



Ensino de filosofia e política: uma abordagem a partir de Hannah Arendt

Sandra Soares Della Fonte e Viviane Vaz Gave*

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, s/n., 29060-900, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: vivianevezgave@gmail.com

RESUMO. Tem-se como objetivo avaliar a contribuição de algumas categorias conceituais desenvolvidas pela filósofa política Hannah Arendt para compreender a situação contemporânea da disciplina de filosofia no ensino médio brasileiro. À luz dos conceitos de política, crise da educação, autoridade e espaço público e da análise histórica que relaciona o surgimento da Filosofia com o nascimento da política na *polis* grega, sugere-se que a disciplina de Filosofia se caracteriza como uma das mediações na escola do mundo pré-político para o mundo político. Parte-se da análise histórica da presença da disciplina no currículo escolar brasileiro até chegar à crítica à Lei nº 13.415/2017 relativa à contrarreforma do ensino médio. Na redação dessa lei, materializa-se a sobreposição de interesses particulares à esfera pública, o que representa a aniquilação do próprio espaço público. Além disso, essa lei torna facultativa a presença Filosofia no currículo escolar. Essa desobrigação reforça a instabilidade histórica de legitimidade da Filosofia na educação básica brasileira, assim como contribui para fragilizar o próprio papel da escola de mediar a passagem do mundo pré-político para o político. Defende-se que, para garantir tanto um espaço no qual os seres humanos possam agir e discursar (lugar próprio para a realização política), quanto um processo adequado de transposição para o mundo político, o ensino de filosofia não deve ser extinguido da educação formal dos indivíduos.

Palavras-chave: Hannah Arendt; política; espaço público; ensino de filosofia.

Teaching philosophy and politics: an approach from Hannah Arendt

ABSTRACT. It aims to evaluate the contribution of some conceptual categories developed by the political philosopher Hannah Arendt to understand the contemporary situation of the discipline of philosophy in Brazilian high school. In the light of the concepts of politics, crisis of education, authority and public space and the historical analysis that relates the emergence of Philosophy with the birth of politics in the Greek polis, it is suggested that the discipline of Philosophy is characterized as one of the mediations at school from the pre-political world to the political world. It starts with the historical analysis of the presence of the subject in the Brazilian school curriculum until it reaches the critique of Law nº 13.415 / 2017 related to the counter-reform of high school. In the writing of this law, the overlapping of private interests in the public sphere materializes, which represents the annihilation of the public space itself. In addition, this law makes the presence of Philosophy in the school curriculum optional. This release reinforces the historical instability of Philosophy's legitimacy in Brazilian basic education, as well as contributes to weaken the school's own role in mediating the transition from the pre-political to the political world. It is argued that, in order to guarantee a space in which human beings can act and speak (proper place for political achievement), the teaching of philosophy should not be extinguished from the formal education of individuals.

Keywords: Hannah Arendt; politics; public space; philosophy teaching.

Enseñar filosofía y política: una aproximación desde Hannah Arendt

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo evaluar la contribución de algunas categorías conceptuales desarrolladas por la filósofa política Hannah Arendt para comprender la situación contemporánea de disciplina de la filosofía en la escuela secundaria brasileña. A la luz de los conceptos de política, crisis de educación, autoridad y espacio público y el análisis histórico que vincula el surgimiento de la Filosofía con el nacimiento de la política en la polis griega, se sugiere que la disciplina de la Filosofía se caracteriza como una de las mediaciones en la escuela. del mundo prepolítico al mundo político. Se parte del análisis histórico de la presencia de la asignatura en el currículo escolar brasileño hasta llegar a la crítica de la ley nº

13.415/2017 de contrarreforma del bachillerato. En la redacción de esta ley se materializa la superposición de intereses privados en la esfera pública, lo que representa la aniquilación del propio espacio público. Además, esta ley hace que la presencia de la Filosofía en el currículo escolar sea opcional. Este comunicado refuerza la inestabilidad histórica de la legitimidad de la Filosofía en la educación básica brasileña, además de contribuir a debilitar el papel de la propia escuela en la mediación de la transición del mundo prepolítico al político. Se argumenta que, para garantizar tanto un espacio en el que los seres humanos puedan actuar y hablar (lugar adecuado para el logro político), como un adecuado proceso de transposición al mundo político, la enseñanza de la filosofía no debe extinguirse de la educación formal. de los individuos.

Palabras-clave: Hannah Arendt; política; espacio público; enseñanza de filosofía.

Received on July 8, 2020.
Accepted on January 25, 2021.
Published in March 03, 2022.

Introdução

Dialogar com uma pensadora como Hannah Arendt, pensar a partir das suas categorias de análises sobre temas e problemas que ela nunca pensou, é uma tarefa delicada. O que Arendt nos orienta é repensar, por exemplo, o conceito de política, que há muito fora ressignificado e tomado as vestes estritamente jurídicas. A pensadora resgata a essência do termo, que remete aos pensadores gregos, para os quais a política é idêntica à ação. Assim, “[...] na política, a ação, por expressar a condição livre dos homens, não é orientada por intenções predeterminadas, ela é espontânea e expressa a capacidade humana de criar e fundar novas realidades políticas” (Nascimento, 2008, p. 60). Procuramos, então, descrever alguns dos conceitos de Hannah Arendt, que consideramos fundamental para compor este artigo, como: política, espaço público e autoridade, a fim de analisar a atual conjectura e o status da disciplina de filosofia no ensino médio. O *telos* do artigo objetiva descrever a disciplina de filosofia como sendo parte importante na formação do sujeito que, em seu devir (em potência), agirá no mundo que lhe é deixado de herança.

Por conseguinte, vale notar que, nas pesquisas em políticas educacionais, é comumente utilizado os documentos normativos para fazer as análises no campo e, assim, o fizemos para análise e construção deste estudo. Esses documentos utilizados são das seguintes ordens: Leis federais como a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes básicas da educação - Leis de diretrizes e bases da Educação (LDB), os relatórios do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 a 2018, Lei nº 13.415 da contrarreforma do ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como as mudanças estatutárias e constitucionais são modificadas, acrescidas, e excluídas diversas vezes e muito rápido, faz-se necessário a atualização de conteúdo constante, e atenção especial ao contexto histórico em que o documento é produzido, pois este tende a revelar muito mais que os signos apresentados nos documentos. Daí, outra dimensão metodológica adotada nesta pesquisa é a perspectiva histórica do tempo presente.

Nós enquanto pesquisadores temos a responsabilidade de dialogar, indagar, questionar e reivindicar toda e qualquer mudança que afeta o espaço público e o acesso de todos a ele. Assim, a nossa pesquisa busca se aproximar dos documentos normativos com o olhar crítico, entendendo que aquele dado histórico pode expressar mais das tensões sociais que puderam mostrar em signos.

Procuramos entender o contexto sócio-histórico que o documento fora elaborado para conseguir pistas das relações em que a disciplina de filosofia fora retirada dos currículos (LDB, BNCC, PNE) e dentro da perspectiva de Arendt, o que essa relação pode significar.

Partimos do pressuposto arendtiano de que “[...] o mundo é o espaço artificial interposto entre o homem e a natureza, bem como o âmbito intermediário de relacionamento e distinção instaurado entre os homens através de suas interações e interesses comuns” (Alves Neto, 2009, p. 76-77). Espaço artificial, pois se difere do mundo natural, isto é, da natureza imutável que tem seu ciclo vital perpetuado harmonicamente. Nós humanos, ao contrário, temos a necessidade de violar essa constância, pois não somos um coro uníssono, homogêneo. A espécie humana rompe o ciclo fechado e imortal da natureza. Por sermos individuais e termos possibilidades de nos entregarmos à infinitude da natureza, necessitamos ‘criar’ um mundo comum para compartilharmos com outros homens.

É neste ‘espaço artificial’ que as instituições e demais realizações humanas são contempladas e compartilhadas com seus iguais. A escola pública é uma dessas instituições humanas, é um espaço pré-político por excelência. Devemos preservá-la de ataques exteriores que defendem sua limitação de conteúdo, pois com a negação de um local aberto ao diálogo, extingue-se também a pluralidade de ideias e a escola perde a sua função como espaço pré-política.

Conceitos Arendtianos: crise da tradição, espaço público e autoridade

Todos os fatos ocorridos após a segunda guerra mundial são descritos por Hannah Arendt como uma “[...] experiência radical” (Telles, 1990, p. 24). Ela diz que esses fatos são “[...] fragilidade dos negócios humanos [...]” (Telles, 1990, p. 24), ocorreram porque não havia mais critérios exigidos para se calçar uma decisão correta acerca do que é bom ou ruim, certo ou errado. É segundo uma leitura arendtiana, uma crise na tradição, uma crise de autoridade que levou a dissociações morais.

Isso se dá pois, ao entrar na modernidade – momento no qual esse fenômeno se evidencia –, certos costumes não estão mais garantidos como foram outrora, a saber, tendo respaldo em grandes instituições (sejam elas físicas ou simbólicas, como a religião), que garantiam a tradição e auferiram autoridade em determinados aspectos morais. Essas crises se tornam um grande problema quando e porque o sujeito não garante mais sentido ao mundo em que vive, não se enxerga imerso numa sociedade comum; não reconhece mais o mundo em que vive, pois falta a segurança que antes certas instituições garantiam. Esse sujeito do início da modernidade teme o desconhecido e mutável e, ao perder (ou não receber) o fundamento estruturante da sociedade (autoridade religiosa e tradicional), esta não lhe é familiar.

O problema, aponta Arendt (2011), é que nós mesmos não somos capazes de erigir critérios rígidos, pois, somos, de forma geral, contingentes. Como, então, dar credibilidade que somos capazes de construir critérios e referências rígidas que “[...] tenham uma validade intersubjetiva geradora de senso comum?” (Telles, 1990, p. 24). É exatamente essa capacidade que é testada, questionada por Hannah Arendt.

Para Arendt, essa é uma tarefa que está na faculdade do discernimento, que deriva da experiência intersubjetiva de mundo e, na prática, forma o senso comum. O grande fato preocupante nas leituras de Hannah Arendt, é que ao olhar a sociedade no contexto da segunda guerra mundial, este senso comum apresenta-se autoritário e indiferente para com a vida humana. Com um pensamento perverso naturalizado, mais a falta de discernimento, temos episódios catastróficos como essa guerra que levou a morte de 6 milhões de pessoas.

Para Hannah Arendt, a sociedade moderna tem um traço específico: é nela que ocorre a dissolução do espaço público. Além disso, é marcada também pela despolitização e pelo individualismo, que trazem como consequência a falta de ação política. O indivíduo não se mostra mais em espaços antes abertos para receber a pluralidade de pensamentos e *personas*. Com poucas pessoas interagindo nesse espaço, ele deixa de ser compartilhado com outras vozes, seu sentido público se esvazia e, junto na derrocada, a noção de ‘senso comum’ também fica difusa. O espaço público, para Arendt, é “[...] espaço significativo no qual a ação e o discurso de cada um podem ganhar sentido na construção de um ‘mundo comum’” (Telles, 1990, p. 28, grifo da autora).

A experiencição no espaço público é criadora do senso comum. Compartilhar um lugar onde ouvimos, vimos e falamos a mesma língua, educados com os mesmos contos e cantigas, seguimos as mesmas leis: é esta narrativa que garante a veracidade das nossas percepções, sabemos as dos outros e os outros das nossas pela publicização, pela palavra e o agir no espaço público. Aquém desse espaço compartilhado, resta apenas a própria subjetividade que “[...] tenderão a fazer de seus interesses e sentimentos privados a medida de todas as coisas” (Telles, 2006, p. 47).

A segunda concepção de espaço público para Hannah Arendt é a de lugar de visibilidade, do aparecimento, é o espaço no qual o caráter irreconhecível da singularidade de cada um passa a ser reconhecido. Mas essa singularidade não é a que se manifesta na esfera privada, mas sim a construída através da ação e do discurso em um espaço público. Com a perda deste espaço, “[...] os homens tornaram-se inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir [...], são todos prisioneiros da própria subjetividade de sua própria experiência singular” (Arendt, 2007, p. 67).

Para Hannah Arendt, o espaço público só pode ser construído pela ação e pelo discurso, aparatos que partem do singular e individual e devem ser externados para assim, podermos ser vistos e ouvidos. Para a externalização dessas necessidades, é preciso de um “[...] ‘espaço de aparecimento’, precisa do testemunho dos outros para que ganhe significado na construção de um mundo plenamente humano” (Telles, 1990, p. 35, grifo da autora). Ação, para Hannah, é algo intrínseco ao ser humano:

Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o sentido original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascidos, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir (Arendt, 2007, p. 190, grifos da autora).

A política e o espaço público – e o poder simbólico que esses possuem – não são sentenciados a um único lugar, tampouco tangíveis: eles desaparecem à medida em que a reunião de homens se dissipa ou esses não

estão dispostos a ouvir uns aos outros. Entende-se que só há poder enquanto houver um grupo de pessoas que o endossam, como descreve Vera Telles:

[...] o poder não é exterior à ação e ao discurso. Surge da associação entre os homens e da troca de opiniões [...]. Neste registro, o espaço público se qualifica como espaço de deliberação conjunta, através da qual os homens, na medida em que capazes de ação e opinião, tornam-se interessados e responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum (Telles, 1990, p. 37).

Esse poder simbólico é conferido apenas enquanto um grupo de pessoas o asseguram validade; esse consentimento não é dado uma vez e se torna perene: é necessário participar ativamente da vida pública, ajudando a construir novos ‘testamentos’ para o futuro. Isso vale, inclusive, para a atuação no jurídico da sociedade. Caso este último não esteja satisfatório, deve-se mudar a ordem, as leis, os governos, por meios não-violentos e por intermédio de uma ação coletiva. Essa forma de intermédio é garantida pela autoridade. Por sua vez, a autoridade é cedida pelo sujeito, através do reconhecimento do poder do outro, mas sempre lembrando que autoridade em Hannah Arendt nada tem a ver com coerção violenta.

Salienta-se que a primeira autoridade é apreendida ainda na escola, em forma da transmissão dos conhecimentos, como respeito àquele humano que já está e age no mundo que virá a ser a responsabilidade do recém-chegado. Assim,

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face a criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando detalhes e dizendo à criança: - isto é o nosso mundo (Arendt, 2011, p. 239).

A educação é peça fundamental para formação humana do sujeito. Para Pablo Gentili, “[...] a educação constitui um bem que abre, constrói e potencializa e afirma os outros direitos [...], a educação é um direito humano, um bem público e social” (Gentili, 2009, p. 1072). Mas o papel da educação na nossa organização societária liberal perde toda a riqueza de sentido sobre a emancipação humana; a educação dessa sociedade hoje é relegada a transmitir conteúdos e ‘fabricar’ ‘capital humano’, que passa a ser mais um fator a ser contado na economia. Uma educação que visa instruir novos homens tendo a educação mesmo como fim e uma prática cada vez mais escassa, é aí que reside o cerne do problema da crise da educação.

O raciocínio incorporado por esse modelo de sociedade minimiza a educação como mais um passo a se cumprir numa grande engrenagem que move o mercado financeiro. A lógica mercantilista passa a nos ensinar que mais educação gera mais desenvolvimento de tecnologia primária que gera mais emprego. O discurso de identificar a educação com cidadania se perde no emaranhado do economicismo educacional.

Para pensar a educação como mediadora do mundo pré-político (escola) para o mundo político, visando uma “[...] cultura cívica capaz de transformar a relação Estado e sociedade civil” (Nascimento, 2008, p. 56), trataremos aqui de uma dessas mediações dentro do escopo da educação, a saber a disciplina de Filosofia, que notamos participe da formação do aluno, dando critérios de julgamento que mais tarde ele utilizará para as operações no mundo. É relevante tal assunto se pensarmos que, no ensino médio, o aluno está mais próximo da operação concreta (ação) no mundo do que, por exemplo, na educação infantil.

A seguir, analisamos a trajetória da disciplina de Filosofia no ensino médio no Brasil; buscamos exemplificar como a sua instabilidade nos documentos normativos para o ensino público caracteriza o que Arendt (2007; 2011) chama de crise da educação. Em posse desses conceitos de Hannah Arendt, pretendemos fazer uma defesa da disciplina de filosofia no ensino médio, pois a entendemos como uma das mediações na escola do mundo pré-político para o mundo da ação, pois a filosofia nasce junto com a política, com a necessidade da criação de um mundo comum para nós humanos nos relacionarmos.

História da disciplina de filosofia no ensino médio: a política negada

O início da história do ensino de filosofia no Brasil é datado no século XVI, e a disciplina chegou junto com os jesuítas da Companhia de Jesus. É mérito dos jesuítas a entrada da educação formal no Brasil, pois eram eles que se responsabilizavam não só pela catequese, mas também pela educação dos colonos, com o intuito de propagar o cristianismo. A filosofia era instrumentalizada com o fim de doutrinar. Ensinar as letras, era o segundo plano; logo, podemos concluir que os estudos em filosofia também eram direcionados para um pensamento único (Costa, 1960).

O monopólio da escolarização pelos jesuítas finda quando eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Uma renovação na universidade se torna possível: respirando ares novos, inspirados com a chegada de Dom João VI, em 1808, e consigo a abertura ao comércio mundial, novas ideias e ideais, novos livros e modos de gestão. A filosofia retoma o posto de saber que ilumina e é tratada, a partir de então, como parte da formação profissional. Apenas 26 anos depois, os primeiros cursos superiores e profissionalizantes são criados. Em 1838, a filosofia tornou-se obrigatória nos currículos dos colégios secundários. Cartolano anuncia que “[...] nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século” (Cartolano, 1985, p. 28).

Sem nenhuma intercorrência, a disciplina de Filosofia era ministrada nos liceus de forma exegética e catedrática, seu aspecto crítico era pouco ou não era praticado. Ao menos, após a expulsão dos jesuítas, abriu-se espaço para o estudo de mais autores, senão Tomás de Aquino e Aristóteles que satisfaziam a tradição católica. Assim,

Entre as correntes filosóficas em ascensão, nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1870, o Positivismo foi a que mais repercussão teve no seio do pensamento brasileiro e na educação que aqui se ministrava. A razão fundamental desse fato radica-se na preexistente tradição cientificista que se iniciou com as reformas pombalinas, à luz das quais se estruturou todo o sistema de ensino superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional (Mazai & Ribas, 2001, p. 6).

Em 1915, a disciplina de Filosofia foi reintegrada aos currículos escolares e passou a ser facultativa, sob o decreto nº 11.530. Uma vez que, a significação do Ensino Médio era de uma ferramenta para a próxima etapa, apenas como acesso ao curso superior, pouca preocupação se tinha com o caráter crítico que a Filosofia aspira. Uma década depois, houve a reforma Rocha Vaz, de 1925, que “[...] estabeleceu a importância de o ensino secundário estar mais voltado a um preparo para a vida” (Dutra & Del Pino, 2010, p. 88). Já em 1931, também ocorreu uma mudança ao trato da disciplina no mesmo sentido que visava “[...] uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência” (Mazai & Ribas, 2011, p. 8).

Os anos de 1960 não foram favoráveis a estabilização da disciplina de Filosofia no currículo da educação básica Brasileira, que deixou de ser uma disciplina obrigatória, logo no ano de 1961, quando fora instituída a Lei nº 4.024/61, a primeira LDB: “[...] deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas” (Dutra & Del Pino, 2010, p. 89).

No ano de 1964, durante o Golpe Militar, a disciplina de Filosofia já era facultativa. Em 1966, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinou um acordo com a ‘*United States Agency for International Development*’ (Usaid) que consistia em uma assistência técnica e financeira por parte dos Estados Unidos, baseada em três pilares:

- [...] -educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão.
- educação e segurança: formação do cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros).
- educação e comunidade: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (Aranha, 2001, p. 213).

A Filosofia não atendia imediatamente ao interesse econômico-mercadológico. Portanto,

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político- ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizava as decisões da área educacional (Cartolano, 1985, p. 72).

Em 1969, torna-se obrigatório a disciplina de ‘Educação Moral e Cívica’ que, mais tarde, passa a se chamar ‘Organização Social e Política Brasileira’ nas etapas da educação básica e em nível superior era chamada de ‘Estudos de Problemas Brasileiros’ (Aranha, 2001). Logo após, em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a disciplina de Filosofia foi extirpada do currículo do ensino médio (na época, 2º grau). Essa alteração na LDB empurrava o sistema de ensino para um modelo tecnicista e produtivista. Disciplinas como a Filosofia foram suprimidas para, em seu lugar, prevalecem outras que doutrinavam os alunos sobre supostas benesses do governo militar.

Em termos normativos, essa interdição da Filosofia no currículo escolar só foi superada em 2008, na segunda gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Portanto, 23 anos após a redemocratização do país. Contudo, em menos de uma década, tal conquista foi usurpada com uma roupagem

de reforma do ensino médio, em um contexto de avanço de forças reacionárias no país após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016.

A Lei nº 13.415: a contrarreforma¹ e seus interesses privados

Ao tratar das leis, muitas vezes observamos o interesse particular sendo maximizado para a vida pública. Para Hannah Arendt, a esfera do 'interesse' pessoal, deve permanecer no privado. Ao propor e elucidar leis públicas, elas devem ser de interesse público. Assim, "[...] o interesse só tem importância na política como forma de interligar os homens, mas não dá sentido à ação pública" (Nascimento, 2008, p. 60). Noutras palavras, os interesses particulares não devem em, hipótese alguma, interferir nas tomadas de decisões políticas.

Se o espaço público que se configura aqui como a escola (pré-política) deve ser livre de interesses privados, devemos argumentar a favor da permanência da disciplina de filosofia no ensino médio, uma vez que, esta é historicamente reconhecida por abrir e propor locais de diálogo, que é extremamente importantes para a formação do aluno.

No texto da Lei nº 13.415/2017, identificamos a mudança drástica de postura nas redações e intenções da contrarreforma, em comparação com a LDB de 1996. Nesta última, prezou-se uma formação integral do aluno de fato. Em alguns momentos, a nova lei também afirma que os currículos sejam mais abrangentes: "[...] § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 2017, s/p.). Em artigos posteriores, porém, observa-se:

[...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, s/p.).

Ao mesmo tempo que aponta para uma formação integral, a letra da lei afirma a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. Observemos novamente o artigo 35-A, da Lei nº 13.415/2017 da nova redação:

[...] § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, 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 (Brasil, 2017, s/p.).

Se, no parágrafo anterior, a redação garantia a formação integral do aluno, no parágrafo 8, diz-se que o educando deve demonstrar domínio nos campos científico, tecnológico e de linguagem. A contradição na redação desta Lei é visível a olho nu. Como uma formação pode ser 'integral' se o educando deve demonstrar proficiência em apenas dois campos do saber? Isso porque, os princípios que regem a moderna produção capitalista é quantitativista. Sob esse ângulo, percebe-se, portanto, a valorização não apenas do ensino de português, mas também da matemática. Isso é dar primazia a alguns campos do saber e relegar a todas as outras áreas. O problema não reside em valorizar a matemática e o português, mas desvalorizar a artes, a educação física, a sociologia e a filosofia, que são conhecimentos essenciais para a formação humana.

A nova lei implementada presta um serviço a instrumentalização do conhecimento. Para uma ilustração, vejamos o artigo 36, inciso IV. Onde se lia: "[...] 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; Brasil, 2008, s/p.), agora lê-se: "Artigo 35-A: § 2 A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017, s/p.).

A redação do texto não deixa claro como tais 'estudos e práticas' das áreas supracitadas se darão, deixando dúvida quanto a sua proposta. Quando trata das disciplinas de português e matemática, o texto deixa claro a obrigatoriedade enquanto disciplina, não a vacuidade de 'estudos e práticas'. Afinal, como se cumpriria esta

¹ Adotamos a leitura de Ferreira (2017, p. 294) que, a partir dos estudos de Behring (2003), afirma que esta lei se trata de uma contrarreforma do ensino médio; nesse sentido a autora recusou "[...] vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois esse conceito faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária".

lei e de que forma seria feita a avaliação? Também no §7º do Art. 2º, que altera o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), apresentando a seguinte redação: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (Brasil, 2017, s/p.).

Configurando-se como espaço pré-político, a escola não deve ensinar apenas as disciplinas conteudistas – que são importantes para o aluno absorver a história e a sua tradição –, mas também a construir um espaço de diálogo e pluralidade. Como um ‘ensaio’ para o mundo que esses sujeitos agirão, devem saber dissociar a vida privada da esfera pública. Essa especificidade se dá a nós, pois “[...] apenas o homem pode expressar a alteridade e a individualidade, somente ele pode distinguir-se e comunicar-se a si mesmo e não meramente comunicar alguma coisa – sede ou fome, afeição, hostilidade ou medo” (Arendt, Correa, & Magalhães, 2019, p. 190).

Retirando a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, perde-se mais um aparato teórico presente na escola que tem por finalidade a apreensão de conceitos que possibilitam a asserção de um novo espaço compartilhado, pois o aluno que é o recém-chegado ao mundo não terá capacidade de discernimento e não reconhecerá o espaço comum dos homens, o espaço próprio da política. O fazer político para Arendt se dá pela palavra (discurso, *logos*) e ação. Legislar leis não era considerada uma função política, mas pré-política, as leis seriam os produtos finais e a política mesma era feita quando havia “[...] plateia de seus semelhantes” (Arendt, 2007, p. 247). A próxima seção situa a convergência do nascimento da filosofia com a política na *pólis* grega que, segundo Arendt, era uma atividade genuinamente política.

O conhecimento filosófico e o nascimento da política: uma aproximação a solução grega

Como se sabe, a filosofia nasce nas colônias gregas da Ásia Menor no final do século VII a. C. e início do século VI. Muitas foram as razões de seu surgimento. Vernant (2009) destaca uma delas: a filosofia nasce de mãos dadas com o desenvolvimento da *pólis*, esse acontecimento decisivo entre os séculos VIII e VII a.C. que inaugura uma nova forma de vida social e relações entre os homens. Como afirma o autor, no sistema da *pólis*, a palavra tornou-se o instrumento político por excelência (a persuasão, o debate contraditório, a argumentação): “Entre a política e o *logos*, há assim relação estreita, vínculo recíproco. A arte política é essencialmente exercício da linguagem; e o *logos*, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, por intermédio de sua função política” (Vernant, 2009, p. 54).

Como discutido, o homem tenta superar sua mortalidade criando instituições que deveriam ser imortais, criando então um mundo ao qual se possa mostrar através dos feitos e obras. Na Antiguidade grega, essa experiência se deu primeiro com a experiência de democracia na *pólis*. “Trata-se de um modo inédito de convivência, de imortalização do mundo humano no seio da natureza imortal, ou seja, um meio de salvaguardar a dimensão genuinamente política do mundo e do homem, preservando o ‘lado público do mundo’” (Alves Neto, 2009, p. 86, grifo do autor).

Outra característica da *pólis* é sua publicidade, isto é, a instauração de um domínio público de interesse comum em contraponto ao âmbito privado e de prática abertas, opostas às seitas. A redação das leis também foi um elemento crucial da vida da *pólis*, pois conferiu à justiça uma regra comum a todos. Estabeleceu-se, assim, o solo no qual seria possível o exercício racional do diálogo aberto e argumentativo e sem o qual a Filosofia não poderia nascer. Portanto,

Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. [...] A escola de Mileto não viu nascer a Razão; ela construiu ‘uma’ Razão, uma primeira forma de racionalidade. [...] a própria Razão, em sua essência, é política (Vernant, 2009, p. 141, grifo do autor).

Com a fragilização da figura do *basileus* (que unificava o poder religioso, militar e da justiça), a decadência das comunidades gentílicas (que se organizavam por laços de consanguinidade) e o surgimento de uma classe aristocrata possuidora de terras, os gregos se depararam com muitos embates sociais. Daí emergiram indagações cruciais:

[...] como a ordem pode nascer do conflito entre grupos rivais, do choque das prerrogativas e das funções opostas? Como uma vida comum pode apoiar-se em elementos discordantes? Ou [...] como, no plano social, o uno pode sair do múltiplo e o múltiplo do uno? (Vernant, 2009, p. 48).

A organização social baseada na *pólis* ofereceu uma resposta a esses desafios. Ela abandona as relações de *gene* e de consanguinidade; sua base organizativa é geográfica. Assim, a cidade reúne habitantes em um mesmo território, não necessariamente do mesmo laço de parentesco. Portanto, cada *pólis* é composta por uma multiplicidade de população, costumes, ritos, classes sociais etc. Por isso, o enfrentamento do problema:

“[...] que lei deve ordenar a Cidade para que ela seja uma na multiplicidade de seus concidadãos, para que eles sejam iguais em sua necessária diversidade?” (Vernant, 2009, p. 104). Desse modo, “Vivida implicitamente na prática social, essa problemática do uno e do múltiplo, que se exprime em certas correntes religiosas, será formulada com todo rigor ao nível do pensamento filosófico” (Vernant, 2009, p. 48). A cidade forma um cosmo e é do seu funcionamento que os primeiros filósofos tiraram inspiração para pensar no mundo, o elemento gerador do cosmo a partir do qual todas as coisas múltiplas se originam. Por isso, nas palavras de Chauí (2002), a filosofia é filha da *pólis*.

Um mundo politicamente organizado se apresentou na forma da *pólis* democrática, onde cada homem poderia se inserir independente de religião, familiares, território. Bastava se mostrar na esfera pública, através da ação e do discurso. A atividade política foi concebida para “[...] elevar a ação ao topo da hierarquia da ‘*vita activa*’ e para que se visse no discurso o elemento fundamental de distinção entre vida humana e vida animal” (Arendt, 2007, p. 217, grifo da autora).

Portanto, o ensino da filosofia atualiza essa herança que vincula o exercício da razão à política, ao espaço comum da *pólis*. No currículo escolar, pela força de sua especificidade, a filosofia coloca sob foco o diálogo sobre a vida comum. Ela se configura como uma disciplina que *par excellence* remete a passagem da vida privada, familiar, consanguínea, para o mundo comum e plural. Sua presença no ensino médio colabora, portanto, para reafirmar a educação escolar como ponte entre o mundo privado e a esfera pública. Ela opera como um impulso relevante no final da Educação Básica na preparação para o mundo da política. Nesse sentido, sua retirada pode enfraquecer a função escolar.

Considerações finais

Podemos apontar com a ajuda dos conceitos calcados por Hannah Arendt, que o maior problema da retirada da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio, dá-se pelo esvaziamento da escola como mundo pré-político, deixando de transmitir temas da tradição do pensamento humano, o que empobrece também todo o conteúdo, afetando a educação integral do aluno, podendo prejudicar a sua capacidade de discernimento.

Negar a educação de filosofia é propício para alguns setores, pois assim, podem apenas instruir o aluno sem nenhuma criticidade, com isso, esse indivíduo ficará carente das suas capacidades de discernimento. Se a pessoa não consegue discernir suas escolhas, o certo e errado, ela não está apta a escolher (Arendt, 2011). É assim que limita-se a política em sua forma básica: não disponibilizando as ferramentas necessárias para uma leitura sóbria do mundo e do contexto em que se vive e sua pertença.

A disciplina de filosofia no currículo escolar pode ser lida como uma das mediações mais potentes presentes na escola, mediação essa que dá-se entre o mundo pré político (escola) para o político, que é quando esses sujeitos tomam posse e responsabilidade pelo mundo, a fim de garantir a sua continuidade.

Se a filosofia perde esse espaço formador e que por si só faz pleito a política, assim como entendido por Arendt, a sua retirada tem características que desembocam em outra espécie de autoritarismo, já que outros discursos divergentes do normativo passam a ser cerceados. Para Arendt, a política se dá na pluralidade, e se extingue esse espaço, não há mais local garantido para ação. Ou seja, encerra-se a cidadania, pois o sujeito perde seu local de diálogo e disputa política. Em tempos de uma democracia fragilizada, lutar por um espaço que garanta desde nascituro o direito da fala e de expressão, é a mais pura ação política que nós, ainda responsáveis pelo mundo, podemos garantir aos recém-chegados. A exclusão desse espaço também fere diretamente a nossa potência política.

Referências

- Alves Neto, R. R. (2009). *Alienações do mundo: uma interpretação da obra de Hannah Arendt*. São Paulo, SP: Loyola.
- Aranha, M. L. A. (2001). *História da educação* (2a ed.). São Paulo, SP: Moderna.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana* (10a ed., 6 reimp.). Rio de Janeiro, RJ: Forense.
- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro* (7a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Arendt, H., Correia, A., & Magalhães, T. C. (2019). Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2(7), 175-202.
- Behring, E. R. (2003). *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2008). Lei nº 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 União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Cartolano, M. T. P. (1985). *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo, SP: Cortez.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (2a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Costa, J. C. (1960). *Panorama da história da filosofia no Brasil*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Dutra, J. C., & Del Pino, M. A. B. (2010). Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. *InterMeio*, 16(31), 85-93.
- Ferreira, E. B. (2017). A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, 38(139), 293-308. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1059-1079. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>
- Mazai, N., & Ribas, M. A. C. (2001). Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia*, 2(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.37780/ch.v2i1.1582>
- Nascimento, M. (2008). A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão Arendtiana. In A. Correia, & M. Nascimento (Orgs.), *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro* (p. 53-72). Juiz de fora, MG: UFFJF.
- Telles, M. V. (1990). Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social*, 2(1) 23-48. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v2i1.84786>
- Telles, V. S. (2006). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* (3a reimp.). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Vernant, J. P. (2009). *As origens do pensamento grego* (18a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Difel.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Sandra Soares Della Fonte: Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Educação Física pela mesma universidade. Fez o mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1996). Possui doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com estágio em doutoramento na University of Nottingham na Inglaterra (2004-2005). É professora da Ufes desde 1997. É professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (Ifes, campus Vitória) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

E-mail: sdellafonte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

Viviane Vaz Gave: Graduada em Filosofia na Universidade Federal do Espírito Santo (2018) e graduanda em Pedagogia na mesma instituição (2019-presente). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Educação, formação humana e políticas públicas (2019-presente). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação.

E-mail: vivianevazgave@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7507-2696>

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.