

Contribuições para pensar o ensino de filosofia na grade curricular do Ensino Médio integrado à Educação Técnica Profissional dos Institutos Federais

Por Rodrigo Araújo¹

Em memória do professor Marco Antônio Barreto, que, muito antes de mim, já se ocupava do presente debate no interior do IFBA, ao lado dos professores Wanderley Deina e Maurício Rios.

RESUMO

Este artigo discute a questão da fixação do ensino de filosofia na grade curricular e a distribuição da carga horária no Ensino Médio de Modalidade Integrada nos IF's a partir da Lei nº 11.684, de 2008. Para isso, parto de uma delimitação histórica do tópico em questão circunscrevendo-o naquilo que alguns autores da filosofia contemporânea chamam de “período da técnica”. A partir dos conceitos de razão objetiva e razão subjetiva, oferecidos pelo filósofo Max Horkheimer, e do entendimento de uma certa pobreza de experiência existente na modernidade, pobreza esta detectada por Walter Benjamin, proponho um modelo que reflita o tempo necessário de ensino-aprendizagem destinado ao curso de filosofia no Ensino Médio, qual seja o de duas horas- aulas semanais ao longo do ano letivo por um período de três anos.

Palavras - chaves: filosofia, ensino, tempo, experiência e mercadoria.

¹ Rodrigo Araújo é professor de filosofia do IFBA, pesquisador do grupo de pesquisa “Filosofia, técnica e poéticas contemporâneas” e doutorando em filosofia pela UFBA. E-mail: roaraujo7@gmail.com.

I. Introdução

A regulamentação do ensino de filosofia² nos currículos do Ensino Médio no Brasil ocorrida em 2008, em decorrência da Lei nº 11.684, parecia, ao menos para alguns, colocar um fim numa insatisfação que remonta aos anos setenta. Sem sombra de dúvidas, passados os anos de chumbo, o burburinho dos anos oitenta, a pouca vontade política dos anos noventa, e o empenho dos anos zero, podemos contar inúmeros avanços, mas ainda há muito a ser feito. O surgimento de uma série de questões relativas ao funcionamento da disciplina nas escolas vem se impondo, questões estas que passam pelo desafio de se pensar a proposta pedagógica, a qualificação de professores, os conteúdos a serem trabalhados, o modo de dispô-los, o material de trabalho (livro didático? Textos originais? Textos?) e a fixação da filosofia ao lado das demais disciplinas na grade curricular. Gostaria de deixar temporariamente de lado o clichê kantiano de que não se ensina filosofia e propor uma reflexão especificamente sobre o último tópico mencionado, a saber, a fixação da filosofia na grade curricular e a distribuição de sua carga horária ao longo dos anos.

Com efeito, pensar o tempo de aula³ nos Institutos Federais (IF's) é estar diante de uma situação com contornos ainda mais complexos, posto se tratar de uma modalidade de ensino com duração de quatro anos e a Lei nº 11.684 não faz nenhum tipo de menção à maneira de organizá-lo neste período, deixando margens para todo tipo de usos do

² Parte significativa do que trato em termos legais e políticos a respeito da inserção do ensino de filosofia no Ensino Médio pode também servir ao debate sobre o ensino de sociologia no Ensino Médio Integrado. Restrinjo-me aqui ao caso da filosofia estritamente pelo fato de delimitar pormenorizadamente as especificidades da área.

³ As considerações que aqui se seguem devem ser tomadas como provisórias, dentro de um contexto específico, já que inúmeras e novas questões vêm se impondo no âmbito da educação básica no Brasil. São tópicos que passam desde a obtenção do Ensino Médio e ingresso nas universidades por meio do Enem até o radical processo de “desescolarização”. Portanto, eu diria que algumas das observações desenvolvidas ao longo deste artigo têm valor somente no interior da conjuntura atual de ensino desenvolvida nos Institutos Federais.

tempo, obviamente nem sempre favoráveis ao desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem durante as aulas para o professor e muito menos para o estudante. Há ainda outro aspecto que torna a questão um tanto mais difícil, que é a vocação técnica da instituição e a urgência em garantir a transmissão dos conteúdos específicos de suas áreas em harmonia com aqueles já previstos pelo Ensino Médio tradicional em um tempo exíguo.

Proponho dividir minha argumentação em dois momentos. Em primeiro lugar, apresento, em linhas gerais, o desenvolvimento histórico da filosofia nos currículos do Ensino Médio das últimas décadas e sua relação direta com a técnica a partir de alguns autores da recente tradição filosófica no Brasil e no exterior. Em seguida, trato das consequências dessa análise para o ensino de filosofia no interior dos Institutos Federais.

II. História e currículos

Historicamente, podemos dizer que, pelo menos, desde os anos cinquenta, o ensino técnico tornou-se imperativo no Brasil. O chamado período desenvolvimentista trouxe com ele a necessidade de se repensar os currículos das nossas escolas e universidades em nome de uma demanda industrial que se apresentava de maneira cada vez mais contundente. Tal revisão curricular implicou em um confronto que se tornou, paulatinamente, mais acirrado entre um ensino estabelecido pela tradição e uma espécie de vanguarda educacional que balizava entre o *clássico e o moderno*. Por um lado, havia a cultura tradicional humanística e beletrista dos bacharéis, provenientes de uma linhagem que remetia a Coimbra e Paris, cujas formações clássicas oferecidas em filosofia, latim, português e francês se mostravam insuficientes para atender às

demandas impostas pelos novos tempos; por outro lado, surgiam os modernos, cujo apelo central fixava-se numa educação voltada para a exploração das habilidades técnicas capazes de promover o desenvolvimento e a modernização de um país em tudo emergente, mas que negligenciava a formação humanística.

As mudanças desse período atingiram em cheio a orientação educacional das instituições de ensino do Brasil por meio de uma transição disciplinar que gerou aquilo que Sergio Paulo Rouanet, em *As razões do Iluminismo*, chamou de versão tropical da “*querelle des anciens et des modernes*”. Diversos saberes foram substituídos por outros em nome da urgência desenvolvimentista e da instrumentalidade que lhe é inerente. No lugar da formação dos bacharéis, as instituições de ensino passaram a se ocupar, prioritariamente, da formação de recursos humanos capazes de contribuir com o processo de industrialização reinante da época. Desse modo, algumas disciplinas se tornaram obsoletas ou foram substituídas, como foi o caso da Língua Portuguesa, que cedeu espaço para Comunicação e Expressão; História e Geografia, aos Estudos Sociais; e ao invés de Latim e Francês, o Inglês instrumental, e assim por diante. Essa “tendência” atingiu o seu cume no golpe militar de 64, momento que engendrou, logo em seguida, a supressão curricular da Filosofia e da Sociologia e a implantação dos programas de EMC (Educação, Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), além da afirmação do ensino de disciplinas como eletrônica e informática. Foi também o período onde pipocaram os exames de múltipla escolha, a loteria e as enciclopédias, momento onde “tínhamos grandes massas iletradas, e uma oligarquia pelo menos superficialmente culta; desde então, reinou a grande democracia do analfabetismo universal” (ROUANET, 1987, p. 306).

A reivindicação feita por autores como Paulo Sergio Rouanet, Marilena Chauí, Paulo Roberto Margutti, Leandro Konder e tantos outros intelectuais brasileiros que

atravessaram a segunda metade do século XX diz respeito a vaga crítica que tal reformulação disciplinar nos currículos deixou como herança para as décadas seguintes. Desprovida de instrumental crítico, a nova geração se viu alijada de capital intelectual para combater as pressões políticas reacionárias originadas de setores sociais mais conservadores da sociedade, dando margem a práticas populistas e à ascensão do golpe militar com todo o seu repertório de violência e desintegração dos poderes estabelecidos. Uma das raízes da reflexão desses intelectuais brasileiros encontra-se numa tradição filosófica europeia do século XX, particularmente na Alemanha e na França, países que enfrentaram problemas semelhantes algumas décadas antes (tanto no que diz respeito à “tecnicização” do ensino quanto na implementação de regimes de exceção)⁴. Autores como W. Benjamin, M. Foucault, H. Arendt, M. Horkheimer e M. Heidegger levantaram questões sobre o nosso tempo, detectando na técnica o seu traço mais contundente. O presente é encarado por estes autores como um período da técnica, cujas experiências trazidas por ela transformam a relação que o homem estabelece com a natureza no mundo atual, alterando, radicalmente, o nosso modo de dizer, de agir e de pensar.

Pensar a técnica tem se tornado uma tarefa cada vez mais imperiosa não só no Brasil, mas na cultura do ocidente em geral, pelo menos desde o início do século XX, quando, desde então, foi possível diagnosticar que a produção técnica e tecnológica trouxe a lume uma problemática sobre o destino da humanidade enquanto espécie. Tal problemática tem sido verificada não somente na fabricação da bomba, no uso da energia nuclear e na engenhosidade dos campos de concentração, mas também nas atuais condições de trabalho, sua maneira de interferir e transformar a natureza e no destino ideológico dos homens dirigidos pelos meios de comunicação de massa. Tudo

⁴ Cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. Ver também BENJAMIN, W. “A vida dos estudantes” In *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, 3ª Ed., Tradução: Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus Editorial, 1984.

isso somado aos anseios consumistas e à utilização do tempo “livre” vivido pelos cidadãos das grandes metrópoles do século XX e XXI, o que, no âmbito da arte, foi realçado por autores como Andy Warhol, Roy Lichtenstein e Robert Mapplethorpe.

Para o filósofo M. Horkheimer, a racionalidade humana é dotada de duas dimensões, a subjetiva e a objetiva. A dimensão subjetiva é a ação racional que classifica, infere e deduz, que se relaciona “essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. [A dimensão subjetiva] concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais”. (HORKHEIMER, 2002, p. 9) Já a dimensão objetiva da razão exprime não somente a força da mente individual, mas também do mundo objetivo, as relações entre os homens e classes sociais, entre os homens e as instituições, entre os homens e a natureza e as suas próprias manifestações. Foi esta dimensão, segundo o filósofo, que predominou em grande parte dos sistemas filosóficos tais como os de Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino e Hegel. Foram sistemas que procuraram abranger a totalidade de “todos os seres, incluindo o homem e seus fins [e] o grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado [para estes sistemas] segundo a harmonização com essa totalidade” (HORKHEIMER, 2002, p. 10). A estrutura objetiva determina a avaliação do pensamento e da ação individual e diz respeito ao destino de todos os seres, incluindo aí o homem. Se a dimensão subjetiva é aquela que utilizamos no manuseio de um instrumento, na aplicação de um saber, numa tecnologia, é importante que se diga que a dimensão objetiva não a exclui, apenas a considera como sendo uma expressão parcial e limitada de uma razão mais geral.

É necessário reforçar a tese da interdependência das duas dimensões da razão. Se é absolutamente legítima a crítica feita pelos autores até aqui citados no que diz respeito à hipervalorização da dimensão subjetiva e do uso da técnica, deve-se observar que não é

possível prescindir dela. Como aponta o próprio Horkheimer, insistimos, existe uma interdependência das duas formas de agir da razão, que, em todo caso, são uma única razão. Diante da construção de uma usina de energia, eu não posso abrir mão da avaliação objetiva para verificar a sua validade ou invalidade ética para a comunidade a que ela se destina. Entretanto, sem a ação subjetiva da razão, eu não posso, sequer, presumir a existência da própria usina. Isso certamente explica a necessidade de se repensar uma educação que, de algum jeito, pretenda privilegiar uma ou outra dimensão da razão. O que se tem verificado na formação educacional nas últimas décadas é, de fato, uma hipervalorização da dimensão racional que opera de forma subjetiva, o que termina por gerar equívocos como o de se pensar que “a ciência é uma escola profissionalizante” (BENJAMIN, 1984, p. 32). Mas isso não pode, em hipótese alguma, servir como argumento para depreciar o ensino técnico, antes, deve-se procurar novos paradigmas que sejam capazes de acomodar, a um só tempo, os variados modos que o pensamento se nos oferece.

III. Educação melancólica

Muito do que se tem debatido em termos de política pública em educação ultimamente já compreende a necessidade de se pensar o ensino de uma maneira mais integrada. Atualmente podemos notar que os Institutos Federais têm buscado adotar uma política educacional que contemple a multiplicidade do pensamento a que nos referimos por meio de uma base curricular com áreas disciplinares cada vez mais estreitas, ao primar por um enfrentamento em direção aos limiares entre um saber e outro. Entretanto, ainda se observa grande dificuldade na integração das disciplinas e isto, provavelmente,

expressa um sintoma epocal que pretende acolher a tudo primando pela quantidade e, ao mesmo tempo, se embaraça com um pretense primado de qualidade.

Diferentes autores de diferentes épocas encontraram na filosofia um poderoso aparato crítico ao seu tempo e, embora não sendo a única - pois muitas vezes ao lado da ciência, da arte e da religião (que se revelam historicamente em igual ou mesmo maior força crítica) –, ela surge no ocidente como um discurso eficaz diante de variadas formas de dominação e opressão. Na modernidade, tem sido frequente identificar uma precariedade de experiências possíveis e a conseqüente dificuldade de transmiti-las como um dos mais agudos sintomas de enfraquecimento do nosso tempo. Nietzsche, Baudelaire, Freud, Marx, Adorno, Marcuse, Deleuze, Faulkner, Arendt, Bataille, Blanchot, Kafka, Roland Barthes, Glauber Rocha, Camus, Karl Krauss, Andy Wahrol, Foucault, Brecht, Breton, Borges, Bergman, Pollock, Sartre, Milton Santos, Susan Sontag, Antonioni, Walter Benjamin e muitos outros são alguns dos autores de variadas origens e linguagens que apontam para essa crise na transmissibilidade da experiência, o que nos dá a pensar no âmbito da educação.

Em textos como *Experiência e pobreza* e *O narrador*, Walter Benjamin compreende a noção de experiência em conjunto com a arte de narrar, abordada a partir da tradição oral. Em um contexto teórico bastante peculiar, o autor analisa o modo de comunicação que precede o capitalismo e aborda a experiência como aquilo que constitui o âmago e que ampara a constituição da narrativa e sua transmissão. A faculdade de intercambiar experiências, o senso prático e a dimensão utilitária, a abertura interpretativa, o tédio e o trabalho manual/artesanal seriam os traços que caracterizam a figura tradicional do narrador, figura esta que tem se tornado cada vez mais rara entre nós por variadas razões que passam pela ordem econômica, pelas condições de trabalho, pelos novos arranjos políticos, pela reconfiguração do cotidiano urbano e pela literatura de informação

frequentemente entronizada. Para Benjamin, a progressiva desapareção do narrador tem relação direta com o advento da revolução técnica do século XIX, a qual termina por imprimir uma nova perspectiva na produção e consumo de bens culturais, perspectiva esta sempre fragmentada cuja principal consequência é a perda da inteireza das coisas, inclusive da nossa capacidade de narrar devido a nossa precária e fraturada experiência no mundo.

Ao buscar compreender a dinâmica desta modernidade depauperada em experiência e transmissibilidade, Benjamin se esbarrou na necessidade de entender a incisiva presença da mercadoria entre nós e a constituição de sua lógica interna, admitindo-a como aquele fenômeno de maior mobilidade na vida do cidadão moderno. A mercadoria, embora inorgânica e dotada de total indiferença, traz em si o poder de penetrar a alma dos fregueses como um entorpecente, exercendo uma espécie de charme que o viciado experimenta sob a influência do narcótico, como que munida de um certo tipo de *sex appeal*. Ao murmurar “ao pobre diabo que passa diante de uma vitrine com objetos belos e caros” (Benjamin, 1989, 52), diz Benjamin, a mercadoria termina por condensar a imagem de uma época. E que imagem seria essa?

Seguindo a indicação do próprio Benjamin, talvez a imagem renascentista da *Melancolia* de Albrecht Dürer seja apropriada para uma interpretação alegórica da nossa época e, particularmente, do estado de coisas nos nossos atuais estabelecimentos de Ensino Médio e Integrado. Na gravura de Dürer, o anjo fixa seu olhar no nada, como que absorto em pensamentos, apoiando em seu colo o que parece ser um compasso sobre um livro disposto. Ao seu redor, objetos que indicam o espírito criativo como os símbolos matemáticos nas figuras geométricas, algébricas e o quadrado mágico. Uma balança, um sino, ferramentas de uma serraria, um cão, um globo, a ampulheta, uma balança vazia e o infinito de uma paisagem frontal que se descortina no horizonte

compõem o resto da cena. A imagem de Deus como o grande geômetra, medidor dos céus e da terra, foi frequente no período em que Dürer viveu e certamente é daí que provém a ênfase dada sobre os símbolos matemáticos. Diante de tamanha imponência que emana do Supremo Criador, nem mesmo a bolsa e as chaves que pendem do bolso do anjo, e que significam, respectivamente, a riqueza e o poder, são suficientes para aplacar o temperamento melancólico que o imobiliza. A personagem do quadro de Dürer padece de excesso, detém o conhecimento sobre muita coisa, possui vários objetos, pode em demasia e, no entanto, é incapaz de agir e de criar. Acometido de *acedia*, não há arte, ciência, religião, não há *phármakon* que lhe seja suficiente para lhe confortar.

Benjamin descreve a *acedia* como um tipo de sentimento melancólico que priva a valoração, tendo, como consequência desta privação, a submissão incontida à ordem das coisas num servilismo desmedido, dada a perda da dimensão axiológica provocada pela “desvitalização dos afetos”, para usar a expressão do autor. Tem-se aí uma espécie de apatia, uma patologia, ou talvez seja-nos permitido recorrer a uma terminologia de Spinoza que trata da produção de uma paixão triste em oposição a uma paixão alegre. Despossuído da capacidade de valorar, algo de novo e inusitado tende a surgir ao melancólico: um mundo desertificado, ainda que “povoado de coisas” incapazes de lhe satisfazer. Mas não parece ser precisamente este o quadro oferecido pela modernidade repleta de informação, demandas e negócios? Em última instância, não seria este o mundo da mercadoria, sempre veloz, fugidia e sedutora a se apossar do espírito do cidadão, incluindo aqui os estabelecimentos de ensino?

IV. Uma proposta de desaceleração

Desde o advento da Lei nº 11.684, de 2008, quando o ensino de filosofia foi regularizado ao lado do ensino de sociologia, a decisão em incluir mais duas disciplinas no Ensino Médio atordoou os estabelecimentos que operam com a modalidade Integrada, ou seja, os estabelecimentos que oferecem o Ensino Médio comum conjuntamente com a formação técnica. Isto porque são cursos com duração de quatro anos e que têm seus funcionamentos em um único turno⁵, o que gera uma enorme dificuldade em conseguir ofertar as matérias sem que haja aí um achatamento do tempo de aula das mesmas. A chegada das novas disciplinas, naturalmente, terminou por gerar tensões na organização de horários e nas relações dos departamentos. A Lei nº 11.684 não regulamenta, dentre outras coisas, a carga horária das disciplinas, limitando-se a dizer que devem ser ofertadas em todos os anos do Ensino Médio, ou seja, sociologia e filosofia, poderíamos pensar, serão mais ou menos ofertadas a depender do tipo de ensino médio que o estudante curse, uma vez que o Ensino Médio comum tem duração de três anos e o Ensino Médio Integrado duram quatro anos. Não havendo uma orientação, a organização das mesmas termina por ficar a cargo dos humores dos gestores das instituições e as consequências desta falta de rigor na lei nem sempre tem gerado as melhores soluções, especialmente nos *campi* dos Institutos Federais da Bahia. Ocorrem arranjos dos mais variados, tais como: oferecer a disciplina semestralmente com carga horária de duas horas aulas; anualmente, com carga horária de uma hora aula; quinzenalmente, alternando entre o ensino de sociologia e filosofia com uma ou duas horas aulas, cada; por um semestre no primeiro e quarto ano e anualmente no segundo e terceiro; oferecer duas horas aulas nos quatro anos.

Como se vê, são vários os esforços em acomodar a filosofia e a sociologia no interior da grade curricular. Este tipo de gesto, sem sombra de dúvidas, revela um empenho em

⁵ Não consigo pensar em maiores avanços na discussão e organização da distribuição da carga horária nas escolas de modalidade Integrada atuais sem que se reconheça a necessidade de se oferecer os cursos em período integral.

fazer as coisas funcionarem adequadamente, mas ao mesmo tempo termina por gerar um tipo de especialidade a disciplinas que deveriam estar normalizadas em seu convívio com outras áreas do saber. Diminuí-la ou excedê-la gera destaque ao que, em princípio, não merece ser destacado, mas que, simplesmente, reclama naturalidade ao lado de outras matérias. Reduzir o tempo de aula de filosofia ao lado de outras disciplinas tende a reforçar um imaginário ainda muito recente em nosso país que é o da suspeita sobre a sua utilidade nas escolas, conforme fez crer alguns anos de ditadura militar. Por outro lado, ao ampliar a sua importância em demasia, incorre-se no erro de mitificá-la, erguendo também óbvias suspeitas de toda sorte, como ensina o próprio gesto filosófico diante de manifestações míticas. A inclusão do ensino de filosofia feita a qualquer modo pode colocá-la como um “penduricalho”, um souvenir a mais nas prateleiras da ciência profissionalizante, pode reduzi-la à mesma lógica da mercadoria que aludimos acima. Nesse caso, a filosofia pode ser instrumentalizada, traindo os seus próprios pressupostos, qual seja o de não admiti-los de maneira acrítica.

Se não se trata de propor uma redução do espaço de tempo já destinado por algumas unidades ao ensino de filosofia, tampouco espera-se, ingenuamente, reviver um ensino do tipo peripatético praticado pelas escolas gregas clássicas, onde o tempo se subordinava inteiramente ao que o espírito fosse capaz de apreender. A ideia aqui é que a disciplina filosófica seja “normalizada” ao lado de outras formas de investigação e, com isso, o pensamento seja visto com alguma trivialidade, suscetível a se voltar a si mesmo sem soar sobrenatural ou exótico, que o pensamento apareça como vivo entre nós, afinal, o que a filosofia pode favorecer em especial. Mas a vitalidade do pensamento está condicionada à experiência que dele fazemos e a questão que se nos surge de imediato é a de saber como garantir uma experiência de pensamento numa época desfavorecida em termos de experiência. Desta pergunta é que provavelmente

decorra um dos maiores desafios da educação dos nossos dias: subverter aquilo que se tornou a regra, transfigurando-a. E já que a *nossa norma* tem sido a do consumo veloz e melancólico do que quer que seja, a tarefa da educação parece-nos ser a de favorecer reativamente o desenvolvimento do que se tornou exceção: a própria experiência do pensar. Essa tarefa exige algum tipo de desaceleração, e esta parece ser a mais arguta estratégia crítica de nosso tempo, como que numa recusa a qualquer tipo de instrumentalização do ensino.

A nosso ver⁶, será muito apropriado que o ensino de filosofia esteja numa situação equivalente ao de outras disciplinas que integram o núcleo do Ensino Médio, a exemplo de geografia, história e biologia. Duas horas semanais ao longo do ano, durante três anos constitui a carga horária destas disciplinas e alinhar a filosofia de maneira simétrica a este quadro parece ser o mais adequado tratamento que se pode esperar por ora. Disto decorre um tratamento similar às variadas áreas do saber e, ao mesmo tempo, não inflaciona os quatro anos da modalidade integrada. Os três anos não precisam necessariamente ser os primeiros, podendo também ser os três últimos, o que, inclusive, favorece a ideia de um ensino integrado, concomitante com disciplinas da área técnica durante o quarto ano. No IFBA – *campus* Simões Filho, propomos a seguinte formulação para o funcionamento do ensino de filosofia e sociologia na modalidade Integrada: *1º ano: duas horas aulas semanais de sociologia ao longo do ano letivo; 2º ano: duas horas aulas semanais de sociologia ao longo do ano letivo concomitantemente a mais duas horas aulas semanais de filosofia ao longo do ano letivo; 3º ano: duas horas aulas semanais de sociologia ao longo do ano letivo concomitantemente a mais duas horas aulas semanais de filosofia ao longo do ano*

⁶ Divido a maturação objetiva destas ideias relativas ao tempo de aula de filosofia no Ensino Integrado, especialmente, com o convívio pessoal e profissional, nas longas horas de debate, com o docente Cainan Freitas, professor de filosofia do IFBA, *campus* de Simões filho, assim como as conversas mais pontuais com a professora Fabiana Costa e Fabrício Mota, respectivamente professores de sociologia e história do mesmo *campus*.

letivo; 4º ano: duas horas aulas semanais de filosofia ao longo do ano letivo. Tal proposta constitui-se como uma variação daquela trazida pelo Ministério da Educação na Resolução número 1, de 15 de maio de 2009.

V. Considerações finais

Ao que tudo indica, o mundo da mercadoria, dada a sua própria natureza sempre urgente, impõe um uso cada vez mais subjetivo da razão. A época parece ser menos propícia a um intercâmbio de experiências e a uma valorização da totalidade e mais sensível à transmissão de dados e à afirmação do imediato e instrumental. Melancólica e subjetiva, encontramos a expressão de nossa época na própria maneira como pensamos e construímos nossa educação, tão suscetível à lógica da mercadoria. O gesto reflexivo do pensamento tem a ver com a nossa possibilidade de parar, seguir, retroagir, interromper, irromper, tudo isso contrariando a suposta marcha de um progresso inexorável. Garantir uma disciplina como a filosofia no Ensino Médio, uma disciplina que lida com a própria natureza do pensamento, já não nos parece ser o suficiente. Mais do que nunca, é imperioso compreender a sua disposição no quadro de ensino, sob a pena de vê-la transfigurada em ornamento.

A motivação da escrita deste artigo é em tudo política. Mas é necessário que se entenda por político aqui um movimento de aproximação da polis e do seu funcionamento, sendo a educação um de seus aspectos fundamentais. A questão da fixação do ensino de filosofia na grade curricular e a maneira como se distribui sua carga horária no Ensino Médio de modalidade Integrada nos Institutos Federais tornou-se imperiosa. Vários têm sido os depoimentos de professores da rede que expõem a fragilidade das suas condições de trabalho devido à má distribuição do tempo de aula da disciplina. Tempo

de aula reduzida, muitas vezes, significa acúmulo desmedido de turmas e, eventualmente, número desmedido de disciplinas, já que cada ano possui uma ementa diferenciada, o que resulta em sobrecarga de trabalho fora da sala de aula. A fragmentação do ensino de filosofia coincide com o espírito de nossa época e considerar isto de bom tom parece ser a tônica dos estabelecimentos de ensino. Mas afinal, o que podemos esperar da educação, e mais especificamente do pensamento, senão uma violação do que está posto em nome de melhores condições de existência?

Em tempos de instantaneidade, são imensas as chances de fazermos da filosofia mais um artigo informacional, fonte de curiosidade, “transmitida” no calor da hora do nosso tempo ínfimo, traindo assim, o seu papel central como proposta de livre pensar. Existe sempre o risco de ela se tornar ornamento, já que não podemos contar com seus benefícios imediatamente, em última análise, porque ela não oferece uma utilidade imediata capaz de ser convertida em lucro, em mercadoria. Para finalizar, vale lembrar que conferir algum tipo de especialidade à filosofia em detrimento dos outros campos do saber serve apenas para reforçar a já ultrapassada imagem de excentricidade que outrora lhe fora atribuída. Ademais, sabemos, há pelo menos um século, quando aprendemos com os antropólogos, que, quanto mais exótico, mais estrangeiro o outro se nos mostra.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter, “A vida dos estudantes” In: *Reflexões: A criança, O brinquedo, A educação*, 3ª. ed., trad. Marcus Vinicius Mazzari, Summus Editorial, São Paulo, 1984.
- , ———, *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, Brasiliense, São Paulo, 1989. (Obras escolhidas; vol III).
- HORKHEIMER. M. *Eclipse da razão*. [Tradução Sebastião Uchoa Leite] Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 2002.
- ROUANET. S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.