

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

A FILOSOFIA POLÍTICA E O PROBLEMA DA OBEDIÊNCIA: UMA ABORDAGEM DA PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Fabio Barros Silva¹

Resumo

Mediante análise da proposta curricular do Estado de Minas Gerais para o ensino de Filosofia e do pressuposto, sugerido por Isaiah Berlin (1909-1997), de que no coração da filosofia política reside o problema da obediência, o artigo discute de que modo a identificação e a formulação de um problema filosófico pode remeter professores e estudantes a outras questões, temas e conceitos filosóficos elaborados historicamente.

Palavras-chave: Filosofia Política. Ensino de Filosofia. Currículo.

Resumen

Mediante el análisis del programa de enseñanza de Filosofía propuesto por el Estado de Minas Gerais, y aceptando la suposición adoptada por Isaiah Berlin (1909-1997) de que en el corazón de la filosofía política reside el problema de la obediencia, en el artículo se discute de qué modo la identificación y la formulación de un problema filosófico pueden remitir a profesores y estudiantes a otras cuestiones, temas y conceptos filosóficos elaborados históricamente.

Palabras claves: Filosofía Política. Enseñanza de Filosofía. Programa de enseñanza.

Introdução

Como se sabe, o parecer n° 38, aprovado em 07 de julho de 2006 pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendando o estabelecimento da inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, resultou na publicação da Resolução CNE/CEB n° 04/2006. A esta publicação, seguiu-se a Lei n° 11.684, de 02 de junho de 2008, que acrescentou o inciso IV ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

¹ Licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ (1999); mestre (2004) e doutor (2008) em Educação (Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP; professor adjunto do Departamento de Filosofia e Métodos (DFIME) da UFSJ. fabasi@live.com

SILVA, Fabio Barros. A filosofia política e o problema da obediência: Uma abordagem da proposta curricular de filosofia do estado de Minas Gerais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 25: nov/2015 - abril/2016, p. 62-82.

Adicionalmente, foi publicada, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 1/2009 que dispõe sobre a inserção das duas disciplinas no nível médio de ensino.

Assim, considerando especialmente o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, a Resolução CNE/CEB nº 04/2006 e as orientações para o ensino de Filosofia, publicadas no terceiro volume das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias* (Brasil, 2008), a Secretaria de Estado de Educação do Governo de Minas Gerais, a exemplo de outros estados brasileiros, reuniu um grupo de consultores, a saber, Marcelo Marques, Patrícia Kauark e Telma Birchal, docentes de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, para, ao lado de outros professores e profissionais da educação, discutir e apresentar uma proposta de Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2007) que, sem ser, em sentido absoluto, reguladora, fosse capaz de oferecer parâmetros para o ensino de Filosofia no nível médio.

A proposta foi organizada em três campos de investigação, a saber, “Ser humano”, “Agir e Poder”, e “Conhecer”, que correspondem, fundamentalmente, às disciplinas Antropologia Filosófica, Ética e Filosofia Política, e Teoria do conhecimento. No interior de cada campo de investigação foram indicados temas, conceitos e problemas que podem ser trabalhados, além das habilidades e objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Nota-se, pois, que o documento propõe um ensino fundamentado na abordagem de temas e problemas filosóficos, embora destaque a importância da História da Filosofia como referencial capaz de conferir-lhes o rigor exigido pela reflexão filosófica.

Mediante caracterização e análise desta proposta curricular, especialmente no que diz respeito ao tema “Indivíduo e Comunidade”, o artigo pretende demonstrar de que modo o problema da obediência que, de acordo Berlin (2002), constitui o núcleo da Filosofia Política, perpassa os temas, conceitos e problemas sugeridos pelo currículo do Estado de Minas Gerais. Finalmente, sugere uma maneira de abordar a questão, destacando, especialmente, uma chave de leitura para o problema da obediência e a necessidade de remetê-lo ao cotidiano do estudante, esteja vinculado ao nível médio ou superior, e aos diferentes argumentos apresentados ao longo da história da filosofia.

A proposta curricular (CBC) e o ensino de Filosofia

A proposta curricular (MINAS GERAIS, 2007) do Estado de Minas Gerais revela, por variadas razões, que o trabalho realizado pelos consultores foi bem sucedido. Reafirmando a importância da referência à História da Filosofia, da utilização de textos filosóficos e do estudo dos conceitos produzidos ao longo da tradição histórico-cultural, a organização curricular funda-se, consoante as atuais discussões a respeito do ensino de Filosofia, na abordagem de temas e problemas. Ao mesmo tempo, explicita que os conteúdos filosóficos devem propiciar uma “apropriação criativa” e, sendo assim, propõe-se que “um meio de fazê-lo é abordar a tradição como um manancial de temas e problemas” (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

A ideia de que o *filosofar*, conforme a tradição ocidental, consiste num “modo de viver e de fazer” que se expressa por meio de determinadas “atitudes” é outro elemento de destaque presente na proposta curricular em exame. O desenvolvimento e o aprimoramento da “atitude filosófica” constituem, pois, aspectos importantes a serem considerados no ensino de Filosofia. De acordo com a proposta (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 9-10), entre as principais “atitudes” que caracterizam o filosofar, estão as seguintes:

- i) **Perceber** – Trata-se da ideia de que o filosofar exige uma “capacidade de leitura, tanto de textos convencionalmente filosóficos, como de outros ‘textos’ (objetos, obras de arte, acontecimentos, imagens, eventos e produtos culturais diversos)” (MINAS GERAIS, 2007, p. 9). O “perceber”, em muitos casos, precede o próprio questionamento, a interpretação e o posicionamento, isto é, envolve uma capacidade de ver, ouvir e ler o mundo sem que, para isso, se exija um saber já estabelecido.

- ii) **Problematizar** – Esta atitude é a que melhor se identifica ao filosofar, já que traduz, desde os primeiros filósofos, a dúvida, o questionamento, a desconfiança diante das aparências e do que se encontra estabelecido.
- iii) **Refletir** – Por meio da reflexão, exerce-se um movimento sobre o objeto da percepção que se traduz como problema para o sujeito e que, exposto, retorna ao próprio sujeito. Como destacam os consultores responsáveis pela elaboração da proposta, isso se deve ao fato de que “o pensar filosófico é especular, é implicação do sujeito no problema a ser pensado” (MINAS GERAIS, 2007, p. 10).
- iv) **Conceituar** – De acordo com a proposta curricular em análise, o ato de “pensar filosoficamente”, desde os antigos, identifica-se à condição do “poeta”, isto é, à capacidade de “fabricar, produzir, criar palavras e conceitos”, à habilidade de “sintetizar a experiência”, tendo em vista a “unificação conceitual” (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 10).
- v) **Argumentar** – Trata-se, aqui, do desenvolvimento da capacidade de “defender uma posição” ou de criticar posições alheias. O filosofar, como se sabe, exige razões capazes de fundamentar, para si ou para os outros, os posicionamentos assumidos, como esclarece o documento (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 10).

Analogamente ao que dispõe as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (2008), a proposta também se preocupa em destacar que o ensino de Filosofia não pode se reduzir à leitura e ao estudo de textos filosóficos, ainda que estes devam assumir um papel central na disciplina por se constituírem “lugar da exposição e da explicitação de conceitos”. Entretanto, “textos científicos e literários, filmes, obras de arte e mesmo acontecimentos podem e devem estar presentes na sala de aula, não apenas como elementos motivadores, mas também como objetos de uma genuína leitura filosófica” (MINAS GERAIS, 2007, p. 09-10).

Fundamentando-se nesses e em outros pressupostos que devem orientar a prática pedagógica do professor de Filosofia no Ensino Médio, a proposta curricular em exame organiza-se em torno de três grandes “campos de

investigação”: 1) Ser humano; 2) Agir e Poder; 3) Conhecer. Como já antecipamos, os três campos correspondem a três importantes disciplinas filosóficas, a saber, “Antropologia filosófica”, “Ética e Filosofia Política” e “Teoria do conhecimento”. Ao mesmo tempo, em cada um dos campos, procura explicitar os “Temas/Habilidades” a serem trabalhados, os “Conceitos” a serem estudados e os “Problemas” que servem como motivadores da reflexão (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 14-15).

Deve-se destacar que, em momento algum, a proposta tem a pretensão de fixar os temas, habilidades, conceitos e problemas de forma inflexível, mas, ao contrário, os consultores explicam que dois ou mais temas, em muitos casos, podem ser tratados conjuntamente e outros conceitos ou problemas podem ser incorporados ao conteúdo curricular. Cientes, pois, da impossibilidade de oferecer uma proposta capaz de contemplar tudo aquilo que pode ser abordado filosoficamente, os consultores advertem os professores quanto à necessidade de “apropriações didáticas criativas, vivas e adequadas às realidades singulares das salas de aula” (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 6).

No que se refere aos temas de Filosofia Política, área que aqui nos interessa, a temática sugerida é “Indivíduo e Comunidade”, situada, como não poderia deixar de ser, no campo de investigação “Agir e Poder”. O tema encontra-se dividido em dois subtemas, a saber, “Conflito” e “Lei e Justiça”. Na abordagem do subtema “Conflito” sugere-se que sejam estudados os conceitos de *indivíduo, sociedade, conflito, violência, público, privado, força e autoridade*, visando ao desenvolvimento das seguintes habilidades (MINAS GERAIS, 2007, p. 21):

- i) Delimitar as esferas do indivíduo, do social e do político.
- ii) Refletir sobre o sentido do conflito nas relações humanas.
- iii) Compreender a esfera política como o lugar da expressão e articulação de conflitos e eventual operação de consenso.
- iv) Compreender o fenômeno da violência em sua diferença com o conflito.
- v) Pensar os fundamentos da desobediência.

- vi) Distinguir entre o exercício da força e o da autoridade (uso legítimo da força).

Por sua vez, o estudo do subtema “Lei e Justiça”, como indica a proposta, fundamenta-se nos conceitos de *poder*, *legitimidade*, *interesse*, *bem comum*, *justiça* e *lei*. Espera-se, assim, que o estudante seja capaz de (MINAS GERAIS, 2007, p. 21):

- i) Compreender os diferentes conceitos de lei.
- ii) Compreender os diferentes conceitos de justiça.
- iii) Diferenciar legitimidade e legalidade.
- iv) Compreender as diferentes formas de poder nas sociedades humanas.

Entretanto, a proposta, como já se sabe, não se reduz aos aspectos que acima foram apresentados. Ela também sugere um conjunto de problemas que podem ser mobilizados como pontos de partida para o estudo e formulação – ou reformulação – de conceitos. Vale destacar que, nesse sentido, o CBC de Filosofia do Estado de Minas Gerais alia-se à ênfase que as pesquisas a respeito do Ensino de Filosofia têm emprestado aos problemas filosóficos.

S. Gallo (2007), por exemplo, valendo-se das reflexões de F. Nietzsche (1844-1900), G. Deleuze (1925-1995) e F. Guattari (1930-1992), dentre outros, destaca que um dos aspectos característicos do saber filosófico é o “trabalho com o conceito” e propõe, assim, que “a aula de filosofia pode ser vista como uma espécie de *oficina de conceitos* [...]” que, do ponto de vista didático, pode se constituir das seguintes etapas: 1) Sensibilização; 2) Problematização; 3) Investigação; 4) Conceituação (Cf. GALLO, 2007, p. 25-26). A pertinência dessa proposta de “oficina de conceitos” funda-se, a nosso ver, na necessidade de aproximar a filosofia da experiência sensível, da realidade vivida pelos estudantes do Ensino Médio. A esse respeito, em outro texto bastante interessante, considerando especialmente as contribuições de Nietzsche e Deleuze, Gallo destaca a questão da “origem sensível” dos problemas filosóficos: “o problema, aquilo que

nos força a pensar, é um encontro, um acontecimento que se produz no âmbito da sensibilidade, não da racionalidade” (GALLO, 2011, p. 81).

Da mesma maneira, Rodrigo (Cf. 2007, p. 45), citando o professor português Rui G. S. Dias, destaca que o professor de filosofia deve preocupar-se em despertar no estudante um “apetite” que, diante de problemas filosóficos, pode, ainda, não existir. De que forma? “[...] o caminho mais indicado parece ser tornar os conhecimentos filosóficos significativos para o aluno, e isso só é possível se eles se inscrevem numa busca pessoal do sentido da vida e das coisas” (RODRIGO, 2007, p. 45). O conteúdo será significativo para o estudante se se referir às experiências por ele vividas em seu cotidiano (Cf. RODRIGO, 2007, p. 46). Nesse sentido, uma das tarefas a serem enfrentadas pelo professor é aproximar a filosofia do cotidiano, criar um “discurso mediador”, sem, contudo, banalizá-la e sem deter-se, comodamente, na simples mediação (Cf. RODRIGO, 2007, p. 42).

Note-se, pois, que uma abordagem filosófica capaz de vincular os conceitos ao “cotidiano”, às “experiências vividas”, aos “encontros” e aos “acontecimentos” que servem como estopins para a reflexão é fundamental, porquanto “a filosofia não é uma abstração diletante, a criação de um mundo ideal, mas o trabalho do pensamento que nos permite enfrentar problemas objetivos, concretos e, se não solucioná-los, pelo menos equacioná-los racionalmente, de modo a poder construir soluções posteriormente”, como afirma Gallo (2011, p. 89).

Entretanto, acreditamos que as reflexões de S. Gallo e L. M. Rodrigo a respeito do ensino de Filosofia não devem restringir-se ao nível médio e, nesse sentido, uma questão importante parece ser a seguinte: até que ponto o próprio processo de formação de professores de Filosofia tem se pautado numa abordagem problematizadora da Filosofia? Em outras palavras, valendo-nos dos termos propostos por Gallo (2011, p. 87), perguntamos: os estudantes de licenciatura em Filosofia têm tido acesso à “cozinha da Filosofia” para “ver como os filósofos trabalham para construir suas ideias, seus conceitos, seus sistemas”? Tais indagações, a nosso ver, são relevantes, principalmente se considerarmos que, para “ensinar” Filosofia, o próprio professor, em seu processo de formação, precisa

experimentá-la. Nesse sentido, a contribuição de Sônia C. M. Ferrari (2011) parece-nos bastante pertinente.

Responsável pela supervisão e orientação dos estágios dos estudantes de Licenciatura em Filosofia da PUC-SP, Sônia Ferrari aponta dois aspectos que merecem atenção. O primeiro prende-se à necessidade de, por meio dos estagiários, detectar a situação do ensino de Filosofia nas escolas; o segundo refere-se à necessidade de fazer com que as questões levantadas incidam nos cursos de formação de professores de Filosofia (Cf. FERRARI, 2011, p. 51-52). O trabalho de Ferrari revela que a questão, é importante que se diga, não pode ser reduzida a um embate entre a formação em conteúdos filosóficos e formação docente proporcionada pelos cursos de graduação. A este respeito, Gallo (Cf. 2007, p. 16-17) assinala que não existe – ou, ao menos, não deveria existir – qualquer oposição entre “dois ‘cantos de sereia’”, a saber, “conteudismo” e “discurso das competências e habilidades”. Alimentar esta falsa dicotomia constitui atitude equivocada, pois a sólida formação em Filosofia não contradiz a necessidade – e a possibilidade – de se oferecer uma sólida formação no que se refere às práticas pedagógicas, fundamental para a atuação do professor. Ao contrário: a adequada apropriação dos conteúdos – o “saber que” (Cf. MURCHO, 2008, p. 91) – e dos modos de fazer de uma área do conhecimento – o “saber como” (Cf. MURCHO, 2008, p. 91) – deve constituir um pressuposto necessário para uma discussão proveitosa sobre o ensino. Sendo assim, parece-nos perfeitamente possível conciliar as questões que envolvem a formação do docente que irá atuar na Educação Básica e os sólidos conhecimentos específicos que devem ser exigidos no curso de graduação em Filosofia.

Ora, considerando o que dispõem o Parecer CNE/CP n. 28/2001 e as Resoluções CNE/CP n. 01/2002 e n. 02/2002, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que instituem, respectivamente, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica” e a “duração e carga horária dos cursos de licenciatura” (Cf. BRASIL, 2001, 2002a, 2002b), verifica-se que, além do estágio curricular, a formação docente deve contemplar quatrocentas horas de prática como componente curricular. Ainda que não nos caiba aqui uma

apreciação crítica desta medida ou uma análise dos impactos por ela produzidos, pode-se afirmar que, por meio de um projeto bem estruturado, as horas dedicadas à prática, aliás, de acordo com o próprio espírito do dispositivo legal, podem e devem consistir em momentos reservados à articulação entre os conteúdos de formação filosófica e os conteúdos de caráter pedagógico que visam à formação do professor. É o que pretendemos demonstrar a seguir.

O tema da obediência na Filosofia Política e a proposta curricular (CBC)

Quando nos defrontamos pela primeira vez com o CBC de Filosofia do Estado de Minas Gerais, a análise preliminar dos temas dedicados à Filosofia Política remeteu-nos, quase instantaneamente, a um ensaio de Isaiah Berlin (1909-1997), originalmente publicado em 1961, intitulado *Ainda existe a teoria política?*, texto que revela seu posicionamento a respeito da propalada ideia da “morte da Filosofia e da Teoria Política” difundida pela Ciência Política de matiz *behaviorista*, notadamente, norte-americana, de meados do século XX.

Ora, de acordo com Berlin (2002, p. 99), a certificação da morte de uma disciplina depende, fundamentalmente, de uma dupla circunstância: 1) as “proposições centrais, empíricas, metafísicas ou lógicas” da disciplina deixam de ser aceitas “porque definharam (com o mundo do qual faziam parte) ou porque foram desacreditadas ou refutadas”; 2) a emergência de “novas disciplinas” que passam a “realizar o trabalho originalmente feito pelo estudo mais antigo”. Sendo assim, teria sentido proclamar a morte da Filosofia e Teoria Política?

A fim de oferecer um posicionamento diante da questão, I. Berlin divide seu argumento em duas partes. Procura discutir, inicialmente, o recorte entre “ciência” e “não-ciência”. O resultado será o delineamento da natureza do conhecimento filosófico e, ao depois, a indicação do sentido assumido pela Filosofia e Teoria Política, assim como dos sinais da persistência das investigações deste campo de estudo.

O critério fundamental que preside o recorte, explica Berlin (2002, p. 100-101), é a “capacidade de produção do consenso”, isto é, a possibilidade de se

obter “conclusões consensuais”, “conceitos firmes, claros e geralmente aceitos”. Isso, evidentemente, exige o emprego de procedimentos metodológicos apropriados para a obtenção de respostas a “problemas empíricos” – que, em geral, “podem ser respondidos (pelo menos em princípio, se nem sempre na prática), pela observação e pela inferência dos dados observados” – e a “problemas formais” – cujas respostas podem ser consideradas “válidas ou inválidas” conforme a obediência ou desobediência das regras do método dedutivo. Partindo deste pressuposto, Isaiah Berlin (2002, p. 101) afirma:

[...] sempre que os conceitos forem vagos ou demasiadamente questionados, e os métodos de argumentação e as qualificações mínimas que caracterizam um especialista não forem em geral consensuais, sempre que encontrarmos freqüentes recriminações sobre o que pode ou o que não pode reivindicar ser uma lei, uma hipótese estabelecida, uma verdade indiscutível, e assim por diante [...], estaremos quando muito no reino da quase-ciência. Os principais candidatos à inclusão no círculo encantado que não conseguiram passar nos testes requeridos são os ocupantes daquela região enorme, rica e central, mas instável, vulcânica e enevoadada, a região das “ideologias”.

As perguntas filosóficas não se enquadram em numa das classificações, ou seja, não são, propriamente, empíricas ou formais, porque não podem se contentar com a “validade” formal das respostas obtidas ou porque extrapolam o limite do observável. É o que explica Berlin (2002, p. 102):

Uma das marcas mais seguras de uma pergunta filosófica [...] é que nos sentimos perplexos desde o início, que não há nenhuma técnica automática, nenhum conhecimento especializado universalmente reconhecido para tratar dessas questões. Descobrimos que não sabemos ao certo como proceder para esclarecer nossa mente, encontrar a verdade, aceitar ou rejeitar respostas anteriores a essas perguntas. Nem a indução (em seu sentido mais amplo de raciocínio científico), nem a observação direta (apropriada às pesquisas empíricas), nem a dedução (exigida pelos problemas formais) parecem prestar algum auxílio. Quando percebemos com clareza como devemos proceder, as perguntas já não parecem filosóficas.

Fundamentalmente, o que Berlin pretende demonstrar – e que nos interessa aqui – é o fato de que não lidamos propriamente com “a Filosofia”, mas com “filosofias”. Ao abordar a questão, Desidério Murcho (Cf. 2008, p. 80-81) adverte que, apesar de a filosofia não apresentar “resultados substanciais consensuais” e de que os problemas filosóficos permaneçam “em aberto”, isto não significa que a filosofia não produza resultados, pois as “ideias defendidas por diferentes filósofos são os resultados da filosofia”.

A propósito da ideia de lidarmos com um saber composto por “problemas em aberto” e marcado por uma diversidade de posicionamentos, Sônia Ferrari (Cf. 2011, p. 55-57) apresenta quatro considerações que julgamos pertinentes e que servem de orientação para o ensino de Filosofia em todos os níveis: a) a discussão e a problemática filosófica permitem o acesso a um “universo de possibilidades”; b) não se deve tomar como meta principal a necessidade de cumprir um “programa predeterminado”; c) os textos filosóficos devem ser tomados como “resultado de uma busca” e, portanto, “sujeitos à discussão”; d) a valorização do “exercício diário da escuta”. Tais considerações são importantes, especialmente para o caso da filosofia política.

Retomando o recorte operado por I. Berlin pode-se notar que entre os problemas que permanecem filosóficos estão aqueles que “envolvem julgamentos de valor” (Cf. BERLIN, 2002, p. 104). Por isso, ao explicitar alguns dos principais problemas enfrentados pela teoria política tradicional, Berlin destaca a natureza filosófica dessas questões. Apesar de longo, o trecho merece ser transcrito por indicar, sinteticamente, importantes indagações que podem nortear a composição de um programa Filosofia e Teoria Política:

Entre os problemas que formam o âmago da teoria política tradicional estão, por exemplo, a natureza da igualdade, dos direitos, lei, autoridade, regras. Exigimos a análise desses conceitos, ou perguntamos como essas expressões funcionam em nossa linguagem, ou que formas de comportamento elas prescrevem ou proíbem e por que razão, ou a que sistema de valor ou perspectiva eles se ajustam e de que maneira. Quando perguntamos – o que é talvez a mais fundamental de todas as questões políticas –

“Por que uma pessoa obedece a outra pessoa?”, não perguntamos “Por que os homens obedecem?” - algo que a psicologia, a antropologia e a sociologia empíricas talvez fossem capazes de responder -, nem ainda “Quem obedece a quem, quando, onde e por quê?”, o que talvez pudesse ser respondido com base em evidências tiradas desses campos e de outros semelhantes. Quando perguntamos por que um homem deve obedecer, estamos pedindo a explicação do que é normativo em noções como autoridade, soberania, liberdade, e a justificação de sua validade em argumentos políticos. Essas são palavras em nome das quais ordens são dadas, homens são coagidos, guerras são travadas, novas sociedades são criadas e antigas destruídas – expressões que continuam a desempenhar um grande papel em nossas vidas hoje em dia. O que torna estas questões *prima facie* filosóficas é o fato de que não existe um consenso amplo sobre o significado de alguns dos conceitos envolvidos (BERLIN, 2002, p. 105).

Considerando que a questão fundamental da teoria política é, nos termos propostos por Berlin, “por que uma pessoa obedece a outra pessoa?” ou “por que um homem deve obedecer?”, pode-se estruturar um programa de ensino que, tendo como eixo o problema da “obediência”, envolva uma plêiade de problemas e conceitos que decorra da indagação principal. É o que se pode verificar no caso do CBC de Filosofia do Estado de Minas Gerais.

Ora, o que se pretende demonstrar é que boa parte dos problemas indicados pela proposta curricular que estamos examinando podem vincular-se, diretamente, à questão da obediência. No que se refere, por exemplo, à própria possibilidade da existência de uma comunidade humana, apesar da possibilidade do conflito, o CBC (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 21) indica os seguintes problemas:

- i) O que leva os homens a viverem em comunidade?
- ii) O que significa dizer que o ser humano é um animal político?
- iii) É possível viver sem conflito?
- iv) O conflito é necessariamente ruim?
- v) É possível lutar por direitos sem enfrentar o conflito de interesses?

- vi) O homem é um animal violento?
- vii) A violência é anterior à vida em sociedade?
- viii) É possível justificar algum tipo de violência?
- ix) Todo o conflito é violento?
- x) É possível construir uma sociedade pluralista?
- xi) A autoridade é necessária?
- xii) Há distinção entre autoridade e força?

Note-se, pois, que nas questões acima elencadas, ainda que em alguns casos o problema não se refira imediatamente à obediência, a indagação “por que o homem deve obedecer?” deverá ser examinada, ao menos, de forma mediata. Por exemplo: se afirmo que o homem é capaz de viver em comunidade, embora seja igualmente capaz de cometer atos violentos, posso reconhecer, assim, a necessidade de uma autoridade, dotada ou não de limites, em relação à qual devo obediência. No caso dos problemas referentes ao tema Lei e Justiça, o CBC (Cf. MINAS GERAIS, 2007, p. 21-22) indica questões que se vinculam, ainda mais explicitamente, ao tema da obediência:

- i) É possível viver sem lei?
- ii) A lei reprime os indivíduos?
- iii) A lei é contrária aos interesses e desejos?
- iv) As leis são convenções humanas?
- v) É legítimo opor-se à lei?
- vi) Justiça e liberdade são incompatíveis?
- vii) Todas as leis são justas?
- viii) A sociedade pode determinar o que o indivíduo deve fazer?
- ix) O Estado existe para garantir a liberdade do indivíduo?
- x) Existe um exercício legítimo da força e da dominação?
- xi) A política é a única forma de poder?

Em grande medida, as questões referentes à lei e à justiça dizem respeito diretamente ao tema da obediência. Ao mesmo tempo, elas nos remetem ao tema da legitimidade da ordem legal e da autoridade, e, nesse sentido, é possível destacar variações à pergunta inicial, pois, diante da possibilidade de existência de regras e autoridades ilegítimas, podemos indagar: devo ou posso desobedecê-las? Além disso, podemos radicalizar a crítica, contestando a necessidade de existência de uma ordem legal e social apresentando razões convincentes para desobedecer a quaisquer regras.

De qualquer modo, o que gostaríamos de destacar é que se o ensino de Filosofia não deve prescindir do estudo dos textos filosóficos e da referência à História da Filosofia, tampouco pode abandonar sua relação com as questões concretas. Não nos é possível, neste espaço, traçar um histórico do problema da obediência na Filosofia Política. O que importa é destacar, como lembra G. Cornelli (2004) a propósito da reforma do ensino médio italiano, que o problema do ensino de Filosofia não se reduz a “História sim ou História não! A questão poderia ser colocada nos seguintes termos: História *como?*” (CORNELLI, 2004, p. 190). Nesse sentido, pretendemos apenas ressaltar que a plêiade de questões apresentadas pelo CBC de Filosofia do Estado de Minas Gerais serve de importante fio condutor para que, a exemplo do que já vem sendo feito no ensino médio italiano (Cf. CORNELLI, 2004, p. 189-190), seja adotado um “método histórico-problemático, com a ideia evidente de compor história e problematização do presente”. O que se segue é uma sugestão para o tratamento da questão da obediência que procure, ao mesmo tempo, problematizar e referir o tema da obediência à história.

Para uma abordagem filosófica do tema da obediência

Uma maneira de considerar a relevante questão da obediência é a que consiste na indicação de categorias ou elementos que funcionem como chaves de leitura e abordagem dos problemas revelados ao longo da história da filosofia. Ao tratar das características gerais ou do fio condutor da filosofia política, Manfredo A.

Oliveira (1993) destaca, de forma precisa, a “emergência da subjetividade” como elemento fundamental que nos permite compreender a transição entre o pensamento clássico – antigo e medieval – e o pensamento moderno. Tal transição provocou uma “transformação no horizonte de pensamento” e contribuiu para consolidação de uma “nova configuração da realidade humana” que, ao repercutir em diversas dimensões, trouxe consequências importantes, principalmente, ao campo da discussão ética e política (Cf. OLIVEIRA, 1993, p. 84-85).²

De acordo com Manfredo A. Oliveira (Cf. 1993, p. 85), ao contrário do pensamento clássico, cujo horizonte caracteriza-se como “cosmocêntrico-objetual”, o pensamento moderno funda-se numa perspectiva “antropocêntrico-subjetual”. Isso significa que, no primeiro caso, “o centro de gravidade [...], o modelo de ser a partir de onde tudo recebe seu sentido, é a *ordem imutável* do todo entendido como ‘cosmos’” (OLIVEIRA, 1993, p. 86, itálico no original). Assim, pode-se dizer que, no âmbito do pensamento clássico,

[...] o agir humano é normado por esse todo e significa o processo através do qual o homem assume, por sua decisão, o lugar que lhe compete no todo. O homem, racional e livre, deve constituir, no seu nível de ser, a ordem do todo e reconstituir essa ordem onde ela foi destruída. Não há, para o homem, realização possível de seu ser fora dessa ordem imutável que, uma vez para sempre, determina o lugar que ele deve ocupar na totalidade do ser. Todo agir do homem encontra, na ordem cósmica, seu fundamento derradeiro. (OLIVEIRA, 1993, p. 87)

É fácil notar que, neste caso, a reflexão política centra-se na discussão a respeito da inserção do homem numa “ordem objetiva”, constitutiva do ser, que é determinada *a priori* (Cf. OLIVEIRA, 1993, p. 89). Note-se que, aqui, a obediência e a resposta à pergunta “por que o homem deve obedecer?”, justifica-se e explica-se por uma necessidade, posta *a priori*, da existência de uma concordância entre o homem e a “ordem imutável”, pois a autoridade – e, conseqüentemente, a

² O leitor perceberá que a abordagem histórica sugerida por Araújo (1993) vincula-se, claramente, à tradição hegeliana. Não é o caso, aqui, de se discutir a pertinência ou a impertinência dessa abordagem. Ela é uma das que podem ser utilizadas tendo em vista a necessidade de articular temas e problemas filosóficos à tradição histórica.

obediência à autoridade – reveste-se de um caráter ontológico, isto é, revela-se constitutiva do ser das coisas que o homem, como parte do *cosmos*, não pode contrariar, caso pretenda realizar-se plenamente ou, nos termos aristotélicos, por exemplo, *atualizar* o que, por natureza, possui *potencialmente*.

Na medida em que o pensamento moderno caracteriza-se por uma alteração de perspectiva, ao examinar a ação humana sob a ótica “antropocêntrico-subjetal”, a solução para o problema da obediência precisa ser reelaborada. Tal alteração, conforme Oliveira (1993, p. 89), produz

[...] (uma) mudança no centro de gravidade do pensamento: de agora em diante, o modelo de ser a partir do qual tudo é pensável não é mais o “cosmos” imutável, mas o próprio homem enquanto subjetividade. Muda-se aqui radicalmente o quadro básico de referência do pensamento: o homem não se sente mais simplesmente como parte no grande todo do “kosmos”, entendido como ordem acabada, definida, mas revela-se como algo radicalmente diferente de tudo mais: revela-se como subjetividade, como sujeito de seu conhecimento e de sua ação no mundo. Isso não significa que o único problema filosófico seja o homem, mas antes que aqui se pensa e se age no horizonte de uma concepção antropocêntrica do real: o homem, enquanto subjetividade, é a fonte de sentido para tudo.

É importante observar que esta alteração no “horizonte de pensamento” decorre de um processo iniciado pela filosofia renascentista e que, passando pela discussão acerca das origens e dos fundamentos do conhecimento humano, encontrará em Immanuel Kant (1724-1804) sua formulação mais refinada. No que se refere ao tema da obediência, considerando o “horizonte de pensamento” instaurado pelo pensamento moderno, não é difícil notar que a pergunta “por que obedecer?” submeterá à razão, entendida como racionalidade, isto é, a razão em atividade, os termos da questão e as justificativas para uma resposta positiva, negativa ou crítica ao problema. Eis, assim, de que forma termos como “interesse”, “conveniência”, “legitimidade”, etc., referidos ao sujeito, passam a frequentar, compulsoriamente, a gramática da filosofia política.

Contudo, de acordo com Oliveira (1993, p. 90-91), à medida que essa nova perspectiva se impõe, novos elementos exigirão um renovado esforço de alteração: do “horizonte antropocêntrico-subjetal” passa-se ao “horizonte historicocêntrico-relacional” que se explicitará, principalmente, por meio de Hegel (1770-1831). É o que explica Oliveira (1993, p. 91):

O horizonte historicocêntrico vai emergir de uma crítica à parcialidade de ambos os horizontes anteriores: de entrada, reconhece-se na reviravolta antropocêntrica um passo necessário, embora insuficiente, do pensamento, uma vez que o antropocentrismo não é capaz de atingir a verdadeira dimensão da vida humana, ou seja, o próprio processo de autogestão, portanto, a história. Aqui emerge uma nova ótica de consideração da totalidade: não mais a totalidade enquanto cosmos, nem também, simplesmente, a totalidade para a subjetividade, mas totalidade entendida enquanto processo histórico, a partir de onde a própria subjetividade deve ser pensada.

Tal transformação, conforme Oliveira (Cf. 1993, p. 91-92), permitirá a emergência de uma nova forma de se pensar a política: ela se situará no “próprio processo histórico”, ou seja, será pensada no processo resultante da “revelação” subjetiva e da “efetivação” objetiva. Assim, a questão referente às razões pelas quais devemos, considerando nossa temática, *obedecer* à autoridade política encontra-se, ao mesmo tempo e dialeticamente, submetida às determinações de nossa racionalidade e às determinações, forjadas historicamente, impostas pela sociedade à qual estamos integrados. Dessa forma, percebe-se que há um campo aberto à reflexão a respeito do “por que obedecer?”, do “por que desobedecer?” e, ao mesmo tempo, do “qual o limite da obediência?”. Pode-se, é claro, inverter as questões e propor a centralidade do tema da desobediência. Neste caso, a pergunta final poderia ser, por exemplo, “existe um limite para a desobediência?”. De qualquer maneira, é bom que se diga, não estamos propondo uma análise da obediência ou desobediência em termos absolutos, mas, isto sim, uma forma de enfrentar o tema da obediência ou da desobediência, considerando as sugestões de

Isaiah Berlin (2002) conjugadas às formulações propostas pela Proposta Curricular do Ensino de Filosofia (CBC) do Estado de Minas Gerais (2007).

A abordagem sugerida por Oliveira (1993) revela uma dupla vantagem: elege categorias ou chaves de leitura que nos permitem, ao mesmo tempo, classificar as diferentes respostas oferecidas pelos filósofos ao longo da história da filosofia. Tal procedimento permitirá que alinhemos numa mesma perspectiva ou “horizonte de pensamento”, para usar a expressão do autor, posicionamentos diversos de diferentes filósofos. Trata-se, pois, de agrupar diferentes argumentos, referidos a um problema comum, num mesmo modelo teórico de explicação. Esta forma de abordar o problema é, a nosso ver, interessante. Seria, contudo, suficiente?

De acordo com Desidério Murcho (2008), o ensino de filosofia não deve reduzir-se ao ensino de História da Filosofia, tampouco a uma postura enciclopedista que procure enquadrar argumentos e posicionamentos diversos a modelos teóricos. Fique claro que a referência à história e aos textos filosóficos é importante: “ao estudar um problema filosófico qualquer” (tal como o da obediência), afirma Murcho (2008, p. 92), “o estudante tem de ter conhecimento dos diferentes tipos de teorias que procuram explicar o problema – e respectivas críticas”.

Note-se que, assim, não se relega a um segundo plano a história da filosofia e não se descarta a importância da leitura analítica dos textos filosóficos. Entretanto, mais que interpretar as teorias filosóficas apresentadas ao longo da história e mais que classificar diferentes teorias filosóficas, é fundamental que o estudante aprenda a construir e contestar explicações dadas a um problema que, afinal, lhe afeta ou lhe diz respeito direta ou indiretamente (Cf. MURCHO, 2008, p. 92). Eis, assim, porque é preciso, considerando o que afirma Gallo (2011), propiciar o acesso do estudante à “cozinha da filosofia”. Dessa maneira, embora seja fundamental, não basta que o estudante e o professor conheçam a história da filosofia e os diferentes modelos teóricos capazes de oferecer respostas ao problema. Isso significa que a filosofia e seu ensino não podem reduzir-se a um “saber que”. Deve, pois, atentar-se para a necessidade de um ensino que se paute

no “saber como” (Cf. MURCHO, 2008, p. 91), na avaliação dos argumentos apresentados.

No âmbito do filosofar propriamente dito, a pergunta fundamental, portanto, seria a seguinte: o argumento ou posicionamento acerca do problema da obediência deste ou daquele filósofo é satisfatório? Se *sim*, por quê? Se *não*, por quê? (Afinal, lembremo-nos, a filosofia exige razões pelas quais acreditamos ou desacreditamos em algo.) Ao depois, espera-se que surja uma postura investigativa que procure uma resolução satisfatória ao problema apresentado.

É bom ressaltar que a questão prende-se tanto ao ensino da filosofia no nível médio quanto à formação dos professores de filosofia. Afinal, se se cobra que o estudante do Ensino Médio desenvolva a capacidade de perceber, problematizar, refletir, conceituar e argumentar, como afirma o CBC de Filosofia de Minas Gerais (2007), deve-se esperar que a formação do futuro professor de filosofia contemple, igualmente, tais habilidades e competências. Afinal, de que forma esperar que o aluno problematize, conceitue e argumente se o próprio professor não é capaz de fazê-lo? Nesse sentido, o que propomos aqui – a eleição de um problema capaz de desencadear o acesso a teorias e argumentos apresentados pelos filósofos ao longo da história – é tão somente um exercício de abordagem de um conteúdo curricular sugerido para o Ensino Médio que poderia, diga-se de passagem, ser tratado de maneira distinta da que sugerimos.

É claro que é preciso distinguir o que se exige do professor de filosofia em formação e o que se pode ensinar no nível médio, especialmente quando se considera a carga horária destinada à Filosofia no currículo da Educação Básica. Contudo, considerando o que é exequível, ao menos examinar de que modo o problema da obediência foi tratado ao longo da História da Filosofia constitui um caminho que julgamos pertinente. O tema da obediência – ou da desobediência – presta-se claramente à sensibilidade, à experiência e à vivência de qualquer indivíduo. Afinal, quem nunca se perguntou por que agimos compulsoriamente em tantas ocasiões?

REFERÊNCIAS

BERLIN, Isaiah. Ainda existe a teoria política? In: _____. *Estudos sobre a humanidade* – Uma antologia de ensaios. Edição de Henry Hardy e Roger Hausheer. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 99-130.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28, aprovado em 02 de outubro de 2001. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relatores: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002a). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002b). *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio* – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CORNELLI, Gabriele. A lição dos clássicos: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (orgs.). *Ensino de Filosofia* – Teoria e prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 183-201.

FERRARI, Sônia Campaner Miguel. Filosofia no Ensino Médio: reflexões a partir da observação e da prática. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (orgs.). *Da Filosofia como disciplina* – Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011. p. 51-66.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio* – Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-36.

_____. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de Filosofia. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (orgs.). *Da Filosofia como disciplina* – Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011. p. 67-96.

MINAS GERAIS (2007). Secretaria de Estado de Educação. *Filosofia* – Proposta curricular (Ensino Médio). Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B29D0A457-F644-4CF4-A309-468518DB19AC%7D_PC%20FILOSOFIA%202008%20EM.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Filosofia Política: de Hobbes a Marx. In: _____. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 84-109.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio – Temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 37-52.