

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA, DA ÉTICA E DA CIDADANIA

LILIANE SANCHEZ

Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino
Instituto de Educação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dada como evidente, pouco se questiona a liberdade apregoada pela contemporaneidade – que parece multiplicar até o infinito as “opções” de escolha dos indivíduos, mas, que os sobrecarrega de informações e conceitos que dificilmente podem processar inteiramente e os leva a um comportamento cada vez mais padronizado. Este é sem dúvida um tema central para a reflexão acerca dos valores que pautam as relações humanas contemporâneas, bem como sobre o papel que desempenha a educação escolar atualmente, especificamente no que diz respeito ao terreno da formação ética e às propostas de ensino de filosofia que se apresentam nesse contexto.

Esse período que chamamos de pós-modernidade se caracteriza por uma crítica radical aos principais aspectos da cultura moderna, tais como a desconstrução de um determinado tipo de razão imperante, na qual predominava a valorização da dimensão racional, lógica e cognitiva do homem e a desconstrução do mito da verdade calcada na razão absoluta da ciência e da técnica. Porém, ao lado dessa crítica, predomina um certo relativismo que se reflete negativamente no mundo dos valores sociais e na *psique* humana. Tal relativismo se revela, muitas vezes, um grande aliado dos projetos hegemônicos do capital, onde prevalecem os poderes do lucro e da vantagem econômica na superação dos valores humanistas e onde prevalece também o poder da aparência sobre a essência, acentuando cada vez mais a cultura individualista e narcísica da “imagem”.

Atualmente, a socialização do sujeito tem se dado com base nos valores materiais, ou seja, o sujeito não se constitui apenas pela dimensão do ser, mas principalmente pela dimensão do ter. Somos aquilo que podemos possuir, valem de acordo com os bens materiais que consumimos e descartamos com grande rapidez e facilidade. Funcionamos como vitrines vivas, visivelmente etiquetadas, marcadas com o preço dos produtos que portamos, como fiéis representantes das regras do mercado.

Dessa forma, inseridos e comprometidos com o projeto da sociedade capitalista, essencialmente consumista, somos levados a abrir mão da experiência de sermos nós mesmos, sujeitos, seres simplesmente humanos, para sermos objetos, homens-máquinas, produtores e utilizadores de bens materiais, na grande maioria das vezes supérfluos e descartáveis. Pois, a experiência de ser humano depende da interação com os outros, com os semelhantes. Só assim o sujeito se constitui como tal, sendo capaz de construir para si uma identidade.

Charles Taylor afirma que a identidade:

designa algo que se assemelha à percepção que as pessoas têm de si mesmas e das características fundamentais que as definem como seres humanos. A tese é que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela (...). O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode prejudicar e constituir uma forma de opressão, aprisionando certas pessoas em um modo de ser falso, deformado ou reduzido. (Taylor, 1994, p. 41-42.)

Segundo o autor, "Minha própria identidade depende vitalmente de minhas relações dialógicas com os outros." (Taylor, 1994, p. 52.)

Contudo, cabe refletir se na sociedade contemporânea temos disponibilizado experiências de encontros e trocas entre sujeitos, se temos estabelecido relações dialógicas. Em conformidade com as regras que mantêm o sistema do capital e que se propagam ideologicamente entre nós, temos restringido nosso tempo "livre" à proposta de otimização de seu uso, como mais uma mercadoria que precisa agregar valor ao sistema, produzindo algum tipo de "lucro" para ser considerado útil. Nossas experiências de trocas parecem se restringir às trocas materiais, às substituições de salários por produtos e a substituição desses produtos por outros de fabricação mais recente. Diante desse cenário, não é de se espantar, como comenta Maria Rita Kehl, que a doença da contemporaneidade seja a depressão, o grande vazio que se instala no interior das pessoas. (Kehl, 2002, p. 8.)

O homem contemporâneo quer ser despojado não apenas da angústia de viver, mas também da responsabilidade de arcar com ela; quer delegar à competência médica e as intervenções químicas a questão fundamental dos

destinos das pulsões; quer, enfim, eliminar a inquietação que o habita em vez de indagar seu sentido. Mas não percebe que é por isso mesmo que a vida lhe parece cada vez mais vazia, mais insignificante. (Kehl, 2002, p. 9.)

Porém, não podemos esquecer que o sentido da vida humana é elaborado, não está dado naturalmente, mas sim construído pelo próprio homem, sob forma de significações sociais dominantes. Ao mesmo tempo em que o homem é, desde antes do momento de seu nascimento, um ser condicionado pelo meio em que vive, ele também é um membro de uma coletividade que se autocria. Nas palavras de Cornelius Castoriadis:

Toda sociedade cria seu próprio mundo, criando, precisamente, as significações que lhe são específicas (...) São elas que estruturam as representações do mundo em geral, sem as quais não pode existir ser humano. (...) elas designam as finalidades da ação, elas impõem o que deve ser feito, ou não deve ser feito: deve-se adorar a Deus, ou então é deve-se acumular as forças produtivas... E (...) elas estabelecem os tipos de afetos característicos de uma sociedade. (Castoriadis, 2002, p.148-149.)

É no movimento de instituição da sociedade, que se dá em duas vias – a sociedade instituindo o modo de existência individual, as subjetividades e os sujeitos instituindo a sociedade ao dela fazerem parte – que o homem encontra o sentido de sua existência. Um sentido que não se apóia apenas numa individualidade, mas igualmente na existência coletiva. Por isso, é impossível separar a crise da sociedade, a decadência de seu poder instituinte e as condições individuais de significação da existência.

O movimento pós-moderno de desconstrução dos conceitos e dos sentidos que vigoravam até então, apesar de ser conseqüência de um processo crítico-reflexivo, também possui uma dimensão profundamente conservadora, principalmente no que diz respeito à formação ética. E isso porque o questionamento da validade dos valores instituídos e a crítica aos dogmas e preconceitos vigentes se fazem acompanhar, na maioria dos casos, por um discurso relativista que nega qualquer possibilidade de construção de uma ética comum, de ação coletiva de deliberação sobre os valores que pautam a convivência social. Esse relativismo, coberto por uma espessa camada de valores materiais oferecidos pelo mercado, parece reforçar a crise ética em que vivemos na contemporaneidade.

Segundo Maria Rita Kehl,

Essa crise agravou-se nas últimas décadas do século XX, com o declínio da era industrial e de toda uma ética do trabalho, do sacrifício e do adiamento do prazer que a amparava. A nova economia gera grande parte de seus lucros a partir da informática, da indústria virtual das comunicações e também do consumo de bens supérfluos, serviços e lazer. Essa economia produz grandes e rápidas concentrações de riqueza e alimenta-se, acima de tudo, da circulação de um tipo de bem que exclui enormes fatias pobres da população mundial. A globalização desenhou um novo mapa-múndi, no qual nações multinacionais representam interesses milionários e deixam à margem, fora de suas áreas de proteção e interesse, mais da metade da humanidade. (Kehl, 2002, p. 14.)

Ora, é evidente que a busca por uma sociedade justa, equilibrada, harmônica e feliz é incompatível com a valoração exacerbada do individualismo e do materialismo. Na contramão dessa afirmação, o que percebemos é que nossa sociedade caracteriza-se, exatamente, pela injunção ao gozo pleno que aparentemente seria favorecido pelo consumo desenfreado. Assim, os padrões impostos através das leis do mercado têm servido para pautar também as relações sociais e afetivas entre o homem e seus semelhantes. A busca da sociedade consumista imediata é transportada, na contemporaneidade, para o fluxo das relações humanas, fazendo com que o sujeito contemporâneo evite desenvolver compromissos e relacionamentos estáveis, que exigem o investimento de tempo, atenção, dedicação. A busca volta-se para relacionamentos fugazes, que parecem evitar os encargos e tensões que a convivência mais profunda e íntima com o outro pode gerar. (Bauman, 2004, p. 8.)

O sujeito contemporâneo, que investe apenas na sua segurança e no seu conforto, vive uma vida fundada na instabilidade, na perecibilidade dos bens materiais, na expectativa de um consumo e de uma fruição que, na verdade, o condenam à frustração e à solidão. O que lhe interessa é usufruir ao máximo, evitando o mais que possível o confronto com a dor e a frustração. O sujeito busca a constância do gozo e daí advém a potente sedução que o consumo dos bens materiais oferece, com a possibilidade de substituições permanentes, de renovação de um sentimento de euforia, felicidade superficial, que mascara outros sentimentos mais difíceis de se conviver e aceitar. Daí também advém a procura por relacionamentos humanos pautados na mesma

lógica mercantil, que evita o enfrentamento de situações capazes de gerar dor ou frustração ou ainda qualquer outro sentimento que não o da potência do gozo.

Ao demolir certos valores culturais, relacionados à tradição, educação, às religiões, às grandes mitologias, que garantiam uma certa estabilidade às existências humanas e que inscreviam certos códigos de conduta e leis no imaginário da coletividade e no inconsciente do indivíduo, rompeu-se também com o sentido da própria existência ao qual os seres humanos estavam acostumados. Hoje em dia, somos treinados para concentrarmos nossos esforços e atenção naquilo que possa nos fornecer satisfação imediata, prazer individual e menos riscos, levando-nos a agir em nossas relações afetivas de forma similar ao que fazemos com os produtos adquiridos para consumo. Essa é a busca pelo gozo pleno, como nos adverte Maria Rita Kehl. Tal busca nos leva também a colocar sempre em primeiro lugar nossos interesses privados, que se baseiam no acúmulo de riquezas e na fama, na ostentação de uma aparência bela e feliz, ainda que superficial e falsa. Nesse contexto, não sobra espaço para a preocupação com o outro, para aprofundamento dos laços, para o compromisso com a coletividade. Não sobra espaço para a construção de um projeto social comum, nem para a preocupação com o futuro de nossos semelhantes ou do planeta que habitamos. A preocupação é com o aqui e agora e a felicidade torna-se uma questão de cálculo entre custos e benefícios.

Ao observarmos os diferentes períodos históricos, vemos que os valores que pautam os comportamentos e atitudes humanas variam de uma época pra outra, tanto quanto se transformam os projetos pedagógicos, formais ou informais, relativos à formação ética dos sujeitos. No contexto atual, o ensino da filosofia se institui como um instrumento de formação ética, de formação para a cidadania, relacionado ao currículo escolar. Trata-se de uma proposta que busca ressaltar a importância dessa disciplina no Ensino Médio, relacionada à formação do cidadão com consciência crítica.

Para muitos profissionais da área, a *educação para a cidadania* é vista como a grande finalidade do ensino da filosofia. Os argumentos que costumam justificar essa proposta partem do princípio de que uma sociedade democrática necessita da participação e da atuação de seus cidadãos e, que para isso, faz-se necessário que eles desenvolvam suas capacidades críticas e reflexivas, para estarem aptos a exercer sua participação. As iniciativas oficiais atualmente voltadas para a *educação para a cidadania* têm como foco a consciência dos direitos e deveres de cada um na sociedade,

a formação de um espírito de “solidariedade” individual e de grupo, capaz de conduzir as atitudes de todos para o bem comum. Esses princípios, uma vez garantidos por um determinado tipo de formação humana, promoveriam o bem estar geral e a felicidade.

Especificamente no contexto brasileiro, o argumento que sustenta o ensino da filosofia no currículo do ensino médio se apresenta como contraponto aos rígidos anos da ditadura militar, que impunham a ordem do silêncio, a perda da liberdade de expressão, da reflexão crítica e dos questionamentos acerca da sociedade e do mundo. Nessa época, o exercício da cidadania esteve limitado pelo medo da tirania, do terror e da tortura, que impediam a reivindicação de qualquer participação mais ativa das pessoas nas esferas sociais e políticas de nosso país. Expressão direta dessa política de silenciamento foi também a reforma educacional que suprimiu o “ensino de humanidades” do currículo escolar – mais especificamente a disciplina filosofia e sociologia do ensino médio, substituídas pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. O intuito era, ainda aqui, o de formar o comportamento social e político dos indivíduos, mas em termos de sua perfeita conformação à ideologia do regime militar. Das disciplinas, esperava-se que contribuíssem para a “paz e a segurança nacional”.

Contudo, os argumentos que sustentaram a exclusão da filosofia do currículo do ensino médio, à época, se apoiavam também numa necessidade de modernização do ensino, valorizando as áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e dos ensinamentos de humanidades. Esse era o modelo educacional recomendado para o Brasil naquele momento, que recebeu financiamento de órgãos externos para a sua devida reorganização e adequação.

A disciplina moral e cívica era direcionada para a formação dos valores religiosos, da moral católica, do nacionalismo e do patriotismo, buscando formar um determinado modelo de cidadão obediente à ordem vigente. Naquela época, era necessário acalmar os ânimos revolucionários e conformar a população. Fazia-se necessário trabalhar, via escola, a imposição da ideologia do regime militar. A filosofia parecia constituir-se numa ameaça para aqueles que estavam no poder. Por isso, retirá-la do currículo, substituindo-a por outra disciplina mais adequada aos objetivos políticos da ditadura da época, parecia o melhor a ser feito por aqueles interessados no governo militar e num novo modelo de educação.

Porém, o período de “abertura política” que o país viveu a partir da década de 1980 mostrou-se propício para o resgate do ensino de humanidades no currículo escolar, inclusive com a proposta do retorno das disciplinas filosofia e sociologia para o ensino médio. Desde então, observaram-se várias tentativas de converter essa disciplina como obrigatória no currículo escolar. Em dezembro de 1996, não sem algumas polêmicas e muita discussão, foi aprovada e sancionada a Lei nº 9394, que *indicava* o ensino de Sociologia e Filosofia para fins de formação dos jovens alunos para a cidadania. Em outubro de 2001, o deputado federal Padre Roque, do PT do Paraná, professor de filosofia, apresenta projeto de Lei que torna clara e explícita a *obrigatoriedade* de ambas as disciplinas no ensino médio. Porém, após votação na Câmara, o projeto é encaminhado à sanção presidencial e o então presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto, com a justificativa de ausência de mão-de-obra especializada para lecionar em salas de aula. A luta dos setores interessados no retorno da disciplina à grade curricular continuou, até que em agosto de 2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou uma decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinando o ensino das disciplinas filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Concedeu-se às escolas públicas e privadas o prazo de até um ano para implementação da nova diretriz.

O movimento de retorno da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares vem ao encontro de uma super valorização da filosofia na sociedade em geral, correspondente a um novo modismo. Multiplicam-se, também, as tentativas de popularização dessa disciplina, sob forma de cursos livres oferecidos em instituições privadas, de re-edições mais baratas e simplificadas de obras clássicas, de propostas de eventos abertos ao público em geral em cafés-filosóficos... e, inclusive, de rubrica de programa de variedades em cadeia nacional de televisão. A filosofia torna-se, assim, para uma certa elite, artigo de luxo, que oferece a ilusão de conquista descompromissada e instantânea de uma cultura de erudição, e adorno, a ser exibido como um acessório de consumo tornado item de ostentação obrigatória para adultos e, até mesmo, para crianças; ou ainda, bengala de sustentação para tentar lidar com as agruras do dia-a-dia, uma variedade entre tantas dos discursos de “auto-ajuda”. Esse ‘barateamento’ da filosofia, sua incorporação à lógica mercantil, sua utilização como bem de consumo apresenta uma dimensão preocupante, que se relaciona com a

alienação, com o mascaramento das tensões, dos questionamentos, da insatisfação que são próprios à atividade aberta de reflexão.

Castoriadis afirma que:

Dentro do sistema instituído, é lógico que a indústria dos meios de comunicação tire seu lucro de tudo o que puder: seu negócio são os negócios. Tampouco é de espantar que ela encontre escribas sem escrúpulos para jogar esse jogo. Mas, tudo isso, para ser possível, exige ainda outra condição: a atitude do público. Os “autores”, e quem os promove, fabricam e vendem bugigangas. Mas o público as adquire – mesmo sabendo que não passam de bugigangas, fast foods. Longe de oferecer um motivo de consolação, isto traduz uma degradação catastrófica da relação entre o público e o texto escrito, que corre o risco de se tornar irreversível. Quanto mais as pessoas lêem, menos elas lêem. Elas lêem os livros que lhes são apresentados como “filosóficos” do mesmo modo que lêem romances policiais. Num certo sentido, é claro, elas não estão erradas. Mas, em outro sentido, elas desaprendem a ler, a refletir, a criticar. Elas se põem simplesmente a par... (Castoriadis, 1987, p. 33.)

Quer apresente-se como remédio milagroso para o mal-estar da sociedade contemporânea e como solução para a grave crise ética por que esta passa, como símbolo distintivo de uma classe socialmente privilegiada ou como sabedoria sob encomenda para os males que afligem o cidadão comum, em todos os casos, o que a nova moda associa à “filosofia” é a aceitação de verdades que, fabricadas em série ou em processo sob medida, não deixam de alimentar a condição de heteronomia dos indivíduos. A filosofia, longe de ser entendida como processo de inquieta interrogação, de trazer à tona a penosa construção de sentidos à qual tantos dedicaram suas vidas, passa a ser relacionada com um patrimônio de certezas digno de figurar em qualquer museu antropológico.

No que respeita à obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo escolar, das muitas questões que se introduzem, duas se destacam como preocupações constantes dos profissionais da área: o que ensinar e como ensinar? Opõe-se, assim, comumente, o patrimônio em que se constitui a *história da filosofia*, que diz respeito ao estudo de diversos autores e conceitos, e a *atividade filosófica*, que diz respeito a uma atitude reflexiva, com base em questionamentos críticos e criativos. Porém, sem a perspectiva

da formação humana, essas alternativas acabam ambas por conduzir a uma só exigência: à busca de certa vulgarização que permita com que o acesso fácil aos conteúdos propostos preencha o vazio deixado pelo interesse inexistente. No entanto, só este interesse pela própria auto-formação sustentaria um maior comprometimento por parte dos alunos, levando-os a identificar-se aos filósofos na prática do auto-exame e da criação de novos sentidos para sua existência.

Mas não seria excessivamente ingênuo depositar as esperanças de uma boa formação ética para os jovens em uma disciplina isolada do currículo escolar? O que pode uma atividade que se restringe a um tempo de aula por semana, cinquenta ou quarenta e cinco minutos, fazer pela formação dos alunos? Para além, no entanto, do problema da carga horária – e muito mais complexo – é o problema da conversão da formação ética a um conteúdo, ou a uma atividade disciplinar. Por mais bem intencionados que possam estar os profissionais da área e por melhores que possam ser os conteúdos escolhidos para ocuparem a grade curricular, o foco desse tipo de formação ética se encontra na cognição, como se a ética fosse algo a ser aprendido nos livros apenas e não uma prática, um *habitus* a ser desenvolvido.

Criticar o super-dimensionamento do poder de intervenção do ensino de filosofia não é o mesmo que se colocar contra a introdução da disciplina; porém, mais ainda, é preciso questionar as ilusões contidas na valorização ilimitada de uma concepção escolarizada de “educação ética” ou “educação para a cidadania”.

Sem dúvida a filosofia, tanto como “história do pensamento” ou “atividade de reflexão”, tem muito a ensinar e a contribuir com o processo educativo. Porém, mais do que simples conteúdo a ser aprendido isoladamente em uma disciplina, a formação ética é prática cotidiana a ser desenvolvida numa existência coletiva, no convívio social. A filosofia pode, sim, nos auxiliar a pensar sobre a ética, sobre nossa existência individual e coletiva – ambas inevitavelmente interligadas – ou ainda também sobre a condição humana e o seu processo de formação. O que ela não pode é ser garantia de felicidade ou substituir o papel de alguns agentes responsáveis pela formação, tais como os pais, a família, a sociedade e suas instituições em geral, o Estado, a própria atividade política... E, menos ainda, não deve se converter em bibelô que enfeita os currículos escolares ou em aliada da heteronomia.

“Temos que lutar pela preservação de um autêntico espaço público de pensamento, contra os poderes do Estado, mas também contra o blefe, a demagogia e a prostituição do espírito.” (Castoriadis, 1987, p. 36.) O que importa salientar das palavras de Castoriadis é a necessidade cada vez mais urgente de se instituir espaços coletivos de discussão e deliberação sobre as temáticas éticas. Se já não se pode mais pautar o comportamento do sujeito contemporâneo por valores do passado e se, por outro lado, existem determinações que afetam os indivíduos e as coletividades de forma globalizada, torna-se, de fato, urgente, refletir acerca do mundo e da sociedade que queremos instituir, lembrando ainda da responsabilidade que temos com o futuro do planeta e de suas espécies.

Nesse sentido, Castoriadis alerta para o perigo da propaganda, da publicidade, seja ela um tipo de panfletagem política ou comercial – ambas, inclusive podendo estar profundamente interligadas em seu potencial de convencimento e naturalização dos fatos – que torna o pensamento e reflexão, na atualidade, atividades quase inexistentes, já que o sujeito está cada vez mais refém de uma única possibilidade de se conceber a realidade. (Castoriadis, 1987, p. 30-31) Dessa forma, o estado atual em que vivemos se aproxima de um tipo de totalitarismo, de autoritarismo, dado pelas regras de um mercado e de uma cultura que se pretendem globalizadas, mas que representam apenas o poder hegemônico do capital, limitando nossas possibilidades de existência social e coletiva.

Nesse sentido, afirmar que a discussão ética é de fato parte fundamental de nossa existência é propor o resgate de uma autonomia e da afirmação de uma liberdade que nos pertence, tanto quanto a própria vida concreta de nossos corpos. É propor uma tentativa de compreensão do que está posto e, quiçá, as possibilidades de transformações na direção de um mundo que desejamos. Mas, para tanto, é preciso se ter clareza sobre o que se deseja.

Um dos grandes desafios da atualidade é a elaboração de um projeto educativo que possibilite a formação de sujeitos capazes, por sua vez, de instituir sentidos mais duráveis, mais estáveis, mais generosos para a existência humana, de lutar pela reconstrução dos laços sociais e da vida coletiva que só se afirmam na experiência de participação em uma obra comum. Um projeto educativo que questione não apenas em palavras, mas em sua prática cotidiana o que está posto, a lógica mercantil exagerada,

pautada pelo consumo. Um projeto educativo capaz de fornecer as possibilidades de reflexões críticas a respeito do desenvolvimento técnico-científico alcançado, bem como o estímulo à criatividade necessária para a busca de soluções. Um projeto educativo que invista na auto-construção humana e na construção de uma sociedade mais justa, incluindo dentro dele as possibilidades de questionamentos dos conceitos de justiça, de prazer, de benefício e de felicidade.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CASTORIADIS, C. A crise do processo de identificação. In: __. *Encruzilhadas do labirinto IV – A ascensão da insignificância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 95-118.

_____. A indústria do vazio. In: __. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 29-36.

KEHL, M. R. *Sobre Ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TAYLOR, C. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion, 1994.