

ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO: UM OLHAR CRÍTICO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: FILOSOFIA)

Teaching of Philosophy and resume: a critic look about National Curricular Parameters (Human being Science and his technologies and orientation curricular for high school: Philosophy)

Márcio Danelon¹

RESUMO

Com a promulgação da Lei 11.684/2008, a disciplina de filosofia se tornou obrigatória na grade curricular das escolas de ensino médio do Brasil. Esse acontecimento trouxe aos pesquisadores do ensino de filosofia questões, de cunho pedagógico e político, cardeais que devem ser refletidas. Na dimensão política, é relevante enfrentar as implicações para a filosofia a partir de sua institucionalização no aparato escolar sob forma de disciplina. O objetivo do artigo é refletir, de forma crítica, sobre a imagem em que a filosofia aparece em alguns dos documentos oficiais produzidos no interior do Ministério da Educação e as implicações imanentes a sua institucionalização enquanto disciplina escolar. O referencial que iremos usar para fazer essa análise crítica é a filosofia de Nietzsche (1844-1900), particularmente em *Schopenhauer como educador*.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Escola. Filosofia da Educação. Nietzsche.

ABSTRACT

With the promulgation of Law 11,684/2008, the discipline of philosophy became obligatory in the curricular grating of Brazil high school. This event brought to the researchers of teaching of philosophy questions, of pedagogical and politician hallmark, cardinals who must be reflected. In the dimension politics, it is important confront of the implications for the philosophy from its institutionalization in the pomp school under form of disciplines. The objective of the article is to reflect, of critical form, on the image where the philosophy appears in some of official documents produced in the Ministry of the Education and the implications in this institutionalization while it disciplines in the school. The theory that we will go to use for you make this critical analysis is the philosophy of Nietzsche (1844-1900), particularly in *Schopenhauer as educator*.

Keywords: Teaching of Philosophy. School. Philosophy of the Education. Nietzsche.

O ensino de filosofia faz parte da grade curricular do ensino médio do Brasil. A lei nº 11684 de 02 de junho de 2008 altera o art. 36 da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como

¹ Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Contato: danelon@faced.ufu.br

disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Esta Lei referenda o Parecer 38/2006, elaborado conjuntamente pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, cuja avaliação rezava pela institucionalização da obrigatoriedade da disciplinas de Filosofia e de Sociologia na grade curricular do ensino médio em todas as escolas. Este parecer propunha a alteração da Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.²

Este fato foi bastante comemorado no meio acadêmico da Filosofia como resultado de anos de mobilização acadêmica e política. Os diversos simpósios dedicados ao tema do ensino de filosofia sempre apontaram para a necessidade de garantir o espaço da filosofia na escola média através da inserção na grade curricular. Refiro-me aqui aos documentos Carta de Piracicaba, Carta de São Leopoldo e Carta de Londrina. Com a promulgação da Lei nº 11684/2008, a filosofia foi institucionalizada na rede oficial de ensino médio. Assim posto, queremos com esse opúsculo fazer uma reflexão sobre o processo de inserção da filosofia na grade curricular das escolas. Para tanto, num primeiro momento queremos fazer uma reflexão sobre a identidade da filosofia presente nos documentos oficiais, em específico, nas Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e nas Orientações Curriculares Nacionais (Filosofia). A proposta, nesta primeira parte, é fazer uma análise crítica em torno da identidade da Filosofia, uma vez que partimos da hipótese de que a especificidade da Filosofia, tal como ela aparece nesses documentos oficiais, vincula-a muito mais como uma atividade do filósofo do que naquilo que é próprio somente a filosofia. Nesse caso, acreditamos que enfrentar a pergunta em torno da especificidade da filosofia remete-nos a reflexão sobre o ser da filosofia e não sobre o fazer da filosofia, como sinaliza esses documentos oficiais. Num segundo momento, nos propomos a fazer uma reflexão crítica sobre as implicações da inserção da disciplina de Filosofia na grade curricular do ensino médio. Nesse caso, nossa reflexão se direciona para os sentidos da Filosofia estar institucionalizada no aparato escolar, sujeita, portanto, as inferências político/ideológica. Além disso, estar dentro do sistema oficial de ensino demanda, também, uma reflexão sobre o sentido da filosofia configurar-se como uma disciplina dentro de uma grade curricular. Para enfrentar a questão da institucionalização da filosofia como disciplina no aparato escolar faremos uso do referencial teórico de Friedrich Nietzsche (1844-1900) como um olhar perturbador do lugar comum que a Filosofia se tornou com o processo de institucionalização.

² De fato, o voto dos relatores – aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica em 07 de julho de 2006 - define nos seguintes termos:

“Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo”. (Parecer CNE/CEB nº 38/2006)

A especificidade da Filosofia nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais e orientações curriculares nacionais

Quando elegemos como objeto de reflexão o ensino de filosofia, estamos adentrando num universo bastante denso na medida em que prescreve a confluência de duas áreas distintas de saber: a educação que tem no ensino um de seus objetos privilegiados de investigação, e a filosofia que tem nela mesma, ou seja, na própria filosofia, um tema profícuo de reflexão e produção de saber. Nesse caso, o enfrentamento da questão “o que é filosofia?” é, com certeza, um dos primeiros problemas filosóficos.³ Por outro lado, a reflexão sobre o ensino de filosofia remete a duas dimensões limítrofes do estudioso da filosofia, ou seja, a dimensão da ação do docente em filosofia em apresentar e discutir a filosofia, e a dimensão da teoria e da reflexão sobre a filosofia. O ensino de filosofia requer o enfrentamento da atividade prática do professor de filosofia, bem como da atividade teórica, pois seu ensino não deve prescindir do posicionamento conceitual diante da questão “o que é Filosofia?”. Dependendo da forma como se aborde a questão, o ensino de filosofia pode envolver áreas distintas do saber. Pode constituir-se em objeto de pesquisa tanto para aqueles que trabalham com o saber pedagógico, como para aqueles que trabalham com a filosofia ou com a filosofia da educação. Nesse aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino de filosofia desde um olhar da própria filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de filosofia⁴ é pensar com a filosofia o problema de seu ensino. Embora envolva discussões de cunho específico da educação, por exemplo, metodologias⁵ para o ensino de filosofia, didática teórica e prática, o ensino requer reflexão sobre esses temas a partir da filosofia e com a filosofia. Isso significa desconstruir a compartimentalização do saber com a qual, numa cultura positivista que entorna nosso

³ É interessante observar que a interrogação sobre si mesma é um posicionamento tipicamente filosófico que, talvez, não encontremos em outras áreas de saber. Nesse sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias, encontramos esta tese: “Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da ‘utilidade’ da Filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar é a qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: ‘o que é Filosofia?’ Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico”. (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 46) Sobre isso, na parte Conhecimentos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontramos um retorno a esta mesma problemática, em si, filosófica: “Se a questão ‘o que é Física?’ não é exatamente um problema físico, a questão ‘o que é Filosofia?’ é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento”. (Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 21) Não obstante os documentos oficiais, a pergunta “o que é Filosofia”, ou seja, a especificidade da Filosofia foi enfrentada pelos filósofos como um problema filosófico. Encontramos, de fato, na historiografia filosófica, profícuas reflexões sobre esse problema, a qual voltaremos mais adiante.

⁴ Conforme CERLETTI, 2003a, p 61 e seg. A mesma tese de se tomar o ensino de Filosofia como um problema de cunho filosófico, é encontrado em OBIOLS (2002, p. 100), quando afirma: “Devemos ajustar contas com as posições que menosprezaram o ensino de filosofia. Não há motivo algum para desprezar a prática do ensino de filosofia nem para considerá-la com o ‘mal menor’. Pelo contrário, o ensino de filosofia pode ser um ato de produção filosófica. Ensinar filosofia não é apenas ‘falar’, nem no ensino de filosofia fala apenas o professor, senão que há um diálogo com os estudantes e com a filosofia mesma”.

⁵ Sobre isso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia sinalizam, muito brevemente e sem o aprofundamento que a questão requer que a metodologia para o ensino de Filosofia tenha sua especificidade à luz da especificidade da filosofia: “Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado”. (OCN/Filosofia, p. 36)

cotidiano, estamos habituados. É filosoficamente que o professor de filosofia deve enfrentar a questão “o que é Filosofia?”, questão cardeal para o ensino de filosofia. Assumir um posicionamento sobre “o que é filosofia?” é adentrar no terreno da especificidade da filosofia, ou seja, o que caracteriza a filosofia, dando a ela homogeneidade interna, e que, também, a diferencia de outros saberes, ou seja, sua heterogeneidade. Em outras palavras, ter conceito formado sobre “o que é filosofia?” é refletir e estabelecer um posicionamento plausível sobre a identidade e a diferença da filosofia.

Nesse cenário, o elemento indispensável para se pensar filosoficamente o ensino de filosofia seja o próprio conceito de filosofia. Que filosofia, ou quais filosofias queremos ensinar? Que conceito de filosofia o professor assume para si em sua prática pedagógica? Definir o conceito de filosofia é o passo fundante e, portanto, fundamental do processo de se ensinar filosofia; significa dizer, desde o início, com qual autor, com qual referencial teórico irá trabalhar na sala de aula; é assumir, enfim, uma postura filosófica em torno dos problemas filosóficos emergidos no processo de ensino. Nos documentos oficiais produzidos no âmbito do Ministério da Educação, em específico os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias (1999), doravante PCN/Filosofia e, posteriormente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Filosofia (2008), doravante OCN/Filosofia, a área de filosofia aponta, acertadamente nesses documentos, a necessidade e a importância do professor de filosofia contemplar, na construção de sua identidade como docente de filosofia, e em sua prática junto aos seus alunos, uma reflexão em torno do problema filosófico “o que é Filosofia?”. De fato, vemos:

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) ‘que filosofia?’ decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de **Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica”. (PCN/Filosofia, p. 48. Em negrito no original.).

A mesma tese é encontrada nas OCN/Filosofia: “Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta ‘que Filosofia’ sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina”. (OCN/Filosofia, p. 24) Sinaliza-se, nesses documentos, a necessidade objetiva do professor de filosofia construir sua identidade enquanto agente que porta e atua dentro de um saber sistematizado historicamente, tal qual a filosofia se constitui. Nesse caso, a identidade da filosofia fica atrelada a própria construção da identidade do professor de filosofia, na medida em que os documentos oficiais apontam para essa tarefa. Para além disso, a tomada de posição do professor diante dessa questão não significa simplesmente ele definir o que entende por filosofia, mas trata-se de um posicionamento político, diante de seu trabalho com a filosofia. É essa transcendência de entendimento

da tarefa do professor de filosofia que, de forma profícua, Obiols apresenta em *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*, particularmente na terceira parte dessa obra em que discorre sobre uma concepção crítica e filosófica em torno do papel do professor de filosofia. Contrariando a formação e atuação técnica⁶ do professor de filosofia, o autor propõe a identidade do professor de filosofia como aquele que, além do ensino de filosofia, produz filosofia como atividade intrínseca ao de ser professor: “O enfoque prático e a concepção que faz do professor não um simples instrutor, mas um pesquisador ou um produtor em sua disciplina, ao contrário, é compatível com as melhores tradições da educação filosófica, aquelas que não separam o professor do filósofo...” (OBIOLS, 2002, p. 117) De fato, aceitemos esse entendimento da atuação do professor de filosofia como aquele que ensina e produz filosofia numa relação dialética, como também, acreditamos que o espírito dos documentos oficiais respalda e incentiva esse mesmo entendimento em torno do que se constitui a atuação do docente em filosofia.

Para além do texto instituído no âmbito das políticas públicas para a educação, também, e de forma bastante profícua, na história da filosofia, encontramos inúmeras definições de filosofia, cada qual pensada num contexto particular, para fins particulares. Por exemplo, a filosofia como contemplação da Idéia perfeita em Platão; a filosofia como caminho para o conhecimento do divino, na filosofia cristã; a definição por Merleau-Ponty em que a filosofia é re-apreender a ver o mundo; ou, ainda, a definição deleuzo-guatarriana da filosofia como a arte de criar ou fabricar conceitos. Nesse mesmo caminho, muitas obras de filosofia procuram enfrentar e se posicionar diante da pergunta “o que é filosofia?”, numa clara acepção de que esta pergunta é, por si só, filosófica e requer um tratamento filosófico.⁷ Ora, independente da definição de filosofia, cada qual irá refletir, de forma bastante importante, como se trabalhar o ensino de filosofia, ou seja, deverá conter em si o reflexo do autor e do conceito de filosofia que se tenha como cenário. Em última instância, significa deixar às claras os referenciais teóricos imanentes ao ensino de filosofia.

Uma proposta de especificidade da filosofia é apresentada nos PCN/Filosofia e nas OCN/Filosofia para o Ensino Médio. Em ambos os documentos, a perspectiva de demarcação da especificidade da filosofia remete aos mesmos argumentos, ou seja, é específico da filosofia a reflexão. Vejamos os argumentos dos documentos. A tese da especificidade reflexiva da razão é apresentada nos PCN/Filosofia através do argumento de que o discurso filosófico é caracterizado pelo *logos*:

E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para a razão ou verdade, é também correto que

⁶ “Em conseqüência, o professor não pode ser treinado em uma série de destrezas ou habilidades para o ensino de uma matéria que apenas conhece, senão que tem que ser alguém capaz de realizar alguma produção ou prática em sua disciplina, e deve ser formado em princípios que lhe permitam enfrentar criticamente sua própria prática docente” (OBIOLS, 2002, p. 116).

⁷ Sobre isso, indico, por exemplo, a conferência pronunciada por Heidegger em 1955, intitulada “O que é isto – a Filosofia?”, em que trataremos de forma mais amiúde adiante; a obra “O que é a Filosofia?” de Deleuze e Guatarri; e “Que Filosofia?” de Jose Ortega e Gasset. Nesses textos, entre outros que poderíamos citar, encontramos reflexões filosóficas, de profundidade singular, que enfrentam e procuram responder o problema acerca da identidade da Filosofia.

nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo se, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências...” (PCN/Filosofia, p. 47)

Mais adiante, conclui o argumento:

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça pública, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva.**” (PCN/Filosofia, p. 47)

Nesse caso, é específico da filosofia a reflexão como atividade, *sine qua non* não há filosofia, já que ela nasceu como reflexão. É isso que a marcou, diga-se de passagem, como um saber na Grécia clássica. A reflexão, segundo o texto dos PCN/Filosofia abarca duas dimensões distintas, mas que se confundem:, sendo a primeira

A **reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s)”, seguida da “**crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-lo em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social [...] (PCN/Filosofia, pp. 47, 48. Em negrito no original)

Nas OCN/Filosofia, o argumento da especificidade da filosofia igualmente versa sobre a reflexão. Afirma-se:

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio.

Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras tornando-se reflexão. (OCN/Filosofia, p. 22).

Mais adiante, continua a construção do argumento “... a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua atividade reflexiva”. (OCN/Filosofia, p. 23). Por fim, afirma o documento que cabe

[...] especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um dos pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania. (OCN/Filosofia, p. 26)

Demarcada a especificidade da filosofia como atividade reflexiva, emergida desses documentos oficiais, a congruência dessa especificidade com o ensino de filosofia acontece em práticas pedagógicas que sinalizam para a produção de habilidades e competências. Nesse caso, o ensino de filosofia, como prática dessa especificidade da filosofia, configura-se com o propósito de produzir no educando as competências da leitura, escrita e discussão “... ligadas à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica”. (OCN/Filosofia, p. 26). A atividade reflexiva se manifestaria nas aulas de filosofia durante a leitura de textos filosóficos, na formulação de argumentos e no debate de idéias filosóficas e na produção de textos de cunho filosófico, de forma que os textos de filosofia sejam os subsidiadores e a atividade reflexiva seja o específico do filósofo no enfrentamento do texto de filosofia. Constitui-se um contraponto a esta especificidade da filosofia as práticas pedagógicas que versam sobre a transmissão de informação, ou seja, legisla contra a atividade reflexiva da filosofia o professor de filosofia que transmite passivamente informações conceituais da história da filosofia, como se a filosofia fosse cabedal de nomes, datas, conceitos e idéias que o aluno do ensino médio deve memorizar para adquirir conhecimentos de filosofia. Ao contrário disso, a Filosofia é tensional, pois nos tira do lugar comum num chamamento para a inquietude. Em outras palavras, a filosofia, por ser diversa e plural, não se encontra no lugar da verdade universal e inquestionável, ou de conceitos que se bastam a si mesmo. Ela é tensional porque o texto filosófico nos tira do território da certeza, lançando-nos no desconforto inquietude. Assim, o texto filosófico joga o estudante no lugar da inquietude sobre certezas até então imunes a atividade reflexiva como, por exemplo, o que é o bem e o mal, o mundo existe, o que é a verdade, o que é a liberdade e o determinismo, o que é o belo. Dada a pluralidade de filosofias que trata dessas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. É nessa inquietude que a filosofia nos lança, que torna-a vivente, tensional, e que nos movimenta para lugares sempre diferentes daquele que nos encontrávamos. É neste foco que a aula de filosofia não é passiva, não é transmissão de informação, mas é produção, é atividade filosófica. Devemos salientar o avanço desses documentos na medida em que visam ir de encontro à tradição escolar

que toma a experiência educativa como domínio de informação, como memorização e como a reprodução do discurso instituído. Nesse caso, esses documentos objetam a prática do ensino de filosofia como memorização e reprodução de datas, nomes e principais idéias de filósofos seguidos a partir da história da filosofia absolutamente linear. Essa análise somente faz sentido se a especificidade da filosofia, enquanto atividade reflexiva, estiver constituída numa via de mão dupla, ou seja, a reflexão filosófica seja da competência prática do professor e do aluno. Nesse cenário as OCN/Filosofia, demarcam que “... a metodologia mais utilizada nas aulas de filosofia é, de longe, a aula expositiva muitas, vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo” (OCN/Filosofia, p. 36), mas que em “[...] função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende”. (OCN/Filosofia, p. 36). Isso demarcado, a especificidade da filosofia enquanto prática reflexiva é materializado no ensino de filosofia na medida em que o “... professor deve convidar os alunos à prática reflexiva” (OCN/Filosofia, p. 37).

Diante dessa apresentação da especificidade da filosofia queremos elaborar uma digressão em torno dessa concepção. A afirmação de que é específico da filosofia a reflexão remete, na verdade, a uma atividade da filosofia⁸. Em outras palavras, a reflexão marca a ação específica da filosofia. Nesse caso, como uma ação, a reflexão é específica da atividade do filósofo, de forma que o diferencia e diferencia a filosofia de outras áreas de saber. Porém, a reflexão é, de fato, uma atividade pertencente ao gênero humano. O homem é um animal capaz de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre as coisas do mundo. Nesse caso, a atividade reflexiva não diferencia, mas, pelo contrário, iguala os homens em seres pensantes. Isto posto, a definição da especificidade da filosofia nos permitir remeter a outras interrogações, a saber, qual é a natureza da reflexão filosófica que a diferencia de outras formas de reflexão? Seria a capacidade argumentativa? A rigorosidade na elaboração das definições e dos conceitos? O enfrentamento na natureza da reflexão filosófica que poderia demarcar a diferença da reflexão do filósofo e do sociólogo ou do psicólogo, por exemplo, não encontra moradia nesses documentos oficiais, de forma que fica estabelecido um hiato conceitual acerca do que é, especificamente, a reflexão filosófica.

Sobre a especificidade da filosofia, podemos, por fim, levantar outra questão em torno da demarcação da atividade reflexiva como o específico da filosofia. Conforme afirmamos acima, enquanto reflexão, a especificidade da filosofia está no campo da ação. Assim, há margem para interrogarmos sobre a especificidade da filosofia em si mesma, ou seja, o que é específico da filosofia em si mesma e não em uma atividade filosófica? A tentativa de elaborar uma resposta plausível a esta questão implica num debruçar-se,

⁸ Mario Ariel G. Porta, em *A filosofia a partir de seus problemas*, caminha nessa mesma direção, atribuindo a especificidade da Filosofia à sua atividade racional: “A filosofia não é outra coisa que a consumação plena da racionalidade. Uma razão que não culmine em filosofia é uma razão mutilada; um discurso filosófico irracional, uma contradição em termos”. (PORTA, 2002, p. 42) A partir dessa afirmação, irá caracterizar as especificidades da Filosofia a partir do exercício racional como esclarecimento, intersubjetividade, algoritmo e reflexividade. (PORTA, 2002, p. 44-49)

não na atividade do filósofo, mas no interior da filosofia, pois é no interior dela que esta pergunta poderá ser respondida. Um exemplo de enfrentamento frontal dessa questão encontra-se na obra de Heidegger *O que é isto – a Filosofia?* Ao fazer a interrogação pelo que é a filosofia, a declinação do verbo “ser” remete a pergunta pelo que é específico ou aquilo que é essencial⁹ a filosofia e sem a qual ela deixa de ser filosofia. Nesse caso, a especificidade da filosofia denota aquilo que faz dela ser o que é - ou seja, sua identidade - porém que a diferencia - ao mesmo tempo que a identifica com ela mesma - das outras forma de saber. Buscar o ser da filosofia nos lança na tensionalidade da identidade e alteridade da filosofia. Para Heidegger, trata-se da grande pergunta pelo Ser, esta, de fato, uma pergunta estritamente filosófica. E é aqui que encontramos, nesta obra, o posicionamento heideggeriano para a pergunta “o que é a Filosofia?”. Trata-se, de fato, de uma resposta que remete à metafísica a essencialidade da filosofia. Assim, é específico da filosofia a busca pelo ser do ente: “A filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser”. (HEIDEGGER, 1974, p. 216.) Não obstante tomarmos Heidegger como contraponto a proposta dos documentos oficiais, poderíamos fazer essa contraposição a partir de Nietzsche, por exemplo, em que emerge como específico da Filosofia o procedimento genealógico¹⁰, ou a proposta de Deleuze e Guatarri, da especificidade da Filosofia enquanto produção de conceito¹¹, ou ainda a proposição marxista¹² da filosofia como meio de mudança da realidade material do homem.

Outra digressão emerge como necessária nessa análise da especificidade da filosofia a partir das OCN/Filosofia. A definição proposta na OCN/Filosofia, à luz, de fato, dos PCN/Filosofia, da especificidade da filosofia enquanto atividade reflexiva é criticável e emerge como uma, dentre muitas possibilidades de definição da especificidade da filosofia, porém, isso deve ser registrado, demarca um campo conceitual, com o qual nos opomos, aceitamos ou propomos alternativas. De toda forma, ao marcar um campo conceitual, torna a discussão da especificidade da filosofia possível dentro deste documento. O senão que queremos refletir não é com esse campo conceitual. Mas a introdução feita nas OCN/Filosofia do tema da cidadania no campo conceitual da especificidade da filosofia. O documento não faz o exercício de argumentar conceitualmente em que registro a cidadania faz parte da especificidade da filosofia. Ela até poderia emergir

⁹ Conforme afirmação de Heidegger: “A questão de nosso encontro (a conferência intitulada O que é isto – a filosofia?) refere-se à essência da filosofia”. (HEIDEGGER, 1974, p. 214. Entre parênteses é meu).

¹⁰ Essa especificidade da Filosofia é manifestada por Nietzsche numa nota à Genealogia da Moral (1988, p. 55), em que afirma: “Tendo em vista tal possibilidade, propõe-se a questão seguinte; ela merece a atenção dos filólogos e historiadores, tanto quanto a dos profissionais da filosofia *Que indicação fornece a ciência da linguagem, em especial a pesquisa etimológica, para a história da evolução dos conceitos morais?*”. Essa vinculação da atividade filosófica com a linguagem defendida por Nietzsche é esmiuçada por Foucault em *As palavras e as coisas*, bem como a estreita relação entre a filosofia e genealogia é discutida por Foucault no texto *Nietzsche a genealogia e a história* e por Eric Blondel em *As aspas de Nietzsche: filologia e genealogia*.

¹¹ É a tese principal densamente argumentada por Deleuze e Guatarri na obra *O que é Filosofia?*. A partir da definição de que o apenas a Filosofia produz conceitos, esses autores definem a especificidade da Filosofia como a arte de criar e fabricar conceitos. No bojo dessa tese, o professor Sílvio Gallo apresenta, em vasta produção bibliográfica, um ensino de filosofia como produção conceitual. Trata-se, então, de outro registro em torno da especificidade da filosofia.

¹² Particularmente em *A ideologia alemã* e *Manifesto do partido comunista*.

como o específico da filosofia – há elementos na historiografia filosófica para isso – tarefa declinada nesse documento, uma vez que fecha o específico da filosofia na atividade reflexiva. Na verdade a OCN/Filosofia, ao trazer o tema da cidadania, objetiva responder aos dois documentos normativos da educação brasileira. Na LDB, a cidadania aparece como finalidade síntese da educação média¹³. Por outro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, à luz da LDB, é novamente colocado a cidadania como valor para a organização curricular do ensino médio¹⁴. Claramente o texto das OCN/Filosofia introduz essa discussão da cidadania na tentativa de estabelecer uma resposta e fazer referências a estes dois documentos normativos, demarcando de que forma a filosofia pode, a contendo, contribuir com a formação para o exercício da cidadania. Isso fica claro na seguinte indagação da OCN/Filosofia: “A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” (OCN/Filosofia, p. 26) A solução proposta nas OCN/Filosofia versa para as competências da educação, o que também me parece, particularmente, problemática. Afirma-se: “A resposta a esta questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica”. (OCN/Filosofia, p. 26) A resposta é coerente, já que a cidadania é um exercício, e a filosofia pode contribuir com esse exercício na medida em que desenvolve competências de exercício da fala, da leitura e da escrita. Ou seja, quando o aluno exercita bem a fala – enquanto expressão oral de sua reflexão filosófica – a escrita – enquanto produção material de sua reflexão filosófica - e a leitura – enquanto subsídio para a reflexão filosófica – ele desenvolve competência que, com certeza, contribuem para o exercício geral da cidadania. Isso é coerente, porém, o problema se instaura em outro registro. Quando a OCN/Filosofia foi escrita, ainda rezava na LDB o artigo 36 “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.¹⁵ Observemos que a LDB faz referência a conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania e não em competências necessárias ao exercício da cidadania, ou seja, quais conceitos, idéias, sistemas da filosofia podem contribuir para o exercício da cidadania? Aqui devemos apontar que a LDB emerge de forma absolutamente diretiva naquilo que se esperava da filosofia. Na verdade, este artigo 36 demandava aos professores de filosofia responder a seguinte pergunta: “Quais conhecimentos e conteúdos podem ser ministrados nas aulas de filosofia com vistas à colaborar com nossos jovens para o exercício da cidadania?” Essa era, de fato, a demanda solicitada à

¹³ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

¹⁴ Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

II - os que fortaleçam os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e os de tolerância recíproca.

¹⁵ Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008, que institui a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

filosofia como sua tarefa na educação de nível médio. Não obstante a revogação desse artigo, o fato da filosofia ter a configuração de disciplina a partir da Lei 11.684, ela ainda responde a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, conforme vimos, coloca o exercício da cidadania como finalidade da educação média. Nesse caso, a disciplina de filosofia tem seu compromisso, tal qual todas as disciplinas, como essa finalidade da LDB, além de responder aos valores propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Evidente que a filosofia, nesse caso, não está imune às perspectivas que, de uma forma ou de outra, acabam por direcioná-la em determinado sentido, seja ele moralizante ou não.

A este respeito, resgato o texto de Pedro Gontijo e Erasmo B. Valadão *Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal*¹⁶, escrito a partir das respectivas pesquisas de mestrado defendido junto Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Nesse texto, os autores, a partir de entrevistas com os professores de filosofia do Distrito Federal, estabelecem três sentidos que eles atribuem para o ensino de filosofia nas escolas: 1-) a filosofia como espaço em que se fornecem aos alunos instrumentos e técnicas para os ensinarem a pensar, estudar e escrever; 2-) a filosofia como instrumento de doutrinação política e ideológica, a partir da percepção situação de alienação dos alunos, configura-se como tarefa da filosofia libertá-los dessa alienação; 3-) o ensino de filosofia como instrumento de doutrinação moral (GONTIJO & VALADÃO, 2004, p. 296.). Particularmente este terceiro sentido, que é o que nos interessa, reflete, segundo os autores, o entendimento dado à filosofia nas escolas de ensino médio presente nas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em outro documento normativo, mais recente, os mesmos valores éticos e sociais são reafirmados, particularmente na parte que trata dos Fins e Princípios Norteadores: “Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum são valorizados na prática pedagógica como norteadores que são da vida cidadã”. (Distrito Federal, 2008, p. 16) Ainda segundo os autores, as Diretrizes Curriculares do Distrito Federal, ao estipular os valores de “responsabilidade pelo bem comum” e “reconhecer os direitos humanos e lutar por eles” (GONTIJO & VALADÃO, 2004, p. 297), a Secretaria de Educação acaba por manifesta, na letra da lei, o desejo

[...] com a filosofia no ensino médio seja, de certo modo, pouco filosófico e mais um processo de doutrinação ético. Quando enfatiza tanto o reconhecer, o valorizar e optar os aspectos acima citados, parecer haver toda uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano que coloca o papel da filosofia como aquela que possibilitará chegar ao que é o bem e o que é o certo. Expressados por certa visão de bem comum, de direitos humanos, de indivíduo autônomo, de desenvolvimento e de reflexão ética, pouco sobra espaço para uma crítica a estas concepções”. (GONTIJO & VALADÃO, 2004, p. 297)

¹⁶ Cadernos CEDES, vol. 24, n° 64, set./dez. 2004. Dossiê A Filosofia e seu ensino, p. 285-303.

Esses autores manifestam preocupação com a vinculação da filosofia ao instituído político, com documentos normativos, pois apontam a real possibilidade de direcionamento político e ideológico da filosofia, comprometendo aquilo que ela tem de mais valioso, sua diversidade conceitual e autonomia reflexiva. Para além do Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais definem valores e princípios que sustentam a educação nacional. Nesse caso, as Diretrizes, inspiradas na LDB, definem os valores norteadores da educação nacional:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 1998, art. 2º)

Ainda numa leitura da LDB, observamos que a letra da lei pressupõe valores que definem um modelo de homem a ser formado pela educação. Sobre isso, refiro-me ao artigo 27 da LDB que trata das diretrizes da educação básica: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Observamos que os conteúdos das disciplinas, a filosofia entre elas, devem pautar-se por esta diretriz para atingir os fins desejados. Há aqui explicitamente um modelo de ética, um ideal de cidadão que a educação deve ocupar-se. Observemos que já está previamente definido nesses documentos oficiais o cenário no qual a filosofia se inclui, bem como a finalidade ao qual ela se presta: formação ética e humanística necessários para o exercício da cidadania. Ora, como os documentos oficiais são normatizadores da rede de ensino, ou seja, estipulam princípios e parâmetros, estes irão refletir na micropolítica escolar. Emerge, de fato, uma sincronia entre aquilo que os documentos oficiais apontam como finalidade da educação e a tarefa estipulada para a filosofia neste cenário normativo. Notemos, enfim, uma singular afinidade de discurso e de valores entre os documentos normativos da educação do Distrito Federal e os documentos normativos de cunho nacional. Há, de fato, estreita consonância valorativa, mesmo porque a legislação estadual não pode sobrepor-se a federal. O que ocorre, então, é a organização da educação, seja em nível federal, estadual ou municipal, a partir desses princípios e valores que vinculam determinado discurso avaliativo. Ora, a medida em que a LDB aponta a necessidade de conhecimentos de filosofia para o exercício da cidadania, ou define a filosofia como disciplina obrigatória, o ensino de filosofia não está descolado desses documentos normativos, como uma ilha. Como ela está no aparato escolar na forma de uma disciplina, a filosofia responde também a esses documentos oficiais que regulam e organizam a educação nacional. A constatação, a partir da fala dos professores do Distrito Federal apontadas pelas pesquisas de Gontijo e Valadão, da proximidade da filosofia com os documentos oficiais e, portanto, apresenta o sentido da filosofia como doutrinação moral, é revelador desse direcionamento que os documentos oficiais postulam à filosofia. Isso procede porque os documentos não

são neutros e desinteressados. Pelo contrário, postulam valores de interesse do legislador, estando a filosofia, como disciplina, inserido nesses discursos.

A Filosofia no aparato escolar: a escola como lugar da vontade de verdade

Na letra, o reconhecimento da importância da filosofia para o projeto educacional do Estado é encontrado, além dos documentos já citados, no Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Em sua análise do mérito da filosofia como disciplina, o parecer se fundamenta a partir dos referenciais éticos e do compromisso da filosofia com a formação humanística: “... reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. (CNE/CEB: Parecer 38/2006) Nos Parâmetros Curriculares da Filosofia para o ensino médio, o ensino de filosofia aparece de forma importante na formação do cidadão: “A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena” (PCN/Filosofia, p. 89) Como os parâmetros são inspiradores dos projetos pedagógicos estes, além da disciplina de filosofia em questão, estão referendados por estes documentos oficiais: é aqui, nesta articulação do universal com o particular que mora nosso maior inimigo: a filosofia pode estar na dimensão instituído do Estado ou referendando uma imagem ideal de homem e de cidadania.

Esses documentos oficiais são balizadores da regulamentação específica da filosofia nos respectivos Estados bem como nas escolas. Acreditar que a filosofia, uma vez institucionalizada no aparato legal/burocrático do sistema de ensino, conserva, mesmo assim, total independência e autonomia é um olhar demasiado superficial que toma a filosofia como o mais importante dos saberes e que se justifica por si mesma, além de denotar um romantismo roussiniano que toma a tarefa do preceptor em filosofia independente e desligada do meio social, muito mais próxima, à luz de Rousseau, da natureza. Ora, a filosofia institucionalizada torna-se uma disciplina da grade curricular, inserida, portanto, nesta tessitura ideológica e nos discursos hegemônicos que se ramificam na vida social; está sujeita a toda interferência dos discursos oficiais que refletem uma visão de mundo, um conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e de sociedade, bem como um ideal de ser humano que deve ser formado. Observemos nesse diagnóstico que, em muitos casos, a filosofia se torna, de fato, um instrumento de vinculação de determinados valores e de determinadas concepções de mundo. Não queremos afirmar que a filosofia deva ser neutra, mesmo porque a neutralidade é impossível dado que todo discurso vincula valores, idéias e ideologias. Porém, demandar para a filosofia a tarefa de propagar discursos hegemônicos é abstrair dela a diversidade de idéias e conceitos, bem como de interpretações e visões de mundo que encontramos na história da filosofia.

A despeito disso, a filosofia não pode se furtar à tarefa de debruçar seu olhar sobre si mesma nesse seu novo estatuto de disciplina obrigatória nos currículos escolares,

ou seja, não obstante a opinião coletiva ser favorável à inclusão da disciplina de filosofia no ensino médio, este fato deve ser posto sob o olhar da própria filosofia. Refletir sobre os sentidos da filosofia se configurar como um componente curricular dentro de uma instituição educativa merece a atenção de todos que tomam a filosofia, não como solução, mas como um problema, como uma obra aberta e em constante mutação. Não se apegar ao instituído, mesmo aquele desejado por nós; desconstruir os argumentos, ler nas entrelinhas, desvelar os interesses subjacentes aos discursos, é a tarefa daqueles que navegam pela filosofia. Não há compromisso com a verdade, não há paz para a filosofia.¹⁷

A escola é um espaço em que se propagam discursos normalizadores, discursos que exercem papel decisivo na construção da imagem de si que o educando produz em sua vida social; contribui para a definição papéis, funções e tarefas socialmente produtivas. A escola é uma instituição profícua na tarefa de construção de pessoas e formação de subjetividades a partir de certos referenciais valorativos; é um lugar em que se vinculam discursos que contribuem na definição daquilo que é certo e errado, bem e mal; é um lugar de vinculação de discursos hegemônicos e socialmente aceitos em que se definem e se propagam atitudes e comportamentos aceitáveis para os educandos; é um lugar em que se forma as crianças para o futuro a partir daquilo que é instituído como desejável; é um lugar, por fim, privilegiado em que se cristaliza na cultura dos educandos um modo de vida, um modelo daquilo que se é e daquilo que se espera da criança. A escola vincula discursos portadores da verdade. A escola é um lugar da vontade de verdade.

A escola é responsável pela difusão de um conhecimento oficial, tido como verdadeiro. Como o lugar privilegiado da educação, a escola opera a passagem de um nível de conhecimento fraco, não rigoroso, superficial e, muitas vezes, falso, para o tipo de conhecimento adjetivado de científico, correto, rigoroso. Na escola se aprendem verdades da ciência, da história e da linguagem. Na escola, através das disciplinas, aprende-se a forma correta de pronúncia e escrita das palavras, as regras gramaticais, os conceitos que definem e organizam o mundo tal como ele é. Queremos dizer com isso que a escola é um lugar onde se difundem verdades através de um saber institucionalizado. Segundo Kohan e Wahsman, a escola é “[...] uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo]...[“ (KOHAN e WAKSMAN, 2001, p. 85). Nesse caso, tomar a filosofia como componente curricular, implica situá-la dentro dessa instituição escolar. Ela deve estar em consonância com outras disciplinas e com o projeto pedagógico da escola,

¹⁷ Numa carta endereçada à irmã, Nietzsche revela sobre o papel do filósofo: “Além disso, será de fato tão difícil aceitar em nós aquilo que fomos educados, tudo quanto foi lançado, pouco a pouco, funda raízes - aquilo que é considerado verdadeiro, no círculo familiar e no de muita gente boa, e que, de resto, reconforta e eleva os homens? Julgas tu que aceitar tudo isso é mais difícil do que empreender novos caminhos na luta contra o hábito, na insegurança do caminhar independente, com freqüentes hesitações do espírito até a da consciência, desconsolado, por vezes, mas sempre buscando o verdadeiro, o belo e o bondoso?”. Procuramos tranqüilidade, paz e ventura? Não; procuramos apenas a verdade, mesmo que ela seja horrível e repelente”. Queres paz espiritual e felicidade? Crê! Queres ser um apóstolo da verdade? Investiga!”. (NIETZSCHE, 1991, pp. 18, 19)

além de sujeitar-se ao aparato burocrático e de poder que rege nosso sistema de ensino. A filosofia institucionaliza está sujeita, então, a dispositivos e discursos que exercem um tipo de controle social; a processos de subjetivação; a valores que vinculam modelos de conduta, modelos de comportamento; a filosofia está, enfim, sujeita a discursos universais e totalizadores que formam e constroem cidadãos.

É nesse aspecto da escola como o lugar da verdade, que queremos refletir sobre o lugar da filosofia na escola. A filosofia deve vincular verdades em seu discurso? É tarefa dela difundir verdades que definem e organizam o mundo? A filosofia se limitaria a uma verdade? Qual verdade seria esta? Se o mundo é um todo organizado, com os nomes, sentidos e significados definidos, com idéias, conceitos e valores difundidos e cristalizados, a tarefa da filosofia seria adensar este todo organizado?

Se a escola é habitada pela vontade de verdade, parece-me que a filosofia, num olhar a partir da filosofia de Nietzsche, deve desafiar estas verdades. Segundo Roberto Machado, a vontade de verdade para Nietzsche “[...] é a crença que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro.” (MACHADO, 1995, pp. 84 e 85). Encontramos nesta citação um argumento importante que deve ser destacado: o caráter utilitário da verdade, ou seja, a organização do mundo é possível se estiver sobre as bases sólidas das verdades. Não importa, assim, se algo é verdadeiro, mas sim que se convençione a tê-lo como verdadeiro. Na medida em que a escola é uma instância preparadora para a vida e para a inserção das pessoas no mundo, ela se sustenta ao vincular verdades úteis para a sociedade, verdades úteis para que as crianças e os jovens sejam inseridos neste mundo já organizado.

Na filosofia de Nietzsche, a possibilidade de manutenção da verdade não encontra solo seguro. Para o filósofo alemão, a verdade não é universal e irrefutável, mas produto de uma convenção. Para Nietzsche, a verdade é

[...] uma multidão movente de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, em resumo, um conjunto de relações humanas poeticamente e retoricamente erguidas, transpostas, enfeitadas e que depois de um longo uso, parecem a um povo firmes, canônicas, e constrangedoras: as verdades são ilusões que nós esquecemos que são, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força, moedas que perderam seu cunho, seu valor. (NIETZSCHE, 1984, p. 84.)

Observamos, nessa ótica, que a verdade é apenas uma interpretação tornada tradição. A escola, nesse caso, vincula um conhecimento solidificado pelo tempo, determinado pela convenção, útil para a manutenção da sociedade. Num fragmento publicado postumamente, Nietzsche denunciava este tipo empobrecido de educação que esteja atrelada a vontade de verdade: “Até agora, a ‘educação’ não tinha em vista senão o ganho da sociedade: *não* o ganho maior possível do futuro, mas aquele precisamente da sociedade existente”. (NIETZSCHE, 2003, p. 225.). O objetivo dessa educação útil é de preparar pessoas para viver nesta sociedade, como engrenagens ajustadas às verdades que comandam a vida. Para Nietzsche, essa escola, com este tipo de educação

prepara, em suas palavras no *Schopenhauer como educador*, o homem *currant* (valor monetário) Assim, “[...] a intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isto está na sua natureza, a reproduzir o modelo *currant* e a de educar de tal maneira, que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro”. (NIETZSCHE, 2003, p. 186.). Denúncia feita à educação alemã do século XIX, diagnóstico válido para nossa educação atual em que se propagam a vinculação da educação com o trabalho, a parti da premissa de que maior tempo de educação produz mão-de-obra melhor qualificada, conseqüentemente, melhor remuneração. Nessa tarefa de vincular verdades úteis para a civilização e formar pessoas ajustadas a estas verdades e ao mundo tal como ele está organizado que a escola iguala o diferente ou marginaliza a exceção. Em outro fragmento póstumo, afirma: “*A educação*: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. *A instrução*: um sistema de meios visando a elevar o gosto *contra* a exceção, em proveito dos medíocres”. (NIETZSCHE, 2003, p. 227).

Como a escola é um aparato do Estado que desempenha a função de preparar as crianças e jovens para viver neste Estado, colocar a filosofia neste aparato estatal pode estar comprometendo-a em sua autonomia e, dessa forma, compromissá-la com os interesses do Estado. Falar num sujeito formado para estar inserido nos mecanismos sociais de trabalho e consumo, entre outros, seria exatamente os objetivos propostos nos documentos oficiais do governo, sob a rubrica da formação cidadã e humanística. Para Nietzsche, este seria um dos grandes perigos para a filosofia ao ser acolhida pelo Estado, na medida em que ela deve reconhecer não somente os seus próprios interesses, “[...] mas, também, ao mesmo tempo, tudo aquilo que o Estado exige no seu próprio interesse: por exemplo, uma forma determinada de religião (moral), de ordem social [...]”. (NIETZSCHE, 2003, p. 210) No caso, colocar a filosofia no aparato estatal, significa que ela deverá, de fato, responder aos objetivos para a educação propostos pelo Estado em seus documentos oficiais, portanto responder aos valores humanísticos e de cidadania, conforme vimos na LDB, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, além dos Parâmetros e das Orientações Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio. A crítica de Nietzsche é exatamente contra a institucionalização da filosofia porque abstrairia dela a possibilidade de diagnosticar os discursos normatizadores de nossa sociedade. O papel da filosofia, conforme expressa Nietzsche em *Ecce Homo* é exatamente derrubar as verdades ou os ideais de nossa civilização, conforme suas palavras: “Eu não construo novos ídolos; os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. *Derrubar ídolos* (minha palavra para ‘ideais’) – isto sim é meu ofício”. (NIETZSCHE, 1995, p. 18)

Outro problema que emerge da presença da filosofia no aparato escolar, é sua configuração sob a forma de disciplina numa grande curricular. A lei 11684/2008, torna a filosofia obrigatória nos currículos do ensino médio sob a forma de disciplina. Estipula-se, dessa forma, um modelo em que ocorrerá a socialização do saber filosófico entre o professor de filosofia e os alunos do ensino médio. A filosofia adentrará no universo do educandos num horário específico da grade curricular que, por sua vez, está atrelado aos documentos que organizam a vida estudantil e escolar, que vão desde o projeto

político pedagógico da unidade escolar, passando pelas orientações e diretrizes curriculares – seja de ordem estadual ou federal – até a LDB, a lei máxima da educação no Brasil. O formato de disciplina¹⁸ dentro de um currículo constitui-se num problema para a filosofia, pois o currículo é um instrumento de exercício de poder e controle sobre pessoas, desde o momento em que a disciplina faz um diagnóstico do estágio de desenvolvimento do educando – designado de justificativa – passando por aquilo que é necessário ao educando saber sobre a disciplina – os conteúdos – chegando, de fato, naquilo que se espera do educando ao final do processo ensino-aprendizagem, ou seja, os objetivos que o educando deve atingir com a disciplina. O currículo emerge, de fato, como um instrumento para “[...] planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-los de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem das metas e padrões estabelecidos”. (SILVA e MOREIRA, 1995, p. 07.) Se o currículo desempenha o papel de planejar e controlar as atividades pedagógicas, as disciplinas que compõem o currículo das escolas não desempenham um papel neutro. Em outras palavras, os conhecimentos vinculados nas disciplinas não são autônomos, a liberdade de escolha do que se ensina na sala de aula é circundado pelos documentos que balizam o trabalho do professor de filosofia. Assim, o conhecimento vinculado nos componentes curriculares deve estar atrelado ao objetivo da educação num sentido macro e ao projeto pedagógico da escola num sentido micro. É através das disciplinas que determinados valores, ideologias e visões de mundo são transmitidos. Por trás do currículo sempre há interesses: “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. (SILVA e MOREIRA, 1995p. 08.) O conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de formar pessoas, solidificar a identidades; instituir conceitos, valores, ideologias e visões de mundo. Segundo Goodson, “[...] o currículo é construído para ter efeito sobre pessoas. As instituições escolares processam mais do que conhecimento, processam pessoas”. (GOODSON, 1995, p. 10.) Há um modelo de ser humano que deve ser formado pela educação – expresso nos documentos oficiais - e para tal, os componentes curriculares desempenham papel decisivo nessa empreitada. Nesse caso, as disciplinas que compõem o currículo exercem um efetivo controle sobre os jovens, na medida em que exclui o diferente, modelando o ideal de sujeito para a sociedade. Segundo Tomás Tadeu, “Na escola, considerou-se os componentes curriculares como o

¹⁸ Deve ser salientado que o formato de disciplina não é a única forma possível para o ensino de filosofia ou de qualquer outro conhecimento. Salienta-se, também, que a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não definem o formato de disciplina para os conteúdos, mas organizam a chamada base nacional comum sob três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Conforme artigo 10º, Incisos I, II e III das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Assim, a filosofia poderia assumir o formato de grupo de estudo em filosofia, projeto de pesquisa com temática filosófica, projeto interdisciplinar, laboratório ou sala ambiente em filosofia, dentre outras possíveis, fazendo-se presente no universo escolar sob forma diversa, numa topografia alternativa ao instituído. Porém, devemos esclarecer que os formatos alternativos escapam do desejo do professor de filosofia, pois trazem, a reboque, situações que implicam o mundo do trabalho do professor, a legislação escolar dos Estados, por exemplo, o que, muitas vezes, inviabiliza propostas alternativas para a organização escolar.

instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”. (SILVA e MOREIRA, 1995, p. 10)

É a partir dessas reflexões sobre o aparato escolar e o currículo que levantamos indagações em torno do papel da filosofia como disciplina. Advogamos, nesse contexto, a presença da filosofia nas escolas, porém uma presença que resguarde a pluralidade e a diversidade da filosofia; uma presença que resguarde à filosofia sua autonomia de todo discurso hegemônico; uma presença que lhe assegure sua autarquia discursiva e conceitual. É contra determinadas visadas, interesses e utilidades, sejam elas ideológicas, religiosas ou valorativas, a qual a filosofia pode servir de tessitura teórica que advogamos por uma filosofia como obra aberta, que ultrapasse as fronteiras instituídas e que proporcione aos educandos as mais diversas experiências conceituais possíveis dentro deste horizonte perene que é a filosofia.

Conclusão

A guisa de conclusão, retomo a vigorosa reflexão de Nietzsche sobre os perigos de a filosofia ser institucionalizada no interior do Estado, particularmente desenvolvida na quinta parte de *Schopenhauer como educador*.¹⁹ Conforme apontado acima, a filosofia foi acolhida como um saber importante na formação para a cidadania, estando, portanto, acolhida no interior do projeto educacional proposto pelo Estado na letra dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia. Reconhece-se, de fato, a institucionalização da filosofia como um saber inserido numa macropolítica educacional. É aqui que remetemos nossa atenção ao vigoroso alerta de Nietzsche aos perigos duma filosofia institucionalizada, pois a filosofia deveria reconhecer “... também, ao mesmo tempo, tudo aquilo que o Estado exige no seu próprio interesse: por exemplo, uma forma determinada de religião (moral), de ordem social...”. (NIETZSCHE, 2003, p. 210) Numa passagem posterior continua seu alerta:

Em primeiro lugar, o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, para dizer a verdade, os escolhe na medida em que tem necessidade deles para suas instituições [...] Em segundo lugar, ele obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, a aí exercerem uma atividade determinada. (NIETZSCHE, 2003, p. 211)

Por fim, “O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil [...] Aliança do

¹⁹ A referência dessa crítica de Nietzsche direciona-se para a universidade alemã, particularmente ao projeto de universidade, voltado para a formação do técnico, instituído por Bismarck, porém, o alerta cabe, acreditamos, de forma contundente para o processo de institucionalização da filosofia no ensino médio através dos documentos oficiais por nós discutidos.

Estado com a filosofia não tem portanto sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado...” (NIETZSCHE, 2003, p. 217) Não queremos defender a retirada da filosofia como disciplina obrigatória dos currículos, tal qual o estatuto que atualmente ela goza. Queremos, não obstante, fazer um alerta para as possíveis implicações políticas e ideológicas que a institucionalização da filosofia pode trazer em seu bojo. Trata-se do fato da escolar não ser um espaço neutro e de não estar imune aos documentos oficiais normalizadores, bem como de discursos hegemônicos que estabelecem visadas e interpretações. Salientamos, outrossim, a importância da filosofia estar na escola até para, se assim o professor estipular em seu cenário, vincular discursos questionadores do próprio Estado ou desconstrução discursiva de discursos ideológicos, morais, científicos e religiosos. Trata-se, para nós, da escola como um espaço para o desfile, não de filosofia, ou da “A filosofia”, mas de filosofias em sua mais ampla diversidade conceitual e heterogeneidade discursiva. É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, autonomia e independência de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É esse estatuto da filosofia como autarquia, como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual que desejamos que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola.

Referências

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 11684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas 2009/2013. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 2009

CADERNOS CEDES/Centro de Estudo Educação e Sociedade. *A Filosofia e seu ensino*: Campinas, v. 24/nº 64 – set/dez-2004.

CERLETTI, Alejandro. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer CNE/CEB nº 39/2006*, de 07 de julho de 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GONTIJO, Pedro, VALADÃO, Erasmo. *Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção*. *Cadernos CEDES* vol. 24, nº 64, set./dez. 2004.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?* São Paulo: Abril Cultural, 1974. Coleção os Pensadores. Vol. XLV.

KOHAN, Walter & WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças na prática escolar*, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.p. 85.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias*. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Ciências Humanas e suas tecnologias. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3)*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008. 133p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Editora Loyola, Editora Puc/SP, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*. Lisboa: Editora Rés, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. *Despojos de uma tragédia*. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1991.

OBIOLS, Guilherme. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PORTA, Mario Ariel G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

Recebido em dezembro de 2009

Aprovado em março de 2010