



**Ensino, currículo de filosofia e formação humana:
possibilidade de emancipação ou barbárie na contemporaneidade?**

Por SÔNIA MARIA LIRA FERREIRA
WALTER MATIAS LIMA

sonialira.filosofia@gmail.com
waltermatias@gmail.com

I. Introdução

Abordar o tema sobre ensino, currículo de filosofia e formação humana pelo viés filosófico na contemporaneidade se mostra relevante mediante duas premissas defendidas nesse artigo científico: primeira, porque diz respeito ao exercício crítico de pensar o ser humano e o mundo na sua dimensão existencial; segunda, impele a uma investigação crítica para compreender se de fato esse ensino de filosofia, esse currículo de filosofia podem possibilitar a emancipação do ser humano dos elementos da barbárie ou podem precaver de vê-los ressurgir no contexto das atuais mudanças que estão ocorrendo vertiginosamente no sistema educacional e político na atualidade. Essas mudanças interferem diretamente no desenho de como o mundo está sendo construído pela coletividade nos seus aspectos: educacional, político, social, econômico, moral. Para corroborar com o sentido filosófico das premissas acima ressaltadas é pertinente, inicialmente, apresentar as reflexões críticas de Antônio Joaquim Severino sobre a prática e o ensino de filosofia:

Falar, pois da prática e do ensino de filosofia remete-nos ao exercício da subjetividade, o que nos faz lembrar que toda atividade intelectual humana, todo conhecimento como expressão dessa subjetividade já emergem no plano histórico e antropológico da espécie, intimamente articulado com o todo da prática existencial do homem (SEVERINO, 2009, p. 21).

A perspectiva filosófica de Antônio Joaquim Severino (2009) de que a prática e o ensino de filosofia podem ser vistos enquanto um “exercício da subjetividade” tem uma relação intrínseca com as reflexões críticas sobre a intencionalidade e a estruturação do currículo de filosofia por ser o alicerce das práticas, dos conteúdos, dos objetivos, das didáticas e metodologias dos professores de filosofia, no chão da escola. E esse alicerce é o que permite a construção do desenho do mundo e da formação humana no contexto de cada povo e cultura existentes através do processo de formação mediatizado pela educação. Para fundamentar a



argumentação acima foi analisada a posição filosófica de Emanuel Medeiros, que afirmou a necessidade de: “[...] problematizar modelos de currículo e desenvolver uma concepção de currículo tendo como horizonte o paradigma filosófico de uma educação ao longo da vida.” (MEDEIROS, 2005, p.72). Esse olhar sobre o currículo permite pensar a ideia de que o mesmo faz parte da prática existencial do ser humano. Para o homem pensar e desenhar os contornos da sua existência e do mundo como assevera Antônio Severino Joaquim é imprescindível que crie e apreenda as ferramentas necessárias para tais ações, nesse sentido, o currículo se configura então como a ferramenta que as possibilitam ser efetivadas no contexto do processo de ensino e de aprendizagem na escola, pois aponta os possíveis caminhos e experiências das dinâmicas da vida do indivíduo, e, por isso mesmo, pode ser analisado mediante uma postura filosófica como o fundamento desse processo de formação no decorrer da sua existência. Então, a afirmação de Medeiros é pertinente quando diz que o currículo pode promover uma “[...] educação reflexiva e deve ser capaz de tornar os alunos bons aprendentes.” (MEDEIROS, 2005, p. 72). O currículo então é compreendido como um currículo para a vida e “[...] é, na sua essência, um fato de grande dinâmica cultural, em termos formais e informais.” (MEDEIROS, 2005, p. 72). Essa concepção de currículo está relacionada à sua compreensão de Filosofia como uma “[...] atitude permanente de questionamento e de admiração, desperta o pensar, o conhecer, o conviver, o agir e o ser, tendo em vista a realização pessoal e interpessoal.” (MEDEIROS, 2005, p. 73).

A partir do exposto, é possível afirmar que a discussão do tema proposto nesse texto se justifica por sua importância em investigar as possibilidades de estruturação de argumentos calcados nos parâmetros e rigores filosóficos acerca dos problemas e dilemas que dizem respeito aos temas sobre o ensino e o currículo de filosofia e formação humana que permeiam as discussões dos professores de filosofia no chão da escola, nos três níveis de ensino: fundamental, médio e universitário, porque dizem respeito às inquietações e problematizações desses professores sobre o alcance e limite das suas práticas e teorias vivenciadas em sala de aula e de como repercutem no contexto social e político. Vislumbrar o alcance, a repercussão e o limite dessas teorias e práticas implica necessariamente investigar se as mesmas estão impelindo aos seus educandos a enveredarem pelo caminho emancipatório ou da barbárie. Sendo assim, a problemática desse artigo gira em torno das





seguintes questões: É possível vislumbrar a proposta de formação humana pensada no ato de escolha do professor de filosofia em relação aos conhecimentos que as crianças, os jovens e os adultos precisam apreender com o intuito de promover as transformações em suas vidas, respectivamente, na sua dimensão pessoal e coletiva, na medida em que, os possibilitem criar e ressignificar a sua existência no mundo e, assim, conservarem esse mundo para as gerações vindouras? E, quais são os critérios políticos, éticos e epistemológicos, que alicerçam essa formação tanto no ensino quanto no currículo de filosofia que possibilitam a emancipação ou o impedimento dos elementos da barbárie no seio da humanidade no contexto atual? As respostas a essas questões só podem ser dadas mediante a fomentação de uma discussão intersubjetiva entre as pessoas envolvidas no processo educativo que é vivenciado na escola, como também, com os teóricos e as teóricas que trabalham o tema da formação humana, do ensino e do currículo. Então, por defender essa ideia e para contribuir de forma significativa com o teor dessa discussão em torno do tema proposto da formação humana atrelada a discussão sobre o ensino e o currículo no contexto filosófico, se escolheu o pensamento político de Hannah Arendt por ter como foco em suas inquietações reflexivas o tema da formação humana e, está última, pode ser analisada a partir da sua concepção de educação que está alicerçada na sua filosofia política.

II. Inquietações sobre o ensino de filosofia: para barbarizar ou para emancipar?

As significativas experiências nos níveis do ensino de filosofia fundamental, médio e, por último, universitário, foram suficientes para impelir aos autores do texto, pensar e problematizar sobre o sentido do ensino de filosofia atrelada com a preocupação com a constatação e o ressurgimento da barbárie e o da emancipação no ato de ensinar filosofia nas escolas e nas universidades em que lecionou e leciona atualmente. Para tentar alicerçar e aprofundar essas dificuldades constatadas nas experiências acadêmicas no ato de ensinar filosofia traz a fala de um interlocutor que as fundamentou com rigor acadêmico como afirma Alejandro Cerletti ao apresentar uma reflexão muito interessante para se pensar filosoficamente a prática do ensino de filosofia:

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza, sempre, que





é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há de fazê-lo sob a denominação 'filosofia'. Os melhores professores e professoras serão aqueles que podem ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la (CERLETTI, 2009, p. 9).

O compromisso e a responsabilidade no ato de ensinar filosofia e a filosofar que se refere Cerletti (2009) diz respeito ao de pensar de forma crítica e ininterrupta sobre a postura profissional e ética que o futuro docente da área de filosofia deverá constituir e assumir, antes de adentrar no chão da escola, ou seja, durante o seu processo de formação acadêmica, pois ensinará a crianças, a adolescentes e adultos nas suas mais diversas e plurais situações de vida e, por isso, Cerletti (2009) chama a atenção dos professores e dos futuros professores de filosofia no tocante a essa ação do repensar contínuo das suas práticas e dos seus conhecimentos filosóficos que fazem ou farão parte do seu cotidiano tanto na escola quanto na universidade, pois é uma postura que implica diretamente o ato de assumir uma responsabilidade profissional e ética. Nessa última, se vislumbra a presença de valores na ação humana. Essa presença só pode ser constituída mediante uma formação humana que contemple e alicerce esses valores no processo da formação pessoal e profissional para erradicar ou se precaver do ressurgimento da barbárie no seio da humanidade, como alerta Hannah Arendt nos seus escritos filosóficos. Também esse alerta é dado e discutido com pujança por outros filósofos tais como: Theodor Adorno (2006) e que passamos a discutir abaixo.

A concepção de barbárie na perspectiva filosófica de Theodor Adorno apresentado no seu livro *Educação e Emancipação*, publicado em 1970, no período pós-guerra, no qual faz, inicialmente, uma afirmação emblemática: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação.” (ADORNO, 2006, p. 155). Nessa parte do texto fica clara a preocupação de Adorno em relação à permanência ou a possibilidade do ressurgimento da barbárie na Educação Alemã mesmo depois do Holocausto, no qual, a barbárie atingiu o seu nível mais violento porque eliminava a pessoa ainda viva, dentre outras atrocidades. Ao ler essa passagem, surgiu a seguinte pergunta: Será que essa urgência de desbarbarizar a educação ressaltada por Adorno com tanta pujança nos





anos 60, ainda tem sentido, atualidade e possibilidade na contemporaneidade? Essa é uma pergunta, que na realidade, virou um problema da pesquisa em curso. Dessa forma, se percebeu a necessidade de investigar se no interior da educação brasileira e, de forma específica, no ensino e currículo de filosofia que acontecesse nos bancos das escolas e das universidades, se encontra latente ou já se e em pleno exercício a barbárie anunciada por Adorno, mesmo que tenha se vestido com outras roupagens, imagens e cenários que devem ser perscrutados para se problematizar como se pode pensar criticamente acerca desse processo de “desbarbarização” anunciado por Adorno.

Adorno compreende a barbárie em *Educação e Emancipação* como algo que é contrário ao processo civilizatório e, além disso, também é desvelada quando as pessoas são “[...] tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigoso de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.” (ADORNO, p. 155, 1995). Essa agressividade e esse ódio primitivos são os que devem ser combatidos com uma força contundente, pois são justamente, segundo o filósofo, os elementos nefastos que impede o desenvolvimento do processo civilizatório, porque se enraíza no seio da humanidade os preconceitos, a exaltação à competitividade desenfreada e desleal entre os seres humanos, atitudes repressivas, e, assim, tornam as pessoas portadoras dessas características propensas a exercerem no seio da sociedade atos violentos, torturas e genocídios de forma totalmente dissociada de qualquer traço de humanidade. Por isso, Adorno nos adverte que: “[...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.” (ADORNO, p. 155, 1995). Por isso, é relevante e urgente na contemporaneidade à atenção redobrada para qualquer situação na Educação que incite ou fique passiva diante de quaisquer situações onde a violência injustificada se manifeste, porque é nesse momento em que a barbárie se entifica nas ações humanas. Nesse processo de entificação da barbárie ressaltado por Adorno (1995) estão inseridos os elementos de opressão e repressão da ação e do pensar do ser humano. Ambos coíbem a expressão da liberdade humana e, com isso, proporcionam a eclosão de pessoas com características ressentidas e movidas pelo ódio, pela competitividade, pelos preconceitos que geram atos extremamente violentos sem qualquer traço de humanidade.





Então se pode apresentar criticamente, a partir dessas reflexões adornianas, dois problemas acerca do ensino de filosofia: a) existem traços acentuados da barbárie no ensino, currículo e formação de professores na área da Filosofia? b) se forem constatados, quais são os limites e os alcances desse ensino desse currículo e dessa formação de filosofia em relação à alavancada do processo de desbarbarização? As respostas só podem ser dadas mediante uma pesquisa fundamentada no rigor filosófico e que terá que ser feita por todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da área de filosofia. Adorno (1995) aponta uma ação como relevante para que ocorra essa alavancada: consiste na tomada de consciência dessa necessidade urgente de extirpar do âmbito do ensino *o principio da competição* (grifo dos autores).

O principio da competição impele as pessoas a darem cotoveladas umas nas outras. Adorno adverte a todos que leem o seu texto que é preciso “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie.” (ADORNO, p. 162, 1995). Esse processo de desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas consiste na transformação da educação coercitiva e repressora para a educação emancipada. A emancipação só pode ser atingida quando todos que estão envolvidos na educação assumirem que a educação como também a cultura moderna fracassaram ao propagar que o seu projeto civilizatório iria libertar os homens da ignorância, dos mitos, dos medos e dos fracassos, entretanto, esse projeto está fundamentado na economia capitalista, a qual é o seu alicerce e a que possibilita a sua perpetuação. Essa última, só pode ser mantida na medida em que direciona os comportamentos humanos para a produtividade, para o consumo devastador alimentado pelo poder midiático. Esse poder midiático consiste na manipulação das consciências para o aumento do consumo em alta escala, favorecendo o surgimento de comportamentos individualistas, consumistas, de competição acirrada. Esses comportamentos são os que promovem as cotoveladas que as pessoas vão dar umas as outras, segundo Adorno (1995).

Para que o processo de desbarbarização no âmbito da educação se efetive segundo Adorno é pertinente olhar com criticidade para dois aspectos: o psicológico que consiste em perceber que mesmo que o homem tenha evoluído em termos tecnológicos, possui uma agressividade





primitiva e também um impulso de destruição que favorecem para o perigo iminente de dizimação de toda civilização, esse aspecto é fundamentando no pensamento de Freud:

[...] Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão (ADORNO, 1995, p. 163).

O outro aspecto que é pertinente ser observado segundo Adorno, não é mais a partir de uma dimensão psicológica, mas, ao contrário, a partir de uma dimensão objetiva denominada “falência da cultura”. Esse aspecto a ser considerado ao se discutir o processo de desbarbarização consiste em perceber as promessas que a cultura fez ao homem. As promessas de uma maneira geral anunciaram tornar o homem livre de qualquer empecilho que desfavorecesse o seu crescimento econômico, político e social, mas, o que correu foi justamente o contrário desse crescimento colossal prometido ao homem pela cultura moderna, pois essa cultura o que fez na realidade foi dividir os homens e, a mais aterrorizadora divisão consistiu, segundo Adorno, na divisão entre o trabalho corporal e intelectual. Essa divisão acarretou em danos profundos para a humanidade como assevera Adorno:

[...] Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. (ADORNO, 1995, p. 163).

Esses dois aspectos anunciados por Adorno são interessantes para se discutir o ensino de filosofia na medida em que se pode observar se essa agressão latente definida por Freud está ou não sendo redimensionada para o processo de emancipação dos discentes no chão da escola no decorrer do seu processo ensino-aprendizagem. Uma possibilidade dessa averiguação é perceber se as posturas assumidas pelos estudantes de filosofia estão mais propensas para a omissão nas situações de opressão, de cerceamento da vivência da sua liberdade diante das injustiças sociais e políticas ou para a passividade inofensiva, e, também, se as suas ações estão pautadas ou não numa aversão à violência física em relação aos colegas da escola ou da universidade. Dessa forma, é pertinente se afirmar que o pensamento filosófico de Adorno sobre os conceitos de emancipação e de barbárie podem servir como





parâmetro para se analisar criticamente o caráter emancipatório ou da barbárie do ensino de filosofia efetivado no chão da escola. Essa percepção da formação do caráter emancipatório do ensino de filosofia se pode relacionar com a preocupação arendtiana a respeito do cuidado que a educação deve ter com a chegada dos novos ao mundo, pois implica na responsabilidade e no compromisso que o professor de filosofia deverá assumir com os discentes como nos fala Cerletti (2009). A emancipação tem uma relação direta com o exercício do homem em criar perpetuamente sentido para a sua existência mediante a sua autorreflexão. A criação de sentido consiste no ato de valorar, de criar sentido para a realidade.

O ensino de filosofia está interligado de acordo o exposto com a experiência do ato de valorar não apenas no que diz respeito ao campo da moralidade, mas, também, no que diz respeito à forma como o homem interfere na realidade na medida em que confere significado a essa realidade, como assevera Rios:

Não é sem razão que afirmamos que o homem é um ser simbólico. Sua relação com o mundo é sempre revestida de uma significação, de uma valorização. O homem jamais encontra o mundo face a face, imediatamente. Seu encontro é sempre mediatizado pela significação, pela perspectiva simbólica (RIOS, 2011, p. 30).

O ato de valorar se constitui enquanto ato de criar e dá significado à realidade, dessa forma, implica diretamente na reflexão crítica sobre as ações que irão ser determinadas pelos adultos para inserir de maneira responsável os recém-chegados ao mundo como alerta Hannah Arendt (2007). Esse alerta tem uma relação direta com o fato de se preocupar com o desenvolvimento da identidade única e da qualidade de distinção desses recém-chegados que estão adentrando no mundo. O desenvolvimento pleno da singularidade de cada recém-chegado é o que possibilita o surgimento das condições de se efetivar a sua participação no domínio público. Daí a importância da educação para Arendt, porque prepara o ser humano para apreender e comunicar o que sente, pensa, imagina, escolhe e julga no espaço público e, dessa forma, cria todo o sentido da existência humana. Adverte Arendt (2007) que o ser humano também é capaz de justificar por meio da criação de argumentos suas posições, pontos de vistas, escolhas e juízos. Essa capacidade é definida pela filósofa como publicidade ou comunicabilidade. A publicidade no contexto do pensamento de Arendt pode ser



compreendida como a possibilidade de o ser humano expor suas posições mediante o discurso no espaço público. Essa capacidade é o que segundo Arendt deveria governar toda ação. O ato de discursar é para Arendt o pleno exercício da liberdade humana. O exercício da liberdade só é coibido para Arendt com a instauração do mal radical. Essa instauração tem uma relação intrínseca com a ruptura do homem com o mundo, com a incapacidade de o homem pensar acerca da natureza das suas ações, ou seja, se foram: boas ou más, justas ou injustas, certas ou erradas. Roviello (1987, p. 159) apresenta a seguinte reflexão sobre o pensamento arendtiano acerca do mal radical:

O mal radical praticado no mundo vem precisamente alojar-se nesse vazio deixado pela falta de pensamento. A origem do mal radical não se encontra propriamente numa subjectividade *perversa* mas na *anestesia da subjectividade*, na ausência a si próprio do sujeito do pensamento e da acção, na anestesia do poder de reflexão.

Essa “anestesia da subjectividade” (ROVIELLO, 1987, p. 159) em Arendt diz respeito à desvinculação do homem com o mundo. Essa desvinculação ocorre no momento em que o pensamento se desliga das suas raízes que são: o mundo da experiência e, também, da exigência ética que possibilita a abertura do pensamento à experiência. O mal radical pode ser visto em sua plenitude mediante a constatação de ações dos homens que não passam pelo clivo do julgamento como também do seu afastamento da realidade. E segundo Arendt essa incapacidade de pensar sobre o mal é o que torna capaz a qualquer ser humano de praticá-lo. Para ratificar essas reflexões é pertinente escutar a voz de Hannah Arendt “[...] Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa.” (ARENDDT, 1999, p.62).

Essas reflexões arendtianas impelem a pensar de forma crítica sobre o ensino de filosofia porque se pode questionar se o que se ensina nos bancos das escolas e das universidades está ou não formando seres humanos vinculados ou desvinculados com o mundo, com a sua realidade, como os outros homens. É pertinente investigar se o ensino de filosofia tem como foco possibilitar aos estudantes o desenvolvimento dessa capacidade de pensar e da comunicabilidade que fala Arendt, pois a mesma é o que assegura o caráter de distinção da singularidade de cada indivíduo que compõe o mundo humano e da forma como o desenha



nos seus aspectos educacionais, políticos, sociais e econômicos. Cada ser humano é único, distinto, singular; essa distinção é decorrente do aparecimento do ser humano no mundo ao agir e dizer quem é. Arendt salienta que ao pensar, querer e julgar orientado por si mesmo, o ser humano pode aparecer ao mundo como Um. Nesse sentido devem-se preservar as condições para o indivíduo exercer as atividades que dizem respeito tanto ao domínio da interioridade- pensar, querer e julgar- quanto às atividades da ação e do discurso. Essa é, na realidade, a responsabilidade que todo professor de filosofia deve assumir ao ensinar filosofia: introduzir o recém-chegado no mundo preparando-o para o desenvolvimento da capacidade da comunicabilidade a qual não prescinde da singularidade, ou seja, da forma individual do homem criar os significados da realidade.

As concepções de barbárie e do mal radical, ambas, apresentada respectivamente pelos filósofos Adorno e Hannah Arendt podem ser vistas como um via muito interessante para se pensar o ensino e o currículo de filosofia em consonância com a discussão da formação humana, porque como já foi salientando anteriormente, no início texto, a partir do pensamento de Cerletti (2009), há um compromisso e uma responsabilidade no ato de ensinar filosofia e a filosofar. Esse compromisso e essa responsabilidade são vistos como elementos chaves para se fomentar uma discussão sobre os possíveis caminhos de elaboração de uma proposta de formação humana no contexto de um currículo de filosofia que tenha como princípio norteador uma concepção de educação emancipada e “desbarbarizada” (usando a expressão de Adorno) para que possa alicerçar todo processo educativo na contemporaneidade nos três níveis de ensino da filosofia: fundamental, médio e superior. Na próxima seção será exposta a discussão sobre o currículo de filosofia e a sua correlação com o tema da formação do homem em Hannah Arendt e interlocutores.

III. Currículo e formação humana: e a sua relação com o ensino de filosofia

Nas investigações sobre o tema do ensino de filosofia se percebeu que não se pode aprofundá-lo prescindindo da discussão sobre os temas: currículo e formação humana. Dessa forma, recorreremos ao pensamento de Hannah Arendt como o intuito de apresentar o tema da formação humana e, por essa via de discussão se objetiva apresentar a partir da visão de Arendt o significado da formação do homem para a Ação no Mundo e, na sequência, o





conceito de currículo a partir dos interlocutores: Hannah Arendt elegeu a condição humana como um tema central das suas investigações políticas-filosóficas. E por que a filósofa fez da condição humana o seu viés filosófico? Porque Hannah Arendt tem uma preocupação constante nas suas reflexões filosóficas acerca do ressurgimento abrupto da chama da barbárie no interior do mundo humano, pois como afirma Almeida (2011, p.52) “É a barbárie deflagrada no século XX que move as reflexões de Arendt sobre o mundo humano”. Por isso, argumenta que a postura assumida pela filósofa em relação à barbárie se fundamentou em dois momentos:

‘Encarar’ e ‘resistir’ à barbárie são dois momentos fundamentais em sua obra. O primeiro exige que não fechemos os olhos diante dos acontecimentos, mas que procuremos conhecer os fatos e nos deixemos atingir por eles. Se esse primeiro momento é o de descrever e procurar entender uma realidade – que não nos é indiferente, pois nos afeta -, o segundo momento, o da resistência, é a resposta que podemos dar à destruição do mundo (ALMEIDA, 2011, p.53).

Esses dois momentos fundamentais de ação no combate contundente a barbárie no pensamento de Arendt está alicerçado na análise política que fez das modernas sociedades de massa. O primeiro momento consiste no ato de encarar os fatos que ocorrem nessas sociedades de massa para então compreendê-los, porque é no interior destas sociedades onde ocorre todo tipo de aniquilação dos espaços de comunicação, de interação entre os indivíduos e, dessa forma, as experiências humanas essenciais se resumem no abandono e na superfluidade dos seres humanos e, assim, impelindo a existência humana a uma solidão atroz que nada mais faz do que atrofiar a capacidade do ser humano de participar criticamente nos espaços públicos em prol do bem comum. Hannah Arendt chama a atenção de todos para a necessidade de compreensão dos fatos como um momento importante para a superação da barbárie com a seguinte afirmação:

[...] Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar a sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. (ARENDR, 2012, p.12).

O segundo momento que é o da resistência consiste na resposta que a humanidade pode dar a essa destruição do mundo humano, promovida pela barbárie. A resposta enquanto resistência dada por Arendt diz respeito à preparação do indivíduo para ser e fazer na



sociedade. Essa preparação está intrinsecamente relacionada com a sua concepção de educação na medida em que tem como objetivo promover a formação humana livre de qualquer traço da barbárie. Por isso, o momento da resistência pode ser visto através da concepção de Educação em Hannah Arendt como possibilidade de formação humana que viabilize a integralidade do ser humano em sentido político, ético e moral e, assim, possa contribuir de forma significativa para o mundo, restringindo qualquer manifestação da barbárie no mundo humano. Nesse sentido, como afirma Almeida (2011, p.82) a obra de Hannah Arendt não é movida pela “[...] pergunta sobre qual seria o *melhor* (sic) mundo, mas, antes de tudo, qual seria o mundo que impossibilita o surgimento da barbárie”. Indo nessa direção arendtiana sobre a pergunta crucial que mobiliza o seu pensar e a sua escrita, tornar-se pertinente refletir criticamente sobre a relevância do currículo como uma das ferramentas que pode impossibilitar o surgimento da barbárie, pois segundo a filósofa, como já foi discutido, é através da educação que se insere os recém-chegados no mundo, o qual ainda não está completo e, por isso, precisa ser arrumado. A arrumação do mundo depende na perspectiva de Hannah Arendt, da responsabilidade de como os adultos escolhem os exemplos do passado e como vai apresentá-los aos recém-chegados. Se pode perguntar por que Arendt desenvolve essa ideia de que escolher os exemplos do passado é a via para introduzir os novos no mundo? A resposta a essa questão pode ser dada através das reflexões de Almeida (2011, p.119) sobre a postura de Arendt em relação ao passado “[...] Ao longo de sua obra a autora vai mergulhando no passado para descobrir pérolas e, ao encontrá-las, as retira de seu contexto primeiro, ressignificando-as, muitas vezes, à revelia de sua intenção original”. As pérolas são os exemplos do passado que servem como fontes inspiradoras e renovadoras de alguns momentos no diz respeito a nossa maneira de inserir os novos no mundo. A educação nessa linha de raciocínio tem na realidade duas missões: primeira, introduzir os discentes no mundo; segunda, tem como horizonte a formação da singularidade de cada um dos seus discentes, na qual, como já foi salientado, se encontra a potencial liberdade de um novo começo a partir da responsabilidade e do compromisso do educador na escolha dos exemplos do passado, os quais podem ser compreendidos como os vieses norteadores para não deixar eclodir a barbárie no mundo humano. Hannah Arendt escreve uma belíssima passagem no seu texto: *Responsabilidade e julgamento* sobre a importância



das escolhas dos exemplos do passado enquanto preciosidades para serem apresentadas aos discentes em sala de aula com o intuito de desperta-los para a responsabilidade e o compromisso com o mundo:

[...] Tentei mostrar que as nossas decisões sobre o certo e o errado vão depender de nossa escolha da companhia, daqueles com que desejamos passar a nossa vida. Uma vez mais, essa companhia é escolhida ao pensarmos em exemplos, em exemplos de pessoas mortas ou vivas, reais ou fictícias, e em exemplos de incidentes passados ou presentes. (ARENDRT, 2004, p. 212).

Dessa forma, o que se ensina, na perspectiva de Arendt, pode ser compreendido como exemplo. Os exemplos, na realidade, podem ser vistos como elementos constituidores do currículo e nos quais podem ser mostradas as experiências significativas ou um significado essencial para outros momentos históricos e para outras situações concretas. Contudo, é imprescindível salientar que esses exemplos do passado não se configuram como algo que deva ser seguido, como modelo ou padrão. Arendt afirma que o exemplo não tem nenhuma relação com o modelo ou da regra. A regra é vista como uma única norma que pode ser submetida e aplicada às diversas situações particulares e, assim, ao se deparar com uma situação particular, mesmo com diferenças acentuadas em relação às outras situações particulares, a regra é aplicada de forma indistinta por não levar em consideração as peculiaridades das diversas situações. O exemplo, ao contrário da regra, não é regra geral, ou seja, é particular, contudo, pode conter elementos que favorecem o ato de compreender e de julgar outros casos. E para julgar é necessário que o pensamento crítico, na perspectiva do pensamento arendtiano segundo Vallée liberte “[...] a capacidade de julgar e assim nos proteger contra as derivas do totalitarismo.” (1999, p. 55). A relevância do pensar e do julgar a partir dos exemplos no ato de ensinar em Arendt se dá porque segundo Schio (2011, p. 130-131):

[...] A capacidade do espírito humano que Arendt denomina de julgar, para atuar, necessita da presença dos outros, seja de forma rela, seja de forma representativa. Dito de outra forma, para julgar, há a necessidade da intersubjetividade e da comunicabilidade: os outros seres humanos, considerados iguais e aptos para a vida em comum, isto é, em condição política, são levados em conta.

A capacidade de julgamento e do pensar crítico, dessa forma, podem ser vistos como fios condutores para se pensar a formação humana em consonância com a estruturação do



currículo de filosofia, pois se coaduna com a ideia desenvolvida, anteriormente, no texto de que é necessário que o professor de filosofia assuma a responsabilidade e a sua não indiferença no ato de fazer as escolhas dos exemplos que serão apresentados aos seus estudantes, pois não se baseará na sua escolha pessoal, já o que será levando em consideração no ato de escolher as suas pérolas, ou seja, os exemplos, será o mundo comum, para que, dessa forma, possa oferecer as condições necessárias para que o processo da formação humana desses estudantes esteja alicerçada e contagiada pela preservação e perpetuação do mundo humano. Todo educador ao fazer as suas opções curriculares, ou seja, ao escolher os exemplos, a faz baseado na esperança e na confiança que os seus educandos futuramente, escolherão a partir da sua capacidade de pensar e de julgar, os exemplos que servirão para arrumar o mundo humano, já que é ainda incompleto e caótico e, mediante a instauração do novo, é que é possível emancipar do mundo humano quaisquer traços de barbárie e, dessa forma, evitar a volta da barbárie na sua expressão mais desmedida que foi o holocausto.

Esse novo diz respeito tanto ao nascimento quanto à constituição de um novo início por parte daqueles que se encontram no mundo diante da sua destruição face á barbárie. Dessa forma, o conceito imprescindível para tratar á luz do pensamento de Hannah Arendt da formação humana é o de Natalidade, o qual já foi apresentado no início do texto. É emblemática a conclusão do livro de Hannah Arendt: *As origens do Totalitarismo*, em relação à compreensão e a força do conceito de natalidade:

Mas permanece também a verdade de que todo fim da história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única ‘mensagem’ que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. (ARENDR, 2012, p. 639).

Arendt defende a ideia de que é a existência humana que constrói o mundo e a história, ambos, são constantemente transformados pelas ações do homem, pois cada pessoa que nasce é notadamente um iniciador que pode através da sua capacidade criadora interromper processos históricos. É relevante salientar que as ações são ensinadas e aprendidas no decorrer da vida. Contudo, essas ações são limitadas: começam no nascimento e terminam na morte de um sujeito. Tal olhar conduz a filósofa no reconhecimento da natalidade, como se viu no início do texto, como fundamento da educação, pois a cada nascimento o





compromisso educativo com o ser humano se renova, da mesma forma que o mundo e a história seguem num ritmo contínuo. Desta forma, a maior tarefa da educação é conduzir os mais novos num mundo que já existe antes de seu nascimento e que permanecerá depois de sua morte, mas que precisa ser modificado por suas ações. Essa tarefa da educação diz respeito a uma preparação do sujeito para o mundo e uma preparação do mundo para o sujeito, o que significa formar o indivíduo singular – vivendo coletivamente – de modo que possa constituir quem é, não se limitando ao que é. O que para Arendt refere-se a personalidade singular, cuja descrição não é feita pela própria pessoa; já o que diz respeito as qualidades e defeitos que podem ou não serem mostrados. Essa questão, no entanto, não constitui numa valorização do eu, mas na preocupação da singularidade no mundo, eis a preocupação arendtiana com a formação humana dos novatos e a sua relação com a educação o ensino e o currículo em filosofia.

IV. Considerações finais

No decorrer da investigação empreendida sobre o tema proposto: Ensino, Currículo de Filosofia e Formação Humana atrelada a problematização sobre a possibilidade de emancipação dos traços da barbárie na contemporaneidade, verificou-se que existe uma lacuna, e, ainda por cima, constatada na vivência acadêmica dos autores do texto enquanto discentes e professora e professor de Filosofia, em torno da formação acadêmica do professor de filosofia que ainda persiste na contemporaneidade. Essa lacuna é decorrente da resistência dos professores da área acadêmica de Filosofia em discutir e aprofundar o tema sobre o currículo de filosofia e a sua relação com o ensino e a formação humana. Essa postura de resistência por parte dos acadêmicos da área de filosofia só fez e, ainda continua fazendo, aprofundar o fosso entre a teoria e a prática pedagógica no processo de formação do professor de filosofia. Dessa forma, no decorrer da pesquisa se viu a necessidade urgente de apresentar as inquietações sobre o tema proposto e, também, apontar o caminho de suas possíveis soluções mediante as pistas teóricas dadas na apresentação do pensamento político de Hannah Arendt e outros interlocutores para dirimir essa lacuna da formação acadêmica da área de filosofia mediatizada pelo viés filosófico como uma atitude política, pois como ficou claro no decorrer da pesquisa, temas como o ensino, o currículo e a formação humana não



são isentos de intencionalidades e de poder já que são produzidos dentro de um contexto cultural, político e social, e, assim, como afirma, Hannah Arendt possibilitar que o novo surja através do ato de julgar os eventos da tradição e, assim, se consiga, no âmbito da educação que seja contemplada a ideia de que cada educando é um ser livre, mas que essa liberdade só adquire realidade no momento em que os seus espaços formativos os levem a participar do mundo comum como compreende Hannah Arendt, pois é na relação com o mundo comum e com os outros que cada um de os indivíduos exercem a liberdade do pensar e, assim, os retira da “anestesia da subjetividade” a qual nos impele para o vazio existencial, já que desola os indivíduos do mundo e dos outros homens e, assim, o mal se torna banal, já que o pensamento não estabelece nenhuma conexão entre o pensamento e a ação.

Nesse sentido, os cursos de formação do professor de filosofia nos âmbitos universitários precisam criar as condições favoráveis para que os seus educandos possam efetivamente se tornar capazes de estruturar perguntas filosóficas como afirma Cerletti (2009), e, também, darem as respostas a esses problemas, a partir das suas análises críticas das condições históricas, sociais e políticas em que se encontram, e dessa forma, possam assim assumir a responsabilidade pelo mundo em que vivem e por todos os novos que chegarão ao mundo com o intuito de afastar qualquer possibilidade de novamente, como adverte Hannah Arendt, se dar a instauração da banalidade do mal no mundo. A responsabilidade que o professor de filosofia deve desenvolver pelo mundo, na perspectiva da Hannah Arendt, é evitar a formação da barbárie através do exercício do livre pensar sobre o sentido do seu pensamento e de suas ações.



Referências

- ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: 2006.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 7. ed. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. Tradução Alberto pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- _____. **Origens do totalitarismo**. 3. ed. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Responsabilidade e julgamento**. Edição de Jerome Kohn; rev. Bethânia Assy e André Duarte. Tradução de Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Tradução Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).
- MEDEIRO, Emanuel. **A filosofia como centro do currículo: na educação ao longo da vida**. Lisboa: instituto Piaget, 2005. (Coleção Pensamento e Filosofia).
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (questões da nossa época volume; 7).
- ROVIELLO, Anne- Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Tradução Bénédicte Houart; João Felipe Marques. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. (Coleção Pensamento e Filosofia).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino da Filosofia. IN: TINTIN, Renê; GOTO, Roberto. **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2009.
- SCHIO, Sônia Maria. Hannah Arendt: o mal banal e o julgar. **Veritas**, Porto Alegre, v. 56, n.1 p.127-135, jan./abri. 2011. Disponível em: vistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/download/9297/640>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- VALLÉE, Catharine. **Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo**. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Pensamento e Filosofia).