilsondarocha@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9736-9039. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0985180624055814.
[154] Livre-docente em História e Filosofia da Psicologia. Sob regime de cotutela, doutorou-se em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e em filosofia pela Université Jean Moulin -Lyon III, França. Possui formação de psicólogo, bacharelado e mestrado em psicologia pela USP. É Professor Associado da Universidade Estadual Paulista UNESP.

his philosophy is a work in favor of the temporality of being. In order to carry out his intellectual enterprise, he proceeds with a *modus operandi* outside the metaphysical stuff, which was the customary. According to Heidegger, in the tradition of Western philosophy, which is metaphysical, present from Plato to Nietzsche, it remained a fault, that is, the understanding of being in a way dissociated from time and, if we like, in opposition to it. Thus, the being was thought of in its timelessness, with nothing other than its entification being possible, a chimera that our philosopher rejects.

Keywords: *Dasein*, temporality, metaphysics.

Introdução

A obra ora enfrentada, *Ser e Tempo*, que data de 1927, foi escrita no remanso da floresta negra, onde se deu uma espécie de refúgio por parte de Heidegger, de sorte que quase não havia literatura à disposição, obrigando o pensador a recorrer à sua extraordinária memória. Nos deparamos no texto com uma gama de filósofos aludidos de copiosa envergadura, tais quais, Aristóteles, Agostinho, Hegel, Husserl, Kierkegaard etc. Quando ela se torna pública Heidegger tinha os completos trinta e sete anos de idade. A despeito da idade juvenil, considerando que se tratava de um acadêmico, gozava de reconhecimento irrestrito. Era estimado, naquele cenário em que a intelectualidade não era incomum e onde o crivo era minucioso, como um gênio que executava uma insurgência na filosofia tudesca. Naturalmente, seu criterioso feito traspassou os muros germânicos.

Queremos entender que aquela de Heidegger é uma autêntica revolução filosófica, não por estabelecer um inaudito estatuto epistemológico, a exemplo do criticismo kantiano, mas por reclamar a urgência de se pensar o ser a partir da temporalidade[155] e, *a fortiori*, por instaurar a noção que explana tal ideia, o ser-aí. Logo, a questão fulcral de *Ser e Tempo* é conducente ao ser. Ela atravessa a produção heideggeriana, perpassando, igualmente, os recém-publicados *Cadernos Negros* (*Schwarze Hefte*), os escritos autobiográficos. De qualquer forma, a questão esteve amiúde no horizonte intelectual do exigente filósofo. Em todo caso, poder-se-ia

[155] Heidegger endereça duras críticas à filosofia metafísico-epistemológica. Ocorre que, para ele a metafísica e todo seu desdobramento é, de maneira rigorosa, a história do esquecimento progressivo da questão do ser, que deve ser pensado na temporalidade. Significa que seu pensamento é, de fato, uma superação da entificação do ser, uma verdadeira revolução filosófica.

assegurar que, se pudéssemos falar de um protagonista em *Ser e Tempo,* este seria reconhecido no *Dasein*.

No que tange ao ser, Heidegger sustenta que nos encontramos em uma condição incongruentemente estranha, pelo fato de que, aquilo que é mais próximo, é para nós mais escuro. Usando o verbo "ser", denota que já temos uma compreensão do verbo "ser", uma compreensão, contudo, que extrapola o verbo, no pressuposto gramatical. Temos uma compreensão do ser, ainda que de forma mediana e vaga. Todavia, o pensador assente que esquecemos o ser. Este esquecimento se deu de modo progressivo na história da metafísica ocidental, que é a própria história da filosofia. A época da metafísica, na qual nós ainda nos encontramos, antes, a levamos aos extremos com o advento da maneira de pensar tecno-científica, é, *ipsis verbis*, a idade do esquecimento do ser.[156] Isso compulsa uma tarefa diligente para a filosofia, em certo sentido, de anamnese, quer dizer, ela deve recordar o ser que esquecemos, pois sempre se tentou defini-lo, com a entificação, que Heidegger refuta de maneira patente.

> No solo da arrancada grega para interpretar o ser, formou-se um dogma que não apenas declara supérflua a questão sobre o sentido do ser como lhe sanciona a falta. Pois se diz: "ser" é o conceito mais universal e o mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal e, por isso, indefinível prescinde de definição. (HEIDEGGER, 2012, p. 27).

Em *Ser e Tempo* Heidegger não fala de modo explícito da diferença ontológica, em realidade faz referimento. A diferença ontológica é a diferença entre ser e ente. Ele diz que o ser do ente não é o ente, mas é sempre o ser de um ente. Significa que nós vivemos dispersos, imersos entre os entes. Os entes são coisas que lidamos diariamente, e somos nós mesmos. Vivemos em uma espécie de "sono ôntico", e não acordamos ao ser. Nós apagamos e contentamos em viver entre os entes. Porquanto, estes entes para nós perderam o reenvio ao ser, a quem para sempre, porém, envia e do qual é oriundo.

Na época de Heidegger as ciências já eram impostas. Nas primeiras páginas de *Ser e Tempo* ele atesta que a filosofia não pode estar no mesmo plano das ciências.[157] A filosofia está,

---

[156] Cumpre salientar que, para Heidegger a forma moderna da metafísica é a técnica. A técnica é a realização da vontade de poder que transforma a natureza, inclusive a natureza humana, em objeto disponível para o fazer humano. Esta reificação e manipulação de todos os entes pela produção e consumo tecnológico, acaba transformando o homem da antiga posição de senhor da natureza, em objeto da sua própria atividade técnica. Em consequência disso, o humano acaba por assumir a mesma condição dos aparatos técnicos.

[157] No que toca a esta questão, temos que: "[...] O objetivo era, em última instância, compreender a essência da filosofia, razão pela qual foi necessário encontrar os limites da ciência. Para pôr em marcha seu projeto ontológico de fazer o ente mostrar-se em si mesmo enquanto ente, para transformá-lo em objeto, a ciência depende da capacidade da transcendência. Ao alcançar o conhecimento sobre o ente, no entanto, a ciência abdica do desencobrimento do ser, pois, para determinar o ente como objeto e definir suas qualidades em um projeto

de tudo, em outro nível. As ciências, em seus escopos, se ocupam do ente, cada uma em sua especialização peculiar. A filosofia, invés, se ocupa do ser. Ela nos rememora o ser e nos desperta do sono ôntico.

Desenvolvimento

Heidegger introduz a palavra *Dasein*, e não escolhe falar de ser humano e de sujeito, como era convencional. Esta palavra alemã quer dizer ser-aí que cada um de nós é. Se compõe por duas partes: (i) *sein* e (ii) *Da*. Ela já foi empregada por Immanuel Kant e Hegel, sobretudo com o significado de existência. A novidade introduzida por Heidegger se encontra na sua explicação de que todo *Dasein* é sempre singular. Cada um de nós tem a tarefa de se tornar "aquilo que é", o "aí". Neste seguimento, devemos asserir que todo ser-aí tem que ser o seu ser.

O pensador teuto assume como ponto de partida o *Dasein*, o que já seria, per se, insurgente; não parte de um sujeito abstrato; escolhe como ponto de partida o *Dasein* pelo fato de que, cada um de nós sempre teve uma compreensão do ser vaga e média; garante que entre todos os entes intramundanos, o *Dasein* é o único em grau de interrogar sobre o ser; declara que o ser-aí é a claridade do ser. Isso concerne que o ser se revela no ser-aí.

> O *Dasein* é o lugar para começar a responder à questão sobre o ser porque ele, diferente dos outros tipos de entidades, sempre tem uma compreensão do ser: entes humanos são entes para quem as entidades são manifestas em seu modo de ser. *Isso não significa que nós já temos uma concepção desenvolvida sobre o que é ser* (se tivéssemos, haveria pouco para Heidegger e *Ser e Tempo* realizarem), mas, em vez disso, nossa compreensão é em grande medida implícita e pressuposta, o que Heidegger chama de "pré-ontológico". *Uma vez que o Dasein tem uma compreensão do ser, ainda que implícita e não temática*, Heidegger argumenta que a ontologia fundamental deve começar com a tarefa de interpretar ou articular essa compreensão pré-ontológica do ser. Fazer isso fornecerá uma primeira passagem para responder a questão do ser em geral, uma vez que compreender o *Dasein*, ou seja, o que é ser o tipo de ente que somos, pressupõe compreender o que compreendemos, ou seja, o ser. (CERBONE, 2013, p. 69).

Heidegger delineia uma analítica existencial do *Dasein*. Para ele o ser-aí que cada um de nós é não pode ser compreendido estaticamente, pois cada *Dasein* é sempre um "poder ser". Segundo ele, a essência do ser-aí, se é que estamos autorizados para falar de essência,[158] é a sua existência. "O modo do Ser-aí é a existência." (REALE; ANTISERI, 1990, p. 583). Existir para

preestabelecido por parâmetros espaciotemporais, de maneira isolada e controlada, é preciso necessariamente renunciar ao modo de ser do ente, que está sempre inserido em contextos conjunturais." (PULINO, 2020, p. 67).

[158] Entendemos que podemos lançar mão deste modo de falar mesmo na filosofia heideggeriana, dado os limites da linguagem.

ele é emergir. O ser-aí existe numa dinamicidade, no seu poder ser. Cada um de nós é um poder ser, não podendo, sob risco de grave equívoco, ser compreendido de modo estático.

O modo de ser-aí não é a realidade, mas é sempre a possibilidade, em razão de que, cada um de nós está cotidianamente de frente a possibilidades que devemos, por força, escolher. Somos postos sempre de frente a possibilidades que escolhemos. Por conseguinte, seria um absurdo não pensar o ser-aí como "poder ser". É evidente que Søren Kierkegaard já operava desta maneira. Entretanto, aqui começa a radicalização sem precedente executada por nosso filósofo, uma genuína guinada.

Neste certame, Heidegger descreve o ser-aí em sua cotidianidade. Não interessa mais como os filósofos descreveram o sujeito (abstrato: com propriedades),[159] nem tampouco como o sujeito conhece o mundo desde o âmbito gnosiológico. Pelo contrário, importa o ser-aí, o *Dasein* na sua vida cotidiana: como ele se comporta, o que faz, o que e como escolhe – é, deveras, uma descrição do ser-aí em sua cotidianidade. Para Heidegger, o último campo (fenomênico) foi sempre olvidado pela tradição filosófica. Neste momento há uma sorte de reprovação de seu mestre Edmund Husserl, uma repreensão à própria fenomenologia, não obstante disponha de seu método. Heidegger é, neste sentido, performativo, exortativo, quando nos diz o que o *Dasein* deveria fazer.

Conforme o pensador, cada um de nós não é exemplar de um gênero (humano). Sem embargo, cada um de nós é sempre singular, por isso, em seu percurso o *Dasein* deve diferenciar-se. Dá-se que o ser-aí está sempre na encruzilhada entre a inautenticidade e a autenticidade. A autenticidade tem o que fazer com a apropriação. O ser-aí que escolhe a autenticidade decide em proveito da apropriação das suas possibilidades, as mais próprias.

> (...) se eu sou autêntico, eu irei comportar-me necessariamente de modo chocante ou bizarro, mas estas minhas ações, por mais bizarras ou mundanas que aparentem ser, originam-se de minha própria perspectiva, mais do que de fatores externos. (COLLINSON, 2004, p. 262).

Para Heidegger a inautenticidade vem antes da autenticidade. O esforço do ser-aí em direção a autenticidade é aquele de emergir, de se destacar da inautenticidade. Calha que, a diferença entre autenticidade e inautenticidade não é quantitativa, ou seja, não se trata de ser um ser mais ou menos. Heidegger concede o exemplo da operosidade e do prazer. Quem opera

[159] O *modus operandi* de Heidegger é desvencilhado daquela metafísica que opera por meio de atribuição de propriedades, a entificação: *"A "essência" do Dasein reside em sua existência.* Os caracteres que podem ser postos à mostra nesse ente não são, portanto, "propriedades" subsistentes de um ente que subsiste com este ou com aquele "aspecto", mas modos-de-ser cada vez possíveis para ele e somente isso. Todo ser-assim desse ente é primariamente ser. Por isso, o termo "*Dasein*" com que designamos esse ente não exprime o *seu que*, como é o caso de mesa, casa, árvore, mas o ser." (HEIDEGGER, 2012, p. 139).

mais e/ou quem tem mais prazer não quer dizer, necessariamente, que seja mais autêntico. Antes, pode ser que seja, por desfortúnio, inautêntico.

O filósofo poderia ter optado pela palavra "existência", porém, elege a palavra *Dasein*. Existir, como acenamos há pouco, significa o contínuo emergir, um incessante ultrapassar-se. É próprio essa dinamicidade, no sentido de possibilidade. A escolha da palavra *Dasein* se dá pelo fato de que é muito relevante para o filósofo o "*da*". Sucede que, este "aí" é a eminente novidade do modo como Heidegger entende o ser-aí. Mesmo dantes da requintada obra *Ser e Tempo*, ele, precisamente em 1919, na lição denominada "*Hermenêutica da facticidade"*, que não pode ser confundida com fato (fatualidade), prenuncia aquela noção.

A facticidade indica exatamente o "*da*", a saber, o "aí" de cada um de nós. Exprime a ideia de que cada um de nós está em uma facticidade, e emerge dela. Ocorre que, em *Ser e tempo*, Heidegger escolhe uma palavra que tem a tradução de facticidade, mas que é, com efeito, mais radical. Emblema, decerto, o ser lançado, jogado, revelando que o ser-aí é sempre jogado. Isso é um lançar originário. É evidente que aqui há um precedente de Kierkegaard, que já se ocupou da indagação: quem me lançou no mundo?

O lançado é a condição inelutavelmente finita, na qual cada um de nós foi jogado, sem ter requerido, nem tampouco escolhido. É irrefutável que há nisso uma admissão de passividade. Cumpre salientar que, ser jogado tem para Heidegger um colorido trágico. Ou seja, não é ser criado, como o é, *verbi gratia*, na tradição hebraico-cristã. Pois, no "ser lançado" heideggeriano não existe um sentido nem de proveniência, nem sequer de direção, ou mesmo uma espécie de conteúdo soteriológico. Porquanto, verifica-se na impostação do filósofo a tragicidade da queda.

Não somente cada um de nós é jogado, mas deve-se somar a isso o fato de que advertimos o ser lançado. Heidegger, explorando a língua alemã, uma prática recorrente em seus textos,[160] introduz um substantivo, que podemos admitir como "encontrar-se" (por exemplo, "eu me encontro em Friburgo na Brisgóvia"). Expressa que nos sentimos situados. Sobretudo, designa que nosso ser-aí, no modo como se move no mundo, está sempre, em

[160] Acerca desta habilidade heideggeriana de criar neologismos, precisamos o que segue: "Advérbios, preposições, pronomes, conjunções são levadas a servir como nomes; palavras que sofreram uma longa história de mudanças semânticas são novamente utilizadas nos seus sentidos mais antigos. Especialmente os idiomas modernos estão geralmente muito aquém dos limites com os quais eles ordinariamente seriam aplicáveis. Trocadilhos não são de modo algum incomuns e frequentemente uma palavra-chave pode ser usada em diversos sentidos, sucessivamente ou simultaneamente." (COLLINSON, 2004, p. 264).

qualquer modo, em uma condição de passividade. É sempre, não somente situado, mas presa da afetividade.

Na contramão do que pensou a tradição filosófica, Heidegger profere que a afetividade não é um acidente. Sustenta que tudo aparece sempre em uma determinada disposição emotiva, isto é, medo, alegria, temor, preocupação, desinteresse, tédio etc. Esta afetividade incide no modo no qual nós nos dirigimos às coisas, mas não, queremos endossar, epistemologicamente, como firmamos outrora. Neste senso, o ser-aí que compreende, compreende sempre desde seu sentir situado no mundo. À vista disso, não temos um sujeito desinteressado, mas um ser-aí que adverte o seu ser lançado, e que se move na cotidianidade mediana, sempre em uma base com sua afetividade.

Heidegger demole o sujeito, precisamente a maneira como ele foi concebido até então. Diz que o sujeito é uma quimera idealizado pela metafísica, aquele sujeito abstrato de toda a tradição filosófico, ao menos até Descartes, mas ainda presente de modo acentuado em Immanuel Kant, ainda que este último arrogue uma metafísica epistemológica. A crítica heideggeriana gira em torno da visão de homem construída pela tradição ocidental. O sujeito é entendido ao menos de dois modos, ambos equivocados: (1º) O sujeito é o substrato a quem são atribuídas propriedades e, de outra parte (2º) é o sujeito autônomo, soberano. O filósofo impugna estas concepções. Para ele o sujeito não é aquele sonho da metafísica de eliminar a temporalidade do ser-aí[161], o tempo do ser, a finitude, prescindindo da nossa finitude. Onde está aquele sujeito autônomo, arrogante que se presume soberano se o ser-aí não dispõe nem mesmo do seu aí, se já é sempre lançado, se já é sempre em uma situação precisa? Com esta indagação cai o primado do sujeito entificado e de quaisquer essencialismos.

A ruptura é radical, pois Heidegger diz que o ser-aí, na sua temporalidade, se move no mundo e se move na sua afetividade (medo, temor, tédio etc.), sempre compreendendo a si mesmo e ao mundo, tendo, nessa radicalização, uma prioridade da hermenêutica, porque vem primeiro o compreender, e depois o conhecer. O conhecer é derivado respeito ao compreender. É uma modalidade secundária, ulterior, que se dá no momento no qual precisamente o ser-aí procura ter um olhar desinteressado. Heidegger diz que pensar que nossa relação com os entes

[161] Sobre a relevância do tempo na filosofia heideggeriana, cumpre ponderar que: "A filosofia existencialista, especialmente na obra de Heidegger, representou outro marco importante no mesmo caminho, por ter vinculado os conceitos fundamentais de ser e de tempo e analisado o tempo como algo tecido nas malhas do próprio ser, incorporado ao ser como realização de suas possibilidades próprias, na medida em que este se temporaliza existindo e existe temporalizando-se. Constitui, portanto, em outra reabilitação do tempo próprio, agora concebido como horizonte das possibilidades do ser do homem". (ANDRADE, 1971, p. 349).

intramundanos seja uma relação cognoscitiva, é, efetivamente, uma abstração metafísica, de modo que é impreciso nos dirigir às coisas intentando conhecê-las, uma espécie de círculo vicioso no qual inúmeros filósofos da tradição incorreram, ainda que alguns tentaram esquivar, sem sucesso.

Para o filósofo, nossa relação com as coisas é da utilidade e não de conhecimento. Nos movemos em um mundo que já sempre tem uma compreensão e não no senso de uma intencionalidade cognoscitiva. Nós, pelo fato de que fomos lançados, jogados em uma situação, em uma determinada época, sempre tivemos uma compreensão. Configura que, os entes sempre nos aparecem, de antemão, compreendidos.

O ser-aí é sempre um ser-no-mundo. Nós habitamos no mundo. Heidegger então, é um filósofo que abre uma nova perspectiva acerca do mundo. Diz que nós temos, até então, apenas uma ideia absolutamente metafísica do mundo. Pensamos que o mundo é constituído por um conjunto de objetos que devemos conhecer. Ele diz que pensamos que ser-no-mundo quer dizer ser dentro de qualquer coisa, como, por exemplo, "água dentro do copo". Por outra forma, nós pensamos o ser-no-mundo como uma relação simplesmente espacial. Considerando isso inexato, o filósofo alude que o mundo é um existencial, de modo que não há mundo sem ser-aí. O mundo se dá somente onde há ser-aí. O ser-aí desvela o mundo. O mundo, em consequência, é um evento fenomênico. Ser significa existir, ter familiaridade com aquele mundo que o ser-aí traz à luz estando no mundo. De fato, nós dizemos "adeus" ao mundo pelo fato do mundo ser um existencial.

Para Heidegger, como versamos, cada um de nós é jogado no mundo. Mas, cada um de nós tem uma tarefa, aquela de ser um projeto. Portanto, cada um de nós é um projeto jogado. Neste momento chegamos na parte mais performativa ou exortativa de Heidegger. Então, a partir do "lançado", nós somos projetados em direção às nossas possibilidades. Somos um projeto jogado. Ser-no-mundo quer dizer que não é somente ser em meio aos entes, mas ser *entre* os outros. Sem embargo, este é um ponto controverso de Heidegger. Pois o filósofo diz que ser-aí é sempre ser-com. Nós somos sempre com os outros. Entanto, neste ponto é como se Heidegger distanciasse dos outros. Sucede que, o empenho deve ser o da autenticidade, mesmo estando "entre", sob o risco da conformidade.

O filósofo lança mão de três temas que são, ao memo tempo, mais radicais e controversos, quais sejam: (i) a ditadura do "se"; (ii) a angústia;[162] e (iii) ser-para-morte. Então,

[162] Sobre a angústia, frisamos o que segue: "A angústia heideggeriana é a própria intuição do nada, ou do vazio em cujo seio o ser humano flutua e que o faz entender que é um ser-para-o-nada, ou para-a-morte, *Sein-zum-Tode*:

é verdade que ser-aí é sempre ser-com, todavia, o perigo de ser com os outros é aquele da conformidade.[163] Não é sem razão que depois de ter tratado brevemente da questão do ser com os outros, o filósofo discorre sobre a ditadura do "se". Este último é um dos temas que terá um grande desenvolvimento na filosofia ulterior de Heidegger, por exemplo, nos *Cadernos Negros*, no Heidegger dos anos 30 e 40. Esses três temas são inclusive, além de existenciais, políticos.

A ditadura do "se" é o "se diz", "se pensa" etc. "A existência inautêntica é existência anônima: é a existência do "se diz" e do "se faz". (REALE; ANTISER, 1990, p. 586). Para Heidegger ser-aí na vida do dia a dia encontra-se sempre na inautenticidade. Figura que estamos sempre dispersos, em fuga, havendo, por força, o risco de nos perder. É o risco, se quisermos, da alienação.

> Eu posso tornar-me despersonalizado, um objeto para uso dos outros, ao sucumbir a hábitos mecânicos e convenções da existência cotidiana, de acordo com o que é medíocre, monótono e frequentemente banal. Martin Heidegger descreve tal pessoa como "o anônimo", um ser humano que se tornou alienado do seu verdadeiro eu; alguém carente de autenticidade. (COLLINSON, 2004, p. 262).

Aqui Heidegger pensa em Karl Marx, mas também podemos enxergar claramente Herbert Marcuse. Segundo Heidegger estamos sempre imersos em meio às opiniões dos outros, onde cada um é outro. Neste estado de irrelevância, de indistinção, o "se" exerce sua peculiar ditadura. Isso pelo fato de (o "se") decretar o modo de ser, alusiva a cotidianidade. É a ditadura, ademais, de uma certa democracia. Aquela ditadura da publicidade. Mesmo quando estamos indo contra, estamos, na realidade seguindo a publicidade do "se". Esta é uma ditadura tal que nos faz pensar que vivemos uma vida bem vivida. Conforme Heidegger, este tipo de democracia é eivado de problemas.

A resposta de Heidegger é formidável e distinta. É a angústia e o ser-para-morte. Como se dá a passagem da inautenticidade para a autenticidade? A passagem imprescindível para evitar esta terrível dispersão, de se perder na vida, de seguir tal banalidade. A resposta é identificada, antes de tudo, na angústia. Cumpre estabelecer uma diferença entre o medo e a

---

o homem "vive" o seu próprio nada, na medida em que sua existência não é todo o seu ser, mas simples aspiração de vir a ser, que nunca é satisfeita e jamais se completa, porque o ser-aí do homem consiste em não ser a totalidade do seu ser." (ANDRADE, 1971, p. 128).

[163] Neste senso, temos que: "Os seres humanos, afirma Heidegger, estão constantemente fugindo dessa experiência de liberdade e responsabilidade, escondendo-se no anonimato de uma vida comunitária irrefletida. Esta é a situação inescapável que constitui o *Dasein*: não existirmos somente como parte de uma comunidade, mas como indivíduos isolados. Ambos os modos de existência são constituintes do modo de existência humana no mundo. Eles são sua estrutura universal. A experiência da angústia, ou do medo, revela-nos que podemos escolher nós mesmos nosso caminho se assim o desejarmos; ela também nos revela que podemos fugir da responsabilidade de realizar essa escolha perpétua." (COLLINSON, 2004, p. 263).

angústia: o medo é sempre medo de alguma coisa determinada (por exemplo: medo de escorpião). Ao contrário, a angústia é o medo do nada.

> Tal como Kierkegaard, Heidegger distingue entre "angústia" e "medo", assinalando que medo é medo de algum objeto, enquanto, é óbvio, que a angústia é caracterizada pelo fato de que suas ameaças não estão em lugar algum. A angústia é um reconhecimento do ser no mundo; é experimentada com um sentido esmagador da presença inescapável e totalmente sem sentido da existência. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 263).

A ideia aduz que na angústia não encontramos um "entre" no qual se é possível parar, que possamos individuar. A angústia é a impertinência do nada. Aquilo com que a angústia se angustia é o "nada", que não se revela "em parte alguma" sequer. "Fenomenalmente, a impertinência do nada e do em parte alguma intramundanos significa que a angústia se angustia com o mundo como tal." (HEIDEGGER, 2012, p. 250).

Nós não somos um sujeito abstrato, mas um fundamento finito, temporal, e, por esse motivo, advertimos a angústia. Sabemos que escolhemos algumas possibilidades, mas deixamos de escolher uma gama de outras. Neste seguimento, Heidegger pondera que somos sempre um "não ainda". Somos, em um certo sentido, circundados da negatividade. É também a negatividade de todas as possibilidades não realizadas. Esta negatividade é o fundo abissal do nada. É como se sob nossos pés não houvesse fundamento para nos sustentar.

Havendo debaixo dos nossos pés um "fundo do nada", do qual nós continuamente emergimos, fazemos esta fadiga de existir, no entanto, este fundo de nada nos ameaça. Em tal caso, a angústia é quando nós advertimos este nada. Para Heidegger a angústia autêntica é rara, uma vez que é inabitual suportar este fundo de nada, nossa negatividade. Advém que, ao contrário do que nos faz crer a ditadura do "se", a angústia não é nada de negativa; a angústia é, ao invés, a possibilidade, que entendemos urgir nos tempos que correm, da passagem à autenticidade. É uma espécie de *Felix culpa*, com as devidas ressalvas.

Considerações finais

À guisa de conclusão, poder-se-ia inferir que a angústia nos coloca em frente à nossa finitude. Logo, nos ocorre aludir aquela parte, no nosso entender, mais célebre, o ser-para-morte. O ser-aí existe finitamente. A ditadura do "se" nos faz fugir da morte. Heidegger evita pôr a questão da morte em termos metafísicos, já que não corresponde com seu *modus operandi*. Por exemplo, para ele a questão da imortalidade não é uma questão filosófica, não tendo um sentido. Pois, a questão da morte se põe completamente no "aqui", no sentido de que a morte

faz parte da vida. A morte, presume o filósofo, é um existencial. Segundo ele, cada um, apenas nascido, é já bastante velho para morrer. À vista disso, nós devemos reconhecer nossa finitude.

> Existir autenticamente implica ter a coragem de olhar de frente a possibilidade do próprio não-ser, de sentir a angústia do ser-para-a-morte. A existência autêntica, por conseguinte, significa a aceitação da própria finitude. E é essa aceitação que nos conclama a voz da consciência: *a aceitação da nossa própria finitude e negatividade*. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 588).

A morte acompanha a existência. Não se trata de pensar continuamente na morte. Concerne, pelo contrário, que a morte, antes de qualquer coisa, não é um mero fato. Não podemos expulsar a morte, tampouco temos experiência da morte. Não temos experiência nem de nossa morte, nem da morte dos outros. Quando alguém morre, afiança Heidegger, nós podemos estar próximos, mas não podemos ter experiência da morte. Efetivamente, de frente ao defunto, aquilo que nos inquieta é que, no defunto, vemos a passagem do ser-aí ao ente. O defunto é um ser-aí que não está mais aqui. É apenas um ente que cuidamos. Além disso, cada um morre sozinho. Cada um "está" só de frente a morte. Ninguém pode morrer para o outro. Alguém pode sacrificar a vida por outro, todavia, não pode morrer para o outro.

Conforme Heidegger, a morte não é uma possibilidade entre as outras, mas é a possibilidade de não poder mais ser-aí. Enquanto tal, é a possibilidade extrema que o ser-aí não pode superar. A morte é a possibilidade da pura e simples impossibilidade do ser-aí. Então, a morte se distingue das outras possiblidades em virtude de que, justamente, aniquila todas as outras possibilidades.

> [...] a compreensão da morte de alguém é a chave para a autenticidade. Pelo reconhecimento de que a morte torna tudo sem significado, colocando um ponto final em todas as possibilidades, nós entendemos, diz o filósofo, que tanto podemos confrontar este fato como procurar esquecê-lo. Uma completa aceitação da morte não é rejeitar a participação na vida do mundo. É, isso sim, simplesmente entender as atividades do mundo no contexto de uma consciência da morte e confrontar o absurdo de encontrar-se como um habitante da vida que foi precedida pelo nada e será também sucedida pelo nada. (COLLINSON, 2004, p. 263).

A morte, próprio porque é condição do ser-aí, diz respeito a todas as outras possibilidades. Morte quer dizer que as nossas possibilidades não existem mais. "[...] e essa é a possibilidade de que todas as outras possibilidades tornem-se impossíveis." (REALE; ANTISERI, 1990, p. 588).

A ditadura do "se", a inautenticidade, força continuamente a fugir - fuga da morte -, que parece com o esquecimento do ser e que faz parte do tempo hodierno. "A existência inautêntica e anônima, ao contrário, tem medo da angústia diante da morte, de modo que, para escapar à angústia a existência anônima se ocupa muito com as coisas e aprofunda no reino do *se* (*man*)."

(REALE; ANTISERI, 1990, p. 559). A resposta da autenticidade é aquela que Heidegger chama de decisão antecipadora, o ser-para-morte, que não quer dizer outra coisa senão pensar nesta possibilidade extrema, e, com isso, projetar a própria existência não na fuga, e sim no recolhimento, pensando neste fim que não será, a rigor, o fim, porque a nossa existência não finda no cumprimento, mas na incompletude. Neste seguimento, a magnificente lição de Martin Heidegger é a exortação para aceitar nossa temporalidade, nossa finitude, *conditio sine qua non* para nos projetar.

Referências bibliográficas

ANDRADE, A. *As duas faces do tempo: Ensaio crítico sobre os fundamentos da filosofia dialética.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

CERBONE, D. R. *Fenomenologia*. Tradução de Caesar Souza. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COLLINSON. D. *50 grandes filósofos: Da Grécia antiga ao século XX*. Trad. Maurício Waldman e Bia Costa. São Paulo: Contexto, 2004.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Edição em alemão e português. Tradução e organização de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

PULINO, M. E. A questão da essência da ciência em Martin Heidegger: filosofia da ciência ou ontologia? *Cadernos de Filosofia Alemã*, v. 25; n. 1, 2020, p.53-68.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias.* Vl. III, 9ª ed. São Paulo: Paulus, 1990.

PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE E DA TRANSPARÊNCIA: SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL, EXAUSTÃO PSÍQUICA E EMPOBRECIMENTO EXISTENCIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Marco Aurélio da Silva[164]

Resumo: Este artigo analisa criticamente a consolidação de uma pedagogia implícita da performance e da transparência na educação contemporânea, compreendida como um dispositivo difuso de governo das subjetividades. Articulando contribuições da filosofia e da sociologia críticas — especialmente Michel Foucault, Byung-Chul Han, Christophe Dejours, Hartmut Rosa e a tradição marxista —, argumenta-se que tal pedagogia opera por meio da interiorização de imperativos de desempenho, visibilidade e autorresponsabilização, deslocando a educação do campo da formação crítica para o da otimização subjetiva. Sustenta-se que esse processo produz efeitos estruturais de exaustão psíquica, sofrimento social e empobrecimento existencial, comprometendo a experiência formativa e a função emancipatória da educação. Ao final, defende-se a necessidade de um horizonte contra-hegemônico, capaz de reinscrever a educação como prática ética, política e formativa, orientada pela experiência, pela ressonância e pela crítica às racionalidades neoliberais.

Palavras-chave: educação; performance; subjetivação; neoliberalismo; formação.

Abstract: This article critically examines the consolidation of an implicit pedagogy of performance and transparency in contemporary education, understood as a diffuse dispositif for governing subjectivities. Drawing on contributions from critical philosophy and sociology — particularly Michel Foucault, Byung-Chul Han, Christophe Dejours, Hartmut Rosa, and Marxist theory — it argues that this pedagogy operates through the internalization of imperatives of performance, visibility, and self-responsibility, shifting education from the domain of critical formation to that of subjective optimization. The article contends that this process produces structural effects of psychic exhaustion, social suffering, and existential impoverishment, undermining the formative experience and the emancipatory function of

[164] Doutor em Extensão Rural - UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação – UNISC. E-mail: marcoaurelio22000@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7358-5814.

education. Finally, it advocates for a counter-hegemonic horizon capable of re-inscribing education as an ethical, political, and formative practice oriented toward experience, resonance, and critique of neoliberal rationalities.
Keywords: education; performance; subjectivation; neoliberalism; formation.

Introdução

Este artigo parte da compreensão de que a educação contemporânea é atravessada por pedagogias que não se apresentam como projetos explícitos ou doutrinas normativas formalizadas, mas que operam de maneira difusa, capilar e profundamente eficaz na produção de subjetividades. A noção de *pedagogia implícita* é aqui mobilizada como categoria analítica crítica, referindo-se ao conjunto de racionalidades, dispositivos e práticas que estruturam modos de ensinar, aprender e avaliar para além dos currículos oficiais. Trata-se de pedagogias silenciosas, naturalizadas, que configuram o campo educativo como espaço privilegiado de governo das condutas e de normalização dos modos de existência.

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido atravessado por transformações estruturais que não podem ser plenamente compreendidas apenas a partir de reformas curriculares, marcos legais ou políticas institucionais explícitas. Trata-se, antes, da consolidação de uma racionalidade pedagógica difusa, transversal e capilar, que opera de modo silencioso, porém profundamente eficaz, na conformação das práticas educativas e das subjetividades nelas produzidas. Essa racionalidade não se impõe como doutrina normativa formal, mas como um conjunto de pressupostos naturalizados que orientam modos de ensinar, aprender, avaliar e existir no interior das instituições educacionais.

É nesse contexto que se pode identificar a emergência do que aqui se denomina pedagogia implícita da performance e da transparência. Tal pedagogia não se apresenta como projeto pedagógico deliberado, mas como uma gramática normativa que atravessa discursos, dispositivos e práticas, interpelando o sujeito educativo a mostrar-se continuamente, a tornar-se visível, mensurável e comparável. O processo educativo passa, assim, a ser orientado por imperativos de desempenho, autoavaliação permanente e otimização contínua, nos quais a formação se confunde progressivamente com gestão de resultados.

Nessa configuração, o sujeito educativo deixa de ser compreendido prioritariamente como um ser em formação, atravessado por tempos de elaboração, conflito e indeterminação, para ser concebido como um projeto em constante aperfeiçoamento. A própria existência torna-se objeto de cálculo, investimento e avaliação, em um movimento no qual aprender significa acumular competências demonstráveis e converter experiências em indicadores de desempenho. A educação, desse modo, passa a operar como instância privilegiada de produção de sujeitos ajustados à lógica da eficiência e da competitividade.

A especificidade dessa pedagogia reside no fato de que ela não se impõe por meio da coerção direta, mas pela interiorização de normas que se apresentam como escolhas livres e racionais. O sujeito é convocado a responsabilizar-se integralmente por seu sucesso ou fracasso, naturalizando desigualdades estruturais e deslocando as contradições sociais para o plano da performance individual. Tal deslocamento contribui para a despolitização da experiência educativa, ao mesmo tempo em que intensifica processos de culpabilização subjetiva.

Essa pedagogia implícita encontra terreno fértil na expansão dos dispositivos digitais, das plataformas educacionais e das tecnologias de monitoramento e avaliação. Sistemas de métricas, rankings, portfólios, dashboards e indicadores de desempenho passam a organizar a experiência educativa, instaurando um regime de visibilidade permanente. O que não pode ser mensurado tende a perder legitimidade, enquanto a aprendizagem é reduzida àquilo que pode ser exibido, comparado e certificado.

Ao operar como atmosfera normativa, a pedagogia da performance e da transparência reconfigura profundamente o sentido da educação. O horizonte da formação crítica, da reflexão ética e da ampliação da experiência humana cede lugar a uma racionalidade produtivista, na qual o valor do sujeito é medido por sua capacidade de performar, adaptar-se e demonstrar utilidade social. Nesse processo, a educação corre o risco de tornar-se um espaço de reprodução ampliada da lógica econômica dominante.

Os efeitos dessa racionalidade não se limitam ao plano institucional, mas incidem diretamente sobre a constituição psíquica e existencial dos sujeitos educativos. A exigência de exposição contínua e de autossuperação permanente engendra formas específicas de sofrimento, marcadas pela exaustão, pela ansiedade e pela sensação crônica de insuficiência. O sujeito é convocado a produzir incessantemente a si mesmo, sem jamais alcançar um ponto de reconhecimento ou estabilidade.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar criticamente a pedagogia implícita da performance e da transparência, articulando contribuições da filosofia e da

sociologia crítica. Busca-se evidenciar seus fundamentos teóricos, seus mecanismos de operação e seus efeitos sobre a subjetividade, o trabalho educativo e a experiência existencial, problematizando os limites dessa racionalidade e apontando para a necessidade de reconfigurar o sentido político, ético e formativo da educação contemporânea.

Performance, transparência e racionalidade neoliberal

A análise da performance e da transparência neste artigo não se restringe à descrição de práticas avaliativas ou tecnológicas, mas inscreve-se em uma crítica mais ampla à racionalidade neoliberal enquanto forma histórica de governo das condutas. Performance e transparência são aqui compreendidas como princípios normativos que organizam não apenas os sistemas educacionais, mas os modos contemporâneos de subjetivação, articulando exigências de visibilidade, eficiência e autorresponsabilização. Nesse sentido, tais categorias operam como tecnologias de poder que produzem sujeitos ajustados à lógica da concorrência, da otimização permanente e da valorização de si como capital.

A noção de performance, no contexto contemporâneo, ultrapassa em muito a ideia restrita de desempenho mensurável ou eficiência técnica. Trata-se de um princípio normativo que estrutura modos de vida, formas de subjetivação e critérios de reconhecimento social. A performance converte-se em valor em si mesma, orientando práticas sociais e educacionais a partir da exigência constante de superação, produtividade e visibilidade, independentemente dos custos humanos implicados nesse processo.

Byung-Chul Han (2015) descreve esse cenário como característico da sociedade do desempenho, na qual o sujeito deixa de ser disciplinado por instâncias externas de autoridade e passa a explorar-se voluntariamente em nome da liberdade, da autonomia e da autorrealização. A coerção cede lugar à autoexploração, mais eficiente e menos visível, pois se apresenta como escolha individual. O sujeito torna-se simultaneamente explorador e explorado de si mesmo.

No campo educacional, essa lógica se traduz na internalização de imperativos de excelência, produtividade acadêmica e aprendizagem contínua, que passam a organizar trajetórias formativas e profissionais. Estudantes e professores são convocados a demonstrar permanentemente seu valor por meio de performances públicas, métricas de rendimento e evidências quantificáveis. A educação deixa de ser espaço de experimentação crítica para tornar-se vitrine de competências.

A transparência emerge como valor central nesse processo. Tudo deve ser visível, acessível, rastreável e comparável. Conforme analisa Han (2017), a ideologia da transparência elimina a negatividade, a opacidade e o tempo da elaboração subjetiva, instaurando um regime de exposição contínua. O que não pode ser mostrado ou comunicado tende a ser deslegitimado, produzindo uma redução drástica da complexidade da experiência humana.

Essa exigência de transparência afeta diretamente a educação, convertendo-a em espaço de monitoramento constante. Avaliações padronizadas, rankings institucionais, indicadores de desempenho e políticas de responsabilidade passam a definir o valor do trabalho educativo. A aprendizagem é reduzida a resultados visíveis e comparáveis, enquanto dimensões fundamentais da formação — como o pensamento crítico, o dissenso e a experiência sensível — tornam-se residuais.

A articulação entre performance e transparência encontra respaldo na racionalidade neoliberal, compreendida não apenas como modelo econômico, mas como forma de governo das condutas. Conforme argumenta Foucault (2008), o neoliberalismo produz sujeitos que se autogovernam segundo a lógica do mercado, internalizando critérios de eficiência, concorrência e rentabilidade. O sujeito educativo passa a ser concebido como capital humano, responsável por gerir a si mesmo como empresa.

Nesse horizonte, a educação assume a função de preparar indivíduos capazes de investir continuamente em si mesmos, atualizar competências e adaptar-se às demandas voláteis do mercado. A formação transforma-se em estratégia de valorização individual, enquanto o fracasso é interpretado como falha pessoal, e não como expressão de contradições estruturais. A racionalidade neoliberal, assim, reconfigura profundamente o sentido social e político da educação.

Ao naturalizar a performance e a transparência como valores incontestáveis, essa racionalidade produz um empobrecimento da experiência educativa e da própria vida social. A educação deixa de ser espaço de resistência, criação e pensamento crítico, tornando-se dispositivo de ajuste subjetivo à ordem vigente. Com isso, a pedagogia implícita da performance e da transparência revela-se não apenas como um problema educacional, mas como uma questão ética e política central das sociedades contemporâneas.

Ao naturalizar a performance e a transparência como valores universais e inquestionáveis, a racionalidade neoliberal desloca o eixo da educação do campo da formação crítica para o da produção de subjetividades funcionalmente ajustadas. O que está em jogo não é apenas a reorganização das práticas pedagógicas, mas a constituição de modos específicos de

ser, sentir e agir no mundo. A educação passa a operar como tecnologia de governo das condutas, moldando sujeitos que se autogerenciam segundo critérios de eficiência, visibilidade e rendimento, internalizando normas que já não necessitam de imposição externa.

É nesse ponto que a análise da performance e da transparência exige ser articulada a uma reflexão mais ampla sobre poder, subjetivação e governo das almas. A pedagogia implícita que se consolida no interior das instituições educacionais atua como um dispositivo sutil, que produz sujeitos ativos, responsáveis e permanentemente mobilizados, ao mesmo tempo em que neutraliza possibilidades de resistência crítica. Compreender essa dinâmica implica deslocar o olhar das normas explícitas para os processos silenciosos de subjetivação, nos quais a educação se converte em espaço privilegiado de exercício do poder contemporâneo — questão que será aprofundada na seção seguinte.

Subjetivação, poder e pedagogias silenciosas

A abordagem foucaultiana adotada neste trabalho permite compreender a pedagogia da performance como um dispositivo de poder-saber, produtor de regimes de verdade e formas específicas de subjetividade. Longe de operar por coerção direta, esse dispositivo atua por meio da incitação à liberdade, à autonomia e à escolha, convertendo a autorregulação em mecanismo central de governo das almas. A educação, nesse contexto, constitui-se como espaço estratégico de subjetivação, no qual normas sociais e econômicas são interiorizadas como imperativos éticos pessoais, tornando o poder tanto mais eficaz quanto menos visível.

A partir da perspectiva foucaultiana, a pedagogia implícita da performance pode ser compreendida como um dispositivo de poder-saber, isto é, como um conjunto heterogêneo de práticas, discursos, normas e técnicas que produzem determinados efeitos de verdade e formas de subjetividade. Não se trata de um poder repressivo, que age por interdição ou coerção direta, mas de um poder produtivo, que fabrica sujeitos ajustados a uma racionalidade específica. Nesse sentido, a educação contemporânea opera menos pela disciplina dos corpos e mais pelo governo das almas.

Foucault (1988) demonstra que os processos educativos sempre estiveram intrinsecamente ligados às formas históricas de subjetivação, isto é, aos modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecer como sujeitos de determinadas práticas, saberes e regimes de verdade. A escola, longe de ser um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, constitui-se como instância privilegiada de produção de subjetividades, articulando saberes

pedagógicos, técnicas avaliativas e normas de conduta que definem o que significa aprender, ensinar e ser educável.

No contexto contemporâneo, essa subjetivação pedagógica encontra-se profundamente reconfigurada pela racionalidade neoliberal, que, conforme analisam Dardot e Laval (2016), produz o sujeito como empreendedor de si mesmo. O indivíduo é interpelado a conceber sua vida como um projeto empresarial, devendo investir continuamente em suas competências, gerir seus riscos e maximizar seu valor no mercado. A educação, nesse horizonte, deixa de ser concebida como direito social ou processo de formação humana para tornar-se estratégia de valorização individual.

Essa forma de subjetivação opera por meio da internalização das normas do mercado como critérios de valor pessoal. O sucesso educacional é interpretado como mérito individual, enquanto o fracasso é vivido como insuficiência subjetiva. Tal lógica obscurece as determinações sociais, históricas e estruturais que atravessam os processos educativos, deslocando a responsabilidade das instituições e das políticas públicas para o indivíduo isolado. A subjetivação neoliberal, assim, converte desigualdades sociais em déficits de desempenho.

A pedagogia da performance atua, portanto, como uma pedagogia silenciosa, cuja eficácia reside precisamente em sua invisibilidade. Ela não se impõe como discurso autoritário, mas como evidência natural do funcionamento do mundo. O sujeito acredita estar exercendo sua liberdade quando escolhe performar melhor, expor-se mais ou otimizar-se continuamente, sem perceber que essas escolhas já estão moldadas por um campo normativo previamente estruturado. O poder torna-se tanto mais eficaz quanto menos reconhecido como tal.

Nesse cenário, a educação deixa de ser espaço de problematização crítica do mundo para converter-se em laboratório de otimização subjetiva. Aprende-se a gerir emoções, a construir performances adequadas, a produzir narrativas de sucesso e a manter-se permanentemente disponível. O tempo educativo é capturado pela urgência do resultado, pela lógica do projeto e pela antecipação do futuro, em detrimento da experiência presente, da reflexão e do pensamento crítico.

Essa dinâmica produz uma reconfiguração profunda da relação do sujeito consigo mesmo. A subjetividade passa a ser vivida como tarefa interminável de aprimoramento, marcada por uma sensação crônica de insuficiência. O sujeito nunca é suficientemente competente, produtivo ou visível. Essa instabilidade permanente, longe de ser um efeito colateral, constitui elemento central do dispositivo de poder, pois mantém os indivíduos continuamente mobilizados, engajados e governáveis.

Ao operar nesse registro, a pedagogia implícita da performance e da transparência revela-se como tecnologia sofisticada de governo das condutas, que atravessa a educação sem se apresentar explicitamente como política ou ideologia. Trata-se de uma forma de poder que não se exerce contra a liberdade, mas por meio dela, produzindo sujeitos que consentem com sua própria exploração. Compreender esses processos é condição fundamental para pensar possibilidades de resistência, reapropriação crítica da educação e reinvenção dos modos de subjetivação no campo educativo.

Os processos de subjetivação analisados na seção anterior não se esgotam na produção de identidades ajustadas à racionalidade neoliberal, mas desdobram-se em efeitos concretos sobre a vida psíquica e relacional dos sujeitos educativos. Ao governar as condutas por meio da incitação à autonomia, à visibilidade e à autorresponsabilização, a pedagogia implícita da performance engendra uma forma específica de relação do sujeito consigo mesmo, marcada pela exigência permanente de autossuperação e pela internalização da norma como dever pessoal. Essa forma de subjetivação, ao mesmo tempo em que promete liberdade e reconhecimento, produz uma tensão constante entre expectativas normativas e possibilidades reais de realização.

É precisamente dessa tensão que emerge o sofrimento social contemporâneo, entendido não como expressão de fragilidades individuais, mas como efeito estrutural de dispositivos de poder que capturam a subjetividade como recurso produtivo. Quando a educação se converte em espaço de otimização contínua e exposição permanente, os sujeitos passam a vivenciar o cansaço, a ansiedade e a sensação de insuficiência como experiências privadas, desvinculadas de suas determinações sociais. A análise da exaustão psíquica, portanto, constitui desdobramento necessário da reflexão sobre poder e subjetivação, permitindo evidenciar os custos humanos da pedagogia da performance e da transparência tema que será aprofundado na seção seguinte.

Exaustão psíquica e sofrimento social

O sofrimento psíquico analisado neste artigo é compreendido não como fenômeno individual ou patológico, mas como expressão socialmente produzida de formas contemporâneas de organização do trabalho, da educação e da vida. Inspirada na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours e na crítica da aceleração social, esta seção parte do pressuposto de que a exaustão, a ansiedade e a sensação de insuficiência constituem efeitos

estruturais de dispositivos que capturam a subjetividade como recurso produtivo. A educação, ao reproduzir a lógica da performance e da visibilidade permanente, torna-se um dos principais vetores de normalização desse sofrimento.

A pedagogia implícita da performance e da transparência produz efeitos que ultrapassam o plano simbólico ou discursivo, incidindo diretamente sobre a constituição psíquica dos sujeitos educativos. A exigência permanente de visibilidade, produtividade e autossuperação converte-se em vetor estruturante de sofrimento social, marcado por estados crônicos de cansaço, ansiedade, depressão e sensação de inadequação. Não se trata de patologias individuais isoladas, mas de efeitos sistemáticos de uma racionalidade que captura a subjetividade como recurso a ser explorado.

Byung-Chul Han descreve esse cenário como próprio da sociedade do cansaço; contudo, é na psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours que se encontram ferramentas analíticas decisivas para compreender a articulação entre organização social, sofrimento psíquico e subjetivação. Para Dejours (2012), o sofrimento emerge quando há um descompasso entre as exigências do trabalho — ou, no caso, da formação — e as possibilidades reais de reconhecimento, cooperação e elaboração subjetiva. A pedagogia da performance intensifica esse descompasso ao individualizar a responsabilidade e corroer os suportes coletivos.

No campo educacional, esse processo manifesta-se na intensificação do trabalho pedagógico, na aceleração dos tempos de aprendizagem e na ampliação das exigências de desempenho, tanto para estudantes quanto para docentes. A lógica avaliativa permanente e a pressão por resultados produzem um ambiente no qual o erro deixa de ser parte constitutiva da aprendizagem e passa a ser vivido como falha moral. O sofrimento, nesse contexto, é frequentemente silenciado ou medicalizado, em vez de politizado.

Dejours demonstra que o sofrimento se torna patogênico quando os sujeitos são privados de espaços de reconhecimento simbólico e de construção coletiva de sentido. A pedagogia da performance, ao estimular a competição e a comparação constantes, fragiliza os laços de solidariedade e impede a elaboração compartilhada das dificuldades. Cada sujeito é convocado a gerir sozinho sua angústia, seu fracasso e seu cansaço, reforçando processos de isolamento e culpabilização.

A contribuição de Hartmut Rosa permite ampliar essa análise ao situar a exaustão psíquica no contexto mais amplo da aceleração social. Segundo Rosa (2019), vivemos em uma sociedade marcada pela intensificação do tempo, pela compressão da experiência e pela exigência permanente de adaptação. A educação, longe de constituir um espaço de

desaceleração e reflexão, passa a reproduzir essa lógica aceleratória, transformando o aprender em corrida incessante por certificados, competências e performances.

Nesse regime de aceleração, a relação do sujeito com o mundo torna-se cada vez mais instrumental e empobrecida. Rosa descreve esse fenômeno como perda de ressonância: o mundo deixa de "responder", tornando-se objeto de controle e otimização. A pedagogia da performance contribui decisivamente para essa alienação, ao reduzir a experiência educativa à aquisição funcional de habilidades, esvaziando sua dimensão afetiva, ética e existencial

A crítica marxiana oferece um horizonte estrutural para compreender esses processos. Em Marx, a alienação não se limita à esfera do trabalho industrial, mas diz respeito à separação do sujeito em relação ao produto de sua atividade, a si mesmo e aos outros. No contexto educacional contemporâneo, essa alienação manifesta-se quando o sujeito já não reconhece a aprendizagem como experiência de formação humana, mas como investimento estratégico em capital humano. A exploração deixa de incidir apenas sobre a força de trabalho e passa a capturar a própria subjetividade.

Assim, a exaustão psíquica e o sofrimento social não podem ser compreendidos como disfunções individuais ou efeitos colaterais indesejados, mas como elementos constitutivos da pedagogia implícita da performance e da transparência. Ao articular exploração subjetiva, aceleração social e alienação, essa racionalidade produz sujeitos cansados, ansiosos e permanentemente insuficientes, ao mesmo tempo em que mantém intactas as estruturas que geram esse sofrimento. Reconhecer esse nexo é condição fundamental para reinscrever a educação no horizonte da crítica social e da emancipação humana.

A análise da exaustão psíquica e do sofrimento social evidencia que os efeitos da pedagogia implícita da performance e da transparência não se restringem ao adoecimento subjetivo, mas atingem a própria qualidade da experiência humana mediada pela educação. O cansaço crônico, a ansiedade e a sensação de insuficiência não são apenas sintomas psíquicos, mas indicadores de um processo mais amplo de esvaziamento do sentido da formação. A subjetividade exaurida é, simultaneamente, uma subjetividade empobrecida em sua capacidade de estabelecer relações significativas consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, a exaustão psíquica deve ser compreendida como expressão de uma crise mais profunda: a crise da formação enquanto experiência de ampliação existencial, ética e política. Quando a educação se subordina integralmente à lógica da performance, da aceleração e da utilidade imediata, ela perde sua capacidade de produzir experiências de sentido, reflexão e transformação. É a partir desse deslocamento que se torna necessário examinar o

empobrecimento existencial produzido pela racionalidade neoliberal e suas implicações para a noção clássica de formação questão que será desenvolvida na seção seguinte.

Empobrecimento existencial e crise da formação

A noção de empobrecimento existencial mobilizada nesta seção articula a tradição da Bildung, a crítica marxista da alienação e a teoria da ressonância de Hartmut Rosa, permitindo compreender a crise contemporânea da formação para além de déficits curriculares ou institucionais. Parte-se do entendimento de que a formação implica uma relação qualitativa com o mundo, marcada por tempo, negatividade e experiência, dimensões sistematicamente corroídas pela racionalidade da performance. O empobrecimento existencial, assim, não constitui um efeito colateral indesejado, mas um resultado coerente da subsunção da educação à lógica da valorização do capital e da aceleração social.

O empobrecimento existencial constitui uma das consequências mais profundas e estruturalmente produzidas pela pedagogia implícita da performance e da transparência. Não se trata apenas de uma redução quantitativa da experiência educativa, mas de uma transformação qualitativa de seu sentido, na qual a formação perde sua densidade simbólica, temporal e ética. A educação, progressivamente capturada pela lógica do rendimento e da utilidade, deixa de operar como espaço de elaboração subjetiva e de mediação crítica com o mundo, convertendo-se em mecanismo de adaptação funcional às exigências da ordem social vigente.

A tradição da Bildung, central no pensamento filosófico-pedagógico moderno, oferece um contraponto decisivo para compreender a gravidade desse deslocamento. Em autores como Humboldt, Hegel e, posteriormente, Adorno, a formação é concebida como processo aberto, marcado pela tensão entre sujeito e mundo, pela negatividade da experiência e pelo tempo necessário à reflexão. A Bildung não se reduz à aquisição de competências, mas implica a constituição de uma relação crítica com a cultura, a história e a alteridade dimensões radicalmente incompatíveis com a lógica da performance imediata.

A pedagogia da performance, ao subordinar a educação a metas, indicadores e resultados mensuráveis, rompe com esse horizonte formativo e instaura uma temporalidade acelerada, orientada pelo curto prazo e pela antecipação constante do futuro. O tempo da formação, que exige demora, hesitação e conflito, é substituído pelo tempo da produtividade, no qual aprender significa cumprir etapas e alcançar resultados previamente definidos. Nesse

processo, a educação perde sua capacidade de produzir experiências transformadoras e passa a funcionar como circuito fechado de reprodução normativa.

A teoria da aceleração social de Hartmut Rosa permite aprofundar essa crítica ao demonstrar que a formação exige condições específicas de relação com o mundo, que ele denomina ressonância. A ressonância pressupõe abertura, imprevisibilidade e disposição para ser afetado elementos sistematicamente neutralizados pela racionalidade da performance. Quando a educação se organiza em torno da otimização e do controle, o mundo deixa de ser experimentado como interlocutor e passa a ser tratado como objeto a ser dominado, explorado ou instrumentalizado.

Esse bloqueio da ressonância produz um empobrecimento existencial que se manifesta na incapacidade crescente dos sujeitos de estabelecer relações significativas com o conhecimento, com os outros e consigo mesmos. Aprende-se muito, mas experimenta-se pouco; acumula-se informação, mas esvazia-se o sentido. A educação, longe de ampliar o horizonte existencial, passa a intensificar a sensação de alienação e de desconexão, contribuindo para a crise contemporânea de sentido.

A crítica marxista oferece uma chave estrutural para compreender esse empobrecimento como expressão de uma forma ampliada de alienação. No capitalismo contemporâneo, a subsunção da educação à lógica da valorização do capital transforma a formação em investimento estratégico, orientado pela produção de capital humano. O sujeito já não se reconhece no processo educativo como atividade formativa, mas apenas como meio para alcançar fins externos, como empregabilidade, status ou competitividade.

Essa alienação educativa não se limita à relação com o conhecimento, mas atinge a própria experiência coletiva da formação. A pedagogia da performance fragmenta o espaço educativo, estimulando a competição, a comparação e a autoexposição, em detrimento da cooperação, do pensamento comum e da construção compartilhada de sentidos. A educação deixa de ser prática social emancipatória e converte-se em arena de disputas individuais por reconhecimento e sobrevivência simbólica.

Assim, a crise da formação não pode ser compreendida como simples inadequação entre escola e mercado, mas como resultado de um processo histórico de colonização da educação pela racionalidade neoliberal. Recuperar o sentido da formação exige, portanto, uma crítica radical aos pressupostos que sustentam a pedagogia da performance e da transparência, bem como a reinvenção de práticas educativas orientadas pela experiência, pela ressonância e pela emancipação humana.

Conclusão: educação, crítica e reinvenção do possível

A conclusão deste artigo é orientada por uma perspectiva contra-hegemônica que recusa tanto soluções tecnocráticas quanto discursos nostálgicos sobre a educação. Parte-se do pressuposto de que a crítica da pedagogia da performance e da transparência exige a reinscrição da educação no campo da ética, da política e da emancipação humana. Isso implica reconhecer a educação como espaço de disputa simbólica e de produção de subjetividades, no qual a resistência não se dá fora do sistema, mas na reconfiguração dos modos de ensinar, aprender e existir.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a pedagogia implícita da performance e da transparência opera como dispositivo central de governo das subjetividades na educação contemporânea. Ao articular racionalidade neoliberal, tecnologias de poder e processos de subjetivação, essa pedagogia captura o sujeito educativo em uma lógica de exposição contínua, autoexploração e responsabilização individual, produzindo exaustão psíquica, sofrimento social e empobrecimento existencial.

Esses efeitos não devem ser interpretados como disfunções pontuais ou desvios corrigíveis por meio de ajustes técnicos, mas como expressões coerentes de um modelo educativo subordinado à lógica do capital, da aceleração e da utilidade. A educação, nesse horizonte, perde sua potência crítica e formativa, tornando-se instrumento de reprodução ampliada das desigualdades sociais e de legitimação da ordem vigente.

Assumir uma perspectiva verdadeiramente crítica implica recusar a naturalização da performance, da transparência e da otimização como valores universais e incontestáveis. Significa afirmar o direito à opacidade, ao tempo lento, ao erro e à experiência não instrumentalizada como condições fundamentais da formação humana. Trata-se de reinscrever a educação no campo da ética e da política, reconhecendo-a como espaço de disputa simbólica e de produção de outras formas de subjetividade.

Mais do que propor novos modelos pedagógicos ou indicadores alternativos, o desafio colocado é o de reconstruir o sentido da educação como prática emancipatória, capaz de sustentar processos de formação que não se esgotem na adaptação ao presente. Em um contexto marcado pela exaustão generalizada e pelo empobrecimento da experiência, a educação crítica permanece como uma das poucas instâncias capazes de abrir fissuras na racionalidade

dominante e de manter viva a imaginação de futuros não colonizados pela lógica da performance.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978–1979)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. In: _____. **Escritos sobre educação e cultura**. Tradução de Marcos Lutz Müller. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 79–108.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

ROSA, Hartmut. **Ressonância: uma sociologia da relação com o mundo**. Tradução de André Langer. São Paulo: Editora UNESP, 2019.