

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM TEMPOS DE GOLPE NA EDUCAÇÃO

PHILOSOPHICAL EDUCATION AND SOCIAL RESPONSIBILITY OF TEACHING PHILOSOPHY IN HIT TIMES IN EDUCATION

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes¹
Robson Stigar²
Vanessa Roberta Massambani Ruthes³

RESUMO

O artigo trata da responsabilidade social do ensino de filosofia na formação ética da cidadania dos estudantes do ensino médio. Para tal busca-se analisar o ensino de filosofia no Brasil após a redemocratização do país, destacando avanços e conquistas, bem como o atual *status quo*. Realiza-se ainda uma retrospectiva histórica acerca da gênese da filosofia e suas diversas etimologias e como estas influenciam na compreensão do papel da filosofia na formação crítica do cidadão. Apresentam-se as possibilidades formativas de sujeitos críticos por meio da filosofia e sua contribuição para a reflexão ética da cidadania. E, por fim, analisa-se o risco que a reforma do ensino médio significa para a formação ética da cidadania no contexto atual. Conclui-se pela necessidade imediata de revogação da reforma implementada por meio de um golpe de Estado, e consequente golpe no projeto de educação pública em curso, como forma de propor outras bases para a organização da formação de nível médio dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Cidadania. Ética. Filosofia. Formação. Responsabilidade Social. Ensino Médio.

ABSTRACT

The article deals with the social responsibility of teaching philosophy in the ethical formation of citizenship of high school students. For this, the

1 Professor Titular do Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, PR, Brasil. Doutor em Educação pela UFPR. <https://orcid.org/0000-0003-4929-9544>. E-mail: ademir.m@uninter.com

2 Professor Faculdade Herrero, Curitiba, PR, Brasil. Doutorando em Ciência da Religião pela PUC-SP. <https://orcid.org/0000-0002-0994-429X> E-mail: robsonstigar@hotmail.com

3 Professora EAD na Uninter, Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Teologia pela PUCPR. <https://orcid.org/0000-0002-9874-9671> vanessa_ruthes@yahoo.com.br

researchers seek to analyze the teaching of philosophy in Brazil after the re-democratization of the country, highlighting advances and achievements, as well as the current *status quo*. There is also a historical retrospective about the genesis of philosophy and its various etymologies and how they influence the understanding of the role of philosophy in the critical formation of the citizen. We present the formative possibilities of critical subjects through philosophy and their contribution to the ethical reflection of citizenship. And, finally, the risk that the reform of High School education means for the ethical formation of citizenship in the current context is analyzed. The immediate need to repeal the reform implemented by means of a coup d'état, and consequent blow to the current public education project, as a way of proposing other bases for the organization of mid-level training of Brazilian youths, is concluded.

Keywords: Citizenship. Ethic. Philosophy. Formation. Social Responsibility.

1 INTRODUÇÃO

O artigo analisa a responsabilidade social do ensino da filosofia na formação da cidadania e da ética dos sujeitos do ensino médio. Entende-se que a formação filosófica pode contribuir e orientar ações, individuais e/ou coletivas, com a formação ética para o exercício da cidadania dos jovens. Para dar conta desta tarefa apresenta-se inicialmente a inserção da Filosofia como disciplina no currículo escolar da escola média brasileira, ação que foi possível somente após vinte anos da redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988.

Desenvolve-se uma retrospectiva histórica e etimológica do termo filosofia a fim de evidenciar como a Filosofia e a Educação estão relacionadas com o processo de formação humana integral ética da cidadania.

Discute-se a responsabilidade social da filosofia na formação ética da cidadania por meio do ensino da Filosofia, com a intenção de apresentar as possibilidades de um conhecimento que opera de modo interdisciplinar, bem como sua relevância na formação integral dos jovens em tempos de golpe na educação brasileira.

2 A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Pensar o ensino da filosofia no Brasil, principalmente após a redemocratização, é uma tarefa complexa. No período da Ditadura

Militar criou-se uma estrutura educacional acrítica e reprodutora das estruturas sociais. Logo depois da Constituição de 1988 e de todo o movimento decorrente dela iniciou-se um processo profundo de reflexão sobre a educação no Brasil, influenciada principalmente pelos enfoques das concepções pedagógicas fundadas no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

No ano de 2008, vinte anos após o início destas reflexões, é que a Lei nº 11.684 alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), reintroduzindo no currículo do ensino médio a obrigatoriedade da filosofia como disciplina. A inserção da disciplina no currículo escolar não foi, na maioria das escolas públicas e privadas, acompanhada de ações efetivas que pudessem buscar a qualidade do ensino, como, por exemplo, a contratação de professores formados em filosofia e a destinação de tempo na matriz curricular, necessários ao desenvolvimento do pensamento filosófico com conteúdos próprios, sendo eles históricos ou temáticos. Observa-se que nos casos em que isso ocorreu, a disciplina cumpriu seu papel pedagógico e filosófico na formação integral dos sujeitos.

Contudo, este não é, e nunca foi, o único papel da filosofia. Desde o início de sua história os filósofos, especialmente os de maior renome no pensamento ocidental, salientavam que a filosofia não é somente uma área do conhecimento ou a produção do mesmo. Para eles, a filosofia é uma forma de vida, fundamentada no diálogo com a realidade que nos cerca, a qual proporcionaria a estruturação de um discurso sobre tal. Estava também ligada ao processo de admiração (espanto) com a realidade e a necessidade de conhecê-la.

Perine (2014) fundamenta tal concepção com as palavras de Aristóteles encontradas no segundo capítulo do livro I da *Metafísica*:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples, em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores [...]. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe [...] De modo que, se os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. (p. 145).

A partir desta reflexão, salienta-se que a metodologia de ensino da filosofia não pode fundamentar-se apenas em uma simples transmissão de conhecimentos filosóficos, sejam eles da História da Filosofia ou de temas filosóficos.

É importante que o ensino da filosofia se fundamente, como afirma ainda Perine, na exploração de problemas que podem ser retirados da História da Filosofia, mas que precisam ser contextualizados na vida cotidiana dos sujeitos e, principalmente, discutidos a partir das várias metodologias que a filosofia nos apresenta (PERINE, 2014, p. 147). Assim, o ensino da filosofia não se constitui como reprodução dos conteúdos da História da Filosofia, mas é mediador entre o conhecimento existente, o conhecimento emergente e o espírito crítico a ser desenvolvido pelos sujeitos.

É nesta perspectiva que a filosofia se apresenta como disciplina ímpar no currículo escolar. Ela possui responsabilidade social frente à formação dos sujeitos do ensino médio, tanto na formação de pensamento crítico, quanto na formação de ética da cidadania.

Assim, para entender a responsabilidade social da filosofia no currículo do ensino médio faz-se necessário contextualizá-la historicamente, apresentando a sua etimologia, gênese, atividade e relação com a educação, para posteriormente apresentar a sua responsabilidade social na formação ética da cidadania.

Para entender significado da palavra filosofia é preciso buscar sua origem etimológica há cerca de 2.400 anos, na Grécia Clássica. A definição mais aceita do significado da palavra filosofia é amante/amigo da sabedoria, porém não há um consenso, são várias as concepções apresentadas, mas em muitas publicações é utilizado simplesmente o termo amigo da sabedoria.

Em sua origem na Grécia antiga a palavra filósofo designava uma pessoa que sempre estava em busca da sabedoria, ou seja, "amante da sabedoria"; a filosofia na origem era a atividade do homem sábio, ou seja, do amigo do saber (*filo* + *sophia* = amor à sabedoria). O filósofo seria um conhecedor de tudo, de todas as coisas, o *sophós*, o sábio, aquele que aprecia e honra o saber.

Já o olhar filosófico é aquele que observa o todo em um ângulo de 360 graus. Em síntese, entre as características da atividade filosófica está o insaciável interesse em investigar, a curiosidade, o instinto que conduz a procurar conhecer os mistérios da *physis* e do cosmo, desvelar a essência da natureza das "coisas e fatos" que

dizem respeito à sociedade. Essencialmente, a atividade filosófica reside em se afastar do objeto pesquisado a fim de retirar o véu, a fumaça que encobre os nossos olhos a fim de enxergá-lo como realmente ele é. Outra característica dessa atividade está na pretensa imparcialidade de julgamento dos fatos, das coisas.

Desta forma, a filosofia constitui-se como um conhecimento essencial ao processo de desenvolvimento educacional, pois seu objetivo é a busca da realidade do pensamento humano. Assim, podemos dizer que a “atividade filosófica é a busca pelo conhecimento profundo acerca da realidade” (SEVERINO, 1992, p. 19).

A relação entre a educação e a filosofia vem desde a Grécia antiga. Na Grécia os filósofos que procuravam a *arete* humana foram os primeiros a discutir a relação entre a educação e a filosofia, mais precisamente a filosofia da educação. Os filósofos gregos enxergavam na educação um caminho para o avanço da comunidade em busca de uma cultura ideal. Esse caminho era necessário para alcançar o conhecimento inteligível, para levar o homem ao caminho da sabedoria.

Para Platão, o papel da filosofia é contribuir para a elevação da alma humana, proporcionando o esclarecimento da verdadeira sabedoria. Assim, o homem alcançaria a intenção, o ato, a ideia de uma educação, uma cultura para a virtude. Assim, a educação cumpre um papel importante na formação do sujeito, sobretudo o papel da filosofia na reflexão dos problemas éticos acerca do exercício da cidadania. Contudo, devido ao caráter tecnicista do pensamento moderno e contemporâneo, parece difícil assegurar um lugar para o ensino de filosofia na escola e na sociedade como um todo.

Estamos vivendo um período em que, ao que nos parece, foi totalmente esquecido o ensinamento aristotélico da busca do bem e da verdade. Encontramo-nos imersos no desenvolvimento tecnológico e nos interesses do capital de modo brutal. Deste modo, as reformas educacionais implementadas recentemente no Brasil buscam a todo custo suprimir o conteúdo filosófico do currículo escolar, como se os indivíduos não deversem refletir nem indagar sobre a sua realidade. Como é o caso da Lei nº 13.415/2017, aprovada pelo Congresso Nacional a partir da Medida Provisória nº 746/2016, que retira a obrigatoriedade da manutenção da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio, com o argumento de que a filosofia não é um conhecimento necessário a uma base nacional comum curricular mínima à formação do cidadão brasileiro.

A crítica e a resistência à reforma do ensino médio se devem, além das consequências danosas à formação dos sujeitos, ao fato de ela ter ocorrido concomitantemente à deposição de uma presidente da República legitimamente eleita por voto popular, o que significou também um golpe no projeto de reforma do ensino médio que vinha sendo engendrado por meio da implementação do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2017. Por isso entende-se que a deposição da presidenta significou também um golpe na educação brasileira.

Tal medida tecnicista pode ser avaliada como danosa para a formação integral dos sujeitos do ensino médio, especialmente quando se observa que para os gregos a educação possuía um valor extremamente amplo porque não se restringia à especialização, ou seja, o homem era formado em todas as suas capacidades. Tanto é que os homens mais importantes da Grécia antiga eram os que se colocavam a serviço da comunidade.

Ao abordar o estudo da filosofia, Hegel faz uma ligação entre ela e todo o processo de construção histórica do conhecimento. Seu argumento central é fundamentado na noção de continuidade e de avanço, ou seja, para que se possa estudar e desenvolver filosofia é necessário um amplo e profundo conhecimento de sua história. Pois o pensamento filosófico só pode existir se estiver ligado a um precedente, desenvolvendo-o: melhorando-o ou contestando-o para que ocorra um prosseguimento. Assim, para o autor o ensino da filosofia perpassa necessariamente o estudo apurado e profundo de toda sua produção histórica.

3 A FORMAÇÃO FILOSÓFICA DA CIDADANIA

Martins (2014) apresenta a história de Adolf Eichman, que esteve no comando do transporte de judeus para os campos de concentração na Polônia. Ele não participou da decisão política de extermínio, mas esteve profundamente envolvido na organização do sistema ferroviário que tornou possível a matança de seres humanos apenas porque eram judeus.

Adolf Eichman era eficiente, disciplinado, e montou um organizado sistema de trens que partiam e chegavam no horário. Mas o resultado de seu trabalho foi a morte de milhões de pessoas, incluindo crianças, mulheres e velhos, que seguiam nos trens

eficientes, muitas vezes sem água, sem comida e sob frio extremo. No destino, eram eliminados em massa nas câmaras de gás e os mais fortes eram submetidos a tortura e trabalhos forçados. Tendo fugido para a Argentina ao fim da Segunda Guerra Mundial, Adolf Eichman foi capturado em 1960 pelo Mossad, o serviço secreto israelense, e foi levado a julgamento em Jerusalém (MARTINS, 2014).

Adolf Eichman apresentou-se diante do juiz como uma pessoa normal, um homem a quem ensinaram a ser patriota, a cumprir as leis e a obedecer a ordens. Se o estado totalitário alemão, sob Adolf Hitler, criou leis tão cruéis, não caberia a ele discutir, mas apenas cumprir sua obra de engenharia com competência. Eichman nunca matou ninguém, nunca visitou um campo de concentração. Ele apenas construiu trens e um notável sistema de transporte. Hanna Arendt, a filósofa judia que conseguiu fugir do terror de Hitler, foi a Jerusalém para entrevistar Adolf Eichman. No julgamento de Eichman, ela ficou estupefata ao notar que ali estava um homem normal, cujo trabalho ajudou a viabilizar a monstruosidade assassina de um estado totalitário. Foi aí que Hanna Arendt (1983) cunhou a expressão “a banalidade do mal” (MARTINS, 2014).

Esse é o papel da filosofia, desbanalizar as ações humanas. A partir do contexto acima, o ensino da filosofia em uma sala de aula pode configurar-se como um espaço de experiência filosófica, ou seja, da provocação do pensamento, da busca, da problematização, da compreensão, da investigação e da desbanalização do mundo. Esse processo pedagógico é tomado em sua acepção dialética como elemento metodológico, promovendo assim o exercício do pensamento por meio dos textos filosóficos. Entende-se que é esse movimento que possibilita a formação e o exercício da cidadania de modo ético e crítico.

Etimologicamente o termo cidadania vem do latim, *civitas*, relativo a “cidade”, que pode ser compreendido como o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive e nela participa ativamente das decisões sociais e políticas.

Na Roma Antiga as pessoas eram classificadas pela sua cidadania, ou seja, pela sua participação na sociedade. Desta forma, cidadania pressupunha, portanto, todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade. Esse conceito foi historicamente construído e ampliado, e hoje contempla os valores sociais que determinam o

conjunto de deveres e direitos de um cidadão, estando respaldado por leis, normas e regras sociais.

Para Dallari (1998), a história da cidadania confunde-se em muito com a história das lutas pelos direitos humanos e pela democracia. A cidadania esteve e está em permanente construção, e neste sentido é um referencial de conquista da humanidade, para a humanidade e especialmente daqueles que sempre lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas. Assim, entendemos que o exercício da cidadania é um referencial para aqueles que não se conformam frente às dominações arrogantes, seja do próprio Estado ou de outras instituições, ou, ainda, de pessoas que não desistem de manter privilégios e cometer injustiças contra a grande maioria desassistida e que não consegue se fazer ouvir e lutar pelos seus direitos, exatamente porque se lhe negam a cidadania plena e seus direitos.

Ser cidadão é ter consciência de ser sujeito de direitos. Direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, enfim, direitos civis, políticos e sociais. Cidadania pressupõe também deveres, liderança, capacidade cada vez mais requisitada nos dias atuais. Assim sendo, torna-se necessário entender a educação como formação do cidadão participativo e de direito, consciente de seus deveres e responsabilidades, ou seja, a educação é o próprio exercício da cidadania. Esta compreensão é a base de uma visão global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a Filosofia.

Em suma, a responsabilidade social do ensino de filosofia para com a formação de sujeitos é a de contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, de educar os alunos a não se contentarem com os fatos postos, de refletir estruturalmente sobre eles, de perceber suas lacunas e as possibilidades de alargamento dos mesmos, despertando o espírito reflexivo dos alunos, e, a partir do espírito crítico, fazê-los refletir sobre as realidades do presente, exercendo assim uma cidadania plena e esclarecida na acepção kantiana.

A filosofia como disciplina escolar compreende ao mesmo tempo a sua história e o ato de filosofar. Portanto, o que se espera dos educadores e dos educandos é um pensar histórico e crítico, que discuta e reflita acerca dos problemas da vida à luz da história da filosofia, promovendo o exercício da cidadania e a emancipação política.

Assim sendo, a filosofia na escola tem o importante papel de abrir um espaço crítico, no qual os educadores possam dialogar com os educandos acerca das diversas concepções e problemas filosóficos que fundamentam a emancipação humana e a construção da cidadania, bem como os seus conceitos, suas concepções de sociedade, de homem, de cultura e suas diversas ideologias, objetivando fundamentar e subsidiar os educandos com informações e dados que possam despertar neles a opinião própria, crítica e reflexiva, que é o objetivo da educação como exercício da cidadania.

4 A FORMAÇÃO ÉTICA E A FILOSOFIA

A palavra ética vem do adjetivo grego *Ethike* que na compreensão antiga qualificava um tipo específico de saber prático. Este adjetivo tem sua raiz semântica no substantivo *Ethos*, que tem duas grafias diferentes: a primeira utiliza a letra grega *Eta*, sendo que designa um conjunto de costumes e leis que regem a vida de um grupo social; a segunda utiliza a letra grega *Epsilon*, e designa a constância no comportamento individual que se baseia na vivência dos costumes.

É interessante ressaltar que, para a análise histórica, o termo escrito com *eta* foi o mais utilizado. Ele, no sentido usual, era empregado para designar a moradia ou o abrigo dos animais, e a intuição de transpô-lo para a realidade humana dos costumes é extremamente significativa, pois o *ethos*, os costumes, seriam a verdadeira morada, o verdadeiro abrigo para o ser humano (VAZ, 1999, p. 12).

Tal definição vai ao encontro da que é proposta por Aristóteles em sua *Ética a Nicômaco*. O que ele fez foi adaptar empiricamente as regras para a conduta ética que mantivessem um valor provável na satisfação das complexidades da existência humana.

O objetivo da ética aristotélica não era contemplar a virtude absoluta, mas ser uma pessoa virtuosa. Na obra citada, o filósofo afirma que a meta era a felicidade. No entanto, a própria virtude teria de ser definida em termos de uma escolha racional em uma situação concreta — em que a virtude permaneceria no meio, entre os dois extremos.

Afirma Tarnas que “o bem é sempre um equilíbrio entre os males opostos” (2000, p. 83). Percebe-se assim que a ética está ligada à formação própria do ser humano, pois as virtudes éticas

são o “resultado do hábito [...] nenhuma [...] surge em nós por natureza” (ARISTÓTELES, 1992, p. 103), mas por um esforço racional e exercício da prática do bem.

Na Idade Média a compreensão de que a ética se constitui como exercício racional e prático do bem tem continuidade, já que a virtude cristã poderia ser adquirida por meio da prática dos valores cristãos, ou seja, não era natural, mas um movimento de ascese até Deus.

Por onde, só de Deus é próprio não ser movido à beatitude por nenhuma obra precedente. E como a beatitude excede toda a natureza criada, nenhuma simples criatura a alcança, convenientemente, sem o movimento do ato pelo qual tende para ela. (AQUINO, 1980, II, 5).

Contudo, no Renascimento, Maquiavel rompe com a concepção da ética enquanto formadora. Ele resgata a noção romana de virtude, que está ligada com a esperteza, a vivacidade para atingir as finalidades a que alguém se propõe. Baseia-se na teoria de que a natureza humana é má, portanto o homem é: ingrato, volúvel, simulado e dissimulado, foge do perigo e é ávido de lucro (MAQUIAVEL, 1973, VII). Por este motivo, o pensador considera que a “ambição humana é tão grande que, no afã de saciar o desejo presente, não pensa no mal que disso pode logo decorrer” (MAQUIAVEL, 1982, II, p. 20).

Outra cisão também é efetivada na época, por outro filósofo: o inglês Guilherme de Ockham. O princípio essencial e mais consequente de seu pensamento foi a negação da realidade das universalidades fora da mente e da linguagem humana. Levando a ênfase do primado ontológico das particularidades concretas sobre as formas platônicas a seu extremo lógico, Ockham argumentava que nada existia, a não ser os seres individuais, que somente a experiência concreta poderia servir de base para o conhecimento e que as universalidades não existiam como entidades exteriores à mente, mas apenas como conceitos mentais (TARNAS, 2000, p. 225).

A partir disso, filósofos como Descartes e Bacon, visando encontrar um novo fundamento para pautar a verdade, tanto gnosiológica quanto moral, estabeleceram respectivamente a razão e a experiência empírica como vias de possibilidade. Nesta senda outros tantos pensadores deliberaram. Mas é no século XVIII que

todo este processo de construção intelectual toma corpo com o movimento iluminista, que apresentava a “proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano” (ROUANET, 1992, p. 27). Procurando estabelecer definitivamente a racionalidade como fundamento, doaria ao homem “a possibilidade de construir seu destino” (ROUANET, 1992, p. 27), de ser autônomo.

Esta afirmação é corroborada pela introdução do texto de Kant *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo*: “O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade [que] é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1998, p. 11). Tal pretensão foi levada a cabo por toda a especulação kantiana que em suas obras, em especial as que tratam sobre o agir humano, busca uma “fundamentação e fixação do princípio supremo da moralidade” (KANT, 1980, p. 106), a qual, em uma visão antropocêntrica pautada nas categorias *a priori* da Razão Pura, doaria leis, que possibilitariam uma relação intersubjetiva pautada na autonomia.

Neste tempo histórico, depois das cisões realizadas por Maquiavel e Ockham, a ética passa a ser entendida como lei, uma norma a ser seguida. Cabe ressaltar que Kant também se baseia em uma noção de natureza para pressupor sua teoria, afirmando que o homem é racional e dotado de Boa Vontade, e tende a buscar o que é bom.

Tudo na natureza age segundo leis. (...) Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma Vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias; a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação reconhece como praticamente necessária, quer dizer, como bom. (KANT, 1980, p. 123).

Assim, Kant busca estabelecer uma lei transcendental e necessária, por meio de um imperativo categórico, que livre de inclinações adquiridas por meio da experiência sensível, “representasse

uma ação como objetivamente necessária *por si mesma, sem relação, com qualquer outra finalidade*" (KANT, 1980, p. 125).

Podes tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? Se não podes, então deves *rejeitá-la*, não por causa de qualquer prejuízo que dela pudesse resultar para ti ou para os outros, mas porque ela não pode caber como princípio numa possível legislação universal. (KANT, 1980, p. 117).

[...]

O imperativo categórico é, portanto só um que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. ((KANT, 1980, p. 129).

Para o autor, a vontade é a grande legisladora que, regida pelas categorias da Razão Pura, doa a lei a si mesma, é autônoma:

Os imperativos, tais como atrás nô-lo representamos, quer dizer, como constituindo uma legislação das ações universalmente semelhante a uma ordem natural, ou como universal privilégio de finalidade dos seres racionais em si mesmos, excluíam sem dúvida do seu princípio de autoridade toda a mescla de qualquer interesse como móbil, exatamente por serem concebidos como categóricos (...) porque tínhamos de admiti-los como tais se queríamos explicar o conceito de dever. [...] Ora, é precisamente o que acontece na presente fórmula do princípio, isto é, na ideia da vontade de todo o ser racional como vontade legisladora universal. (KANT, 1980, p. 137-138).

Neste sentido, percebe-se que a ética não se constituía mais formativa, mas normativa. Contudo, ocorre um grande abalo pelas análises do filósofo alemão Friedrich Nietzsche que, denunciando o efeito corrosivo de uma ética normativa, demonstra o estado de falta de sentido no qual a sociedade ocidental começava a se inserir. Pois a normatividade, segundo o filósofo, com o tempo, gera a pergunta sobre o porquê de agir assim, e não encontrando tal resposta, perde-se o sentido da ação, estabelecendo-se assim um estado de niilismo (NIETZSCHE, 2002, p. 54).

Assim, o autor demonstra que não há a possibilidade de uma fundamentação racional normativa para a ética, sendo necessárias novas perspectivas. Estas são lançadas pelo pensador Jürgen Habermas, que direciona suas análises para buscar suplantar a racionalidade falida, gerando uma mudança de paradigma.

Segundo Habermas (1989), existem duas atividades que são características do homem: uma que se limita à manipulação dos objetos ou dos outros, que é denominada atividade instrumental; e outra que busca a intercompreensão, o entendimento entre os parceiros, a qual é denominada atividade comunicativa. A segunda esboça uma possibilidade de consenso axiológico em torno de temas, pois se pressupõe não na força, na manipulação ou na coesão, mas sim na intercompreensão, pois o outro é uma pessoa e, mesmo que seja diferente, torna a comunidade rica em conteúdo para a argumentação.

Nesta construção, a ideia de comunidade de comunicação — uma comunidade de direito ilimitado e idealmente isenta de violência — se apresenta como a referência obrigatória e última de toda prática humana dotada de sentido. E este consenso dá à ética a possibilidade de uma universalidade normativa, que está sempre aberta àquilo que parece válido aos interlocutores. Contudo, a questão da normativa permanece e este é o grande entrave da ética do discurso, pois concebe a consciência como a sede da moralidade, mas uma consciência que não é, necessariamente, formada para a deliberação prudente da realidade.

Neste contexto é que surge a problemática: é necessária uma formação das consciências, que extrapola conteúdos axiológicos, mas que vise a estruturação de uma capacidade reflexiva prudente, a partir dos fatos da realidade vivencial. É importante para isso resgatar e adaptar a teoria aristotélica de ética, pois desenvolver uma estrutura formativa que leve à construção de uma consciência moral é urgente.

Poder-se-ia questionar qual o papel da filosofia na formação ética dos sujeitos do ensino médio. Como já se pontuou no início, a filosofia tem como uma de suas finalidades a formação do ser humano. Isso se dá especialmente pelo processo educacional, por meio do qual se organiza a cidadania. Cabe ressaltar que a função da ética na educação é essencialmente formativa, e para esta tarefa podemos buscar a contribuição dos clássicos da filosofia, organizando

o ensino da filosofia visando à formação do homem para o exercício ético da cidadania em um mundo cada vez mais tecnicista.

5 A FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746/2016, que autorizou a reforma do ensino médio, foi sancionada pelo Presidente Michel Temer. O texto passou por mais de 500 emendas de deputados e senadores. Essa mudança do currículo e da organização do ensino médio por meio de uma Medida Provisória (MP) e sem consulta à sociedade gerou bastante debate e protestos, como por exemplo a ocupação de escolas por estudantes, diante da falta de democracia e de diálogo com a sociedade civil. Em 03 de abril de 2018, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino médio.

A Base Nacional Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação. Entretanto, esta respectiva Base Nacional Comum Curricular, que pretende estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais que deverão fazer parte dos currículos de todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas, causa muitas dúvidas, polêmicas, discordância e manifestações contrárias à sua aprovação.

A *Base Nacional Comum Curricular* é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da *Educação Básica*. Essa respectiva Base Nacional do Ensino Médio pretende orientar o currículo em consonância com a reforma do ensino médio, aprovada em 2017. O documento vem organizado por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas.

Existem, porém, divergências e exclusões, pois o texto prevê que apenas as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa deverão ser obrigatoriamente oferecidas aos estudantes nos três anos do ensino médio. As 12 disciplinas restantes, dentre elas a Filosofia, aparecem de maneira interdisciplinar em três áreas de conhecimento definidas como ciências humanas, ciências da natureza e linguagens e suas tecnologias.

Além disso, nem a reforma do ensino médio nem a BNCC garantem carga horária mínima, nem esclarecem em quais anos essas e outras disciplinas devem ser oferecidas, já que 60% da carga horária total do curso deverá ser destinada ao trabalho com as competências e habilidades da BNCC compreendendo o ensino de língua portuguesa e matemática, e apenas 40% seria destinado ao trabalho com as competências e habilidades das 12 demais disciplinas de tradição curricular no ensino médio, entre elas a Filosofia.

A decisão deve ficar a critério de cada Estado, e escola se particular, ou seja, a responsabilidade dos currículos é das redes de educação e das escolas, de acordo com os interesses políticos e não pedagógicos, o que causa grandes danos para a formação integral do educando e a formação de ética da cidadania, além de ferir o princípio de isonomia e/ou igualdade do cidadão.

Assim, o futuro da filosofia e sua permanência como unidade curricular dependerá da resistência dos educadores e educandos. Desta forma, é urgente a necessidade de os professores de filosofia participarem do debate sobre a reforma e a BNCC do ensino médio, numa atitude de diálogo que procura encontrar caminhos para mostrar a importância da manutenção da unidade curricular de filosofia.

A BNCC contém uma ambiguidade perniciosa: ela dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão pode ser feito por todas as unidades curriculares, o que não deixa de ser verdade, porém a filosofia possui conteúdos históricos, sociais, políticos que cabem à própria disciplina. Desta forma, procura-se defender o ideal da atividade filosófica como o trabalho do *philos* do saber, trabalho daquele que se interessa pelo saber por ele mesmo, e não em vista de sua mera aplicação ou do "saber fazer" tecnicista, autoritário e desumanizador como é proposto na BNCC.

A Lei nº 13.415/17, ao manter apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas na proposta da BNCC e nos ditos Itinerários Formativos, faz uma avaliação insuficiente do problema da organização curricular do ensino médio. Ela desconsidera a importância das demais disciplinas que também trabalham com o desenvolvimento da capacidade de leitura e de interpretação, como a filosofia e a sociologia. Além disso, propõe um currículo

fragmentado, voltado aos interesses do mercado de trabalho, descaracterizando a formação humana, integral, sistêmica e crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de filosofia no contexto escolar pode ser um espaço para o exercício do pensamento filosófico, experiência cujos passos incluem a mobilização para o pensamento por meio da problematização, na qual professor e estudantes identificam problemas e refletem na busca de possíveis soluções. Isto se dá por meio do diálogo investigativo, isto é, na interlocução com o texto filosófico, no sentido de compreender seu conteúdo e seu significado para o nosso tempo, primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aula.

O presente artigo é um ensaio introdutório, cuja preocupação está em contribuir para a defesa de que a filosofia como disciplina do currículo escolar tem, sim, responsabilidade social para com a construção do exercício ético da cidadania, bem como para uma educação de qualidade. Acredita-se que a filosofia é um grande mecanismo de transformação social, política e cultural, e constitui instrumento indispensável para que as desigualdades sejam superadas, bem como os direitos humanos respeitados.

Pelo exposto, entende-se ser esta a grande responsabilidade social da filosofia nos dias atuais, o que indica a necessidade de revogação imediata da reforma do ensino médio e sua Base Nacional Comum Curricular como condição de realizar o que prescreve a LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"; e artigo 35, inciso III: "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomas. *Suma Teológica*. III. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Editora Diagrama & Texto: São Paulo, 1983.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.

_____. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). "Sobre a filosofia e a história da filosofia entrevista com Marilena Chauí". In: *Filosofia e Formação*, v. 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

GOMPERZ, Theodor. *Pensadores gregos: historia de la Filosofia de la Antigüedad*, tomo III. trad. Bumantel. Buenos Aires: Guaranía, 1952.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Introdução à História da Filosofia*. (Leitura da "Introdução..." – páginas 327 a 331). Texto da Coleção "Os Pensadores".

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. trad. Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *Comentários sobre a primeira década do governo de Tito Lívio*. trad. Sérgio Bath. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

MARTINS, José Pio. A banalidade do Mal. In: *Gazeta do Povo*. março/2014. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/a-banalidade-do-mal-1zj3r0x7hikpij5jha3c7vim>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. *Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?* Lisboa: Edições 70, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragments finais*. Trad. Flávio Kothe. Brasília: UnB, 2002.

PERINE, Marcelo. Aprendendo e ensinando a filosofar. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org.) *Ensinar filosofia*, v. 2, Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 140-155.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

TARNAS, Richard. *A epopeia do pensamento ocidental: para compreendermos as idéias que moldam a nossa visão de mundo*. Trad. Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VAZ, Henrique de Lima. *Escritos de Filosofia IV: introdução à Ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola, 2001.

Submetido em Julho 2018

Aceito em Agosto 2018

Publicado em Setembro 2018