

Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia

*Antônio Joaquim Severino**

Resumo: O trabalho parte da premissa de que a finalidade intrínseca da educação é a construção dos homens como sujeitos autônomos e que o Ensino Médio é mediação privilegiada do processo educacional para a constituição da identidade dos adolescentes, contribuindo, assim, para a construção de sua autonomia. E, no âmbito das mediações curriculares do Ensino Médio, a Filosofia tem papel relevante a desempenhar, encontrando sua legitimação última ao comprometer-se com a busca do sentido da existência humana. E, como essa existência constitui-se também pela condição social da espécie, torna-se íntimo e direto o vínculo do conhecimento com a dimensão política do existir histórico dos homens, pelo que a formação filosófica se articula à formação para a cidadania, entendida como a forma atual da realização humana mais completa em sua inserção social.

Palavras-chave: filosofia; Ensino Médio; ensino de filosofia; formação filosófica; cidadania.

Adolescent political education in high school: contributions from philosophy

Abstract: This work is based on the premise that the inherent purpose of education is the construction of man as an autonomous person and that high school is privileged mediation in the educational process for identity constitution in adolescents, thus contributing to the construction of autonomy. In the high school curriculum mediation, philosophy has an important role to play, as it meets its legitimacy with the commitment of pursuing the sense of human existence. Human existence, in its turn, is constituted by the social condition of the species, which establishes an intimate connection between knowledge and the political dimension of man's historical existence. That connection explains how philosophical education is articulated to education for citizenship, which is understood as the most complete current form of full human achievement in man's social insertion.

Key words: philosophy; high school education; philosophy teaching; philosophical; education; citizenship.

* Professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). severino@usp.br

No caso da educação filosófica, nós cuidamos da semente, sem que venhamos a participar da colheita. O impacto sensível de nossa ação pedagógica virá só a longo prazo. Mas estamos lançando sementes, tentando adubar o terreno com a esperança e a aposta de que ele seja fecundo
(Filosofia. Guia do professor, p. 10-11)

Introdução

A formação integral dos adolescentes no Ensino Médio é atribuição de todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação. Daí decorrem a necessidade de um espaço significativo para componentes filosóficos no currículo escolar e um sério compromisso na prática pedagógica de seu docente e da equipe pedagógica da escola. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, nem mesmo de um conjunto de determinadas habilidades lógicas. Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica.

Por isso, não se pode perder de vista que o que está em pauta é a formação, ou seja, uma vontade utópica, a que não cabe jamais renunciar: explicitar pedagogicamente para o adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo. Gosto de sintetizar esta ideia na seguinte expressão: *subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele*. Trata-se de ajudá-lo numa apreensão mais consistente de sua cultura para que ele possa se situar nela, de forma mais adequada à condição humana.

O que se visa é subsidiar o adolescente com vistas à conquista e à prática do exercício de uma reflexão capaz de assegurar-lhe, com autonomia e consistência, uma compreensão mais segura dos sentidos, conceituais e valorativos, que norteiam sua prática e, conseqüentemente, sua existência, sem descontextualizá-la em relação às condições históricas reais em que ela se desenrola. Portanto, a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio justifica-se pela contribuição que é chamada a dar para o desenvolvimento intelectual do adolescente, com vistas a subsidiá-lo na ressignificação de sua experiência e na sua realização como sujeito pessoal autônomo, participante da vida da *polis*, como cidadão. A filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas.

Isso exige de nossa parte uma inflexão na prática do ensino de Filosofia, de modo que se possa levar o aluno do Ensino Médio ao exercício desse pensamento, à apreensão do sentido de sua existência, o que deve ser feito mediante um processo interativo do adolescente com o mundo de sua experiência existencial.

I. Da educação como mediação da formação

Mas a condição humana não se encontra plenamente dada. Ela precisa ser realizada. E ela se constitui através de suas mediações históricas, através do trabalho, através da participação social e do desenvolvimento cultural das pessoas. A educação é uma das principais modalidades dessas mediações concretas da nossa existência. Dada essa historicidade radical de nosso existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um permanente vir-a-ser, um processo de construção, impondo-se a necessidade da formação.

A educação é processo destinado fundamental e prioritariamente a essa formação. Embora a formação humana não se dê exclusivamente pela mediação dos procedimentos da educação formal, esta é uma iniciativa especializada, instaurada para a realização desse papel. Isso já mostra a dificuldade e a complexidade da educação, uma vez que formação se confunde com o próprio processo de humanização, com o processo de personalização. Tornar-se plenamente humano é o objetivo intrínseco do processo formativo e, conseqüentemente, de toda educação. Claro que, na linguagem corrente, quando se fala de formação, principalmente quando ligada à educação formal, refere-se mais aos aspectos institucionais, mediadores concretos do processo. Mas, em seu sentido mais profundo, a formação é a realização do humano no indivíduo natural que somos, ao nascermos na espécie biológica a que pertencemos. Portanto, está em pauta a transformação de um indivíduo puramente natural num sujeito cultural, na verdade, realizando sua condição de ente especificamente humano. Daí a consagrada expressão filosófica, de acordo com a qual “nós não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos”.

Mas esse processo de humanização vai se realizando através de nossas práticas reais, vamo-nos tornando humanos pela mediação de nosso agir propriamente humano, que nos põe em relação com a natureza, nosso ambiente físico; com os outros homens, nosso ambiente social; e com os produtos simbólicos de nós mesmos, nosso ambiente cultural (Severino, 2002).

É nesse contexto que cabe situar a educação como prática institucionalizada. Ela se constitui como uma prática concreta, simultaneamente técnica, política e cultural, cuja razão de ser é exatamente a de mediar as práticas reais que constituem o solo de nosso existir, práticas que tecem o caminho de nossa

humanização, mas que respondem igualmente pelos processos de desumanização. Do mesmo modo que são nossas práticas de trabalho que nos envolvem com a natureza física; nossas práticas políticas que configuram nossa sociabilidade, e nossas práticas simbólicas que nos inserem na esfera da cultura, que nos humanizam, são igualmente elas que nos degradam, nos oprimem e nos alienam, situações que levam à despersonalização, à desumanização.

Daí ficar claro o papel intrínseco da educação: investir na instauração, na consolidação e na preservação das práticas técnicas, políticas e culturais que sejam construtivas dessa humanização e contribuam para obstar o efeito desumanizador de tais práticas. Assim, ao participar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, na trama das relações sociais e na esfera da cultura simbólica, o que se espera da educação é que ela, ao mesmo tempo que promove a humanização, impeça igualmente a degradação no trabalho, a opressão na vida social e a alienação no âmbito da cultura.

O que seria, então, o verdadeiro processo formativo da educação? É todo um esforço para que saibamos nos situar nesse emaranhado todo, nesse labirinto ambíguo e contraditório, onde somos obrigados a viver, que é o *habitat* da espécie humana. O investimento pedagógico-educacional é este: esclarecer as pessoas para que elas possam transitar, ao longo de sua vida, procurando adequá-la aos valores positivos, de modo a respeitar o valor central que é aquele da dignidade da pessoa, indivíduo ou comunidade. De tal modo que possamos fundar nossas opções em valores positivos, conscientemente identificados e seguidos, bem como decidir e apoiar nossas ações nesses valores.

Daí a insistência de que o grande compromisso da educação, nos dias de hoje, é com a construção da cidadania. Este conceito, tal como é visto atualmente, significa a qualidade de vida em que as pessoas, todas elas sem exceção, viveriam de acordo com sua dignidade, usufruindo de todos os bens naturais e culturais de que precisam para viver e sendo protegidas de todas as opressões que comprometem sua dignidade.

2. Da universalidade do conceito à concretude da existência

Mas a análise filosófica corre sempre o risco de tratar a condição humana, a sociedade e a educação, referindo-se à humanidade em geral, ao ser humano genérico. Mas ela não deve limitar-se a reconhecer, na generalidade universalizada do conceito, as configurações estruturais do existir dos homens. É preciso mostrar que essas configurações assumem uma expressão histórica muito concreta. Por isso, impõe uma referência, ainda que breve e sucinta, às condições concretas da realidade histórico-social do Brasil, espaço/tempo concreto de realização de um segmento bem determinado da humanidade.

Quanto a isso, as Ciências Humanas dão uma grande contribuição à Filosofia, quando ela se preocupa com a elaboração de seu projeto antropológico, de modo que ele não se configure apenas como uma representação metafísica idealista, descolada da realidade concreta. E o que as pesquisas científicas nos revelam hoje é que a sociedade brasileira é ainda muito marcada pela degradação em suas relações de trabalho, pela opressão nas relações sociais e pela alienação na esfera da vivência da prática cultural. O que faz da existência real da grande maioria da população algo muito distante da humanização que se busca pela educação, como processo formativo. Essas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação humana, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático.

Neste contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. Numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história. Aqui se paga tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente predeterminados. Esfera dos *a priori* existenciais. Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para assegurar a qualidade necessária para a educação¹.

O que se tem, então, que levar em conta, no debate das questões relacionadas à formação pela educação como processo de realização integral do sujeito humano, é que se fazem presentes dois grandes obstáculos, colocados, por assim dizer, em dois polos opostos. De um lado, a escorregadia dimensão do

1. Contamos hoje com significativa literatura, no âmbito da produção científica das Ciências Humanas, que registra resultados das pesquisas empíricas sobre a realidade social, econômica, cultural e educacional do país, acompanhados de análises e avaliações críticas, além dos dados trazidos pelos levantamentos oficiais, que mostram, num retrato sem retoques, a dura situação em que se encontra nossa sociedade. Na impossibilidade de elencar uma mostra significativa dessa literatura, limito-me a indicar alguns títulos que permitem um primeiro acesso à problemática em questão: MIGUEL, M. Elizabeth B.; CORRÊA, Lydia T. (Org.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados; Capes, 2005. (Col. Memória da Educação). XAVIER, M. Elisabeth S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990. FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio: Zahar, 1975. GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 27-34. IBGE. *PNAD: Relatório 2004*. Brasília: IBGE, 2005. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Traz uma adequada aplicação dessas análises à educação o livro *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*, organizado por Júlio Cesar França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves e lançado pela Editora Fiocruz, em 2007.

exercício da subjetividade que faz a filosofia cair muito facilmente numa representação transcendentalista da condição humana, comprometendo sua necessária encarnação na imanência histórica e social; de outro lado, a violência e a brutalidade dessa condição de imanência, o que impõe limitações profundas à superação dos condicionamentos típicos de nossa contingência e finitude².

É nesse cenário que deve ser colocada a questão do sentido da formação e da educação, em geral, como prática mediadora, e da Filosofia, em particular, como elemento relevante dessa formação, inclusive em sua peculiaridade no Ensino Médio. A escola média, no contexto brasileiro atual, é um microcosmo bem representativo da nossa sociedade. Até os idos da década de 1970, refletindo a realidade da cultura e da educação no país, o Ensino Médio, mesmo nas escolas públicas, era um ensino voltado para o atendimento dos interesses de uma elite, segmento bem pequeno da população nacional. Já nas últimas três décadas, houve uma grande transformação no perfil da escola média pública, mudança que reproduz igualmente os processos sociais que permearam toda a sociedade. Ocorrendo uma expansão na prestação dos serviços públicos da educação, por pressão das demandas socioeconômicas do país, a escola média passou a receber contingentes significativos de adolescentes provenientes dos segmentos populares, tendo-se tornado uma escola de massa. Essa expansão, embora não assegure ainda a universalização do Ensino Médio, já representa uma efetiva democratização do acesso a esse nível de ensino, condição importante para a ampliação do acesso à própria cultura³.

Mas, ao mesmo tempo que representou esse apreciável ganho quantitativo, trouxe uma perda qualitativa, ou seja, o sistema educacional do país não estava equipado para garantir o mesmo nível de qualidade dos tempos da educação restrita a uma pequena elite.

Este tem sido inclusive um argumento dos que consideram inoportuna e impertinente a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio da escola pública, escola de massa. Essa população, dada a precariedade de seu repertório cultural, não teria condições de apropriar-se, com a devida qualidade e

2. Esta preocupação em considerar as condições reais e concretas da existência histórica dos homens, quando se trata de construir o seu sentido, leva a filosofia contemporânea a recorrer às contribuições das Ciências Humanas e não às ideias da Metafísica e preferir o uso da noção de condição humana, e não mais de natureza ou essência humana.

3. Em seu recente livro, *Filosofia em sala de aula* (Campinas: Autores Associados, 2009), Lídia Maria Rodrigo aborda, de forma explícita, esse problema, defendendo a ideia de que a grande expansão do Ensino Médio, levando à massa de adolescentes oriundos dos estratos sociais com carência de recursos culturais, não deve ser pretexto para sonegar a presença da Filosofia no currículo. Embora o ensino da disciplina nessa escola pública de massa represente efetivamente um desafio, é preciso enfrentá-lo, até por compromisso em contribuir para a consolidação desse processo de democratização do acesso universal à cultura.

profundidade, da experiência do autêntico filosofar, e a insistência na sua oferta escolar só prejudicaria a Filosofia, transformando-a numa “enciclopédia de banalidades” (cf. Rodrigo, 2009, p. 20).

Mas, nessa situação real, os desafios que se apresentam à Filosofia são os mesmos que se põem para a educação, em geral. E, do mesmo modo que não cabe renunciar à educação e à formação, por causa desses obstáculos, não se pode renunciar à Filosofia. Cabe aos filósofos educadores, professores de Filosofia, construir caminhos e mediações que continuem fecundos, no sentido de garantir a contribuição da Filosofia ao processo de realização integral do sujeito humano, na pessoa dos adolescentes, de construção de sua autonomia. A busca da humanização pela formação é a razão de ser de toda educação, é o que justifica e legitima toda intervenção pedagógica. Mas, por isso mesmo, passa a ser igualmente o critério de avaliação para medir a qualidade e a autenticidade da educação e de seus procedimentos mediadores. Como tais, a prática escolar cotidiana, o currículo, os conteúdos programáticos, o ensino, devem ser concebidos e executados.

3. A função formativa da Filosofia

Dentre as mediações pedagógicas da educação como processo formativo do humano, o ensino ocupa lugar de destaque. Mas o ensino, por sua vez, vincula-se intrinsecamente às disciplinas curriculares, de cuja fecundidade ele depende integralmente. A significatividade da aprendizagem esperada dos alunos decorre, em grande parte, da qualidade e da consistência dos conteúdos conceituais das disciplinas, entendidas estas como conjuntos sistematizados de conhecimentos. Isso porque o conhecimento é a única via para que o sujeito humano se aproprie, humanamente, dos sentidos que as coisas objetivas de seu mundo podem ter para ele. Eis a razão de ser do conhecimento em geral: dar aos homens acesso ao sentido do real. O conhecimento é, assim, ferramenta específica da espécie para a realização dessa experiência fundamental, vivida no plano da dimensão subjetiva.

Em nossa tradição cultural, o conhecimento assume diversos níveis e modalidades, mas elas se lastreiam num solo comum, num processo básico fundante, qual seja, a vivência subjetivada dos dados objetivos da experiência vital. Esse processo básico permite-nos, então, falar de um plano abrangente que expande ao máximo o território da nossa subjetividade, aquele de uma relação absolutamente geral entre o sujeito e o objeto.

Mas essa relação pode-se especificar graças a características peculiares, permitindo que lidemos com várias modalidades de conhecimento. É o caso, por exemplo, do senso comum, quando apreendemos o sentido das coisas de forma

bastante espontânea, os sentidos físicos transpondo quase diretamente nossas percepções para o plano simbólico. Os conceitos são construídos de forma imediata, como que dispensando uma intervenção mais explícita do sujeito.

Já no caso da ciência, os conceitos constituem-se como verdadeiros “constructos”, uma vez que decorrem de uma intervenção sistemática e metódica do sujeito e, por isso mesmo, superam a imediatez da percepção direta. A ciência apoia-se, quando encara a relação sujeito/objeto, apenas no depoimento da experiência fenomênica do real. A subjetividade pratica-se, então, usando como seu recurso a razão natural, as luzes da razão natural, na recepção dos dados da experiência objetiva, ou seja, dos fenômenos. Seu modo de significar o real supõe, então, uma linguagem simbólica mais adequada a esse dado fenomênico, que é aquela da matemática. As relações entre os fenômenos são explicadas como relações causais constantes, explicitáveis mediante funções matemáticas. Podemos falar ainda de outras formas de sensibilidade que apreendem os dados da realidade, como é o caso da sensibilidade estética, da experiência ética, da experiência religiosa. Mas estas não vêm agora a propósito.

O que está em pauta é a experiência filosófica, a modalidade de conhecimento que a ele se associa. Neste caso, unem-se a sistematicidade metódica da intervenção do sujeito e a amplitude da sensibilidade intelectual. Como a ciência, a Filosofia utiliza apenas os recursos da razão natural, proibindo-se a espontaneidade do senso comum e a reverência aos ditames da fé. Mas, para além da ciência, resgata a abrangência da experiência subjetiva, permitindo-se pronunciar para além dos protocolos da experiência técnica do laboratório. Por isso mesmo, alcança significados mais abrangentes. Assim, a Filosofia busca também constituir sentidos para os dados do real. Mas se, por um lado, compartilha com a ciência a exigência de usar apenas as luzes da razão natural (ou seja, não pode apoiar-se na fé para constituir suas verdades), ela também não se prende aos limites do fenomênico, vai além das fronteiras impostas pelo método experimental-matemático.

Caracteriza-se, então, como uma experiência intelectual específica, peculiar, que busca explicitar, na teia complexa dos dados de toda experiência humana, aqueles sentidos que exprimem relações e nexos que satisfazem, com maior profundidade, rigor e abrangência, as próprias exigências da subjetividade humana.

Preocupada, então, com o todo da realidade — tudo que pode ser objeto de toda a experiência humana —, ela busca o sentido dessa realidade, mas a partir do sentido da realidade humana. Isso porque, até para abordar o mundo objetivo, precisa dar-se conta de sua capacidade de fazê-lo e, para não entrar num círculo vicioso, a Filosofia começa perguntando-se quem vem a ser o sujeito que passa por tão complexa experiência. Por isso mesmo, a Filosofia, como

modalidade específica de conhecimento, encontra sua legitimação última ao comprometer-se com a busca do sentido da existência humana.

Em termos especificamente filosóficos, cabe dizer, então, que a tarefa fundamental da filosofia é de caráter antropológico, ou seja, explicitar as significações do modo de existir humano, como que construindo uma imagem do homem real, em todas as suas dimensões. Mas a execução desse projeto antropológico pressupõe, como uma tarefa preliminar, a elucidação do próprio processo de construir sentidos, ou seja, do processo do conhecimento. Mas a urgência da vida como que exige, simultaneamente, o encargo de desvelar os valores que presidem a prática humana. Cada uma dessas perspectivas tem o seu momento de prioridade. Elas se unificam e se completam, gerando uma insuperável complementaridade. Eis o porquê das três questões consideradas por Kant como o compromisso nuclear do empreendimento filosófico: o que posso saber? O que devo fazer? Quem é o homem?

Coerentemente com essas responsabilidades, a prática analítica e reflexiva da filosofia (e, como veremos, também de seu ensino) deve desdobrar-se numa tríplice direção:

Em primeiro lugar, exercer uma função hermenêutica, buscando compreender e interpretar, mediante o uso de seus recursos epistêmicos, o sentido da existência humana, mas em suas condições históricas concretas. Ou seja, a construção de um projeto antropológico.

Em segundo lugar, mediante sua função crítica, elucidar seu próprio procedimento epistêmico, bem como denunciar o enviesamento ideológico de todos os discursos teóricos e práticos, pronunciados e postos pelos homens, em sua existência real.

Em terceiro lugar, graças a sua função intencionalizante, explicitar significados e valores que possam fundamentar as opções da prática real dos homens, seja no plano pessoal, seja no plano coletivo.

Temos, assim, uma tríplice tarefa para a Filosofia em seu compromisso formativo: uma tarefa antropológica, uma tarefa epistemológica e uma tarefa axiológica, ou seja, cabe-lhe explicitar as reais coordenadas do existir humano, elucidar os processos de conhecimento e elaborar conceitos significadores e explicitar valores para o agir, assegurando que ele seja um agir humanizador.

4. Ressignificando a experiência do adolescente

Embora caiba a todo o currículo contribuir para a formação do educando, envolvendo, assim, os conteúdos de todas as disciplinas, a Filosofia tem um papel fundamental no concerto das mediações curriculares. E ela desempenha esse papel como disciplina específica, de maneira nenhuma como mera presen-

ça transversal, como se atuasse sob uma influência osmótica das outras disciplinas. A contribuição que se espera da Filosofia na formação do adolescente no Ensino Médio encontra-se no desenvolvimento intelectual que o subsidie na ressignificação de sua experiência existencial, rumo à condição de autonomia do sujeito pessoal, apto assim a bem conduzir sua vida, no seio da *polis*, como cidadão pleno. A Filosofia, como elemento formativo, está chamada a desempenhar, solidariamente com todas as disciplinas e demais atividades curriculares, papel fundamental na tarefa de formação do jovem estudante, entendida como a busca de sua autonomia pessoal.

O envolvimento do aluno do Ensino Médio com a prática analítica e reflexiva da Filosofia visa levá-lo ao exercício de sua subjetividade, no plano específico dessa modalidade de conhecimento, lidando com conceitos e valores, explicitados e manejados com os recursos intelectuais devidamente ativados. Cabe referir-se à necessária cautela diante da intromissão de outras formas de sensibilidade, aparentemente mais eficazes na condução da interação pedagógica. É certamente um equívoco, no plano educativo, recorrer ao espontaneísmo da emotividade dos jovens estudantes, como se a postura do filosofar se confundisse com uma atitude intimista e sentimental. Na interação pedagógica da Filosofia não cabe apelar para sentimentos pessoais dos educandos, até porque, mesmo com sua emocionalidade, o aprendiz deve lidar mediante a reflexão conceitual. A Filosofia não deve ser confundida com um processo terapêutico ou com uma modalidade de autoajuda. Não se trata de desconhecer e de subestimar a relevância dessa dimensão afetivo-emocional, imaginativa, de todos nós, mas de marcar a especificidade do exercício da reflexão racional, que opera como uma atividade de simbolização conceitual. Outras vias de cultivo das outras sensibilidades precisam igualmente ser buscadas e trilhadas.⁴

O exercício da reflexão sobre os temas da existência humana pressupõe a mediação de conceitos e categorias que não brotam espontaneamente. Os conceitos são necessários para o filosofar, lúdico exercício de pensamento rigoroso, que precisa superar toda forma de senso comum.

Para lidar com conceitos, o adolescente vai precisar de um mínimo de familiaridade com o acervo cultural que constitui o campo filosófico. Não se trata de dedicar-se apenas ao resgate dos produtos históricos da Filosofia, mas de retomá-los como mediações conceituais para pensar as temáticas do existir humano. Seu diálogo com os pensadores distantes no tempo ou no espaço só se

4. Nunca é demais insistir que a Filosofia não tem o poder de garantir, sozinha, a formação integral dos educandos, do mesmo modo que não cabe à educação e à escola a responsabilidade pela solução milagrosa de todos os problemas humanos que atravancam o existir concreto. Por isso, os professores de Filosofia no Ensino Médio não devem lançar sobre seus próprios ombros a culpa pela insatisfatória realização da formação educativa.

justifica na medida em que eles pensaram ou pensam os problemas que atravessam nossa existência histórica.

Ao fazer-se presente no currículo do Ensino Médio, a Filosofia pretende levar o adolescente à indagação do sentido de seu existir, o que implica levar pedagogicamente em conta a sua condição psicossocial. E ela o faz, subsidiando o estudante a retomar, a analisar sua experiência vital, refletindo sobre ela em busca de sua significação, de modo a poder intencionalizar com mais segurança a continuidade de sua existência.

Ao mesmo tempo que busca subsidiar o adolescente no desvelamento/construção desses sentidos, ela o faz, levando-o a interrogar-se sobre o processo e o alcance do conhecimento — o próprio exercício de análise e reflexão sobre os dados de sua experiência vital e a crítica aos enviesamentos ideológicos que atacam permanentemente a atividade subjetiva —; sobre a própria condição do existir humano em geral e sua inserção particular nessa condição universal. Ao fazer isso, dar-se-á conta de que a dimensão social é inerente a essa condição, impondo, portanto, a explicitação dos requisitos da sociabilidade.

5. A dimensão política da formação do adolescente: combate à ideologia e construção da cidadania

Não se pode dar conta de uma significação consistente do existir humano se não se levar em conta a condição histórico-social concreta da vida do adolescente. Por isso mesmo, a análise e a reflexão filosóficas, pedagogicamente trabalhadas no Ensino Médio precisam tematizar as coordenadas dessa condição.

A formação política do adolescente é interpelada, na interação pedagógica, nas três perspectivas da Filosofia. Do lugar epistemológico, a constatação do enviesamento ideológico lembra ao estudante a ameaça permanente do atropelamento do saber pelo poder. Combater filosoficamente a ideologia é etapa integrante da formação política da juventude. Ao colocar-se o problema da ação na trama das relações sociais, a partir da perspectiva axiológica, o adolescente precisa dar-se conta da presença e da interferência do poder social, que atravessa todas as relações humanas. Essa tarefa demanda a explicitação de valores especificamente políticos, que sirvam de referência para seu agir na sociedade, como membro de uma *polis*. E, ao tentar desvendar sua própria condição existencial, da perspectiva ontológica — quem sou eu? —, dar-se-á conta de que ser social é uma condição básica do seu existir.

Ao representar e ao avaliar os diversos aspectos da realidade, a consciência facilmente os falseia. A representação simbólica da realidade, que lhe cabia fazer, perde, então, seu caráter objetivo e impregna-se de significações que não mais correspondem à realidade, e a visão elaborada pelo sujeito fica falseada.

Com efeito, na sua atividade subjetiva, a consciência deveria visar e dirigir-se à realidade objetiva, atendo-se a ela; no entanto, quanto mais autônoma e livre em relação à mecanicidade dos instintos, mais frágil se torna diante da objetividade e mais suscetível de sofrer interferências perturbadoras. À consciência subjetiva pode ocorrer de projetar-se numa objetividade não real, apenas projetada, imaginada, ideada. É como se estivesse imaginando um mundo inventado, invertido. E assim a consciência, alienando-se em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos, com os quais pretende explicar e avaliar os vários aspectos da realidade e que apresenta como verdadeiros e válidos, aptos não só a explicá-los, mas também a legitimá-los. Mas, alienada, a consciência não se dá conta de que tais conteúdos nem sempre estão se referindo adequadamente ao objeto. Na verdade, tais conteúdos — ideias, representações, conceitos, valores — são ideológicos, ou seja, têm, obviamente, um sentido, um significado, mas que está descolado do real objetivo, pois referem-se, de fato, a um outro aspecto da realidade que, no entanto, fica oculto e camuflado. Ocorre um falseamento da própria apreensão pela consciência, um desvirtuamento de seu proceder, decorrente, sobretudo, da pressão de interesses sociais que, intervindo na valoração da própria subjetividade, alteram a relação de significação das representações.

Esses interesses/valores que intervêm e interferem na atividade cognoscitiva e valorativa da consciência nascem das relações sociais de poder, das relações políticas, que tecem a sociedade. É para legitimar determinadas relações de poder que a consciência apresenta como objetivas, universais e necessárias, portanto supostamente verdadeiras, algumas representações que, na realidade social, referem-se, de fato, a interesses de grupos particulares, em geral, grupos dominantes, detentores do poder no interior da sociedade.

A força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmbito. Mas a possibilidade da interferência da ideologia não invalida nem inviabiliza a escola. O simples reconhecimento do poder ideologizador da educação testemunha igualmente o valor da subjetividade, seu poder de doação de significações. O que cabe, no entanto, à escola, na sua autoconstituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa e investir na explicitação desses compromissos ideológicos e na crítica a eles, etapas preliminares para que possa tornar seu projeto elemento que transforma a escola em lugar também de elaboração de um discurso contraideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e, mesmo, de novas relações sociais; a educação pode tornar-se também numa força transformadora do social, atuando, portanto, contraideologicamente.

Educar contraideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. Por mais ambíguos e fragilizados que sejam esses recursos da subjetividade, eles são instrumentos capazes de explicitar verdades históricas e de significar, com um mínimo de fidelidade, a realidade objetiva em que o homem desenvolve sua história. O que se impõe é a adequada exploração do conhecimento, poderosa estratégia do homem para nortear-se no espaço social e no tempo histórico. Daí a relevância do conhecimento em suas dimensões científica e filosófica, âmbitos nos quais há a possibilidade efetiva de assegurar a competência e a criticidade necessárias no caso de utilização de nossa subjetividade.

A escola caracteriza-se, pois, como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.

Ao investir na constituição da cidadania dos indivíduos, a educação escolar está articulando o projeto político da sociedade — que precisa ter seus membros como cidadãos — e os projetos pessoais desses indivíduos que, por sua vez, precisam do espaço social para existir humanamente.

Por outro lado, em sociedades históricas passando por momentos de determinação alienadora, de opressão e de exploração, implementando projeto político voltado para interesses egoísticos de grupos particulares hegemônicos, como é o caso de nossa sociedade brasileira atual, fica ainda mais fragilizada a força da instituição escolar nesse seu trabalho de construção da cidadania, uma vez que o projeto educacional autêntico estaria necessariamente em conflito com o projeto político da sociedade que, ao oprimir a maioria dos indivíduos que a integram, compromete até mesmo a possibilidade de o educador construir seu projeto pessoal. Esbarra-se, aí, nos limites impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Mas, mesmo nesse caso, a escola torna-se ainda mais necessária, impondo-se um investimento sistemático com vistas a sua sustentação e com vistas ao desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contraideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente.

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento e da crítica, competente e criativamente produzidos, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos.

À luz dessas considerações, é de se inferir que o ensino de Filosofia para adolescentes, no âmbito escolar, implica o resgate da experiência histórica de

sua sociedade, expressão historicamente determinada da humanidade. Articulando-se com as demais disciplinas do currículo da escola média, a Filosofia precisa ensinar análise e reflexão sobre a experiência cultural brasileira, retomada sincrônica e diacronicamente, em busca de sua identidade nacional. Cabe à Filosofia, nessa situação pedagógica, fornecer subsídios para que o adolescente insira sua experiência pessoal na experiência coletiva, uma vez que é dessa sociedade, historicamente determinada, que ele precisa participar. É aí que poderá realizar sua efetiva cidadania.

6. Caminhos e descaminhos no ensino da Filosofia

Tendo em conta todos os pressupostos adiantados até o momento, podemos concluir que muitos e variados podem ser os caminhos para a transposição didática de conteúdos e mediações viáveis para o ensino da Filosofia no curso médio. Desafio constante de todas as disciplinas, no contexto atual, maior ainda no caso das disciplinas de cunho filosófico, seja por razões culturais, seja pela própria natureza do conhecimento filosófico.

Não é propósito deste artigo trazer sugestões concretas de como se poderia praticar alguma transposição didática. Já é significativa, em nosso meio, a presença de traduções de textos dos principais filósofos, bem como de trabalhos de análise de seus pensamentos, além de textos de cunho didático que podem subsidiar o trabalho docente. Além disso, cabe ao professor exercer sua criatividade na descoberta e na prática de sua atividade docente.

Apenas caberia continuar a linha de reflexão desenvolvida até o momento, para encaminhar o trabalho pedagógico à luz dos pressupostos anteriormente assumidos e explicitados. Parto de uma concepção da filosofia como uma forma de pensar que poderá ajudar o adolescente a compreender melhor quem é, como vive, qual é o modo humano de existência. Para chegar a essas conclusões a respeito de nossa existência, ele precisa compreender, de maneira significativa, a sua realidade atual, o mundo de sua contemporaneidade. Mas, para compreender a realidade atual, é preciso compreender a sua gênese e transformação histórica. É que a realidade atual é fruto de uma construção histórica pela mediação da prática dos homens. Assim, para que possa ajudar a compreender o sentido de nossa existência atual, a filosofia precisa buscar os sentidos que nortearam essa construção ao longo da temporalidade.

Por isso, quando quisermos ensinar e aprender Filosofia, não devemos limitar-nos à história das ideias filosóficas, mas recompor a historicidade da cultura que, obviamente, expressa-se nos fatos históricos e nas ideias filosóficas. Não se trata de retomar as ideias filosóficas do passado como se estivéssemos escavando resíduos fósseis, mas de resgatar os fios de uma longa meada que foi a expressão

da nossa cultura. Pode-se dizer, então, que a iniciação pedagógica à filosofia implicará a retomada da cultura humana mediante sua gênese histórico-antropológica e, em seguida, em sua expressão atual, explicitando suas significações mais representativas do modo do existir contemporâneo. Impõe-se envolver o adolescente no processo de resgate da trajetória da humanidade, do desempenho cultural da espécie humana, o que, afinal, ele estará fazendo também nas outras disciplinas, da perspectiva científica.

Trata-se, então, de mostrar ao jovem estudante que essa trajetória se realizou e continua se realizando mediante o agir prático dos indivíduos, que existem relacionando-se com a natureza, através do trabalho; com os seus semelhantes, através da sociabilidade; e com os produtos simbólicos, através da cultura. Mas todo esse processo não acontece de repente, de uma vez por todas. Trata-se de um processo histórico, longo e sinuoso, ao longo do qual os homens, com suas práticas técnicas, sociais e simbólicas, vão traçando seu próprio caminho. Aos trancos e barrancos.

Essa caminhada é uma obra coletiva, cheia de erros e acertos, de idas e vindas, de paz e violência. Isso tudo acontece na realidade histórica e fica registrado no conhecimento histórico, narrativa que os homens fazem de sua própria caminhada.

Trata-se, então, de mostrar *como se deu a formação da cultura ocidental* — em nosso caso, da cultura ocidental — e como ela se expressa, mostrando como a filosofia enfrenta hoje, na contemporaneidade, os problemas colocados pela existência histórica dos homens. São as mesmas práticas que marcavam a existência concreta dos homens, desde que surgiram na superfície do planeta, só que colocados nas condições atuais, tão mudadas, depois de milhares de anos de história. Cabe abordar então os temas relacionados ao *trabalho*, prática pela qual os homens se relacionam com a natureza; com a *política*, prática pela qual os homens se relacionam entre si; e com a *cultura simbólica*, prática pela qual os homens representam sua própria existência, simbolizando-a no plano de sua subjetividade.

Mas, neste esforço de retomada, de análise e de reflexão, *alguns descaminhos* também podem apresentar-se, exigindo vigilância crítica e muita prudência, pois são graves os riscos de perda de direção, comprometendo-se, de vez, as metas de chegada. Um primeiro descaminho é uma enviesada tendência de *confundir*, no ato de seu ensino, a *Filosofia com a história das ideias filosóficas*. Ao recorrer à história da filosofia no processo de seu ensino-aprendizagem, deve-se levar em conta a afirmação da historicidade do conhecimento, e não uma convicção de historicismo. Não interessa ao jovem aprendiz ser informado sobre o enorme acervo das teorias filosóficas acumuladas ao longo da história de sua cultura, mas, sim, tornar-se parceiro dos esforços que já foram feitos na linha

da reflexão sobre a problemática humana. Não se trata da desqualificação da história das ideias, mas do fato de que ela não é caminho adequado para sua utilização pedagógica junto a adolescentes. Referência necessária para os professores e para os especialistas, ela não tem idêntica função para o aluno do Ensino Médio. No processo pedagógico da formação dos adolescentes, o resgate do pensar filosófico do passado, daquilo pelo que ele se tornou clássico — porque o filosofar, como toda modalidade de conhecimento humano, faz-se também pela prática histórico-social de um sujeito coletivo —, deve levar em conta a historicidade do conhecimento e não o seu registro histórico.

Só que essa frequentação à história do pensamento precisa ser feita ancorada na problematização da experiência atual dos educandos. Trata-se de um diálogo cuja temática transita numa articulação dialética entre o particular e o universal, entre o presente e o passado. É evidente que, no caso dos professores, esse mergulho na cultura filosófica acumulada precisa ser mais amplo e profundo, uma vez que se pressupõe que, para ensinar, precisamos conhecer nosso objeto com mais abrangência e rigor. Há, portanto, que distinguir o modo de ensinar e aprender Filosofia na graduação do modo de ensiná-la e aprendê-la no Ensino Médio.

Outro descaminho é *transformar o diálogo com os filósofos num monólogo estéril*. Impõe-se superar, na leitura dos textos filosóficos, uma abordagem puramente filológica. Em situação de interação pedagógica com alunos do Ensino Médio, a leitura dos filósofos nunca deve reduzir-se à pura exegese estruturalista dos seus textos. Nosso diálogo com os textos é também, e fundamentalmente, um diálogo com o contexto, entendido este como a realidade multifacetada do existir que envolve o pensador. Não é para confundir o rigor da leitura, rigor que precisamos praticar o máximo que for possível, com o objetivo último da leitura e do diálogo com o texto e seu autor.

Além disso, outro risco para a docência da Filosofia, em geral agravado no Ensino Médio, é o *enviesamento ideológico*, a tentativa de transformar a Filosofia em conteúdo doutrinário. É preciso ainda não perder de vista que a subjetividade filosófica é lugar escorregadio, terreno fértil para a propagação da ideologia. O cultivo da filosofia, a prática filosófica, presta-se muito facilmente à doutrinação, que muito mais legitima e justifica situações de poder do que explica ou esclarece uma determinada problemática objetiva da realidade.

Daí a exigência peculiar do ensino, da aprendizagem e da atuação no universo da filosofia: a permanente postura de vigilância crítica, que se expressa pela manutenção de uma constante atitude investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica se tenha tornado definitiva.

Por mais “imatuross” que ainda sejam nossos estudantes do Ensino Médio, eles são sensíveis a essa problemática da doutrinação e da ideologia. É preciso

esclarecer sempre, até onde for possível, que cada um pode ter sua ideologia, sua filiação política, sua adesão religiosa, mas que essas opções não devem confundir-se com a prática filosófica, uma vez que esta só pode apoiar-se no exercício rigoroso do conhecimento. A partir do momento em que a prática da Filosofia se traveste de doutrinação ideológica, ela perde integralmente sua especificidade. Sem uma postura crítica, torna-se conteúdo dogmático, perdendo sua função específica de derrubada de ídolos e de desvelamento de sentidos emancipadores.

Conclusão

Muitos são os desafios que continuamos enfrentando, no que diz respeito às mediações didático-pedagógicas para a iniciação dos sujeitos educandos, de quaisquer que sejam as faixas etárias, à reflexão filosófica. Trata-se de um campo aberto a variadas iniciativas, criativas e críticas, para a implementação de estratégias que possam assegurar a fecundidade da formação filosófica a partir das mediações curriculares. Mas os componentes curriculares de cunho filosófico complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas. Daí até se poder dizer que a Filosofia, como postura geral de reflexão, atua articulando-se interdisciplinarmente com todas as demais disciplinas, instaurando uma visão integrada de todos os aspectos da existência histórica real dos educandos. Essa busca de compreensão deve ser feita mediante recursos que os levem a perceber, de maneira significativa, o mundo de sua contemporaneidade, já que este é o seu contexto existencial. Como esta cultura contemporânea só é inteligível se se acompanhar sua gênese antropológica e seu desdobramento histórico, impõe-se que se levem os estudantes a refletir sobre a formação dessa cultura, num resgate de sua temporalidade. A Filosofia precisa fazer-se presente nos currículos escolares, para iniciar os jovens em uma visão sintetizadora da realidade humana, tanto do ponto de vista histórico-temporal como do ponto de vista socioestrutural.

Será dessa maneira que ela, integrando-se à dinâmica do currículo escolar, poderá dar sua insubstituível contribuição à formação integral do adolescente. E tornar-se agente mediador desse processo é o grande desafio que continua se impondo ao educador/filósofo brasileiro, em que pesem as adversas condições socioculturais do momento.

Referências bibliográficas

LOMBARDI, J. Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: BITTENCOURT, Agueda B. et al. *Estado, pensamento e criação*. 2. ed. rev. ampl. Campinas:

Unicamp, 2007. (Curso de Especialização em Gestão Educacional. v. 2. Gestores). p. 181-188.

NEVES, Lúcia M. W.; LIMA, Júlio Cesar F. (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. 322 p.

RODRIGO, Lídia M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. 280 p.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 212 p.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009. 96 p.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

Recebido em 05 de agosto de 2009 e aprovado em 13 de novembro de 2009.