

NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO: A PARTIR DE NIETZSCHE, ATRAVÉS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Bárbara Romeika Rodrigues Marques *

Resumo:

Os escritos de Nietzsche fornecem elementos de reflexão acerca do mundo moderno. É a partir da crítica que lança à Cultura de seu tempo que podemos perceber o papel da Educação nesse tempo da técnica, do conhecimento que se atrela a uma aplicabilidade específica. Faz-se intenção neste texto um percurso no pensamento nietzschiano quando de sua inspiração à formação de um novo homem. Para pensar, também, a atividade filosófica em nível médio enquanto reflexão e para desviar de seu trajeto o cárcere do conceito que mantém o humano longe de sua condição natural de *ser-mais*. Como, enfim, “afirmação do ser” poderia guiar a atividade do “filósofo funcionário” em sala de aula? Esse texto propõe algumas observações sobre Educação intuídas por Nietzsche bem como busca acolher o esforço dos pedagogos que se afinam aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma tentativa primeira de que atividade filosófica em nível médio faça valer o risco de sua obrigatoriedade no currículo regular.

Palavras-chave: Nietzsche; Ensino Médio; Mundo Moderno.

Abstract:

Nietzsche's writings provide us elements of reflection about the modern world. From criticizing the mainstream culture we can perceive the role of education in technique-loving times, of the embodied knowledge to an specific applicability. It is intended in this text to provide a walkthrough into Nietzsche's thought as his inspiration for the formation of a new man. To think, also, about the philosophical activity while in high school as a reflection and to divert its course from the imprisonment of the concept that keeps the human away from his natural condition of *being-more*. How, finally, "an assertion of being" could guide the activity of the "employed philosopher" in the classroom? This paper proposes some comments on Education intuited by Nietzsche as well as searches to welcome the efforts of educators who are attuned to the National Curriculum. A first attempt to attest that the philosophical activity in high school upholds the risk of his obligation in the regular curriculum.

Key-Words: Nietzsche; Modern World; High School.

1 DO APARATO ESTILÍSTICO DE NIETZSCHE

* Mestranda em Filosofia pelo PPGFIL – UFRN. E-mail: barbararomeika@yahoo.com.br, Natal, RN, Brasil.
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011

O “selo Nietzsche” é patrocinado por uma disposição estilística peculiar e incisiva – pra se pegar dois adjetivos mais rasteiros. Há, sobretudo, a abertura para a linguagem meio ao caminho trilhado em sua experiência própria. O exercício de sua escrita empenhou-se em pertencer ao domínio do improvável: o exagero, as contradições e o escárnio constituem parte de sua engenharia, aparelhagens lançadas à contraposição do edifício bem construído da razão. O estilo caótico e contundente é, enfim, como escolhe traçar sua rota para emergir contra valores tão bem estruturados que talvez a voz branda e amena sequer tocasse.

E o que sua poesia expressa conta com o respaldo de suas entranhas: não se sabe ao certo se o anúncio é resultado de seu comprometido estado de saúde ou se o grito ecoa da coragem de um corpo destemido e forte, contrário àquela tradição de filósofos racionais, amarrados à forma e ao rigor específico da argumentação; Entusiasmo e audácia ou comprometimento psíquico, fato é que desde suas anotações primeiras enveredou-se pela crítica de todos os valores, a fim de superá-los. A forma como ataca as pretensões de Verdade ou, usando seus termos, o *homem teórico*, como nomeou Sócrates em “A origem da tragédia”, aponta a intenção de Nietzsche em restaurar o homem intuitivo, um retorno à habilidade natural do homem de lidar com sua multiplicidade, a imprevisibilidade, a mutabilidade, produto, enfim, do que é corpóreo.

Contra os *filisteus da cultura*, Nietzsche (através de Zaratrusta) diz: “entre eles tudo é discurso, palavras que se dissipam (...) Todas as coisas cacarejam, mas quem é que quer ficar ainda no ninho a chocar ovos?” (NIETZSCHE, 1983) O seu Zaratrusta, pois, não deseja vender o **conceito**. É ele próprio o retrato da solidão, da paciência: não faz mais do que enriquecer cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é.

A arte é a imagem que ressoa através do eco desconcertado, do alto de sua reclusão voluntária. Quando ao homem é imperativo o descaso com plumagens da vaidade, sua voz se difunde livre, longe de toda aquela pretensão que a pompa e o rigor requisitam. Pensar a partir de Nietzsche é, assim, aceitar os descaminhos da palavra e construir com eles uma imagem do mundo, em suas infindáveis possibilidades.

Ademais, para não morrer de tédio e não ver o formato que tanto criticou escapar imune anunciou a morte de Deus. O terreno estaria livre para seu super-homem transitar: a distração metafísica distorce a posição real do que é humano e as imposições transcendentais

desviam-lhe sua força e possibilidades. A dor, a dúvida, a experimentação... estar vivo seria antes de tudo usar os sentidos e não confinar a razão em um pedestal. A empreitada de fazer o novo homem tendo a cabeça menos pesada que a do homem racional, fez validar um corpo inflado de sensações. Pode-se visualizar a contraposição vigor versus rigor e lutar, com Nietzsche, em favor daquela. Seu experimento, enfim, aponta à atividade filosófica o caminho de suas refutações e anuncia que seu castelo de areia necessita ser desfeito para ressurgir e se firmar com mais força e pertinência.

2 DO APARATO CRÍTICO

Ao incitar a consolidação do homem intuitivo, ao oferecer sua própria vida e literatura como experiência, e ao ser, Nietzsche, uma forte voz de combate crítico ao mundo moderno, sua filosofia se agrega ao esforço de pensar, junto com a Educação, propostas para a instauração de um pensamento livre, longe de todas aquelas amarras que apreende o seu foco em linhas demarcadoras advindas da sobreposição do uso da Razão. É com ele que *outra* cultura pode ser pensada ou que outra relação da razão com o sujeito pode ser empreendida e a partir de então seus derivantes.

Dentro do contexto das vivências contemporâneas, onde claramente se evidencia a Educação direcionada ao conhecimento instrumentalizável e direcionado a fins delimitados, a Filosofia perde sua força e mantém-se a cargo do que deveria ser-lhe oposição. Os impulsos vitais são afogados pelos ditames da razão e a capacidade criativa que haveria de constituir-se como essencial característica humana é esquecida ou tem sua direção desvirtuada pelos valores morais. É quando a crítica de Nietzsche vem a legitimar carências que também são as nossas e que verificamos a cada vez que observamos nosso sistema educacional. Sua condução à filosofia dionisíaca fornece-nos uma fresta perante a adquirida inabilidade de expressarmos nossa marca humana demasiada – descobertas, sentidos, experimentações.

Com efeito, o homem científico encontra-se contornado pelas imposições que submete e está submetido em seu tempo. Tem o corpo engessado pela necessidade de direcionar o conhecimento para fins práticos: precisa a todo custo empreender o tempo que lhe cabe de vida à atividade de codificar e decodificar a vigente dominação da técnica. A excelência com que o conhecimento sistemático se alastra no contexto das relações sociais

dita o formato que deve ter o conhecimento. É então que se conflagra a crítica nietzschiana à educação de seu tempo – por sobrepor a técnica e estorvar a possibilidade humana de vivenciar os valores estéticos ou, enfim, todos aqueles valores que se aproximam da experiência do sentir, da vivência estética – valores originalmente humanos.

Com Nietzsche, entendemos que o conhecimento deve estar conectado ao conjunto das vivências humanas, e, portanto, dizer que a Razão é o aparato superior e com ela o conhecimento científico, é desvirtuar uma condição demasiada humana. Condição humana: aquela, em suma, que se aproxima do âmbito das experiências dos homens, e mantém acesa a chama do *fazer criativo*. O conhecimento, enfim, não pode ter por objeto entidades ideais autônomas. Quando o homem direciona sua força subjetiva à caça das respostas últimas, quando empreende com a linguagem a *decodificação* para o mundo e os conceitos se estabelecem enfáticos, a habilidade humana de instaurar o novo e valer-se da aleatoriedade que o sentir promove perde a direção. Assim, o que há é um esquecimento: a linguagem arraigada e seus entroncamentos tão bem estabelecidos desviam o que se faz corpóreo e instintivo. Quando o esforço do homem está voltado à apreensão incondicionada do conceito, ele já não pode legitimar a experiência criativa. O intento da técnica racionalista, que se impõe significativamente aos formatos do mundo moderno, configura o modo como o conhecimento deve vigorar em seu meio, fazendo do impulso inventivo recurso dispensável. O conhecimento, dessa feita, condiciona-se às necessidades práticas das relações humanas e a sua instrumentalização se faz imperativa.

3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Como se sabe, Nietzsche pouco escreveu acerca da Educação, mas passagens como essa observada em *Schopenhauer Educador*, a terceira de suas *Considerações extemporâneas*, nos fornece um caminho. É partindo da reflexão crítica que desenha sua argüição:

E como vê o filósofo a cultura em nosso tempo? Muito diferente, sem dúvida, daqueles professores de filosofia contentes com seu Estado. Para ele é quase como se percebesse os sintomas de uma total extirpação e erradicação da cultura, quando pensa na pressa geral e na

crescente velocidade da queda, na suspensão de toda a contemplatividade e simplicidade (...) As ciências, praticadas sem nenhuma medida e no mais cego *laissez faire*, estilhaçam-se e dissolvem toda a crença firme; as classes cultas e os Estados civilizados são varridos por uma economia monetária grandiosamente desdenhosa. Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e em bondade (...) Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, inclusive a arte e a ciência de agora. O homem culto degenerou no pior inimigo da cultura, pois quer negar com mentiras a doença geral e é um empecilho para os médicos. (NIETZSCHE, 1983)

O homem culto representa perigo à cultura porque a carga do conhecimento que recebe não conecta-se à vida, em sua abertura e possibilidade humana, mas antes alia-se aos ditames da técnica, do *fazer* mercadológico. A cultura enfim, a que Nietzsche ironiza e detecta o pacto com os modismos e vaidades, formata e é formatada pelo papel que a educação instrumentalizada exerce. O tempo que resta aos assuntos sociais não é suficiente, dada a velocidade com que o imperativo do crescimento se interpõe, enfática. Quando não há mais o artifício da contemplação, não há, também, a prática da leitura para crescimento pessoal. Os leitores modernos perderam a característica de empreender o tempo necessário à prática da interpretação de mundo e já não se permitem uma atenção distinta dos assuntos que lhe conduzam à promoção social. Certa completude que receberia o leitor, a partir do natural gosto pelo conhecimento conectado ao mundo, perde-se no aparato técnico. Como, nesse meio, pensar a educação, dada na configuração do mundo moderno vigorar o imperativo da síntese, do que é efêmero e do que, afinal, se atrela aos valores do **ter**?

Mais especificamente, quando se pensa a Filosofia no currículo escolar no ensino médio, as questões pensadas por Nietzsche são de extrema pertinência. Quando, sobretudo em nosso tempo, a atividade do pensamento mais e mais se ausenta da contemplação estética e quando tanto se distancia do auto conhecimento e mais se atrela aos ditames da sociedade de consumo, pensar a Filosofia em sala de aula é intermediar uma possibilidade para que venha a constituir-se um contraponto aos valores do mundo moderno. A partir dos elementos fornecidos pela reflexão crítica, outro processo formativo pode ser pensado. Quando a filosofia vai oficialmente para sala de aula de nível médio, ela pode significar, de fato, uma possibilidade daquilo que Nietzsche sugeriu como *descontaminação* à distorção dos valores modernos. Pode, enfim, ser um caminho que, com o pensamento nietzscheano esteja conectado à afirmação da vida, à abertura do ser, à vivência estética em sua experimentação e

ao jogo demasiado humano da vida. Pensar a filosofia em sala de aula, então, é salvaguardar a força filosófica em sua condução e vislumbrar à promoção da liberdade e da experiência de viver, ao passo que é, também, entender a melhor configuração que ela poderia ter, consoante público almejado.

Como pensa Nietzsche a aplicabilidade acadêmica da Filosofia, numa citação esclarecedora também para o educador que se lança em sala de aula com atividade filosófica em nível médio – ainda em *Schopenhauer educador*:

O que importa a nossos jovens a história da filosofia? será que eles devem, pela confusão das opiniões, ser desencorajados de terem opiniões? Será que devem ser ensinados a participar do coro de júbilo: como chegamos tão esplendorosamente longe? Será que, porventura, devem aprender a odiar ou desprezar a filosofia? quase se poderia pensar este último, quando se sabe como os estudantes têm de se martirizar por causa de suas provas de filosofia, pra imprimir as ideias mais malucas e mais espinhosas do espírito humano, ao lado das mais grandiosas e mais difíceis de captar, em seu pobre cérebro. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso demonstra algo, ou seja, ensaiar se se pode viver segundo ela, nunca foi ensinada em universidades: mas sempre a crítica das palavras com palavras. E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência de vida, em que cinquenta críticas desses sistemas são guardados junto e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova – ai, dessa provação! – confessa a si mesmo com um profundo suspiro: “graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado!” (1983)

O escrito versa acerca do percurso da filosofia acadêmica, mas suas imbricações estão tão próximas ao questionamento acerca do ensino médio que sua direção se estende à prática didática. Ora, como se esquivar do evidente fato que o público atendido pelo ensino médio é formado essencialmente por adolescentes, ou jovens, idades em que o apelo midiático é mais intenso e o tempo do *acontecer* aproxima-se antes da fugacidade dos fatos, da farta oferta tecnológica e audiovisual, tal qual o formato imbuído pelo mundo moderno.

O que, então, imediatamente direciona a busca do professor de filosofia, o “filósofo funcionário”, a uma metodologia eficaz. Afinal, além de todas as imbricações que envolvem a

ida da filosofia à sala de aula, pensar no “com que recorte?” e “como?” mostram-se imperativos, posto que o melhor programa não pode ser aplicado a uma sala de aula vazia. Despertar o interesse, sensibilizar o aluno, e conduzir a atividade inédita no currículo escolar de forma convidativa e que faça sentido na existência e no contexto do aluno são princípios elementares, quando se pensa numa prática viva. É certo que todos nós esperaríamos instruir alunos inclinados à leitura, dispostos ao pensamento crítico e naturalmente propensos à atividade filosófica, mas sabemos que quase nunca esse aluno vai existir além de uma ou outra exceção. Para tal, à apatia e à negação do empenho subjetivo pode-se contrapor uma prática que se mostre dinâmica, com elementos comuns à oferta de som, cor e imagem em movimento presentes além-muros da sala de aula. Com a principal ressalva, naturalmente, que não esteja a aula de filosofia apenas na dimensão do senso comum, no nível da *doxa* – ou até no âmbito da aparição audiovisual. Uma prática, enfim, que se mostre exclusivamente *sensualista* descarta a atividade do pensamento que percorreu mais de dois mil anos o entendimento dos seres humanos. Os valores clássicos, aqueles entendidos por Hannah Arendt como difundidos pela “autoridade do professor”, não podem ser eliminados da prática didática pois a novidade sozinha não se atrela a nenhum valor duradouro, antes, difunde certezas mecanicamente, sem nada a que se pegar. Tal qual a reunião de opiniões soltas lançadas acerca dos grandes temas se perdem se não respaldadas pelo pensamento filosófico. Hannah Arendt, em suma, contribui com a pedagogia quando faz consolidar, na Educação, a transmissão de conhecimentos atrelados ao conjunto de experimentos vividos no mundo grego, como o foi, por exemplo, com o experimento de fazer da pólis um palco para ação política. O mundo plural se instaura quando seus constituintes demonstram, na ação política, o cuidado com as gerações futuras: o conceito de natalidade é central, em Arendt, e é com ela que podemos validar a intenção de uma Educação mais humanizada. Para quem se propõe a pensar o processo educativo como elemento mediador da reflexão crítica e da consequente retomada da ação política, o pensamento arendtiano fornece pertinentes elementos. Com eles, quiçá a sala de aula possa vir a instigar em seus alunos o gosto pelo conhecimento, e além, o sentimento de pertencer ao mundo e poder intervir positivamente nele.

Nietzsche, que também foi buscar nos valores clássicos um arsenal de inspiração, apontou o risco eminentemente intrínseco ao mundo moderno de descartar valores demasiadamente humanos e compactuar com o universo da técnica, da aplicabilidade e da arte como objeto de consumo. É com os pré-socráticos que Nietzsche se lança na proposta imbuir ao homem aquela fluência e curiosidade tão naturais ao que se queira essencialmente humano.

Seu Heráclito remonta ao prazer de experimentar a vida a cada novo fluxo do *devenir*, como pretendendo afastar do homem o cárcere do conceito e validar sua habilidade natural de fixar a vida em bases imutáveis, direcionadas tão somente pelo impulso de *ser mais*. *Ser mais* não se atrela, naturalmente, ao *ter mais*, porque o domínio dos códigos conceituais do saber instrumentalizável, da Razão e do conceito, são sintetizados por uma condição não-humana que afasta-o do tempo e espaço necessários ao autocrescimento. Nietzsche pensa a formação de um novo homem e é com ele que podemos pensar nossas práticas escolares.

4 DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A Prússia, o contexto do referencial crítico nietzschiano, que até o final do século XIX já observava uma estrutura escolar de largo alcance, tinha suas instituições de ensino superior como modelo para outros países. No entanto, Nietzsche observava nessa estrutura o desvio do verdadeiro papel da educação, uma vez da efemeridade desse aparelho acadêmico, que nada mais era do que fantoche aos interesses do Estado, da ciência, das relações mercadológicas. Afinal, quando atentou para a “tendência à ampliação da cultura”, Nietzsche identificou o estopim da “barbárie da cultura”, e apontou os riscos da uniformização do saber. A importância dada memorização como método de educar tolhe as habilidades humanas de criar, inventar. A criatividade estaria arruinada por esse sistema de “treinamento”, onde o conhecimento era amplamente divulgado a uma quantidade cada vez maior de alunos e que, ao final, seriam os trabalhadores, os pesquisadores de novos produtos e os funcionários do Estado.

O mérito da preocupação de Nietzsche é inquestionável e parece cada vez mais atual. Todavia, quando a intenção é, a partir dela, pensar a educação oferecida aos alunos de nível médio no Brasil, o papel da crítica é acolhida e cede espaço à necessidade de “levantar a questão de como, dada essa situação, as coisas poderiam ser feitas de forma melhor” (ARENDR; 2008, p. 173). Quando a filosofia vai às escolas de nível médio, melhor seria que os questionamentos sobre a pertinência do próprio fato em si cedesse espaço ao esforço de pensar em como a condução do espaço filosófico poderia ser uma poderosa arma contra a instrumentalização do conhecimento – tão bem apontado por Nietzsche. E, também, quem sabe até convocar os argumentos amparados pela pedagogia, para que assim o aparato

sugestivo advindo da mente sã de algum pedagogo venha a contribuir para a “tarefa”. (Naturalmente, para essa “tarefa” a crítica de Nietzsche seria triplicada, a tirar pelo seu posicionamento acerca das ideias pedagógicas vigentes em sua época).

Em todo caso, e afinal, como pensar, para o ensino médio, a condução da filosofia ou principalmente como não desvirtuar seu legado mais original? Como a filosofia poderia conduzir o livre pensamento e prover ela mesma os elementos para sua problematização e a análise crítica do mundo?

Faz-se necessário, já a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que o foco dessa preocupação seja anexado ao desenvolvimento pleno das habilidades do aluno de filosofia. Para que a educação possa, enfim, atuar “decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos” (BRASIL). Ao aluno a construção de habilidades críticas e o desenvolvimento de práticas interpretativas numa realidade circundante. A proposta dos PCNs de elevar a “cidadania” como elemento central no desenrolar da atividade filosófica é passível de críticas contundentes: poderíamos questionar se essa sugestão enfática da “consciência cidadã” não afasta do legado filosófico a vasta gama de elementos transmitidos pela tradição em vias de distintas argumentações e correntes filosóficas. Todavia, dada a inexistência de um programa nacional delimitado, a prática didática pode ser conduzida exclusivamente pela direção do professor, e afinal, o que se espera é que esse professor entenda, antes, a necessidade de visualizar os PCNs como tentativa válida de tornar o ensino mais humanizado, distante do já tão arraigado *determinismo bancário* – pensamento massificado e facilmente manipulável. Ademais, quiçá faça-se de Hannah Arendt uma companhia para se pensar no apelo da “consciência cidadã” como atrelada à intenção de retomada da ação política, quando o pensar liga-se também a convicção de ser **do** mundo.

Um ensino, enfim, que não seja aplicável e perceptível claramente na vida do seu componente principal, que é o aluno, não cumpre satisfatoriamente sua missão. Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater

a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos. Da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.”

Entendendo que o aluno carece de um elemento que venha a lhe desviar de práticas *viciadas* do senso comum e do *determinismo bancário*, o ensino de Filosofia deve propor uma prática interpretativa que esteja alicerçada na construção de uma identidade capaz de conduzir o aluno à autonomia do pensamento.

Gramsci, já nos anos 1930, defendia que a função da escola é mediar uma tomada de consciência do aluno passando pelo autoconhecimento individual e reconhecimento do seu valor histórico e não apenas o doutrinação abstrato. Ou seja, a prática pedagógica deve-se voltar para a formação de um indivíduo completo, consciente de sua cidadania e não apenas reprodutor de conceitos preestabelecidos. Formar um indivíduo capaz de sintetizar por si a crítica necessária à realidade circundante é o ponto central do ensino de Filosofia, a partir do qual devem partir os demais pressupostos.

Das necessidades contemporâneas da educação, a mais urgente é, pois, que esta venha a se configurar como algo significativo e instigante para a vida do aluno, para que encontre sentido no processo. Isto possivelmente será dificultado com a execução de uma aula puramente expositiva, com metodologia tradicional, o objeto da aula centrado na figura docente. Quando o aluno se percebe detentor de habilidades aplicáveis e pertinentes seu empenho se redobra. E, ainda mais, quando se deixa fisgar pelas novas possibilidades e leituras de mundo que o ambiente escolar pode vir a proporcionar. Porque, como bem atenta (DEWEY, 1949): “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Não se pode negar ao ambiente escolar, pois, que venha ele também a usar-se de técnicas e objetos disponíveis e aplicáveis como um meio para seus objetivos.

Ademais, transpor conteúdos do currículo oficial e pensar o aluno em sua

integridade, permite maior significação dos questionamentos propostos nas distintas abordagens didáticas. A significação filosófica terá maior respaldo se alicerçados as necessidades direcionadas pelo aluno. Suas imposições reais, carências e limitações podem ser mediadas sob enfoque teórico, contanto que esteja claro o plano central de conduzi-lo a uma conscientização dos elementos mais próximos de seu meio social e todas as questões que o circunda. Ao contrário de teorias lançadas a esmo, que se perdem no caminho da inaplicabilidade real.

O aparato das ideias pedagógicas e o empenho argumentativo de seus representantes figuram pertinência ao esforço de zelar por essa ida da Filosofia à sala de aula. É então que, com a boa condução da filosofia em sala, os germes do pensamento crítico podem ser disseminados, distanciando o que arruína tudo que é humano, demasiado. Não necessariamente solicitando algum tipo de psicologismo emotivo (que não propõe a reflexão mais comprometida), podemos vislumbrar o quanto a possibilidade da atitude crítica oferece a consciência da mudança necessária; seu enfoque fornece elementos a cada um dos que intencionem desvencilhar-se do fluxo moderno da pressa, da síntese, da falta de sentido para a elaboração do pensamento contemplativo. E o que de mais imperativo surge como contraponto à era de *barbárie da cultura* que não a ascensão do homem intuitivo, da validação de habilidades criativas que o distancia da condição de ovelha em rebanho?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a filosofia em nível médio como uma prática escolar libertadora pode ser decisiva para que daí surja variantes. É certo que o espaço-tempo de sua aplicabilidade em sala pode ser insuficiente e incongruente com a filosofia em seu sentido mais amplo e total. Mas, não há como impor uma reclusão às montanhas, ao modo de Zaratrusta, àqueles que sequer dispõem dos meios elementares de execução do pensamento crítico. A *distração* a que está submetida a espécie humana é da ordem da segurança e da necessidade elementar da própria manutenção biológica da vida. E entre sobreviver e escapar desse ciclo bem arraigado das certezas modernas, o que exigir dessas mentes educadas para terem ocupações específicas, para terem um lugar ao sol no mercado de trabalho? (Já nem temos montanhas suficientes para a demanda do contingente humano de nossa era moderna: a distorção dos

valores humanos se instaurou tão seguramente que a própria ação de questioná-la está arruinada)

Nós licenciados em Filosofia lutamos durante um considerável tempo para que os alunos de ensino médio pudessem experimentar a atividade filosófica em seu currículo. Após sua regulamentação, o maior desafio passa a ser, então, que a atividade seja bem conduzida para que nem o legado da tradição se perca, nem os alunos percam a habilidade intuitiva de vivenciar aquilo que Nietzsche sugeriu como intrínseco ao ser humano – o sentir, o imaginar e a experimentação estética. Assim, por ter o espaço para lidar diretamente com o pensamento que não se alie necessariamente ao aparato técnico, a filosofia em sala de aula tem a possibilidade de pensar a melhor maneira de instaurar, dentro da formalidade demarcadora de sua estrutura curricular construída, aquilo que em Nietzsche figura como retorno aos valores – demasiado – humanos.

Outra problemática do “como” a Filosofia pode ser transmitida aos jovens do ensino médio perpassa o fato de que muito provavelmente para esse público seja então o primeiro contato com a linguagem filosófica e, se não for essa uma experiência positiva, por muito pouco toda sua configuração para a tal poderá ser arruinada. Assim, quando a filosofia vai à escola ela tem a possibilidade de oscilar de “antídoto” a um formato da educação tecnicista e direcionada até o desvirtuamento da própria Filosofia. É então que o cuidado se redobra e para onde todos os esforços devem estar direcionados.

A filosofia de Nietzsche, enfim, fomenta-se como um caminho para repensarmos valores humanos: nossa esquecida habilidade com o sentir, a ampla disposição criativa que nos assegura e a consolidação da fluência estética que experimentamos sempre que nos damos conta da original imagem da Filosofia. E, sempre que for preciso, podemos também pensar nossas práticas em sala, quando afinal um espaço foi regulamentado para a execução dessa atividade que antes de tudo há de ser muito próxima do que de mais humano se buscar. Os conteúdos a escolher, as práticas metodológicas a serem trilhadas e a preocupação constante em que toda significação filosófica tenha alguma correlação na vida de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 2001.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Homens em Tempos Sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Tradução Haidee de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional (1959).

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo : Scipione, 1993.

KOHAN, Walter A. (org). *Filosofia: Caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2004.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. São Paulo : Brasiliense, 1983.

_____. *Nietzsche. A transvaloração de todos os valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Extravagâncias. Ensaio sobre a Filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora Unijuí, 2001.

NIETZSCHE, F. *Aurora. Reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983. [coleção *Os Pensadores*].

_____. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Para além de bem o do Mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PORTA, Mario Ariel González. *A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.