

## O lugar lacunar da Filosofia no Ensino médio

### The incomplete place of the Philosophy in the High School

*Geraldo Adriano Emery PEREIRA<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O texto articula os elementos de complexidade que marcam a nova situação de uma presença obrigatória da Filosofia no Ensino Médio. A título de constituição do lugar da Filosofia na escola média, debate-se a sua presença legal, as exigências da legislação quanto ao que se espera da formação desenvolvida no Ensino Médio, as contradições do processo de institucionalização da Filosofia como disciplina, a crítica ao seu formato de disciplina e a própria tensão que envolve a dinâmica curricular. Por fim, aponta-se para possibilidades Filosóficas para o Ensino Médio considerando breves recortes do pensamento de Hannah Arendt.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Pensamento. Currículo.

#### **POR UM LUGAR NO ENSINO MÉDIO**

A metáfora do lugar é sempre muito requisitada no meio filosófico: o lugar, o *locus*, é uma forma simbólica de se demarcarem limites de identidade. O ensino de Filosofia, agora obrigatoriamente presente no Ensino Médio, figura como grande incógnita a ser enfrentada; trata-se de uma interrogação que afronta a própria identidade da Filosofia.

A morada da Filosofia na escola média é e foi marcada por uma série de idas e vindas, uma narrativa de desencontros. É um amor que distancia e uma admiração que não tolera.

Politicamente, a Filosofia enfrenta circunstâncias muito peculiares, que acabam por descrevê-la de forma essencialmente parcial ou imprópria, criando perigosos lugares comuns. O lugar comum de consideração do *locus* da Filosofia no Ensino Médio tem sido o de conceber o ensino de Filosofia como uma formação para a cidadania. O fato é que, mesmo sendo essa temática de grande importância, a formação para a cidadania é um compromisso educacional e não apenas filosófico. Por isso, é preciso delimitar *o lugar* da Filosofia, no todo dessa construção.

O que se nota é que o ensino de Filosofia precisa delimitar o seu lugar a partir de si mesmo, uma vez que ele se encontra deslocado no currículo do Ensino Médio, tendo em vista a própria indeterminação ou tensão que marca a relação entre a Filosofia e a Educação. Assim, o que se sugere é que a Filosofia se autorreconheça dentro do Ensino Médio, e seja ela mesma, no ambiente da escola média.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Vinosa – MG – Mestre em Filosofia – Colégio de Aplicação (COLUNI)

Para transpormos o vazio desse “não lugar”, é necessário pensar a relação entre a Filosofia e a Educação, ou seja, analisar o ensinar a Filosofia ou a filosofar. Articular a identidade da Filosofia com as finalidades da Educação. Porém, se a Filosofia for à escola média sem a consciência dessas finalidades, ela se fixará em um “não lugar”, num desconforto que desqualificará a sua permanência no Ensino Médio.

#### A BUSCA POR UM LUGAR

Para que serve a Filosofia? A pergunta é um lugar comum dos críticos e ponto de partida de muitas aulas. O aparente constrangimento de não servir para nada nos ronda, mas é preciso mesmo servir para alguma coisa?

O fato é que, servindo ou não, a Legislação Brasileira, respondendo a uma histórica luta de retorno da Filosofia ao ensino, saudou os filósofos (professores ou não) de plantão com a determinação da obrigatoriedade de seu ensino nas três séries do nível médio, senão vejamos: a Lei 11.684/08, que alterou o artigo 36 da Lei 9.394/96, assim dispõe: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.” (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa nova realidade trouxe à tona a urgência para a Filosofia de se pensar sobre si mesma. Ela (a Filosofia) se encontra desafiada pelos anseios e pelas dificuldades da juventude. O imperativo legal advindo da Lei 11.684/08 estabeleceu um profundo problema filosófico. A questão posta é: qual é o lugar da Filosofia, no Ensino Médio? O lugar aqui se entende como lugar curricular. Tem a Filosofia o *status* de disciplina, tal como a Física, a Biologia, o Português, a Matemática etc.? Entender o seu lugar implica alcançar uma compreensão sobre o que ensinar; ensinar História da Filosofia, articular aulas em torno de temáticas ou problemas? Como trabalhar a Filosofia, utilizando os textos clássicos dos filósofos? Elaborando versões, adaptações que se aproximem da linguagem dos jovens?

Essa nova condição factual em que se encontra a Filosofia coloca o filósofo, que se arrisca a ser professor de Filosofia, em confronto direto com a educação. Ver, nesse caso, a Filosofia tendo por horizonte a educação nos faz perceber o abismo que muitas vezes existe entre o “aprender” Filosofia e o ensinar Filosofia ou a filosofar.

Essa dupla indagação encontra amparo provocativo quando confrontada com as orientações do Parecer 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse Parecer, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006a) afirma que, inicialmente, o que se exigia era que, ao final do Ensino Médio, o aluno conseguisse dominar conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários ao exercício da cidadania.

O debate desenvolvido pelo Parecer levá-nos a perceber que o horizonte que a Legislação abre para os educadores é de organização metodológica flexível, de modo que o que se exige é que os alunos alcancem o domínio de determinados conteúdos,

considerados importantes pelo legislador. No caso em questão, o conteúdo objetivado, cuja atribuição ficou a cargo do ensino de Filosofia e Sociologia, foi o aprofundamento de conhecimento necessário ao exercício da cidadania (mesmo que, do ponto de vista filosófico, não existam razões que condicionem a Filosofia a esse fim).

Em resumo, há uma diretriz de que ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Entretanto, o Conselho reconhece que poucas são as escolas que trabalham com uma metodologia flexível e de cunho inter ou transdisciplinar. O fato é que a maioria das escolas trabalha com o modelo estruturante de disciplinas. E seria difícil exigir dos professores destas disciplinas que, de forma transversal, levassem aos seus alunos conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, o que metodologicamente seria impróprio, dada a especificidade da reflexão filosófica.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares). (BRASIL, 2006a, p. 7).

Diante disso, se falamos de lugar ou não lugar, é notório que a Legislação conferiu à Filosofia o direito a ter um lugar no Ensino Médio. Todavia, qual é a arquitetura desse lugar? Para a Filosofia, no Brasil, hoje esta é uma questão que se apresenta como urgente.

#### **A DIALÉTICA DO NÃO LUGAR – O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

Antes de uma primeira consideração curricular, é preciso que se tenha como horizonte de toda análise as proposições legais que informam as atividades educacionais no Ensino Médio. Sendo a Filosofia uma disciplina curricular obrigatória, ela acaba por aceitar um limite em sua liberdade, qual seja, pautar-se pelos ideais ou finalidades da educação – sendo Filosofia, mas tendo como horizonte o processo educacional que se desenvolve no Ensino Médio e, mais ainda, ensino institucionalizado.

A Lei de Diretrizes e Bases, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) dispõe, nos artigos 35 e 36, os seguintes elementos norteadores da atividade educativa:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

IV - a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Ora, legalmente, a Filosofia já possui um lugar, contudo, construir esse lugar de fato é que se torna a questão a ser posta. Assim, é preciso construir um diálogo dos problemas genuinamente filosóficos com as metas que educativamente se colocam para o Ensino Médio, tal como a Legislação apresenta. Por isso, o problema passa a ser a articulação de um currículo que contemple os ideais educacionais propostos pelo legislador e a identidade da Filosofia, dentro das suas especificidades.

O que se vê, pela nova redação da Lei 9.394/96, é que o peso da cidadania, lugar comum para a justificação da Filosofia, não é compromisso apenas do filósofo. O Ensino Médio visa a formar um cidadão que tenha, dentre muitas habilidades, a capacidade de um olhar crítico sobre si, sobre a sociedade e sobre o seu fazer profissional.

É importante notar que a configuração de um ensino de Filosofia, legalmente exigido, traz à tona o limiar da tensão que surge na configuração desse suposto lugar. O ensino de Filosofia, como uma política educacional do Estado, coloca no foco da questão a natureza indagadora e inquieta da Filosofia com a “formatação” de um

cidadão esperado pelo Estado. A tensão passa pela manutenção da identidade da Filosofia e a expectativa institucional de sua presença, na escola média.

Cerletti (2009) faz um interessante questionamento, que reforça a sensação que marca a presença da Filosofia na escola, ou seja, sua presença institucional na educação.

Extrapolando as bem conhecidas acusações, poderíamos responder com outra pergunta. Poderia admitir-se hoje num espaço escolar- isto é, no âmbito onde um Estado dispõe da responsabilidade da transmissão e reprodução de uma cultura e um laço social- a presença de um “corruptor de jovens”, não crente nos deuses da *polis* ou introdutor de novas e estranhas divindades, ou seja, alguém que questiona as tradições fundantes de uma sociedade? (CERLETTI, 2009, p. 66-67).

Na medida em que há, na escola, um processo de transmissão cultural, e isto se faz de forma institucionalizada, o risco que ronda a institucionalização da Filosofia é tornar-se uma transmissora de saberes e, diversamente, deixar de fora o seu lado aporético, socrático de nada saber, mas se relacionar com o saber. Em decorrência, uma postura de relação diante dos saberes impõe-se como mais razoável que uma mera transmissão.

O ensino filosófico nos situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude das decisões que sejam tomadas com respeito ao sentido outorgado ao ensino da filosofia, pode ocorrer que não se vá além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade nas aulas de um espaço para o pensamento. (CERLETTI, 2009, p. 69).

Enfim, a pretensão curricular da Filosofia abre rigorosas demandas que tocam profundamente os desafios de ser filósofo professor de Filosofia.

#### **A EXPERIÊNCIA TENSA DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

A Filosofia legalmente passa a fazer parte de uma base curricular obrigatória. Por isso, as orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b, p. 9) indicam, como parâmetro do que seja o currículo, seu lugar e importância, que ele é “[...] a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles.” Ou seja, o sentido e razão de ser da construção e consequente escolha curricular é o aluno, quer dizer, a Filosofia da subjetividade para ir ao Ensino Médio precisa passar pela alteridade. Enfatiza Rocha (2010, p. 47):

O currículo é o conjunto das decisões e procedimentos que a escola promove para atingir seus propósitos educacionais, nem sempre eles são totalmente explicitados, mas devem ser abertos à revisão crítica, e devem explicitar os meios para sua efetiva realização [...] O currículo não é um documento e sim uma atividade, da qual resultam os elementos e as decisões essenciais para que a tarefa de formação humana não seja um resultado aleatório dos

esforços voluntários dos professores. Por outro lado, uma escola que se regula pela idéia de currículo escolar, enxerga-se como equipe de formação; eu disse *equipe, time, conjunto, grupo*.

A ideia de currículo sugerida é a de que existam objetivos educacionais bem definidos; entretanto, seria na articulação das disciplinas, do corpo docente, que tais objetivos se constituíriam. Dessa maneira, não se pode pensar o currículo numa lógica de isolamento disciplinar, mas de uma iteração complementar. Nesses termos, o lugar da Filosofia, no Ensino Médio, passaria necessariamente por uma exigência educacional que se faz a ela, e não por uma autoafirmação de uma identidade solitária. Talvez pareça aí uma distinção entre o Filósofo e o professor de Filosofia.

Na medida em que o ensino de Filosofia possui um lugar legal, a constituição ou ocupação de seu lugar curricular passará necessariamente por uma complexa luta política de segunda geração. A primeira luta resultou na presença da Filosofia no Ensino Médio; o que agora se exige é a conquista de um lugar curricular. É justamente essa luta curricular que pode instaurar de fato a tensão entre a Filosofia e a sua institucionalização educacional. Na perspectiva de Silva (2010), a política curricular implica uma dinâmica de construção de identidades, hierarquias e de seleção epistemológica. O fato é que muitas vezes esse processo é marca de uma dominação, ou seja, o currículo apresenta-se como um exemplar velado de uma estrutura dominante que reflete as relações sociais.

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. [...] Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (SILVA, 2010, p. 11-12).

Assim, o que se nota pela exposição acima é a marca do que muitas vezes não se comporta dentro do universo filosófico: reter-se em limites epistemológicos. É claro que o rigor faz o filósofo articular limites, mas estes são para serem superados. O próprio encontro da Filosofia com uma estrutura curricular pronta, tendo que se *ajeitar* para se acomodar no currículo do Ensino Médio, já é motivo para a tensão do filósofo com o *status* institucional da disciplina. Se a seleção curricular inevitavelmente hierarquiza o saber, exclui conteúdos, como ganhar lugar nessa disputa marcada pela política curricular? Na medida em que os currículos espelham a dinâmica das relações sociais, cabe mesmo à Filosofia ter um lugar no currículo, ou será sua sina não ter um lugar curricular para sustentar sua identidade de incômoda presença que faz pensar?

O que se fala aqui é que no Ensino Médio a Filosofia tem ou precisa ter, dada a especificidade da escola média, uma postura própria do educador, ou seja, um sair de si e ir ao *outro*. Nesse caso, ao *outro* da educação. A questão é colocar o instrumental filosófico a “serviço” do ideal educativo que se pretende articular, sem perder de vista a tensão da identidade filosófica com a institucionalização. E colocar-se a “serviço” não é uma postura meramente passiva de acomodação às proposições, mas ser o que a Filosofia é com fins educacionais, isto é, “[...] tornar as coisas difíceis, porque é o caminho de acesso à densidade do real [...]” (BORNHEIM, 1983, p. 96). Ou seja, sair da simplicidade dogmática e assumir a radicalidade do desvelamento de sentidos, não simplesmente aceitar o real, porém, suspeitar do próprio real, pondo em questão a própria política curricular.

A questão da Filosofia no Ensino Médio tem por fundamento de sua existência a formação do aluno. E, ao analisar o lugar ou “não lugar da Filosofia” no ensino, o grande ponto de tensão é a construção desse horizonte. Não é um mero exercício de erudição, mas um exercício de “formação”. Assim, a articulação curricular em torno do fim maior que é o aluno fixa pontos específicos de definição de critérios que justifiquem uma aula de Filosofia.

[...] É evidente que o professor de Filosofia tem ampla autonomia para fazer a seleção de atividades, textos, conteúdos etc. A liberdade de escolha, no entanto, deve ser exercida junto à apresentação de critérios que mostram que a formação do aluno é presidida por algo mais do que boa vontade, gosto e filiação conceitual. (ROCHA, 2010, p. 49).

Se perguntássemos, contudo, por que ter uma aula de Filosofia, talvez pudéssemos responder: porque as pretensões educacionais previstas para o Ensino Médio só se alcançam em sua plenitude, se articuladas com um horizonte de crítica que perpassa o modo filosófico de se relacionar com o saber. E é por isso que é preciso ser educador sem deixar de ser filósofo. Dessa maneira, tal como é sugerido pelas orientações curriculares, é necessário que se tenha formação filosófica específica para lecionar Filosofia no Ensino Médio. Afinal, a Filosofia tem um lugar legal e precisa de um filósofo professor que construa o seu lugar de fato, fixando a tensão que é própria da “atitude filosófica”. Caso contrário, continuará a sucumbir num não lugar filosófico, ou seja, a carecer de sua própria identidade. E, segundo Rocha (2010, p. 49), há critérios para uma aula que o filósofo professor precisa ponderar, para educar sem deixar de ser filósofo:

Entre os critérios que devemos examinar estão o cuidado com a tradição universalista da filosofia, a lembrança que a filosofia deve ter relações com as ciências e as artes, que a filosofia não é uma ciência a ser aprendida mediante memorização, mas não é uma atividade espiritual que possa viver de forma independente dos demais domínios do espírito.

## SOBRE A IDENTIDADE DA FILOSOFIA

Assim, o foco da tensão está na experiência de ser a Filosofia educadora, sem deixar de ser ela mesma. Nesse rumo, cabe acenar para o risco de que o pragmatismo e as exigências da vida (o dia-a-dia da escola), tal como salienta Bornheim (1983, p. 90), nos façam incorrer em atitudes incompatíveis ou falseadoras da Filosofia.

Ao olharmos para a identidade da Filosofia e sua face educadora, a postura kantiana, ao articular a *arquitetônica da razão pura*, é sugestiva, mas há muito vem sendo desqualificada, dado o uso irrestrito que se fez de uma breve passagem. O trecho é: “Não é possível aprender filosofia [...] só é possível aprender a filosofar” (KANT, 1980, p. 866). No texto, Kant (1980, p. 865) sugere que “[...] todo conhecimento racional é ou a partir de conceitos ou a partir da construção de conceitos; o primeiro se intitula filosófico e o segundo matemático”. A pretensão kantiana nas frases deve ser vista no contexto da crítica. Com isso, filosofar, no caso kantiano, é um sair do dogmatismo gnosiológico e aprimorar a atitude crítica, isto é, as condições *a priori* que tornam possível a construção de conceitos. Em decorrência,

[...] só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1980, p. 866).

Se assim o é, a proposição kantiana aponta para o filosofar como um exercício de pensamento que, na revisão da tradição, se autoproduz, se refaz de forma autônoma. O filosofar, na forma como se indica no texto, não tem um compromisso de reprodução, mas o direito de confirmar ou rejeitar os legados que intelectualmente se herdaram em nome do *sapere aude*.

A relação Filosofia e Educação é, portanto, tensa, pois se, por um lado, há exigências educacionais, por outro, há exigências epistemológicas da própria identidade da Filosofia. E só se contribuirá com a Educação, se a Filosofia for o que ela é, Filosofia simplesmente; segundo Deleuze (1992, p. 10) a Filosofia é a arte de criar conceitos, nos seus personagens e planos de imanência, todavia, é uma arte de criar conceitos. Por isso ela, enquanto conserva uma tradição sempre percorrida, renova-a, instaurando novidades; assim, não é mera transmissão, mas relação com os saberes.

## O ATUAL LUGAR DE FATO DA FILOSOFIA

Considerando todas essas informações, algo que precisa ser visto com cautela é o estatuto da Filosofia como disciplina. Não nos parece razoável sustentar que o ensino de Filosofia, no Ensino Médio, passe necessariamente ou unicamente

pelo estatuto de disciplina. Entretanto, de modo quase inevitável, ao tentar dar à Filosofia um tratamento igualitário em relação às outras disciplinas, ela tem sido vista como disciplina, contudo, muitas vezes de maneira imprópria. Uma disciplina que não ocupa lugar de fato, ou seja, habitante de um *não lugar*, um risco à sua própria identidade.

A inserção da Filosofia no Ensino Médio traz à tona um sério debate que a escola precisa fazer, principalmente após a inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no calendário do processo avaliativo e de transição do Ensino Médio para a universidade. Se o modelo buscado agora é o das habilidades articuladoras e não a prática meramente mnemônica, da memorização cega de conteúdos, é fato que até mesmo as outras disciplinas precisam rever o seu *status* de disciplina.

Serão necessárias aulas regulares de Filosofia? Um ensino de Filosofia, no nível médio, pode ganhar sentidos muito mais densos e possibilidades muito mais diversas, se for refeito o nosso modelo metodológico de escola. A Filosofia ganha um horizonte mais qualificado, se for uma articuladora conceitual, num trabalho inter e transdisciplinar. Como disciplina, corremos o risco imposto pelo formato. Como Filosofia, simplesmente, nos relacionamos com os saberes, não os transmitimos: a aporia do não saber, um *não lugar* curricular se mostra como mais apto a liberdade e autonomia de pensamento, que o burocrático lugar curricular passível de desnaturação do próprio filosofar. Quando Silva (2010) se interroga sobre as tensões curriculares, sua perspectiva refere-se à inconsistência de determinados limites que atrofiam a diferença e subvertem a autonomia em mera assimilação. Nesses termos, parece-se nos que interessa mais à Filosofia um “*não lugar*” curricular que possuir o cômodo assento num currículo burocraticamente fechado e limitador.

A questão dos conteúdos necessários à cidadania precisa ser vista com cautela e de forma ampla. Se observarmos a totalidade dos elementos citados pelos artigos 35 e 36 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), veremos que eles constituem pano de fundo sobre o tipo de cidadania que se espera, no processo formativo do Ensino Médio. É evidente que, do ponto de vista filosófico, a crítica está aberta, porém, é preciso conciliar a crítica com o ato de educar. Por isso, para o Ensino Médio não basta ser filósofo, é preciso ser filósofo educador – e isso implica desnaturalizar o que soa natural, nas instâncias da política curricular. No *não lugar* da Filosofia não se aprende, mas se reflete e se questiona o próprio aprender.

## O HORIZONTE DO NÃO LUGAR DO ENSINO DE FILOSOFIA

A exemplo da perspicácia filosófica para esse tipo de demanda educacional, a construção arendtiana sobre o *vazio de pensamento* é bastante sugestiva. Para Hannah

Arendt (2000), o filósofo possui uma inabilidade para com as coisas públicas, para com o mundo dos homens, para o que ocorre no “entre homens”.

Entretanto, a autora resgata a importância da Filosofia, no mundo dos homens modernos, que se veem às voltas com inúmeros processos de alienação, principalmente de alienação do próprio mundo. A alienação do mundo, neste contexto, é parte do processo de desconstrução da conversação. Da dissolução do espaço da palavra e até mesmo da ação. Há um processo de mecanização e fabricação que absorve a capacidade de agir e pensar, aprisionando o homem num mundo de meras necessidades. Para ela, o grande risco que nos ronda na era moderna, diante de uma série de aparatos tecnológicos, dos desafios da democracia etc., é o *vazio de pensamento* verificado e percebido no caso Eichmann. Uma situação tão extrema que debilita a nossa faculdade de julgar, comprometendo significativamente o estatuto da realidade. O mal, no caso de Eichmann, não é radical, mas meramente banal, por isso é preciso invocar uma faculdade que desça à radicalidade dos eventos, das palavras e dos feitos, para saltar acima da banalidade para poder pensar.

Ao acompanhar o caso Eichmann, deparou-se com uma questão que certamente pode tocar o nosso fazer filosófico enquanto professores, quer dizer, ela se viu diante de uma situação de *vazio de pensamento*, onde se aprende, se prepara, se concede a erudição, todavia, parece que não se pensa. Há um mal essencialmente banal, uma alienação do mundo tão profunda que todo e qualquer fundamento deixa de ter sentido, sendo a totalidade do real engolida pelo abismo, de algo que ontologicamente apenas se sustenta, por ser meramente banal.

A questão que se impunha era: seria possível que a atividade do pensamento como tal – *o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção independentemente de resultado e conteúdo específico* – estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele? (ARENDR, 2002, p. 6-7, grifos nossos).

Em face desse exercício arendtiano, colocamo-nos diante da seguinte questão: no nosso fazer como professores de Filosofia, encontra-se um exercício que é o de despertar para o pensar? Ou transpormos o abismo do banal? A banalidade joga na corrente vetorial da necessidade da vida: se tudo é necessário, nenhuma contingência nos faz parar para pensar.

É nesse contexto que faz muito sentido ir contra o senso comum de que todos pensam. É possível que sim; no mais, cabe levantar a suspeita sobre a própria educação como processo que aprimora a complexa faculdade de pensar – será? O entendimento sugerido, nesse caso, é que, a título de elemento necessário ao exercício da cidadania, caberia à Filosofia articular as habilidades próprias do pensar. Ora, diante dessa constatação, o formato da Filosofia como disciplina se apresenta como questionável,

pois é possível articular outros modos de atuação, para o bem do próprio pensar. Como avaliar em massa a habilidade dos alunos para pensar? É um fato confuso, se considerarmos as condições nas quais os professores trabalham, no Ensino Médio.

Porém, parece pretensão afirmar que a Filosofia retém o monopólio da atividade do pensar. É óbvio que não. Gallo (2005, p. 280), debatendo sobre o suposto monopólio filosófico da reflexão, enfatiza:

Por outro lado, a reflexão não pode ser encarada como algo específico da filosofia: o matemático, o físico, o biólogo, o artista, o vendedor de peixe não refletem? Então o que faria o filósofo de diferente e específico ao refletir? Abarcaria uma suposta totalidade que o matemático, o físico, o biólogo, o artista ou o vendedor de peixe não conseguem vislumbrar? Uma pretensão absurda, de sonhar ser capaz de pairar sobre o mundo, etérea e intocável... Pobre filosofia!

Contudo, parece-nos que, na perspectiva de Hannah Arendt, é essa capacidade de pairar sobre o mundo ou sobre o tempo que toca a reflexão filosófica e que, muitas vezes, marca o *parar para pensar*.

Arendt, num ensaio da coletânea *Entre o passado e o futuro*, comenta uma parábola de Kafka<sup>2</sup>. A autora utiliza essa parábola para narrar uma espécie de experiência de pensamento que se lança acima do tempo. Ela vê no intervalo entre o passado e o futuro o momento que requer a atividade de pensar.

Seria, pois, de certa importância observar que o apelo ao pensamento surgiu no estranho período intermediário que por vezes se insere no tempo histórico, quando não somente os historiadores futuros, mas também os atores e testemunhas, os vivos mesmos tornam-se conscientes de um intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda. (ARENDRT, 2003, p. 35-36).

O que Arendt expressa com a parábola de Kafka é que há uma luta temporal, apenas porque o homem está entre ela, já que, se assim não fosse, essas forças temporais já teriam se neutralizado (ARENDRT, 2003). E, segundo a interpretação da autora, o personagem “ele” da narrativa kafkiana se vê na possibilidade de lançar para além desse embate temporal.

[...] “ele” pensa em fugir por conta própria, cai no sonho de uma região além e acima da linha de combate – e o que é esse sonho e essa região, senão o antigo sonho, anelado pela Metafísica ocidental de Parmênides a Hegel, de uma esfera intemporal, fora do espaço e supra-sensível como a região mais adequada ao pensamento? Obviamente, o que falta à

<sup>2</sup> A parábola de Kafka: “Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas os dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente de suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si.”

descrição kafkiana de um evento-pensamento é uma dimensão espacial em que o pensar se possa exercer sem que seja forçado a saltar completamente para fora do tempo humano. (ARENDDT, 2003, p. 37-38, grifo nosso).

É contra o risco de sair completamente fora do tempo que a autora sugere a faculdade do juízo como uma faculdade que nos permite permanecer no mundo, isto é, um pensar que não perca o mundo e os outros no sonho “intemporal” da aventura metafísica. E o juízo nada mais é que um mundo comum, inaudito, mas presente, que nos conecta com a pluralidade, com a contingência, com o particular dos eventos.

Considerando a brevidade destas observações, é possível sugerirmos que a experiência das aulas de Filosofia no Ensino Médio possa se constituir em momentos de eventos-pensamentos, ou experiências de pensamentos, nas quais se permita experimentar na radicalidade o pensar que é típico da Filosofia, ou seja, a autônoma experiência de “quebra”, lacuna entre o passado e o futuro.

[...] bem pode ser a região do espírito, ou antes a trilha plainada pelo pensar, essa pequena picada de não-tempo aberta pela atividade do pensamento através do espaço-tempo de homens mortais e na qual o curso do pensamento, da recordação e da antecipação salvam o que quer que toquem na ruína do tempo histórico e biográfico. Este pequeno espaço intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo. (ARENDDT, 2003, p. 40).

#### ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

O que se tentou refletir a título de um “evento-pensamento”, neste breve ensaio, foi justamente articular uma série de questões que se levantaram diante da nova condição da Filosofia de ser uma disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio.

Para a comunidade filosófica, é um fato ir para o Ensino Médio na condição de disciplina obrigatória; para nós, filósofos, implica aproximação necessária com o discurso pedagógico da educação, num complexo processo de institucionalização: é um problema que, para os filósofos, deve ser filosófico. O que é ensinar Filosofia? É possível ensinar Filosofia? Ou, ainda, é possível ensinar a filosofar? Talvez estejamos diante de mais uma grande aporia semelhante àquelas produzidas por Platão, no diálogo *Mênon*, sobre a ensinabilidade da virtude. Existe uma ensinabilidade da Filosofia?

A própria dinâmica curricular é carregada de tensões, tanto na sua construção quanto na consideração da chegada da Filosofia, visto que há uma série de variáveis

que precisam ser consideradas, como os turnos e contraturnos escolares, a carga horária, o número de disciplinas, o número de licenciados disponíveis. Enfim, a construção de um lugar curricular é essencialmente complexa, tendo em vista as disputas de poder que envolvem a política curricular.

Por outro lado, há que se pensar nas possibilidades de uma atividade filosófica na escola média, e é em virtude disso que a Filosofia de Hannah Arendt foi aqui requisitada, pois a dinâmica de pensar os riscos do *vazio de pensamento* diante dos processos de alienação da modernidade é bastante provocativa quanto à delimitação da arquitetura de um lugar para a Filosofia, no Ensino Médio.

Enfim, respostas realmente não foram dadas, contudo, o que se tentou foi experimentar as tensões causadas por essa conquista, realmente louvável, de presença da Filosofia no Ensino Médio. É certo que muito se ganhará com tal iniciativa, mas grandes desafios precisam ser enfrentados. A própria Filosofia precisa se ver e reconhecer que, de fato, estamos diante de um problema filosófico – as aporias da ensinabilidade da Filosofia.

PEREIRA, G. A. E. The Incomplete place of the philosophy in the high school. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 51-64, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** The text articulates the elements of complexity that characterize the new situation of a mandatory presence of philosophy in high school. As a constitution of the place of philosophy in high school debate to their legal presence, the requirements of law as to what is expected of training developed in high school, the contradictions of the institutionalization of philosophy as a discipline, criticism of his formatted own discipline and tension surrounding the curriculum. Finally, it points to possibilities for the philosophical school of thought considering jotting Hannah Arendt.

**KEYWORDS:** Philosophy teach. High school. Thinking. Curriculum.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. et al. *Quatro textos excêntricos*. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. *A vida do espírito*. Tradução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BORNHEIM, G. A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 38: inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <[http://www.filoeduc.org/gt/pceb038\\_06.pdf](http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2010.

PEREIRA, G. A. E.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 22 out. 2011.

CERLETTI, A. *O ensino de Filosofia como um problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

GALLO, S. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, Walter. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. ??-??.

KANT, I. *Crítica da razão pura* (KrV). Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

ROCHA, R. P. da. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAIS, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio de Oliveira (Org.). *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. P. 45-58.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

#### **BIBLIOGRAFIA COSULTADA**

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottimann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CEPPAS, F.; OLIVEIRA, P. R. de; SARDI, S. A. (Org.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Alínea, 2009.