



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**KLEBER LOPES DE OLIVEIRA**

**A LINGUAGEM ESTÉTICA DAS “INVESTIGAÇÕES  
FILOSÓFICAS” DE LUDWIG WITTGENSTEIN E O  
CURSO DE FILOSOFIA DA UFBA  
UM DIÁLOGO ENTRE A OBRA E UM CASO AULA**

SALVADOR  
2006

**KLEBER LOPES DE OLIVEIRA**

**A LINGUAGEM ESTÉTICA DAS “INVESTIGAÇÕES  
FILOSÓFICAS” DE LUDWIG WITTGENSTEIN E O  
CURSO DE FILOSOFIA DA UFBA  
UM DIÁLOGO ENTRE A OBRA E UM CASO AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientação do prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

SALVADOR  
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

---

O471 Oliveira, Kleber Lopes de  
A linguagem estética das “Investigações Filosóficas”  
de Ludwig Wittgenstein e o Curso de Filosofia da UFBA  
[manuscrito] : um diálogo entre a obra e um caso aula.  
-- Kleber Lopes de Oliveira. 2005.  
111 f. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia  
Orientador: Prof. Dr. Augusto Galeffi.

1 Educação. 2. Liberdade. 3. Filosofia. 4. Teoria do  
Conhecimento. 5. Filosofia da Linguagem. 6. Filosofia  
Austriaca. I. Título.

CDU 37:165.1(436)

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**KLEBER LOPES DE OLIVEIRA**

**A LINGUAGEM ESTÉTICA DAS “INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS” DE  
LUDWIG WITTGENSTEIN E O CURSO DE FILOSOFIA DA UFBA: UM  
DIÁLOGO ENTRE A OBRA E UM CASO AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 29 de maio de 2006.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Policarpo Jr.  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Iara Rosa Farias  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi  
Universidade Federal da Bahia  
Orientador

À

Sadi.

Praha.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

Aos estudantes observados.

José Rômulo de Magalhães Filho, não apenas pelo seu apoio metodológico, mas pelo seu apoio de irmão.

Marisa Muguruza, pela sua amizade e alegria.

Dante Augusto Galeffi, um grande amigo de jornada filosófica.

Felipe Perret Serpa, uma magnífica história.

Ray por uma amizade que existia e até pouco tempo eu permanecia sem conhecê-la em toda sua amplitude.

## RESUMO

Uma investigação sobre acontecimentos em aulas do curso de Filosofia da UFBA, através da observação de estudantes sob a regência do educador Dante Augusto Galeffi na disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia-I, do semestre 2003.2, na FACED - Faculdade de Educação/UFBA, e o diálogo entre as linguagens achadas nas aulas com a obra Investigações Filosóficas, do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein. Entretanto, não apenas com esta obra, mas também com outras obras esclarecedoras de epistémé, de competência estabelecida e requerida pela tradição filosófica moderna, sendo que para Wittgenstein, especificamente, a Filosofia não precisa ficar aprisionada em tradições autoritárias de verdades, pois elas, as verdades, são circunstanciais, são perspectivísticas. Além disto, diante as observações feitas na linguagem dos estudantes citados acima, um autoritarismo tradicional no processo do educar em Filosofia na UFBA parece se estabelecer enquanto cultura vigente. Há uma urgência, percebe-se, em se rever conceitos historicamente postos do que seja Filosofia, esta podendo ser, dentre outras formas libertárias e concretas, a relação entre mestres-aprendizes; o próprio filosofar, com os textos; com a vida, no intuito de se gerar pensamentos que ainda não foram pensados.

Palavras-chave: Educação – Liberdade – Epistémé – Filosofia – Filosofar – Perspectiva  
– Circunstância

## ABSTRACT

An inquiry on comments in lessons of the course of Philosophy of the UFBA, through the comment of students under the regency of the educator Dante Augusto Galeffi in the disciplines Practical Methodology and of Education in Philosophy-I, of semester 2003.2, in the FACED – College of Education UFBA, e the dialogue enters the found languages in the lessons with the workmanship Philosophical Inquiries, of the Austrian philosopher Ludwig Wittgenstein. However, not only with this workmanship, but also with other enlightening workmanships of episteme, of ability established and require for the modern philosophical traditional, being that for Wittgenstein, specifically, the Philosophy does not need to be imprisoned in authoritarian traditions of truths, therefore they, the truths, they are circumstantial, they are perspectives. However, ahead the comments made in the language of the cited students above, a traditional authoritarianism in the process of educating in Philosophy in the UFBA seems to establish while effective culture. It has an urgency, it is perceived, in if reviewing concepts by the history way ranks of that it is Philosophy, this being able to be, amongst other libertarian and concrete forms, the relation between master-apprentices, the proper one philosophy, with the texts; with the life, in the intention of if generating thoughts that had still not been thought.

Keywords: Education – Freedom – Episteme – Philosophy – To Philosophy –  
Perspective - Circumstance



O que queres comprimir,  
Primeiro deves deixar que se espanda bem.  
O que queres enfraquecer,  
Primeiro deves deixar que desabroche bem.  
Aquele de quem queres tirar,  
Primeiro deves dar o bastante.  
Chama-se a isso “conhecer bem o invisível”.  
A brandura triunfa sobre a dureza.  
A fraqueza triunfa sobre a força.  
Não se deve tirar o peixe das profundezas.  
Não se deve mostrar ao povo  
Os meios de ação do reino.  
Lao-Tzu

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
CONSIDERAÇÕES .....	12
ABORDAGEM .....	13
ANÁLISE DE CONTEÚDO E DEDICAÇÕES A FENÔMENOS EM SALA DE AULA .....	14
<b>1 RAZÃO SUPERIOR E CONTRAPOSIÇÕES</b> .....	22
1.1 UMA ESTÉTICA .....	23
<b>2 ESTUDANTES DE FILOSOFIA DA UFBA: ESTUDO DE FENÔMENOS</b> .....	26
<b>3 WITTGENSTEIN: DIÁLOGOS ENTRE O TRATADO LÓGICO-FILOSÓFICO E AS INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS</b> .....	28
<b>4 EPISTÊME; FILOSOFIA; EDUCAÇÃO (NÃO NECES SARIAMENTE NESTA ORDEM)</b> .....	36
4.1 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO .....	40
4.2 O SOCIAL: A HISTORICIDADE NO EDUCAR .....	42
<b>5 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS – UM LIVRE PENSAR</b> .....	46
5.1 GAIA EPISTÊME (PARÊNTESES NECESSÁRIOS COM NIETZSCHE) .....	59
5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA PELA FILOSOFIA .....	62
5.3 PESOS CULTURAIS SOBRE O FILÓSOFO QUE O TORNAM SER O QUE SE É.....	73
5.4 HERMENÊUTICA.....	75
<b>6 QUE É FILOSOFIA; O QUE É EDUCAÇÃO?</b> .....	85
6.1 O QUE É ISTO .....	85
6.2 O FILÓSOFO .....	87
6.3 A FILOSOFIA .....	88
6.4 ENCONTROS FILOSÓFICOS .....	90
6.5 O QUE É FILOSOFIA .....	91
6.6 O FILOSOFAR .....	93
6.7 OS FILISTEUS DA CULTURA, DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA .....	95
6.8 FILOSOFAR, COM O OUTRO .....	100
6.8.1 A CULTURA .....	100
6.8.2 ENSAIO .....	100
6.8.3 REFERÊNCIAS .....	103
<b>CONCLUSÃO</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

## INTRODUÇÃO

Neste início de século XXI, vive-se uma revolução tecnológica da construção, transmissão e recepção de informações, assim como do alcance das mesmas. Vê-se, por exemplo, a revolução provocada pela Internet; fruto, dentre outras circunstâncias e intenções, do costume de o ser humano, vivente no considerado mundo civilizado, dedicar boa parte de suas horas diárias à contemplação do que lhe é transmitido pela televisão, pelo vídeo, monitor.

Possuímos agora, com a Internet, o que se pode chamar de cultura virtual. Entretanto, há uma peculiaridade nesta cultura. Até pouco tempo atrás, a razão científica que a sustenta (lógica formal), se circunscrevia apenas na análise ou na modificação social, numa distinção, que em geral era bastante clara, entre o que era da cultura cotidiana e o que era da cultura científica. Hoje, a cultura lógico-virtual, formal, perpassa, numa rapidez de mercado (pois é ele que a alimenta com um maior vigor), praticamente toda a sociedade em que vivemos. Como exemplo desta inserção, posso citar: instituições comerciais, nascidas ou não no mundo real; instituições públicas; financeiras; científicas; filantrópicas; artísticas; assim também como famílias, logo, o privado; as Organizações Não Governamentais (ONG), dentre outros recortes sociais. Em suma: aquele que ainda não aderiu à cultura virtual encontra-se em flagrante desatualização com o considerado avanço social. E estar desatualizado é estar distante de uma exigência da forma de pensar lógico-dedutiva, portanto, tautológica.

Quanto à Educação ocidental, esta se desenvolveu nos últimos 2.300 anos, vinculada a uma hierarquização entre o corpo que sente e o espírito que fornece o valor ao que é apreendido pelo próprio corpo. Vê-se, no decorrer da história da Filosofia ocidental, especificamente em inícios do séc. XVI até princípios do séc. XX, o domínio do intelecto sobre o corpo, sobre as sensações. Como exemplo, para os filósofos empiristas do séc. XVIII se tomava “[...] por objeto de análise o mundo objetivo [...]”, (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 53), logo, positivado em intelecto. O mundo “permanecia” impossibilitado de configurar-se enquanto parte de fenômenos que expressassem *relações*.

## CONSIDERAÇÕES

Imposições preconceituosas, tanto na Filosofia quanto na Religião, e, conseqüentemente, na Ciência, já que esta é fruto da cultura onde é gestada, configuraram um paradigma educacional que ainda vivenciamos: o de uma dedicação maior às exigências do intelecto, em detrimento do corpo e da circunstancialidade e presentificação da informação, esta, enquanto tal, aceita como conhecimento. Entretanto, hoje já possuímos uma madureza em determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, na Filosofia; mais especificamente na Filosofia da Linguagem, na Estética, Fenomenologia, e também na Filosofia da Ciência. Quanto a esta, por exemplo, se tem, dentre outros acordos, o de que situações paradigmáticas fornecem um acolhimento a determinadas ciências que se configuram numa *ciência normal*. Esta *ciência* corre depois de determinadas pesquisas ocorridas nela própria, assim como acontecimentos em sociedade que contradizem a própria *ciência normal* (mesmo que parcialmente). Em conseqüência, após a *crise, desconstruída* por um processo

*revolucionário científico*, estando em situação não tão privilegiada como antes de ser *revolvida*, a *ciência normal* cede lugar à *nova ciência* (ato, e ao mesmo tempo potência do novo paradigma que se instala) que se encontrava em processo de maturação.

Sob amadurecimentos do conhecimento semelhantes a este, temos hoje maiores condições de investigar o próprio contexto em que a Educação se configura, conhecer brechas que expõem fragilidades desta própria configuração, e o que podemos fazer para auxiliarmos a *ser* construtores de conceitos; a uma valoração, primordial do próprio *ser*; reconhecendo-nos, também, numa ação de mestres-aprendizes dentro de uma existência estético-histórica, convivendo, também, com a história tradicionalizada.

A Educação efetivada no ensino de Filosofia da Universidade Federal da Bahia/UFBA necessita de uma investigação em seu acontecer, que é social, portanto, em relação. Precisa-se, urgentemente, reavaliar a chamada adaptação ao mercado de trabalho do "especialista em filósofos"; reavaliar, também, e conseqüentemente, a repetição dos pressupostos conceituais tidos como autoritários, através de manuais ideológicos a serem seguidos e não investigados, provocando, com o seguir este pensamento, uma dogmatização no lugar de uma visão crítica dos pressupostos teóricos que estejam sendo expostos fenomenicamente. Esses, os fenômenos, necessitam, também, ser vivenciados enquanto estados de coisas, configuradores do momento de necessária *alteridade* que é o educar.

## **ABORDAGEM**

Desenvolvo uma investigação da filosofia da linguagem estética proposta pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, principalmente na sua obra *Investigações Filosóficas*, assim como

de outras obras, deste pensador ou não, que possam contribuir durante a própria investigação. Pesquiso qual a colaboração destes pensamentos diante a descrição que eu faça do processo educacional, em sala, de aula no curso de Filosofia da UFBA.

Por Wittgenstein desenvolver um trabalho eminentemente antropológico, a minha pesquisa configura-se enquanto qualitativa, pois, o estudo em ciências humanas, e, especificamente, em Filosofia, requer um afastamento de “pré-conceitos” acerca do objeto que se constrói no decorrer da própria pesquisa. Sob este enfoque, pode-se verificar que também há um “marco” na pesquisa qualitativa, que é a compreensão de haver “[...] uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZOTTI, 1998, p. 79).

A orientação filosófica que fundamenta a minha abordagem qualitativa é a fenomenológica, pois, o que aparece durante a pesquisa, necessita de uma postura “inocente” por parte do investigador (CHIZOTTI, 1998, p. 80), para que sua dedicação ao novo que surge, lhe favoreça a entrar em contato com as próprias instituições que normatizam as relações entre possíveis mestres-aprendizes de um curso em Filosofia: uma dedicação às *formas de vida*; e aos *jogos de linguagem*, que são a expressão dessas próprias *formas de vida*.

## **ANÁLISE DE CONTEÚDO E DEDICAÇÕES A FENÔMENOS EM SALA DE AULA**

Diante ao exposto por mim, fiz uma análise de conteúdo, em que investigo, prioritariamente, as aproximações da filosofia da linguagem estética de Ludwig Wittgenstein à educação de Filosofia em nível superior, na UFBA; suas críticas intrínsecas e propostas à Filosofia. Isto ocorre através de uma investigação dos “símbolos” (BERELSON apud RICHARDSON, 1999, p. 222), dos conceitos repensados por Wittgenstein, em suas próprias circunstancialidades. Para que isto ocorra, desenvolvo, através de uma pesquisa bibliográfica, uma análise temática da obra *Investigações Filosóficas*. Contudo, me dedico a investigar outras obras, além das wittgensteinianas.

Também me lancei a investigar fenômenos entre possíveis mestres-aprendizes no curso de Filosofia da UFBA, na disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia-I, do semestre 2003.2, na Faculdade de Educação/UFBA – FACED, no intuito de descrever, de forma praxica, relações entre educador/educando e conseqüências na formação em Licenciatura em Filosofia da instituição Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA – FFCH, tendo como ponto tensivo, as provocações filosóficas de Dante Augusto Galeffi, regente desta disciplina, aos estudantes que estão em formação de licenciatura em Filosofia, vindos da instituição FFCH para prepararem-se ao estágio supervisionado.

Diante desta situação, levei à pesquisa as seguintes hipóteses:

- a) Investigar a relação entre possíveis *mestres-aprendizes* no curso de

Filosofia da UFBA favorece a um melhor entendimento por renovações do educar filosófico de nível superior.

O que seria então o *mestre-aprendiz*? Quais suas características? Também na obra filosófica *O Ser Sendo da Filosofia*, do filósofo Dante Augusto Gallefi, há expressões sobre o ser *mestre-aprendiz*. Este se situa na fronteira, ou melhor, ele é fronteiro do mundo (Wittgenstein), fronteiro entre o saber e o não saber. Aquele que tem uma atenção ao seu desconhecimento acerca do desconhecido, o mundo. Entretanto, esta percepção não o exime de investigá-lo, também, tendo a si mesmo enquanto coisa a ser investigada, processo de autoconhecimento. O *mestre-aprendiz* não está situado hierarquicamente em qualquer sociedade, possui a liberdade do livre-pensar, do *livre-ser*, sendo, evidentemente, diante aos limites em *ser-no-mundo*, circunstanciado numa historicidade, em agrupamentos de crenças e descrenças, de formas de ser, de *ethos*. O livre-pensador, que é o *mestre-aprendiz*, convive com as crenças e descrenças, não as é. Possui uma sapiência ingênua em acreditar com leveza; em desacreditar com esperanças de que haja consistência sobre o *ser-mundo* em alguma percepção que tenha acerca dele. O *mestre-aprendiz* simpatiza com Nietzsche quando este expressa no espírito da obra “Humano, Demasiado Humano” que o filósofo necessita ser mais modesto, humilde, já que sua percepção é sob uma superfície, uma fachada, digo eu, fachada que é o mundo e que se apresenta a nós quando nos lançamos a ele. O *mestre-aprendiz* desconfia de si mesmo, semelhante a Ludwig Wittgenstein (1995), nas suas obras *Tratado Lógico-Filosófico* e *Investigações Filosóficas*; suspende seus juízos estando diante do novo, que é todo e qualquer presente. Acompanhando Felipe Serpa, um presente que se requer *jogo-jogante*, logo se requer vida-vivente. O *mestre-aprendiz* ouve a si mesmo, ouve o outro; ouve até o silêncio da sua e da alheia ignorância, que diz não poder alcançar algo



naquele momento; logo, se aquieta feliz por não poder devorar todo o mundo, já que este não se subjugava à sua racionalidade pretensa e universalmente detentora do saber. O *mestre-aprendiz* não “rouba” do mundo dados, casos, para depois transformá-los em sofisticações da linguagem “filosófica”, esta desnecessária ao próprio mundo.

O momento cultural ainda é de negação, por isto a identidade do *mestre-aprendiz* neste momento, se situe num *não-ser*.

b) A estética tem papel fundamental na construção do conhecimento.

Não falo da estética enquanto disciplina filosófica, mas me refiro à *percepção do ser* que é estético; que é corpo; que é corporeidade. O *mestre-aprendiz* que num momento institucional se encontre como educador pode compreender mais os outros mestres-aprendizes que compartilham com ele o momento filosófico em aula; a capacidade em avaliar se amplia com a sua intencionalidade em perceber o momento educacional no qual ele esteja inserido.

c) A pluralidade lógica vivenciada caracteriza a relação em alteridade entre *mestres-aprendizes* no curso superior em Filosofia.

Durante o processo educacional em sala de aula, o perceber que muitas experiências ali estão dispostas em potência para gerarem novas compreensões de mundo, e a relação entre os experientes, entre aqueles que experimentam, que, logicamente, vivem, trará pensamentos ainda não pensados, ou, pelo menos, não publicizados àquele grupo e/ou à sociedade na qual ele vive. Há uma riqueza no ambiente educacional ainda muito pouco buscada no curso de Filosofia da UFBA; aquela, da diversidade perceptiva; a do encontro entre historicidades conviventes, que se preservem sem excluírem a

incompletude da qual também se compõem, e conseqüentes possíveis preenchimentos.

- d) O corpo possui linguagens, e essas favorecem aprendizados aos possíveis *mestres-aprendizes* através da estética (que contém as instituições, a cultura), esta, que estrutura e sinaliza os sentidos, as semânticas, nas relações dos *jogos de linguagem*, entre eles, e entre as *formas de vida* onde estão inseridos, assim como entre as próprias *formas de vida*.

Há uma riqueza nos corpos humanos que foi de certa forma relegada à marginalidade, em parte pela dualidade corpo-espírito e sua hierarquia propagadas por Platão (Nietzsche), mais especificamente pelo Platão plotiniano traduzido para o latim e estudado por Agostinho, após, institucionalizado pela Igreja Católica Apostólica Romana. Vivemos milenarmente sob a égide da dualidade hierarquizada, encontrando hoje, em muitas reuniões educacionais filosóficas, um distanciamento entre a mente, o espírito, caracterizado no professor de Filosofia, assim como a tentativa de percepção dos chamados alunos distanciados de suas próprias experiências, e o corpo que aprende, o chamado aluno, que um dia, quiçá, sob esta exigência diferenciadora de humanidade, terá luz, terá espírito.

Quanto aos *jogos de linguagem*, posso chamar momentaneamente de maneiras em estabelecer-se verdades numa determinada sociedade. E quanto às *formas de vida*, estas são as próprias sociedades estabelecendo e já tendo estabelecido o seu espírito, a sua cultura para que os *jogos* possam acontecer com semânticas suficientes para preservar crenças, assim como desacreditar delas. Ainda que seja um processo difícil diante a história unilógica propagada em dois períodos do ocidente. O primeiro tendo ocorrido

durante a medievalidade religiosa, que, segundo Schopenhauer, na obra “O Mundo Como Vontade e Representação”, durou cerca de 1.400 anos, e a segunda com a univocidade de É impossível, sem dúvida, privar-se de referências: mas, estas não devem ser reveladas. O centro da gravidade encontra-se no que fazemos, o essencial deve sair daí, é tudo; e, eventualmente, por que não reinventar coisas bem simples que poderiam ter sido encontradas alhures... (BAUDRILARD, 2003, p. 21-22)

A verdade migrou à modernidade cientificista, requeredora da instrumentalização e metodologização dos pensamentos e ações humanas. A partir desta funcionalidade cultural, esquecido em grande monta aquele que conhece, o próprio ser humano, e tendo focado o “como se conhece”, uma Antropologia Filosófica manteve-se enfraquecida até cerca de pós-metade da primeira metade do séc XIX d.C., que foi quando trabalhos de retorno ao mais concreto metafísico, logo, o humano no mundo, de Karl Marx e Sören Kiekegaard surgiram, por exemplo.

- e) A Educação é expressão de relações heterogêneas entre saberes e não saberes. Diferentemente da idéia dela (a Educação) ser resultado, meramente, de contatos entre hierarquias, que já possuem papéis pré-definidos de transmissoras/receptoras de informações.

Sendo que esses saberes e não saberes encontram-se em todos os participantes do *jogo de linguagem* filosófico em sala de aula, não se restringindo o saber ao chamado professor e o não saber ao dito aluno, mas aos possíveis *mestres-aprendizes*, que diante às suas limitações de percepção necessitam da intersubjetividade para serem mais em convivências, em trocas perceptivas, em conquistas do mundo.

Desejo estimular uma intencionalidade estético-institucional através da valoração do corpo enquanto estrutura/linguagem cultural, por onde multifacetadas informações são compartilhadas, horizontes de conhecimentos conquistados, construídos por novas *humanidades*, assim como:

- Gerar compreensões a cerca da relação entre possíveis mestres-aprendizes no curso de Filosofia da UFBA.
- Estimular possíveis *mestres-aprendizes*, à tarefa, em alteridade, de construtores do conhecimento, podendo reavaliá-lo; o reconceituar na situação psico-social-histórica em que vivem, para que compartilhem (aqueles que ainda assim não o fazem, mas quiçá o desejem) esteticamente da construção conjunta do novo conhecimento. Que os participantes do processo educacional em cursos de Filosofia, mestres-aprendizes, juntos, se reconheçam enquanto *des-construtores* de conceitos.
- Rever limites da ciência lógico-matemática aceita por parte da educação filosófica. Com isto, construir uma crítica à supremacia do aprendizado de técnicas argumentativo-repetidoras, que, supostamente, inserem o "filósofo" no filosofar para o *educar*.
- Estimular com que os participantes do processo educacional (dos *jogos de linguagem*) filosófico em nível superior de ensino (expresso em várias

*formas de vida*) se reconheçam mais do que diferenças hierarquizadas em instituições (aqueles que assim ainda não o fazem, mas, quiçá, tenham germens do desejo), e, unidos, se vinculem numa onto-epistemologia; quero dizer, numa educação que priorize as conquistas intersubjetivas estruturadoras de epistême, de capacidades, de *competências*.

# 1 RAZÃO SUPERIOR E CONTRAPOSIÇÕES

Neste momento, tecerei alguns comentários sobre a Filosofia desenvolvida pelo Círculo de Viena, grupo neopositivista, nascente nas primeiras décadas do século XX. O meu intuito é o de pontuar a suposta clareza lógico-empírica divulgada por pensadores deste grupo, que tinham o interesse, semelhantes a Auguste Comte, em proporem uma nova economia social para a humanidade: “A intensidade vital, visível nos esforços por uma transformação racional da ordem social e econômica, permeia também o movimento da concepção científica do mundo” (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986, p. 8). Explicitamente, o Círculo de Viena vincula-se às exigências e anseios cientificistas formulados por Comte através do Positivismo. A “ordem social e econômica”, necessariamente, surge com o rigor e exigências de físicos e matemáticos que têm no pensamento lógico-formal a chave de todo e qualquer esclarecimento “suficiente e necessário” ao ser humano.

“Tudo é acessível ao homem; e o homem é a medida de todas as coisas” (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986, p. 10). O homem ser a medida de todas as coisas, sob o prisma em que a linguagem possua a potência de circunscrever o *númeno* (a *coisa em si*) – se é que dele se possa falar – em fenômeno expresso, ou simplesmente ela, a linguagem, ser capaz de dizer acerca do fenômeno, da aparência, não implica necessariamente em prejuízos, isto, se não houver exclusividade da lógica matemática esclarecendo o “caso” (mas, não é esta a pretensão do Círculo de Viena). Entretanto, a universalização do acesso humano a “tudo”, e sob as exigências das ciências “exatas”, chamadas ciências de rigor, principalmente da física e da matemática, requer dedicações

mais atentas por parte dos possíveis *mestres-aprendizes* do curso de Filosofia da UFBA, pois, as exigências que historicamente foram construídas em torno da Ciência e em direção a ela, se abstiveram da interdisciplinaridade e também da própria alteridade na relação *mestre-aprendiz* em academia.

O metafísico e o teólogo, compreendendo mal a si próprios, crêm expressar algo com suas proposições, descrever um estado de coisas. A análise [lógico-formal] mostra, todavia, que tais proposições nada significam, sendo apenas expressão de algo como um sentimento perante a vida [Lebensgefühl]. (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986, p. 10, grifo nosso).

Destaco este recorte para trazer um pouco mais do *espírito* neopositivista que possui concretamente um desprezo, não apenas às construções metafísicas e/ou teológicas, mas aos próprios sentimentos perante a vida. No entanto, os próprios participantes do Círculo de Viena tinham ideais vinculados a valores, juízos, sentimentos, logo, não se distanciam da situação de objetos nas suas próprias críticas. Acredito que não se possa retirar do *ser humano* **possibilidades** de buscas por: justiça, liberdade, verdade, felicidade, paz, dentre outros objetivos que, assim como estes, também são metafísicos (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 138) e vivenciados, assim como propostos pelos participantes do Círculo de Viena à sociedade.

## 1.1 UMA ESTÉTICA

Agora nos deteremos acerca da formação do ser humano sob paradigma distinto deste citado acima, sendo o homem visado enquanto totalidade: “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2000, p. 35).

Nesta dissertação, não intento depreciar as conquistas intelectuais adquiridas, mais especificamente, nos últimos 500 anos, e sim, as reavivar<sup>1</sup> sob as circunstancialidades da relação educacional, da alteridade, expressa de forma estético-institucional. Não mais aceitarmos enquanto prioridade educacional, apenas partes envolvidas em transmissão e recepção de informações (estas aceitas culturalmente sob a crença de serem conhecimento), e sim, seres humanos, logo, diferenças em relação, expressando *dedicações ao mundo* por uma contínua culturação. Eu, submetido a esta percepção, não posso esquecer de citar que:

Nessa inadequação (entre especializações e realidades e problemas tão transversais, globais) tornam-se invisíveis:

- O contexto
- O global
- O multidimensional
- O complexo

Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes. (MORIN, 2000, p. 36).

Sob um contexto semelhante, Ludwig Wittgenstein (1995), filósofo da Linguagem, dedica-se a uma contextualização estético-institucional, circunstancializando as exatidões dos conceitos que estejam sendo expressos em determinadas *formas de vida*. Esta contextualização, que ocorre fundamentalmente numa *relação*, ainda não se tornou em mais um paradigma dentro do contexto educacional. Há uma urgência para que isto ocorra, pois, novas técnicas têm surgido, alertando aos possíveis *mestres-aprendizes* em Filosofia, direta ou indiretamente, quanto à necessidade de reformulação do compreender e vivenciar o processo educacional na área filosófica.

---

<sup>1</sup> Enquanto fenomenólogo, sei que não faço este trabalho sozinho, e nem pretendo totalizá-lo.



Dedicações reflexivas são cada vez mais freqüentes e necessárias por um entendimento acerca do vínculo entre o corpo enquanto estética, dedicação, e o meio social, os cotidianos sociais; logo, essas dedicações reflexivas estimulam observâncias a possibilidades de alteridade no processo de educação acadêmico-filosófica.

O educar, especificamente na relação dos possíveis mestres-aprendizes, no curso de Filosofia da UFBA, necessita vincular-se a este processo de alteridade, ou, pelo menos, necessita promovê-lo. Avaliar a Educação expressa nas *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein, torna-se importantíssimo por novos diálogos para se compreender a relação entre possíveis *mestres-aprendizes*, durante o processo educacional, no curso de Filosofia da UFBA, no intuito de efetivar-se, ou de evidenciarem-se novas compreensões e posturas educacionais.

Sob amadurecimentos do conhecimento semelhantes a este, temos hoje maiores condições de investigar o próprio contexto em que a Educação se configura, conhecer brechas que expõem fragilidades desta própria configuração, e o que podemos fazer para auxiliarmos a *sermos* construtores de conceitos; a uma valoração, primordial do próprio *ser*; reconhecendo-nos, também, numa ação de mestres-aprendizes dentro de uma existência estético-histórica.

A semântica do educar, não apenas, nem tampouco, principalmente, está vinculada ao que se aprende; mas também, àqueles partícipes do aprendizado, sobre e para uma ação em suas próprias *formas de vida*, sob suas regras e através de contatos com outras *formas de vida*, outras linguagens, que também se inserem em determinados *lócus* para terem *vida*.

## **2 ESTUDANTES DE FILOSOFIA DA UFBA: ESTUDO DE FENÔMENOS**

No semestre letivo de 2003.2 da UFBA, observei relações educacionais entre estudantes de Filosofia e o regente Dante Augusto Galeffi, na disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia I. Apesar de fazer parte do currículo de Licenciatura em Filosofia, esta disciplina foi e é ministrada na Faculdade de Educação/ FAGED/UFBA.

No intuito de compreender, sempre dentro do meu campo fenomenológico, o processo educacional de Filosofia da UFBA, em sala de aula, aqui descreverei o encontrado nos estudantes, no que se refere às suas aproximações e distanciamentos ao próprio Curso de Filosofia, sendo que este se apresenta, especificamente na UFBA, em duas características: a) o de formação em Licenciatura para o ensino ao nível médio e de b) Bacharelado em Filosofia. Quanto aos achados, esses não se encontram em um estudante apenas, nem tampouco em todos os estudantes naquelas horas observados. O meu projeto de dissertação tem intuito principal em entender o espírito; a cultura preponderante; os imperativos categóricos formadores de modos de ser dos futuros profissionais em Filosofia que tenham passado pelo curso da UFBA, evidentemente sob uma redução fenomenológica. Eis o encontrado:

- dificuldades em falar;
- não costume com a provocação questionadora filosófica;
- crença de que o filosofar próprio é marginal;
- espanto diante a postura filosófica do educador Dante Augusto Galeffi;

- sentimento quanto a serem policiados, fiscalizados, durante o Curso de Filosofia;
- capacidades em se distanciarem do que pode ser chamado de instituído no curso de Filosofia da UFBA;
- incômodo com posturas não éticas por parte de professores aos pensamentos próprios dos estudantes;
- originalidade sem o apoio acadêmico do Curso de Filosofia da UFBA;
- dificuldades em superar; criar, “a partir da norma filosófica”;
- distância, em estudos bibliográficos, dos pensamentos, dos pensadores clássicos;
- a falta de diálogos com os textos;
- conseqüente excesso de exposição, por parte dos estudantes, durante as aulas laboratoriais da disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia I;
- idéias de difícil convivência; pouco socializáveis, digo, pouco estímulo por maturidade em filosofar com voz própria;
- originalidade em criar textos filosóficos.

### 3 WITTGENSTEIN: DIÁLOGOS ENTRE O TRATADO LÓGICO-FILOSÓFICO E AS INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS

A tautologia segue-se de todas as proposições: ela nada diz.  
WITTGENSTEIN, 1995a, p. 86

Para o filósofo vienense, Ludwig Wittgenstein, ultrapassar as exigências tautológicas, do “=”, idéia esta contida, principalmente na sua obra *Investigações Filosóficas* (apesar de já ter sido expressa, como já exposto logo supra, no seu *Tratado Lógico-Filosófico*), aceitar e compreender, portanto, respeitar a diversidade que necessita se expressar através da alteridade, tornou-se a prioridade na investigação dos conceitos feita por este pensador. Na filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein, a partir da obra *Investigações Filosóficas*, a possibilidade e a investigação, que busca uma *epokhé* (suspensão de juízo), do conceito e do ambiente onde ele se insere, tornaram-se exigências de fundamento e ações filosóficas. Sob esta perspectiva, investigo a relação entre possíveis mestres-aprendizes no curso de Filosofia da UFBA; onde não só o dito necessita valer, mas também a sua inserção cultural de uso, o seu valor, os seus pedidos. A filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein requisita uma estética histórica, pois, o homem é linguagem que se reveste e se enriquece em alteridade num meio social (*forma de vida*), logo, a semântica do dito tem aí o seu *locus*.

“O mundo é tudo o que é o caso.” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 29). “A totalidade dos factos determina, pois, o que é o caso e também tudo o que não é o caso.” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 29). “O que é o caso, o facto, é a existência de estados de coisas.” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 29).

A filosofia de Ludwig Wittgenstein expõe sobre um vasto campo do conhecimento: Ciência, Linguagem, Teoria do Conhecimento, Educação, Psicologia, Estética, dentre outras áreas. Estruturou-se um acordo sobre este pensador. Foi o de que a sua construção filosófica esteja dividida em dois períodos: um primeiro, constituído com a idéia de que a Ciência deva ser formulada numa conformação lógico-matemática, eliminando o que não possui sentido, o que não esteja posto no “caso”; eliminando aquilo que não seja o fenômeno factual, casual, empírico e experimentável pela lógica, mesmo independentemente da ciência matemática ser, em todo o seu contexto, tautológica, não criativa ao mundo; não trazendo o novo ao cientista, apenas o que já está posto no próprio “caso”. Conforme Wittgenstein,

A proposição mostra o que diz, a tautologia e a contradição mostram que dizem nada.

A tautologia não tem quaisquer condições de verdade, pois é verdadeira sem condições; e a contradição não é verdadeira sob nenhuma condição.

Tautologia e contradição não têm sentido.

(Como o ponto a partir do qual se afastam uma da outra duas setas em direcções opostas.

Por exemplo, eu nada sei acerca do tempo quando sei que chove ou não chove.) (1995a, p. 77).

Tautologia e contradição não são imagens da realidade. Não representam nenhuma situação possível. Porque aquela admite *qualquer* situação, esta *nenhuma*.

Na tautologia as condições de concordância com o mundo – as relações de representação – suprimem-se umas às outras, de tal modo que ela não está em nenhuma relação de representação com a realidade. (1995a, p. 78).

Entretanto, “tautologia e contradição não são, porém, desprovidas de sentido; pertencem ao simbolismo, e de facto de modo análogo ao “0” no simbolismo da Aritmética” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 78). Para Wittgenstein, “[...] toda a dedução ocorre a priori.” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 85), um a priori na linguagem, no metafísico, e não a partir do mundo. Ocorre naquilo que ele chama de fronteira; em nós mesmos. “De maneira nenhuma se pode inferir da existência de uma situação qualquer a existência de uma outra situação, totalmente diferente da primeira” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 85). Porém, para Ludwig Wittgenstein, nesta época, em grande parte do *Tratado Lógico-Filosófico*, o importante era a clareza, o sentido expresso apenas pela lógica matemática. Ciência tinha o sinônimo de exposição, representação do “mundo casual”. Quanto à ética e a estética, (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 138), por exemplo, não têm nenhum sentido para a ciência; nada “claro” pode ser dito acerca delas.

Apesar disto, neste primeiro período, Wittgenstein já esboça, de forma bastante vigorosa, a necessidade da observância quanto aos limites que a ciência, que a própria linguagem lógico-formal possui diante a natureza: “A concepção moderna do mundo fundamenta-se na ilusão de que as chamadas leis da natureza são a explicação dos fenômenos da natureza” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 136). Desse modo,

Hoje fica-se pelas leis da natureza como algo de intocável, como os antigos ficavam diante de Deus e do Destino.

Ambos têm e não têm razão. A idéia dos antigos era mais clara uma vez que reconheciam um limite claro, enquanto que no novo sistema se tem que dar a aparência de estar tudo esclarecido. (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 136).

E prossegue:

Ainda que tudo o que desejamos acontecesse, isto seria apenas, por assim dizer uma graça dada pelo destino, uma vez que não existe uma conexão lógica entre a vontade e o mundo que a garantisse, e a suposta conexão física também não a poderíamos por sua vez desejar. (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 137).

Pois, o cientista não tem a capacidade de dominar o mundo, já que “[...] o mundo é independente da minha vontade.” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 137), apenas é da minha vontade o que seja dito a cerca dele, do mundo, pelo próprio cientista, pelo filósofo, em suas linguagens.

Numa obra posterior ao *Tratado Lógico-Filosófico, Investigações Filosóficas*, Wittgenstein ultrapassa mais ainda a dogmatização matemática quanto a suposta clareza sobre o “fato” e se aprofunda, não só na linguagem lógico-matemática, mas noutras, não tão “precisas”, porém utilizáveis. Por exemplo:

Quando eu digo a uma pessoa “Tu fica mais ou menos aqui” – não pode esta explicação funcionar perfeitamente? E não pode qualquer outra falhar?

“Mas então não é a explicação inexacta?” – É; por que se não deve chamar-se “inexacta”? “Mas compreenda-se o que significa “inexacto”! Não significa “inutilizável”. E podemos também refletir sobre aquilo a que, ao contrário desta explicação, chamamos uma explicação “exacta”! Talvez traçar com giz a fronteira de uma área? Ocorre imediatamente dizer que o traço tem uma certa largura. Exacto seria, então, uma fronteira de cor. Mas neste caso esta exactidão ainda funciona? Em ponto morto? E também ainda não

determinámos o que é que se deve entender por ultrapassar a linha exacta da fronteira; como se determina, com que instrumentos, etc”.

(...) “Inexacto” é, de facto uma censura e “exacto” um louvor. E isto significa que o inexacto não atinge tão perfeitamente o seu fim como o que é mais exacto. Aqui tudo depende, claro, do que se chama “fim”. Sou inexacto se especificar a distância da Terra ao Sol com um metro a menos ou se der a um carpinteiro a largura de uma mesa com 0,001 mm a menos”?

O ideal da exactidão não é *unívoco*, não sabemos como o devemos conceber, a não ser que tu próprio determines o que é que receberá este nome. Mas vai-te ser difícil fazer uma determinação destas; uma que te satisfaça. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 246).

A aparente dominação do mundo através da linguagem lógico-formal expressa em parte no *Tratado Lógico-Filosófico* é suspensa em suas reflexões nas Investigações Filosóficas:

Há uma auréola à volta do pensamento. – A sua essência, a Lógica, representa uma ordem, de facto à ordem a priori do mundo, isto é, a ordem das *possibilidades* que têm que ser comuns ao Mundo e ao pensamento. Mas parece que esta ordem tem que ser *supremamente simples*. E a ordem que *precede* toda a experiência, que corre ao longo de toda a experiência, à qual não se deve pegar nada do que é turvo e incerto na experiência. – Tem que ser do mais puro cristal. Mas este cristal não parece ser uma abstracção, mas algo de concreto, de facto o mais concreto, como a coisa *mais dura* que há. (*Tractatus Lógico-Philosophicus*, No. 5.5563)”.

“Estamos debaixo da ilusão de que o peculiar, o profundo, o essencial da nossa investigação, reside no facto de ela tentar captar a essência incomparável da linguagem, isto é, a ordem que relaciona entre si os conceitos de proposição, palavra, inferência, verdade, experiência, etc. Esta ordem é uma *Super-ordem* entre, por assim dizer, *super-conceitos*. Enquanto as palavras “linguagem”, “experiências”,



“mundo”, se têm uma aplicação, ela tem que ser tão humilde como a das palavras “mesa”, “candeeiro”, “porta”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 252).

A lógica formal com sua assepsia no dizer sobre o mundo torna-se incapaz de manter-se enquanto *a linguagem com sentido* sobre ele. Mais do que a “linguagem-empírica”, concreta, Wittgenstein a evidencia como uma “exigência” de certa cultura científicista purificadora das inexatidões.

Quanto mais exactamente consideramos a linguagem real, mais forte se torna o conflito entre ela e a nossa exigência. (A pureza cristalina da Lógica não se me *revelou na experiência*, era antes uma exigência). O conflito torna-se insuportável; a exigência corre o risco de se tornar vazia. – Aqui o gelo está polido, falta o atrito, e assim, em certo sentido, as condições são ideais; mas, exactamente por isso, também não podemos andar. Nós queremos andar, por isso precisamos de *atrito*. Regressar à terra áspera! (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 255-256).

Wittgenstein denomina *formas de vida* os ambientes em que circulam a linguagem. Nelas, poderemos encontrar uma semântica cultural que propicia e é propiciada pelas linguagens inseridas nas próprias *formas de vida*. Quanto às linguagens, Wittgenstein as compreende como possuidoras de regras, executadas através de *jogos*:

Se as regras são vagas, então não há de facto um jogo” – Mas não há de facto um jogo? – “Sim, talvez lhes chames jogo, mas, em todo o caso, não é de facto um jogo perfeito”, isto é agora contém de facto impurezas e o meu interesse é pelo que estava antes das impurezas. – Mas eu quero dizer: há uma má-compreensão do papel que desempenha o ideal na nossa linguagem, isto é, chamar-lhe-íamos

também um jogo, mas estamos cegos pelo ideal e por isso não vemos com nitidez a aplicação real da palavra “jogo”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 253-254).

Os *jogos de linguagem* são áreas de atuação de uma cultura semântica, que em muitos momentos ultrapassa as exigências lógico-matemáticas, pois essas não são as objetivadas por muitos desses *jogos*. Há neles encontros de sentidos que para a ciência descritiva, poderiam ser considerados sem valor de investigação, porém, para aqueles que os utilizam, têm todo sentido que é necessário no *jogo de linguagem* que esteja sendo jogado, pois os *jogos de linguagem* ultrapassam, em muitas situações, o imperativo do dizer tautológico, já que humanos, nós, *seres* privilegiados, como já se referia Martin Heidegger quanto a nós mesmos, *Dasein*, na obra “Ser e Tempo”, diferentes a partir da igualdade do privilégio em sermos humanos, entramos em *relação*, nos estimulamos à indução, à criatividade, logo, podemos rever e reformular conceitos.

No *Tratado Lógico-Filosófico*, Wittgenstein buscou, em inícios desta obra, validar a linguagem científica através da linguagem lógico-matemática: “Os factos no espaço lógico são o mundo” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 29). “O mundo decompõe-se em factos” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 29).

A substância do mundo só pode determinar uma forma e nenhuma propriedade material. Pois estas só são representadas através de proposições – só são formadas através da configuração dos objectos. (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 32).

“O lugar geométrico e o lugar lógico coincidem: são ambos a possibilidade de uma existência” (WITTGENSTEIN, 1995a, p. 51). “A investigação lógica é a investigação

de *tudo o que toma a forma de lei*. E fora da lógica tudo é acaso” (WITTGENSTEIN: 1995a, p. 131).

Já, nas *Investigações Filosóficas*, obra posterior em 27 anos ao *Tratado Lógico-Filosófico*, ele propõe um enfoque antropológico para que a Filosofia investigue os conceitos inseridos em discursos numa determinada *forma de vida*. A estética tem uma importância crucial nesta abordagem wittgensteiniana, pois, a semântica não se põe apenas, nem tampouco principalmente, através da lógica dedutiva.

Nas “Investigações”, outros recursos de clarificação do sentido são investigados. Recursos esses que são fundamentais por uma melhor compreensão das relações humanas, logo, também, aí está inserida a relação entre possíveis *mestres-aprendizes*, em cursos de Filosofia. Para Wittgenstein, estando ele no *Tratado Lógico-Filosófico* ou nas *Investigações Filosóficas*, tradições possuidoras de ensimesmamento científico, de monologia são questionadas, com elas, a Educação que tem como paradigma os imperativos tautológicos por uma suposta clareza. Pode-se dizer, até ser, sob determinadas circunstâncias, uma clareza de transmissão, entretanto, pergunto: com conseqüente construção de conhecimento? Conseqüente receptividade, interação?

## **4 EPISTÉME; FILOSOFIA; EDUCAÇÃO (NÃO NECESSARIAMENTE NESTA ORDEM)**

Outros pensadores também desenvolvem investigações sob a perspectiva de crítica ao conceito moderno de *Epistéme*, e, com conseqüências à própria Educação que nela busca fundamentos, assim como na Filosofia. Façamos agora algumas análises sobre suas idéias, as desses pensadores.

“O que não se ajusta às medidas de calculabilidade e da utilidade é suspeito para o iluminismo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 21). Para se ter uma consistência científica, convencionou-se exigir padrões matemáticos, no intuito de esclarecer algo, alguma coisa, algum objeto. Exigência, por demais preconceituosa, perante outras ciências, que por serem humanas (como se a matemática, por exemplo, também não o fosse) deveriam adaptar-se àquelas que possuíssem (paradigmaticamente em monopólio) uma maior e consistente precisão: as ciências exatas. Além disto, a utilidade tornou-se o *télos*, o fim; o objetivo para a ciência positiva. Caso não seja útil, não há valor no exposto; logo, vive-se hoje, com um grande vigor, uma academia de resultados; produtiva.

O preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder é a sua alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular. O homem de ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir. É assim que o *em-si* das coisas vem a ser para-ele. (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 24).

Na Educação de Filosofia da UFBA, há uma dificuldade histórica de efetividade da relação; da alteridade, por estímulo a novos conhecimentos. Esta situação também é fruto da crença de que o educador, após a sua formação chamada normal, conforme as exigências acadêmicas, não necessite trocar experiências com aqueles considerados aprendizes. A *ciência normal* que se refaz periodicamente e ratifica validades para a própria Educação, construiu seres humanos quase que completos, entretanto, preenchidos, quase que exclusivamente, pelas suas próprias construções científicas.

Entretanto, a ciência, o ter ciência, deriva de atividades, acertos e erros, de acordos, de regras de ação (convenções), de fatos brutos e de fatos científicos (POINCARÉ, 1995, p. 147), sistematização de permanências encontradas no fato bruto. Por acreditar, em demasia, no que expõe, na sua clareza, em sua objetividade, certas científicidades depreciam, muitas vezes, o novo que poderia surgir, pois, novos fenômenos, novos fatos brutos, muitas vezes são sobrepujados pelas chamadas “leis da natureza”, fundamentadas, também, como dito supra, em convenções afirmando que há autoridades, e, neste caso específico, autoridades filosóficas.

Assim como os mitos já são iluminismo, assim também o iluminismo se envolve em mitologia a cada passo mais profundamente. Ele recebe todo o seu material, dos mitos, para então destruí-los, e, enquanto justiceiro, cai sob o encantamento mítico. (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 27).

A Educação de Filosofia da UFBA adapta-se a esta contradição, na medida em que a relação entre possíveis *mestres-aprendizes* do seu nível superior de educação ainda fundamente-se, em grande parte, no repasse e aceite de informações, já tidas enquanto

leis, gera-se com isto a dificuldade de transformar a informação em conhecimento.

Dessa maneira,

O princípio de imanência, de explicação de todo acontecer como uma repetição, sustentado pelo iluminismo contra o poder da imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A sabedoria ressequida, para a qual nada de novo vige sob o sol, desde que, no jogo sem sentido, todas as cartas já foram jogadas, e os grandes pensamentos, todos eles já pensados, que as possíveis descobertas podem ser antecipadamente construídas, e que os homens estão comprometidos a se autoconservarem pela adaptação – essa sabedoria ressequida limita-se a renovar a sabedoria fantástica que justamente rejeita: sanção do destino que reproduz incessantemente por retaliação o que sempre já era. O que poderia ser outro é feito igual. Tal é o veredicto que estabelece criticamente os confins da experiência possível. (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 27-28).

Estes pensadores logo acima são bastante claros nesta crítica à Ciência, que de forma alguma está distante do próprio ensino de Filosofia da UFBA, em que o domínio e o controle determinam a forma de se encontrar e o que se encontrar. O novo necessita estar *a priori*. Busca-se o que já foi encontrado antes do surgimento do novo fenômeno: o futuro já aconteceu.

Quanto à cultura educacional, não encontramos, ainda, grandes e/ou muitas diferenças do espírito científico tautológico ainda vigente, pois, a ciência unilógica é o “norte” que de forma geral perdura durante o processo de educação na academia filosófica. Caso, realmente, possuamos uma educação que se dedique primordialmente em repetir, aceitar, confirmar, adaptar, em suma, calar-se, torna-se urgente repensarmos quais

rumos, que a nós são possíveis, desejamos fornecer para a sociedade presente/futura. Qual a educação que se quer no curso de Filosofia da UFBA? Deseja-se aquela vinculada quase que exclusivamente para a formação de técnicos historicistas em Filósofos e/ou Filosofias, a serem absorvidos pelo chamado mercado de trabalho? Qual *ser humano*, no sentido *lato* do termo, desejamos que surja? Aquele, simplesmente, que tenha capacidade em manipular instrumentos argumentativos sofisticados, conquistando, com isto, o *status quo* de erudito? Um *ser* que construa discursos meramente bem aceitos pelos demais?

Encontro a necessidade em nos dedicarmos à formação de *seres humanos* capazes de uma abordagem crítica do mundo, prioritariamente estética, conscientizando-se de que as instituições também estão corporificadas, isto não significando um automatismo do *homem*, mas, pelo contrário, o *ser*, enquanto corpo, corporeidade, possa se lançar intencionalmente às coisas, e que elas tornem-se situações de casos para ele. Ela, a corporeidade, enquanto potência pela *des-construção* institucional, conquiste entendimentos e ações mais concretas na própria sociedade em que esteja inserida. O *ser-histórico* determinando seus próprios caminhos e se reconhecendo em necessária alteridade. Que possamos estimular a formação “do indivíduo (n) um indivíduo (parênteses nosso)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1996, p. 28) Filósofo.

Maurice Merleau-Ponty (1994) também se vincula a esta perspectiva com proximidades a Wittgenstein. Entretanto, na exposição que irei fazer de alguns dos seus fragmentos, não se fixa numa crítica à ciência como a executada, por exemplo, em obras de Adorno e Horkheimer. As observações de Merleau-Ponty se aproximam mais pontualmente da

estética enquanto instituição e dedicações ao mundo, estas também solicitadas por Wittgenstein enquanto estruturas da semântica. “[...] descobria-se atrás da palavra uma atitude, uma função da fala que condicionam a palavra.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 238-239). Dizer algo, esclarecer algum objeto, não se refere apenas a anunciar na forma de discurso educacional. O dizer requer intencionalidades em esclarecimento, em reconstrução, ou obscurecimentos. Ora, a lógica dedutiva não possui intencionalidades, ela apenas organiza proposições no intuito de que o discurso transcorra sem atropelos e exponha o *fotografado no espelho da mente*. A lógica dedutiva não sugere, não dedica esforços físicos para que o sentido seja encontrado. Isto é tarefa do *mestre-aprendiz* de Filosofia em relação. A fala, como diz Merleau-Ponty (1994), condiciona a palavra, sugere caminhos: a circunstancializa.

#### **4.1 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO**

Para Wittgenstein, as linguagens situam-se em *formas de vida*, com as suas respectivas regras, seus *jogos de linguagem*. Esta situação não nos impede que nos relacionemos com outras *formas de vida*, outras semânticas. Merleau-Ponty não se distancia desta postura, ele indica vidas que se expressam diferentemente, que se celebram em suas riquezas singulares.

A predominância das vogais em uma língua, das consoantes em outra, os sistemas de construção e de sintaxe não representariam tantas convenções arbitrárias para exprimir o mesmo pensamento, mas várias maneiras, para o corpo humano, de celebrar o mundo e finalmente de vivê-lo. Daí proviria o fato de que o sentido *pleno* de uma língua nunca é traduzível em uma outra. Podemos falar várias línguas, mas uma delas permanece sempre aquela na qual vivemos. Para assimilar



completamente uma língua, seria preciso assumir o mundo que ela exprime, e nunca pertencemos a dois mundos ao mesmo tempo”. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 255).

O processo educacional em academia requer dedicação em compreender a existência de *formas de vida*, assim como de *jogos de linguagem* que se relacionam em fenômenos educacionais. Além da exigência estética inserida nas Investigações Filosóficas, a compreensão da existência de vários *locus* de linguagem, sugere aos possíveis mestres-aprendizes a compreensão de que a transmissão/absorção de informações pela construção de conhecimento, possui limites de percepção vinculados às próprias experiências dos mesmos possíveis mestres-aprendizes. Não quero, por exemplo, com isto dizer que muitas vezes não exista originalidade na *relação* entre *mestre-aprendiz* (algo que deve ser valorado, e não depreciado), entretanto, há experiências distintas neste encontro, e, por elas mesmas existirem, é que possibilidades de conquistas criativas surgem quando se há respeito à diferença, durante o processo educacional.

Exponho agora uma exemplificação de Merleau-Ponty no que se refere à contextualização do dito, do expresso, com ou sem a fala tonal, pois, na compreensão deste filósofo, assim também como para Wittgenstein, o corpo fala construindo sentido sob instituições (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 257):

O japonês encolerizado sorri, o ocidental enrubesce e bate o pé, ou então empalidece e fala com uma voz sibilante. Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo é a enformação simultânea de seu corpo e de seu mundo na emoção. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 256-257).

## 4.2 O SOCIAL: A HISTORICIDADE NO EDUCAR

Atualmente, podemos encontrar dedicações teóricas que tecem releituras ou até mesmo leituras, já que são originais enquanto revisões de certas compreensões cristalizadas, portanto, cegas diante a atualidade da tradição pedagógica e a revisita no investigar por novas conquistas na postura educativa. Cito logo abaixo algumas contribuições neste sentido.

Logo no início de um artigo para a revista *Ágere*, Henriete Ferreira Gomes diz:

[...] a escola, por ser um espaço institucionalizado, sofre os impactos de sua própria estrutura e dinâmica para viabilizar o acesso sistematizado ao saber. No seu interior os papéis são claramente delineados, onde os professores, embora mediadores, acabam por assumir uma posição de emissores absolutos do conhecimento e os alunos meros receptores, o que faz com que vá se cristalizando um padrão de conduta que acaba, na maioria das vezes, limitando a própria construção de conhecimentos por parte de um grande contingente de estudantes. (GOMES, 1999, pp. 23-24).

E, mais adiante:

*Por ser a escola um espaço de interlocução, cabe a ela trazer e estimular a discussão, o debate, a dialogicidade.* – e diz mais – Mas a construção desse espaço crítico não se concretizará, sem que se forme uma nova consciência sobre a mediação do texto, sobre o seu papel, *sua historicidade*, enfim, sobre os percursos da *geração de sentido* (grifo nosso) nele adotado. (GOMES, 1999, p. 24).

Já, numa análise sobre as formulações teóricas de Vygotsky, Cunha e Silva assinala:

Este caráter mediado dos processos psíquicos modifica o próprio processo e reorganiza a estrutura psicológica, concepção que ressalta o caráter dialético da abordagem de Vygotsky, é a atividade do homem com a ajuda de instrumentos o aspecto marcante que vai determinar a evolução psíquica humana e não fatores maturacionais ou biológicos. (CUNHA E SILVA, 1999, p. 60).

Após, Cunha e Silva expõe que os “instrumentos” (ferramentas criadas pelo homem) tem a função de orientar e organizar a atividade do sujeito que os utiliza. Por isso existe uma função mediador na relação homem-mundo” (CUNHA E SILVA, 1999, p. 61), e ela caracteriza-se, dentre outras formas, enquanto corpo-social, que, em “possibilidades de novas configurações no desenvolvimento psicológico [...] – as mesmas estão – relacionadas com um outro processo que decorre das interações do homem com a cultura e a história de seu tempo, em dado meio social.” (CUNHA E SILVA, 1999, p. 63).

Noutra situação investigativa, Juliano Matos trata da interação entre o corpo e as instituições sociais, entretanto, neste tópico, o seu objeto é a criança: “Observo (...) que estão presentes o externo sociocultural, que adquire propriedades de controle quando internalizados, e o interno cognitivo em desenvolvimento, que mimetiza os atributos do externo sociocultural e os reproduz sobre o próprio sujeito” (MATOS, Vol. 2, 2000, P. 96).

Um trabalho, também de grande relevância no entendimento da relação entre mestre-aprendiz, assim como de desmistificador do pensamento de Jean Piaget, retirando-o do ensimesmamento genético, é o de Maria Judith Sucupira da Costa Lins: “Consideramos que estes dois temas – o social e a moral – são pilares de sustentação de toda a obra

piagetiana, se bem que pouco explorados e conhecidos do público” (LINS, 2000, p. 69).

O entendimento de Lins vai muito mais adiante quando cita, por exemplo, o próprio Piaget em vários momentos do seu artigo:

O ser humano é mergulhado desde seu nascimento em um meio social, que age sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais ainda, em um sentido, do que o meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, *porque ela não o força apenas a reconhecer os fatos*, mas ela lhe fornece um sistema todo construído de signos que modificam seu pensamento, lhe propõe valores novos e lhe impõe uma seqüência indefinida de obrigações. *É pois totalmente evidente que a vida social transforma a inteligência pelo tríplice intermediário da linguagem (signos), do conteúdo das trocas (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas)* (PIAGET apud LINS, 2000, p. 71, grifo nosso).

E, sob o prisma relacional, destaco outro fragmento piagetiano:

*O organismo e o meio constituem um todo indissociável*, isto é, ao lado das mutações fortuitas é preciso observar as variações adaptativas implicando ao mesmo tempo uma estruturação própria do organismo e uma ação do meio, *os dois termos estando inseparáveis um do outro* (grifo nosso) (PIAGET apud LINS, 2000, p.74).

Para Lins,

[...] cada indivíduo, enquanto realiza o seu desenvolvimento, está necessariamente se inserindo na sociedade, não só a temporal e local, quando e onde vive, mas na totalidade da história da humanidade. A educação de modo algum poderia desprezar esta constatação. Infelizmente, na prática vemos isto acontecer, mesmo em bons

colégios, quando o que se tem como objetivo é apenas dar ao indivíduo informações e torna-lo capaz de alguma profissão imediata ou de se lançar no mercado de forma competitiva. (LINS, 2000, p. 77).

## 5 INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS – UM LIVRE PENSAR

Sigo o meu percurso investigativo filosófico educacional, passando por semelhantes dificuldades àquelas encontradas por Wittgenstein na construção da sua obra *Investigações Filosóficas*.

Depois de diversas tentativas mal sucedidas para soldar os meus resultados (...), compreendi que nunca conseguiria fazê-lo. Que o melhor que eu podia escrever ficaria sempre como sendo observações de carácter filosófico; os meus pensamentos paralisavam, logo que eu tentava forçá-los, contra a sua inclinação natural, numa *determinada* direcção. E isto estava, claro, ligado à própria natureza da investigação. De facto ela força-nos a atravessar um domínio largo do pensamento, cruzando-o em todas as direcções. As observações filosóficas deste livro são comparáveis a um conjunto de esboços paisagísticos surgidos ao longo destas enredadas e longas viagens. WITTGENSTEIN, 199b, p. 165-166).

Diante de uma dissertação de mestrado, mesmo que sendo construída dentro de uma linha de pesquisa filosófica, uma cultura cientificista instalada na Academia gera variadas indicações para que imediatismos de utilidade sejam afirmados na investigação, e um encadeamento lógico formal expresse a clareza “necessária” à funcionalidade da pesquisa. Entretanto, o investigar e o construir filosóficos requerem, creio, criatividade não prisioneira da lógica formal. Não encaro o filosofar enquanto uma ação laboratorial, mas de labor em questionar, colocar em suspensão de juízo estruturas culturais para que suas forças minimizem e que possamos pensá-las, as estruturas, com liberdade, mesmo que esta não seja plena, e se fosse seria inútil.

Este capítulo compreende uma dedicação cuidadosa da obra principal a ser tratada, *Investigações Filosóficas*, assim como doutras, no intuito de expressar com uma maior atenção teores filosófico-educacionais da mesma, e possíveis conseqüentes utilidades à pesquisa que ora desenvolvo em torno da formação de licenciandos para ensino médio em Filosofia pela UFBA.

“[...] este livro é, de facto, apenas um álbum” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 166). Wittgenstein não tem a intenção em expressar um sistema, algo que esgote o tema social, a linguagem, que naquela hora ele tratou; mas se circunscreve numa perspectiva em esboçar várias interrogações, assim como esclarecer certas confusões que foram feitas por ouvintes, interlocutores em escritos desses sobre a sua filosofia.

Até a pouco, eu já tinha renunciado à idéia de publicar o meu trabalho ainda durante a minha vida. Mas esta idéia era de quando em quando avivada, essencialmente devido ao fato de eu ter de vir a saber que os meus resultados, apresentados por mim em aulas, em notas e em discussões, de diversas maneira mal compreendidos, mais ou menos diluídos ou mutilados, andavam de facto em circulação. Isto espicou a minha vaidade e foi-me moroso sossegá-la. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 166).

“Desde que há 16 anos comecei de novo a ocupar-me de Filosofia, tive que reconhecer erros graves no que escrevi no meu primeiro livro” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 167). Neste fragmento de um prólogo desautorizador, constata-se a incompletude humana, limites da vida acadêmico-filosófica, vivida e percebida por Wittgenstein. Vida esta, proporcionadora de uma visão cuidadosa por parte deste filósofo, do que posso chamar de circunstancialização e perspectivação dos seus pensamentos.

(...) “Pode-se usar esta descrição ou não?” A resposta então é: “Sim, pode usar-se, mas apenas para este domínio estritamente circunscrito, não para a totalidade que tinha a pretensão de descrever”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 174).

Há um impedimento constatado, através de minhas observações, em estudantes do Curso de Filosofia da UFBA, o de exporem suas idéias, já que estão sob uma cultura de que tudo já foi pensado satisfatoriamente pelos filósofos e nada mais lhes resta em dizer através de suas possíveis apropriadas apropriações, com isto, em criar, modificar conceitos, achar, no mundo, possibilidades conceituais. Nesta cultura mortificante do presente com as identidades que nele estão, requer-se um afinco no passado filosófico, presente bibliográfico, a ser venerado na afirmação do mesmo. Conseqüentemente, com os estudantes, também, a hermenêutica está mortificada, já que uma apreensão, não somente própria, mas também apropriada está fora do jogo “filosófico” imposto pelo espírito inoperante do e pelo presente-pretérito. É singular esta situação, apesar de ser plural, digo, ordinária em sociedade filosófica. Requer-se entendimento de um texto filosófico, logo, se solicita uma hermenêutica, uma interpretação; entretanto, o próprio *Hermes*<sup>2</sup> é deposto de sua função em anunciar a partir de sua peculiaridade sintática e semântica, o intérprete é negado por uma linguagem direta do filósofo, como se esta fosse possível e até mesmo necessária, já que, apesar do mundo desse não deixar de ser humano, independente de uma mulher ou homem filosófico já ter vivido ou que esteja entre nós enquanto humano, não conterà em si a possibilidade de resposta, criação, entendimento filosófico que o estudante do Curso de Filosofia da UFBA possua a cerca de problemas. Sob este ponto de vista, há algo de extrema importância na *identidade* do

---

<sup>2</sup> Deus grego da comunicação, aquele que transportava, em certos momentos, as intenções, a serem ditas, dos deuses do Olimpo, fosse aos humanos ou aos outros deuses.



estudante de Filosofia, especificamente da UFBA, o *ser diferente*, logo, possuidor de riquezas, de experiências intransferíveis e incomparáveis a qualquer outro filósofo.

“Ensinar a linguagem aqui não é explicar, mas antes adestrar” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 175). Ao se referir às crianças em aprendizado, Wittgenstein traz à tona uma evidência encoberta pela “sabedoria ressequida” da Filosofia institucional, a de que todo aprendizado em linguagem, toda semântica, dependem de jogos de linguagem prévios, logo, as verdades filosóficas, se é que essas existem, são humanas, formadas pelos encontros; desvios; saltos; medos; crenças; fugas; descrenças; esperanças; amor ao vivido e ao não vivido; limites de percepção; apuro da percepção; uma gama indeterminada, em sua totalidade, de manifestações do *logos*, daquele que é, cada um de nós, humanos em encontro a tudo que perpassa nosso *ser*; seja o que é e o que não é; os preenchimentos e as lacunas; as certezas e as contradições. Em nossa cultura de racionalidade lógica formal há colunas de crenças “indestrutíveis” que perduram no desejo em ser, na sua “imobilidade” sabedoria de “ciência pura”. Mas Filosofia pura de que? Será que é de humanidade? O nosso espanto perdura; por aqui, meu e o de Wittgenstein. Sigamos, agora com Maurice Merleau-Ponty:

Fermo um pensamento, por exemplo penso no Deus de Spinoza; este pensamento tal como eu o vivo é uma certa paisagem à qual ninguém terá acesso, mesmo se por outro lado consigo estabelecer uma discussão com um amigo sobre a questão do Deus de Spinoza. Todavia, a própria individualidade dessas experiências não é pura. Pois a espessura deste vermelho, sua exceidade, o poder que ele tem de me preencher e de me atingir provêm do fato de que ele solicita e obtém de meu olhar uma certa vibração, supõem que eu seja familiar a um mundo de cores do qual ele é uma variação particular. Portanto, o

vermelho concreto se destaca sobre um fundo de generalidade e é por isso que, mesmo sem passar ao ponto de vista de outrem, eu me apreendo na percepção como *um* sujeito que percebe, e não como consciência sem igual. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 604-605).

Para Wittgenstein, jogos de linguagem são resultados de percepções históricas e intencionais, propiciadoras de modos de encontrar. Eis mais uma circunstancialização e perspectivação no entendimento wittgensteiniano no que se refere as crenças, transmissões das mesmas e construções dessas. “[...] falarei por vezes de uma linguagem primitiva como sendo um jogo de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 177).

O que nos confunde nas palavras é a sua aparente identidade quanto à forma, quando as ouvimos ditas ou as encontramos escritas ou impressas. Então a sua aplicação não nos aparece tão claramente. E em especial quando fazemos Filosofia. (WITTGENSTEIN, 1995b, p.180).

Onde, então, encontraremos a clareza das palavras filosóficas? Onde os estudantes de Filosofia podem encontrá-la? Wittgenstein nos proporciona a metáfora *jogos de linguagem*, para que sirva, enquanto linguagem primitiva, de campo de força do entendimento acerca do já dito, escrito ou impresso. E já que o objeto de investigação deste projeto é o humano, para mim torna-se impossível deixar de pensar na interpretação, na hermenêutica dos ditos filosóficos. A interpretação de *mestres-aprendizes* apresenta-se fundamental no processo de formação em bacharelado e licenciatura em Filosofia. A incapacidade interpretativa, ao ser fomentada no Curso de Filosofia da UFBA, como observado por mim no estudo de fenômenos citado supra,

acarreta em especializações na repetição de textos e subserviências às autoridades institucionais como se essas fossem filósofos-sábios. Este desvínculo a si mesmo, do estudante, enquanto auto-provocador de sua apropriação-apropriada na formação em Filosofia, acarreta uma perda do sentido social de certas funções que uma Faculdade de Filosofia possui perante a comunidade na qual está inserida. Para ir do geral aos particulares, também num entendimento próprio e apropriado nosso, cito: qual utilidade os estudantes do Curso de Filosofia da UFBA, a partir dos achados no estudo de fenômenos, têm à sociedade brasileira, e, já que o “bendito” Mercado exige, e ao globo? Qual utilidade em não se formarem em filósofos? Os defensores da tradição não-*renovante* da cultura podem defendê-la, utilizando argumentos afirmando que eles, os estudantes, ali estão em salas de aula para aprenderem filosofias, já que serão novos copistas, semelhantes a monges medievos, refazedores, relembreadores de pensamentos, de obras. Futuros bacharéis e licenciados; estes, apenas professores em Filosofia, já que outros eram filósofos. Contribuições à sociedade, apenas aquelas vindas do passado são úteis. Mas esses outros, Platão, Tomás de Aquino, Aristóteles, Agostinho, Nietzsche, Hegel, Dante Galeffi, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Comte, Marilena Chauí, dentre tantos outros, não é e foram professores, quiçá, muitos desses educadores?! Logo, não são filósofos! Este circuito cultural filosófico é semelhante ao encontrado na academia musical. Para muitos academicistas, o indivíduo só pode ser considerado músico caso tenha passado por um curso superior de Música. Caso isto não tenha acontecido ele será um indivíduo que apenas faz barulho, digamos, algo abaixo da música, algo abaixo de um músico, de um acadêmico. Entretanto, daí pode-se concluir que Mozart, Bach, Monteverdi, Chopin, Brahms, Beethoven, Gonzaguinha, Chico Science, Luís Gonzaga, não são músicos. Então, o que eles são?!

Poderemos dizer: na linguagem temos diversas *espécies de palavras*, porque as funções das palavras “laje” e “bloco” são entre si mais semelhantes do que as das palavras “laje” e “d”. Mas o modo como juntamos as palavras em espécies depende da finalidade da classificação – e da nossa inclinação. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 182).

Classificação e inclinação são dois instrumentos úteis para pensarmos o contato de estudantes de Filosofia com obras filosóficas. Apesar da classificação possuir enraizamentos históricos, Wittgenstein sugere outra força, tão forte ou até mesmo maior que a da classificação; que é a inclinação. Esta, ao lado da classificação, expressa a apropriação de textos, conseqüentemente, a liberdade em se trabalhar eticamente. “Longe de que minha liberdade seja sempre solitária, ela nunca está sem cúmplice, e seu poder de arrancamento perpétuo se apóia em meu envolvimento universal do mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 607). Com o texto filosófico por uma responsável mirada ao objeto de estudo e conseqüente concretude de uso dos entendimentos sobre o mesmo. Classificação e inclinação fomentadoras de uma historicidade.

[...] nossa liberdade não deve ser procurada nas discussões insinceras em que se afrontam um estilo de vida que não queremos pôr em questão e circunstâncias que nos sugerem um outro estilo de vida: a escolha verdadeira é a escolha de nosso caráter inteiro e de nossa maneira de ser no mundo. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 587).

A nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga: um labirinto de travessas e largos, casas antigas e modernas e casas com reconstruções de diversas épocas; tudo isso rodeado de uma multiplicidade de novos bairros periféricos com ruas regulares e as casas todas uniformizadas. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 183).

A diversidade interna da linguagem expressa efusivamente a sua riqueza contraditória, colorida, propiciando aos possíveis mestres-aprendizes, em Curso de Filosofia, alteridade. Entretanto, esta não encontrada no espírito do grupo observado por mim. Wittgenstein não crê numa totalidade expressiva de uma isolada lógica, seja esta qual for; dentro de nós circulam descaminhos, incertezas, precisões momentâneas, tradições velhas e renovadas; um indeterminado fluxo corporal de experiências culminadas em linguagem acerca e para alguém; algo. Linguagem que não se fecha em ancoradouros compreensivos de certos momentos fenomênicos, e sim, esses momentos são ultrapassados pelo *ser-no-mundo* em busca de convivência, incerta; *im-precisa*; humana. Esta instabilidade que nos mantém em caminhada aparentemente é malquista pela academia filosófica da UFBA; não diria com intenção da totalidade para que isto ocorra, pois a força maior que gera a ambiência é a cultura totalizante racional lógico-formal e repetitiva que ainda perdura e que alguns, infelizmente, creio eu, aceitam em fomentá-la. Não encaro problemas pedagógicos na racionalidade lógico-formal repetitiva, e sim na sua totalização sobre outras possibilidades. Simpatizando com o que Wittgenstein (1995) disse acerca da linguagem, digo, a linguagem é como uma cidade antiga, há muito nela, não apenas o antigo.

A filosofia wittgensteiniana das *Investigações Filosóficas* remete a questões éticas sumamente importantes no vivenciar Filosofia. “[...] conceber uma linguagem é Conceber uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 183).

Sua obra indica aos humanos vinculados também à Filosofia, logo, aos participantes do momento educacional filosófico, o respeito às *formas de vida* distintas daquelas que

todos os presentes em aula comungam individualmente e até mesmo em subgrupos. Ao citar *formas de vida*, Wittgenstein nos remete a duas apresentações importantes das mesmas: 1) as *formas de vida* culturais, estas referendadoras do caminhar próprio, e às vezes apropriado, de *seres-no-mundo* sob determinadas *condições-experiências*, históricas, enfim, 2) *humanos* mais que mentais detidos em funcionalidades ativadoras e reativadoras dos neurônios corticais, mas *seres* totais em corporeidades intencionais e constituidores do seu *tempo*, do *tempo-do-ser*, que, apesar de conviver no mundo sob *formas de vida*, o que comumente chamamos sociedades, sejam elas macro ou micro, são *seres*, em-si-mesmos, formas de vida, liberdade vivente.

“A expressão *jogo* de linguagem deve aqui realçar o facto de que falar uma língua é uma parte de uma actividade ou de uma forma de vida”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 189). Já que, também, conviver Filosofia em sala de aula é uma atividade de linguagem, têm-se tanto *formas de vida* quanto *jogos de linguagem*, em relação. Desta situação extremamente rica, pois misteriosa, incerta, brota a necessidade da modéstia por parte, principalmente, do chamado professor de Filosofia para que, em encontro, se filosofe sem problemas filosóficos, e sim, com problemas do mundo.

Possivelmente outra chave do problema relacional surja neste momento; que é a “existência” de problemas filosóficos dominando o cenário do ambiente especializado da Filosofia sobre a Filosofia.

A linguagem Filosófica impera o campo problemático dos participantes dos *jogos de linguagem* filosóficos. O mundo e seus problemas se complexizaram em linguagem

filosófica, tendendo com isto a ocupação com a mesma; a Filosofia passou a se deter (evidentemente, também o ensino da mesma (apesar dos parênteses, esta existência é concreta; e isto é sim um problema)) em suas questões, essas tão ímpares se comparadas ao mundo, possuem sobre este um sobre valor.

No decorrer da história da Filosofia temos exemplos de tentativas e efetivações filosóficas no intuito de se pensar o concreto mundo, o vivido pelos *seres humanos*. Não sem sonhar, soltar sobre abismos, mas não se detendo na totalização de linguagens filosóficas acerca do “mundo”: Sócrates, Epicuro, Descartes, Kant, Rousseau, Voltaire, Karl Marx, Friedrich Engels, Friedrich Nietzsche, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty; Dante Augusto Galeffi; Martin Heidegger, dentre tantos outros.

“Quem perde de vista a multiplicidade dos jogos de linguagem estará inclinado a fazer perguntas como: O que é uma pergunta?” (WITTGENSTEIN, 1995b, p.191), pois estará inclinado a perder o mundo.

Se distanciar desta multiplicidade é deixar de ter atenção às possibilidades relacionais com o diferente, a linguagem rica diferente que acresceria o momento educacional de experiências novas às outras identidades; experiências já em si válidas. Jogos a serem compartilhados em, evidentemente, intersubjetividades, logo, sem “autoridades” filosóficas delimitando o caminhar filosófico a partir da previdade unívoca do chamado professor de Filosofia, ou seja lá de quem for.

Isto é tarefa cultural árdua, a de ver o outro enquanto fluxo de riquezas experienciais a

me fornecer contribuições valiosas para o meu dizer sobre o mundo, e, se possível for, favorecer com este dizer o mundo no qual estou inserido.

Considera a seguinte objeção: “Não é verdade que uma pessoa já tem de dominar um jogo de linguagem para compreender uma explicação ostensiva; é apenas necessário – evidentemente – saber (ou adivinhar) para onde está a apontar a pessoa que dá explicação! Se, por exemplo, está a apontar para a forma do objeto, ou para a sua cor, ou para o número, etc., etc”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 198).

Não é necessário que o estudante de Filosofia compreenda plenamente<sup>3</sup> o pensamento do filósofo X acerca do tema Y, para dialogar, construir conceitos, conviver em intersubjetividades em torno do tema. Se o conceito for de questões do mundo e não da Filosofia, pois esta enquanto tal não tem questões sobre si mesma, já que é apenas uma atividade, então o estudante poderá, tranqüilamente, enquanto um humano desejoso do diálogo filosófico, construir riquezas, pois, além de pertencer a uma *forma de vida*, é em si uma própria *forma de vida*, possuidora de outros olhares sobre o mesmo objeto, já que é partícipe de *jogos de linguagem*, os afirmando e os negando em seu *ser no mundo* por e em alteridade, especificamente no momento educacional em sala de aula de Filosofia. O estudante tem direito, em sua liberdade, de encontrar o *logos*, a si mesmo, saber algo, até mesmo adivinhar, intuir.

Eis uma participação fundamental da intuição na formação do futuro bacharel e licenciado em Filosofia: apostar no que surge em si mesmo, apostar no que veio, se ele, o estudante, encontrar coerência, clareza, às vezes originalidade, circunstancialidade no

---

<sup>3</sup> Se até mesmo isto fosse possível.



que adivinhou. Entretanto, constata-se, já venho constatando nesta dissertação, dificuldades para que processos lentos do educar se efetivem, processos que tenham em seus acontecimentos o respeito às riquezas identitárias partícipes do educar filosófico que traz uma característica singular, a de gerar educação a todos os dialogadores em sala de aula. Não há domínio de sabedoria filosófica, ao contrário, há perda de previdas autoritárias quando se diz qual “saber” filosófico é o certo ou errado. Doutra forma pode-se haver seres fomentadores, provocadores do filosofar, aqueles chamados de educadores, observadores e estimuladores de coerência argumentativa sobre o mundo, a partir de uma *des-construção* diária de *epokhé*<sup>4</sup>.

Para uma *grande* classe de casos – embora não para *todos* – do emprego da palavra “sentido” pode dar-se a seguinte explicação: o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem  
E a denotação de um nome explica-se, por vezes, ao apontar-se para o seu *portador*. (WITTGENSTEIN, 1995b, p.207).

A essência de uma grande parte das coisas está na objetualização que solicitamos, que “vestimos” a coisa através da linguagem constituída pela cultura em que estamos inseridos. Se assim realmente for, a essência da coisa é a nossa própria essência, já que a coisa não intenciona, e sim nós. O mundo é o que pensamos; aquilo que somos em linguagem. Entretanto, algo nos surge para que coloquemos em linguagem. Este paradoxo que vislumbro em Wittgenstein, quiçá contradição, já que somos humanos, também é encontrado no seu *Tratado Lógico-Filosófico*.

Mas quanto a este paradoxo humano, o que também nos surge são as capacidades

---

<sup>4</sup> Suspensão de juízo.

apropriativas que nós temos acerca dos conceitos. Eles são ditos, não apenas por certas pessoas selecionadas ou auto-selecionadas (talvez possamos chamar esta situação de uma aristocracia totalitária, onde são melhores aqueles que se dizem e se *presentam* melhores, ou então, melhores porque foram indicados por outros, também melhores, como melhores), mas por todos conscientes no mundo, os entes privilegiados, as *presenças* (HEIDEGGER, 1995, p. 38-39), caso citemos “*Ser e Tempo*”. Os estudantes em Filosofia estão nesta condição privilegiada. Quando digo estudantes, é independente do nível de absorção histórica que esses possuam. Há, dentre outras, três características no campo investigativo filosófico, este que expressa um processo educacional.

As características que desejo lançar aqui são: 1) absorção bibliográfico-histórico-filosófica de idéias que circulam sob uma certa racionalidade, em mutação, há cerca de 2500 anos; 2) impactação em primeiro momento, espanto, e daí absorção da Filosofia histórica; clássica; autorizada; fronteirizada; valorada por outrem; limitada àquilo que esses, os “outrem” conseguiram encontrar em conceitos; 3) apropriação por parte do estudante em Filosofia, além de simplesmente redizer, o estudante “aponta”.

Encontramos com isto uma autenticidade; maturidade sendo construídas; formação educacional em Filosofia se concretizando; autonomia em ser, não em ser aluno, mas em *ser luzente, auto-construtor* de compreensões, sem perder o senso comunitário; o universal humano. O que o caracteriza o estudante de Filosofia enquanto ser humano, me parece, precisa sempre ser mantido como tarefa da Universidade, das faculdades; sejam elas públicas ou privadas. Sob esta condição de humanidade, lembro:

Os que compõem a Cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira “semelhantes” uns aos outros. Esta semelhança cria a unidade da *polis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philia*, associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio. Todos os que participam do Estado vão definir-se como *Hómoioi*, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, com os *Isoi*, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade. Essa imagem do mundo humano encontrará no século VI sua expressão rigorosa num conceito, o de *isonomia*: igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder. (VERNAN, 1989, p. 42).

### **5.1 GAIA EPISTÉME (PARÊNTESES NECESSÁRIOS COM NIETZSCHE)**

A *gaia competência* (feliz *epistéme*; *competência*; ciência expressa na obra *A Gaia Ciência* de Friedrich Nietzsche) filosófica requer um investigar com toda a nossa corporeidade, negando-se o totalitarismo de um saber, de “certos” saberes, necessidade em se possuir verdades, pois da essência sabe-se “apenas” a sua aparência, ou melhor, ambas, essência e aparência se confundem.

Especificamente, o mundo aparece para todos os que estão vinculados ao estudo filosófico, daí não haver autoridades filosóficas, não importa em qual instituição filosófica estejamos.

Nietzsche (1996) expressa na obra *A Gaia Ciência*, semelhante a Wittgenstein, principalmente no final do *Tratado Lógico-Filosófico*, uma rejeição ao cientificismo moderno. Já que o que temos do mundo são fachadas, superfícies, precisamos muitas

vezes rir da nossa própria existência, de nossas crenças, sermos além moral instituída, desconfiarmos dos nossos achados no mundo (eis uma atitude filosófica). Uma atitude epokhética torna-se imprescindível como instrumento na negação das supostas leis universais, sejam elas sobre a natureza e/ou sobre o metafísico que se debruça sobre si mesmo e a própria natureza. A vida simplesmente “é”, e os filósofos, mestres-aprendizes, se aproximam dela através de suas interpretações.

Se reconhecer renovado diariamente, para que, em ação ingênua, possa estar em constante renovação das *competências* acerca de si e do mundo, parece ser, dentre outras, uma postura necessária aos vinculados à Filosofia, ao filosofar; ação de *seres humanos* livres, criadores de *epistêmes* filosóficas às possibilidades de científicidades. Esta teoria, visão, expressa a incapacidade em se ensinar Filosofia, e a potência, inerente aos *seres humanos*, em se conviver filosoficamente.

E a robustez da corda não está em haver uma fibra que a percorre a todo o comprimento, mas em que muitas fibras se sobrepõem umas às outras. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 229).

A grandiosidade de compreensão sobre determinado pensamento filosófico não está circunscrita exclusivamente em torno de um discurso, de certo ou (errado) filósofo, de determinada obra e/ou repasse informativo provocado por algum professor de Filosofia sobre um tema. A compreensão, a força filosófica em *re-visão* cultural da mesma e da cultura em que vivemos, requer, por parte dos filósofos engajados no processo educacional, uma *des-valorização* do texto filosófico.

Não será apenas uma “fibra” de pensamento, limitada às circunstâncias e perspectivas próprias do pensador que o pensou, que constituirá as possibilidades hermenêuticas do texto, mas o entrelaçamento de pensamentos que se confundem e se distanciam por interpretações presentificadas, ações essas dos hermeneutas, no processo educacional filosófico. “Cordas filosóficas”, úteis à sociedade, se moldam ao ocorrerem encontros de filosofias, sendo que nessas situações um emaranhado de sentidos se entrecruza constituindo nesses fenômenos o *próprio* filosofar, a *própria Filosofia presente*. Digo *próprio*, *própria* não enquanto a forma suprema em se *fazer-aprender* Filosofia, mas uma das formas *apropriadas*, acredito que não se distanciam da *arché*, de radicais do que possamos chamar Filosofia.

Para Wittgenstein (1995) não há um predomínio de determinados *jogos de linguagem* diante aos outros. Mas a relação entre as fibras, entre vários pensamentos filosóficos é o que podemos chamar de Filosofia. Pensemos numa sala com um educador em Filosofia, trinta estudantes e um texto filosófico; e que todos, ou a maioria esteja em intenções por hermenêuticas sobre determinado tema: 1) saber exatamente o que o filósofo intencionava no momento da construção conceitual, creio seja impossível; e 2) compreender o seu contexto histórico é possível parcialmente. Partamos então dessas condições. É a partir delas que eu pergunto: em curso de Filosofia, o que se quer academicamente saber sobre determinada filosofia? Não pergunto sobre as intenções individuais, mas questiono as intenções universitárias do Curso de Filosofia. Para que se estudar Filosofia? Para se fazer historicismo sobre a mesma? Qual a utilidade de uma Filosofia historicizada pelo historicismo e não pelo ser-aí afirmador de hermenêutica própria e apropriada? Qual a validade da existência de um curso de Filosofia sem a sua

presentificação útil, não à Filosofia, mas à sociedade em que ela, a Filosofia esteja presentificada?

Lembremos a sala de aula citada, contém, pelo menos 32 seres (o trigésimo segundo é o próprio autor estudado) se relacionando em torno de um tema filosófico. Deste encontro, uma “corda” está sendo formada? Um convívio do dito, pelo filósofo estudado àqueles que vivos e vivificadores possíveis do filosofar, está acontecendo? Todos, enquanto iguais, estão sendo considerados em suas colocações por aquele que coordena o debate em torno do texto? O Projeto do curso assim o requer? Há desejos em superação do texto e de si mesmos, estudantes, em compreensões fixas por filosofias perspectivadas e circunstanciadas? Há, uma auto-resolvência “filosófica”. O que desejo expressar? Vejamos logo abaixo.

## **5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA PELA FILOSOFIA**

Diante de algumas comunicações, publicadas em jornal de grande circulação no Norte-Nordeste<sup>5</sup>, quando, da iminência da realização em Salvador-BA do Encontro Nacional de Filosofia da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, me interrogo acerca da valência em se estudar Filosofia. Para isto, me utilizo de exemplos como este:

Sendo próprio dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, uma certa vagueza é talvez incontornável. **Mais do que um discurso consciente das coisas, a filosofia pretende ainda ser um discurso consciente de si mesmo**, ou seja, é reflexão, um discurso que não

---

<sup>5</sup> Jornal A Tarde, Salvador, sábado, 16/10/2004, caderno A Tarde Cultural.

retira do campo de sua indagação os instrumentos de que se serve e as condições do próprio conhecimento. Com isso, **toma sempre a si mesma como objeto e**, por exemplo, nunca se satisfaria com encontrar algo verdadeiro se não perguntasse também, mais fundamente, o que pode ser a verdade. (SILVA, 2005, grifo nosso).

João Carlos Salles Pires da Silva, professor do Departamento de Filosofia da UFBA e atual presidente da ANPOF, informa que “[...] a filosofia pretende ainda ser um discurso consciente de si mesmo”, “[...] mais do que um discurso consciente das coisas”! E afirma que a Filosofia tenha “[...] a si mesma como objeto”. Desculpem repetir o supra citado e que eu coloquei em negrito. É que um espanto me invade ao ler estas frases, pois busco respostas claras a elas e não encontro, ou talvez eu já tenha encontrado, entretanto me requeiro ainda mais respostas.

O que isto tudo quer dizer? Que a Filosofia “rouba” questões do mundo e com elas passa a complexizar suas linguagens filosóficas, e sem quaisquer intenções de retorno às coisas mesmas? A Filosofia, então, possui seus próprios problemas? Mas o ponto primacial problemático não é o mundo? Não é dele que surge a sua linguagem e que partem nossas inquietações? A nossa linguagem não é sobre o mundo? Mesmo que nossa linguagem apenas o descreva, ela é necessária deste, do mundo, em todo o seu ser para lhe descrever adequadamente, conhecê-lo. O discurso de Silva me remete a possibilidade em pedir financiamento ao Governo Federal, através dos seus órgãos competentes para tal empreitada, e quando se é solicitado aos requerentes da verba às necessárias prováveis conquistas sociais, materiais e/ou culturais, a resposta do requerente seja de que a sua produção não tenha valência na sociedade em que esteja inserida, mesmo que em curto, médio e até mesmo em longo prazo. E também, o que é

este “si mesma” da Filosofia? Ela é porventura uma coisa, tem alguma substancialidade e potência em ser objetivada, ou é apenas uma atividade, de mulheres, de homens, logo, *seres* inseridos no mundo? Eis, logo abaixo, um elogio à inutilidade filosófica:

Aviso aos desavisados: filosofia é muito importante! Importante, porque não vale nada; porque não presta para nada! Sobretudo, não promove nenhuma inclusão social... Pelo contrário! Mas, num mundo regido por tantas utilidades e tantas inclusões, é bom que haja, que se faça uma atitude que resista a certas ondas, a certos arrastões, e, desse modo, não se distraia tanto na vida, inaugurando um lugar de exclusão, isto é, à parte, à margem, desde onde se possa ver. Ver sobranceiramente, serenamente... Enfim, é bom que, coincidindo com a própria vida, se promova também inutilidades, exclusões, marginalidades...! Que viva a filosofia! (FOGEL, Citação apud *Lógica e Linguagem* In *Jornal A Tarde*, Salvador, sábado, 16/out./2005).

A partir desta citação eu questiono, para que esses excluídos tornam-se professores; eles e a sociedade se precisam? E quanto às solicitações de financiamentos por parte dos profissionais inúteis filósofos, elas devem ser atendidas? Que a Filosofia é inútil pelo seu próprio olhar prático diante a unilogicidade mercadológica de nosso tempo, eu não tenho a menor dúvida. Mas a palavra utilidade somente possui valência na sociedade mercadologizada? Segundo Gilvan Fogel, da UFRJ, é útil que “[...] se promova também inutilidades”. Também, há utilidades úteis por serem inúteis, entretanto, caso se proponha à Filosofia utilidades ao mundo, estas, por estarem estimulando inclusões sociais em enriquecimentos culturais (mesmo que seja em cursos de Filosofia por aqueles que desejam ser inúteis à sociedade), são inválidas?! Pensar é inútil?!



“[...] ANPOF [...] É a mais ampla **sociedade científica** brasileira da área de Filosofia” (SILVA, Incontrolável ambigüidade In Jornal A Tarde, Salvador, sábado, 16/out./2005, grifo nosso). Filosofia é ciência?! Em minhas dedicações arquetípicas parece que a *Filosofia seja querência-verbo por um pouso compreensivo con-vivente dos pares e ímpares humanos desejosos deste vôo e pousados em busca-construção do saber.*

Afinal de contas, por hora, que processo educacional ocorre no Curso de Filosofia da UFBA? Que ciência filosófica é esta requerida aos estudantes? É possível efetivar, concretizar esta ciência?

Para nós, afirma-se assim claramente a ligação essencial entre a filosofia como atividade de esclarecimento conceitual e a realidade de encontros. (SILVA, Incontrolável ambigüidade In Jornal A Tarde, Salvador, sábado, 16/out./2005, grifo nosso).

Esclarecimento de conceitos da Filosofia; como se a Filosofia tivesse conceitos, e não o mundo.

Daniel Tourinho Peres, também professor do Departamento de Filosofia da UFBA, propõe o encontro polilógico através da polifonia pós-apresentação de um trabalho filosófico.

O trabalho em filosofia só se consuma com a sua apresentação pública. Pois é nesse momento que o pesquisador se submete de forma mais ampla ao **crivo de seus pares, comunica e confronta de modo livre sua reflexão com a reflexão dos demais**. (PERES, Citação apud

Limites e Desejos In Jornal A Tarde, Salvador, sábado, 16/out./2005, grifo nosso).

Entretanto, diante ao encontrado por mim nos estudantes de Filosofia da UFBA, pergunto quem são os “pares” filosóficos desses expositores. Quem está liberado a conviver pensamentos com esses? Apenas os pós-graduandos em Filosofia?! E apenas os pares são possíveis ao poliólogo?!

Diante aos fenômenos observados por mim, há evidência de que este convívio não aconteceu com a maioria desses estudantes. Então, eles, os estudantes, foram relegados à qual plano no processo educacional? Parece que o de não convivência. Diante a frase de Peres e o encontrado durante as minhas observações dos estudantes de Filosofia da UFBA, aqueles estudantes que não têm vozes no curso de Filosofia, não as têm porque não refletem; não refletem o reflexo. Quiçá seja isto mesmo... Lamentável este pré-julgamento diante às possibilidades fenomênicas entre possíveis *mestres-aprendizes* do Curso de Filosofia da UFBA.

Poder-se-ia dizer que o conceito de *jogo* é um conceito de contornos esfumados. – “Mas um conceito esfumado é de todo um conceito”? – É uma fotografia difusa de toda uma imagem de um homem? Pode-se sempre substituir com vantagem uma imagem difusa por uma imagem nítida? Não é muitas vezes a difusa aquela de que nós precisamos? (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 231-232).

Há um condicionamento no ensino de Filosofia da UFBA, o de se requerer por parte dos estudantes o máximo de clareza em seus entendimentos conceituais sobre determinado pensador e a partir do mesmo. Isto é, pelo menos, uma herança moderna da

crystalinidade no dizer filosófico. Entretanto, para Wittgenstein, a imagem difusa poderá nos favorecer, dentro dos *jogos de linguagem* que hora estejamos jogando, o entendimento necessário de algum texto filosófico, por exemplo.

Em tais dificuldades, põe-te sempre a pergunta: Como aprendemos o sentido desta palavra (“bem”, por exemplo)? Com que exemplos? Em que jogos de linguagem? (Verás, então, mais facilmente que a palavra tem de ter uma família de sentidos). (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 236).

A Filosofia e a Lógica enquanto ciências instituídas têm estabelecido as regras para que proposições se configurem com sentido. Entretanto, para Wittgenstein, elas, a Filosofia e a Lógica, não são autoridades, não têm suficiência de julgamento em afirmar ou negar validades que estejam circunscritas em *jogos de linguagem*, porém,

[...] no sentido de que uma das ciências trata de um fenômeno natural, e o mais que podemos dizer é que *construímos* linguagens ideais. Mas aqui a palavra “ideal” pode conduzir a erro, porque isto agora soa como se estas linguagens fossem melhores, mais perfeitas que a nossa linguagem corrente, como se fosse preciso um lógico para finalmente mostrar às pessoas qual é o aspecto de uma genuína proposição. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 240).

Um necessário instrumento de superação deste autoritarismo se refletirá

[...] quando se tiver obtido uma maior clareza acerca dos conceitos de compreender, de intencionar, de pensar. Então tornar-se-á claro o que nos pode induzir na tentação de pensar (e que a mim me induziu) que quem pronuncia uma proposição e a *intenciona* ou *compreende*, põe a

funcionar um cálculo com regras determinadas. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 241).

Conforme a perspectiva wittgensteiniana, a partir da obra que hora estudamos, *Investigações Filosóficas*, um “acordo” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 241) é a melhor definição para o momento de aprendizado filosófico. Acordo entre educadores, estudantes e o próprio texto; circunstancialização do estudado, e, mesmo que haja entendimentos inexatos durante o processo educacional, não significa de todo uma inutilidade,

Quando eu digo a uma pessoa “Tu ficas mais ou menos aqui” – não pode esta explicação funcionar perfeitamente? E não pode qualquer outra falhar?

Mas então não é a explicação inexata?” – É; por que se não deve chamar-lhe “inexata” Mas compreenda-se o que significa “inexato”! Não significa “inutilizável”. E podemos também reflectir sobre aquilo a que, ao contrário desta explicação, chamamos uma explicação “exacta”! Talvez traçar com giz a fronteira de uma área? Ocorre imediatamente dizer que o traço tem uma certa largura. Exacto seria, então, uma fronteira de cor. Mas neste caso esta exactidão ainda funciona? Em ponto morto? E também ainda não determinamos o que é que se deve entender por ultrapassar a linha exacta da fronteira; como se determina, com que instrumentos, etc. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 246).

Da exatidão requerida surge o “mais valor”, o julgamento prévio:

“Inexato” é, de facto uma censura e “exacto” um louvor. E isto significa que o inexato não atinge tão perfeitamente o seu fim como o que é mais exacto. Aqui tudo depende, claro, do que se chama “fim”.

Sou inexacto se especificar a distância da Terra ao Sol com um metro a menos ou se der a um carpinteiro a largura de uma mesa com 0,001 mm a menos? (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 247).

Com a utilidade desvinculada da Lógica em muitos momentos, Wittgenstein retira desta o seu poderio universal de verdade sobre as coisas, e, conseqüentemente, da própria Filosofia, esta entranhada de logicidade formal em sua historicidade moderna. Mas, quais objetivos este pensador percebe na Lógica historicizada?

Com essas reflexões chegamos ao ponto em que se põe o problema: até que ponto é a Lógica algo de sublime?

Porque a Lógica parecia ter uma profundidade peculiar, um significado universal. Parecia estar no fundo de todas as ciências. – A Lógica investiga, assim, a essência de todas as coisas. Pretende ver as coisas até pelo fundo e não se deve ocupar com o isto ou aquilo da ocorrência factual. – Não surge de um interesse pelos factos ocorridos na natureza, nem de uma necessidade de aprender conexões causais, mas de uma aspiração a compreender o fundamento, ou a essência de tudo o que é dado na experiência. Mas não como se para isso tivéssemos que descobrir novos factos: para a nossa investigação é muito mais essencial não querer aprender com ela nada de novo. O que queremos *compreender* está já aberto diante aos nossos olhos. Em certo sentido é *isso* o que parecemos não compreender. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 247-248).

Este conceito da Lógica instituída na Filosofia acadêmica, conceito este encontrado e criticado por Wittgenstein, apesar de ter sido encontrado/construído a mais de 60 anos, continua atualíssimo se o compararmos ao discurso em defesa da última ANPOF, esta ocorrida em 2004. Entretanto, o mundo possível em ser conhecido já está aí, a compreensão filosófica está, especificamente, a todos que estudam Filosofia na

Academia. Ela, a Filosofia, não é meramente um repasse de informações históricas. Aqueles vinculados ao processo educacional, que logo supra citei, são filósofos no fazer Filosofia, evidentemente, falo sob uma ótica wittgensteiniana na obra *Investigações Filosóficas, mestres-aprendizes* em inumeráveis relações que façam por apreensões, compreensões, que são individuais (Wittgenstein1995b, p. 388) e/ou coletivas no compartilhar as próprias compreensões individuais; ao compará-las (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 368), como por exemplo, quanto aos estudantes (possíveis *mestres-aprendizes*) 1) consigo mesmos; 2) consigo mesmos e seus pares (outros estudantes e educadores, esses também possíveis *mestres-aprendizes*, que percebam filosoficamente semelhantes a eles, aos estudantes); 3) si mesmo e seus ímpares (estudantes e educador, que não percebam de forma semelhante); 4) o educador consigo mesmo; o educador com os estudantes pares; 5) o educador com estudantes ímpares; 6) todos com o texto; 7) todos com o contexto histórico da obra; 8) todos com o contexto histórico, de vida do autor; 9) todos, individual ou conjuntamente com suas próprias circunstâncias sociais, históricas 10) e as do autor, pois, Para se aprender necessita-se mergulhar não só no conceito, também nas circunstâncias de sua formação (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 374); 11) todos, com suas próprias inserções fenomênico-compreensivas possíveis através dos seus próprios sonhos; desejos; impossibilidades; lacunas; suas questões filosóficas; suas imprecisões; certezas; incapacidades; *competências*; incompetências; temporalidades; intencionalidades; exatidões e tantos outros constituidores de *seres-no-mundo* em aprendizado filosófico.

Para os lógicos filósofos historicistas,

“Pensar tem que ser algo de único”. Se dizemos, e temos em mente que as coisas se passam assim e assim, então não nos detemos diante do facto – mas temos em mente que *isto e isto é assim e assim*. Este paradoxo (que de facto tem a forma de uma evidência) pode ser expresso também desta maneira: é possível *pensar* aquilo que não é o caso. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 251).

Lembremos os dizeres do presidente da ANPOF:

**Mais do que um discurso consciente das coisas, a filosofia pretende ainda ser um discurso consciente de si mesmo**, ou seja, é reflexão, um discurso que não retira do campo de sua indagação os instrumentos de que se serve e as condições do próprio conhecimento. Com isso, **toma sempre a si mesma como objeto**. (SILVA, 2005, grifo nosso).

Já para Wittgenstein, a ilusão

(...) particular, aqui referida [a de que “é possível *pensar* aquilo que não é o caso”], vem juntar-se outras, de muitos outros lados. O pensamento, a linguagem, aparecem-nos como sendo um correlato único, uma imagem do mundo. Os conceitos proposição, linguagem, pensamento, mundo, etc., seguem-se uns aos outros, sendo cada um equivalente ao outro. [Mas para que é que se usam agora estas palavras? Falta o jogo de linguagem em que poderiam ser aplicadas]. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 251-252).

E ele acrescenta:

Há uma auréola à volta do pensamento. – A sua essência, a Lógica, representa uma ordem de facto a ordem a priori do mundo, isto é, a

ordem das *possibilidades* que têm que ser comuns ao Mundo e ao pensamento. Mas parece que esta ordem tem que ser *supremamente simples*. É a ordem que precede toda a experiência, que corre ao longo de toda a experiência, à qual não se deve pegar nada do que é turvo e incerto na experiência. – Tem que ser do mais puro cristal. Mas este cristal não parece ser uma abstracção, mas algo de concreto, como a coisa *mais dura* que há. (*Tractatus Lógico-Philosophicus*, No. 5.5563). (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 252).

Através de seus argumentos, Wittgenstein lança por terra o poderio purificador de a Lógica estabelecer critérios do dizer, de onde esteja o certo, o errado, o válido e o inválido. A Lógica deixa de ser o ponteiro da bússola que indica o norte ideal do dizer, torna-se apenas, sem perder os auxílios que esta forneceu às possibilidades do conhecimento no decorrer de sua história filosófica. “Aqui o gelo está polido, falta o atrito, e assim, em certo sentido, as condições são ideais (...)” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 255). Eis uma mudança radical de perspectiva do que possa ser o “ideal” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 254) do dizer. Liberdades indefiníveis passam a se situar nas possibilidades em se dizer na cultura acadêmico-filosófico-educacional. Novas dedicações dos possíveis mestres-aprendizes têm ambiências para ocorrerem possibilidades, uma nova *cultura* de mais respeito às *identidades-diferenças* passa a ser desejada, gestada. “(...) mas, exactamente por isso, também não podemos andar. Nós queremos andar, por isso precisamos de *atrito*. Regressar à terra áspera!” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 255-256). Terra áspera do ser livre pensador, liberdade que não se isola, mas *liberdade-com-liberdade*. Autêntico processo educacional em Filosofia passa a ser requerido, em escolhas; achados; negações; plasmação própria e apropriada dos partícipes do próprio processo educacional. Educar sem poderios, e sim plural, em que todos possam conviver filosoficamente, sem temores em encontrar o



mundo, construindo linguagens satisfatórias acerca do mesmo. “A Filosofia é um combate contra o embruxamento do intelecto pelos meios da nossa linguagem”. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 257).

### **5.3 PESOS CULTURAIS SOBRE O FILÓSOFO QUE O TORNAM SER O QUE SE É**

O que estamos a fazer são observações acerca da história natural do homem; não contribuimos com curiosidades mas com constatações, das quais ninguém duvidou; e não são observadas por estarem diante dos nossos olhos de uma maneira contínua.

WITTGENSTEIN, 1995b, p. 407

Como já foi exposto por mim, o objetivo posterior a estes achados não é o de ir às individualidades possivelmente impedoras do livre pensar (até sobre si mesmas), mas o de perceber a cultura educacional vigente no Curso de Filosofia da UFBA, e com este achado fornecer uma exposição crítica diante aos desejosos em compreender este, acreditamos, próprio e apropriado trabalho. Wittgenstein destaca este peso cultural em seus próprios trabalhos: “Estávamos presos a uma *imagem*. E dela não podíamos sair, porque ela própria estava na nossa linguagem, a qual nos parecia repeti-lo implacavelmente” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 259). Quanto a implacabilidade dos costumes, Montaigne nos expõe um exemplo vigoroso:

Concebeu muito bem a forma do costume, aquela pessoa que forjou este conto: certa camponesa, tendo aprendido a acariciar e trazer nos braços um vitelo desde a hora do seu nascimento, e continuando sempre a fazer a mesma coisa, acostumou-se tanto que, embora o

vitelo tenha se transformado em um boi, ela ainda o carregava. Pois o costume, na verdade, é um mestre violento e traidor. Ele estabelece em nós, pouco a pouco, à socapa, o pé de sua autoridade: mas com esse doce e humilde começo, tendo-o afirmado com a ajuda do tempo, ele nos mostra uma face tirânica e furiosa, contra a qual não temos mais a liberdade de sequer levantar os olhos. Nós o vemos forçar todos os golpes das regras naturais: *Usus efficacissimus rerum omnium magister*. (...) o costume idiotiza nossos sentidos (...) e o que é mais estranho, que apesar de longos intervalos, o costume possa unir a estabelecer o efeito de sua impressão sobre nossos sentidos: como experimentam os vizinhos dos campanários. Moro numa torre onde um enorme sino toca todos os dias às ave-marias. Esse barulho espanta até mesmo a minha torre, e nos primeiros dias é insuportável, e pouco depois me domestica de tal modo que o escuto sem dores. Platão reprovou um menino que jogava. A criança lhe respondeu: ‘me reprovos por algo insignificante. O costume, replicou Platão, não é algo de insignificante’. (“Sobre o costume e sobre não mudar facilmente uma lei recebida” In *Ensaio*). (MONTAIGNE apud ROBERTO ROMANO In Santa Teresa de Jesus, *Crítica da Ética*, Revista Cult, ano VII, n. 88, p. 44-47, jan./2005).

Eis mais uma contraposição de Wittgenstein a si mesmo:

*Tractatus Lógico-Philosophicus*, 4,5: “a forma geral da proposição é: as coisas passam-se assim e assim”. – Este é o gênero de proposição que repetimos a nós próprios vezes sem conta. Julgando seguir sempre de novo a natureza, vamos apenas ao longo da forma através da qual a vemos. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 258-259).

#### **5.4 HERMENÊUTICA**

Ao desejarmos compreender conceitos radicais de Wittgenstein no que se refere ao convívio entre seres humanos e esses entre si e suas obras filosóficas, aqui encontramos,

numa evidência fundamental, um cuidadoso conceito (apesar de eu não interpretar este fragmento como uma construção formal) de hermenêutica ambientada no intérprete (Wittgenstein diz, “uso”; “compreendemos”; “captamo-lo de um golpe”), em sua “denotação”, sem ter que “ajustar-se à conotação” de outro intérprete que pode até mesmo ser si mesmo só que doutro momento com outros usos (“a ouvimos ou pronunciamos”).

[...] não pode a denotação, que eu compreendo, de uma palavra, ajustar-se à conotação, que eu compreendo, de uma proposição? Ou o sentido de uma palavra ao sentido de uma outra? – Certamente que se o sentido é o *uso* que fazemos de uma palavra, então é absurdo falar de um tal “ajustar-se”. Mas nós *compreendemos* o sentido de uma palavra quando a ouvimos ou pronunciamos; captamo-lo de um golpe; e o que assim captamos é muito diferente do “uso” estendido ao longo do tempo! (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 269).

Infelizmente, também há uma tentativa de ajuste à interpretação do professor de Filosofia, por exemplo, que muitas vezes carrega a cultura logicista de sua academia, como dizia Nietzsche, enquanto erudito; Filisteu da Cultura; camelo. Para Wittgenstein, a captação do sentido de uma palavra é “de um golpe”, do nosso golpe, da minha, da *nossa cultura*, não da Cultura, pois o sentido desta, o seu “uso” é história, tem a densidade que lhe é própria. Já a nossa densidade cultural se requer que seja própria e apropriada; própria a nós e apropriada à nossa época, ao nosso *presente*, à nossa história.

Aqui como em muitos outros tópicos dessa obra wittgensteiniana, o autor expressa a *suspensão de juízos* diante a cultura filosófica pré-determinante dos conceitos, dos achados sobre o mundo.

A máquina como símbolo do seu efeito: a máquina, podia eu começar por assim dizer, parece já ter em si o efeito. O que é que isto quer dizer? Ao conhecermos a máquina, tudo o resto, isto e, os movimentos que ela fará, parece já estar completamente determinado”.

“Falamos como se estas partes só se pudessem movimentar desta maneira, como se não pudessem fazer mais nada. – Como é então? Esquecemos que elas têm a possibilidade de entortar, de partir, de fundir, etc. Sim, em muitos casos não pensamos nisso. Usamos uma máquina, ou a imagem de uma máquina, como um símbolo de um certo efeito. Mostramos esta imagem, por exemplo, a uma pessoa, e supomos que esta deriva da imagem o fenômeno do movimento das partes. (Tal como podemos dar a uma pessoa uma definição de um número simplesmente que é o vigésimo quinto da série 1, 4, 9, 16,...). (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 314).

O seu interpretar acerca do estabelecido filosoficamente expressa um salto por sobre o convencional “exato” pela Academia. Segundo Wittgenstein, para que se interprete, também um texto filosófico, não se requer, acima de tudo, um dizer conceitual que esteja inserido nos costumes das instituições educacionais filosóficas, na suposta clareza totalitária da lógica formal; nas crenças individuais e/ou coletivas dos professores de Filosofia acerca dos conceitos, pois, “Poderíamos dizer que a máquina, ou a sua imagem, são o início de uma série de imagens que aprendemos a derivar a partir desta imagem” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 315). Há uma série de imagens conceituais que não tem valor diante a uma cultura unilógica (expressa muitas vezes pelas hermenêuticas “válidas” culturalmente e/ou por professores que possuem “a

interpretação correta”).

O formular, em *liberdade*, conceitos diante ao mundo encontrado, seja este um livro; meus pensamentos; a natureza; o que nos distingue doutros acontecimentos naturais, o sermos metafísicos, torna-se cada vez mais difícil, digo do próprio filosofar, em se pensar e falar apropriadamente, pela situação em se haver uma padronização racionalista direcionada à e pela própria Filosofia institucional. Parece-me que não há percepção satisfatória por parte das políticas requeridas e executadas nos que podemos chamar autônomos universitários diante a esta padronização racionalista, esta fruto de uma industrialização da produção universitária para que esta não perca o “progresso” que o chamado mercado lhe requisita. Eis mais um motivo da cientifização acadêmica, pois seus métodos, os do mercado, cada vez mais universalizados nas investigações dos pesquisadores, proporcionarão um “superávit” da produção mental, não necessariamente em qualidades que expressem pensamentos ainda não pensados.

Quanto a Wittgenstein, este é um exemplo de liberdade filosófica ainda rara, caso lembremos o encontrado por mim nos estudantes de Filosofia de UFBA no que se refere ao filosofar. Liberdade em poder ultrapassar o estabelecido, o catalogado possível conceitual. Ele, Wittgenstein, valoriza a interpretação que esteja sendo construída sob um livre pensar.

A aplicação da palavra regra está entrelaçada com a aplicação da palavra “igual”. (Como a aplicação de “proposição” o está com a aplicação de “verdadeiro”). (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 330).

Na Filosofia institucional da UFBA, há regras, logo, há “maneiras”, formas em encontrar-se a verdade sobre o conceito. Será que essas regras podem ser mudadas? O jogo pode ser alterado? Aqueles que o aceitam, assim o fazem para preservarem a Filosofia ou o próprio jogo? É o melhor dos jogos possíveis? Caso, em Filosofia, os partícipes joguem pelas regras, será realmente um jogo, um jogo filosófico? Este aparente jogo-jogado do Curso de Filosofia da UFBA remete às regras que foram jogadas em seu nascedouro e aos próprios jogos-jogados em Filosofia que ocorreram e ocorrem desde este mesmo nascedouro. O que vem dele é “verdadeiro”; entretanto, são verdades mais do que do *jogo*, do fenômeno filosófico educacional, e sim, são verdades das regras, que são sem jogo; apenas regras. Entretanto, ensinar não é, apenas ou principalmente, condicionar o estudante a monolitos conceituais, e sim, também lhe fornecer instrumentos para adequar os conceitos à sua própria experiência. Ele, o estudante, pode se requerer, para alcançar a sua liberdade filosófica, a construção da sua escultura, se formar (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 332), ouvir a si próprio, encontrar respostas, se *dispor* a este trabalho (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 332), desestandardizando as evidências provindas, firmadas nas regras (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 333-334), possivelmente tendo, enquanto consequência, a percepção de que o “Verdadeiro e falso é o que os homens *dizem*; e é na *linguagem* que as pessoas concordam. Não se trata de uma concordância de opiniões, mas de formas de vida” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 334), uma convenção.

Já o *jogo-jogante* nos remete às intencionalidades dos partícipes do próprio jogo em contato aos textos filosóficos; aos seus pares, ímpares e o que vier. O filosofar se instaura, o verbo, a ação *seres-no-mundo* em sua riqueza fenomênica efetiva a *con(m)-*

*vivência, vida-com-vida*, necessárias às hermenêuticas, aos aprendizados ocorridos, ou a ocorrer no processo educacional filosófico, onde a palavra expressa além do que a regra exige, são as possibilidades em horizontes, aquilo que muitas vezes não surge no primeiro momento estético (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 331).

A apreensão estético-filosófica é do *ser-no-mundo*.

Não julgues que podes sempre, a partir de factos, extrair as tuas palavras; que podes sempre, por meio de regras, retratá-los em palavras. Porque, mesmo assim, a aplicação da regra ao caso particular terias que ser tu só, sem guia, a fazê-la (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 357),

Pois, o conhecimento, ou melhor, a *informação-potência-à-conhecimento* está posta em parte, mas é o estudante que irá entendê-la; estendê-la à sua experiência para que se configure conhecimento.

Este *jogo-jogante* citado supra, foi apropriado, interpretado por mim em interlocuções (não apenas minhas) com Fellipe Perret Serpa, sendo que aquele, o *jogo*, me faz remeter ao comum-*pertencer* heideggeriano, onde “Se compreendermos o pensar como a característica do homem, então refletimos sobre um comum-*pertencer* que se refere a homem e ser” (HEIDEGGER, 1996, p. 177). Ser filósofo; ser estudante de Filosofia; estudante do mundo humano; estes que tendem a ser *o mesmo; tō auto; idem; identidade; diferença*. A partir desta raiz, se ramifica a autonomia; auto-regência; autoridade sobre si mesmo; auto-suficiência, já que a interpretação precisa ser minha para que eu me torne filósofo, me forme em Licenciatura em Filosofia, por exemplo;

que eu tenha a **minha** formação, e que juntos, nós humanos, possamos jogar o *jogo-jogante*. Vê-se que este estado conceitual do *jogo-jogante* filosófico-educacional expressa requisições de respeito às liberdades requerentes; é um estado de alteridade, de ensino; de aprendizado entre iguais *seres-no-mundo*, indissociável do respeito a si mesmo e ao outro.

Posso encontrar a ordem num escrito filosófico, entretanto, ele não poderá dar sentido a si mesmo sem a minha compreensão.

Entre a ordem e a sua execução há um abismo, que tem que ser coberto pelo acto de compreensão.

“É só no acto de compreensão que se revela pela primeira vez que temos que fazer ISTO.

A *ordem* – é apenas sons, riscos de tinta – ..” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 413).

Evidentemente, pois sou eu que o lê, o compreende (independente de qual “eu” seja; qualquer dos possíveis mestres-aprendizes); encontra sentido. Há setas que se direcionam para alguns lados: 1) Eu sinalizo à obra; 2) sinalizo sobre o que a obra está tratando; 3) lanço a seta às minhas inquições; 4) ao meu mundo presente, pois, “O que acontece agora tem sentido, neste contexto. É o contexto que lhe dá a importância que tem (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 462) já que “A seta só aponta na aplicação que um ser vivo faça dela” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 421); 5) aos *con(m)-vivos* comigo. Não que o sentido esteja em mim, mas é um *entre-mim-e-a-obra*, indissociável do estado relacional. A importância do fenômeno; do instante estético; instante de aprendizagem. Estas condições da apreensão nos relembram a aparente impossibilidade



em se ensinar Filosofia, e a possibilidade em se conviver filosoficamente, daí, sem autoridades àqueles vistos institucionalmente como instâncias menores de compreensão.

O uso é o sopro da vida, já que ele, o uso, absorve o símbolo e aquele que o sinaliza.

Todo o símbolo, *isolado*, parece morto. O que é que lhe dá vida? – Só o uso lhe dá *vida*. Tem, então, em si o sopro da vida? Ou é o uso que é o sopro da vida? (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 413).

““Intencionar uma coisa não é uma imagem morta (seja ela qual for), mas é antes como se fossemos ao encontro de uma pessoa”. Vamos ao encontro da coisa intencionada” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 421-422). Já que o aprendizado filosófico, creio eu, é estético, logo, na e para a vida vivente e não simplesmente para a vida vivida, pois, se fosse sob conceitos desta última, que nós vinculados à Filosofia precisássemos circular, viveríamos por um passado que deveria estar em nossos “achados” educacionais filosóficos.

Posso dizer, ““Se intenciono uma coisa então sou eu que intenciono a coisa”; sou eu que estou em movimento. Atiro-me para a frente, e por isso não posso observar-me a fazê-lo. Certamente que não” (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 422). Eis aqui uma transcendência possível à obra filosófica; a minha transcendência; a de quem quer que seja *mestre-aprendiz*.

“Descreve o aroma do café! – Porque é que não se consegue? Faltam-nos as palavras? E faltam-nos as palavras para dizer o que?” (Wittgenstein, 1995b: § 610). É que o mundo

não necessita, ou melhor, não necessitamos, interpretar completamente determinado objeto; temos limites e talvez sejam estas próprias limitações interpretativas aquelas que nos estimulem a transcendência de nós mesmos para que aprendamos.

Descrever o meu estado de consciência (por exemplo, de medo) faço-  
o num determinado contexto. (Como só num determinado contexto  
uma determinada acção é considerada uma experiência).

É então tão espantoso que eu use a mesma expressão em jogos  
diferentes? E às vezes também como que entre os jogos?  
(WITTGENSTEIN, 1995b, p. 528).

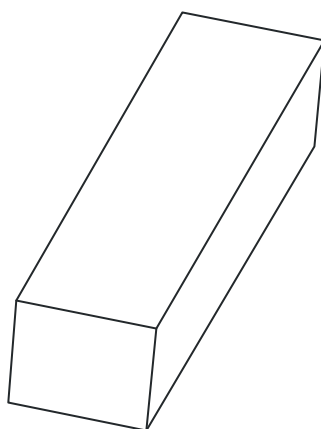
É “tão espantoso” interpretar; acolher; colher o dito por outro filósofo? É espantoso, a partir dos *jogos de linguagem* do estudante, o conviver com *jogos de linguagem* praticados por outro pensador, aquele sobre o qual, por exemplo, o estudante se debruça por entendimentos e possíveis alterações compreensivas e práxicas em sua própria história?

Eu penso o seguinte: crer é um estado de consciência. Tem uma duração; e independentemente do decurso da sua expressão numa frase, por exemplo. Então é uma espécie de disposição da pessoa que crê. Numa outra pessoa a crença é-me revelada pelo seu comportamento; pelas suas palavras. E, de facto, tanto uma expressão como “eu creio...” como uma simples afirmação. – Como é, então, o meu próprio caso? Como é que eu reconheço a minha própria disposição? – Aí teria, como outra pessoa, que olhar para mim próprio, ouvir as minhas palavras e tirar conclusões delas!  
(WITTGENSTEIN, 1995b, p. 533-534).

Já nas três primeiras frases deste texto wittgensteiniano, observo a sua sinalização acerca de nossos limites compreensivos diante as crenças alheias, dentre elas posso pensar aquelas que pertencem a um filósofo construtor de um texto vinculado a determinadas crenças suas. O texto é envolvido pelas suas crenças, mas não as expressa de todo, pois elas se encontram no filósofo enquanto *ser-todo-no-mundo*, que, muitas vezes, tem toda a liberdade de reconhecer que a linguagem utilizada é limitada, e esta fenomenicamente circunstancializa uma determinada *dis-posição* de pensamento sobre algo, “um estado de consciência”.

Nesta circunstancialização hermenêutica, mais uma vez Wittgenstein lança a sua compreensão quanto aos limites e possibilidades em se entender um texto, podendo ser este também filosófico. Ao propor que com o “ouvir” as palavras do outro pensador, tirando as suas próprias conclusões, as do hermeneuta, Wittgenstein reafirma a necessária liberdade em se aprender sobre filosofias, gerando conseqüências às filosofias possíveis por parte do leitor e daqueles que com ele se relacionem de alguma forma. A educação filosófica requer “conclusões” por parte, também, dos estudantes, e, logo, que esses não sejam tolhidos às conclusões “verdadeiras” dos professores de Filosofia. Culturalmente não observei, em geral, nos estudantes de Filosofia da UFBA, *dis-posições* sobre suas próprias compreensões, e sim, receios em se dispor ao labor interpretativo diante a imperativos de valor fomentados pelo tom professoral da incumbida teoricamente em lhes estimular o aprendizado filosófico.

É pensável que num livro escolar, por exemplo, apareça em diversos pontos a seguinte figura:



No texto que acompanha esta figura uma vez fala-se de uma coisa outra vez fala-se de outra: uma vez de um cubo de vidro, outra vez na inversão de uma caixa aberta, uma vez de uma grade de arame com esta forma, uma vez de três tábuas que formam um ângulo no espaço. De cada vez o texto dá uma interpretação da figura.

Mas também podemos *ver* a figura uma vez de uma maneira e outra vez de outra. – Interpretamo-la e *vêmo-la* como a *interpretamos*. (WITTGENSTEIN, 1995b, p. 537).

Aqui mais uma vez encontramos a interpretação não apenas circunscrita àquilo que se lê e a depender da circunstância “interna” do escrito, mas, acima disto (já que Wittgenstein sublinha, destaca o “ver”, ratificando no “vêmo-la” e finaliza com o destaque no “interpretamos”), a nossa própria interpretação, e espera-se, conseqüentemente, uma apropriada interpretação daquele que tem o intuito de apreender o texto e aprender o que se fazer com o mesmo. O estudante, um possível mestre-aprendiz é livre para encontrar e dizer sobre o encontrado. Esta liberdade não está circunscrita a um isolamento, mas a uma convivência com outro possível mestre-aprendiz, ou digamos, o educador em Filosofia.

## 6 QUE É FILOSOFIA; O QUE É EDUCAÇÃO?

Com esta questão tocamos um tema muito vasto. Por ser vasto, permanece indeterminado. Por ser indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo. Entretanto, pelo fato de, na abordagem deste tema tão amplo, se interpenetrarem todas as opiniões, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração”.

HEIDEGGER, 1996, p. 27

Que é isto – a filosofia?, falamos *sobre* a filosofia. Perguntando desta maneira, permanecemos num ponto acima da filosofia e isto quer dizer fora dela. Porém, a meta de nossa questão é penetrar *na* filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, “filosofar”.

HEIDEGGER, 1996, p. 27

### 6.1 O QUE É ISTO?

Qual é a tua meta na Filosofia? Mostrar à mosca o caminho para sair do caça-moscas.  
WITTGENSTEIN, 1995b, p. 364

O tema sobre o qual irei gerar movimentos por compreensões neste capítulo também ratifica meu espanto. Espanto este motivado pela estranheza em encontrar, conviver com uma filosofia que, a meu ver, não se configura enquanto Filosofia. Mas, o que desejo dizer ao citar filosofia e Filosofia; quais os distanciamentos encontrados por mim entre estas duas que aparentemente são as mesmas?

Espero que uma característica seja vivificada em todo este capítulo: a presunção, pois, presumo algo, e deste algo lanço minhas palavras e meus silêncios; desejosos em

encontrar outras estruturas lógicas, para que, juntas, possam elaborar entendimentos mais vastos do que as palavras de um, apenas um.

Uma das primeiras arrogâncias necessária expressa aqui, é o dizer que, num universo filosófico, existe filosofia, e que esta não possui características de Filosofia. Uma densidade cultural opressiva já se evidencia com isto, e surgem, em mim, e, creio, em muitos que estejam neste momento convivendo com estas palavras, frases como, por exemplo: quem sou eu para dizer isto?!; Ou, então, que coisa estranha ao aceito na correnteza filosófica estou dizendo!; Quem é ele para dizer isto?! Várias exclamações, além destas, podem advir deste espanto pessoal.

Entretanto, eu páro e penso: um Filósofo, pelo menos, já disse isto, de que o que a filosofia faz não tem sentido e que ela precisa sair da investigação de sua própria linguagem, pois nela nada de mundo há; evidências dos “casos”; estado de coisas sendo investigadas. Ahh... Ludwig Wittgenstein já disse isto em finais dos anos dez do século vinte; é claro! **Posso então dizer.** Ora, se este grande filósofo disse, o que penso então tem coerência! Minhas críticas e críticas alheias a mim têm sentido quanto a isto; já tenho o aval de um clássico; o que digo é pelo menos possível; o universo do possível abriu uma porta para mim. Entretanto... Agora, preciso ter cuidado! Deste momento em diante necessito ter alguma referência para que não diga verdades, achados meus, pela minha própria experiência. Que ela torne-se um bom instrumento para se compreender um pensador; no caso, Wittgenstein.

Porém, preciso estar atento ainda em não querer me dedicar a todo o seu pensamento, pois ele é uma vastidão, logo, que eu me especialize num tópico dele, num tema de sua investigação, daí, estarei seguro o suficiente para não falar bobagens, minhas bobagens. Wittgenstein não falou bobagens!... Até um silêncio que ocorria para engolir saliva, possivelmente tenha servido para que alguns estudantes que conviviam com ele e escreviam sobre suas aulas, lançassem semânticas onde não existiam, e um limite do dizer, no caso, engolir saliva, serviu para enfatizar aquilo que, para ele, Wittgenstein, não possuía brilho por entendimentos acerca da linguagem. Ehh... Como é boa a vida de filósofo clássico! *Além* do correto e do incorreto, estando seu pensamento sempre no campo do possível.

E quanto a nós, os imprevisíveis filósofos? Estamos no mundo cultural para que, Ratifiquemos idéias alheias, estando num estado contínuo de *não-sermos* o que queremos ser? Queremos algo com a Filosofia? Creio Que não. Mas, onde está a bem maldita Filosofia? Onde está o Filósofo? O que podemos (não falo em terceira pessoa, mas falo quanto a nós, eu, você e outros) pensar quanto ao que se encontra no campo do Filosofar? Até quando aceitarmos filosofias fora de nós definindo um contínuo não Filosofar?

## **6.2 O FILÓSOFO**

Este está em gabinetes esperando arqueólogos, paleontólogos filosóficos garimparem, em suas especializações, as grandiosidades de cadáveres; requerendo algo destes. É que falem pelas suas bocas e mãos copistas, sob exigências hermenêutico-românticas, acerca de suas Filosofias, para que, com a luz suficiente possam os doutores ser iluminados e

iluminarem a estrada dos seus alunos desejosos por entrarem em contato, não com as fontes, pois isto chega a ser venenoso aos alunos, mas que eles bebam vagarosamente da água dos riachos provindos das fontes filosóficas, sábias, pois esses favorecem toda a segurança interpretativa para que o alunado não deseje fazer o que a ele não é de direito, o Filosofar.

Quanto a outras características do filósofo, pode-se verificar um distanciamento dos alunos (sim, para aquele, estes são alunos) fora de sala de aula, havendo até mesmo um medo por parte destes. Distanciamento pela precaução por se preservar a liturgia da aula. Uma aura de “mais” envolve o professor de filosofia; ele tem uma *arete*, uma virtude, a ser contemplada e honrada pelo alunado, sabendo este, que precisa passar por certos rituais, muitas vezes rigorosíssimos e sob humilhações, expressos em grande parte por aprender em ser um bom copista de filosofias ou do próprio professor; transformar-se num eco; se possível, que seja o último dos ecos acadêmicos, para que se alcance o *status quo* do professor de filosofia; claro, um professor, enquanto eco, uma filosofia, um filósofo, um fragmento de investigação, distante, muito distante de suas possibilidades enquanto Filósofo, já que não há ambiências para sê-lo.

### **6.3 A FILOSOFIA**

Esta se manifesta em dois pontos: o de ser filosofia e o de *não-ser*-“sendo” filosofia. A primeira encontra-se no passado e/ou no outro humano, seja ele vivo ou morto. O importante é que ela, a filosofia, esteja fora de mim, e não significando com isto que a filosofia seja uma projeção minha; pois, eu não tenho condições em ser dardo, uma gota pesada como cita Nietzsche em *Assim Falou Zaratustra*, logo, a filosofia é um passo



*além-aquém* da minha própria sombra. *Além* porque está numa concreta distância das minhas possibilidades, pois, até essas não existem para mim no campo do construir Filosofias; não sou filósofo, o que eu quereria com isto, já que tenho muitas funções enquanto professor de filosofia?! E *aquém*, já que a filosofia é obra, geralmente, do passado humano.

## **Não sejas!**

Querer não!

**Devo** conhecê-las, as Filosofias, memorizá-las, adequar às minhas lógicas aos jogos de linguagem alheios às minhas experiências próprias e apropriadas. Para que consiga conviver entre os iniciados. Devo me humilhar ao fora de mim, já que as filosofias e os professores de filosofia irão me ensinar. Como pensar; como investigar; sobre o que escrever e a partir de qual ou quais filosofias escrever. Os campos filosóficos a serem estudados delimitarão os meus campos de pensamento, de ações filosóficas impróprias e, conseqüentemente, (não) apropriadas do alheio e de mim mesmo. As filosofias me garantem, mais do que quanto a elas, garantem quanto a mim, ao que posso, não Filosofando, mas filosofando; isto basta.

Este '**não sejas!**', para mim e para outros, evidencia uma herança de várias expressões da cultura, sendo estas filosóficas e educacionais: o discurso; o sofisma; o deter a filosofia em papel, perdendo-se com isto o vigor da Filosofia acontecente enquanto encontro entre reflexões humanas; a “sacralização” dos filósofos gregos a partir das

teologizações ocorridas, principalmente na Idade Média; com isto gerou-se uma “intocabilidade” nas proposições filosóficas, já que verdadeiras(!), “divinas”; filosofias a serem ou não aceitas, serem ou não seguidas; filosofias preocupadas com os “problemas” filosóficos, os problemas internos das mesmas; problemas de linguagem; busca excessiva e crenças na sabedoria das verdades filosóficas; a metamorfose ocorrida de Filósofo à sábio; o esquecimento do radical de muitos conceitos que hora usamos; respeito nas palavras postas no papel e não ao resultado da nossa relação com as mesmas; relação geradora, possível, de conquistas culturais; a “segurança” em não ser contradito; a vaidade em se fazer seguidores; a inércia unívoca da filosofia-âncora.

#### **6.4 ENCONTROS FILOSÓFICOS**

Estes me parecem, são alguns dos motivos em se haver um espanto diante a uma filosofia que não é Filosofante, de filósofos que não Filosofam, com isto, se instala na e diante a cultura filosófica que hora vivemos, um medo, por parte dos estudantes-alunos; uma prepotência não dita, mas percebida ao se observar professores de filosofia em ação na sala de aula e em encontros ritualísticos para que as horas de afirmação de poder sejam sempre lembradas. Este último tópico me lembra as liturgias de exposições filosóficas. Citarei aqui alguns passos de um rito há tanto tempo recorrente:

- 1- Busca-se fora da própria academia um contato com especialista de determinado tema de específico Filósofo;
- 2- Com o sucesso do contato, divulga-se da chegada do filósofo de Filósofo para que os alunos saibam que um eco mais próximo do *logos* está para chegar;

- 3- Com toda a reverência deve-se ouvir, durante toda a exposição, e “aprender” com a repetição de temas tratados pelo filósofo de Filósofo;
- 4- Após, confirmado o que você próprio já havia muitas vezes encontrado lendo a obra específica que contém o tema tratado pelo filósofo de Filósofo, haverá a oportunidade, rapidíssima, é claro (já que o eco se esvai também muito rapidamente; não há tempo para o silêncio, para o contato), de questionar algo que já se tem a resposta. Entretanto era necessário a chegada do eco mais próximo do Filósofo “sábio” para que o seu entendimento tivesse valia, respaldo na envergadura (que palavra feia!; lembra velhice, e não algo arcaico, vivo em sua potência) do eco;
- 5- O Indivíduo, naquela repetição passa a ser respeitado, um pouco, diante àquele tema e tem a oportunidade em **perguntar** ao seu tutor se o seu pensamento está correto;
- 6- Se ele disser que **sim**, fica-se feliz e o indivíduo vai contar aos colegas, orgulhoso por possuir juntamente com o filósofo, o Filósofo e o professor, a verdade. Um bom adestramento para se tornar um eco.

Onde será que está a Filosofia, em quais cantos do *ser* ela pôs-se em submissão ao **É** monolítico do discurso sobre o outro? Ocorreu algum dia a Filosofia ou estávamos e ainda estamos apenas ensaiando a nós mesmos por Filosofarmos? Enfim, podemos ser semelhantes às crianças, sem a cultura nos pesando (claro, quando se é deixado que as crianças sejam elas mesmas), esta sendo nosso mais belo brinquedo, para que joguemos, por fim (e eternos enquanto aqui estivermos), o nosso próprio jogo?

## 6.5 O QUE É FILOSOFIA?

Eu poderia ir a certas radicalidades deste conceito para esclarecer-nos, àqueles que desejam, do que já estamos, quiçá, esclarecidos, ou seja, a Filosofia é um aproximar-se da sabedoria; um enamorar-se por ela, filiar-se (*philia*), agregar-se, até mesmo toca-la, permanecendo sempre nós mesmos enquanto identidades enamoradas por algo distinto de nós, a própria *Sophia*. Entretanto, acredito que esta postura tradicional pretérita, de dizer calando, não de tradição renovante-renovada, encobre para mim e para aqueles que convivem hora comigo neste capítulo, nesta dissertação, mais do que outras aproximações possíveis; encobrem uma pergunta que, talvez, seja uma chave dentre tantas para se conviver Filosoficamente. Saio de uma pergunta geral, “O que é Filosofia?”, e me lanço a perguntas pessoais; interpessoais; comunitárias: Afinal de contas, o que é Filosofia para mim?; O que é Filosofia para a comunidade na qual eu vivo? E o que é Filosofia na relação entre mim e o outro, na Educação?

Agora posso finalmente pensar livre de imperativos historicistas, de cópias, de lembranças, memórias constituindo o meu “entendimento” do que seja Filosofia. Ela, finalmente, passa a ser pensada por mim, a partir da minha existência; passa a ser pensada pelos outros e por mim enquanto algo com ou sem sentido numa comunidade; e, logo, enquanto um campo eminentemente de encontro, de relação entre diferentes, entre distintos, desejosos, não pela Filosofia, mas pelas conquistas durante o aproveitamento de momentos ociosos para se constituir, numa totalidade impensada pelas estruturas econômicas, conseqüentemente políticas, campos culturais densos enquanto totais, já que resultados do encontro entre totalidades humanas, tendo-se ultrapassado, ou, pelo menos, em busca do ultrapassamento, da individualidade racional

por uma *racionalidade de convivência*. Mais do que afirmação de verdades, e, mais do que delas, de verdades setorializadas em um, apenas um.

Filosofia não enquanto uma exposição de uma pessoa sobre um tema; não enquanto uma obra; uma escola; uma crença; uma verdade, mas uma pulsão de vida. Encaro Filosofia como um contato entre Filósofos, sejam eles graduados, pós-graduados em Filosofia ou não; acadêmicos ou não. Contato este com um determinado tema, não filosófico, e sim da vida; a construção de seus entendimentos, do filósofo, e a feitura de um livro, digo, a feitura, o processo; Filosofia que se concretiza num diálogo; Filosofia não instituída, mas constituinte e desconstituinte; um processo relacional por semânticas, concretamente próprias e verdadeiras. Sim, verdadeiras enquanto vinculadas à vida vivente, àquilo que passa por *nós/nada*, esta vida fluxo, que, por permanecer fluxo, pode ser pensada e tocada, para, muitas vezes, desviarmos nossa própria trajetória após a reflexão construída com; a partir e para a coletividade. Filosofia como projeto, projétil; como atitude humana<sup>6</sup> de observação, reflexão e de escolha; não a partir de um historicismo que se imponha, mas de um Filosofar histórico, logo, autêntico.

## 6.6 O FILOSOFAR

Filosofia e Filosofar; o mesmo?

Parece que permanecemos na mesma questão, “O que é Filosofia?”. Não vejo o resultado de uma Filosofia enquanto uma obra, uma transcrição da mesma em palestras

---

<sup>6</sup> Humano, humana, humanidade, homem. Desagrada-me citar estes nomes, pois eles expressam o encontro da nossa distinção perante aos outros não semelhantes e iguais a nós a partir de arbitrariedade do gênero homem, gerando para todos, homens e mulheres, a necessidade em se falar desta distinção a partir de uma forma de *ser-no-mundo*, o homem.

ou noutras obras escritas; a Filosofia, creio, não se encontra nas bibliotecas, livrarias, nas exposições do alheio Filosófico, mas na atitude Filosófica, no Filosofar. Remover, questionar, posicionar-se, verificar coerência entre o pensamento e o mundo, verbalizar. Este ponto da questão do Filosofar é delicado, pois parece haver contradição com o dito por mim supra, já que uma palestra é verbo, um livro é verbo. Entretanto, o verbo filosófico expressa uma vida distinta destas verbalizações, destas técnicas que são de exposição dos achados resultantes do Filosofar. O *verbo* Filosófico se utiliza destas técnicas, destes assentamentos lógicos de *psiques*, o escrever, o falar, para acontecer. Escrever esperando o que por parte do leitor? Que aceite sem questionar o escrito? Ou então que após lida uma obra Filosófica, a esta se aproxime enquanto um instrumento de re-logicidade do indivíduo que a lê? Escrever aguardando um “que assim seja já que assim é e deve permanecer o mesmo, pois foi encontrado pelo filósofo X”?! Porque a obra foi construída por uma “autoridade filosófica”?! Mas, há autoridades filosóficas?! Ora, se as há, são as autoridades mais desautorizadas por si mesmas ao serem filosóficas. Autoridades da ignorância Filosófica, no máximo.

Esta questão se assemelha as da Ética. Espera-se, hoje já com uma certa regularidade cultural, que os códigos, logo, *ethos*, de “ética” respondam aos fenômenos que necessitam de uma postura ética, uma postura por parte dos indivíduos diretamente envolvidos com o problema e daqueles, muitas vezes, profissionais de uma instituição de saúde, por exemplo, que têm como meta um refletir para que, conjuntamente aos participantes diretos da problematização, dêem uma resposta e conseqüente ação resolvedora à questão. Este, o momento de reflexão ética, é um momento filosófico que, muitas vezes, não contém a participação dos filósofos instituídos.

## 6.7 OS FILISTEUS DA CULTURA; DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Quão pesada é a armadura destes eruditos filosóficos! Carrega-se enquanto um fardo, pois, “desconhecido” em sua propriedade. Transportam conhecimentos, desculpem, informações do mundo a partir de outrem que os autorizam. Necessitam também convencer, já que os outros, alunos, evidentemente não possuem a luz, o esclarecimento que se encontra nos ecos dos filósofos pesados, dos filisteus. Estes são autoridades; não estão além do bem e do mal, os detêm em suas mentes brilhantes. Para que, enquanto educadores, estimularem o pensar próprio e apropriado a partir do *jogo-jogante*? “Estes que tentam pensar, pensamentos imprecisos, me sigam, pois terão a salvação do eco ou até mesmo da pretensa fonte da sabedoria a partir deste filisteu-não-filósofo”. Autoridades não autorizadas pela vida, mas por si e/ou por uma tradição velha, não arcaica, mas morta ou morta-viva. Estou distante disto enquanto possibilidade para o meu *ser-no-mundo*? Não, definitivamente não! A armadilha da vaidade também pode estar na radicalidade opositora aos eruditos. Desacreditar tanto nos seus ecos faz com que, muitas vezes, como consequência, se acredite que se é a fonte de sabedoria que transborda em crítica aos ecos.

É Preciso ter cuidado, atenção, para que a personalidade não se institua sábia e se distancie da vitalidade em se jogar com outros.

E quanto ao Filosofar? Vivificação relacional a partir de conquistas culturais com o ultrapassamento da egoicidade. Que o conhecimento não seja um peso de cargas no camelo e lamentado constantemente por este. Onde este lamento? Na opressão, arrogância sobre o “aluno”.

Há um desejo que, enfim, no nível superior, se supere o conteudismo miserável que se inicia já no nível fundamental, e que, ultrapassando década, deforma crianças e adolescentes, os entristece, lhes estimula agressividades, contraposições desesperadas às exigências formativas sociais mercadológicas para que um adulto surja, e, com emprego, esteja satisfeito se entretendo até a morte.

### **Amused to Death**

Doctor Doctor what is wrong with me  
This supermarket life is getting long  
What is the heart life of a colour TV  
What is the shelf life of a teenage queen  
Ooh western woman  
Ooh western girl  
News hound sniffs the air  
When Jessica Hahn goes down  
He latches on to that symbol  
Of detachment  
Attracted by the peeling away of feeling  
The celebrity of the abused shell the belle  
Ooh western women  
Ooh western girl  
And the children on Melrose  
Strut their stuff  
Is absolute zero cold enough  
And out in the valley warm and clean  
The little ones sit by their TV screens  
No thoughts to think  
No tears to cry  
All sucked dry  
Down to the very last breathe  
Bartender what is wrong with me  
Why am I so out of breath



The captain said excuse me ma'am  
This species has amused itself to death  
Amused itself to death  
Amused itself to death  
We watched the tragedy unfold  
We did as we were told  
We bought and sold  
It was the greatest show on earth  
But then it was over  
We oohed and aahed  
We drove our racing cars  
We ate our last few jars of caviar  
And somewhere out there in the stars  
A keen-eyed look-out  
Spied a flickering light  
Our last hurrah  
Our last hurrah  
And when they found our shadows  
Grouped around the TV sets  
They ran down every lead  
They repeated every test  
They checked out all the data on their lists  
And then the alien anthropologists  
Admitted they were still perplexed  
But on eliminating every other reason  
For our sad demise  
They logged the only explanation left  
This species has amused itself to death  
No tears to cry  
No feelings left  
This species has amused itself to death  
Amused itself to death  
Amused itself to death  
Amused itself to death

Amused itself to death<sup>7</sup>

### **Entretidos até a morte**

Doutor, doutor, o que está errado comigo?  
Esta vida de supermercado está ficando longa  
Qual é a vida de duração de uma tv a cores?  
Qual é a duração de uma rainha adolescente?  
Oh, mulher ocidental  
Oh, garota ocidental  
Caçadores de notícias farejam o ar  
Quando Jéssica Hann desce  
Ele se agarra àquele símbolo  
De desprendimento  
Atraído pelo descartar dos sentimentos  
A celebridade dos abusados bombardeia a bela  
Oh, mulher ocidental  
Oh, garota ocidental  
E as crianças em Melrose  
Exibem suas coisas  
O zero absoluto é frio o suficiente  
E no vale morno e limpo  
Os pequeninos sentam ao lado de suas telas de tv  
Nenhum pensamento para pensar  
Nenhuma lágrima para chorar  
Completamente seco  
Até a última respiração  
Barman, o que há de errado comigo?  
Por que estou tão sem fôlego?  
O capitão disse, com licença madame  
Esta espécie morreu por entretenimento  
Se entreteve até morrer  
Se entreteve até morrer

---

<sup>7</sup> WATERS. Amused to death. R. Waters (Compositor). In: Amused to death. (S.I.): Columbia, p 1992. 1 CD (ca: 1:12:44). Faixa 14. (9:10).

Assistimos a tragédia se deslanchar  
Fizemos o que nos mandaram  
Compramos e vendemos  
Foi o maior show da Terra  
Mas quando acabou  
Nós fizemos ohh e ahh  
Dirigimos nossos carros de corrida  
Comemos nossos últimos poucos jarros de caviar  
E em algum lugar lá nas estrelas  
Um vigia de olhos atentos  
Espiou uma luz piscando  
Nosso último Viva!  
E quando encontraram nossas sombras  
Agrupadas ao redor da TV  
Seguiram cada pista  
E repetiram cada teste  
Checaram todos os dados nas suas listas  
E então, os antropólogos alienígenas  
Admitiram que ainda estavam perplexos  
Mas, ao eliminarem todos os outros motivos  
Para o triste acontecimento  
Eles registraram a única explicação que sobrou  
Esta espécie se entreteve até a morte  
Nada de lágrimas nem choro  
Nem sentimentos sobraram  
Esta espécie se entreteve até a morte  
Entreteve-se até a morte<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Tradução encontrada no site <http://www.magicwebdesign.com.br/waters/> com pequenas correções ortográficas e de acentuações feitas por mim para que o sentido da letra ficasse mais evidenciado.

## **6.8 FILOSOFAR, COM O OUTRO**

### **6.8.1 A CULTURA**

A História nos traz uma vastidão de conquistas e perdas fantásticas através das artes; ciências; filosofias; religiões; cotidiano; a grandiosa existência humana, que se misturam, provocando com isto a concretização da cultura. Só que, esta cultura, diante a certas “autoridades” que possam estar definindo hierarquias de poder entre estes acontecimentos culturais e entre estes e nós mesmos, *seres-no-mundo*, desestimulam o Filosofar, a liberdade em sermos, com o outro, filósofos; pensadores de nossas vidas, construtores culturais, mas o que se tende a se encontrar numa sala de aula é o historicismo filosófico, onde a boa performance com o alheio é valorizada por parte do professor não mestre-aprendiz.

Ser Filósofo com o outro em ultrapassamento do que se possuía enquanto certo, verdadeiro. Modéstia e humildade para não se crer em demasia naquilo que se crê e ter atenção ao que o outro transmite, no intuito, não de se inserir num campo de batalha filosófico, e sim, de se conviver com outras lógicas, podendo, até mesmo, se renovar em compreensão com o filósofo que esteja em relação. Que este seja um encontro de filósofos; não de sábios, já que o Filósofo se educa, também, com o outro, com a diferença que o espanta diante a tudo que perpassa a sua corporeidade no raio de ação desta.

### **6.8.2 ENSAIO**

Sim, parece ainda ser um ensaio de Filosofia a filosofia acontecente em grande parte dos centros acadêmicos. Menos que isto, uma preparação para uma especialidade;

fixou-se na técnica, na forma, não na tecnologia, e além desta, não se observa a *logia*, na ignorância mútua da mesma e a partir da própria ignorância por conquistas Filosóficas. 2300 anos de Filosofia acanhada, julgada, subjugada e vencida pela regra; pela norma; por políticas; pela tradição receosa naqueles presentes ao mundo filosófico diante ao Presente-Vida, nós, este Presente, inquietante em seu mistério requerente de nós, possíveis mestres-aprendizes, em qualquer ponto da sala em que estejam, uma vontade em *sermos-com*, expressando uma constante distinção, uma autenticidade, e esta nos igualando na diferença reconhecida.

Quem mostra coragem na temeridade,  
Perece.  
Quem sabe mostrar coragem sem ser afoito,  
Permanece vivo.  
Dos dois, um lucra,  
O outro perde.  
Mas quem sabe a razão por que  
O Céu é hostil a alguém? (LAO-TZU, 112).

Diante as “autoridades”, o cuidado ativo da vitalidade do Filosofar a ser preservada, não por elas, pelas “autoridades”, mas pelos desejosos de um filosofar livre de enrijecimentos em sobrevalências institucionais que perduram em definir verdades filosóficas eternas.

Uma hermenêutica de resgate, de viagem no tempo, ao tempo do Filósofo para se entender o que ele queria ou quereria exatamente dizer quando lançou uma determinada proposição. Esta, tentativa estapafúrdia em se deter no passada dos nomes das palavras Filosóficas que estão sendo lidas.

Não quero com isto dizer que se compreender a historicidade de determinado texto Filosófico, o seu ambiente cultural, seja incorreto, acredito que seja necessário entendê-lo tanto no seu período arcaico, sempre com os nossos limites existenciais diante a compreensão desse passado, quanto no presente. Entretanto, este momento de interpretação se configura como primeiros passos no trajeto filosófico intencionalmente sendo constituído, pois vejo a tarefa filosófica (dentre outras lógicas possíveis e concretamente acontecentes, só que raras, muito raras) como um ultrapassamento dos textos, através das suas vitalizações no presente/problema, na apropriação pelo diálogo, pela escrita Filosófica, logo, aberta para conviver e para ser desconstruída, pelas exposições, que detenham a sabedoria das mesmas na polialogia, na polifonia. Um canto das ignorâncias sábias; um descrever compreensões relacionando-as entre si.

O trabalho que aqui proponho, a partir do encontro de textos com o objeto de estudo destacado nesta dissertação é o de sabedoria que se distancie das possibilidades em instituí-la, a sabedoria, enquanto tal; um recolhimento às luzes negras que as lacunas do *ser-no-mundo* em seu estado bruto, o *nada*, favorecem, evidenciam. Falo daqueles campos do *ser* que revelam o mistério do viver cultural, da fragilidade rica em ser sim e não, muitas vezes juntos e não contraditórios. Como poderíamos Filosofar sem nos aceitarmos enquanto *seres-aí*, históricos em nós e nos problemas que surgem à Filosofia para que sejam pensados e, quiçá, resolvidos por nós Educadores, Filósofos, ou qualquer outro ser-aí, *Dasein* desejoso por uma vida distinta para si e àqueles que compartilham também de uma semântica libertária de quaisquer “autoridades filosóficas”?

Menos preocupação com as “vírgulas” dos textos Filosóficos, com uma sabedoria ensimesmada, e mais ocupação com a Filosofia, logo, com o Filosofar. Não temer se considerar e ser considerado Filósofo, mas viver a leveza em *ser* Filósofo. Um perceber cuidadoso da liberdade possível do Filósofo para que esta exerça a força suficiente no intuito de que os *dardos* ao novo, nós, Filósofos; Educadores; Mestres-Aprendizes; possamos nos lançar a nascimentos de conceitos, logo, próprios e apropriados à nossa história, à nossa comunidade, e que este lançamento não seja de solitários, pois, junto aos outros possíveis mestres-aprendizes, aqueles que não desejem ser alunos, sem luz própria com o outro, expressemos racionalidades não opressoras e/ou oprimidas.

### 6.8.3 REFERÊNCIAS

É impossível, sem dúvida, privar-se de referências: mas, estas não devem ser reveladas. O centro da gravidade encontra-se no que fazemos, o essencial deve sair daí, é tudo; e, eventualmente, por que não reinventar coisas bem simples que poderiam ter sido encontradas alhures... (BAUDRILARD, 2003, pp. 21-22).

(...) compete a cada um ter uma forma original... (BAUDRILARD, 2003, p. 22).

Infelizmente, ainda há uma evidência, a de que não sou uma criança, pois o meu Filosofar permanece fragmentário diante décadas, séculos, milênios educacionais conteudistas, reafirmadores do passado, entretanto, eu me sinto na precisão, não de ultrapassar o conteúdo cultural (não desejo queimar as bibliotecas das Alexandrias), e sim, de fazer cultura com a máxima potência Filosófica que a mim é possível. Não desejo instituir coisa alguma; durante esta dissertação, até agora, não lancei nenhuma

verdade, portanto, não acreditem em mim; até eu preciso desacreditar daquilo que chamo “minha constituição” para aprender em relação às outras identidades.

Simplesmente falo e falei de crenças a espera de outras, próximas ou não às minhas, para que, com lentidão, cheguemos ao *não lugar*, configurarmos o *lugar nenhum*, a *utopia*, numa razão além solipcismo; como diz Heidegger, pensarmos o não pensado. Espero que possamos filosofar além do pouco que é entre mim e minhas inquietações.



## CONCLUSÃO

Eu, diante os fenômenos observados e a sua coleta, a da relação entre possíveis mestres-aprendizes no curso de Filosofia da UFBA, na disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia-I, do semestre 2003.2, na FACED - Faculdade de Educação/UFBA; e a pesquisa bibliográfica numa análise temática da obra Investigações Filosóficas, de Ludwig Wittgenstein, e de outras obras que puderam ser envolvidas ao objeto desta dissertação, através de diálogos entre o objeto tratado e as bibliografias, assim como através de diálogos entre as próprias bibliografias, cheguei a algumas conclusões fenomenológicas, lógico, circunstanciadas a minha capacidade de percepção do objeto tratado.

Há um conceito do que seja Filosofia na cultura do curso da UFBA investigado por mim, o de que ela é, a Filosofia, uma sabedoria; uma ciência mais positivamente falando. Digo aqui não a partir da positividade crua de validade, mas positividade sob cunhos, podemos dizer, comteanos. Para não citar a medievalidade, apesar dela estar lançada à própria modernidade, no desejo em se ter a explicação unívoca de como se conhece, por exemplo, surgiram ideais modernos que geraram uma crença de que há certas leis da natureza, sobre quaisquer coisas que estejam inseridas nela. Conjuntamente a isto, os filósofos eleitos historicamente enquanto clássicos, fundamentais desta sabedoria, têm a capacidade de encontrar essas leis, intuí-las, dissecá-las; constituindo, sob uma conseqüência histórica do poder institucional filosófico, como seus arautos, muitos contemporâneos doutores em especializações filosóficas, seus anunciadores, ao mesmo tempo guardiões dos mausolés; dos templos,

da grandiosidade arquitetônica erigida pelos sábios/filósofos escolhidos e/ou auto-escolhidos como tal.

Mas isto parece uma conseqüência simbólica natural do homem em sociedade, desejoso de encontrar seus senhores, seus mestres. Porém, aqui se fala acerca de Filosofia; esta posta em instituição filosófica como sabedoria, gerando a necessária, sob este prisma, seleção daqueles que estão com a hermenêutica sobre determinado filósofo, em determinada obra, sobre determinado tema; e aqueles que ainda se encontram equivocados, pois não conseguiram se erguer à cientificidade hermenêutica a ser aceita enquanto verdade, já que o tema não é Filosofia, e sim sabedoria, uma sabedoria filosófica; mais sábia que filosófica.

A identidade diferente das diferentes identidades majoritárias; autoritárias, precisa ser doutrinada, ou simplesmente expurgada do círculo luxuoso dos guardiões do saber dos sábios filósofos; dos arautos que muitas vezes retiram dos dados do mundo meios de jogarem suas linguagens internas da Filosofia, se é que a Filosofia possui linguagem. Em concordância com Ludwig Wittgenstein, digo que a Filosofia não tem linguagem, já que ela precisa pensar, e é sobre o mundo que pensa, que fala, através não da boca de si mesma, da Filosofia, pois esta não tem boca, mas de mulheres e homens, inseridos no mundo, até seu esquecimento.

Falando sempre de uma cultura filosófica no curso de Filosofia da UFBA, logo, aqui não tratando de pessoas individualmente, como já dito noutra momento desta dissertação, mas sempre tendo a atenção prioritária à investigação do espírito, aquele

que é e fornece a atmosfera da *forma de vida* da referida instituição “curso de Filosofia da UFBA”. Outra conclusão que posso citar neste momento é a de que potenciais filósofos são estimulados em desfazer-se enquanto potências desejosas em filosofar, digo especificamente dos estudantes, a partir dos observados por mim, para que se insiram em esquemas por demais burocráticos de investigação repetidora do que algumas autoridades comentadoras tenham pensado sobre determinado tema, de determinante filósofo, em fundamental obra.

Apesar deste preocupante desestímulo à formação por uma liberdade em pensar própria e apropriadamente, diante a nua originalidade em ser humano, em grande parte, os estudantes observados, tendo o potencial; o querer; e muitas vezes, a concretização do pensamento livre que se plasma em palavras, em papéis, supera barreiras institucionais burocráticas ao pensamento. Não significando com isto que possamos estar desatentos, a meu ver, à problemática relacional instalada na referida instituição. Trago mais uma vez o achado nas aulas para ilustrar um pouco mais pontualmente acerca do que eu estou a falar:

- dificuldades em falar;
- não costume com a provocação questionadora filosófica;
- crença de que o filosofar próprio é marginal;
- espanto diante a postura filosófica do educador Dante Augusto Galeffi;
- sentimento quanto a serem policiados, fiscalizados, durante o Curso de Filosofia;
- capacidades em se distanciarem do que pode ser chamado de instituído

no curso de Filosofia da UFBA;

- incômodo com posturas não-éticas por parte de professores aos pensamentos próprios dos estudantes;
- originalidade sem o apoio acadêmico do Curso de Filosofia da UFBA;
- dificuldades em superar; criar, “a partir da norma filosófica”;
- distância, em estudos bibliográficos, dos pensamentos, dos pensadores clássicos;
- a falta de diálogos com os textos;
- conseqüente excesso de exposição, por parte dos estudantes, durante as aulas laboratoriais da disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Filosofia I;
- idéias de difícil convivência; pouco socializáveis, digo, pouco estímulo por maturidade em filosofar com voz própria;
- originalidade em criar textos filosóficos.

A mim isto não parece pouco. Questionarmos sempre certos conceitos e intenções me surge como fundamental. Por exemplo: o que é Filosofia? Que é ser filósofo? O que é ser estudante de Filosofia? O que é formação em licenciatura de Filosofia ao ensino para o nível médio? O que é hermenêutica? “Nada mais de novo vige sob o sol”? Como se ensinar Filosofia? Se ensina filosofia? Há autoridades filosóficas? Filosofia é sabedoria? Em que se caracterizaria a sabedoria filosófica? Existe o livre pensar? Ele é útil? É útil pensar no livre pensar? É útil à sociedade alguém se *acreditar-ser* um livre pensador? Filosofia é uma instituição ou uma atividade? A Filosofia tem linguagem? Por hora me esgotei de questões. Talvez outras tenham ocorrido durante a dissertação, e se foram respondidas, foram respondidas apenas por uma pessoa. Considero muito pouco uma

Filosofia pessoal, já que a Filosofia, a meu ver, é um pensamento sobre a amplitude que nos envolve, que nos permeia no mundo, o mundo.

Aqui forneço minha contribuição, por hora, ao dissertar sobre este fenômeno educacional que tanto se vela na minha ignorância perante ele, o mundo não posto e ao mesmo tempo posto em *caso* e na minha “sapiência” desveladora sobre ele; uma linguagem; uma clareira.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, THEODOR W.; HORKHEIMER. *Conceito de Iluminismo* In: COLEÇÃO Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BAUDRILARD, Jean. *De um Fragmento ao Outro*. São Paulo: Zouk, 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA E SILVA, Maria do Pilar. Interação social e mediação semiótica: conceitos da teoria histórico-cultural. **ÁGERE - Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 1, n. 1, p.59-68, 1999.
- GOMES, Henriete Ferreira. *Compreendendo o universo tensivo na geração do sentido: uma tarefa da escola na construção do espaço crítico* **ÁGERE - Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 23-36, 1999.
- HAHN, Hans; NEURATH, Otto; CARNAP, Rudolf. A Concepção Científica do Mundo – O Circulo de Viena. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência* (10). 1986.
- HEIDEGGER, Martin. *O Princípio da Identidade In Identidade e Diferença*. In: COLEÇÃO Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Qu'est-ce que la philosophie? (Que é isto – a filosofia?)*. In: COLEÇÃO os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Partes I e II.
- LAO-TZU. *Tao Te King: O Livro do sentido e da Vida*. São Paulo: Editora Pensamento, [199-?].
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Compreendendo a teoria social de Piaget **ÁGERE - Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 67-90, 2000.
- MATOS, Juliano. Uma metáfora para descrever a noção de internalização em Vygotsky: uma dobra, um sujeito. **ÁGERE - Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 91-102, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência* In: COLEÇÃO Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

POINCARÉ, Henri. *O Valor da Ciência*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, João Carlos Salles da. *Incontrolável Ambigüidade*. *Jornal A Tarde*, Salvador, sábado, 16/out./2005. [Caderno 2]

VERNAN, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. 2. ed. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995a.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado Lógico-Filosófico*. 2. ed. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995b.