

OS PCN E O ENSINO DE FILOSOFIA

Antônio José Lopes Alves¹

RESUMO

O presente artigo se propõe a explicitar de modo crítico os fundamentos que subjazem à proposta de inserção do saber filosófico e de suas questões no ensino médio brasileiro conforme disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Neste sentido, apresentamos uma reflexão acerca da concepção de filosofia que norteia o documento em questão, apontando tanto os limites quanto os aspectos positivos que o perfazem. Partindo-se da evidência da natureza social dos indivíduos, da prática educativa e das condições de vida, buscou-se redefinir o quadro de competências e habilidades propostas.

Palavras-chave: ensino de filosofia, educação, tradição filosófica, objetividade.

ABSTRACT

The current article intends to explicit in a critical way the basis for the philosophical knowledge insertion and its issues on brazilian high school as stated by National Curricula Parameters – High School. We present therein a reflection about the philosophical concept that guides the document in question, pointing out the limits as well as its positive aspects. Starting from the evidence of the individual's social nature, of the educative practice and the life conditions, we searched to redefine the proposed competences and abilities schedule.

¹ Mestre em Filosofia pela UFMG e Professor de Filosofia do Colégio Técnico da UFMG.

Keywords: teaching of philosophy, education, philosophical tradition, objectivity.

O presente texto é uma síntese crítica das discussões sobre o impacto da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, no que tange às Ciências Humanas e suas Tecnologias, em especial referente à parte dedicada à filosofia, ocorridas em seminários realizados, no ano de 2000, no Colégio Técnico da UFMG. Como aproximação crítica, este artigo pretende desvelar as pressuposições que delimitam e informam a proposta contida na parte IV, páginas 327 a 349, do supramencionado documento do MEC. Neste sentido, todo esforço analítico concentrar-se-á em explicitar os seus fundamentos filosóficos básicos, bem como a própria concepção de filosofia que propugna e a relação desta com as demais disciplinas do saber e setores da vida extra-escolar.

Toda a argumentação dos PCN visando a demarcar o espaço da filosofia no ensino médio se ancora na determinação da relação que há, ou pode haver, entre este saber e o objetivo sustentado como mais geral da educação: a promoção da cidadania. Assim, o sentido específico da presença deste campo do conhecimento no currículo deste nível de ensino se articula e se subsume ao telos mais geral da educação. Finalidade esta que seria engendrar nos indivíduos um sentimento forte de comunidade política e gerar por meio disso, um conjunto de comportamentos que reforcem e mantenham os laços humanos sob a forma do político. Esta pretensão não é colocada de maneira ingênua, nem muito menos como mero protocolo legal. Mas, como o veremos mais à frente, conforma a proposta como um todo e determina, neste particular, à filosofia uma dada tarefa de formação dos indivíduos, via escola, no sentido de transformá-los em partícipes da cidadania, tida como último e eterno horizonte da humanização. O que este pressuposto básico tem de limitado e unilateral, tentaremos em outro momento demonstrar. Por ora, basta referir que a eleição de princípios assim realizada acaba por deslocar a filosofia, o que ocorre também com outras disciplinas científicas, para um registro

diverso daquele característico da academia e do ensino propedêutico. É uma relação com os saberes e as disciplinas que, ao menos em tendência, indica um abandono do exercício destes como inteligência científica do mundo, em direção a uma preparação genérica da pessoa, com vistas à sua inserção na ordem social do capital. O saber como desvelamento das determinações essenciais e imanentes da realidade se converte então em instrumento de mera conformação dos indivíduos à forma da sociabilidade e do político a esta adequado. Sendo assim, filosofia encaixar-se-ia em função de uma dupla determinação: a) ela faculta ou deve estimular a emergência da “autonomia intelectual e do pensamento crítico” e b) é apontada como instância de “compreensão dos fundamentos científico-técnicos dos processos produtivos”.

Os conhecimentos das humanidades, especificadas na forma da lei como “conhecimentos de Sociologia e Filosofia”, são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e não mais como conteúdos acessórios ou de diversidade curricular. O que de *per se* é meritório, dada a situação comum na qual tais conteúdos são lançados em grades curriculares e projetos. Figuram, no mais das vezes, como parte ajuntada ou apêndice ao currículo, sem que nenhuma relação ou interface seja formada com as demais áreas e saberes integrantes da vida escolar. Quando uma articulação se produz, tal acontece mais pela disponibilidade ou pelo talento particular dos docentes que em função de um programa planejado que os coloque em comunicação com os demais campos de maneira mais orgânica. Não obstante este reconhecimento e a indicação da necessidade da presença de tais saberes para a consecução do objetivo geral da educação, um problema novo emerge. Pois, se os temas e a história da filosofia devem integrar o ensino médio, não significa que “todo conteúdo” da tradição filosófica possa ser mobilizado neste nível de ensino. Surge assim o problema do “recorte”, da escolha de determinados pontos a serem abordados.

Esta escolha, ao menos pelo espírito do texto, ainda que não adstrita em função dos PCN, é circunscrita claramente na elucidação da funcionalidade ou não dos diversos conhecimentos de filosofia. Deste modo, a seleção do que ensinar estará balizada pela identifica-

ção dos “conhecimentos da Filosofia que são necessários para o fim proposto” o que, muito embora explicitamente entendida como tarefa nada fácil, é, porém, posta como obrigatória. O espaço de arbitrariedade que comporta tal seleção é, de certo modo, abrandado pelo recurso à interdisciplinaridade, “proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular”, o que determina “o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos”. Interdisciplinaridade que define como sua correlata necessária a contextualização dos saberes filosóficos. A filosofia e sua tradição inscrever-se-iam no espaço escolar como articuladora, estimulando a “cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar”.

A proposição da interdisciplinaridade como eixo ao redor do qual os conteúdos devam ser escolhidos e trabalhados coloca também a questão central frente à qual os PCN são, de certo modo, evasivos em sua redação. Afinal, a filosofia deverá conformar-se numa lógica disciplinar corrente, seguindo todos os ritos, formas de procedimento e interação vigentes na relação discípulo/mestre, base da disciplina academicamente configurada? Ou antes, tornar-se-á um momento difuso e difundido do currículo, que atravessaria todas as demais áreas sob a forma de uma interface fluida e indeterminada no que refere ao espaço institucional que ocupa? Uma coisa é definir a interdisciplinaridade como forma de interação de disciplinas estabelecidas, reconhecidas e institucionalmente assentadas. Outra diversa é, ao revés, colocar um saber como espaço de interdisciplinaridade, sem uma definição de sua natureza específica, a qual se consubstancia, por exemplo, na destinação de uma determinada carga horária semanal. No primeiro caso, a filosofia apareceria como espaço estruturado que, por seu próprio caráter e sua história, teria a possibilidade de promover uma articulação crítica dos demais saberes. No segundo caso, a filosofia se apresentaria como espaço estruturante da interação interdisciplinar, sem ser ela mesma uma disciplina específica entre outras. Não obstante se reconheça que a reflexão filosófica possa colocar-se como campo no qual se produz um discurso unificador e/ou crítico das práticas e conteúdos dos demais saberes, há que reafirmar a filosofia como um saber. Saber

distinto em essência, destinação e grau de aproximação da realidade daqueles produzidos e exercitados nas ciências particulares. Além de crítica metodológica ou ética do conhecimento, a filosofia é, ela mesma, um dado discurso acerca do mundo – neste sentido, ontologia, moral, estética, filosofia da ciência, etc. A filosofia não apenas se ocupa de problemas oriundos das mais diversas experiências cognitivas, mas tem também ela mesma seus próprios problemas característicos, construídos no correr do tempo, os quais a fixam como uma dada tradição de temas.

A partir das questões trazidas pela relação do saber da filosofia com o escopo mais geral da educação e com as demais formas de conhecimento, três outras se colocam: quais conhecimentos filosóficos são necessários, que filosofia e qual concepção de cidadania assume o papel de norte da prática educativa.

Na seqüência, o texto dos PCN envereda por uma série de discussões acerca da relação entre a forma de ser do saber filosófico (ao menos, de como este é entendido pelo relator) e a delimitação possível das competências e habilidades esperadas no aprendizado da filosofia, tendo em vista a promoção da cidadania. Neste contexto, a filosofia definir-se-ia por sua reflexividade, pela reconstrução das condições de cognoscibilidade e ação, e pela sua natureza crítica. É evidente que a delimitação mesma da filosofia, em referência a qualquer quadro, importa na sustentação de um dado entendimento acerca da própria filosofia, do que seja, afinal, filosofia. A este respeito, a concepção de filosofia que baseia os PCN é bastante tradicional, no sentido de que a circunscreve como crítica gnosiológica ou interrogação primária pelo saber e suas condições. Deste modo, a filosofia

concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza este ou aquele objeto mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós (PCN, 1999:330).

Tal exame indica o modo mesmo de ser filosófico, “o ‘voltar-se para trás’ (*reflectere*)”. Este encaminhamento denuncia um certo limi-

te, pois toda a enorme tradição ontológica, a busca da determinação do ente, do ser por-si das coisas, a qual jaz como fundamento efetivo necessário de quaisquer outras delimitações, se acha revogada em benefício de um problema derivado. A determinação mais geral do conhecimento do mundo exige como pressuposto a determinação mais geral do próprio mundo, o que a proposta não capta. Neste sentido, aceita-se de maneira a-crítica, sem mais, a determinação do mundo sob a categoria de *objeto*, sem a menor preocupação em interrogá-la. Indica-se como pressuposto a *objetualidade* do mundo, sem buscar a aproximação da sua *objetividade*, a independência de determinações, a autonomia daquele frente ao sujeito. Na asserção da reflexão denuncia-se um certo subjetivismo ou assentamento na lógica do sujeito, que aparecerá de forma flagrante mais à frente, quando da abordagem dos “valores” que nortearão ou deverão nortear a prática educativa.

Os PCN advogam, assim, a centralidade subjetiva e não objetiva do conhecimento e, por conseguinte, a posição do indivíduo tomado como autoconsciência isolada e não em sua existência efetiva de ente prático e social. A prática figura apenas na abstração *mundo do trabalho*, entendendo-se por isto a pura determinação econômica ou a preservação da vida física imediata, na melhor das hipóteses, como *locus* de produção da riqueza como capital. A posição do sujeito enquanto ente da praxis sob a forma do engajamento no mercado de trabalho. Por correlação, o social existe tão-somente em segundo ou último lugar, como política ou interação moral, sendo apontada enquanto norte de dever-ser dos indivíduos. Tais concepções padecem exatamente do olvido da prioridade do ser em relação à consciência, da evidência, quase cotidiana de que o “para-nós” depende do por-si. Desconhecem igualmente o específico por-si do humano, sua natureza social, em benefício de um princípio assentado na lógica da subjetividade fetichizada de uma consciência absolutamente autônoma e livre.

O mesmo padrão de conformação dos sujeitos humanos transparece no problema da determinação dos valores, das figuras ideais que servem de parâmetro e guia na resposta dada pelos indivíduos aos dilemas sociais. Neste sentido, os valores que devem delimitar a prática educativa em função da construção da cidadania são

aqueles postos na Resolução 03/98, sendo os que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca”, explicitando, agora no nível moral, a lógica subjetiva acima aludida. Assentados numa visão liberal clássica, que parte da família como núcleo mínimo fundamental da sociabilidade, chega-se à determinação do modo específico de interdependência capitalista. Em sua forma – a solidariedade, os nexos e liames que intermedeiam os indivíduos – e conteúdo – a tolerância como fim, a diversidade como limite recíproco, levantado ante cada qual enquanto zona limítrofe da liberdade do indivíduo tomado isoladamente.

Tolerar como fim é reafirmar a impossibilidade da relação a não ser sob a forma da contraposição e do conflito, no interior da lógica da competição onde vigora o entrecchoque dos interesses pulverizados. A pretensa transição do eu ao outro fica apenas como vontade anunciada, jamais ato realizado, na medida em que se tolera sempre “apesar de...”, e jamais “com...” ou pelo outro. Tolerância que, se no nível do discurso regra os comportamentos de ouvir e não escutar, na dimensão mais essencial das interações sociais impõe como norma a separação e a incomunicabilidade, na medida em que as posições podem permanecer as mesmas, antes e depois do encontro. Não tendo, portanto, a interatividade nenhuma consequência prática, não alterando formas ou modos de ser. A tolerância recíproca significa, além do respeito necessário ao ser e posições dos outros, a indiferença mútua. Uma distância, respeitosa, é verdade, mas que se afirma como distância insuperável, dada a natureza conflituosa, igualmente insuperável, que preside as relações entre os indivíduos. Não há sequer a indicação da necessidade do equacionamento ou da redução das tensões, o que, não obstante cingidos pelas possibilidades reais, pelas contradições, desigualdades e confrontos, os indivíduos podem e devem aspirar. Em lugar da explicitação das condições em que os conflitos se instauram, da clarificação da lógica imanente de uma sociabilidade que opõe entre os indivíduos, por força de suas determinações internas, temos o juízo e o repto morais, abstratamente postos como deveres. É patente na argumentação examinada, aliás como em todas as formas do pensamento político clássico moderno, a conversão da lógica de uma forma de vida historicamente de-

terminada em essência dos indivíduos. Assim, entre a cruz e a espada, entre o viver alienado e o dever abstrato, entre seguir os ditames da ordem social do capital e as prédicas moralizantes, o indivíduo, no mais, recai na alternativa do moralismo teórico complementado por um cinismo prático. É evidente que o dever permanece no horizonte humano, e lá precisa perseverar. Mas o que é um dever colocado abstratamente, de modo que o indivíduo jamais possa guardá-lo, senão um convite ao niilismo? A moralidade, que é colocada como pressuposto, deve, ao contrário, tornar-se objeto de cuidadosa e responsável reflexão, sob pena de recair-se num “tudo vale a pena” sustentado pela afirmação de que “não existem fatos, apenas interpretações”. E se o objeto da interpretação for meu semelhante? É uma reflexão sobre o ser dos homens, sua condição de ser e sua natureza social, que deve pôr a questão dos valores, reafirmá-los como potências efetivas, não como cânticos tristes de admoestação. Uma reflexão sobre os homens, o que eles já podem ser e não são – e acerca do porquê não o são – eis o que a filosofia poderia começar a oferecer.

Como corolário das teses do indivíduo isolado, como acima delimitado, tem-se a eleição de “princípios” práticos que transcrevem para o âmbito ativo a lógica das premissas axiológicas mais gerais. Tais diretivas são indicadas em três zonas práticas, a saber: 1) estética, onde se parte do “sentir” do indivíduo isolado, do acesso à natureza interna, do trabalho sobre a recepção/julgamento individual de mundo; 2) a esfera da sensibilidade, do afeto subjetivo, a cidadania do sujeito, definido e aceito como *subjectum* do mundo; 3) na seqüência, coerentemente lógica (mas tão somente lógica), do texto topamos com a outra área, aqui prática, *par excellence*, a ética, a esfera da interatividade e das relações, dos problemas do *ser-em-comum* propriamente humano, onde o que mais importa não é tanto a interatividade em si, os modos historicamente determinados de esta se dar, mas seu fundamento pressuposto, a construção prévia da identidade do indivíduo (novamente isolado). É à tomada de posição que se dirige toda a argumentação, que por certo admite (e deve admitir sob o peso da realidade) os relacionamentos na formação daquela identidade, mas de novo a sociabilidade constitutiva dos indivíduos não emerge senão como mandamento,

a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão [obviamente circunscrita à interioridade dos indivíduos posta como a priori indiscernível e indiscutível] da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana (PCN, 1999:332).

Parece ser invisível ao relator o paroxismo efetivo de que mesmo o egoísta mais autocentrado precisa necessariamente de um outro que sofra o seu egoísmo. Situação paradoxal devida à natureza objetiva do pensar e do agir, o estar “sempre voltado a...” do ser dos homens. O que redonda na identidade autônoma como seu ponto de chegada necessário.

O fecho de todo este itinerário é também, logicamente, a política como esfera da resolução humana dos entrec choques de identidades autônomas. A democracia, como não poderia deixar de ser, aparece sob o modo da convivência, *sans phrase*, e não como aquilo que é, ou seja, uma forma de poder. Partindo-se da *æsthesis* individual e da construção da identidade autônoma de sujeitos separados e contrangidos a reciprocamente se tolerarem, nada mais a esperar que a política e a participação, contingencial, nos negócios gerais surjam como única via real de acerto, enquanto posição da vontade (ela igualmente contingencial) de participar, a expressão de uma boa vontade “que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente”, sem ao menos se perguntar se a forma social de produção o permite. E a este respeito, como poderia um assalariado participar de “modo mais equânime” do produto social senão sob a forma do salário, da não propriedade da riqueza?

Nas partes que se seguem, quando a análise se volta especificamente ao problema efetivo do que se ensinar de filosofia no nível médio e daquilo que disso se espera obter, ou seja, quando um desafio real e concreto se impõe, a lógica da efetividade do mundo e da tarefa passa a reger o discurso. A efetuação da aula, mais urgente que a determinação abstrata *a priori* de uma axiologia se afirma, afinal, com a força de uma topada, mas, evidentemente, não sem prejuízo causado pelas posições pressupostas. A tarefa neste momento é acercar-se de competências e habilidades. Aqui também se parte de um território

rio em que se respira um certo ar subjetivista. Partindo da afirmação kantiana da impossibilidade de se ensinar filosofia, o texto assume para si a filosofia como exercício, o seu ensino como habilitação num outro patamar de pensamento, "crítico-reflexivo". Entretanto, em questões de determinação real cessa tudo que a subjetiva musa canta que a objetividade mais alto se alevanta! Daí o relator se recusar, não obstante todas as belas questões kantianas de princípio, a abrir mão da evidência de que não se filosofa a partir do nada, de que a tradição construída em séculos de marchas e contramarchas do esforço de apropriação de mundo constitui naturalmente o material da própria reflexão. Um dos méritos dos PCN é este dobrar-se, ainda que ao preço da contradição entre pressupostos e diretivas discursivas, já no nível da fundamentação, ao peso específico da realidade:

o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir de conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica (PCN, 1999:335).

Ao lado da afirmação, pertinente e sensata, do *corpus philosophicus* como ponto de partida, alinha-se a indicação da primeira das competências: a leitura. A capacidade de apropriação da rede de significados instaurados e fixados objetivamente no texto é o pressuposto de qualquer reflexão. Leitura esta que, compreensivelmente dado o quadro de referências anteriormente explicitado, pode assumir o caráter das hermenêuticas contemporâneas (das "resignificações" da moda, etc.), mas que, entretanto acaba por dobrar-se mais às condições objetivas de educador e educando que aos modismos pedagógicos. Neste sentido, os dois critérios básicos são o "ponto de vista do professor", o lugar de onde ele fala, a perspectiva a partir da qual ele estuda, pesquisa e ensina filosofia e a situação social de boa parte dos alunos do ensino médio brasileiro. Com rela-

ção ao primeiro critério, este apresenta o mérito da recusa à ingenuidade de supor que um professor de filosofia fale do lugar da filosofia *in abstracto*. Evidencia-se neste ponto a questão insuperável da posição em filosofia, de que o rumo e o destino dependem de onde se parte, e de que não se é possível partir indistintamente de todo e qualquer lugar. No que respeita ao segundo critério, aqui não se acha, ao menos como momento predominante, o tolo truísmo de partir do “mundo do aluno”. Mundo este reconhecido, mais uma vez sob o peso do real, como socialmente determinado. No caso específico do Brasil, como determinado por suas mazelas históricas acumuladas, expressas no iletrismo da população em geral, no baixo nível de leitura que o acompanha, e das condições sociais que mais reprimem que estimulam o estudo e o aprendizado.

Não obstante preconizando, com razão, que se deva partir da constatação de tais determinações e limites societários, os PCN advogam seu ultrapassamento, ao menos idealmente, pelo recurso a padrões de discurso estranhos ao mundo cotidiano, o descentramento necessário frente ao confronto com o texto, a fuga da lógica cotidiana da interpretação, da leitura com “meus olhos”. É bastante interessante como aqui a compreensão, acertadamente, deve preceder à interpretação. Compreensão esta que se desenha na medida em que o leitor “possa aceitar a argumentação do autor” e tenha a capacidade de “abandonar (temporariamente) seu próprio ponto de vista e seguir a argumentação do autor, considerando o ponto de vista dele”. É tomar o texto em sua própria lógica, submetendo-se ao que o relator denomina “contextualização do texto” (que preferiríamos chamar de sua imanência), à rede estruturada de argumentos e significados postos no e pelo texto. Muito embora o relator assim não se explicita, é patente o indicativo da disciplina de leitura necessária e pressuposta ao estudo filosófico como um elemento ineliminável deste tipo de procedimento. Como desenvolvimento natural da leitura se encontra a sua reprodução estruturada, a escrita, a expressão do domínio daquela malha textual, de seus pressupostos e conseqüências. Deste modo, espera-se que:

o aluno desenvolva capacidades de escrita que lhe permitam elaborar, de forma própria, os resultados de suas pesquisas, leituras, análises individuais, discussões em grupos de trabalho e, inclusive, de apontamentos e conteúdos “fornecidos” pelo professor (PCN, 1999:345).

Escrita que não é mera repetição, mas reprodução da estrutura do problema ou do texto. Embora o assento de uma certa originalidade do aluno, a nosso ver descabida, possa ser entrevista nas linhas acima, o esforço de apreensão é posto como pressuposto da expressão, o que por si só é já um contraponto necessário e bem vindo às “pedagogias da expressão”. Isto tudo, obviamente, sobre uma posição de fundo na qual, perigosamente, tende-se a colocar a equivalência dos pontos de vista como dogma e a questão da verdade como incômodo adormecido.

Outro ponto importante, o qual também está em franca contradição com as modas contemporâneas, reside no acento predominante da elaboração individual e não tanto no trabalho de grupo tomado enquanto paradigma. Assim, o trabalho filosófico, destarte sua necessária adaptação ao espaço do ensino médio, não pode recair no “assembleísmo” e no “achismo” habituais em algumas proposituras que transformam a aula de filosofia numa coleção de “opiniões pessoais” ou num momento de “análise em grupo”. Assimilação, produção e avaliação passariam a constituir momentos de um processo onde cada indivíduo ascenderia ao saber, o que se distingue das formas lúdicas recorrentes em livros de pedagogia e/ou debates acerca da nova educação. Pois,

“enquanto numa situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. É quando se pode indicar a cada um os motivos, um por um, que levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos”.

O quanto isto diste da maré montante educativa que nos arrasta na falaciosa identificação entre avaliação e arbítrio, impelindo-nos à recusa da avaliação parametrada objetivamente como “autoritarismo” e ao rebaixamento intelectual para a aceitação de tudo como válido, é por si já imensamente meritório. Esta leitura que se exerceria, inicialmente, sobre os textos da tradição filosófica, se colocaria ela mesma como filosófica quando posta em ação sobre textos de outros campos do saber e de outras disciplinas, uma das pontes transdisciplinares possíveis. Assim sendo, não se propugna a leitura apenas de textos filosóficos, mas a leitura filosófica de quaisquer outros textos, sejam eles das disciplinas literárias, técnicas ou científicas.

O debate, outro ícone hermenêutico contemporâneo, comparece aqui mais como “exercitamento” que centro da posição filosófica, muito embora haja uma aproximação demasiada, a nosso ver, entre a lógica da politicidade, acertadamente indicada a partir de Vernant como co-irmã da filosofia, e a lógica da pesquisa. Evidentemente que, historicamente, a filosofia, o padrão racional do saber acerca do mundo, emerge como expressão ideal das inflexões sociais que originam a cidade clássica - a figura da Polis - e se inscreve em seus limites. Entretanto, à diferença da discussão política, o convencimento racional não é a meta, mas o resultado da demonstração. Na filosofia não está em jogo (ou ao menos não deveria estar) a busca de assentimento, mas da verdade ou do saber, por mais inconvenientes que estes sejam. Não se deve confundir a lógica do engendrado com a de seu engendramento, pois ainda que a filosofia nasça das mesmas injunções histórico-sociais que impuseram, pela primeira vez, a politicidade, ainda que o acerto e concerto das posições sejam um elemento imanente à lógica do “melhor argumento”, a força da argumentação não deve residir na sua mera coerência interna enquanto proposição, mas sim na sua remissão à objetividade. Filosofia não é política. A verdade não é democrática. O debate, se por um lado vale como momento de exercitamento da capacidade de argumentação, não possui, por outro lado, em si mesmo a norma de sua validação. Num debate científico não basta estar de posse das regras da boa convivência e respeitá-las para estar certo.

Neste sentido, os PCN acabam por desviar-se num volteio extre-

mamente perigoso, da objetividade da verdade para as demandas sociais, inadvertidamente tomadas como mandamento. À filosofia cabe inclusive interpelar as demandas sociais e não somente respondê-las, dobrando-se de modo a-crítico diante delas. Em especial, destacamos a tendência à instrumentalização do debate científico que confunde terrenos, recaindo no barbarismo de anular a especificidade da pesquisa, ao afirmar que:

diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com o objetivo de repolitizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da educação (PCN, 1999:347).

Não seria a referida despolitização também sintoma, talvez, de que cada vez mais a mediação política vem se tornando socialmente desnecessária ou inócua? Como afirmar o esvaziamento da praxis, se todos os dias a “praxis” social se desenvolve como rede de interdependência e convivência social ampliada pelos progressos do trabalho e da tecnologia? O pecado do início se reatualiza no fim como rebaixamento do debate científico a instrumental político!

De resto, cabe aqui enumerar a série de competências e suas habilidades requeridas, com a consciência de que nos importa agir nos interstícios dos PCN, de modo a contornar certas impertinências e otimizar alguns pontos de relevância prático-pedagógica, já ressaltados. É neste diapasão que propomos o quadro abaixo, como fecho de nossas observações:

Competências de	Habilidades
Leitura	Ler de modo significativo, extraíndo os problemas existentes em textos filosóficos ou não; Escrever, elaborando por escrito o conteúdo apropriado na leitura; Debater, exercitar a tomada de posição com base na lógica da evidência e do melhor argumento.
Articulação transdisciplinar	Articular na leitura e pesquisa conteúdos de diversas áreas.
- Contextualização social	Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.