

A filosofia no ensino médio brasileiro: um estudo de caso

The philosophy in Brazilian High School: a case study

Antonio Jose Lopes Alves *

Sabina Maura Silva *

recebido: 09/2013

aprovado: 11/2013

Resumo: O presente artigo pretende discutir o tema das conexões entre a filosofia e o seu ensino no nível médio tem por objeto a constituição do espaço curricular destinado ao conhecimento filosófico como disciplina escolar. O exame nele desenvolvido se relaciona com o desenvolvimento do projeto de extensão Contribuições Didático-Pedagógicas ao Ensino de Filosofia na Escola Média: ação do grupo extensionista Cinema e Educação (CINEDUC), da UFMG, do qual os autores fazem parte da equipe, um deles como subcoordenador. As argumentações aqui desdobradas referem-se à discussão conceitual de pressupostos relativos à presença da filosofia como disciplina do ensino médio brasileiro. Nesse sentido, analisam-se questões atinentes à institucionalização do campo da filosofia dentro da vida educacional, desde as suas relações com o ambiente da escola de ensino médio – tanto no que tange à problemática do conteúdo quanto da situação do profissional que o ministra – até aquelas havidas com as demais áreas do conhecimento humano abrangidas pelas diversas grades curriculares. Para tanto, desenvolve-se uma análise acerca da forma como a inserção é definida pela legislação brasileira atual, em especial nos PCN e no CBC do Estado de Minas Gerais, o qual serve aqui a um estudo de caso.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Diretrizes Curriculares.

Abstract: This article discusses the theme of the connections between philosophy and its teaching at the middle level aims

* Professor de Filosofia Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Marxologia: Filosofia e Estudos Confluentes do CNPq. ** Doutora em Educação. Mestre e Graduada em Filosofia. Graduada em História. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG

at the establishment of curricular space for the philosophical knowledge as a subject. Accordingly, we analyze issues related to the institutionalization of the field of philosophy within educational life, from its relations with the environment of high school - both with regard to the issue of content and the status of the professional minister - until those held with other areas of human knowledge covered by the various curricula. To do so, it develops an analysis about how the insertion is defined by current Brazilian legislation, especially in the NCP and CBC in the State of Minas Gerais, which serves here a case study.

Key words: Philosophy. Teaching of Philosophy. Secondary Education. Curricular Directives.

O presente artigo pretende discutir o modo como está proposta a inserção dos conteúdos de filosofia na organização curricular do ensino médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange às Ciências Humanas e suas Tecnologias. O exame nele desenvolvido se relaciona com o desenvolvimento do projeto de extensão *Contribuições Didático-Pedagógicas ao Ensino de Filosofia na Escola Média: ação do grupo extensionista Cinema e Educação (CINEDUC)*, da UFMG, do qual os autores fazem parte da equipe, um deles como subcoordenador. Como aproximação crítica, objetiva-se aqui desvelar as pressuposições que delimitam e informam a proposta contida na parte IV, páginas 327 a 349, do supramencionado documento do MEC. Neste sentido, todo esforço analítico concentrar-se-á em explicitar os seus fundamentos filosóficos básicos, bem como a própria concepção de filosofia que propugna e a relação desta com as demais disciplinas do saber e setores da vida extraescolar. Além disso, como adendo analítico ao trabalho supracitado, pretende-se aqui assinalar o modo particular como os lineamentos norteadores desses PCN foram incorporados à proposta curricular para o ensino de filosofia no Estado de Minas Gerais, constante do documento Filosofia, proposta curricular (Ensino Médio), em especial nas páginas 7 a 16. Nesse contexto, será importante

explicitar e discutir os pontos de proximidade e de distanciamento relativos para com os parâmetros nacionais, levando-se em conta a necessidade de adequá-los à realidade do sistema estadual mineiro de ensino.

Toda a argumentação dos PCN visando a demarcar o espaço da filosofia no ensino médio se ancora na determinação da relação que há, ou pode haver, entre este saber e o objetivo sustentado como mais geral da educação: a promoção da cidadania. Assim, o sentido específico da presença deste campo do conhecimento no currículo deste nível de ensino se articula e se subsume ao telos mais geral da educação. Finalidade esta que seria engendrar nos indivíduos um sentimento forte de comunidade política e gerar por meio disso, um conjunto de comportamentos que reforcem e mantenham os laços humanos sob a forma do político. Esta pretensão não é colocada de maneira ingênua, nem muito menos como mero protocolo legal. Mas, como o veremos mais à frente, conforma a proposta como um todo e determina, neste particular, à filosofia uma dada tarefa de formatação dos indivíduos, via escola, no sentido de transformá-los em partícipes da cidadania, tida como último e eterno horizonte da humanização. O que este pressuposto básico tem de limitado e unilateral, tentaremos em outro momento demonstrar. Por ora, basta referir que a eleição de princípios assim realizada acaba por deslocar a filosofia, o que ocorre também com outras disciplinas científicas, para um registro diverso daquele característico da academia e do ensino propedêutico. É uma relação com os saberes e as disciplinas que, ao menos em tendência, indica um abandono do exercício destes como inteligência científica do mundo, em direção a uma preparação genérica da pessoa, com vistas à sua inserção na ordem social do capital. O saber como desvelamento das determinações essenciais e imanentes da realidade se converte então em instrumento de mera conformação dos indivíduos à forma da sociabilidade e do político a esta adequado. Sendo

assim, a filosofia encaixar-se-ia em função de uma dupla determinação: a) ela faculta ou deve estimular a emergência da "autonomia intelectual e do pensamento crítico" e b) é apontada como instância de "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos".

Os conhecimentos das humanidades, especificadas na forma da lei como "conhecimentos de Sociologia e Filosofia", são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e não mais como conteúdos acessórios ou de diversidade curricular. O que de *per se* é meritório, dada a situação comum na qual tais conteúdos são lançados em grades curriculares e projetos. Figuram, no mais das vezes, como parte ajuntada ou apêndice ao currículo, sem que nenhuma relação ou interface seja formada com as demais áreas e saberes integrantes da vida escolar. Quando uma articulação se produz, tal acontece mais pela disponibilidade ou pelo talento particular dos docentes que em função de um programa planejado que os coloque em comunicação com os demais campos de maneira mais orgânica. Não obstante este reconhecimento e a indicação da necessidade da presença de tais saberes para a consecução do objetivo geral da educação, um problema novo emerge. Pois, se os temas e a história da filosofia devem integrar o ensino médio, não significa que "todo conteúdo" da tradição filosófica possa ser mobilizado neste nível de ensino. Surge assim o problema do "recorte", da escolha de determinados pontos a serem abordados.

Esta escolha, ao menos pelo espírito do texto, ainda que não adstringida em função dos PCN, é circunscrita claramente na elucidação da funcionalidade ou não dos diversos conhecimentos de filosofia. Deste modo, a seleção do que ensinar estará balizada pela identificação dos "conhecimentos da Filosofia que são necessários para o fim proposto", o que, muito embora explicitamente entendida como tarefa nada fácil, é, porém, posta como obrigatória. O espaço de arbitrariedade

que comporta tal seleção é, de certo modo, abrandado pelo recurso à interdisciplinaridade, "proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular", o que determina "o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos". Interdisciplinaridade que define como sua correlata necessária a contextualização dos saberes filosóficos. A filosofia e sua tradição inscrever-se-iam no espaço escolar como articuladora, estimulando a "cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar".

A proposição da interdisciplinaridade como eixo ao redor do qual os conteúdos devam ser escolhidos e trabalhados coloca também a questão central frente a qual os PCN são, de certo modo, evasivos em sua redação. Afinal, a filosofia deverá conformar-se numa lógica disciplinar corrente, seguindo todos os ritos, formas de procedimento e interação vigentes na relação discípulo/mestre, base da disciplina academicamente configurada? Ou antes, tornar-se-á um momento difuso e difundido do currículo, que atravessaria todas as demais áreas sob a forma de uma interface fluida e indeterminada no que refere ao espaço institucional que ocupa? Uma coisa é definir a interdisciplinaridade como forma de interação de disciplinas estabelecidas, reconhecidas e institucionalmente assentadas. Outra diversa é, ao revés, colocar um saber como espaço de interdisciplinaridade, sem uma definição de sua natureza específica, a qual se consubstancia, por exemplo, na destinação de uma determinada carga horária semanal. No primeiro caso, a filosofia apareceria como espaço estruturado que, por seu próprio caráter e sua história, teria a possibilidade de promover uma articulação crítica dos demais saberes. No segundo caso, a filosofia se apresentaria como espaço estruturante da interação interdisciplinar, sem ser ela mesma uma disciplina específica entre outras. Não obstante se reconheça que a reflexão filosófica

possa colocar-se como campo no qual se produz um discurso unificador e/ou crítico das práticas e conteúdos dos demais saberes, há que reafirmar a filosofia como um saber. Saber distinto em essência, destinação e grau de aproximação da realidade, como já se indicou, daqueles produzidos e exercitados nas ciências particulares. Além de crítica metodológica ou ética do conhecimento, a filosofia é ela mesma um dado discurso acerca do mundo – neste sentido, ontologia, moral, estética, filosofia da ciência, etc.. A filosofia não apenas se ocupa de problemas oriundos das mais diversas experiências cognitivas, mas tem também ela mesma seus próprios problemas característicos, construídos no correr do tempo, os quais a fixam como uma dada tradição de temas.

A partir das questões trazidas pela relação do saber da filosofia com o escopo mais geral da educação e com as demais formas de conhecimento, três outras se colocam: quais conhecimentos filosóficos são necessários, que filosofia e qual concepção de cidadania assumem o papel de norte da prática educativa.

Na sequência, o texto dos PCN envereda por uma série de discussões acerca da relação entre a forma de ser do saber filosófico (ao menos, de como este é entendido pelo relator) e a delimitação possível das competências e habilidades esperadas no aprendizado da filosofia, tendo em vista a promoção da cidadania. Neste contexto, a filosofia definir-se-ia por sua reflexividade, pela reconstrução das condições de cognoscibilidade e ação, e pela sua natureza crítica. É evidente que a delimitação mesma da filosofia, em referência a qualquer quadro importa a sustentação de um dado entendimento acerca da própria filosofia, do que seja, afinal, filosofia. A este respeito, a concepção de filosofia que baseia os PCN é bastante tradicional, no sentido de que a circunscreve como crítica gnosiológica ou interrogação primária pelo saber e suas condições. Deste modo, a filosofia:

(...) concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza este ou aquele objeto, mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós (BERGER FILHO, 1999, p. 330).

Tal exame indica o modo mesmo de ser filosófico, "o 'voltar-se para trás' (*reflectere*)". Este encaminhamento denuncia certo limite, pois toda a enorme tradição ontológica, a busca da determinação do ente, do ser por-si das coisas, a qual jaz como fundamento efetivo necessário de quaisquer outras delimitações, se acha revogada em benefício de um problema derivado. A determinação mais geral do conhecimento do mundo exige como pressuposto a determinação mais geral do próprio mundo. O que a proposta não capta. Neste sentido, se aceita de maneira a-crítica, sem mais, a determinação do mundo sob a categoria de *objeto*, sem a menor preocupação em interrogá-la. Indica-se como pressuposto a *objetualidade* do mundo, sem buscar a aproximação da sua *objetividade*, a independência de determinações, a autonomia daquele frente ao sujeito. Na asserção da reflexão denuncia-se certo subjetivismo ou assentamento na lógica do sujeito, que aparecerá de forma flagrante mais à frente, quando da abordagem dos "valores" que nortearão ou deverão nortear a prática educativa. Esse mesmo caráter predominantemente *reflexivo* atribuído ao pensar da filosofia, com a um sentido ainda mais explícito, reaparece na formulação contida na proposta curricular, quando os autores, já no contexto da delimitação das habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de filosofia afirmam que "(...) em última análise, não basta pensar; é preciso exercer um pensar que envolva o sujeito, que volte-se sobre aquele que pensa" (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 9).

Ou seja, tanto os PCN quanto a proposta curricular advogam, assim, a centralidade subjetiva e não objetiva do conhecimento e, por conseguinte, a posição do indivíduo

tomado como autoconsciência isolada e não em sua existência efetiva de ente prático e social. A prática figura apenas na abstração *mundo do trabalho*, entendendo-se por isto a pura determinação econômica ou a preservação da vida física imediata, na melhor das hipóteses, como locus de produção da riqueza como capital. A posição do sujeito enquanto ente da praxis sob a forma do engajamento no mercado de trabalho. Por correlação, o social existe tão-somente em segundo ou último lugar, como política ou interação moral, sendo apontada enquanto norte de dever-ser dos indivíduos. Tais concepções padecem exatamente do olvido da prioridade do ser em relação à consciência, da evidência, quase cotidiana de que o "para-nós" depende do por-si. Desconhecem igualmente o específico por-si do humano, sua natureza social, em benefício de um princípio assentado na lógica da subjetividade fetichizada de uma consciência absolutamente autônoma e livre.

O mesmo padrão de conformação dos sujeitos humanos transparece no problema da determinação dos valores, das figuras ideais que servem de parâmetro e guia na resposta dada pelos indivíduos aos dilemas sociais. Neste sentido, os valores que devem delimitar a prática educativa em função da construção da cidadania são aqueles postos na Resolução 03/98, sendo os que "fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca", explicitando, agora no nível moral, a lógica subjetiva acima aludida. Assentados numa visão liberal clássica, que parte da família como núcleo mínimo fundamental da sociabilidade, se chega à determinação do modo específico de interdependência capitalista. Em sua forma – a solidariedade, os nexos e liames que intermedeiam os indivíduos – e conteúdo – a tolerância como fim, a diversidade como limite recíproco, levantado ante cada qual enquanto zona limítrofe da liberdade do indivíduo tomado isoladamente.

Tolerar como fim é reafirmar a impossibilidade da

relação a não ser sob a forma da contraposição e do conflito, no interior da lógica da competição onde vigora o entrechoque dos interesses pulverizados. A pretensa transição do eu ao outro fica apenas como vontade anunciada, jamais ato realizado, na medida em que se tolera sempre "apesar de...", e jamais "com..." ou pelo outro. Tolerância que se no nível do discurso regra os comportamentos de ouvir e não escutar, na dimensão mais essencial das interações sociais impõe como norma a separação e incomunicabilidade, na medida em que as posições podem permanecer as mesmas, antes e depois do encontro. Não tendo, portanto, a interatividade nenhuma consequência prática, não alterando formas ou modos de ser. A tolerância recíproca significa, além do respeito necessário ao ser e posições dos outros, a indiferença mútua. Uma distância, respeitosa, é verdade, mas que se afirma como distância insuperável, dada a natureza conflituosa, igualmente insuperável, que preside as relações entre os indivíduos. Não há sequer a indicação da necessidade do equacionamento ou da redução das tensões, o que, não obstante cingidos pelas possibilidades reais, pelas contradições, desigualdades e confrontos, os indivíduos podem e devem aspirar. Em lugar da explicitação das condições em que os conflitos se instauram, da clarificação da lógica imanente de uma sociabilidade que opõe entre si os indivíduos, por força de suas determinações internas, temos o juízo e o repto morais, abstratamente postos como deveres. É patente na argumentação examinada, aliás, como em todas as formas do pensamento político clássico moderno, a conversão da lógica de uma forma de vida historicamente determinada em essência dos indivíduos. Assim, entre a cruz e a espada, entre o viver alienado e dever abstrato, entre seguir os ditames da ordem social do capital e as prédicas moralizantes, o indivíduo no mais recai na alternativa do moralismo teórico complementado por um cinismo prático. É evidente que o dever permanece no horizonte humano, e lá precisa perseverar. Mas o que é um dever colocado

abstratamente, de modo que o indivíduo jamais possa guardá-lo, senão um convite ao niilismo? A moralidade, que é colocada como pressuposto deve, ao contrário, tornar-se objeto de cuidadosa e responsável reflexão, sob o risco de recair-se num “tudo vale a pena”, sustentado pela afirmação de que “não existem fatos, apenas interpretações”. E se o objeto da interpretação for meu semelhante? É uma reflexão sobre o ser dos homens, sua condição de ser e sua natureza social, que deve pôr a questão dos valores e reafirmá-los como potências efetivas, não como cânticos tristes de admoestação. Uma reflexão sobre os homens, o que eles já podem ser e não são – e acerca do por que não o são – eis o que a filosofia poderia começar a oferecer. Como não poderia deixar de ser, a proposta curricular para a filosofia contida no CBC do Estado de Minas Gerais acompanha essa lógica da tolerância erigida em máxima moral absoluta e a dá livre curso a ela no modo como entende e formula *Princípios norteadores* (Cf. MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 15).

Como corolário das teses do indivíduo isolado e da tolerância como cumeeira da vivência societária, como acima delimitadas, tem-se, nos PCN, a eleição de "princípios" práticos que transcrevem para o âmbito ativo a lógica das premissas axiológicas mais gerais. Tais diretivas são indicadas em três zonas práticas, a saber: 1) estética, onde se parte do "sentir" do indivíduo isolado, do acesso à natureza interna, do trabalho sobre a recepção/julgamento individual de mundo; 2) a esfera da sensibilidade, do afeto subjetivo, a cidadania do sujeito, definido e aceito como *subjectum* do mundo; 3) na seqüência, coerentemente lógica (mas tão somente lógica), do texto topamos com a outra área, aqui prática, *par excellence*, a ética, a esfera da interatividade e das relações, dos problemas do *ser-em-comum* propriamente humano. Esfera onde o que mais importa não é tanto a interatividade em si, os modos historicamente determinados de esta se dar, mas seu fundamento

pressuposto, a construção prévia da identidade do indivíduo (novamente isolado). É à tomada de posição que se dirige toda a argumentação, que por certo admite (e deve admitir sob o peso da realidade) os relacionamentos na formação daquela identidade, mas de novo a sociabilidade constitutiva dos indivíduos não emerge senão como mandamento,

(...) a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão [obviamente circunscrita à interioridade dos indivíduos posta como *a priori* indiscernível e indiscutível] da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana (BERGER FILHO, 1999, p. 332).

De certo modo, a proposta curricular consubstanciada no CBC repisa as mesmas pressuposições no momento em que passa a estruturar os temas a serem abordados no ensino médio: *o ser humano, agir e poder, o conhecer*. Todos os três assentam-se na fundamentação de uma filosofia da subjetividade, seja esta concebida em termos tradicionais, como instância de atribuição de sentido último, seja como recesso determinado por zonas de intransparência ou de acinzentamento. A subjetividade comparece inevitavelmente como fundamento ou suporte isolado, a qual teria em si, na sua potência relativa ou no seu contrário absoluto, as premissas efetivas de autodesenvolvimento. A relação do sujeito com o mundo objetivo não tem um papel determinativo sobre o próprio ente que filosofa. Quando essa aparece, isto se dá na forma de uma interação com *a natureza* tomada abstratamente, como uma entidade de toda externa à delimitação da subjetividade, ou então como mediada de princípio pela reflexividade da consciência (Cf. MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 18-25).

O fecho de todo este itinerário é também, logicamente, a política como esfera da resolução humana dos entrechoques de identidades autônomas. A democracia, como não poderia deixar de ser, aparece sob o modo da convivência, *sans phrase*, e não

como aquilo que é, ou seja, uma forma de poder. Partindo-se da *æsthesis* individual e da construção da identidade autônoma de sujeitos separados e constringidos a reciprocamente se tolerarem, nada mais a esperar que a política e a participação, contingencial, nos negócios gerais surjam como única via real de acerto, enquanto posição da vontade (ela igualmente contingencial) de participar. A volição a expressar apenas uma boa vontade "que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente", sem ao menos se perguntar se a forma social de produção o permite. E a este respeito, como poderia um assalariado participar de "modo mais equânime" do produto social senão sob a forma do salário, da não propriedade da riqueza?

Nas partes que seguintes, quando a análise se volta especificamente ao problema efetivo do que ensinar de filosofia no nível médio e daquilo que disso se espera obter, ou seja, quando um desafio real e concreto se impõe, a lógica da efetividade do mundo e da tarefa passa a reger o discurso. A efetuação da aula, mais urgente que a determinação abstrata *a priori* de uma axiologia se afirma, afinal, com a força de uma topada, mas, evidentemente, não sem prejuízo causado pelas posições pressupostas. A tarefa neste momento é acercar-se de competências e habilidades. Aqui também se parte de um território em que se respira certo ar subjetivista. Partindo da afirmação kantiana da impossibilidade de se ensinar filosofia, o texto assume para si a filosofia como exercício, o seu ensino como habilitação num outro patamar de pensamento, "crítico-reflexivo". Entretanto, em questões de determinação real *cessa tudo que a subjetiva musa canta que a objetividade mais alta se alevanta!* Daí o relator se recusar, não obstante todas as belas questões kantianas de princípio, a abrir mão da evidência de que não se filosofa a partir do nada, de que a tradição construída em séculos de marchas e contramarchas do esforço de apropriação de mundo constitui naturalmente o material da própria reflexão.

Um dos méritos dos PCN é este dobrar-se, ainda que ao preço da contradição entre pressupostos e diretivas discursivas, já no nível da fundamentação, ao peso específico da realidade:

(...) o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir de conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica (BERGER FILHO, 1999, p. 335).

Ao lado da afirmação, pertinente e sensata, do *corpus philosophicus* como ponto de partida, alinha-se a indicação da primeira das competências: a leitura. A capacidade de apropriação da rede de significados instaurados e fixados objetivamente no texto é o pressuposto de qualquer reflexão. Leitura esta que, compreensivelmente dado o quadro de referências anteriormente explicitado, pode assumir o caráter das hermenêuticas contemporâneas (das "*resignificações*" da moda, etc.), mas que, entretanto acaba por dobrar-se mais às condições objetivas de educador e educando que aos modismos pedagógicos. Neste sentido, os dois critérios básicos são o "ponto de vista do professor", o lugar de onde ele fala a perspectiva a partir da qual ele estuda, pesquisa e ensina filosofia, e a situação social de boa parte dos alunos do ensino médio brasileiro. Com relação ao primeiro critério, este apresenta o mérito da recusa à ingenuidade de supor que um professor de filosofia fale do lugar da filosofia *in abstracto*. Evidencia-se neste ponto a questão insuperável da posição em filosofia, de que o rumo e o destino dependem de onde se parte, e de que não se é possível partir indistintamente de todo e qualquer lugar. No que respeita ao segundo critério, aqui não se acha, ao menos como momento predominante, o tolo truísmo de

partir do "mundo do aluno". Mundo este reconhecido, mais uma vez sob o peso do real, como socialmente determinado. No caso específico do Brasil, como determinado por suas mazelas históricas acumuladas, expressas no iletrismo da população em geral, no baixo nível de leitura que o acompanha, e das condições sociais que mais reprimem que estimulam o estudo e o aprendizado.

No que tange a essa questão, o documento de proposta curricular é mais explícito na necessidade de preservar o espaço do trabalho com a produção propriamente filosófica no interior do ensino médio, ao asseverar ser “um objetivo importante do ensino da Filosofia: a ampliação do horizonte cultural do estudante, que tomará conhecimento de um aspecto fundamental da tradição ocidental, qual seja, do legado dos grandes pensadores. Aqui, informação e formação se aliam (...)” (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p.11). A formulação encerra em seu enunciado vários méritos, dos quais cabe destacar dois que são essenciais. Primeiro, ressalte-se a própria salvaguarda da abordagem de texto, da leitura rigorosa e do estudo como tais. Nesse diapasão, como acima se referiu, vai de encontro das tendências socialmente dominantes de dispensa, ou menos de atenuação, do momento de esforço de assimilação e compreensão, com a conseqüente transformação da bagagem inicial do estudante em algo cujo valor e justificação seriam conferidos autonomamente em relação ao conteúdo a ser abordado em sala de aula. Em segundo lugar, a determinação do espaço escolar como momento de aculturação, de alargamento de visada do aluno, como instância social que deva facultar o contato com aquilo que supera o conjunto de prejuízos e valores que os indivíduos trazem de fora da escola. Desse modo, a filosofia se afirmaria também como disciplina propriamente dita, como um espaço de conhecimento a ser abordado, discutido e apropriado, e não somente como uma componente transversal ou auxiliar das matérias que tradicionalmente

compõe o *corpus* curricular do ensino médio brasileiro. Afora esse aspecto, evita-se igualmente a tentação de se esvaziar conceitualmente a aula de filosofia, porquanto se manteriam de pé tanto sua integridade acadêmica quanto a bibliográfica. Por conta disso, arremata a esse respeito, com propriedade o documento, ao afirmar que “A tradição filosófica tem, portanto, que estar presente no currículo, de modo a garantir a especificidade disciplinar da Filosofia; ela deve, também, ser objeto de uma apropriação criativa, de modo a garantir que o ensino da Filosofia seja propriamente filosófico” (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 12). Aquele último ponto se torna ainda mais explícito quando, de modo enfático, os autores do documento declaram como uma das características da propositura afastar do debate duas ideias preconcebidas bastante difundidas no nível do senso-comum, a respeito do conhecimento e do discurso filosóficos:

(...) é preciso desfazer dois preconceitos:

- A filosofia é abstrata demais, difícil demais. Seu conhecimento não pode ser exigido de um adolescente ao final do Ensino Médio.

- A filosofia não é suficientemente rigorosa para ser exigida como um conhecimento específico. Qualquer pensamento já é filosófico; por isso, não há necessidade de se abordar diretamente textos mais complexos (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 11).

O que não exclui, evidentemente, a exigência de se atentar com especial cuidado para a necessária adequação tanto dos assuntos quanto dos materiais didáticos a serem discutidos e mobilizados pelo professor junto às turmas. Entretanto, tal não significa tornar “mais fácil” a filosofia, despindo-a do rigor de pensamento e expressão que lhe é típico. Pois, uma das tarefas a que o ensino de filosofia deve assumir é exatamente a de ser uma referência de correção e pertinência no que diz respeito ao enfrentamento conceitual de temas e problemas da atualidade.

Ou seja, por ser um tipo de estudo e comportamento teórico que *problematize* o cotidiano e seus desafios, o qual “caracteriza-se por sua atitude de questionamento do imediatamente dado, de desconfiança das aparências e de dúvida a respeito do óbvio” (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 9). Problematizar conta-se como uma das habilidades típicas do filosofar, ao lado do *perceber*, do *refletir*, do *conceituar* e do *argumentar*.

No entanto, essa posição não necessariamente resulta na opção direta pelo ensino da história da filosofia como eixo do conteúdo. Ao contrário, os pressupostos teóricos da proposta curricular indicam o tratamento de temas como o mais adequado ao nível de estudo e à maturidade existencial e intelectual do aluno do ensino médio: “A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno.” (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 13). Indica-se ademais que a história da filosofia pode ser abarcada, mesmo num contexto de conteúdo programático de caráter temático, porquanto esta seja uma disciplina da filosofia. Nesse sentido, os termos parecem muito pouco claros. Afinal, a história da filosofia seria então um tema? Não se explicita na forma do enunciado a possibilidade de haver um entrecruzamento entre *temas* e *história da filosofia*. Articulação essa factível e exequível na medida em que se privilegie no curso da abordagem dos temas a utilização dos textos da tradição filosófica e não, apenas, obras de talhe explicativo ou da lavra de comentadores.

Outro ponto importante, o qual também está em franca contradição com as modas contemporâneas, reside no acento predominante da elaboração individual e não tanto no trabalho de grupo tomado enquanto paradigma. Assim, o trabalho filosófico, destarte sua necessária adaptação ao espaço do ensino médio, não pode recair no "assembleísmo" e no

"achismo" habituais em algumas proposituras que transformam a aula de filosofia numa coleção de "opiniões pessoais" ou num momento de "análise em grupo". Assimilação, produção e avaliação passariam a constituir momentos de um processo onde cada indivíduo ascenderia ao saber, o que se distingue das formas lúdicas recorrentes em livros de pedagogia e/ou debates acerca da nova educação. Pois,

(...) enquanto numa situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. E quando se pode indicar a cada um os motivos, um por um, que levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos.

A filosofia deve pretender-se assim um exercício de argumentação, a qual, consoante ao texto da proposta se define como “A capacidade de argumentar é uma habilidade igualmente essencial: o filósofo tem que ser capaz de defender uma posição, atacar ou criticar outras, ou seja, é preciso que ele saiba sustentar com razões a posição que adota (...)” (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 10).

Para finalizar, é importante apontar de modo crítico um dos pressupostos teórico-reflexivo que embasa a proposta curricular aqui comentada. A formulação de modo apressado determina a relação entre sentir e pensar o mundo da seguinte maneira:

O pensar filosófico é uma modalidade do desejo (que os gregos chamavam de *Éros*) e, enquanto tal, pode e deve ser a expressão de aspirações humanas legítimas, marcadas por interesses variados, em diversos níveis. Na perspectiva contemporânea, não podemos mais simplesmente opor afetividade e pensamento reflexivo, emoção e inteligência; sabemos que o trabalho do pensamento filosófico se enraíza nas estruturas da afetividade humana e se desenvolve junto com elas. Nessa medida, exercer o pensamento filosófico de maneira viva e autêntica é da maior utilidade para os seres humanos (MARQUES/KAUARK/BIRCHAL, p. 8).

Ora, a apresentação da filosofia sob a matriz de *Eros*, além de propugnar um verdadeiro esquecimento da própria etimologia do termo *philosophia*, igualmente traduz uma noção que se tornou um verdadeiro ponto de honra para o pensamento contemporâneo dominante: a centralidade do sentimento como irrazão. Com relação ao primeiro problema, o qual não é de natureza meramente filológica, cabe salientar que o radical *Philo* aponta para um modo de comportamento do sujeito frente ao objeto (seja esta coisa ou outro(s) indivíduo(s)) distinto daquele descrito por *Eros*. Enquanto esse último se refere ao *amor do que me falta*, neste sentido, por aquilo que identifico como lacuna, como vazio, como incompletude, como material do *desejo*, já *philia* aponta na direção do compartilhamento, do reconhecimento de compatibilidades, do *amor pelo que me assemelhado*, por aquilo que eu *guardo*, não está na esfera do desejo, mas do cuidado. O movimento do *philosophos* não é aquele do amante que se confunde com o objeto de seu desejo, do hiato irremediável, mas daquele que ama de modo diligente e zeloso o objeto com o qual compartilha uma dada característica ou um determinado valor. O comprometimento com o *verdadeiro possível a cada momento* é, ou precisa ser, a diretriz da atitude do filósofo e não a posse diluente da coisa almejada. Por isso, o filósofo não é mais um *Sophos*, alguém que detém a sabedoria, o conhecimento do princípio como posse, mas tampouco seria, com o perdão do neologismo, *erosopho*, alguém que se encanta indefinida e prazerosamente com sua própria ignorância e perplexidade; o que seria, em verdade, uma corruptela do dístico socrático, uma acomodação na irresolução da compreensão. No que fere ao segundo problema, vale assinalar como a própria afetividade humana vendo-se reduzida a apenas uma das suas possibilidades, *desejar* (e mesmo assim um *desejar* abstrato, não regido pelo objeto que o provoca e o exige, mas apenas por si mesmo), denuncia o próprio encurtamento de horizontes contemporâneo, bem como a

autoadstrição a qual o indivíduo é lançado. Isso, porquanto este tenha como seu único referente um *si mesmo* pretensamente autossuficiente, mas que na sua onipotência imaginária nada mais seja que vítima de sua debilidade congênita, quando tido e havido como substância isolada e virtualmente contraposta aos demais e à sociabilidade.

Este conjunto de questões cujos elementos fazem parte da problemática em torno da articulação entre o conhecimento filosófico, seu discurso, de um lado, e a inserção destes no enquadramento curricular do ensino médio, por outro lado. Porquanto sejam centrais na discussão do *modus* como o conteúdo da filosofia, como reflexão teórica, pode tornar-se um assunto abordável junto ao corpo discente adolescente, valem como pontos subsidiários à prática de difusão mais ampla do seu saber. O que se revela de importância fundamental principalmente no bojo de proposituras cujo escopo é concatenar a tradição cultural do pensamento ocidental com o leque de mídias existentes na contemporaneidade, em especial, aquelas de talhe filmico. O cinema não deve ser entendido, como integrante de projetos de difusão do conhecimento filosófico, como mero elemento diversionista, *passatempo*; ao contrário, como *um* texto num sentido translato. Para tanto, o estatuto do filosofar como conteúdo precisa ser abordado e refletido.

Referências bibliográficas

- ALVES, A.J.L. *A determinação onto-societária do educar ou para uma Crítica da vontade educativa*, In **Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, n.32**, 2001, p. 109-122.
- BERGER FILHO, R.L. *Conhecimentos de Filosofia*, In **Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- MARQUES, M. KAUARK, P. BIRCHAL, T. **Filosofia, proposta curricular (Ensino Médio)**. Belo Horizonte, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, s/d.