

# O “retorno” da “coruja”

*Claudinei Aparecido de Freitas da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A questão concernente ao “retorno” da filosofia na educação básica impõe um crucial desafio: como equacionar, nessa recente e urgente demanda, uma ação colegiada entre a licenciatura universitária e o ensino médio? Como trabalhar a íntima relação formação/currículo? É partindo destes temas matriciais que o presente texto se constrói, enquanto sugestivo ensaio no circuito de um debate amplamente emergente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Educação Básica; Universidade.

**ABSTRACT:** The question concerning to “return” of the philosophy in basic education, impose a challenge crucial: how set out, in that demand recent and urgent, a collegiate action between the university degree and the secondary education? How to promote the intimate relation curriculum/formation? Is starting from this nascent themes that this text if compose as suggestive essay in circuit of a debate largely emerging.

**KEYWORDS:** Philosophy; Basic Education; University.

*São todo ouvidos, os teus olhos de vigília  
olhos acesos, luzeiros de sabedoria  
olhos atentos à geografia de dentro.  
És uma concha. Um encurujado caramujo.  
Monja em voto de silêncio.*

(PINTO, Sérgio Castro. "A Coruja", in *Zôo Imaginário*. Ed. Escrituras, 2005)

## I

A filosofia acaba de "retornar" ao seu antigo "ninho" da educação básica, após três décadas de exílio. Este acontecimento não só jurídico, mas, profundamente político, já tem ao menos mobilizado inúmeras dúvidas e angústias, mas, acalentado também novas esperanças. É que o tão "seguro" e "acolhedor" "ninho" não fora, ainda, suficientemente preparado, gerando, desse modo, uma inquietude e uma expectativa características. O que também não deixa de saltar aos olhos, é que esse cardápio temático, tornou-se um fantástico filão mercadológico no banquete da indústria midiática. De programas televisivos a números especiais em revistas, a filosofia cada vez mais parece ter se tornado assunto popular, atraindo, sobretudo, um público dócil e consumista, em virtude da expansão da literatura de auto-ajuda. Assim, imbuída de promessas messiânicas ou curandices, muitas obras ou teorias filosóficas são adaptadas numa decodificação lingüística simplista como panacéia de nosso *pathos* civilizatório<sup>2</sup>. Ora, a questão toda consiste em compreender que a "crise" é um fenômeno inerente à essência do fazer filosófico. Práxis esta, na verdade, animada por uma forma de experiência que não é imediatista, não prevê resultados, não apresenta soluções, não forma discípulos, nem tampouco pretende ser soteriológica. O que a coruja de Minerva antevê, no horizonte da experiência humana, são enigmas, questões perpetuamente abertas. Perspectivista, ela não é guiada por uma visão unidirecional: ela gira a cabeça quase que completamente justamente por que almeja ver por todos os lados, circunscrevendo múltiplas significações das coisas e dos acontecimentos.

Talvez, por tal peculiaridade, a filosofia, desde o princípio, tenha tido um destino ziguezagueante, sem trilhar sua senda em linha reta. O que não deixa de ser notável nessa periodização histórica, são os múltiplos capítulos entreabertos que a recortam. Daí, a difícil lição pedagógica, lembra Merleau-Ponty, de que filosofar é "reaprender a ver de novo", de modo que a busca da verdade é homóloga à conduta do crustáceo que "caminha sempre para trás", numa "caçada sem presa". Por este viés, o reingresso da filosofia terá que enveredar, ainda, um labiríntico caminho, mas que, ao

mesmo tempo, não deixa de ser instigante. Nesse sentido, vale a pena retomar o tom da conhecida questão trazida por Lebrun: "Por que filósofo"? Ora – comenta ele – "porque até mesmo as crianças, dizia Hegel, gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos" (LEBRUN, 2006, p. 24). É esse ideal de inteligibilidade que vemos se maturar na necessidade retórica do adolescente. O púbere experimenta, de maneira única, um nível de experiência em que é preciso "reaprender de novo" ou, ainda, de uma linguagem que lhe assegure um valor simbólico enquanto reconstrução crítica da realidade e dos fatos. A incerteza cada vez mais perspectivada em seu futuro de horizonte, motivada principalmente, pelos valores que vão sendo postos em xeque por um modo civilizatório que herda, torna-se, desde então, um signo desse caráter de interrogação radical que define a práxis filosófica.

Filósofos e pesquisadores das mais diferentes áreas, partindo de suas próprias experiências, vêm produzindo uma vasta literatura cujo desafio consiste em vislumbrar uma nova tomada de consciência, mediante a qual, a filosofia possa se inserir, concretamente, como proposta pedagógica. O sentido dessa prerrogativa pode ser explicitado na idéia de que não se concebe a formação integral do educando e até mesmo daquele a quem cabe a tarefa de ensinar, sem uma sólida cultura filosófica. É o que, por exemplo, já orientava o célebre documento da UNESCO datado de 1995, cujo teor, abaixo, reproduzimos:

*Constatamos* que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente, *estimamos* que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos, *consideramos* que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo, *sublinhamos* que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos, *reafirmamos* que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos – capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância – contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética, *julgamos* que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

É por isso que, engajando-nos em fazer tudo o que esteja em nosso poder – nas nossas instituições e em nossos respectivos países – para realizar tais objetivos, declaramos que: uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte – sob

todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer – a todos os indivíduos; o ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente ‘filosofia’; o ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico; permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado – e não simplesmente justaposto – às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios; a difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de audiocassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer aceder um maior número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos; o conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino; a atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie (UNESCO, 1995, pp. 13-14).

Como podemos observar *ad hoc*, a Declaração de Paris instituiu-se como um fórum amplamente promissor no tocante não só à natureza da filosofia, mas seu raio de abrangência vocacionalmente multidisciplinar em face de um contexto mundialmente emergente, de uma sociedade, digamos, “globalizada”. Tomando-se por base tais termos, se reitera um princípio capital do filosofar: a democratização do conhecimento. Tudo isso, ainda, sem deixar de se reportar ao fato de que o ensino de filosofia não pode ser subserviente a qualquer forma de manipulação ou prestígio. Para bom entendedor, meias palavras, bastam. Tal documento dispensa maiores comentários: ele é explícito em seu propósito mais profundo. Mas, se é assim, o que aconteceu numa extensão de três décadas do outro lado do Atlântico no maior país da América Latina?

## II

Ora, não podemos perder nossa memória política dos acontecimentos. Façamos, então, uma breve retrospectiva histórica, quanto à plataforma educacional encampada no Brasil não só por um histórico processo de ditadura, mas tam-

bém por uma versão mais *"light"* de pacotes político-educacionais, em grande efervescência, na década de 90 e início do século XXI. Não será difícil verificar o quanto se fez para que se mantivesse oculta a essência daquela Declaração endossada pela UNESCO. A começar, por exemplo, pela reforma educacional (Acordo MEC/USAID), que entronizava uma concepção burocrática em torno do próprio conceito de "interdisciplinaridade", confundindo-a com formação polivalente ou integrada. Ao comentar o sentido da Reforma do Ensino no Brasil, especialmente a antiga Lei 5692/71, Marilena Chauí diagnosticara:

A integração das esferas do conhecimento pressupõe uma uniformidade de pontos de vista, enquanto a verdadeira interdisciplinaridade reconhece o conflito entre as diversas ciências e no interior de cada uma. O conhecimento [...] não é mais do que espelho ordenado do real, trazendo à nossa consciência a imagem de um mundo unitário e sem tensões. Sob o empirismo grosseiro e uma visão grotesca do saber, esconde-se na reforma uma concepção burocrática da razão e da sociedade. A paz racional e a paz social sustentam uma reforma do ensino que é a exaltação da 'razão burocrática', isto é, a destruição da reflexão crítica em nome de uma racionalidade reduzida à integração e ordenação. Assim, se procura inculcar nos estudantes a imagem de que são membros de uma sociedade homogênea e harmônica, na qual as diferenças entre os cidadãos decorrem da natureza ou do acaso, e onde os conflitos são um mero acidente perfeitamente suprimível. Saber integrado e sociedade integrada são uma só e mesma coisa (CHAUÍ, 1977, s/p).

Diferentemente desse paradigma tecnocrático, a "interdisciplinaridade" se governa por outra lógica fundamentalmente mais radical: a de que os conflitos entre as diversas ciências e no interior de cada uma, bem como as desigualdades sociais não são acidentes fortuitamente factuais, mas crítico e historicamente produzidos. Revelam, por assim dizer, que a produção de conhecimento é um exercício tenso de contradições. Por isso é que, promovendo a instrumentação<sup>3</sup> de nossas escolas em prisões sofisticadas, a política educacional por décadas domesticara os currículos, recrudescendo-os a uma estrutura rígida que não levava em conta a formação. Construiu-se, com isso, uma concepção míope da realidade educacional.

Outro momento digno de nota, três décadas após, é o "simbólico" veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a propósito da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. Ora, não há, nessa curiosa posição, como deixarmos de perder nossa memória política: mesmo na condição de sociólogo e, portanto, leitor dos clássicos da filosofia, o ex-presiden-

te FHC não mediu esforços num gesto tão “inesperado”. Aliás, acerca disso, vale rememorar, mais uma vez o teor da matéria veiculada pela Folha de São Paulo, à época, dando notícia que o veto fora recomendado ao presidente por Paulo Renato Souza, ministro, na ocasião, da Educação. “Sei”, dizia o ministro, “que o senhor é sociólogo e que isso parece uma contradição, mas é preciso vetar” (SOUZA, 2001, p. 8). Segundo, ainda, Rui Berger, então secretário de Ensino Médio do MEC, “a obrigatoriedade é um retrocesso, pois torna rígidos os projetos pedagógicos. A LDB prevê estudos, projetos e atividades interdisciplinares que incluem várias matérias, inclusive sociologia e filosofia” (BERGER, 2001, p. 8). O argumento utilizado pelo MEC era o de que o projeto comprometeria o perfil curricular do ensino médio que primava pela “interdisciplinaridade”, ao invés de uma concepção meramente estanque quanto ao trabalho das disciplinas. Ou seja, temas da filosofia e da sociologia já estariam suficientemente contemplados nos parâmetros curriculares da primeira à terceira série do respectivo nível de ensino. A questão toda é que o MEC se valeria, ainda, de outras duas análises: inicialmente, seria enorme o impacto financeiro resultante da contratação de milhares de professores para ensinar sociologia e filosofia para uns oito milhões de estudantes gerando, portanto, o aumento de mensalidades e mais impostos. Em segundo lugar, se professava, ainda, uma significativa falta de professores qualificados.

Ora, a avaliação feita por vários especialistas à época tomava um sentido radicalmente oposto. De um ponto de vista financeiro, demonstrou-se que o projeto não comprometeria um ônus assim tão sensacionalista, já que o custo da área de humanidades possui quociente pouco expressivo. Já no tocante à segunda análise (escassez de profissional qualificado na área), bastava apenas fazer um mapa das universidades brasileiras, a fim de averiguar, estatisticamente, a tendência cada vez mais crescente do reconhecimento de novos cursos de filosofia e sociologia. Por outro lado, o caricatural estereótipo do projeto de lei como arcaico a ponto de ferir os princípios de uma orientação interdisciplinar, só poderia revelar-se mesmo, absolutamente impropriedade. Mais uma vez, o Planalto arrota falácias ... Tudo se passa como se a formação acadêmica que projetara uma geração de intelectuais há 30 e 40 anos fosse ultrapassada! A política educacional oficial só podia mesmo partir do entendimento de que a reflexão filosófica não faz sentido no ascendente universo tecnológico, cavando, sob os auspícios de uma visão pragmatista, um abismo intransponível entre a teoria e a prática.

O que significativamente o projeto de retorno da filosofia propunha consolidar era uma concepção multidisciplinar e, portanto, suficientemente capaz de trans-

formar um processo de formação efêmera cristalizado numa metodologia de caráter mnemônico de regras e esquemas, deixando de compreensão a gênese mais própria desde onde nascem. Como observa Franklin Silva, o "contexto social encoraja o aluno a menosprezar a formação global em nível propedêutico, pois se costuma conjugar a excelência profissional com a especialização exacerbada. O aluno é levado a ver na multiplicidade curricular um fator de dispersão e de perda de tempo, valorizando uma perspectiva mais unilateral e especializada" (SILVA, 2000, pp. 29-30). Desse modo, a

Filosofia é um fardo para o sistema educacional balizado por parâmetros de treinamento e aferição quantitativa de rendimentos e retornos. Mesmo nas universidades, o núcleo de humanidades, e especialmente a Filosofia, é visto muitas vezes apenas como pesada e incômoda herança do passado. Mas, tendo em vista a indigência da atualidade, o arcaísmo pode ser uma virtude. Sobretudo se necessitamos de precauções que nos lembrem que o processo escolar de socialização não deve ser entendido como adaptação e ajuste de pessoas como peças numa máquina, mas sim como realização plena do significado do trabalho pedagógico, que não é outra coisa senão a arte de conduzir o próximo à sua própria emancipação (SILVA, 2000, pp. 33-34).

Franklin Silva ainda explicita que o que a "Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido" (SILVA, 2000, p. 32). Isso apenas revela, numa orientação pedagogicamente oposta à cartilha de três décadas, que a experiência da filosofia no ensino médio não tem como prerrogativa ser mera coadjuvante ou "assessora metodológica" junto aos demais conteúdos disciplinares. As exigências para qualificar o ensino dependem, em larga medida, da possibilidade de se trabalhar uma educação voltada ao pensamento crítico e criativo, de tal modo que colabore para que o aluno desmistifique a manipulação ideológica de imagens, símbolos, signos e ícones, materializados numa complexa avalanche um tanto mais crescente e fulminante da indústria cultural. Assim, o entendimento segundo o qual os conhecimentos filosóficos devessem ser repassados para os alunos na forma de conteúdos transversais apenas revestia, numa outra moldura, o velho espírito do Acordo da Lei 5692/71. Fantasma que só fora expurgado em virtude da nova Portaria do MEC que regulamenta o retorno não só do ensino de filosofia, mas de sociologia no ensino médio, decidida pelo CNE e homologada pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, em 07 de julho de 2006 na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Este histórico gesto se propõe transcender

uma decorativa reocupação burocrática: ele acena, sem precedentes, uma nova orientação nos currículos da educação básica. Façamos, então, uma análise mais pontuada sobre o seu sentido e alcance.

### III

O que se propõe agendar-se, a partir de agora, é outro decisivo estado de questão, pois a batalha quanto ao efetivo “retorno” da filosofia só cumpriu uma primeira etapa, faltando ainda o essencial e, por isso mesmo, a tarefa mais difícil. Chega-se o momento de retomar a velha pergunta kantiana: “O que devemos fazer?”. Indagação esta, posta na ordem do dia, não como prerrogativa apenas moral, mas como atitude político-pedagógica. Cumpre repensar não só a reformulação curricular dos cursos de filosofia cujo tratamento já está a caminho, mas problematizar como a política de licenciatura em filosofia pode se engajar concretamente neste complexo e pouco explorado continente da educação básica. Tarefa esta, indissociável, portanto, de uma transformação integral do ensino fundamental e médio, no tocante, sobretudo, a uma premente e permanente política de formação docente sem ser indiferente às próprias condições de trabalho de seus agentes. Trata-se, na verdade, de um contexto que exige uma articulação criticamente mais efetiva entre os diferentes níveis de ensino, embasada naquele conceito de “interdisciplinaridade”, alhures discutido. Para propor um exemplo, questionemos então como um professor universitário sem experiência docente no ensino fundamental ou médio, poderia se inserir numa proposta como esta? Sem dúvida, este é um aspecto legitimamente válido a ser problematizado na conjuntura política das licenciaturas. Incrementando ainda mais este sintomático quadro, não é de se surpreender que a formação acadêmica universitária não tenha despertado profundamente, em sua prática tradicional, uma postura mais atrativa ou comprometida com relação ao próprio espaço pedagógico da filosofia, por razões inúmeras. A presença do professor pedagogo ainda inquieta como se fosse um “corpo estranho” no elenco de elite da licenciatura em filosofia. Daí, a forte reação de que a referida licenciatura deva ser trabalhada por quem possui estrita formação filosófica arrolando outro embaraçoso impasse: nem todos que preenchem tal pré-requisito desejável se sentem aptos para semelhante magistério ou, simplesmente, pouco interessados estão no sentido de aprofundar tal habilidade. Não deixa de ser curioso imaginar a experiência de vários filósofos que construíram um fértil currículo pedagógico em suas trajetórias intelectuais. A começar por Platão no mo-

mento em que funda a Academia, Aristóteles, a propósito da Escola Peripatética, mas também Wittgenstein que se dedicara inicialmente à educação primária, além de Merleau-Ponty e tantos outros. Rousseau, por seu turno, não escrevera o Emílio, gratuitamente. Muitos foram preceptores de crianças e príncipes, sem falar ainda, daqueles que, se consagraram à psicologia da aprendizagem, por prazer e dever de ofício, como Piaget, Melanie Klein ou Winnicott. Mas é possível ainda, ver na biografia intelectual de inúmeros pensadores, um precoce ou maturado florescimento filosófico-cultural, quando de sua adolescência.

Ora, o ensino filosófico é um hábitat perene de exercício reflexivo, um laboratório ou uma vitrine privilegiada em que as hipóteses e pesquisas podem adquirir maior visibilidade. No entanto, paradoxalmente, a habitual resistência em engajar-se, de fato, nesta proposta, parece ameaçar seu princípio interdisciplinarmente norteador. Tudo se passa como se ensino, pesquisa e extensão constituíssem níveis incompatíveis de experiência, ilhas, absolutamente, incomunicáveis. O que parece ser ainda mais grave é que a graduação universitária tende a se engessar num rolo compressor, redundando-se num ensino médio avançado, meramente escolar. O desafio de romper esta lógica já tem sido pautado, inclusive, pelas novas diretrizes do MEC amplamente discutidas em comissões de pesquisadores na área.

As cartas estão postas sobre a mesa. Se quisermos promover, de fato, uma ação político-pedagógica coerente, há que se arcar com essa responsabilidade, no sentido de aprofundá-la numa ação essencialmente multidisciplinar. Isso só será possível, se os inúmeros departamentos ou colegiados de filosofia saírem de sua habitual clausura, não se limitando apenas em elaborar projetos político-pedagógicos, para logo depois, engavetá-los, olvidando sua aspiração de início. De nada adianta discutir projetos pedagógicos se a educação superior permanecer divorciada das raízes de sua árvore genealógica mais próxima, isto é, a educação básica<sup>4</sup>. É preciso por "mãos à obra". E, se preciso for, pô-las também ao "fogo", já que o risco é inerente à essência do fazer filosófico. A maiêutica socrática enquanto proposta pedagógica talvez seja a primeira encarnação mais palpável desse desafio, cujo ônus pago ao tribunal ateniense, permanece um gesto simbólico exemplar.

De um ponto de vista, no que concerne à relação formação/currículo, a liberdade e a flexibilidade de consecução de um projeto devem ser saudavelmente motivadas. Torna-se necessária, num primeiro plano, sem dúvida, "uma crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio" (Cf. GALLO & KOHAN, 2000, pp. 174-196). Mas, essa crítica deve ser também capaz de assegurar, em cada

contexto pedagógico, um engajamento próprio, fruto de um espaço democraticamente construído, liberto de qualquer intervenção ou coação ideológica, religiosa, política ou econômica. Nessa direção, não se trata de propor que os estudantes fiquem aleatoriamente debatendo qualquer temática ao sabor de idiosincrasias, ou ainda, de se apropriar de um conteúdo filosófico alimentando certa expectativa doutrinária ou messiânica. Não há receitas mágicas, métodos definitivos, modelo ideal de formação. É a escola, em sua práxis interativa educador/educando, que deverá trabalhar, pacientemente, possíveis alternativas. Como bem observa Celso Favaretto,

educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, o mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade? Qualquer que seja o programa escolhido, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. É preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc., filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota na simples aplicações de metodologia de leitura; ela é um 'exercício de escuta' (no sentido psicanalítico) [...]. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal (FAVARETTO, 1996, pp. 80-81; 85).

A universidade, neste contexto, tem um papel motivador: não o de rezar miraculosas cartilhas, mas fomentar novos roteiros investigativos, promover o espírito de descoberta, quer em sua ação colegiada mediante supervisão de estágios acadêmicos, quer no incremento de uma ação coordenada com os núcleos regionais de educação e as escolas. Um curso de filosofia deve repensar qual a natureza última do que implica a atividade de extensão, aliada, evidentemente, ao espírito de pesquisa e ensino. À primeira vista, pode parecer utópica uma proposta nesses termos, já que ela mesma, também não pode pretender-se fechada, sob o risco de cair num otimismo salvífico ou dogmatismo inseqüente. No entanto, a omissão ou ceticismo absoluto não deixa de ser, de certa maneira, um gênero de dogmatismo que nada propõe, nada promove, nada cria, nada compromete.

Por isso, é que nessa escalada rumo a um projeto que repense radicalmente a educação integral é que efetivamente se cria um fórum permanente de deba-

te. Este novo ambiente, politicamente construído, deverá consolidar-se num laboratório fecundo de avaliação, tornar-se um ensaio contínuo de autocrítica, cuja destinação, remonta às próprias origens da filosofia. É preciso saber ouvir o pio da coruja retornando de sua aurora grega: suas asas se regeneraram para voar, mas o ninho desde onde ela buscará algum abrigo não é uma fortaleza segura, menos ainda, uma encarcerada gaiola. Não esqueçamos que ela é uma “ave de rapina” no sentido mais radicalmente nietzscheano. Portanto, se é verdade, – como diz Nietzsche – “que é preciso ter asas quando se ama o abismo ...” (NIETZSCHE, 2007, p. 107), é porque também o ninho da experiência da sala de aula exige, na mesma medida, um “retorno” autenticamente amoroso de uma maneira de pensar que, originariamente, auto nomeou-se *philia*. O figurativo retorno do ex-prisioneiro à Caverna, talvez ganhe, aqui, outro alcance semântico: a preocupação com a Cidade, embora, como diz Merleau-Ponty, não seja possível dar tudo o que ela pede. É que a relação entre o filósofo e a cidade é marcada pelo signo da errância, da práxis do conflito enquanto doação última de sentido. Uma interação não em mão única, mas abismalmente perspectivada. Só assim, o “retorno” da coruja de Minerva traçará outro “contorno”, cujo “pouso” não será uma estação fixa numa nova torre de marfim acomodada candidamente sob um subvencionado decreto burocrático.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela UFSCar e Professor do Colegiado de Filosofia da UNIOESTE – *Campus* Toledo. E-mail: [cafs@unioeste.br](mailto:cafs@unioeste.br). Endereço para contato: Rua da Faculdade, 645 CEP: 85903 000 Toledo (PR).
- <sup>2</sup> A propósito deste tema, ver: (SAFATLE, 2006, p. 43).
- <sup>3</sup> O Prof. Milton Meira do Nascimento já advertia acerca da instrumentação do estudo filosófico como sendo um “decreto de morte”: “Essa é exatamente a minha impressão. Sem saber muito bem do que estão falando, todos elogiam a filosofia, acham lindos os cursos, pedem sua volta ao 2º grau, consideram inteligentes as conferências quando proferidas por professores de filosofia, os quais, muito modestamente, diz-se, não gostam de ser chamados de filósofos. Fascinação, encanto. Maravilha! Mas também muita confusão, leituras mal assimiladas, ostentação de muita sabedoria em cabeças ocas. Tudo isso é compreensível. Afinal de contas, a filosofia está completando, no Estado de São Paulo, 25 anos de ausência nos exames de ingresso nas universidades. Naqueles tempos, exigia-se, pelo menos dos alunos que a haviam escolhido como bacharelado, que conhecessem um pouco alguns textos básicos da tradição filosófica. Hoje, na névoa desses anos todos, não é de espantar que muitos vejam miragens. Espectros de estudantes e professores de filosofia rondam os poderes públicos exigindo seus

direitos. A filosofia deve voltar ao 2º grau. Deve estar no exame vestibular, no primeiro grau e na pré-escola. Deve fazer parte dos currículos de humanidades nas universidades. Outros vão mais longe ainda e consideram fundamental que os filósofos estejam presentes nos hospitais, nas empresas, nos sindicatos, nos gabinetes dos ministros, no palácio do Planalto como conselheiros do Presidente e na seleção brasileira. Exagero? Nem tanto. Afinal de contas, nos EUA as coisas já se passam assim. A exigência da volta da filosofia às escolas vem acompanhada da necessidade de sua instrumentação, da necessidade da afirmação de sua utilidade. Longe de constituir-se como saber desinteressado, ela deve dizer a quem vem, a serviço de quem, para ocupar o lugar de quem, para resolver quais problemas. De nossa parte, gostaríamos de ver a filosofia voltar às escolas de 2º grau, mas sem a pretensão de constituir-se como pedra de salvação para o nosso falido sistema de ensino. Nem poderão o professor e o estudante de filosofia se apresentar como a consciência do médico, do empresário, dos governantes, dos profissionais liberais, dos operários, dos cientistas. Como se esses não tivessem capacidade de pensar por si mesmos. A instrumentação da filosofia é a decretação de sua morte. Ela deve voltar com pessoal preparado para ministrá-la bem, com material didático e para-didático de boa qualidade. E, principalmente, amparada por uma vasta cultura de humanidades. Pois não é possível estudar e fazer filosofia sem, ao mesmo tempo, estar em contato com as artes, a literatura e as ciências humanas. Aliás, já está na hora de pensarmos no retorno da cultura clássica humanística. Quem sabe se, depois da filosofia, alguém se lembre também do grego e do latim” (NASCIMENTO, 1994, pp. 6-7).

- <sup>4</sup> Um bom exemplo de proposta nessa direção é o projeto de graduação experimental interdisciplinar em Humanidades, coordenado pelo Prof. Renato Janine Ribeiro da USP. Proposta esta, voltada para uma preocupação quanto à formação universitária, sem deixar de repensar essa mesma formação partindo dos desafios impostos pela educação básica. Ver: (RIBEIRO, 2001).

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Rui. “FHC deve vetar aulas de sociologia no ensino médio”, in *Folha de São Paulo. Caderno Educação*, 19/09/2001, p. 8.
- CHAUÍ, Marilena S. “Lei 5692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante”, in *Folha de São Paulo*, 06/07/1977.
- FAVARETTO, Celso F. “Notas sobre ensino de filosofia”, in *A filosofia e seu ensino*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; São Paulo: Educ, 1996, pp. 77-85.
- GALLO, Sívio & KOHAN, Walter O. “Uma crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”, in *Filosofia no ensino médio* (vol. 6). 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, pp. 174-196.
- LEBRUN, Gérard. “Por que filósofo?”, in *A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006, pp. 19-26.

NASCIMENTO, Milton M. "Filosofia no 2º Grau", in *Folha de São Paulo. Caderno Mais*, 01/05/1994, pp. 6-7.

NIETZSCHE, F. "Entre aves de rapina", in *Ditirambos de Dionísio*. Trad. Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, Renato J. *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp, 2001.

SAFATLE, Vladimir. "Nietzsche, Bob Dylan, Janis Joplin, Platão...", in *Folha de São Paulo. Caderno Mais*, 12/11/2006, p. 43.

SILVA, Franklin L. "Por que filosofia no segundo grau?", in *A filosofia e seu ensino. Cadernos de Filosofia*. Maringá (PR), v. 2, nº 2, jan/2000, pp. 26-34.

SOUZA, Paulo R. "FHC deve vetar aulas de sociologia no ensino médio", in *Folha de São Paulo. Caderno Educação*, 19/09/2001, p. 8.

UNESCO. *Philosophie et démocratie dans le monde – une enquête de l' UNESCO*. Paris: Librairie Générale Française, 1995, pp. 13-14.