

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

EMANOEL LUÍS ROQUE SOARES

**COREOGRAFIA DO FILOSOFAR:
UMA TENSÃO DANÇANTE ENTRE CORPO E MÚSICA
PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR FILÓSOFO**

Salvador
2003

EMANOEL LUIS ROQUE SOARES

**COREOGRAFIA DO FILOSOFAR:
UMA TENSÃO DANÇANTE ENTRE CORPO E MÚSICA
PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR FILÓSOFO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Argel Garcia Bordas

Salvador
2003

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

S676 Soares, Emanuel Luís Roque.

Coreografia do filosofar: uma tensão dançante entre o corpo e música para a formação do educador filósofo / Emanuel Luís Roque Soares. – Salvador: E. L. R. Soares, 2003.

236 f.

Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, 2004.

1. Filosofia – Estudo e ensino 2. Formação de professores. 2. Dialética. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 107 20. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

EMANOEL LUIS ROQUE SOARES

COREOGRAFIA DO FILOSOFAR: UMA TENSÃO DANÇANTE ENTRE CORPO E MÚSICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR FILOSÓFICO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Dante Augusto Galeffi _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Jose Gerardo Vasconcelos _____

Doutor em Sociologia, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Ceará

Miguel Angel Garcia Bordas—Orientador _____

Doutor em Educação, Universidad Camptucense de Madrid (UCM)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, de de 2004.

A

OGUM e a todos os Orixás.

Maria Aparecida, minha amada e fiel escudeira, que afia a minha espada e lustra meu escudo e muitas vezes, quando eu estava descuidado, matou o leão por mim.

AGRADECIMENTOS

Celi Tafarel
Cláudio Costa Pinto (*in memorian*)
Dante Galeffi
Felipe Serpa (*in memorian*)
Fernando Ferraz
Amilton dos Santos (tratorista)
Hugo Kutscherauer
Luis Plácido
Margarida de Aragão
Maria Durvalina
Miguel Bordas
Roberto Nascimento
Telma Sá
Valerio Hillesheim
Vera Brito

Educandos e educadores da UCSAL, UFBA, UNEB, UNEB 2000 e UNIBAHIA,
IAT- Instituto Anísio Teixeira, Projeto AXE, FUNDAC, CJP, IBEJI e
muitas outras pessoas e instituições contribuíram, direta ou indiretamente,
para a confecção desta nova coreografia.

Da nossa parte só resta ter saudades daqueles que já partiram e
alegria de continuar a dança com os outros, pois a
dança da vida só se interrompe com a morte.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

(Paulo Freire, 1999)

RESUMO

Coreografia é a arte de escrever os passos da dança e a dança é o movimento do corpo seguindo o ritmo de uma melodia. Homens e mulheres se manifestam na vida de acordo com o ritmo da realidade, até mesmo para alterá-la. Este movimento do existente perante o outro e a seu mundo é um filosofar, uma dança. A pretensão desta dissertação é de compor alguns passos importantes para a formação do filósofo educador. Esta coreografia é dialógica, pois não se trata de um solo e, sim, de uma dança coletiva com o outro. Descreveremos estes passos, partindo da necessidade da formação do profissional educador de filosofia, no capítulo *Formar Filósofos Como, Por quê e Para quê?* Também, a sua didática, tomando como pedra de toque o diálogo, sem o qual é impossível filosofar, tornando assim, para nós, o diálogo, o ouvir e o falar um passo básico e fundamental para a nossa coreografia. Entendemos a nossa composição de bailados até a desmontagem do que parece realidade, onde estudamos o dado, o fenômeno para ver como ele se comporta e desmontando-o podemos desvelar o real. Nesta trilha, chegamos à forma, ou melhor, a ensinar alguém a dançar, através de uma dialética descendente ascendente, onde o educador leva em consideração os saberes do educando e o respeito como pessoa que tem sempre algo a acrescentar no processo educativo. Satisfeitos com o que poderíamos chamar de passos básicos, partimos para o bailado mais rebuscado, que são os *Assuntos Abordados* onde, além do geral, ressaltamos passos específicos para os dançarinos da cidade do Salvador-Bahia, onde a África pulsa forte no capítulo que chamamos de *Ócio e Mitologia Africana*. Primeiro, para esclarecermos a necessidade de um ócio, onde a inventividade flui e, depois, para esclarecermos que, afro-descendentes que somos, temos a necessidade de dançar africanamente com um mito de criação africano. Daí, filosofamos sobre o que é o ato do filosofar da estética, da ciência e da ética. Tocamos no humano, homens que somos, dançando conforme a música, sempre conectados a nossa prática.

Palavras-chave: formar, dançar, dialética, filosofar

RÉSUMÉ

Choré-graphie est l'art d'écrire les pas de la danse et cette là est le mouvement du corps en suivant le rythme d'une mélodie. Des hommes et des femmes se montrent dans la vie d'accord le rythme de la réalité, même qui soit pour la changer. Ce mouvement d'une être devant l'autre et son monde est un acte de philosopher, une danse. La prétention de ce travail est de composer quelques pas importants pour la formation du philosophe éducateur. Cette choré-graphie est dialogique, car ne s'agit pas d'un solo, au contraire, d'une danse collective. Décrivons-nous ces pas. D'abord, dans le chapitre *former philosophes comment, pourquoi et pour qui?* le dialogue est notre point d'appui, sans lequel est impossible philosopher, l'ouïr et le parler comme un pas fondamental à notre chore-graphie. Comprendons-nous la composition de danses jusque la démontage de ce qui paraît réalité, laquelle nous étudions le donnée, le phénomène pour voir comment il se conduit. Dans ce chemin, nous arrivons à forme, dit autrement, à enseigner quelqu'un à danser, à travers d'une dialectique descendente-ascendante, dont l'éducateur tient en considération les savoirs de l'élève est le respect à lui, personne qui a toujours quelque chose à ajouter au processus éducatif. Ensuite, nous partons vers pas plus rébusqués où sont traités les *Sujets Abordés* auxquels nous mettons en relief les danseurs de la ville de Salvador-Bahia, où l'Afrique pulse plus forte. Dans le chapitre que nous appelons de *Oisi et Mitologie Africainne* nous cherchons à expliquer la nécessité du oisi de l'inventivité et, après, à expliquer que nous, afro-descendants, avons la nécessité de danser comme africains, avec un mythe de création africain. A partir de là, nous philosophons sur ce qui est l'acte de philosopher de l'esthétique, de la science et de l'éthique. Nous touchons au humain, en dansant selon la musique, toujours connectés à notre pratique.

Mots clés: former, danser, dialectique, philosopher.

SUMÁRIO

1	Antelóquio	10
2	Formar professores filósofos. Como? Por quê? Para quê?	13
3	Qual a didática do ensino de filosofia?	19
4	A importância do diálogo como método para o ensino da filosofia	23
5	Destruição ou desmontagem	33
6	Na trilha de uma dialética descendente ascendente	37
	6.1 Analítica, uma tradição ocidental	46
7	Assuntos abordados na formação	60
	7.1 Histórico da disciplina Filosofia no Brasil	63
	7.2 O problema do nascimento da filosofia – decifra-me ou devoro-te	68
	7.3 Mitos	79
	7.4 O ócio e a mitologia africana	85
	7.5 O que é a filosofia – Heidegger	94
	7.6 O que é a filosofia – Jaspers	96
	7.7 Kant	99
	7.8 A analítica da pré-sença (dasein) de Heidegger	107
	7.9 Onde a ética e a estética se tocam	114
	7.10 Ética	122
	7.11 Ética prática de Peter Singer	125
	7.12 O homem nas malhas do social – Foucault	128
	7.13 Cientificidade & Epistemologia	135
8	Poslóquio	147
9	Referências	151
10	Anexos	156
	10.1 Anexo A – Memorial / Avaliação da disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Filosofia I – UFBA	159
	10.2 Anexo B – Relatório de viagem de campo dos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia /UNEB	205
	10.3 Anexo C – Art. 26 da Lei nº 10.639, de 09.01.2003	211
	10.4 Anexo D – Reportagem Jornal A Tarde, de 03.05.2003	214
	10.5 Anexo E – Plano de Aula / UFBA	217

1 ANTELÓQUIO

A dissertação que agora está escrita é parte de minhas múltiplas experiências, a primeira como professor de filosofia do Colégio Estadual Navarro de Brito, no primeiro ano do segundo grau em 1997, onde surgiu a minha curiosidade em torno do assunto, e depois outras dentre as quais podemos citar as da docência na disciplina Metodologia do Ensino de Filosofia no segundo grau, na Universidade Federal da Bahia/ Faculdade de Educação onde fiz estágio, orientado pelo Prof. Dr. Dante Gallefi, do Curso para Formação de Professores do Estado promovido pelo Instituto Anísio Teixeira, sendo da minha autoria o projeto da disciplina de Filosofia, aplicado segundo as experiências acadêmicas na docência das disciplinas Metodologia Científica – 2º semestre/Pedagogia – UNIBAHIA; Filosofia, UNEB 2000 para o Curso de Pedagogia das séries iniciais - municípios de Itiúba e Jaguarari / Bahia; Introdução à Filosofia e Ética para os cursos de Administração Geral, Administração com ênfase em Sistema de Educação, Administração e Marketing na UNIBAHIA e, por último, Introdução à Filosofia na Universidade Federal da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia, município de Santo Antônio de Jesus - neste atual semestre, onde atuo como professor substituto. É claro que, ao tentar registrar minhas experiências no trato da filosofia, noto, pois, que muito foi perdido, pois o filosofar se dá no diálogo, na dialogia, numa dança que existe no constante “jogo de cintura” da fala, num molejo que a escrita não tem como expressar, perder-se neste movimento todo movimento, inclusive a participação do interlocutor, pois quando falo, ou melhor, diálogo acontece a ressonância que é o filosofar em si, uma comunicação que harmoniza espíritos - de educador e educandos. Deste assunto trataremos com mais ênfase no decorrer destes escritos.

Cabe também ressaltar aqui as experiências filosofantes não acadêmicas que são as bases formadoras pedagógicas do meu ser, desde quando teórica e academicamente não sou licenciado e, sim, bacharel em filosofia, porém, foi primeiramente, no movimento sindical e

nas oficinas de artesanato feito com coco no Projeto IBÊJI e depois atuando como educador de rua que tais bases pedagógicas se desenvolveram no lidar com crianças e adolescentes em situação de risco social, trabalhando nos Projetos IBÊJI, FANDAC, AXÉ, Agente Jovem e no Movimento Sindical onde aprendíamos, sem saber que aprendíamos, a dialética e a retórica que foram aprimorados no lidar com os jovens, escutando-os e transmitindo-lhes, sempre que possível, conhecimentos, porém, com certeza, foi no convívio com as crianças que passamos a aprender a escutar, tarefa fundamental do diálogo.

Ainda desta fase não acadêmica devemos ressaltar aulas ministradas ao ar livre na rua como Educador do Projeto Axé, o que nos rendeu diversos aprendizados filosóficos não encontrados em nenhuma academia. Foi na rua que aprendemos a importância da criação de “vínculos” entre educadores e educandos como melhor caminho para fruição do aprendizado que vem através do diálogo. Foi na rua que a hierarquia entre educador e educando perdeu o sentido para dar lugar ao respeito e à amizade. Logo depois, constatamos, na academia, que a imposição de uma hierarquia não condiz com o desenvolvimento das ciências. Também foi na rua que percebemos que boniteza e justiça andam juntas, como diria Paulo Freire e, da rua saímos convictos de que a toda ética precede uma estética .

Estas experiências tomaram corpo na Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, onde recentemente estivemos a dialogar com a população de rua de Salvador e com moradores de ocupações urbanas e rurais. Em todas estas atividades uma coisa é comum: o movimento do diálogo, a dialogia, como base do verdadeiro filosofar, algo que se encontra entranhado em nosso sangue africano, herdeiros que somos da mais rica cultura dialética do planeta, pois é farta na oralidade.

A tarefa em questão, que é fruto do conjunto destas experiências, é a elaboração de um curso de formação para professores de Filosofia do Ensino Médio que, também, possa servir como introdutório à Filosofia para o nível superior, uma vez que se trata de iniciação ao

filosofar, ou seja, primeiro contato com a formalidade da disciplina, sendo que, de maneira informal, todos nós filosofamos, independentes do julgo acadêmico.

Antes de tudo, gostaríamos de lembrar a todos que este é o relato das nossas experiências e observações e que, de maneira alguma, queremos que sejam tidas como verdades absolutas, nem o queremos comparar com as verdades de alguém, pois sendo dança, este é o nosso modo de dançar, que pode até se assemelhar com o de A ou de B, estar certo ou errado, mas é o modo de nos movermos no salão. Modo que adquirimos com nossas experiências dançantes da vida, tanto na rua com os menos afortunados e excluídos, como na Academia, no contato com os doutores. Enfim, retorno a nossa dificuldade inicial do descrever num texto a nossa dança cotidiana, onde apuramos os ouvidos para não perder a harmonia com a música, nossos passos com o dos nossos pares, vez por outra, arriscando um cantarolar, conduzindo e sendo conduzidos no devir dançante. Desde já, agradecemos aos que possam vir a corrigir nossos erros ou a ensinar-nos novos passos para que a caminhada dançante possa ser enriquecida sempre em busca da harmonia. Tomemos como definição de harmonia não a paz e a quietude da estabilidade e, sim, a luta constante dos contrários, o movimento, a metamorfose causada pelo devir - a dialética.

Gostaríamos de lembrar, também, da Filosofia Clínica do Instituto Packter na atividade de especialização, coordenada pelo Prof. Valério Hillesheim, que muito nos auxiliou na percepção da igualdade e da diferença, marcando um profundo respeito pelo outro, sempre um diferente, agradavelmente, um nosso igual.

2 FORMAR PROFESSORES FILÓSOFOS. COMO? POR QUÊ ? PARA QUÊ ?

Dançar é estar existindo na vida, é estar vivendo, e viver para o ser humano é afirmar-se através da coexistência com o outro seu semelhante. A possibilidade deste contato é o que chamamos de comunicação. O homem comunica-se e transmite seu pensamento, pois assim como o mundo só é mundo após a ação do humano, o que chamamos de cultura, o homem humaniza-se após a comunicação com o outro. Desta forma, podemos dizer que o homem tem a cultura como fruto da sua ação no mundo e testemunho de sua existência, além de ter a linguagem como instrumento ontológico da sua comunicação, pois é esta responsável por todas expressões antropológicas da existência humana no universo, tais como mito, religião, arte, ciências e a própria linguagem. Desse modo, podemos afirmar que, para nos humanizarmos precisamos compreender as diversas formas de linguagens para que compreendamos as diversas culturas existentes e, assim possibilitemos a harmonia desta dança.

Não desprezaremos o “conhece-te a ti mesmo” socrático que privilegia o homem individual, pois todos os filósofos, de uma maneira ou de outra, pleitearam este fim e sim ampliaremos o seu pensamento, analisando e procurando pelo conhecimento do homem a partir de si e do seu convívio com os outros, que é gerador de todo este patrimônio histórico que chamamos de cultura. Assim, entendemos que a Antropologia Filosófica onde mito, religião, linguagem, história, arte e ciências não dão conta de toda amplitude dos domínios filosóficos. No entanto, concordamos com os espíritos que, por ventura, venham a acreditar que o seu estudo, assim como outros que surgirão no decorrer desta escrita, são importantes e até mesmo essenciais para que compreendamos o homem em toda sua dimensão e de importância para guiarmos ou sermos guiados em harmonia com a melodia que marca o ritmo desta dança.

Na era da técnica da velocidade de informações, não podemos deixar de preparar o educando para a convivência com estes elementos, coisa que as ciências positivas fazem com desenvoltura devido a uma exigência do competitivo mercado de trabalho. Contudo, também não podemos deixar de humanizá-lo, isto é, preparar o homem para o convívio consigo e com os outros e esta parte cabe às ciências humanas: sociologia, história, geografia, psicologia, etc.

Enquanto a filosofia que não é uma ciência, também não estando acima ou abaixo destas, e sim no interior destas, tem o seu legítimo papel e responsabilidade de investigá-las, justificá-las, fundamentá-las, servindo de substância catalisadora para estas, dando-lhe substrato ou desintegrando-as, pois é filosofando, ou melhor, dançando que o homem toma consciência das humanidades e das ciências, positivas ou não, a filosofia não acrescenta nada às ciências pois não sendo uma delas, serve apenas de desembaçador da nossa visão sobre aquelas.

Deste modo, é fundamental que o professor de Filosofia possa realizar este elo entre as ciências e a vida (senso comum), técnica e humanismo, preparando o indivíduo de maneira plena para a vida, fazendo com que o entendimento das novas tecnologias e avanços da ciência positiva encontrem seu fim primeiro, que é ser útil ao homem, proporcionando-lhe alternância de espaço de tempo entre o trabalho e o ócio, que se faz necessário para o homem refletir sobre sua vida, melhorando, conseqüentemente, a qualidade desta, sem, contudo, deixar de estar sempre atento e pronto para mudanças e novas descobertas e invenções.

De certa forma, com base no que vimos até aqui, a Filosofia é uma disciplina que não é igual às outras, e sim, uma disciplina, dizemos melhor, uma indisciplina, pois se disciplinada, a Filosofia sujeitar-se-ia a regras e deixaria de ser filosofia, pois perderia a sua função de crítica, passando a ser uma ciência como outra qualquer, uma “atrofia” - aquilo que os acadêmicos chamam de especialização - único olhar numa direção que faz o homem ver uma parte com profundidade, perdendo a consciência do todo. As outras disciplinas têm no

seu âmbito a filosofia, e, por isto, necessitam de um filosofar, isto é implicam em filosofia, daí a grande importância da filosofia e a necessidade desta em estar presente no currículo do Ensino Médio sem sofrer redução de status em relação às disciplinas da grade. Nós, educadores filósofos, sabemos que a filosofia é um saber do tipo fundamentador ontológico, gnosiológica e metafisicamente diferente dos outros tipos de saberes, os quais dependem de suas afirmações e conceitos e partem de suas indagações, além de estarem sujeitos a serem refutados em parte ou totalmente, segundo o próprio movimento intrínseco ao ato de filosofar que desvela os fenômenos, trazendo à tona, através da discussão dialética, as estruturas do verossímil.

Para implementarmos um curso de filosofia para a formação de professores de Filosofia, nós, educadores, em primeiro lugar, temos que mudar de atitude no sentido de sempre ensinarmos aos nossos educandos as coisas de utilidade imediata. É preciso que deixemos de lado o pragmatismo das resoluções dos problemas matemáticos ou físicos para nos envolvermos nos temas propostos pela Filosofia, vagarosamente, sem pressa em encontrarmos soluções, demorando-nos no seu interior sem matar a boa pergunta com uma resposta direta, refletirmos sobre a resposta, criticando-a de forma que a proximidade inatingível da verdade seja a nossa busca, mesmo quando não passemos de meros críticos.

E, neste sentido, temos que agir acima do bem e do mal, para além do certo ou errado nos tornando, desta forma, educadores que buscam aprender com seus educandos, voltando à forma grega de “lógos”, que é um discurso primeiro, discurso “apofânico”, para mostrarmos que toda teoria que é transmitida ao educando é, nada mais nada menos, que a maneira primeira que alguém discursa sobre algo é a “epoché” (princípio) e está sempre aquém de ser certo ou errado, verdadeiro ou falso, sendo apenas uma descrição, que proporciona uma investigação do acontecimento assim como a sua significação tornando-o visível, desvelando-o. Diz Galeffi :

“Assim, tornando o conceito de *lógos* como esclarecimento preliminar do caráter próprio e apropriado do *dis-curso* fenomenológico, no sentido da *descrição*, é necessário identificar a partir dele mesmo a diferença do *sentido* em do *sem-sentido*, o que comumente se identifica com o problema da *verdade* e da *falsidade*. E pelo esclarecimento de Heidegger, a partir do momento em que o *lógos* “é um deixar e fazer ver” *por isso* mesmo ele poder ser *verdadeiro ou falso*. Neste sentido, seria absolutamente inadequado atribuir ao *logos (dis-curso)* uma função de verdade em si, porque ele também é o lugar da falsidade: pelo *dis-curso* se pode dizer a verdade ou mentir, o que requisita um esclarecimento do que se entende por *verdade e falsidade*”(GALEFFI, 2001, p.109, grifo do autor)

Desta forma, entendemos, conforme o pensamento helênico, por falsidade o que não deixa ver e verdade o que se deixa ver, aquilo que se desvela retornando ao grego “alétheia” aquilo que se mostra, dêso-culta, ou melhor, tudo que se *dis-cute*, pois é na discussão que se discerne, pois cobrir e ocultar impossibilita a discussão e conseqüentemente, adquire as características da falsidade. Sendo a verdade filha do diálogo, é impossível de ser imposta ao homem, e assim, só depois de um amplo movimento discursivo de interrogações e respostas que coloque os espíritos em sintonia é que ela vem à tona tornando-se um ato social.

Outro preconceito que devemos abandonar para estruturarmos o referido curso é que os professores determinam que alguns discursos por serem ditos muito “complexos” devem ser evitados no Ensino Fundamental ou mesmo na introdução à Academia, pois os educandos não estão preparados para compreendê-los. Argumento que é falso, pois os mesmos educandos, nestas etapas do ensino, acima citadas, estão em contato com os cálculos trigonométricos na Matemática, com as leis do movimento da Física Newtoniana e com a estequiometria na Química, disciplinas complexas e alheias ao cotidiano dos educandos na forma acadêmica. Por que, então, a Filosofia, um discurso formal com um pouco mais de erudição, que tem como base à língua materna, pois filosofar é sempre um discursar e todos os homens discursam nas suas línguas que aprenderam com suas mães, pelo menos, é considerado impróprio ou, às vezes, é reduzido ao simplório banalizado para ser abordado nestas séries? Será que não podemos ensinar hermenêutica a jovens?

A nossa pretensão é construir um programa mínimo para formar professores de Filosofia, ou melhor, educadores do filosofar que possam atuar, tanto no nível médio quanto na Introdução à Filosofia na Academia que, devido aos anos em que a disciplina foi retirada da grade curricular do Ensino Médio tem o mesmo ou maior grau de dificuldade, pois muitas vezes, é este o primeiro contato do educando com tal modalidade do saber.

A tentativa é de construir um programa que tenha a pretensão de atingir a largueza do campo filosófico, por isto não se reduz ao especular somente sobre o ser do homem, e sim visa a formá-lo, prepará-lo para o filosofar de maneira crítica e reflexiva, que não é um acumular conhecimentos uma “educação bancária” como diria Freire, haja vista que o bom filósofo reconhece sempre que nada sabe, está sempre a caminho de um saber maior e inatingível, como uma função exponencial que sempre tende ao eixo das abscissas sem nunca alcançá-lo, porém sem deixar de perseguí-lo.

Desta maneira, como deve ser a estrutura de um curso para formar professores de Filosofia?

Ao tentar responder a esta pergunta, lembrei-me que Filosofia é um conhecimento do tipo “sendo”, ou seja, está sempre inacabado, ou melhor, está sempre a se fazer, deve ser sempre discutido, por ser “lógicos” que pode ser falso ou verdadeiro, que é demorado, gestado, construído com o outro, que está sempre sujeito a crítica; uma construção coletiva, social.

Surge junto com a escolha deste “método”, também, a questão da imparcialidade pedagógica, onde independente do nosso gosto em relação à linha filosófica de outro, o curso deva tentar incluir as principais questões que são básicas para certas maneiras do pensamento, sem impor verdades, no sentido de o educador ter paciência com o educando até que este reconheça a verdade ou proximidade desta, não fique perturbado quando notar que o educando não reconhece a maneira de filosofar escolhida e, por desconhecê-la, rejeita a sua forma morosa e paciente do tipo que fica alegre ao encontrar em dificuldade e pacientemente

tenta colocá-la em acordo com todos os espíritos, para radicalidade do espírito filosófico tentar solucioná-la.

Do que foi até aqui dito, podemos afirmar que um educador do filosofar deve estar aberto para as diversas correntes do pensamento de forma que não tente doutrinar os seus educandos e, desta forma, possa ensinar através do exemplo pessoal, para que estes não venham a doutrinar seus futuros educandos, como nos fala Fernando Gilot:

“Naturalmente, estas considerações conduzem-me à necessidade de o professor ser aberto às variadas correntes do pensamento, evidentemente, não para cair no indiferentismo doutrinal, que nada constrói, antes tudo confunde, mas para abrir horizontes ao espírito dos alunos, e mostrar-lhes que essas divergências, afinal, resultam de dificuldades objectivas dos problemas, não são caprichos de filósofos e, muitas vezes, correspondem a diferentes ângulos de visão ou perspectivas iniciais, dignas de apreço, porque expressão da entrega total de um espírito que angustiosamente comprometeu o seu destino de homem. Equivale, portanto, esta atitude a moderar, de certo modo, os ímpetos refutatórios tão característicos de determinados professores que à força de pretenderem, nas melhores intenções, contribuir para a formação do espírito dos seus alunos acabam por deturpá-lo e, por vezes, pervertê-lo, matando a possibilidade de discussão, que é a grande virtude do filósofo. Sem dúvida, refutar é necessário e até mesmo indispensável quando se trata de destruir o erro e fazer brilhar a verdade da proposição; contudo, importa talvez não ter a absorvente, dominante e por vezes única preocupação de, por tudo e por nada, desfazer seja o que for, mas antes substituir esta atitude, pouco acolhedora das ansiedades do espírito, pela de permanente discussão e contínuo esclarecimento. Decerto, esta tendência refutatória, este desenfreado aniquilar de erros, implica o monopólio da verdade, como se esta pertencesse ao plano do ter e não à esfera do ser; mas quem, de plena consciência, se poderá julgar único possuidor desse exclusivo para assim se comportar? Quanto a mim, estou cada vez mais convencido da sentença de Lacordaire, segundo a qual o nosso procedimento intelectual deverá consistir menos em convencer de erro o adversário do que em encontrarmo-nos com ele numa verdade superior.”(GILOT, 1976, p. 29)

Desta forma, o educador não irá impor ou negar o conhecimento de sistemas filosóficos a seus educandos e sim, mediante a dialogia, instigar os educandos até que estes estejam aptos a construir seus próprios sistemas, adequando-os para a condução de um pensamento investigativo do tipo abduutivo, que seja capaz de refutar ou aderir a outros diferentes dos seus, sempre criticando e sendo crítico do seu próprio pensar.

3 QUAL A DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA ?

Se perguntarmos como devemos ensinar a Filosofia a um grupo de educadores experientes, obteremos diversas formulações diferentes em torno do seu método, além de encontrarmos, de saída, o seguinte problema: será que filosofia pode ser ensinada? E deste modo nos debateremos *a priori* na possibilidade da proposta para *a posteriori* na questão do método e, ao mesmo tempo, nas condições de aplicabilidade deste, ou seja, qual a didática a ser empregada para tal proposta?

Tentaremos resolver a primeira parte do problema que é: a Filosofia pode ser ensinada? Não, pois, se muito ensinamos é a filosofar, que é muito diferente do ensino de uma história da filosofia em que o educando recebe somente informações passivamente, sem poder expor seu próprio pensamento, nos diria DELEUZE (2000, p. 14)

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo.” Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom.

Ou, como diria Freire, o educador deposita conhecimento no educando. Seguindo, pois, o pensamento freiriano, diríamos que ensinar o filosofar é “*educar para cidadania*”, ou melhor, formar para a coexistência crítica com o outro.

A partir disso, esclareçamos o conceito do que seja *educar para cidadania*: para isso, deveremos discutir inicialmente o conceito de cidadão. Esta palavra tem sua origem na Grécia antiga, mais precisamente na Pólis, que é a cidade entendida como a comunidade organizada pelos cidadãos ou politikos, isto é, aqueles homens nascidos na cidade, portadores dos seguintes direitos:

- a) isonomia – igualdade perante a Lei;

b) isegoria - direito de expor e discutir, em público, opiniões sobre ações que a cidade deve ou não deve realizar.

No estado moderno, este conceito sofre algumas modificações, porém não perde sua essência, pois para o homem moderno, cidadania é o direito da possibilidade de uma participação social e o dever para com esta sociedade na perspectiva da realização plena da condição humana.

Então, podemos afirmar que ser cidadão é ser politikos, termo grego que significa participar da vida em geral da sua comunidade.

O segundo conceito com que vamos lidar é o de educação. Com base no verbete do Dicionário Aurélio – educação é *“processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social ; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas”*.

Neste momento não precisaríamos nem dizer que este termo - educação é de origem grega. Nasceu junto com a Polis grega. Somos descendentes de vários povos, inclusive o povo africano, porém, de certa maneira, somos gregos, pois somos ocidentais, ou seja, derivamos da cultura grega, pertencemos a ela em todas as nossas atitudes, como diria Bruno Latour, na obra de mesmo título “Jamais Fomos Modernos”.

Também, podemos afirmar que não se educa para cidadania, e que basta ser um cidadão para se ter direito à educação formal, ou então, se formos guiados pelo pensamento de Krishnamurti concluiremos que viver é aprender e ensinar. Observaremos que a educação se dá, quer queiramos ou não, desde que a vida começa e, então, não se educa para, pois em si sendo, a educação já é.

O nosso problema, então, é a que tipo de educação estamos expostos, ou melhor, já que pensamos saber, ou que, pelo menos, temos uma pista do que seja cidadania e educação e

cogitamos na nossa exposição que os métodos de educação ao qual estamos expostos são os que contêm os erros, vamos discutir quais são esses erros, isto é , o que não é educar:

Para falarmos de educação ou para dizermos como não deve ser feito o processo educacional bem como o ensino da filosofia, analisaremos aqui a “*concepção bancária da educação*” (FREIRE, 1987, p.57).

Para Freire, a “*concepção bancária*” é aquela na qual o educador mantém uma postura de narrador ou dissertador e o educando, de mero ouvinte, ou seja, “lata vazia”, a espera de um enchimento ou ainda, como diria o Professor Hugo Kurtschehauer, o educando passa a ser uma múmia que, no decorrer do tempo, vai recebendo bandagens de seus educadores, sem nenhuma intervenção sem diálogo e, conseqüentemente, sem dialética, pois, com ressalva tão somente ao Kardecismo, múmia é morto e morto não problematiza nada com ninguém. A concepção bancária de educação trata os educandos, como meros ouvintes, como objetos ou simples assistentes e o educador falando da realidade como algo parado, imutável, estático, totalmente desconectado da existência e das experiências que esta oferece aos educandos no dia a dia.

Para Freire (ibidem, p. 57) “a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”

Neste ponto, o que acontece é que o educando decora o discurso, mas não aprende o seu significado, ou seja, a sonorização do discurso faz com que a palavra perca a sua “força de transformação”. Ex: São Paulo, capital São Paulo; Espírito Santo, capital Vitória; Piauí capital Teresina; etc... O educando decora o nome de estados e suas respectivas capitais, porém não se detém na essência de o que é um estado como São Paulo? E qual a importância deste para o Brasil? Fica o educando, portanto, tão somente no puro mecanismo do ato de decorar. “O educador não se comunica e sim, faz comunicado”, ou seja, “depósitos” que os educandos passivamente repetem, daí o nome “*concepção bancária de educação*”.

Nesse tipo de educação, só existe o que sabe tudo, que é o educador e o que não sabe nada, que é o educando. Desta maneira, fica simplesmente impossível que aconteça uma superação, ou seja, a dialética hegeliana jamais funciona fazendo que, com isto, como diria Freire, gere-se uma absolutização da ignorância, irreversível que se funda na ideologia da opressão.

Paulo Freire destaca nessa “*concepção bancária*” as seguintes características:

1. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
2. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
3. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
4. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
5. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
6. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
7. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
8. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais ouvidos nessa escolha se acomodam a ele;
9. o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
10. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.(ibidem, 59)

Todos estes princípios da “*concepção bancária*” visam manter oprimido (educando) na sua posição de oprimido, servindo de suporte para o opressor, ao qual criticamente, pensamentos e atuação por parte dos mesmos só atrapalhariam os planos de manutenção de poder, pois a sua intenção “*é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime*”.

Ao buscarmos Freire para falar da sua “*concepção bancária*” temos, como já foi dito, a intenção de mostrar o que não deve ser feito por parte do educador não só no ensino de Filosofia, como, também, no ensino de qualquer outra disciplina e que jamais deve ser aceito por parte do educando.

Educar vem do grego PAIDÉIA, que significa o mesmo que civilizar. Esta palavra tornou-se sinônimo da própria cultura grega e, por isso, como diria Freire, temos que buscar o

diálogo, a dialogia, a dialética entre educando e educador para podermos chegar a uma conscientização e nos libertarmos dos processos opressores através da educação. Deste modo fica estabelecido o diálogo como método para o ensino da filosofia.

4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO COMO MÉTODO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

...Educar e Educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p.25)

Não se ensina dança, o que se ensina é a dançar e não se ensina a dançar através da história da dança ou muito menos apresentando teoria da dança em aula expositiva. A única forma de se ensinar a dançar que tem eficiência didática comprovada é a práxis da dança ou melhor, só si é eficiente no ensino da dança, dançando, onde educando e educador deixam seus corpos movimentarem-se livremente ao sabor da música, um vai e vem analítico, na busca de uma harmonia que alinhe os espíritos dos dançantes com o espírito da música que é a idéia central que conduz os corpos de ambos sem, contudo, limitá-los nos movimentos, deixando-os livres para criar, descobrir e inventar seus próprios passos, criticar seus ritmos, transcendendo a eles, redançando-os, ouvindo e respondendo, traduzindo com o corpo o discurso da música.

Deste modo, a dança passa do estágio de ato mecânico e repetitivo para a apropriada apropriação do movimento em relação ao ritmo, ao som, ao movimento do próprio corpo e ao movimento do outro.

É assim que o ensino da dança torna-se eficiente, pois aos poucos, de maneira prática, o conhecimento do educador vai sendo transmitido, ou melhor, vai orientando o educando até que este possa adquirir o seu próprio movimento, que é traduzido na sua maneira de dançar, particular e única, pois o dançar em cada um tem igualdade na diferença e é através desta dialética corpórea que melhor se ensina a arte de dançar.

Da mesma maneira que acontece com a dança, acontece também com a filosofia, o filosofar, pois não se ensina Filosofia, só se pode ser orientado através do diálogo, através do falar, do discurso (Lógos), pois o filosofar é um comunicar-se com o outro. O caráter do filosofar não pode estar restrito à compreensão ao que determinado filósofo pensa ou à descrição deste pensamento, pois o filosofar é um discutir, um debater sobre o que dizem os filósofos, pois a discussão sobre esses dizeres é o que chamamos de estar-a-caminho, um caminho onde as interrogações têm maior grau de importância do que as respostas, onde o educador convida o educando, transformando suas respostas em novas interrogações, pois se deve orientar a prática do diálogo filosofante, provocando o pensamento dos educandos, onde o importante mais do que chegar é estar-a-caminho.

O estar-a-caminho, que é o destino do homem no tempo, envolve a possibilidade de profundas satisfações e até mesmo, em certos momentos sublimes, pode conceder a plenitude. Esta não se encontra nunca num explicitável ter-ficado-ciente, nem em dogmas e profissões de fé; realiza-se historicamente no assumir da condição humana pela qual o próprio ser nasce. O sentido do filosofar reside na conquista da realidade da situação em que sempre o indivíduo se encontra. (JASPERS, 1987, p.13)

É neste sentido que educadores filósofos jamais devem abandonar o caminho dialógico onde a autoridade dogmática do professor ou do filósofo perde-se e o diálogo flui, de maneira que o educando possa adquirir o seu pensamento filosófico, apropriando-se do pensamento do filósofo, através do diálogo com o educador. Aqui, quando falamos em pensamento, caímos de novo no diálogo, que, segundo Platão, o pensamento é um diálogo consigo mesmo e, desta forma, pensando ou conversando, através da fala ou do discurso escrito, o filosofar é um diálogo, uma abertura que interroga o ser do ente.

É esta procura pelo ser do ente está à disposição para o diálogo que é a condição primeira para o filosofar. É uma escuta ao apelo do ser do existente que é uma característica própria do homem, cabendo ao educador despertá-la, pois, quando criança, o homem goza desta capacidade interrogativa filosofante e, quando vai crescendo, vai perdendo-a acostumando-se como o mundo dado, com as respostas fechadas, com os dogmatismos e

imposição da autoridade dos professores que se calam e calam seus alunos perante seu próprio espanto, acomodando-se e acomodado-os num mundo dado e acabado.

Nesta via de mão dupla que é o diálogo faz-se necessário uma escuta, em que o educador desce do seu pedestal e ouve o que o educando tem para dizer a respeito da essência de um determinado existente é também uma outra escuta no sentido de aguçar os ouvidos para o que o ser do ente vos fala, tornando, deste modo, a tarefa do educador dupla no sentido das escutas, pois, enquanto fenômeno, o ser nos diz algo, nos convoca e, se não estivermos atentos, não ouviremos o instante desta convocação, deixaremos de estar dispostos ao apelo do ser, disposição esta que os arcaicos chamavam de “*thaumazeim*” ou espanto.

Filosofar é um dialogar, um falar, é linguagem e linguagem só acontece no diálogo, na comunicação sendo que a comunicação não pode ser feita somente através do falar por que a mesma só se completa com o ouvir.

A capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo. Mesmo que a linguagem possa ser codificada e encontrar uma relativa fixação no dicionário, na gramática, na literatura, sua vitalidade própria, seu amadurecimento e renovação, sua deterioração e depuramento até as elevadas formas estilísticas da arte literária, tudo isso vive do intercâmbio vivo entre os seus interlocutores. A linguagem apenas se dá no diálogo. (GADAMER, 2002, p.243)

O diálogo exige que a abertura do educador encontre uma abertura no educando e esta disposição que faz o diálogo fluir, esta disposição carismática só encontramos na vocação pela busca da verdade. De certa maneira somos individualidades que, quando nos encontramos com a individualidade alheia, usamos a nossa razão e os nossos sentimentos em busca da verdade e, sendo assim, o caminho para verdade é o diálogo que é um processo entre pessoas em que um deixa sua marca no outro, onde há sempre uma experiência de algo novo encontrado no outro que não havíamos encontrado em nós mesmos e que nos transforma, pois nos retira do pensamento monológico, deixando sempre uma marca em nós gerando uma amizade.

Nas negociações políticas ou comerciais, os diálogos afinam os interesses, intercambiam posições conduzindo sempre posições contrárias para pontos de equilíbrio, fazendo com que um veja o outro como outro, elevando um acima da limitação do outro, pois no ato de negociar o mais importante é a escuta para que possamos perceber o limite do outro e realizar a transação política ou comercial da melhor maneira possível para ambos.

No processo terapêutico o diálogo é a própria práxis do psicanalista, onde a patologia e a falta de diálogo entre o paciente e a sociedade que começa a curar-se quando reconhece esta falta e através do diálogo com seu terapeuta que, usando técnicas evasivas, restabelece o diálogo, levando o paciente à cura.

Na educação de rua a escuta é o ponto de partida para o que chamamos de diálogo pedagógico. Partindo de uma escuta no sentido clínico, despido dos preconceitos que são os maiores responsáveis pelo não querer ouvir, pelo não compreender o ponto de vista do outro, o educador começa a entender os motivos que levavam ao educando a sair de sua casa e ir morar na rua. A partir daí, inicia-se a conversa pedagógica, meio pelo qual educador e educando transformam-se, dando lugar ao que chamamos de vínculo. Este vínculo nada mais é que uma amizade que surge entre os dois, onde é reforçado o empenho do educador em desejar que o educando saia da rua e no educando nasce o desejo de sair da rua para participar da nova maneira de vida que o educador lhe apresenta, no encontro dos dois nasce um terceiro movido pela força do diálogo.

É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro por que ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro. (GADAMER, 2002, p.247)

Todos os educadores são unânimes em reconhecer que é o diálogo, principalmente em Filosofia, o caminho perfeito para levarmos a nós mesmos e aos educandos a refletirem sobre os problemas e chegarem a uma conclusão própria, isto é, encontrar por si próprio o sentido

da questão em estudo. É no diálogo, quer com o texto ou com o educador, que o educando alcança uma autêntica inteligibilidade e apropriação do pensamento é aí que ele é capaz de ser crítico e, com liberdade, rever e reinventar conceitos. É também neste momento rico, quando a conversa flui livremente, que o educador pode avaliar seu trabalho e avaliar o educando.

Na didática moderna, é inconcebível o trabalho da elaboração do conhecimento feito apenas pelo educador e exposto aos educandos, pois nesta didática não há mais lugar para aquele que professa expositivamente derramando verborria sobre os alunos.

No caso do aprendizado do filosofar, o professor que o professa é o responsável pela dificuldade da apreensão das idéias pois no monólogo, se muito, os educandos decoram o conteúdo de maneira que, como meros papagaios, os repetem sem entender ou se apropriar do seu sentido.

É muito comum pais e educadores dizerem “eu converso com meus filhos ou educandos”. O problema é que esta conversa é um monólogo onde quase sempre o pai é o educador e, desta forma professor, parece que está imbuído de uma tarefa de fé dogmática em que só ele é o dono da verdade e tem a peregrina missão de salvar ou redimir a todos, através da educação. E a velha mania de conscientizar o outro que faz esquecer que ninguém conscientiza ninguém. Os homens é que através do mundo e do diálogo com o mesmo é que tomam consciência de si próprio e dos outros.

Diz Gadamer que este problema do monólogo acontecia também com Husserl que, na abertura de um seminário movido por uma resposta a uma pergunta preliminar de um de seus pupilos, falava sozinho mais de duas horas, sem parar e no fim da conferência virava para seu assistente Heidegger e dizia “*hoje o debate fluiu bem animado! Não foi?*”

O problema se estabelece por que quem ensina julga que deve e pode falar mais que os seus discípulos. Muitas vezes é problema de ego ou preconceito dos que se julgam no dever de iluminar. Para esses, o aluno é, de fato, aquele que não tem luz e a sua função é iluminá-lo.

Imagina esse educador que através, e tão somente, através da sua fala acontece uma comunicação, tem dificuldade de ouvir, de ser um professor ouvinte, como diria Felipe Serpa, em uma de suas aulas, porque a língua coça ao escutar a primeira preleção ou resposta feita por um dos educandos. Desta forma, este não ouvir inviabiliza o diálogo.

Na prática, pode-se verificar que, por mais brilhante que seja a exposição do educador, os educandos, principalmente aqueles não muito experientes no contato com a filosofia, ficam sem aprender o pensamento se muito decoram palavras mas nos seus olhares fica estampada a perplexidade do não entendimento. Há algum tempo atrás, pudemos constatar este fato quando fomos convidados a proferir uma palestra sobre a questão da pesquisa e o sentido do ato de pesquisar. Na época estávamos às voltas com o estudo sobre o ser do ente e apoiando-nos na obra Ser e Tempo, de Heidegger. Proferimos um discurso de aproximadamente uma hora, findada a qual eu reparei, olhando para nós uma platéia perplexa que aplaudia mais por alívio de ter terminado a tormenta, pois é traumático o não entendimento completo de um assunto, o pior foi que saímos dali também arrasados, conscientes de que aquela não era uma maneira eficaz para ensinar uma coisa tão complexa e ao mesmo tempo simples e cotidiana que é voltar as coisas mesmas como elas são.

O diálogo é um choque de idéias que requer uma análise interna, enquanto a exposição do assunto é algo vindo de fora para dentro, não exigindo o esforço necessário para a assimilação. Deixa o educando preguiçoso, pois este não faz a reflexão indispensável para compreensão e aceitação do conhecimento. No monólogo há uma recepção de sínteses feitas, não elaboradas que não suscitam dúvidas, enquanto no diálogo as dúvidas surgem e são passíveis de análise o que não acontece no monólogo retórico onde não acontece dialética. Existe aí apenas o depósito de conhecimento por parte do professor.

Diferente da passividade do método expositivo onde o educando não desenvolve nada próprio seu é no processo dialógico onde o educador é um provocador que interroga o

educando que este ganha uma autonomia de pensamento aonde vai construindo seu próprio conhecimento independente e de maneira reflexiva e própria, obtendo um *feedback* do educador que desse modo, age mais como orientador, aconselha e não mais ensina, que dá pistas, debate, enriquece o conhecimento do educando ajudando-o a construir o seu próprio universo, pois a cada dificuldade transposta a cada dúvida surgida a cada lógica repensada e refletida através do diálogo, o educando desenvolve um poder próprio para tentar decifrar conceitos, analisar proposições de maneira a construir sua própria hermenêutica. É somente através do diálogo que o homem se humaniza e se torna consciente de suas ações pois no diálogo a ação do educador é a de comunicação e é desta forma que verdadeiramente o educando apreende e reinventa o que apreende, tornando possível a transformação do mundo.

A pedagogia do diálogo é uma pedagogia da pergunta pois quanto mais se pergunta mais se amplia o diálogo. A pedagogia do diálogo é a pedagogia da provocação pois cabe ao educador usar de artifícios teatrais para excitar o aluno a conhecer. A pedagogia do diálogo exige que o educador estude e se prepare muito mais do que aquele dogmático que vem com sua aulinha pronta que fica embaraçado com qualquer imprevisto. A pedagogia do diálogo evita o mesmismo mecânico e burocrático da aula expositiva, porém requer mais tempo de preparação e mais tempo para aquisição do conhecimento, requer também salas com menor número de educandos, pois o diálogo se perde no meio de multidões.

A pedagogia do diálogo é fenomenológica pois aprecia o assunto em questão sob diversos ângulos, fazendo de conta que não sabe nada a respeito sobre o mesmo. No diálogo, o educador não tem pressa, demora no seio da questão e ensina ao educando a demorar-se, a degustar a idéia, a pô-la do avesso ou de cabeça para baixo, a inquiri-la e a perscrutá-la, aprendendo, assim, o que seja Filosofia, da maneira correta que é, filosofando.

“Os professores que não fazem este esforço por que simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação como uma situação gnosiológica, e, assim, não podem querer o diálogo comunicativo.” (FREIRE, 1983, p.80)

Desta maneira, podemos ver que o método expositivo é mera “doxa”, como diria Platão quando não passa de sofismo que anestesia as consciências dos educandos de maneira autoritária que jamais poderá contribuir para a liberdade do pensamento.

O educador dialógico na sua função de provocar evita respostas simplistas e fechadas, é, por muitas vezes, irônico sem perder a seriedade no ensinar lúdico, pois a comicidade faz parte da arte de educar e desperta a atenção no mais disperso dos educandos. Quem foi aquele que nunca acordou para um assunto depois de ouvir do professor uma boa piada?

Este tipo de educador está sempre a se preparar a elaborar minuciosamente seus planos de aula prevendo sempre as inúmeras reações que podem vir a surgir ao provocar os educandos. Está sempre aberto para o novo, pois sempre se arrisca nas novidades preferindo errar e corrigir do que permanecer na inércia dos que nada fazem para libertar seus discípulos rumo ao caminho da autonomia onde poderão ter acesso ao verdadeiro Lógos.

O educador que escolhe a via do diálogo é o *educador sendo*, o devir e seu guia e a transformação é sua meta constante. A escuta do mundo e da realidade sua e de seus educandos é a sua pedra de toque e, por isto, é um educador sempre espantado, aberto ao apelo do ser do ente e disposto a filosofar.

Podemos ver que toda força do diálogo está no escutar que é o ato de poder escutar o educando e entender esta escuta faz parte relevante da formação do filósofo educador.

E ouvindo o homem se comunica, o ouvir do diálogo produz no homem um ato comunicativo que o tira da passividade pois na comunicação dialógica onde existe fala e escuta não existem sujeitos passivos e assim, sendo através do diálogo, educação é uma

comunicação , pois deste modo não existe uma transferência de saber e sim, um encontro de sujeitos que buscam significação e significados.

Desta forma, Filosofia, diálogo, comunicação, verdade, pensamento, realidade e linguagem são um só, confundem-se se aprofundarmos os seus conceitos, entrelaçam-se e suas raízes são íntimos de dependentes onde um está, está o outro, não podem se separar, o que seria da Filosofia sem diálogo? A resposta seria evidente, não seria Filosofia e o mesmo aconteceria se fizéssemos as outras interrogações. Portanto, cabe ao educador filósofo ter a clareza da importância do diálogo na sua formação, pois, se este cair no monólogo da aula expositiva, não filosofará e conseqüentemente, perderá o seu relevante papel de formador ou transformação de cidadãos, críticos e humanizados, capazes de colocar as tecnologias a serviço do bem estar da humanidade, de uma maneira coletiva e igualitária, pessoas de diálogo, respeitadores das diferenças.

O diálogo é uma prova de existência e da igualdade entre os homens pois se dialogamos, falamos, escutamos, comunicamo-nos, logo existimos, e sentimos que reconhecemos esta existência no outro nosso igual.

Os apocalípticos apontam as novas tecnologias como o telefone fixo e celular o e-mail como responsável pela diminuição do diálogo e afirmam que este esteja fadado assim como os livros a um fim não muito distante. É verdade que a frieza da conversa pelo telefone ou mesmo a comunicação eletrônica faz com que percamos a disposição a abertura para o diálogo pois aqui tenho que concordar com Gadamer toda chamada telefônica é uma agressão, uma invasão a minha privacidade a qual nem sempre eu estou disposto. Desse modo, justifica-se ainda mais, como se já não bastassem as argumentações feitas até o momento, a insistência da necessidade do diálogo é fundamental no ensino da filosofia não só, mas também como condição humanizante do mundo.

O diálogo está no nascimento da Filosofia e perpassa toda sua história e a leva para adiante, pois a Filosofia nasceu da contenda ou melhor disputa dialógica entre deuses e homens, evolui para dialética socrática e tornou-se diálogos escritos na figura de Platão que, já naquela época, pensava em proteger a verdadeira filosofia, a do diálogo, do discurso dos sofistas que era pura retórica e que podemos hoje comparar com as aulas expositivas que alguns professores insistem em proferir.

Dialogamos, também, ao ler um texto, pois nas entrelinhas, encontramos com o pensamento e escutamos a fala do outro que avidamente sempre nos pede uma crítica que a complete e a aproxime da verdade, que é a filha do diálogo é o maior objeto da Filosofia

O erro gnosiológico da aula meramente expositiva reside no fato do expositor só mostrar algo e com, isto, perde a ação educativa da revelação do desvelamento de um novo conhecimento que aparece normalmente no diálogo. O que este mero expor mostra não possibilita a aqueles que apenas recebem como latas vazias o exposto aproprie-se dele e sem uma apropriação apropriada não existe cognição e sem cognição não existe educação.

Desta forma, ficamos convencidos que, qualquer que seja o esforço educativo, para que venha lograr êxito só pode se realizar através do diálogo que problematize a relação entre os homens e as relações do homem com o mundo para que esses tomem consciência de si e da realidade, e assim educador e educandos podem vir a tirar proveito da filosofia em filosofar com o outro e com o mundo, sendo ser.

5 DESTRUIÇÃO OU DESMONTAGEM

Quando uma criança recebe um novo brinquedo, ela passa horas empolgada com a presença do novo, brinca observando o todo do brinquedo até que a novidade torna-se familiar e o espanto, condição humana peculiar a todos, a leva a interrogar, como funciona? Por que funciona? Como é feito? A partir de que é feito? E esta curiosidade humana leva a criança a desmontar o brinquedo, a tentar reduzi-lo a menor peça (atomismo), a esquadrihar seu interior em busca da pergunta que não cala em sua mente, para satisfazer a necessidade, à qual todos os homens voltam-se, que é a abertura ao conhecer, ao ser do ente e à correspondência natural do homem que escuta a voz do ser.

Neste instante, acontece o que chamamos de má interpretação por parte dos pais, pois quase sempre para o adulto a criança destruiu o brinquedo, o que não é uma verdade. Para a criança o mundo ainda não está dado, as coisas não estão acabadas e há muito a ser descoberto. A criança está aberta, disposta ao novo, pois tem o ouvido livre das certezas, e assim, o pronto, para a criança ainda não existe. O tradicional, o que, para nós pode ser uma verdade dada, para a criança muito facilmente pode ser posto de lado.

A criança não destrói o brinquedo como nós, adulto, pensamos. A criança desconstrói, ou seja, analisa, esquadriha, investiga seu funcionamento até entendê-lo ou não.

É esta desmontagem que devemos ter em mente se quisermos nos aproximar da verdade. É esta análise minuciosa das partes do todo que investiga e põe às claras as estruturas tensivas do discurso que devemos procurar quando pensamos filosoficamente.

Desmontar para ver o que está por trás do que se mostra é pensar que num discurso alguém mostra o que quer, segundo suas próprias intenções morais, pessoais ou coletivas, é entender que, nem tudo que é posto pela ciência, religião ou mesmo por algumas filosofias

pode ser verdadeiro, pois estas colocações atendem, de certa forma, as necessidades humanas, puramente humanas.

Desmontar para poder entender as complexidades, desvelar os labirintos, caminhos que nos levam a rizomáticos organismos e descobrir por que eles nos conduzem a estes caminhos e a quem interessa esta condução e por que nos encontramos nesse caminho?

Desmontar, tendo como ponto de partida a dúvida de Descartes que não duvidava apenas da sua própria dúvida e fundava sua certeza no pensamento, prova da sua existência e ponto de partida para especular o mundo, ponto em cheque tudo que *a priori* era certeza de maneira metódica partindo dos mínimos detalhes até o todo.

Desmontar como quem diz, talvez, pois não acredita cegamente em tudo que a tradição fala.

Talvez!... mas há quem se preocupe com esses perigosos ‘talvez’ ? Esse, terá que esperar a chegada de uma nova espécie de filósofos, diferentes em gostos e inclinações a seus predecessores: filósofos do perigoso ‘talvez’ em todos os sentidos da palavra. Falo com toda sinceridade, pois vejo a vinda desses novos filósofos... (NIETZSCHE, 1977, p.18)

E este desmontar, que não é destruir, pois a princípio não nega a tradição, o dado. Quem desmonta age apenas como um investigador que procura prova de um crime para descobrir o culpado, considerando na sua trajetória todas as evidências e relevâncias, por menor ou mais absurdas que sejam, a fim de aproximar-se paulatinamente da elucidação do caso. Não negamos a tradição, pois no momento da investigação do desmonte há a própria tradição que está em cheque e é ela que está sendo questionada a fim de que possamos descobrir quando e onde foi forjada e a quem interessa esta sua forma atual.

Desmontar no sentido de desvelamento para que a verdade mostre-se e possamos ver a coisa realmente como ela é no sentido fenomenológico da palavra “retornar as coisas mesmas” pois no decorrer da história do pensamento humano temos muitas afirmações arbitrárias, muitos achismos ou construções tendenciosas para agradar soberanos e ao próprio

ego de pensadores que se consolidaram com o passar dos tempos e hoje não são servidas como verdade.

Desmontar é mostrar-se aberto, é escutar atentamente de maneira que se possa fazer *a posteriori* uma comparação entre o que realmente é a coisa e o que a tradição nos fala como ela é, pois para iniciarmos a desmontagem teremos que perder a fé no que nos diziam, e assim sendo, desmontar não é destruir, pois este desmonte analítico de que falamos é um método para atingirmos, ou melhor, aproximarmos da coisa como ela é, uma construção.

Desmontar no sentido de desconstruir no mesmo sentido da dúvida de Descartes, do talvez de Nietzsche ou da fenomenologia do Husserl, etc., que são condições *sine qua non* para o filosofar e, por isto, serão também, essências para a formação do professor de filosofia, ou melhor, desmontar será a marcação deste dançar.

Desmontagem no sentido de descobrir o “quê” pois o verdadeiro sentido de filosofar é perguntar o que é isto? É este “quê” que buscamos quando recorremos a nossa atitude de desmontador de dado. A esta disposição para desmontar o que Heidegger chama de abertura, a convocação do ser do ente...

Destruição não significa ruína, mas desmontar, demolir e pôr-de-lado – a saber, as afirmações puramente históricas sobre a história da filosofia. Destruição significa: abrir nosso ouvido, torná-lo livre para aquilo que na tradição do ser do ente nos inspira. Mantendo nossos ouvidos dóceis a esta inspiração, conseguimos situar-nos na correspondência (HEIDEGGER, 1973, p. 218)

Por isto é que, diferente de Heidegger, preferimos usar desmontar, ao invés de destruir, pois desmontar corresponde, de forma mais efetiva, ao apelo do ser do ente, à abertura, condição natural do Homem, vide a criança, em acolher esse apelo.

Através de uma redução *eidética*, ou seja, *epoché fenomenológica* onde a consciência humana intenciona o objeto, onde o ser do ente se mostra, é uma das maneiras usadas para desmontar, desta feita, pelas fenomenologias.

Tomemos o termo no sentido intencional da compreensão das coisas que é uma atitude, não digo cética, porém criteriosa e radicalmente necessária para o filosofar e, para entendermos o que vem a ser filosofia, já que a filosofia não quer só conhecer as coisas, ela, na sua maneira de ser transcendental, quer saber como se pode conhecer e quais são os problemas deste conhecer.

Desconstrução, também, pode ser através do “salto revolucionário”. Diz Galleffi:

O sentido aqui usado para “salto revolucionário” aponta para o acontecimento de um pensar próprio e apropriado, um pensar que é um querer conhecer conseqüente e determinado; um pensar que é *um querer ser pelo fazer inventivo*: um constituir-se na abertura do *ser-sendo*. Assim, a provocação interrogante do “salto revolucionário” quer apenas mostrar como só se pode *fazer* filosofia pelo *ato de filosofar*. O que nos impede de ousar tal salto é o *medo do ser*. Este medo nos mantém prisioneiros das *sombras passadas*; nos mantém atrelados ao *sono metafísico*. Portanto, por salto revolucionário compreendemos justamente a possibilidade de um *filosofar autêntico*; um *filosofar* que nos coloque no mais pleno *acontecimento do nosso-ser-no-mundo-com*, como efetivos artífices da história humana; um *filosofar* que pode ser dito como um *aprender a ser, aprender a viver-junto; aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a aprender*; um *filosofar* como única possibilidade de nos tornarmos senhores de nós mesmos – de nos tornarmos livres naquilo que fazemos e dizemos, naquilo que somos enquanto existimos no mundo-aí. (GALEFFI, 2001, p.129)

Desta maneira, o que vimos até aqui, desconstrução ou desmontagem é a forma como o profissional educador de Filosofia, radicalmente, apropria-se dos fenômenos do mundo dado, de modo que seu olhar torna-se um olhar diferenciado das ciências, da fé religiosa ou dos moralistas, porque filosofar requer uma radicalidade observatória, uma escuta que vá para o além, ou melhor, transcenda a normalidade, desmontando-a, não a destruindo, mas entendendo a ordem dos discursos, já que tudo pode ser mostrado através do discurso, porque filosofar é uma discussão.

Para esta discussão precisamos estar dispostamente convocados a corresponder intencionalmente, a escutar o apelo da criança que desmonta seu brinquedo, convocada em harmonia com o “quê” retrocedendo diante do ser do ente.

6 NA TRILHA DE UMA DIALETICA DESCENDENTE ASCENDENTE

O educador vivencia, mesmo sem saber, esta dialética, pois aquele que dedica por profissão sua vida à educação de outros desce todo dia sua montanha e, através do diálogo, faz os outros subirem com ele. Esta tarefa do educador tem que ser cercada de perseverança e lembrança de que ninguém nasce sabendo e o aprendizado é uma caminhada cheia de percalços e entraves, aqueles que não descem a montanha não são educadores.

Numa turma existem vários educandos com os mais diversos graus de conhecimento e, por isto, a paciência e a percepção do educador para a condução do aprendizado, respeitando as diferenças, que é a identidade de todas as turmas, porque não existe turma homogênea, é o ponto de partida, de suma importância para o aprendizado da turma, a dialética descendente ascendente é a dialética da diferença uma vez que o educador aprende com o educando e vice-versa, sendo que o saber de ambos são diferentes.

O ponto de partida para minimizarmos estas diferenças e possibilitarmos o aprendizado está na linguagem. Os educandos não estão acostumados à linguagem acadêmica, principalmente a Filosófica. Logo de saída, não a entende e, normalmente, por não a entender, rejeita-a.

O educador profissional de filosofia tem por obrigação mediar este percalço, não pode ele reduzir a linguagem filosófica ao senso comum, nem tão pouco, permanecer no seu pedestal de acadêmico sabe tudo, pois tudo de nada serve se não pode ser partilhado, dividido com o outro. Quem educa partilha com o outro sua maior riqueza que é o conhecimento. O verdadeiro educador não pode ser jamais mesquinho ou avaro, uma vez que educar é encher-se de esperança na possibilidade do conhecimento alheio. O verdadeiro educador é simples - , lembrando-me de Felipe Serpa, cheio de estratégias para atrair os educandos ao conhecimento. Ele está sempre a provocar a turma, excitando-a para o conhecimento.

Em geral o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência; de fato, os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são. (ARISTÓTELES, 2002, Vol II, p.07)

Aristóteles foi profético na abertura da Metafísica quando se refere à arte, ou seja, a teoria, um “juízo geral”, a que se chega depois de muita observação da experiência e que permite conhecer as causas das coisas, ou melhor, do que elas são feitas e quais são as suas essências. É curioso notar que Aristóteles fala no plural “várias artes” capaz de conhecer “várias causas”. Assim, a observação da experiência que leva ao conhecimento das causas é o primeiro requisito que torna alguém educador.

Está implícito na fala de Aristóteles, pelo menos assim lemos, embora não saibamos se foi esta a sua intenção, “várias artes” um parágrafo antes do citado. Estas artes, acreditamos ser as pedagogias e as didáticas constituintes do arcabouço que vão formar o educador. Como o estagirita foi plural (da mesma maneira costumava ser Felipe Serpa, plural em sua totalidade). Assim, quando dizemos: nas pedagogias poderemos colocar todas as qualidades necessárias a um educador, elencadas pelos diversos teóricos até os nossos dias, até a arte de descer para subir, dialética descendente ascendente, pois o plural é múltiplo e aberto para o aberto.

No Ser Sendo da Filosofia, Galeffi nos mostra dois exemplos da dialética ascendente descendente. O primeiro que devemos seguir é inspirado por Platão na alegoria da caverna, onde o educador visa ao bem-comum da Polis e, uma vez já tendo alcançado a luz, volta para propagá-la com os outros; o segundo que não devemos seguir, do Zaratustra de Nietzsche onde tenta e frustra-se ao perceber que a sua “boa nova” não aceita pelos homens do vale que “dormem sem saber que dormem”

É preciso saber despertar do sendo no mito da caverna, em que Platão nos alerta sobre o perigo que é levar a luz para quem está nas trevas e só vê sombras. A luz para o olho não

acostumado à claridade fere, machuca e, num primeiro momento, a reação dos homens é fugir da luz e proteger os olhos, voltando para a escuridão, fugindo da claridade. Diz Galeffi:

Ora, toda vez que um licenciado em filosofia vai a campo, na realização da sua prática docente, mesmo sem saber, ele estará cumprindo um movimento dialético descendente. E se ele não estiver devidamente preparado para tal, imaginando que poderá ser imediatamente ouvido por todos, seguramente concluirá sobre a impossibilidade de se poder *fazer-aprender filosofia* no âmbito da educação formal.

Na verdade, a *dialética descendente* cumprida por todo educador-filósofo, que tenha no mínimo subido pelo menos uma parte da montanha do seu autoconhecimento, não teria sentido ao modo do Zaratustra de Nietzsche. Esta arrogância é infrutífera, porque se alguém se apresenta como possuidor de um saber superior aos outros, esta pessoa já não poderá *fazer-aprender filosofia* a quem quer que seja – a empregada doméstica, o biscateiro, o jovem desamparado, o vendedor de rua, o marceneiro, o motorista, o médico, o advogado, o intelectual etc. (GALEFFI, 2001, p. 528)

O que falta em Zaratustra sobra em Platão. Zaratustra não ouviu e não ouvindo não sabia com quem estava falando, e assim, não quis aprender, não observou. Lembra-se da observação de Aristóteles, que não criou estratégias para apresentar sua “boa nova” e foi suficientemente arrogante e dogmático, por achar-se possuidor da mais pura verdade, sentindo-se no direito de impô-la aos outros.

O educador filósofo dialógico que tem como ponto de partida a escuta tem que estar preparado teoricamente, além de planejar estratégias pedagógicas de acordo com o perfil de sua turma, e ser suficiente sábio para perceber quando o planejamento não está funcionando e, a partir daí, mudar tudo, com base numa nova escuta geradora das novas estratégias.

O educador filósofo tem que estar pronto para apresentar aos educandos a pluralidade dos pensamentos filosóficos, mesmo que alguns o desagradem, tem que estar apto a usar técnicas de analogias que simplifiquem o pensamento filosófico sem que, com isto, haja perda da sua essência.

É sua obrigação envolver a turma, tornando a aula dinâmica e dialógica, fazendo a conexão da filosofia com a realidade vivida pelo educando, de maneira que este perceba que o

conhecimento filosófico faz parte de seu mundo e, assim sendo, é um conhecimento importante de que deve se apropriar, porque serve para a sua vida cotidiana.

O educador filosófico dialógico não se senta em local de destaque na sua sala de aula; a dialética descendente ascendente começa logo aí, na mudança de lugar, pois o educador desce do seu trono e senta-se ao lado dos seus educandos que, por ter como princípio didático, o diálogo, sentam-se em círculo, de modo que ao dialogarem possam ver a face daquele com quem fala, no mesmo plano, sugerindo, assim, uma igualdade de condições, necessárias ao diálogo. O índio é sábio, pois ajoelha-se para falar com os pequeninos, ficando assim, da mesma altura, para que o diálogo se inicie em níveis iguais.

O educador filósofo é discurso e prática, ele é exemplo, a sua fala condiz com a sua prática, diz Freire:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1999, p.38)

A dialética descendente ascendente exige uma crítica, ou melhor, crítica e auto-crítica. O instrumento desta crítica está contido no discurso dos educandos, daí a necessidade do educador filósofo avaliar e ser avaliado através de Memorial ou Diário de Bordo, nome que os educandos, alunos do Curso de Pedagogia para professores das séries iniciais da Rede UNED 2000, lá na saudosa cidade de Itiúba, sertão da Bahia, batizaram a técnica.

A técnica é simples, porém eficaz. Consiste em pedir ao educando que todo dia anote em um local separado do seu caderno o que entendeu sobre o assunto dado, descrevendo, diariamente, o tema da aula e o nível de compreensão da mesma; o número de linhas e páginas depende do “fôlego” de cada um. No final do curso temos um material rico, que tanto serve para avaliação do educando como, para avaliação e crítica do educador, seus métodos em relação ao planejamento e os objetivos alcançados. O Diário de Bordo pode ser evocado, também, no meio do curso como elemento de discussão e comentários dialógicos da aula

anterior, serve como guia para que os educandos e educadores possam voltar ao rumo da discussão na sula seguinte.

Este Diário, também, é uma maneira de avaliar dialeticamente ascendente, pois, ao observá-lo, o educador pode sentir o aumento gradativo do vocabulário filosófico do educando, à medida que o curso vai acontecendo. Na palavra escrita as críticas emergem, saltando nas entrelinhas do texto e fazendo com que o educador se corrija e melhore, alterando desde sua postura até seus métodos e estratégias para o ensino, haja vista que o diário do educando tem função de espelho da prática pedagógica, completando a comunicação entre ambos. Disto não se deve muito falar, tem que se mostrar. **(ANEXO A)**

A tarefa coerente do educador que pensa certo e, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1999, p. 42)

Seguindo a trilha de uma dialética ascendente descendente, gostaríamos de descrever a importância da atividade de campo, onde o educando, junto com o educador, experimenta, na prática, a teoria que foi discutida em sala; mais uma vez retornamos a Aristóteles que afirma: “quem sabe mais é aquele que a partir da observação da experiência desenvolve uma teoria, uma ‘arte’ sobre ela”.

O curioso é que quem trouxe, de maneira decisiva, este método de ensino para nossa prática pedagógica não foi nenhum teórico e nem muito menos a Academia, contudo encontramos eco desta vivência na teoria acadêmica, depois de sermos despertado pelo senso comum.

Na época, estávamos fazendo parte do “Projeto Agente Jovem”, Programa Municipal em parceria com a UFBA, UCSAL e UNEB, que tem como objetivo o protagonismo juvenil. Coordenados pela Profa. Celi Tafarel, junto com a colega Nadia Taquari exercíamos a função

de Orientadores Pedagógicos na comunidade de Nova Constituinte, ocupação em estado crítico de risco social no subúrbio ferroviário de Salvador.

Lembramo-nos muito bem do assunto que abordávamos, na época, porém não nos lembramos do nome do educando em questão. Falávamos da propriedade privada e da necessidade desta ser respeitada para a construção da cidadania, quando num dado momento um educando perguntou-nos, mais ou menos assim:

— Como posso eu respeitar algo que eu não sei o que é?

E retrucamos:

— Você sabe o que é propriedade privada, pois tem a sua casa?

Ele respondeu:

— Ela não é minha, pois a todo momento alguém diz que vai derrubar e que eu sou invasor e tenho que sair dali .

Continuamos a perguntar:

— E seus pertences pessoais, roupas, sapatos, brinquedos, etc?

E ele tornou a responder:

— Eu não tenho nada só meu. Tudo que tenho é dividido com meus oito irmãos. Até o dinheiro dessa bolsa, sou obrigado por meus pais a dividir com todos. Logo, eu não tenho nada deste tal de privado.

Ficamos calados, perplexos com a realidade e a inteligência do adolescente. Após um momento de silêncio, ele ainda perguntou:

- Então, eu não sou cidadão?

Nada respondemos no momento, mas este acontecimento levou-nos a compreender primeiro - a astúcia dos educandos que sempre trazem consigo um certo tipo de conhecimento, que às vezes nos surpreendem, pois não estamos atentos e não os levamos em conta; segundo – aprendemos que, para que realmente entendamos de determinados assuntos,

é preciso vivenciá-los. No caso em questão, é necessário ter algo para saber o que é seu e que é o privado e aí, fica fácil respeitar o que é dos outros.

A partir deste momento, tanto as vivências simbólicas quanto as aulas de campo, passaram a incorporar a minha prática pedagógica com mais força, pois passaram a ter um forte sentido no nosso dia de Educador profissional de filosofia. E, assim, bem mais tarde, quando professor substituto na UNEB, no Curso de Geografia, quando fomos falar aos educandos sobre a propriedade privada, à luz da filosofia de Marx e Engels, após a explanação e discussão da teoria levamos a turma a um assentamento do Movimento sem Terra onde pudemos notar que o aprendizado foi de uma dimensão bem mais profunda do que se tivesse permanecido apenas na teoria. (**ANEXO B**)

A partir da vivência com o educando do projeto Agente Jovem podemos compreender quando Paulo Freire diz:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1999, p. 33)

Estamos cada vez mais convencidos de que são as estratégias escolhidas que operam esta dialética descendente ascendente. Não se trata, é obvio, do educador tornar-se um “professor”, porém o educador tem que estar atento e tornar seu educando atento para que, facilmente, este venha a ascender no conhecimento.

Na procura de novas estratégias, seguindo o caminho da dialética ascendente descendente, observamos a sinestesia que está presente em nosso cotidiano contemporâneo e constatamos que, através do vídeo, podemos abordar de maneira mais proveitosa e abrangente alguns temas puramente filosóficos, como por exemplo, a compreensão do Nascimento da Filosofia, Livro de Giorgio Colli que fica mais esclarecida, após a apresentação do Filme A Odisséia, produção de Francis Ford Coppola. As características do povo grego, segundo Colli, proporcionaram o surgimento da Filosofia grega, que são vistas e melhor compreendidas com a apresentação do filme. É incrível perceber como funciona a sinestesia na ligação, texto e discussão na sala de aula, horas de leituras e diálogo, vêm a tona após quase três horas de filme como num passe de mágica.

Podemos ficar aqui, horas discorrendo sobre as estratégias para uma dialética descendente, porém nunca fecharemos tal assunto, que é um caminho a ser seguido por todos que se dedicam a educação, principalmente para aqueles que se dedicam a filosofia. Uma vez que a educação, segundo Freire, é uma tarefa inacabada, sempre incompleta, pois ninguém nunca está totalmente educado, ou seja, alguém está sempre a educar-se por toda a vida.

Porém, citaremos, apenas, mais uma estratégia para o acontecimento de tal dialética que é a capacidade analógica que todo educando deve ter, capacidade esta de diluir textos complexos e enfiados em textos simples e digeríveis, capacidade esta que transforma o educador num contador de histórias, sem que esta história perca a sua essência, colocando nestas histórias filósofos nascidos em épocas remotas, que nunca se conheceram, dialogando entre si. Esta competência ajuda na compreensão dos educandos dos referidos textos, porém

vai aqui uma advertência: só deverá ser permitido o contato com estas releituras após os educandos tentarem por si só, a leitura e a compreensão diretamente na fonte, onde interpretarão o texto, independente de comentarista, que se lidos a princípio, influenciariam na interpretação do educando.

Segue, como exemplo, desta analogia dialogante o texto *Analítica Uma Tradição Ocidental*.

6.1 ANALÍTICA, UMA TRADIÇÃO OCIDENTAL

Na busca constante da verdade, a filosofia do ocidente adquiria uma forma singular de construção de ferramentas, as quais pudessem dar conta de analisar as ciências em geral, sem deixar dúvidas, suas verdades e tendo como princípio a razão, quer dizer, os juízos formados no pensamento humano. Comungando desta mesma pretensão, encontraremos três filósofos que, embora, tenham vivido em épocas diferentes, dialogaram entre si, sendo que o *primeiro* não ouviu, nem o *segundo*, nem o *terceiro*; o *segundo* não conheceu o *terceiro*, porém, o *terceiro* conhecia de cor as obras dos dois primeiros, o que o lhe dá uma certa vantagem. Porém, esse terceiro não pode afirmar que a sua verdade seja mais verdadeira, nem que a sua ferramenta seja mais útil, ou mais afiada que a dos outros dois, pois, as épocas e suas exigências culturais imediatas evidenciam tais ferramentas que delas se utilizam, e exigem, por não serem completas, ou seja, suficientes por si só, adaptações, implementos necessários por parte de quem delas se apropria para execução de um determinado trabalho, ou por aqueles que, curiosamente, as examinam, visando a construção da sua própria ferramenta.

Para melhor explicar as ferramentas destes três filósofos, recorro a uma fábula:

Era uma vez um Rei que gostava muito de flores, mas tinha problemas constantes com seus jardins, uma vez que andava sempre em guerra e sua mulher não gostava muito de jardinagem, preferindo, somente, admirar o jardim à distância.

Tentando resolver o problema, o rei contratou os mais famosos jardineiros de sua época e pediu-lhes que expusessem de que forma iriam eles cuidar dos jardins do palácio.

O *primeiro* jardineiro começou a exposição:

— Senhor meu Rei, para que seu jardim seja perfeito e formoso, primeiro teremos que pesá-lo, depois exprimi-lo através de palavras (proposição). Depois de tudo isto, poremos a

obra em prática, que será o fazer, trabalho de servos, pois como sabemos, estes últimos não são dados à arte do pensar.

Para melhor pensarmos, usarei um método de minha autoria, lógico, e por isto infalível, com as seguintes características:

1. Instrumental — a lógica é um instrumento que ensina a pensar corretamente e coerentemente;

2. Formal — não se ocupa dos conteúdos pensados mas, apenas da forma pura e geral do pensamento;

3. Propedêutico — é o que devemos conhecer antes de uma investigação científica (métodos, raciocínios);

4. Normativo — fornece regras para que se atinja a verdade;

5. Doutrina da prova — partindo de uma hipótese pode-se verificar as conseqüências e, dada a conclusão, permite verificar o que é verdadeira ou falsa;

6. Geral e temporal — não depende de tempo ou local.

Ela, a lógica, tem como objeto a proposição que exprime, através da linguagem, os juízos formados no pensamento, e que, quando conectados, nós chamamos de silogismos. Estes, por sua vez, são compostos de termos ou categorias, que é aquilo que serve para determinar uma coisa. São palavras que aparecem em tudo quanto pensamos e indicam o que uma coisa é, ou faz, ou como está. São captadas imediatamente por nossa percepção, não precisando de qualquer demonstração, pois nos dão a apreensão direta de uma entidade simples, no caso em questão, o seu jardim, meu Rei.

O Rei, que nesta altura da explanação encontrava-se espantado, porém curioso, ao ver a habilidade que o pretense jardineiro tinha com as palavras, pediu-lhe:

— Fale-me mais destas tais categorias.

E o jardineiro prosseguiu o seu discurso:

— Elas são dez:

a primeira: a substância – roseira, arbusto, vegetal, terra;

a segunda: a quantidade – o tamanho do jardim medido em metros, por ex.: nº de plantas

a terceira: a qualidade – bonitas, perfumadas, coloridas;

a quarta: a relação – o dobro, a metade, mais belo do que os outros jardins;

a quinta: o lugar – perto da janela do seu quarto, no centro do jardim;

a sexta: o tempo – hoje, na primavera, agora;

a sétima: a posição – voltadas para o sol, inclinadas;

a oitava: posse – arrumado, rico, o que tem a mão;

a nona: a ação – poda, corta, mata; e,

a décima: a paixão ou passividade – cortado, ferido, podado, etc.

Estas categorias, meu Rei, ainda podem se classificar quanto à extensão (conjunto de objeto designado por uma categoria) e compreensão (conjunto de propriedades que a categoria designa). Exemplo:

gênero – extensão maior, compreensão menor. Ex: *vegetal*.

espécie – extensão média, compreensão média. Ex: *arbusto*.

indivíduo – extensão menor, compreensão maior. Ex: *roseira*.

E, além disto, toda proposição tem sujeito e predicado, podendo ser existencial quando declara existência (posição, ação ou paixão do sujeito). Ex: *A flor é; As árvores não andam; etc.*, ou predicativa quando declara atribuição de alguma coisa a um sujeito por meio da cópula “é”. Ex: *Uma flor é bonita*.

As proposições também se classificam quanto a:

QUALIDADE	Afirmativas (S é P) ¹	Ex: Orquídea é uma flor
	Negativas (S ã é P) ²	Ex: Margarida não é animal

¹. S sujeito, é verbo ser cópula, P predicado

². ã não negação

QUANTIDADE	Universais Quando o predicado refere-se à extensão total do sujeito	<u>Afirmativas</u> (todos os S são P) Ex: <i>Todas as plantas são seres vivos</i> <u>Negativas</u> (nenhum S é P) Ex: <i>Nenhum animal é planta</i>
	Particulares Quando o predicado é atribuído a uma parte do sujeito	<u>Afirmativas</u> (alguns S são P) Ex: <i>Algumas plantas são carnívoras</i> <u>Negativas</u> (alguns S ão P) Ex: <i>Algumas flores não cheiram bem.</i>
	Singulares Quando o predicado é atribuído a um único indivíduo	<u>Afirmativas</u> (este S é P) Ex: <i>O lírio é branco</i> <u>Negativa</u> (este S ão é P) Ex: <i>A margarida ão é vermelha</i>

PROPOSIÇÕES

MODALIDADE	Necessárias	Predicado incluído necessariamente na essência do sujeito. Ex: <i>Toda planta é mortal, todo girassol tem que girar com o sol.</i>
	Não necessárias ou impossíveis (absurdos)	Quando o predicado não pode ser atribuído ao sujeito. Ex: <i>Nenhuma planta é vegetal</i>
	Possíveis	Quando o predicado é potência ou seja, pode ser ou deixar de ser atribuído ao sujeito Ex: <i>Algumas flores são grandes</i>

TRÊS PRINCÍPIOS LÓGICOS	princípio da identidade	$A = A$ Rosa = Rosa
	princípio da não contradição	$A = A$ e $A = \neg A$ Não existe Rosa igual a Rosa e Rosa não igual a Rosa na mesma relação
	princípio do terceiro excluído	Dadas as duas proposições com um mesmo sujeito e predicado, sendo uma negativa e outra negativa, uma delas é verdadeira e a outra falsa, não havendo uma terceira possibilidade. $A = \text{falso}$ ou $A = \text{verdadeiro}$. Ex: <i>uma planta não pode ser bela e não bela ao mesmo tempo</i>

PROPOSIÇÕES QUANTO À RELAÇÃO	contraditórias	Quando temos o mesmo sujeito e o mesmo predicado, uma das proposições é universal afirmativa (todos os S são P) e a outra é particular negativa (alguns S não são P) ou quando se tem uma universal negativa (nenhum S é P) e uma particular afirmativa (alguns S são P)
	contrárias	Quando tem um mesmo sujeito e o mesmo predicado uma das proposições é universal afirmativa (todo S é P) e a outra é universal negativa (nenhum S é P); ou quando uma das proposições é particular negativa (nenhum S pe P); ou quando uma das proposições é particular afirmativa (alguns S são P) e a outra é particular negativa (alguns S não são P)
	subalternas	Quando uma universal afirmativa subordina uma particular afirmativa de mesmo sujeito e predicado, ou quando uma universal negativa subordina uma particular negativa de mesmo sujeito e predicado

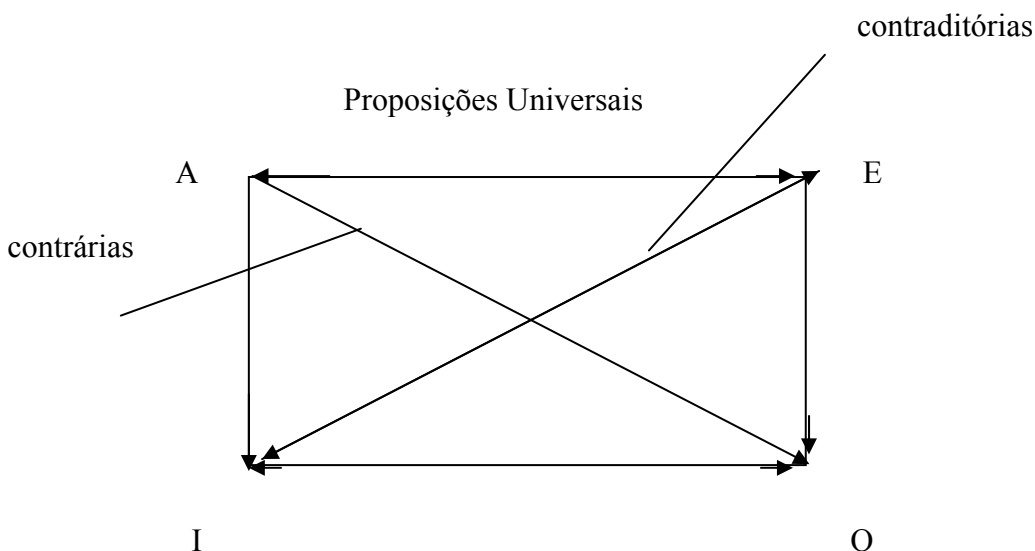
TIPOS DE JUÍZOS

Apodítico – quando a proposição é universal e necessária (afirmativa ou negativa).

Ex: “*Todas as plantas são mortais*”.

Hipotético – quando a proposição é universal ou particular possível (afirmativa ou negativa) . Ex: “*Se a adubação for boa ela será virtuosa*”

Disjuntivo – quando a proposição é universal ou particular (afirmativa ou negativa) e comporta uma alternativa que depende dos acontecimentos ou circunstâncias. Ex: “*Ou choverá amanhã ou não choverá amanhã*”



(A) Universal Afirmativa; (E) Universal Negativa; (I) Particular Afirmativa;
(O) Particular Negativa

Desta forma, o **primeiro** jardineiro prometia ao Rei elaborar um jardim perfeito, pelo menos em teoria, através da inferência, formando um silogismo imediato, dedutivo e necessário.

O Rei mandou, então, que o **segundo** jardineiro, que observava a explanação do **primeiro** expusesse seu plano do jardim perfeito.

E o **segundo** jardineiro começa sua exposição:

— Este senhor (diz ele, referindo-se ao *primeiro*) meu Rei, demonstrou que sua lógica em relação à construção de jardins é apenas formal, isto é, apenas dada através da experiência. Ele não vê as formas da sensibilidade, espaço e tempo que são apriorísticas, ou seja, estão internas a mim, independente das minhas experiências com jardins, por que são intuitíveis.

Posso eu, Rei meu Senhor, subtrair todas as flores e plantas que estão dentro do espaço do jardim, porém não posso retirar o próprio espaço de si mesmo. Com o tempo, o que acontece é o mesmo, ele existe, interno a mim, independente de tudo que é externo, pode com o tempo, tudo desaparecer, inclusive jardins, porém o próprio tempo não o pode.

Desta maneira, meu Rei, espaço e tempo são importantíssimos, para que possamos conhecer de jardins.

O jardim que pretendo fazer, Vossa Majestade, primeiro (*a priori*) vai ser pensado, tudo pelo intelecto e, depois, será confirmado, pela experiência. Em vosso conceito de experiência de jardim renunciarei, aos poucos, a tudo o que nele é empírico: a cor, a delicadeza das flores, seus aromas, os insetos. Mesmo assim, resta o espaço que o jardim (agora completamente desaparecido) ocupou e o qual não podeis suprimir. E feito isto, com base nos postulados da Matemática e da Física, que são apriorísticos como o tempo e a forma, construirei, para vós, o mais perfeito dos jardins que, além de belo, será eterno.

O rei estava estupefado. Nunca havia pensado nesta questão do tempo e das formas, e muito menos sabia o que é que isto tinha de importância na construção de seu jardim, porém, pediu que o seu estranho *segundo* jardineiro, prosseguisse:

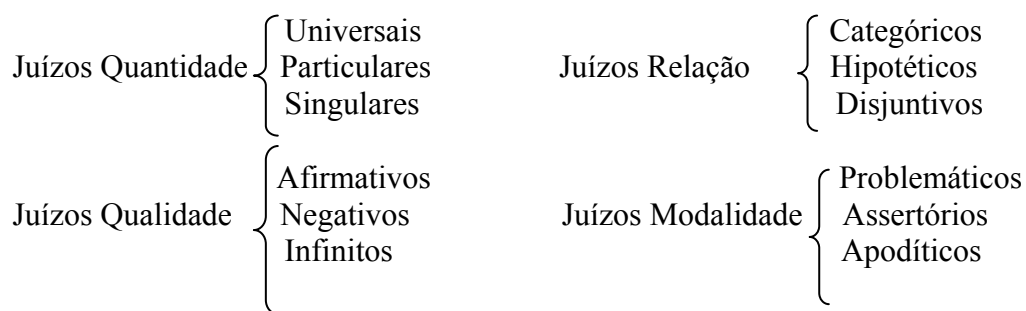
— O nosso conhecimento é proveniente de duas fontes, que são as nossas impressões, que é dado por nossa mente, é do que pensamos do que imposto a nós pela razão, sendo assim, tudo que intuimos depois de pensado, ou seja, refletido, constitui o nosso conhecimento.

Desta forma, acrescento à lógica do *primeiro* jardineiro a Estética, que é a ciência da pura sensibilidade e da intuição, que, de certo, vem bem a calhar nesta empreitada, que é construir jardim, que eleva todos os meus sentidos ao sublime prazer estético, pois ela, (a lógica) sozinha não seria capaz de intuir, de entender, da sensibilidade, e sim, daria conta somente da forma.

A “lógica” que vou usar na construção do seu jardim chama-se lógica transcendental, pois, como já foi dito, é a mistura da lógica geral com a estética, visto que a lógica geral sendo usada como instrumento para pôr à tona a verdade é insuficiente, falha, ilusória. Também não usarei a lógica transcendental como ferramenta isolada, mas a usarei como uma crítica que não permita a ilusão causada pelo uso da lógica dialética (geral), como se esta fosse um organon.

Deste modo, meu Rei, de posse da lógica transcendental adicionarei a esta a analítica transcendental que é o nosso puro conhecimento *a priori*.

Desta maneira, analisando meu entendimento, subtraio dele quatro tipos de qualidades dos juízos do pensamento:



Estes conceitos, os quais eu chamo de juízos, são puros de pensamento e não empíricos, elementares e satisfazem inteiramente o campo do conhecimento puro. Elevo, desta forma, o entendimento a juízos, pois é ele (entendimento) que tem como faculdade, julgar e o pensamento desta forma é mero conceito que fica como predicado do juízo. Sendo assim, quando digo, *todas as flores são belas*, beleza é o conceito predicado e.i.a pensamento. E o juízo é universal, todas, que julga as flores mediante a sua beleza.

A analítica transcendental vai diferir da lógica exposta aqui pelo *primeiro* jardineiro, meu Rei, pois ela é uma síntese entre a sensibilidade e os juízos, que se dá no entendimento, gerando, assim, que ele (*primeiro* jardineiro) chama de categorias, as quais eu vou acrescentar algumas.

Categorias:

da quantidade	{	Unidade Pluralidade Totalidade	da qualidade	{	Realidade Negação Limitação
da relação	{	Inerência e Subsistência Causalidade e dependência Comunidade	da modalidade	{	Possibilidade Existência Necessidade

Desta forma, meu Rei, por ter eu partido do entendimento puro, proveniente da minha intuição, posso de maneira mais acertada, pôr em prática a confecção do vosso jardim, pois a única serventia das categorias acima explicitadas é a experiência em si.

O Rei que parecia tonto de tantas explicações, pediu ao *terceiro* jardineiro para que este apresentasse seus planos.

— Ao meu ver, a lógica do *primeiro* não é tanto lógica, é mais lingüística e o *segundo* com suas categorias extraídas de uma análise lógica da proposição comete um sério erro quando particulariza, em vez de universalizar.

Ao contrário de todos eles, por acreditar que as leis naturais não são absolutas e sim, evolutiva, quer dizer, o jardim que pretendo construir para vós, meu Rei, estará sempre em expansão. Usarei um método que me permita fazer mudanças contínuas no vosso jardim. Partirei da observação, da experiência de um jardim com a intenção universal de que este método sirva para qualquer jardim no mundo. Tem mais, não abrirei mão, por acreditar ser o melhor para vós, que a forma do vosso jardim seja triangular.

Até hoje, tudo que ao meu ver aparece no mundo (inclusive jardins) é resultante de três elementos, aos quais, como meus antecessores, eu vou chamar de categorias.

Meu ponto de partida é a liberdade do meu próprio eu, sem intenção no caso, nem seu próprio jardim ainda me veio à mente, porém no emaranhado dos meus pensamentos, devido a sua vontade ter me conduzido, começo a perceber algumas imagens, ainda sem sentido, e a este momento vou chamar de *primeiridade*, que é uma abertura do meu ser para o vosso jardim.

Logo a seguir analisar, refletir, escolher espécies, tornar mais nítida a idéia do jardim na minha mente, dar forma; a este momento chamarei de *segundidade*, que é o tenso momento da escolha.

E, por fim, que não é fim, pois de ante mão digo ao senhor que tudo que parece um fim é, na verdade, um novo começo, ou seja, a *terceiridade* de um fenômeno e a primeiridade de outro, juntar todas as análises e reflexões e materializar o jardim mesmo na mente .

O Rei que já estava acostumando com as complexas exposições, perguntou :

— Tão simples assim?

E o jardineiro respondeu:

— Aparentemente sim, porém, permita-me melhor explicar: estas categorias do pensamento eu posso estendê-las para tudo, inclusive para jardins. O que eu chamei de primeiridade, é tudo aquilo que, quando eu acabar de chamar já não é mais, é o presente imediato, o primeiro, o original que surge à mente é ao tentar ser visto já não é mais, é a intuição pura, é o contato puro e simples com o perfume das flores do jardim que hei de construir para vós, e sem reflexão, livre de tudo, disponível, sentindo o contato com o mundo.

Já na segundidade é um tomar da consciência da presença do eu no mundo e do outro, do real, é tomar consciência do perfume das flores e gozar com ele e reagir prazerosamente, ou não, a ele. É o embate com a realidade.

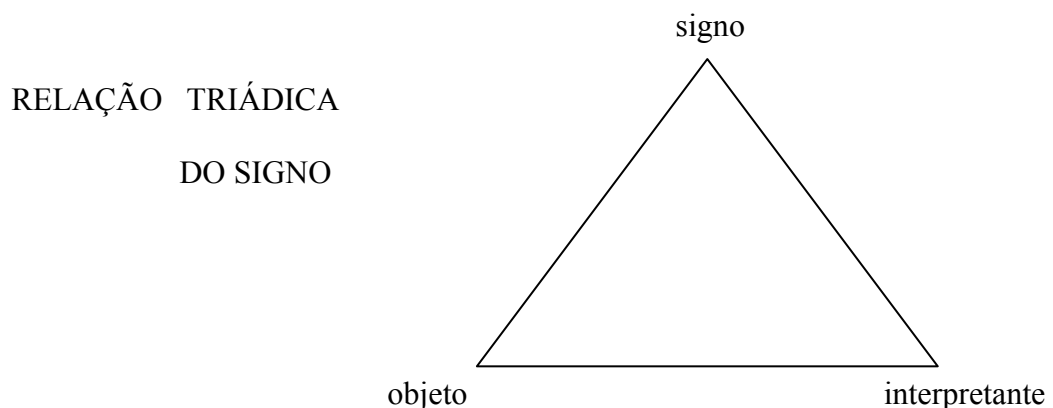
Enquanto na terceiridade acontece a verdadeira interpretação do mundo, através da síntese, pois já se saiu do conflito que é a segundidade, passando para uma elaboração cognitiva, um signo; enquanto nas duas primeiras, o que se vê, é um quase signo.

Porém, meu Rei, até agora eu só falei das categorias do pensamento. Estas podem ser de toda a natureza de objetos, não tem a pretensão de ocupar o lugar das outras ciências, mas, de fornecer-lhes uma ferramenta para suas construções. A esta ferramenta de leitura das linguagens é que chamo de semiótica formal.

Demonstrarei agora para vós a minha tábua de “categorias”, como fizeram os outros, porém, na verdade, o que vai ser demonstrado são as minhas três principais tricotomias.

	Signo 1° Em si mesmo	Signo 2° Com seu objeto	Signo 3° Com seu interpretante
PRIMEIRIDADE	<i>quali-signo</i>	<i>ícone</i>	<i>rema</i>
SEGUNDIDADE	sin-signo	<i>índice</i>	<i>dicente</i>
TERCEIRIDADE	legi-signo	<i>símbolo</i>	<i>argumento</i>

Um signo, meu Rei, é o que representa um objeto, no caso do seu jardim. Um signo seria uma pintura (tela) de seu jardim; um signo só pode representar seu objeto para um intérprete, quer dizer, ele produz na mente do intérprete um outro signo ou um quase signo, e assim, o signo gera na mente interpretadora um outro signo, que é o interpretante do primeiro.



Observando a tábua, podemos notar que na primeiridade o signo em relação a si mesmo, é um quali-signo, ou seja, pura qualidade em relação ao objeto, é um ícone, que neste

caso, meu Rei, seria apenas o terreno puro do seu jardim e em relação ao interpretante é uma rema, ou seja, uma pura possibilidade; neste caso, a possibilidade de um lindo jardim.

Na segundidade é real que se apresenta o existente um sin-signo, que se afirma no mundo em relação a si mesmo; índice em relação ao objeto. E, neste momento, meu Rei, a sua terra arada, adubada, semeada com linhas já determinadas, tomando forma, de maneira que sempre é o meio do caminho e depende do interpretante, e em relação a este, é um dicente, uma existência concreta da arquitetura de um jardim.

Na terceiridade a lei, o legi-signo, legitimado pela capacidade cognitiva do interpretante que é o argumento, é um símbolo em relação a objeto; é agora já visto, com toda clareza, um belo jardim, que por sua vez é signo para um novo interpretante, e assim “ad infinitum”.

O Rei, sem muito pensar, decidiu:

— Vou dividir o jardim por três, para que me possam provar qual de vocês é o melhor jardineiro.

E assim foi feito. E logo a seguir lá vai o nosso Rei para a guerra.

Nove meses depois o Rei volta para casa e encontra seus jardins já formados, porém, havia algo de estranho neles. Faltava-lhes algo, ou tinham algo a mais que o Rei não descobriu, mas muito o incomodava. Conversou com os jardineiros, porém estes não sabiam o que era, pois para eles tudo estava perfeito; cada um a seu modo, digo, na sua lógica.

Foi aí, então, que o Rei resolveu contratar um *Investigador*, para descobrir por que seus jardins não estavam tão belos como deveriam.

E depois de alguns dias vem o *Investigador* com seu relatório:

O *primeiro* é sistemático e age como um enciclopedista. Tudo em seu jardim é devidamente catalogado, pois ele tem uma grande capacidade de observar e classificar todas as coisas, características de quem tem formação de biólogo. Pensa ser o dono da verdade

definitiva. Seu nome é *Aristóteles de Estragira* e no seu jardim não são admitidas opiniões, que ele chama de “doxa”.

O *segundo* é um homem extremamente metódico, disciplinado, de formação com base religiosa; não é casado e acredita que sua obra é a última palavra em jardins. Seu nome é *Immanuel Kant* e no seu jardim não se admite a corrupção da moral.

O *terceiro* é um homem muito original, tem atitudes de quem teve vasta formação intelectual e sua principal característica é o pragmatismo. Seu nome é *Charles Sanders Peirce* e, como os dois outros, é lógico e acha que sua idéia de jardim é perfeita e definitiva, no seu jardim não se admite a inutilidade e sua forma de agir é um pouco semelhante a minha de Investigador.

— Diga-me, *Investigador*, como chegou a tais conclusões?

— O método que eu utilizo é o abduativo ou retrodutivo, pois parti dos jardins e da pessoa de cada um, observando o ser e construções características de cada. Assim, cheguei as suas personalidades.

— Tudo bem! Mas, me diga, seu *Investigador*. Como chegou ao nome deles?

— Foi o mais fácil. Por serem dogmáticos e acreditarem na perfeição e eternidade de suas obras, todos assinaram. Só tive trabalho de ler.

— O que o Senhor me aconselha?

— Bem, meu Rei, seus jardins até que são belos; o que falta a eles é uma certa poesia, capaz de injetar um pouco de vida, pois nem só de lógica vive a natureza.

E assim, fez o Rei. Despediu os três jardineiros e contratou um *poeta* que gostava de flores.

Este, logo que chegou, tratou de fomentar uma certa desordem nos jardins, dizendo ao rei:

— É preciso estar, intencionalmente, aberto para novos acontecimentos. Na natureza, o caos é o gerador da nova ordem; é preciso haver defasagem, para que haja prazer.

Estas ferramentas analíticas são somente para se ter à mão e, apropriados delas, podermos fazer tudo que quisermos. Mas, jamais deixarmos que elas se apropriem de nós, pois nós somos homens, meu Rei, fracos, falhos, finitos, mas homens.

A cabo de alguns meses, o jardim do Rei era um dos mais lindos e humanos da região.

RETROSPECTIVA

A tradição analítica do mundo ocidental não é capaz, sozinha, de dar conta de todos os nossos problemas. Não é somente a frieza costumaz da lógica a dona da verdade, pois a verdade é que não encontramos a verdade, e por isto cabe a nós buscarmos uma abertura consciente do ser que somos, admitindo nossas falhas e fraquezas, para que, apropriados destas ferramentas e com “intencionalidade”, possamos reconstruir os sentidos de nossas metas, pois:

O que está a mão se explicita na visão da compreensão. Todo preparar, acertar, colocar em condições, melhorar, completar, se realiza de tal modo que o manual dado na circunvisão é interpretado em relação aos outros em seu ser – para e vem a ser ocupado, segundo essa interpretação recíproca (HEIDEGGER, 1995, p. 205)

Desta forma, talvez, a verdade que tanto procuramos, esteja aqui bem perto, no outro. Porém, não tenho certeza de que este outro, como diria Sartre, seja o “nosso inferno”. Entretanto, estou cada vez mais convicto de que o outro possa ser o nosso céu, nossa salvação.

7 ASSUNTOS ABORDADOS NA FORMAÇÃO

Gostaria de elencar alguns assuntos que deverão ser tratados na preparação do Educador filosófico. É bom ressaltar que, alguns destes assuntos deverão ser apenas revisão para aqueles que já vêm do curso normal de Filosofia. Esses assuntos, por assim dizer, são parte, apenas, do início da preparação destes profissionais que vão se dedicar ao ensino da matéria no nível médio ou a outros que já estão lecionando e por se sentirem “didocentes” buscam um aprimoramento, uma elevação do espírito no sentido da dialética ascendente descendente e vice-versa.

Desejam aprender ou treinar novos passos para implementar a dança ou mesmo voltar a treinar velhos passos para continuar dançando.

Estes assuntos fizeram parte dos cursos de Metodologia do Ensino de Filosofia I, do tirocínio, da formação dos professores de Filosofia do Estado, da Comissão para Qualificação de professores de Filosofia do Estado, dos Cursos de Introdução à Filosofia e de outras instâncias e/ou disciplinas de que fizemos parte ou ministramos, além de ser acrescentados outros que julgarmos necessário.

Os critérios usados para escolha destes assuntos foram: necessidade que sentimos no trato com a disciplina ; acatamos de sugestão de outros teóricos no assunto e, por último, a insistência por parte dos educandos para que alguns destes assuntos fossem tratados. Liberdade a que nos acostumamos, pois sempre que construímos um programa da disciplina não construímos para, construímos com, aceitando, sempre que possível, a sugestão de.

Mais uma vez é bom frisar que não estamos tratando com nada acabado, é apenas como a própria Filosofia, um caminho escolhido por nós, na pretensão de chegar a algum lugar onde possamos, juntamente com os educandos, acrescentar algo a nossos conhecimentos e, por ser assim, estar aberto a mudanças, considerando que tudo está sujeito a Lei do Dever.

Esperamos não ficar à mercê dos interesses do Estado ou religião que, como veremos num breve histórico da Filosofia no Brasil, sempre houve interferência no seu ensino, ferindo sua autonomia e crítica interrogativa, com suas políticas autoritárias de exceção e dogmas, distorcendo, de maneira atroz, sua essência, chegando a ponto de tornar dúbia, ou mesmo, desnecessária sua presença no ensino médio, como também, desinteressante e anacrônica a sua permanência entre as disciplinas nas universidades.

Poder-se-ia, como já disse, ter sido escolhido diversos precursores, devido à imensidão do campo filosófico, porém esperamos que estes escolhidos, nos ajudem a acrescentar ao vocabulário do educando as palavras ou expressões que norteiam o ensino e o pensamento filosófico, que são: “formação da consciência crítica”, “desvelamento”, “crítica constante”, “transformação”, “elevação”, “mudança”, “agir consciente”, “aprender a pensar”, “não depender”, “discussão”, “indeterminação”, “inconstância”, “devir”, “quebra de paradigmas”, “ampliação de visão de mundo”, “desmonte das certezas”, “criação de novos homens”, “questionamentos do instituído”, “reflexão”, “confrontar idéias”, “instaurar suspeitas”, “ética”, “autonomia”, “dúvida”, etc., que incomodam a muitas ideologias vigentes, e desafiam práticas pedagógicas antiquadas, porém, que nos mostram o papel e o sentido do ensino da Filosofia, onde tudo ou quase tudo pode ser negociado, menos as respostas, pois em Filosofia não se mata uma boa pergunta com uma resposta direta, tem que deixar acontecer ou, às vezes, tem que se provocar a discussão, para que educandos e educadores possam filosofar e, aí então, aproximarem-se da verdade, meta inatingível da qual só nos aproximamos através do diálogo, base indispensável à prática filosófica, como já foi dito anteriormente, que permita o educando ler de maneira clara e crítica o mundo em que vive e, desta forma, torne interessante e interdisciplinar o ensino da disciplina Filosofia.

A nossa escolha, devidamente adaptada pelo profissional educador de filosofia, de acordo com seu percurso e com as realidades dos seus educandos, espera dar conta das

competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia no nível médio, que segundo os Parâmetros Curriculares, são:

Representação e Comunicação

- ✓ Ler textos filosóficos de modo significativo
- ✓ Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros
- ✓ Elaborar por escrito o que foi apropriada de modo reflexivo
- ✓ Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistente.

Investigação e Compreensão

- ✓ Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais

Contextualização Sócio-Cultural

- ✓ Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quando em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

(PCN, Vol.4, 1999, p.125)

Esperamos que estes assuntos, agora, em contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs da disciplina Filosofia resgate em cada educando que é o futuro educador a ausculta, o interesse e a dedicação, bem como o respeito, desde já, pelos seus futuros educandos para que, assim, possam se inebriar e inebriá-los com a leitura filosófica, estrutura central desta disciplina, porque sem a leitura não dialogamos com os filósofos do passado, nem do presente e, sem diálogo, não há filosofia.

7.1 HISTÓRICO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO BRASIL

Se lançarmos um olhar sobre o histórico do ensino da filosofia no Brasil, veremos que desde o período colonial, Filosofia é matéria do currículo brasileiro, ora como privilégio das elites dominante político e economicamente ou de forma doutrinadora das religiões e nunca como o diálogo característico do filosofar. E desta maneira:

“Resumidamente pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana, crítica e autônoma”. (Balduino, 2000:17)¹

Esta declaração do professor Balduino² nos intriga, pois, a princípio nos parece contraditória, haja vista que a filosofia, se tem alguma utilidade deve ser justamente contrária e nos instiga a lançar um olhar fenomenológico no histórico do ensino da filosofia na escola secundária desde o Brasil colônia até a época atual analisando seus discursos e suas práticas para que possamos corrigir seus erros e melhor aproveitar seus acertos neste momento.

A filosofia veio para o Brasil com os jesuítas e desde então nunca teve um lugar definido no currículo escolar, sendo que, somente em 1930, passou a ser reconhecida e a disputar espaço com outras disciplinas e somente entre 1930 e 1970 fez parte do programa oficial, obrigatoriamente. O ensino secundário no Brasil inicia-se com catequese que julgavam os jesuítas ser a introdução ao processo civilizatório, “... em 1553 ou 1556 com a fundação de um colégio dos jesuítas em Salvador...”, católica, formando professores que educavam através da fé. O primeiro curso de filosofia no Brasil, segundo Sônia Maria Souza,

¹ - Do texto A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. Uma Perspectiva Histórica, Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI Filosofia no Ensino Médio que tem como organizadores Silvio Gallo e Walter Omar Kohan.

² - Geraldo Balduino Horn é professor de Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia e Metodologia de Pesquisa na Universidade Federal do Paraná.

ocorreu em 1572. No final do curso era conferido ao estudante o grau de Bacharel e de Mestre em Artes e Filosofia.

As obras usadas neste curso eram basicamente as moralistas de Cícero, Quinto Cúrcio e Sêneca, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino que eram adequadas à doutrina católica.

... os jesuítas indiferentes a toda controvérsia do pensamento moderno, à disputa entre racionalista e empiristas, se recusaram a tratar das descobertas científicas de Galileu e Kepler e ignoraram e condenaram Descartes, um de seus ex-alunos. Davam pouca importância à História, à Geografia e à Matemática, Ciência vã, estudada apenas nas classes mais adiantadas. No curso de Artes limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, a partir do estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. Desta forma, acabavam por reduzir o ensino de filosofia e ciências a exercícios de mera erudição e retórica. (SOUZA, 1992:14)

Além disto, era proibida a leitura de Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa e Voltaire, por medo das influências que este tipo de pensamento poderia exercer, tais como ateísmo ou materialismo.

Neste período a Filosofia prestou um grande serviço às classes dirigentes, tanto da Colônia (Brasil) como da Metrópole (Portugal), porque:

1. era contra ao espírito crítico que, na época, nascia na Europa;
2. reafirmava a autoridade da Igreja;
3. reproduzia no Brasil por parte da classe dominante os hábitos da corte e, desta forma, “a novidade supria ao espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (Souza, 1992:15)

Este monopólio “*teocrático-jesuítico*” acabou por afastar Portugal do movimento científico europeu do Século XVII e, conseqüentemente, o Brasil.

O iluminismo e a filosofia moderna chegam ao Brasil após a reforma do ensino de Pombal que, no entanto, pouco mudou, considerando que:

... a influência mais marcante foi, sem dúvida, na formação da burguesia e de suas classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente clássica que valorizava a literatura e a retórica e desprezava o estudo das

ciências e a atividade manual, em uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se achava a cargo de escravos, permitiu a formação desse tipo de elite intelectual, cujo saber universal e abstrato se achava mais voltado para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. (Souza, 1992:19)

Os franciscanos, em 1776, com base nos estatutos da Universidade de Coimbra, inauguravam uma “aula régia” de Filosofia no Rio de Janeiro, com 5 (cinco) cadeiras para Filosofia.

Em 1827, a Filosofia era ministrada nos cursos das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife voltada para o humanismo e o pensamento pedagógico.

... as idéias que se infiltravam na cultura brasileira vinham da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal e influenciada pelas idéias iluministas da época; da universidade, esse novo espírito europeu conseguiu penetrar os redutos tradicionalistas e, rompendo teias conservadoras, libertar o ensino e a cultura da “autoridade” e do aristotelismo medieval. Com esse espírito foram criadas as faculdades de filosofia e matemática. (CARTOLANO,1985:27)

Naquela época, além do Colégio Pedro II, fundado em 1837 e mantido pelo Governo por toda a província, a filosofia era obrigatória nos currículos dos Liceus.

O prestígio da filosofia no ensino médio e superior no tempo das “aulas régias” era tão grande que passaram a ser assistidas pelas elites, o que gerou o conselho do General D. Fernando Antônio de Noronha ao Rei.

“... lembrando a conveniência da extinção da cadeira de filosofia nos conventos, diz que não convinha abusar nos estudos superiores, que só servem para nutrir o orgulho próprio aos habitantes do meio-dia e destruir os laços de subordinação política e civil que devem ligar os habitantes das colônias à metrópole” (CARTOLANO, 1985, 28).

Em 1879, inspirada na Revolução Francesa e a filosofia de Rousseau, uma reforma torna autônomo, ou melhor, livre o ensino primário, secundário e superior em todo o Império. Esta reforma, promovida por Carlos Leôncio de Carvalho, além de manter a cadeira de filosofia nos locais já existentes, incluía-a nos colégios normais.

Porém, a liberdade da reforma veio a comprometer a frequência da disciplina filosofia nos programas entre 1850 e 1951. Outro fato curioso deste período em que o homem buscava a certeza científica e a revolução industrial valorizava a técnica foi priorização do estudo do positivismo e a primazia da lógica nos programas de filosofia, convergindo, assim, para formação da burguesia em profissões com saberes calcados nas ciências positivas.

E, desta forma, a filosofia que nasceu no Brasil da moral e religião, após reforma positivista passa a ser político social para se consolidar no regime com “ordem e progresso” pois, com a república Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, compõe os currículos com ênfase nas ciências, além de declarar a gratuidade da escola primária.

Na reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, fica claro o utilitarismo do ensino primário e secundário, quando a Filosofia passa a ser facultativa em detrimento da obrigatoriedade das disciplinas ditas científicas.

Em 1925, a Filosofia foi incluída nas duas últimas das seis séries do ensino secundário, na reforma promovida por Rocha Vaz, que visava uma formação para a “cultura geral”.

Com a revolução de 1930, Francisco Campos e Gustavo Capanema promovem o retorno efetivo de Filosofia ao currículo do ensino médio como disciplina obrigatória do científico e do curso clássico.

Já em 1960, com a Lei 4.024/61, o Conselho Fiscal de Educação, em relação às disciplinas obrigatórias do ensino médio, colocou Filosofia entre as disciplinas complementares que poderiam ou não estar entre as obrigatórias, perdendo, assim, sua obrigatoriedade.

E, em 1964, com o golpe militar a disciplina passou a ser optativa, dependendo da direção do estabelecimento de ensino. E com a Lei 5.692/71 do Ensino Médio que promovia a inclusão das disciplinas técnicas, segundo acordo de Cooperação EUA e Brasil, a exclusão de

Filosofia e outras disciplinas de cunho humano foi total. E, desta forma, o estudante do 2º grau perdeu todas as matérias que podiam instigar sua formação cidadã e crítica para voltar-se totalmente e automaticamente para a produção industrial.

Com o surgimento da nova LDB (Lei de Diretrizes Curriculares), 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, Filosofia, através de uma menção dúbia, retorna ao currículo como disciplina optativa, que pode ser ofertada ou não, dependendo da direção da escola, que é quem decide o preenchimento dos 25% do currículo destinado, às disciplinas optativas.

“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que no final do ensino médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB. Art. 36, cap. II, título V, § 1º, inciso III)

No histórico que levantamos na introdução desta dissertação podemos notar que a história do ensino da filosofia no Brasil confunde-se com a própria história da educação, o que não é mera coincidência, pois foi também um filósofo que fundou a primeira escola (Platão, a Academia), a filosofia depois de quase quinhentos anos no Brasil e de passar pelas mais diversas classificações e configurações, tais como: “matéria optativa”, “cursos livres”, “caráter complementar”, “obrigatória”, etc. até hoje não achou, ou melhor, não lhe deram o seu devido lugar no currículo do ensino formal, além de não ter ainda encontrado um método próprio pois sempre foi usada para transmitir uma ideologia, descrever um fato histórico e até mesmo reforçar uma religião, situações estas que não permitem o princípio dialógico. Segundo Balduino (2000, 29) *“os discursos legais que a enaltecem, mas não alocam pari passu aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca”*.

7.2 O PROBLEMA DO NASCIMENTO DA FILOSOFIA E DA PESQUISA DECIFRA-ME OU DEVORO-TE

Refletir sobre o referido tema não é possível de ser feito sem que se retorne à origem, ao nascimento da filosofia isto é, onde o próprio “problema” foi gerado, para depois, então, falarmos dele à luz da contemporaneidade da pesquisa filosófica. Teríamos que retornar ao período mítico da Grécia, pois a palavra “problema” é grega $\text{ΒΑ} \bar{\Xi}80:\forall$ derivada do verbo *proballein* e significa segundo Nicola Abbagnano “qualquer situação que inclua a possibilidade de uma alternativa” e para Platão “lançar um enigma” o que nos leva de volta para aproximadamente V I a.C. Na verdade o nascimento da filosofia grega dar-se-á com o declínio do pensamento mítico e religioso em nome de um novo tipo de reflexão sistemática, onde o homem grego passa a ter como base dois pontos de especulação: o primeiro é a *Physis* (natureza), que no sentido *phyeim*, que quer dizer emergir, nascer, crescer, florescer naturalmente e o segundo *nomos* que é de certa forma a maneira que o homem tem de intervir na realidade, ou melhor, a ordem humana, dos discursos, leis escritas, regras de conduta, costumes, etc. Deste modo, o homem grego passa a especular sobre o *aché*, os princípios das coisas desvinculado do mítico, do divino.

Dito isto, agora o que nos interessa é esclarecer como aconteceu esta transformação.

Como já dissemos anteriormente, tomaremos como referência, para tal esclarecimento, as reflexões de Giorgio Colli para o qual a filosofia grega nasceu entre VI e V a.C com Anaximandro e Tales de Mileto. E é Platão que se refere a palavra “filosofia” como amor da sabedoria, busca por educação, indicando desta forma que existiam sábios e uma sabedoria da qual ele era amante e a buscava exprimindo-a de uma maneira literária em diálogos.

Desta maneira, o amor e a sabedoria não é a sabedoria, é só uma vontade de Platão, a de recuperar o passado a sua forma de expressão literária, não dá conta de toda a tradição oral vivida pelos verdadeiros sábios que o antecederam.

Segundo Colli “é preciso retroceder a mais remota tradição da poesia e da religião grega, mas a interpretação dos dados não pode deixar de ser filosófica”. (Colli; 1996:10), e assim, ele toma dois dos maiores símbolos da religião grega Apolo e Dionísio, atribuindo diferente de Nietzsche, a prioridade da sabedoria ao deus do Delfos Apolo.

Para Colli é através do Delfos que a manifestação do sábio se torna clara, pois sábio é aquele que lança luz na obscuridade. “ Para essa civilização arcaica, o conhecimento do futuro do homem e do mundo pertence à sabedoria. Apolo simboliza esse olho penetrante, seu culto celebra a sabedoria.” (Ibidem:11)

Adivinhar, tornar claro o futuro, comunicar-se com ele, através do oráculo, através do Deus, está intrinsecamente ligado à cultura grega, na qual o Deus se manifestava através da palavra oracular, pois é vontade do Deus que o homem conheça. Porém, este conhecimento carece de decifrações, pois o oráculo é obscuro e ambíguo o que demonstra uma certa má vontade do Deus para com o humano, uma certa maldade para com a comunicação da sabedoria ao homem.

Esta malvadeza de Apolo, o que fala através da sabedoria, está também revelada na *Iliada*, quando Apolo de posse de seu arco age como “aquele que golpeia à distância” atirando suas flechas que não matavam, os aqueus imediatamente pois levava para eles a doença de maneira destrutiva e cruel.

Apollo também, segundo Colli, foi denominado pelos crotoniatas como Apollo hiperbóreo. Os hiperbóreos eram místicos das planícies nórdicas praticantes do xamanismo que é uma exaltação mística para executar curas e profetizar.

Diz Colli:

Este é o pano de fundo do culto délfico de Apolo. Uma passagem célebre e decisiva de Platão nos ilumina a esse respeito. Trata-se do discurso sobre a “mania”, sobre a loucura, que Sócrates desenvolve no *Fedro*. Logo no início, contrapõe-se a loucura à moderação, ao autocontrole e numa inversão paradoxal para nós, modernos exalta-se a primeira como superior e divina. Diz o texto: “os maiores dentre os bens chegam a nós por meio da loucura, que é concedida por um dom divino... de fato, a profetisa de Delfos e a sacerdotisa de Dodona, enquanto possuída pela loucura, proporcionaram à Grécia muitas e belas coisas, tanto para indivíduos como para a comunidade” (Ibidem, 15, grifo do autor)

Deste modo, para Platão, segundo Colli, na mania Apolínea distinguem-se quatro tipos de loucura: a profética, a dos mistérios, a poética e a erótica, não deixando como Nietzsche o privilégio da loucura somente para Dionísio.

Para Platão, em primeiro plano, no *Fedro* está a “mania” profética que é uma idéia fixa e obsessiva pela revelação. De natureza divina a palavra mania é derivada da “mântica” a arte do pronunciamento.

Deste modo, loucura, mania obsessiva e adivinhação estão na base da sabedoria. Ainda, para Colli, existe um mito ainda mais antigo que nos traz elementos antecedentes a esta mania, loucura e esta adivinhação.

Estamos falando do mito minóico-micênico do mundo cretense, onde numa mistura intrincada, Dionísio animalesco (minotauro), Apolo heróico e salvador (Teseu), a figura feminina, meio deusa meio mulher (Ariadne), a estrutura complexa e risomática (labirinto), local do jogo jogado. O fio condutor que nos leva a vencer o jogo e nos conduz a caminhar seguros ou a coroa de luz de Ariadne que conduz Teseu a um caminho seguro, mostra-nos toda a tensão entre o mundo humano e o divino.

Ariadne abandona o amor do Deus Dionísio pelo amor do mortal Teseu, porém esta não é desfrutada pelo mesmo vindo a morrer, transforma-se em deusa e volta a ser mulher de Dionísio.

Igualmente antigo é um outro elemento do mito, o Labirinto, cujo arquétipo pode ser egípcio, mas cuja relevância simbólica na lenda cretense é tipicamente grega. Aqui, a todas as interpretações modernas preferimos uma referência de Platão que no Eutidemo utiliza a expressão “lançados dentro de um labirinto”, a propósito de uma inextricável complexidade dialética e racional. (Ibidem, p.21)

A obra apolínea de Dedado revela-nos uma das primeiras formas da técnica da sabedoria de um Logos artístico racional, como nos diria Aristóteles, uma tecnê.

O Labirinto, criação humana do artista e do inventor Dedalo, do homem do conhecimento, do indivíduo apolíneo com sua forma geométrica de insondável complexidade, inventada para um jogo bizarro e perverso no qual o homem se arrisca a enfrentar o deus-animal é uma armadilha perversa que o homem induzido pelo deus Dionísio constrói para sua própria morte, embora tendo a ilusão de atacar o deus.

E, deste modo, o conflito homem-deus está representado simbolicamente pelo jogo no labirinto que representa o logos, a razão.

O que mais, além do “logos”, é produto do homem, no qual ele se perde, vai à ruína? O deus mandou construir o Labirinto para dobrar o homem, para reconduzi-lo à animalidade; Teseu, porém, usará o labirinto e o domínio sobre o Labirinto que lhe oferece a mulher-deusa para derrotar o animal-deus (Ibidem, p. 23).

Ariadne, a deusa mulher que abandona o Deus pelo homem e salva o herói, conduzindo-o através do fio do “logos” da razão, para depois ser abandonada e morta desfazendo, assim, a ilusão humana para tornar-se imortal e sem nunca envelhecer a deusa que vai desposar Dionísio.

Está aqui o jogo entre Deus e homem onde só a sabedoria pode salvar o homem da morte em meio ao logos racional.

Segundo Colli:

Por fim, o símbolo mais difícil e profundo, citado num papiro órfico e reapresentado, muitos séculos depois, pelas fontes neoplatônicas: o espelho. Estas, quando depuradas de suas perspectivas doutrinárias, ajudam-nos a decifrar o símbolo. Olhando-se no espelho, Dionísio, em vez de si mesmo, nele vê refletido o mundo. Portanto, esse mundo, os homens e as coisas desse mundo, não têm uma realidade em si, são apenas visões do

deus. Só Dionísio existe, nele tudo se anula: para viver, o homem deve voltar a ele, submergir no divino passado. (ibidem, p. 29)

É esta a tensão deus, homem, memória, reflexo, visão, identidade de Deus com homem, adivinhação, loucura, “mania” que nos leva a Apollo como um dos centros das origens da sabedoria e adivinhação grega.

Segundo Colli, quem nos conduz a esta afirmação é Heráclito, quando diz “a Sibila com boca ensandecida diz, através do deus, coisas sem sorriso, nem ornamento, nem unguento” (ibidem, p. 31).

E Apollo, o deus do Delfo, com suas duas faces a arte representada através da lira e arco que simboliza sua vidência.

E assim, é através da adivinhação oracular que Apollo modera o homem grego embora sendo o próprio deus incontrolado, é isto que provoca os homens a desobedecê-lo.

O enigma que tensiona a relação entre o Deus e o homem é cruel, porém é a fonte da sabedoria, é o que ativa a condição do grego de buscar o conhecimento que desvela o enigma como arma decisiva na luta mortal entre Édipo e a esfinge, pois quem não decifra é devorado pelo monstro.

E este enigma de matriz religiosa que vai levar os sábios gregos a bater-se pela busca da sabedoria, do desvelamento, da adivinhação agora já numa fase humana, porém com a mediação de algo divino, um juiz um deus que invade a esfera do humano de uma forma, segundo Colli “inexplicável, irracional, tragicamente absurda”.

Mais adiante, numa nova fase passa a ser este enigma apenas um jogo social, que treina o intelecto dos jovens, esta fase e já totalmente humanizante do antigo mito que, segundo o próprio Colli, com o nascimento dos sábios.

Primeiro, o deus inspira um vaticínio oracular, e o “profeta” para dizer como Platão é um simples intérprete da palavra divina, pertence ainda totalmente à esfera religiosa. Depois o deus, através da Esfinge, impõe um enigma mortal, e o homem sozinho deve solucioná-lo, sob risco de vida. Finalmente, dois adivinhos lutam entre si por um enigma, Calcante e

Mopso: não, há mais o deus, permanece o pano de fundo religioso, mas intervém um elemento novo, o agonismo, que é aqui uma luta pela vida e pela morte. Um passo mais, cai o pano de fundo religioso, e aparece em primeiro plano o agonismo, a luta dos dois homens pelo conhecimento; não são mais adivinhos, são sábios, ou melhor, combatem para conquista-lo o título de sábio. (ibidem, p. 49).

Os sábios debatem introduzindo um novo elemento ao enigma: a contradição podemos ver isso em Heráclito, na formulação dos seus fragmentos “o deus é dia/noite, inverno/verão, guerra/paz, saciedade/fome”

Daí, vem a criação da dialética no seu sentido original, que é uma discussão entre duas pessoas ainda sem escrita literária. Este é um dos mais relevantes e marcantes fenômenos da cultura grega que, ousamos dizer, ser este o verdadeiro filosofar.

Até aqui podemos notar que a sabedoria grega que veio da mania, da exaltação, do misticismo, do religioso chega até aos sábios, à razão, à lógica do alto nível que resulta na dialética contenda entre dois sábios em praça pública onde um só seria o vencedor.

Toda a sistematização do conhecimento dessa época está na obra Tópicos, obra do então jovem Aristóteles, segundo o qual a dialética nasce com Zenão.

Nesse período, surge uma vasta teoria que até os dias de hoje acompanha a linguagem filosófica como as categorias aristotélicas, (princípio da não contradição A é diferente de não A) e, o terceiro excluído se A é verdadeiro não A é falso. Além dos termos ser e não ser e outros.

Vemos, então, que, com a saída do deus, o conhecimento passa a ser através do agonismo humano onde dois homens argumentam e discutem discursivamente perante uma platéia silenciosa e sem juiz, sem adivinhação, a partir de uma contradição onde será vencedor aquele que demonstrar, ou melhor, deduzir a proposição que contradiz a tese do outros, ou seja, o mais sábio.

Diz Colli:

Essa prática de discussão foi o berço da razão em geral, da disciplina lógica, de todo o refinamento discursivo. Com efeito, demonstrar uma certa proposição, ensina-nos Aristóteles, significa encontrar um médio, isto é, um conceito, um universal, tal que se possa unir a qualquer um dos dois termos da proposição, de modo que se possa deduzir de tais nexos a própria proposição, isto é, demonstra-la. (ibidem, p. 65)

E, desta forma, do fundo tenebroso do enigma nascem as categorias aristotélicas, o silogismo resultante dos dois fenômenos, o agonismo (luta, disputa) e a sabedoria

O verbo **“proballein”**, que no século V significa “propor um enigma”, é empregado por Platão tanto no sentido enigmático (numa passagem do Carmide, o verbo é conjugado explicitamente com o termo “enigma” e diz-se “lançava à frente um enigma”) como no sentido dialético, atestando uma unidade de fundo entre as duas esferas: ora significa ainda “propor um enigma” ora “propor uma pergunta dialética”. Lembramos também – usados ora em sentido dialético, ora em sentido enigmático – os termos “interrogação”, “aporia”, “busca”, “pergunta dúbia. (ibidem, p. 67).

Desta forma, não há antagonismo entre o misticismo e racionalismo na Grécia de Parmênides, Zenão, Górgias onde a discussão pública, o embate dialético elegem o mais sábio.

O mecanismo que rege a disputa é o do terceiro excluído e, deste modo, não deixa que nenhum objeto esteja isento da crítica, pois para dialética toda a afirmação pode ser refutada, seja ela de qualquer natureza. Este era o panorama da dialética na época de Parmênides, sábio da idade arcaica do enigma e da religiosidade que escolhe o caminho do “é” em detrimento do “não é”, pois para ele, através da negação, chegaríamos ao niilismo que acabaria com a dialética.

“O ‘é’ significa a palavra que salvaguarda a natureza metafísica do mundo, que a traduz para a esfera humana, que manifesta o que está oculto. E a deusa que preside a essa manifestação é ‘Aletheia’, a verdade.” (ibidem, p. 75)

É com Zenão que a dialética deixa de ser uma técnica agonística para ser tornar uma teoria do logos, pois, para ele, que desobedeceu a seu mestre Parmênides seguindo o caminho do “não ser”.

Todo objeto sensível ou abstrato que se exprime em um juízo prova-se primeiramente ser e não ser ao mesmo tempo, e, além disso, demonstra-se possível e simultaneamente impossível. Esse resultado a cada vez obtido por meio de uma rigorosa argumentação constitui em seu conjunto o aniquilamento da realidade de qualquer objeto, e até mesmo de sua pensabilidade.(ibidem,p.77)

Desta maneira, a posição radical de Zenão nos leva a um niilismo total onde podemos ver o quanto é ilusório o mundo que nos circunda fazendo, com isto, que nós percebamos como nossa vida é aparente, ou melhor, puro reflexo da vida dos Deuses, assemelhando-se mais ao obscuro Heráclito para o qual todo era instável de que com seu mestre o Parmênides.

É certo que até hoje Zenão não foi refutado, assim como é certo que os sábios desta época entendiam a razão como “discurso” sobre alguma outra coisa, um “logos” que justamente apenas “diz”, exprime algo diferente, heterogêneo.

Porém, em um determinado momento passou-se a considerar o “discurso” como se o mesmo fosse autônomo, independente e racional, segundo Colli, “ou fosse até mesmo, ele próprio, uma substância”. (ibidem, p.82)

É neste período que a idade dos sábios começa a declinar, que surge o último dos sábios, Górgias, que diz:

“O primeiro, que nada é, o segundo, que, ainda que seja algo, é incognoscível ao homem, o terceiro, que ainda que seja cognoscível, não é comunicável ou explicável aos outros”.

Desta forma, o niilismo de Górgias que não salvaguarda a nada, nem aos deuses, põe por fim na idade dos sábios que tinham posto deuses e homem em comunicação, para dar lugar a uma arte dos discursos da esfera da política.

Segundo Colli:

uma dialética adulterada mostra-se do modo evidente na parte dialogada das tragédias de Sófocles, a partir de 440 a.C. A velha linguagem dialética também é utilizada fora da discussão; os ouvintes não são escolhidos, não se conhecem entre si, e a palavra é dirigida a profanos que não discutem, apenas escutam. (ibidem, p. 85)

Este é o nascimento da retórica, fenômeno também essencialmente oral, porém sem discussão onde um só fala e os demais escutam e comparam sua fala com a de outros oradores.

Deste modo, preservando ainda a matriz agonística da dialética, acrescentada do elemento emocional e da persuasão dos ouvintes, pois enquanto na dialética se limitava por uma sabedoria, na retórica esta sabedoria está voltada para um poder, o que está em jogo são as paixões do homem, os interesses comerciais e políticas.

Cabe a Górgias e outros sofistas a transformação da linguagem dialética em uma linguagem pública, tendo como elemento essencial nesta passagem a escrita que difundiu-se em seu uso público literário depois da metade do século VI, ocasião na qual os oradores escreviam seus discursos, e são estas escritas que têm um papel importante no novo gênero literário que surge a filosofia.

Sabemos que, ao contrário, da rica discussão dialética a escrita é pobre, pois nela a interioridade, a expressão facial, a entonação da voz, o imprevisto e o improvisado.

E é com Platão que este fenômeno se completa, pois é ele quem transforma a forma discursiva do diálogo em literatura.

Assim, Platão chama este novo gênero de filosofia declarando a si próprio, não um sábio, e sim, um amigo da sabedoria, e este estilo continua até hoje e, segundo Colli:

A “filosofia” surge de uma disposição retórica associada a um treinamento dialético, de um estímulo agonístico incerto quanto ao rumo a se tomar da primeira manifestação de uma ruptura interior no homem de pensamento, no qual se insinua a veleidosa ambição pela potência mundana, e finalmente de um talento artístico de alto nível que se liberta desviando-se do tumultuoso e arrogante para a invenção de um novo gênero literário (ibidem, p. 97)

É, deste tempo que vai dos sábios a Platão que nasce a filosofia motivada pelos deuses mitológicos, gerada no embate do discurso, gestada na retórica dos sofistas, vinda ao mundo e batizada na escrita poética, literária de Platão.

A viagem proposta a nós, por Colli mostra a importância do tempo arcaico, mítico e sábio de escolhas labirínticas, de contendas entre o homem e o os deuses, nas quais o homem tinha, a todo o momento, que decifrar enigmas, resolver problemas, pois para ele o mundo era plural e ainda não estava dado e todo o tempo era tempo de escolhas responsáveis que significavam a sua própria vida e a decifração do mundo. Era este tempo o tempo dos sábios que problematizavam a vida para saborear as contendas, as disputas e as descobertas.

Estas escolhas, hoje, têm que continuar a ser feitas, pois os caminhos plurais estão aí e cabe à universidade enxergar esse imenso labirinto que nos envolve, onde temos livre arbítrio e é nossa a responsabilidade para escolhermos, sem desmerecer, as culturas diferentes e sim, apropriando-nos delas, quando estas nos convierem e servirmos a esses outros com a nossa, numa troca de um com outro, no aprendizado enriquecedor das diferenças, sem dogmas que impunham uma hegemonia da nossa cultura sobre as outras, aprendendo com as várias pedagogias já existentes, não deixando, nem mesmo, que em nós mesmos um sentido tenha privilégios sobre os outros, aprendendo, assim, ser diferentes na diferença.

Deste modo, a arte de dialogar a dialética, a dialogia o enigma lançado para frente, o problema, são condições que eram imprescindíveis para a filosofia arcaica tem que ser retomadas, quer nas escolas, quer no nosso dia-a-dia. Os grandes temas que afligem a humanidade e preocupam aos educadores têm que ser discutidos no plural, sem que um só discurso tente dar conta de todos os problemas e sim, que filosofando cheguemos à resolução de alguns e não acabemos com todos, pois é a partir desses problemas que

filosofamos sempre para frente em busca de soluções, pois só as crises, as necessidades nos mantêm vivos e para diante , na verdade o que importa não é a fome da Esfinge e sim a possibilidade de um jogo problematizado pelo nó da complexidade.

7.3 MITOS

Para presentificarmos a forma primordial do filosofar, existe uma necessidade de que nos dias atuais, tal qual nos tempos arcaicos no qual a sabedoria era dialógica e desta forma passou por varias gerações sempre se enriquecendo devido ao seu devir dialético próprio do dialogo humano que mais tarde veio a transformar-se em filosofia, que o mito seja visto não como uma invenção, ficção ou fábula, mas como uma história real, verdadeira, que retrata o cotidiano das ações dos homens e dos deuses, cheia de significados sagrados ontológicos e fabulosos, pois, embora o homem moderno tenha tentado dessacralizar seu mundo assumindo o profano puro, o que é uma impossibilidade, pois mesmo aquele que não crê, está sujeito a esta crença, logo crê em algo. E esta atitude não lhe trouxe benefícios, ao contrário, nas sociedades atuais, não mitológicas e dessacralizadas os homens têm dificuldades angustiantes de encontrar, ou seja, reencontrar tal qual o homem arcaico, uma dimensão existencial, espiritual e ontológica fundante do modo de ser no mundo, pois, de certa maneira, o homem arcaico por ser mítico e ritualista, enchia-se de poder em sendo um participante da realidade através destes rituais míticos que renovavam o sentido da vida de tempo em tempo, trazendo para o cotidiano deste homem a fertilidade da imaginação que possibilita grande poder inventivo, criativo base das descobertas.

Ser mítico, embora seja o fundamento que dá origem às religiões é independente destas, nas quais a hierarquia, o poder do sacerdote e a ganância financeira fazem com que os homens tenham que pagar cada vez mais para entrar em contato com o divino de forma que, aquele que é mais rico e poderoso tem direito a adquirir mais tempo “impulsos” para falar com Deus e que somente alguns possam ser eleitos, escolhidos para intermediar “prover” estas conversas com o divino, fato que, no tempo primordial, não era um privilegio, pois nas religiões míticas arcaicas, é bem verdade, existiam as oferendas, para que através destas os

homens aplacassem a ira dos Deuses e os sacerdotes ou sacerdotisas para coordenar os ritos. Porém, a participação destes é independente do poder financeiro, pois os Deuses arcaicos, por serem de certo modo semelhantes aos homens, dispensavam, quase que sempre, intermediários e, por mais cruel que fosse a exigência, estava sempre dentro da possibilidade do homem, restando apenas quase sempre para o sacerdote a função de transmitir a sabedoria divinatória que, por tradição, dar-se-ia de forma oral bem diferente de como as religiões são tratadas hoje, como um comércio ou uma empresa, que devido à concorrência do mercado vivem reféns dos media e do marketing .

Compreender os mitos é compreender a história do pensamento humano, estudar suas estruturas e funções por estas serem a mais pura representação do modo de ser do homem arcaico nos leva ao encontro com o cotidiano e, desta forma, nos coloca a auscultar o homem na sua maneira mais simples de ser cotidianamente, no seu instante presente, no seu ser sendo, o que nos permite de uma maneira ontológica que busquemos fenomenologicamente o seu próprio ser no mundo, através de categorias que possam estudar a elucidar as estruturas das sociedades tradicionais para compreensão da história e a elucidação dos vários fenômenos da nossa época atual.

No mito podemos encontrar as formas primeiras da poesia, porém esta poesia é intencional que se preocupa com a existência do seu objeto tendo em vista que a mente primitiva não estava criando, ou melhor, inventando, e sim, pondo a sua imaginação mítica a serviço de uma descrição do real e, desse modo, podemos notar que embora, sem lógica, “sem pé, nem cabeça” é a narrativa mítica primordial a primeira verdade científica que conhecemos pois tal como a física moderna o mito é carregado de crenças, imaginações. O mito é uma metáfora sobre o universo, organizada de forma poética, pois como a física moderna o fundamento do mito reside na crença da existência do real do qual o mito fala. Por mais fabuloso e incrível que seja esta fala, ela é realidade. Deste modo, a visão dos “buracos negros

do universo” é tão real quanto “o vazio absoluto” existente nos limites do Orun antes do mundo ser criado por Odudua e seus Orixás¹ companheiros a mando do Olodumaré que, cansado do ócio reinante no Orun, ou melhor, movido pela criatividade advinda deste ócio, criou o nosso mundo o Ayé. Todos os dois termos são carregados do existente e é a partir desta carga existencial deste ontologismo mítico que tanto o sábio arcaico, como o físico moderno, resgatam seu espiritual, esfera onde estão imersas as utopias e as metáforas, e que, quando estas são desveladas, o homem ganha uma imensa capacidade criadora capaz de descobertas e sabedorias, antes impossíveis. Não é à toa que a base do conhecimento filosófico, principalmente no tempo arcaico dos sábios, fase anterior ao nascimento da filosofia, encontra-se imersa nos pensamentos de ordem mítica no qual a oralidade impera e as descobertas e criações afloram, pois a oralidade, a narrativa falada confere aos mitos um poder mágico contido somente na dialogia, nas conversações, tendo em vista que a fala liberta as idéias, sem perder a essência dessas, enquanto a escrita aprisiona os sentidos mais amplos da comunicação, reduzindo seu poder pedagógico educativo, pois retira do mito, que é pedagógico por natureza, sua versatilidade móvel, sua práxis, seu princípio dinâmico, responsável por sua característica principal que é de drama existencial, diz Cassirer:

o mundo do mito é um mundo dramático – um mundo de ações, de forças, de poderes conflitantes. Em todo fenômeno, da natureza ele vê a colisão desses poderes. A percepção mítica esta sempre impregnada dessas qualidades emocionais. Tudo é visto ou sentido está rodeado por uma atmosfera especial, de excitação, de exultação ou depressão. Não podemos falar aqui de “coisas” como matéria morta e diferente. Todos os objetos são benignos ou malignos, amistosos ou hostis, familiares ou estranhos atraentes e fascinantes ou repelentes e ameaçadores (CASSIRER, 2001, p. 128)

Daí que a narrativa, como diria Aristóteles na Poética, a forma oral é a melhor maneira de apresentarmos o mito sem tirarmos dele a percepção do dramático, de que nos fala Cassirer. É o poder poemático da narrativa primordial capaz de tensionar e emocionar e que,

¹ BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega. Vol. I, 12ª ed. Vozes, 1998, Petrópolis

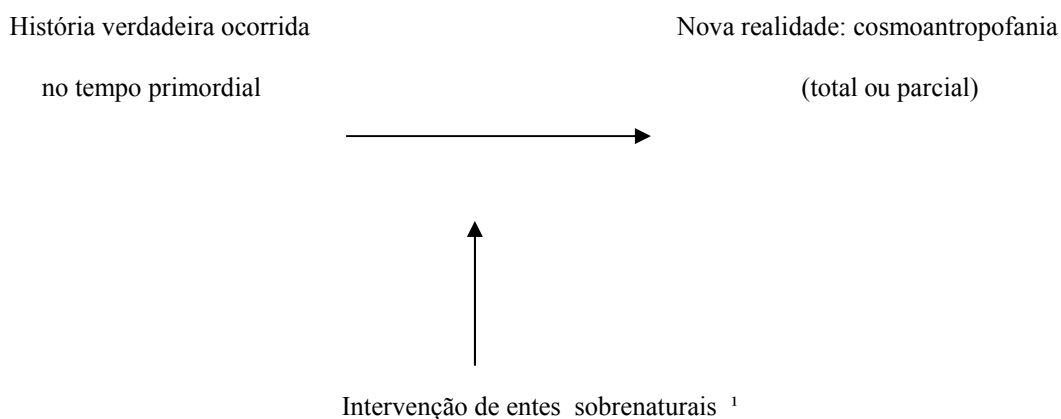
mesmo na época atual, leva o homem, dito civilizado, a retornar às suas manifestações apaixonadas.

O mito é a base da cultura de um povo, está no início da formação e dá sentido a sua existência, portanto, faz parte de uma base histórico-religiosa e filosófica da formação de todos os povos da terra e suas mais diversas culturas, pois todos os povos têm sua mitologia, que são os seus primeiros tempos onde homens e divindades se encontram e, a partir daí, nascem a cultura, que é berço da criação do espírito humano. É na época mítica em que o fenômeno das contendas entre deuses e humano, embora de aparência irreal e infantil de jogos, vão contribuir ou melhor, vão compor juntamente com a parte física (corpo) e a parte circundante a este (natureza) a complexidade que mais tarde chamaremos de homem. Daí que decifrar ou interpretar esta fase nos daria a chave do entendimento humano, não à luz da lógica ou dos processos de verificação das ciências modernas, pois a complexidade ou, às vezes, simplicidade dos mitos não se deixam penetrar por estas ferramentas. A era mítica, por ter como características fundamentais a ação, o ritual, a repetição, o sacro, a divindade, pois no mito a presença do Divino é uma constante, para ser interpretada carece do movimento instintivo de retorno ao princípio de vivências e convivências com o sobrenatural, se faz necessário que percamos a naturalidade, ou melhor, que abandonemos a normalidade, que é a crise da estabilidade de nossos dias veladora de compreensão, criação e nobreza do espírito humano.

(...) o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento; uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação” ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu do que se manifestou plenamente. Os personagens do mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É esse irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 1994, p. 11)

Podemos notar que para Eliade nos falar de uma ação que já ocorreu, que foi, que manifestou-se no passado, ou melhor, movimento que converteu o mundo e os homens no que são hoje, portanto, é o mito real, sagrado e verdadeiro, principalmente, os mitos cosmogônicos (que são o mito da criação do mundo) são os mais verdadeiros, pois a prova é o mundo pronto que vemos agora. E assim, podemos ver que a chave da nossa origem e nossa acomodação (crise da estabilidade) atual está nos mitos, e que para voltarmos ao movimento a ação temos que, de uma determinada maneira, retornarmos aos mitos, às tradições mais antigas e primordiais para novamente reencontrarmos com a criação e a descoberta inventiva e criadora do espírito humano.

Síntese de Junito Brandão:



Para Brandão, mito é sempre uma representação coletiva que explica o mundo e é sempre relatada por várias gerações didaticamente para ensinar como, o quê, por quê as coisas são como são desde os primeiros tempos *illo tempore*. Desta forma, o mito é a revelação através da palavra do dito - o vivido, pois a linguagem mítica relata sempre algo que aconteceu. Desta maneira, quando deciframos o mito, deciframos a nossa existência, diz Brandão (1998, p. 36) “*decifrar o mito é, pois, decifrar-se*”

Desta forma, podemos notar, que como já foi dito anteriormente, o mito é didático, pois toda atividade humana relevante é correspondente a um mito, que pedagogicamente exemplifica as ações humanas: colheitas, morte, casamento, nascimento, trabalho, educação, etc. através de narrativas poéticas que são transmitidas sistematicamente a todos de uma determinada sociedade desde seus primeiros tempos, como era feito por seus ancestrais.

7.4 O ÓCIO E A MITOLOGIA AFRICANA

Quando estamos em estado de “ócio” é que fazemos reflexões mais profundas em relação aos objetivos da vida, pois somente quem tem tempo suficiente para não pensar nada ou melhor pensar o “inútil”, e quem não valoriza o conhecer pelo benefício econômico ou pelo poder que possa exercer sobre o outro, quer dizer aquele que busca o conhecimento pelo conhecimento, pelo prazer de conhecer, desinteressadamente, é quem melhor pode avaliar o próprio conhecimento em si e de si, e com isto qualificar sua experiência vivenciada perante os fenômenos.

É o ócio total que nos permite que tendamos nossas mentes para o zero e somente esta mente vazia nos permite novas descobertas, novas invenções a partir do já descoberto, a desconstrução do instituído ou o descozimento de “verdades” já há muito tempo cristalizadas em nossas mentes. Não é à toa que Santo Agostinho dizia que “a mente vazia é oficina do Diabo” pois é no estado de ócio com a mente vazia que o homem tem tempo para questionar, criticar, refutar e criar o novo. Enquanto ocupado, com a mente cheia o homem nem questiona e cumpre o mesmo dado sem reflexões inventivas. É bom lembrarmos que invenções e descobertas contrariavam a ordem no período escolástico.

É a partir deste ócio, que muitos chamam de “ócio criativo,” que o homem se reencontra; e em encontro consigo mesmo que o homem pode conhecer-se; e é conhecendo a si próprio, suas potencialidades vocações e metas é que o homem cria, descobre novos ângulos de perscrutação, percebe nuances do imenso fenômeno do qual ele faz parte, que é o fenômeno do cosmos, onde múltiplos fenômenos estão circunscritos, tudo no um, e assim o homem fica crítico, cético, duvidoso, não se cansa de perquirir, fica angustiado, espantado, apaixonado, mudando de estado de humor a cada nova vivência num diálogo mudo com o universo, filosofando com ele, sendo parte do devir criando, criado e recriando, ser sendo,

pleno de si e dos outros, consciente de que sem estes “outros” a vida não tem sentido, pois filosofar e viver depende de um diálogo constante, de um comunicar-se intenso e infinito, de uma abertura para o aberto, na procura incessante da harmonia com os acontecimentos e com os outros, na intensa busca que nada quer encontrar; só procura, vive a indagar e indagando descobre, decifra enigmas e cria o novo, lançado sempre para frente para o futuro.

É a partir da radicalidade do ócio criativo que, numa esfera espiritual chamada Orun onde existia um Deus chamado Olorun que habitava num palácio juntamente com seus dois filhos prediletos, Obatalá (seu primogênito) e sua filha Odudua, além de outras entidades espirituais de diferentes categorias inclusive os Orixás Funfun, que há algum tempo atrás, o Deus em questão teve a brilhante idéia de criar um novo mundo que seria habitado por seres mortais; porém, para isso, precisaria da ajuda de todos inclusive seus filhos.

Assim, o grande Deus convocou uma reunião para expor a sua idéia a todos e designou funções a cada um presente. Ao seu primogênito, porém, delegou a mais importante das funções, ou seja, lhe confiou a responsabilidade de criar um mundo material. Aos demais foi ordenado que todos o obedecessem como se as ordens dadas por ele fossem suas próprias ordens.

Odudua demonstrou ciúmes e resolveu questionar ao pai sua insignificância diante daquela missão. Por sua vez, Olorun a repreendeu dizendo que a ela caberia, naquele momento, apenas obedecer ao seu irmão e confortou-a chamando de filha predileta e dizendo-lhe que nos seus planos ela também estava incluída. Era tão somente ela esperar, fazer o que ele estava mandando e não subestimar a inteligência dele, nem a importância dela, mas seria muito importante para ela juntar-se a Exu-Elegbará, pois o mesmo saberia como ajudá-la.

Antes da sua partida Obatalá recebeu de Olorun os atributos necessários à sua missão, inclusive o apo-iwá, o saco da existência onde continha tudo que ele precisaria para criar o

Ayé (mundo dos mortais). Uma das recomendações do pai era que deveria suprir-se do necessário para a viagem em direção aos limites do mundo espiritual onde encontraria o grande pilar que é o marco a partir do qual estende-se o vazio infinito local da criação. Referindo-se a alimentação e água, disse para não consumir nenhum tipo de bebida fermentada

No Orun já existia tudo que mais tarde viria a existir no Ayé, ou seja, o Orun era o protótipo do mundo material. Segundo a lei, mania de adivinhação, antes de realizar qualquer função, era necessário consultar o oráculo de Orumilá (senhor da sabedoria e do destino), com a finalidade de saber qual dos Odus iria reger sua missão.

E, assim Obatalá vai ao oráculo. Ao ser consultado, Orumilá realizou todo um ritual e invocação. Segundo ele, o Odu que se apresentou foi o *E j i o g b e*, o Odu da vida. Como o oráculo não trazia bons presságios para essa missão, seria necessário fazer oferendas (ebó) a Exu Elegbará, a fim de obter êxito e atingir com plenitude seus objetivos. O ebó deveria conter cinco galinhas d'angola, cinco pombos, um camaleão e uma corrente com dois mil elos. Obatalá não gostou e, ainda na presença de Orumilá, disse que achava humilhante o filho do todo poderoso fazer oferendas a Exu. Retirou-se indignado, sem dar importância às previsões do oráculo. Este foi seu grande erro: negligenciar o ebó, confiando unicamente no seu poder, a ponto de subestimar a Exu.

Obatalá partiu confiante no seu axé (força energia) para realizar sua missão, juntamente com os outros orixás que o seguiam. A jornada era longa e exaustiva. No caminho, seus subordinados experimentaram pela primeira vez o desconforto da sede e do calor dificultando a viagem, fazendo com que alguns deles desistissem. Mesmo sem alguns de seus acompanhantes, Obatalá prosseguiu sua missão não se deixando vencer pelas dificuldades porém, chegou a um ponto em que ele não mais estava agüentando. O Exu, que observava toda trajetória da viagem, esperou ansioso por isso, seria seu momento de atacar,

usando um de seus pós mágicos, fez aparecer no meio do nada uma palmeira, (Igui Opé,) com frondosas palmas. Obatalá avistou de longe a planta e tinha certeza que lá encontraria água. Qual não foi a sua decepção ao chegar aos arredores da palmeira e constatar que foi um engano. Desesperado e sem raciocínio, cravou seu cajado no tronco do vegetal e, recolhendo numa cabaça o líquido extraído, emú, bebeu a seiva até sentir-se saciado. Após beber da seiva da palmeira, Obatalá embriagou-se e caiu no mais profundo sono, rompendo a principal proibição imposta por seu pai, que era de não consumir qualquer tipo de bebida fermentada. Ao lado de Obatalá ficou caído o precioso saco da existência, Exu aproximou-se de Obatalá, e, ao perceber que o mesmo estava sozinho e adormecido, sorratamente recolheu o saco da existência e voltou ao Orun satisfeito e ansioso para contar a Olorun o que havia acontecido.

Olorun já sabia que tudo isso aconteceria, pois era este seu plano, do qual seus filhos sem saber, eram simples executores. O Deus chamou Odudua à sua presença que, se ajoelhando o reverenciou, desta vez ele entregou a Odudua a responsabilidade em liderar aquela missão que Obatalá não conseguiu realizar. Mandou que reunisse todo seu povo e ordenou que partisse imediatamente em direção ao oceano do não ser, as orientações eram as mesmas que ela ouvira dele para Obatalá.

Orgulhosa em assumir tão grande responsabilidade, Odudua novamente reverenciou seu pai e saiu para contar ao Exu a novidade, e logo após, foi consultar o oráculo, pediu ajuda a todos os Eboras, e com relação aos Orixás Funfun, deixou a livre escolha se algum deles quisessem participar de sua expedição.

Odudua seguiu fielmente todo o ritual e recebeu as ordens do oráculo cumprindo-as sem questionar sobre as oferendas para Exu, depositando aos pés dele o ebó, e assim Odudua seguiu viagem com seus adeptos para realizar sua missão, ao chegar ao final do caminho, foi possível contemplar a divisa dos limites do Orun. O deserto terminava abruptamente e, mais nada existia, além de trevas!

Os Orixás ficaram estrondosamente maravilhados com os mistérios e sabedoria do pai que, naquele momento, diante deles se descortinava, e exaltaram a grandiosidade de Olorun, a partir daí Odudua assumiu o comando e começou a realizar a obra que o pai lhes confiara. Ela ordenou que lhe trouxesse a maior cabaça que dispusessem. cortassem ao meio retirassem todas as sementes e impurezas e a colocassem aos seus pés, dentro do saco da existência tinha pequenas cabacinhas de diferentes cores. Primeiro, retirou a cabacinha branca, e de dentro dela, despejou um pó branco na palma da mão direita assoprando-o com força em direção ao vazio, seguindo todo um ritual de criação; finalmente foi criado o primeiro elemento - o elemento ar, e com ele a luz. Depois de depositar a cabacinha branca dentro da grande cabaça, Odudua retirou a cabacinha de cor azul, e, agindo da mesma forma, soprou o pó, desta vez para a parte de baixo do abismo, criando o elemento água. A cabacinha azul foi também colocada dentro da cabaça maior, e logo após foi retirada a cabacinha preta e da mesma forma assoprou o pó e seguindo todo um ritual foi criado o elemento terra. Finalmente, após serem criados os três elementos, surgiu a necessidade de se criar mais um elemento que futuramente iria ser muito útil para que ocorresse o orgasmo cósmico, e assim, foi criado o quarto elemento, o elemento fogo. Uma tempestade desenvolveu-se com os quatro elementos se manifestando em toda sua grandeza.

O fogo, combatido pela chuva (água), abria brechas que penetrava no solo (terra), formando uma matéria incandescente que se transformava em fusão vulcânica expelindo gases que explodiam; e o vento (ar), furioso, açoitava as águas em forma de grandes ondas que retornavam a terra, estabelecendo assim um caos, responsável pelo orgasmo cósmico, que daria surgimento à vida sobre o mundo novo. Muito tempo se passou e muito trabalho foi preciso até que a terra assumisse o aspecto desejado, coberta de verde e habitada por todas as espécies do reino animal. Finalmente, o cenário estava pronto para o surgimento do senhor de tudo aquilo: o homem!

Enquanto tudo isso acontecia, Obatalá despertava do sono e, tendo procurado o saco da existência e não o encontrando, desconfiou que era alguma armação do Exu. Reconheceu seu fracasso na missão, resolveu voltar e mesmo que o pai lhe banisse do Orun, seria um castigo justo. Sem que percebesse, a obsessão de receber um castigo lhe dava forças para prosseguir. Ao chegar no Orun, prostrou-se diante do grande pai, reconhecendo que havia falhado na missão e estava pronto para receber dele o castigo de que era merecedor.

Olorun, por sua vez, abençoou seu filho e perdoou dizendo que era um Deus de amor e jamais castigaria aqueles que tinha criado e que eram frutos do seu amor. O castigo que costumam atribuir a Olorun, segundo ele, nada mais era do que o resultado das ações de cada um, por isso ele dotou todas as criaturas de livre arbítrio, podendo cada uma escolher entre ser ou não ser, fazer ou não fazer.

Olorun deu uma segunda oportunidade a Obatalá, dessa vez, para executar uma missão ainda mais importante que a primeira: foi reservada a ele a tarefa de criar a raça humana, composta de seres semelhantes a eles.

Olorun dotou Obatalá do poder de inspirar o emi (espírito), que a nova criatura receberá em seu corpo de carne, um espírito, bastando para isso apenas que ele sopra em cada um deles o seu hálito.

Desta vez, Obatalá cumpriu todo o ritual junto ao oráculo de ifá e após tomar algumas providências para sua nova missão, como por exemplo, passar na oficina do artesão babá Ajalá, e segundo a orientação de Olorun, ordenar ao velho oleiro a começar a produzir inúmeras cabeças que seriam dispostas numas prateleiras para secar. Em pouco tempo, milhares de cabeças estavam prontas para receber o Emi (sopro da vida, espírito) e, depois de transladadas para o mundo material, assumir invólucros de carne.

Obatalá seguiu viagem, que dessa vez transcorreu sem qualquer problema, e inúmeros Orixás funfun fizeram parte dessa nova comitiva levando água e víveres suficiente para todos.

Ao chegar diante do novo mundo, o grande Orixá Obatalá admirou-se e admitiu o belo trabalho desempenhado por Odudua. Ele examinava a obra da irmã, atentando para cada detalhe, procurando defeitos e não conseguia encontrar. Ao chegar no limite do Orun, ele acampou com seus espíritos.

Exu, ao descobrir que Obatalá estava no limite do Orun, avisou e advertiu Odudua dos problemas que ele poderia causar.

Odudua enviou o Exu como emissário até Obatalá para saber quais eram suas verdadeiras intenções pois eram irmãos apesar das diferenças entre eles. Obatalá contou a Exu sobre a importante missão que o pai lhe confiou: disse que não tinha intenção de ameaçar Odudua, simplesmente queria sua permissão para se estabelecer num local com sua gente e, para isso, estava pronto a negociar com ela e pediu para que fosse marcado um encontro entre eles.

Exu, como bom mensageiro que era, voltou com as novidades de Obatalá e as contou a Odudua. Um encontro foi marcado entre os dois irmãos sem a interferência de mais ninguém: era importante a presença da grande cabaça, onde estavam guardadas as duas cabacinhas de cor branca e cor preta.

Existiam duas partes nas cabacinhas, a parte superior e a parte inferior que precisariam ser acopladas e nunca mais deveriam se separar, simbolizando a união dos dois irmãos (maritalmente), e a união dos dois planos da existência. a parte superior, a branca, representava o Orun (o mundo espiritual) portanto pertenceria a Obatalá; e a parte inferior, a preta, representava o Ayé (o mundo material), e pertenceria a Odudua.

Esse ritual, envolvendo a cabaça, era chamado de Igbadu (a cabaça da existência), e nela estaria reunida todas as coisas existentes no universo e deveria ser mantido no mais absoluto segredo, tal o poder que seria confiado a quem a possuísse.

Segundo a ordem do ifá (oráculo de búzios) , seu irmão deveria tomá-la como esposa e, da mesma forma que a parte branca da cabaça cobriria a parte preta, ele deveria cobri-la e aplacá-la com seu sêmen, assim como as águas dos igbins (caramujo) iriam apascentar e fertilizar a matéria contida no interior da cabaça.

Dessa forma, a sobrevivência do mundo estava garantida, como garantida estava a continuação da existência dos dois níveis (o espiritual e o material), por meio da interação do sexo masculino com o feminino.

As duas metades do Igbadu deveriam permanecer unidas; Orun e Aiê, Obatalá e Odudua, macho e fêmea, para permitir a procriação das espécies todos cantavam felizes em homenagem a união de Obatalá e Odudua. Ele recebeu permissão de Odudua, tanto para se estabelecer na terra como para usar a lama (matéria prima) que precisaria para modelar o corpo humano.

Alguns Orixás estavam responsáveis por recolher a lama em grande quantidade, porém todas as vezes que começavam esta operação a terra chorava e eles ficavam condoídos diante do pranto e paravam. Foi então que Ikú (a morte) apareceu e, sem demonstrar piedade, apanhou uma porção de lama e entregou a Obatalá que ordenou a Olugama modelar os arás (corpo). Depois que Olugama modelou os diversos arás, os espíritos trazidos do Orun por Obatalá neles penetraram e, uma vez insuflados de emi, transformaram-se em seres humanos que, procriando, se espalharam por toda a terra, dominando as demais criaturas terrestres.

Este mito cosmogônico torna-se religião que segue rituais, onde os orixás atualizam sua história mítica na coreografia da dança, na estética das cores e do paladar onde os elementos essenciais de cada orixá se manifestam.

Numa tentativa de evocar o passado da população baiana, principalmente em Salvador, a “Roma Negra”, faz-se necessário o filosofar através da mitologia africana.

Desta forma, seguindo, em tempo, a determinação da Lei 10.639, de 09.01.2003 (ANEXO C) que clama por uma orientação do educador, para que a sua prática seja investida de um conhecimento prévio.

7.5 O QUE É A FILOSOFIA? HEIDEGGER

Do ponto de vista de Heidegger, para sabermos o que é filosofia temos que filosofar, ou seja, temos que penetrar no tema e demorarmos no seu interior. Sempre que fazemos esta pergunta permanecemos em um ponto acima da filosofia, melhor dizendo, fora dela.

O comportamento a que nos submetemos para esclarecer tal questão é o comportamento filosófico que é interrogativo, crítico, demorado e aberto. Sem querer achar diretamente uma resposta, porém analisando a pergunta, com rigor.

Quando analisamos a pergunta e penetramos na questão, vamos em direção ao mundo grego, onde a filosofia se originou e, também, lançamos para o nosso futuro, pois a filosofia grega ocidental é um caminho “uma linha historial” que se confunde com a nossa própria história.

Assim, para Heidegger perguntar pelo que é isto? É perguntar pela essência do que seja a coisa e está aberto para ouvir o apelo do ser do ente.

É necessário que a discussão sobre a filosofia toque no ser para responder à questão.

A filosofia não é uma coisa da razão, já que a discussão sobre a razão nasceu no âmbito deste caminho filosófico e, sendo assim, tanto a racional como o irracional são discutidos do ponto de vista da filosofia.

Heidegger (1973, p. 212) nos adverte sobre o cuidado que devemos ter “para não vagarmos através de representações arbitrárias e ocasionais a respeito da filosofia” .

Este é o principal ponto no que toca ao educador de filosofia, cabendo a ele mostrar o rigor do pensamento filosófico e não permitindo que qualquer coisa “bonitinha” afável aos ouvidos, ou mesmo, modismo, frases prontas sem a devida reflexão sejam ditas como conceito de filosofia.

A tradição não nos entrega à prisão do passado e irrevogável. Transmitir, *délivrer*,¹ é um libertar para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo. Se estivermos verdadeiramente atentos à palavra e meditarmos o que ouvimos, o nome “filosofia” nos convoca para penetrarmos na história da origem grega da filosofia. A palavra *philosophía* está, de certa maneira, na certidão de nascimento de nossa própria história; podemos mesmo dizer: ela está na certidão de nascimento da atual época da história universal que se chama era atômica. Por isso somente podemos levantar a questão: Que é isto – a filosofia?, se começamos um diálogo com o pensamento do mundo grego. (HEIDEGGER, 1973, p. 213, grifo do autor)

Responder à pergunta é descobrir o sentido do “que” que mudou para cada filósofo no decorrer da história da filosofia, podemos dizer que o sentido do “que” é o próprio espanto “*thaumázein*”, origem geradora que acompanha a filosofia, considerando que o filósofo é aquele que permanece sempre espantado querendo saber o que é isto? Deste modo, espanto é o princípio (*arkhé*) que segue o desenvolver da filosofia em seu interior.

Espanto é *páthos*, enquanto desejo dis-posição que se deixa convocar pelo apelo do “que” ou melhor de saber do ser do ente, aquilo que está por trás de cada ente, sua essência.

E essa dis-posição que convocou a todo aqueles que desejaram e se deixaram convocar a saber sobre o “que”.

Assim, dar uma resposta só a esta questão é um erro, pois para cada filósofo este “que” foi visto de uma maneira diferente.

Cabe ao Educador filósofo mostrar sempre outros conceitos de filosofia e atentar para seus educandos sobre a época, as influências a que estavam submetidos os filósofos para pensar no “que” desta ou daquela forma.

Deste modo, Heidegger fecha sua preleção dizendo que a filosofia é a escuta deste apelo do ser do ente a serviço da linguagem, ou melhor, filosofia é comunicar-se, um conviver com o outro, um falar com o outro a respeito do que seja o “que” para si e ouvir do outro sua opinião sobre o “que”. Em suma, é um diálogo que nos leva a pensar, é está a serviço da linguagem.

¹ Em francês, no texto

7.6 O QUE É A FILOSOFIA? JASPERS

Para Karl Jaspers existem muitas opiniões sobre o que seja filosofia e algumas chegam a ser contraditórias entre si.

Aqueles que só acreditam nas ciências exatas ficam achando que o que a filosofia tem de pior é a sua própria natureza interrogante, de não fechar nenhum pensamento com uma resposta reta e conclusiva, pois em filosofia duas coisas não acontecem: unanimidades e definitivos.

Jaspers levanta também a questão de que o pensamento filosófico não é como o das ciências, de caráter progressivo como um processo e dá o exemplo da medicina da qual podemos dizer que está mais adiantada que na Grécia, porém em filosofia não ousaríamos afirmar que estamos mais adiantados que Platão ou Aristóteles.

Ao passo que os conhecimentos científicos se referem a objectos particulares que não estão necessariamente ao alcance do conhecimento de todos, a filosofia refere-se à totalidade do ser, que importa a todo o homem enquanto homem, procura uma verdade que, onde quer que fulgure, comove mais profundamente do que qualquer conhecimento científico. (JASPERS, 1987, p. 10)

Jaspers comunga com Heidegger em relação ao avanço das ciências; até a era atual as tecnologias devem muito ao pensamento especulativo filosófico, porém para ele a filosofia surge “quando os homens despertam”.

Falando da independência da filosofia em relação às ciências:

01. todos se julgam competentes para filosofar, a única condição é ser humano, enquanto nas ciências, exige-se um certo conhecimento.
02. o pensamento filosófico é espontâneo e original, este ponto é de suma importância para o Educador de filosofia, pois repetir o que os outros dizem não é filosofar. Filosofar é um aproximar-se da fala alheia através do diálogo, inventando a sua própria fala. Daí que as crianças filosofam, espantando-se e interrogando o enigma

e isto acontece por que elas têm uma genialidade que se perde ao se tornarem adultas.

03. os loucos, como as crianças, manifestam esta espontaneidade filosofante.

No início de certas doenças mentais há revelações metafísicas espantosas, cuja forma e linguagem nem sempre é, alias, de molde a que a sua expressão tenha um valor objectivo a não ser em casos como os do poeta Hölderlin ou do pintor Van Gogh. Mas quem os presencia não pode furtar-se à impressão de que se rompeu o véu sob o qual habitualmente vivemos. (Ibidem., p. 12)

Embora Jaspers acredite haver sentido no adágio na qual crianças e loucos dizem a verdade, ele mesmo reconhece que os grandes pensamentos filosóficos que surgiram devem-se a alguns raros e grandes espíritos independentes que apareceram durante os tempos passados.

04. outro aspecto levantado por Jaspers é sobre a imprescibilidade da filosofia por ela estar impregnada em tudo, pois onde existe homem ela se manifesta, exemplo: provérbios, máximas, linguagem, crenças políticas, nos mitos antes da história atual, etc. Desta forma, não se pode fugir dela, gostando ou não, e até aquele que a rejeita está executando uma ação filosófica, mesmo sem ter clareza de tal ato.

Para ele, filosofar é estar a caminho e este caminho é o de quem ama o saber, que é diferente daquele que é sábio ¹. Este estar a caminho é nunca “ter-ficado-ciente”, ou seja, aquele que nunca sabe que está sempre a procura do saber. Diz Jaspers:

Estar a caminho em demanda de algo ou alcançar a serenidade e a plenitude de um instante, não são definições da filosofia. A filosofia a nada se subordina ou se equipara. Não deriva de algo diferente. Cada filosofia define-se a si própria pelo modo como se realiza. Para saber o que é filosofia tem de se fazer uma tentativa. Só então a filosofia será simultaneamente a marcha do pensamento vivo e a consciência desse pensamento (reflexão), isto é, o acto e o respectivo comentário. Só a partir da tentativa pessoal poderemos aperceber-nos do que se nos depara no mundo com o nome de filosofia (Ibidem, p. 14)

¹ Ver no Texto O Problema do Nascimento da Filosofia, anterior a este o conceito de sábio é filosófico

Embora possamos esboçar várias fórmulas de filosofias nenhuma pode esgotar o sentido da palavra e nem se arvorar em ser a única válida. A filosofia em si é o meio pelo qual o homem toma consciência de si e da realidade. Mesmo sofrendo vários ataques, a filosofia não opõe resistência e, também, não se sente triunfal quando é aceita, pois ela não se justifica pelo interesse ou utilidade, mantendo-se assim, intocável pelos ataques, por que procura justificar-se no inexistente, no impossível, no indivisível e, deste modo, por visar ao homem, sempre, estará presente, enquanto houver homem.

7.7 KANT

O que levou Kant à idéia de crítica não foi a rejeição das conclusões metafísicas, e sim, a consciência da incerteza dessas conclusões e da fraqueza dos seus argumentos.

Hume como o despertador do “*sono dogmático da metafísica*”. Com efeito, Hume com seu empirismo cético, principalmente com a sua crítica da noção de causalidade, tinha tornado incertas as posições do racionalismo dogmático. Hume tinha provado que a razão é incapaz de pensar a priori, e por meio de conceitos, uma relação necessária, tal como o é, a conexão entre a causa e o efeito.

“Não há possibilidade de ver como do fato de uma coisa existir deva seguir-se necessariamente a existência de outra coisa, nem como se possa introduzir, a priori, o conceito de semelhante conexão”(Kant - Poolegômenos).

Segundo Hume, só a experiência poderia ter engendrado a noção de causa: traduzimos a expectativa subjetiva do hábito, dizendo que X é causa de Y.

O racionalismo de Descartes e Leibniz através da análise das noções de a priori do espírito, ou das idéias inatas, pretendia atingir verdade absoluta e construir, assim, uma metafísica. A crítica de Hume persuade Kant a abandonar “o velho dogmatismo carcomido”.

Contudo, Kant não alimenta uma simpatia irrestrita pelos céticos, como ele mesmo diz: *“essa espécie de nômade, que tem horror a toda fixação sólida no chão”*.

Se os racionalismos dogmáticos (Descartes, Leibniz) constróem seus edifícios metafísicos sobre solo movediço, alguns espíritos do século XVIII professam um desprezo pela metafísica que não pode ser sincero, pelo simples fato de que é impossível para o homem, enquanto homem, não questionar-se metafisicamente. Quanto a isso, escreve Kant : *“É inteiramente vão querer afetar indiferença por um gênero de pesquisas cujo objeto não poderia ser indiferente à natureza humana”*.

As questões da existência de Deus, da imortalidade da alma e da liberdade do homem no mundo, ainda que não nos seja dado a resolvê-las, não poderíamos deixar de formulá-las. Fato que Wittgenstein vai rebater em sua obra, *Tractatus Logicos Filosoficos*, na proposição 6.54. “*O que não se pode falar, deve-se calar*” dois séculos depois.

A nossa razão, não pode limitar-se à experiência; somos levados inevitavelmente a sairmos dos limites da experiência e a conceber realidades transcendentais, tais como, a alma, o mundo (considerado como totalidade) e Deus. Neste domínio, é óbvio, a razão é abandonada as suas próprias forças. Mas, diz Kant, isso não ocorre, somente, com o domínio da metafísica. Nas disciplinas como a Lógica as Matemáticas e a Física algo semelhante ocorre na medida em que tornou a encontrar na natureza as exigências *a priori* da razão.

Ora, tais disciplinas enveredaram pelo “caminho, seguro da ciência”, isto é, progridem, infalivelmente, pondo de acordo todos os espíritos. A metafísica, diz Kant, “*continua a tatear e os metafísicos não conseguem entender - se*”.

O problema que Kant enfrenta é o seguinte: por que a metafísica não alcança o mesmo grau de certeza que a Lógica, Matemática e a Física? A pretensão Kantiana é, de reabilitar a Filosofia e também, assumir a defesa da razão contra o ceticismo.

Mas, ao invés de propor outro sistema metafísico, resolve atacar o problema pela raiz, interrogando-se sobre as próprias possibilidades da razão. Uma preocupação de conhecer as próprias forças. É a instituição de um tribunal da razão, tendo como juiz a própria razão. “*Este tribunal, outro não é, senão, a própria crítica da razão pura*”.

Diz Kant

“Nossa época é a verdadeira, época da crítica, à qual tem de submeter-se. A religião, mediante a sua santidade, e a legislação, mediante a sua majestade, querem comumente subtrair-se a ela. Mas, então, provocam contra si justa suspeição e não podem reclamar reverência sincera, que a razão, outorga somente aquilo que pode suportar seu livre exame, e público (Prefácio, 1ª edição - Crítica da Razão Pura).

Como se vê, a noção de crítica não tem o intuito de fazer o processo da razão como faria uma crítica cética e destrutiva, mas de, discernir o que a razão pode fazer e o que não pode fazer.

Não entendo com isso uma crítica dos livros e dos sistemas, mas, a da faculdade da razão como tal, em relação a todos os conhecimentos a que esta possa aspirar independentemente, de toda experiência e, por conseguinte, a decisão sobre a possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em si, bem como a determinação tanto das fontes como dos limites da mesma; e tudo isso, a partir de princípios. (Crítica da Razão Pura XII).

Portanto, precisa-se buscar na própria razão as regras, limites de sua atividade, para se saber até que ponto podemos confiar nela. Nietzsche, diz um século depois *“não é estranho a razão no tribunal de si mesma?”*

Essa mesma idéia de crítica perpassará as três críticas: primeiro a Crítica da Razão Pura, no tocante à razão especulativa, ou seja, teoria do conhecimento; em seguida, a da Razão Prática, onde a razão é considerada o princípio de nossas ações, e, por fim, a Crítica do Juízo à Razão, considerada como fonte de nossos juízos estéticos e teleológicos.

Assim sendo, tomaremos como base o prefácio e a introdução da Crítica da Razão Pura, para acompanharmos os desdobramentos desse espírito e desse método.

A REVOLUÇÃO COPERNICIANA

O método Kantiano pode ser dito reflexivo, isto é, uma operação em que o sujeito, a partir de suas próprias operações, se volta sobre si mesmo.

Sabemos que, certos conhecimentos nossos, diz Kant, estão para lá de qualquer controvérsia; a Lógica, a Matemática e a Física. A primeira, não nos interessa muito, pois ela não nos proporciona conhecimentos objetivos, precede de qualquer objeto. Na Matemática e na Física, ao contrário, temos conhecimentos racionais e objetivos, no sentido de procederem só da razão, mas, referem-se a objetos. Essas duas disciplinas interessam a Kant, pois, da

mesma forma que as ciências (Matemática e Física), a metafísica pretende determinar de forma a priori certos objetos.

O problema é o de se saber porque o fracasso da metafísica onde a Matemática e a Física tiveram sucesso e se esse fracasso é definitivo. Trata-se de colocar duas questões: 1. Como se explica a existência de conhecimentos certos, na matemática e na física? 2. É possível haver tais conhecimentos na metafísica? A resposta à primeira questão nos levará a solução da segunda.

A metafísica procura estender nosso conhecimento a domínios situados para além da experiência, o que equivale a dizer que suas noções são a priori. Toda construção metafísica poderia pretender-se verdadeira, visto que nenhum dos seus objetos é dado na experiência, para que, com isso, possa ser desmentida ou confirmada tal construção.

O princípio lógico da não-contradição não basta para estabelecer a verdade de uma proposição, que pode ser contraditória, sem ser verdadeira. Mas como é possível em tal condição que todos os espíritos estejam de acordo, sobre certas proposições a priori da matemática e da física? Para Kant, houve, nestas duas ciências uma “revolução repentina” ou, uma mudança de método que condicionaram o êxito dessas ciências.

“ A Ciência da natureza procedeu muito mais lentamente até encontrar o largo caminho da ciência, pois, faz apenas um século e meio que a proposta do engenhoso Bacon de Verulamio, em parte ensejou esta descoberta e, em parte a ativou; uma vez que já se andava em seu encaço, e que igualmente só pode ser explicada por uma revolução da maneira de pensar que a procedeu subitamente. Não pretendo considerar aqui, senão a ciência da natureza, na medida em que está fundada sobre os princípios empíricos. Quando Galileu, deixou suas esferas rolarem sobre o plano inclinado com um peso por ele mesmo escolhido, ou quando Torricelli deixou o ar carregar um peso de antemão pensado como igual a de uma coluna de água, conhecida, por ele, ou quando ainda Stahl transformou metais em cal e esta de novo em metal retirando-lhes ou restituindo-lhes algo; assim, acendeu-se uma luz para os pesquisadores da natureza” (Kant , prefácio, 2º edição da Crítica da Razão Pura XIII, p. 13).

Como se vê, a mudança de método, em ambos os casos, consiste em determinar o objeto consoante às exigências da razão, em lugar de pôr o objeto como uma realidade dada,

perante a qual a razão não tem outra alternativa senão inclinar-se. É a passagem do método empírico ao método racional, ou mais exatamente de uma investigação latente a uma demonstração racional .

“A razão não percebe senão aquilo que ela mesma produz, segundo, seu próprio projeto” (Crítica da Razão Pura, prefácio, 2º edição XIII).

E a pergunta Kantiana que opera a revolução coperniciana é a seguinte: se, na matemática e na física esta revolução (saber o objeto determinado consoante as exigências da razão) levou-as ao caminho seguro das ciências, não se poderia generalizar-lhes o princípio, admitindo que nosso conhecimento sobre os objetos depende do sujeito conhecedor tanto quanto depende do objeto conhecido? Esta, como dito, é a revolução coperniciana operada por Kant em matéria de filosofia.

Até agora se supôs que, todo nosso conhecimento de si regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo a priori sobre os mesmos, através do que o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso, tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da metafísica admitindo que os objetos tem que se regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento a priori dos mesmos, que deve estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem dados (Crítica da Razão Pura, prefácio, 2º edição, XVI).

Esta é a substituição da hipótese realista pela idealista. Para o realista, conhecer consiste simplesmente em registrar o real e o espírito, nesta operação é meramente passivo. O Idealismo, ao contrário, supõe que o espírito intervém ativamente na produção do conhecimento e que o real, para nós, é resultado de uma construção.

O objeto, tal como o conhecemos, é, em parte, obra nossa e, por conseguinte, podemos conhecer a priori, em relação a todo objeto, as características que ele recebe da nossa própria faculdade cognitiva.

“Não conhecemos a priori nas coisas senão aquilo que nós mesmos nelas colocamos”
(Crítica da Razão Pura, prefácio, 1º edição, XVIII).

O IDEALISMO TRANSCENDENTAL

Kant vai distinguir, em nosso conhecimento dos objetos, duas classes de elementos que dependem do próprio objeto e constituem a matéria do conhecimento; e os que dependem do sujeito e constituem a forma do conhecimento.

Para ele, conhecer é dar forma a uma matéria dada; a matéria é a posteriori e a forma é a priori. A matéria é variável, pois os objetos o são, mas, a forma sendo imposta ao objeto pelo sujeito não será reencontrada em todos os objetos por todos os sujeitos. O sujeito, para Kant, é universal.

Existem, portanto, conhecimentos a priori e a posteriori e existiria um critério infalível para distinguí-los: os conhecimentos a priori são universais e necessários.

A experiência nos permite constatar que uma realidade nos é dada, desta ou daquela forma, mas, não por quê ela nos é dada assim, portanto, a experiência não pode dar origem senão a proposições contingentes. Uma proposição necessária (cujo contrário é impossível) só pode basear-se nas leis da razão. Diz Kant *“a experiência nos ensina que uma coisa é isto ou aquilo, mas não que, tal coisa não pode ser de outro modo”*.

Do mesmo modo, se nos ativermos à experiência, não conseguimos enunciar proposições universais. Nossa experiência limita-se aos casos que podemos constatar e só, com um processo arbitrário poderíamos passar de uma afirmação geral, válida, para a maioria dos casos, uma proposição universal, válida para todos os casos. Quanto a isso, diz Kant , *a universalidade empírica não passa de uma extensão arbitrária de valor”*

Então, a razão é a única fonte de proposições universais e necessárias. Inversamente, poderíamos dizer que não haveria proposições universais e necessárias, isto é, a priori, se a razão, por si mesma, não fosse uma fonte de conhecimentos.

Ora, é certo que possuímos conhecimentos a priori, basta olhar para as proposições matemáticas ou, então, para essa proposição: *“tudo que acontece tem uma causa”* que, para Kant é universal e necessária. Despojaremos o pedaço de cera de Descartes, de todas suas qualidades empíricas, *“resta (diz Kant) o espaço que este corpo que agora totalmente desaparecido, ocupará e que, não poderás suprimir, isto é, o espaço é a priori; o mesmo pode se dizer de nosso conceito de substância.”*

Mas, nem todos os conhecimentos a priori, têm, o mesmo valor. Os conhecimentos a priori, da matemática e da física, são verdadeiros conhecimentos, coisa que as proposições metafísicas não conseguem ser e para compreender esta diferença faz-se necessário distinguir entre os juízos analíticos e sintéticos.

Os juízos analíticos se limitam a explanar um conceito. O predicado, é extraído do sujeito por simples análise. *“Por exemplo, quando digo, todos os corpos são extensos”*. Para encontrar a noção de extensão, basta que eu decomponha, analise o conceito de corpo. A noção de extensão está unida a de corpo.

Sintético, ao contrário é um juízo cujo predicado acrescenta alguma coisa ao conceito do sujeito. Trata-se de uma síntese de um sujeito e de um predicado. *“Quando digo: todos os corpos são pesados”*.

Todo juízo da experiência é sintético (é óbvio a posteriori), pois, toda experiência nos ensina a acrescentar alguns atributos aos nossos conceitos.

Os juízos analíticos, ao invés, são a priori, pois, não se tem necessidade alguma da experiência para determinar o que se pensa num dado conceito.

A grande descoberta de Kant é a da existência de uma terceira classe de juízos. Os juízos sintéticos a priori. Estes últimos são universais e necessários, pois são, a priori como os analíticos e mais nos permitem ampliar nossos conhecimentos, enquanto os analíticos apenas podem explicá-los ou esclarecê-los.

Os juízos da metafísica, são analíticos; os da física e da matemática são sintéticos a priori. É a tal juízo que a matemática e a física devem seu caráter de certeza, que colocam todos os espíritos de acordo.

7.8 A ANALÍTICA DA PRE-SENÇA (*DASEIN*) DE HEIDEGGER

Precedem a Heidegger:

Kierkegaard – que contribui com a tese da existência finita a gênese do existencialismo.

Husserl – do qual foi discípulo, apropriando-se de parte da fenomenologia para estabelecer a sua crítica radical, a metafísica clássica.

Para investigar o sentido do ser, Heidegger traça um caminho ontológico que nos convida a uma metafísica moderna, abrindo assim, em novo horizonte para a filosofia no ocidente onde a pedra de toque é a investigação fenomenológica radical do sentido do ser.

O que está na mira de Heidegger é a nossa vida cotidiana e a sua ação, ou melhor o nosso ser-sendo e ser-mundo-com. Longe do modelo epistemológico das ciências empíricas, Heidegger procura pensar o ser como a gênese, para que possamos voltar a pensar na questão do conhecimento como uma vivência existencial e histórica, que nos conduza a uma analítica da pré-sença (da-sein) a partir do seu primado ontológico-ôntico.

Mostra que a existência é limitada no tempo, pois termina com a morte. Deixar o ser falar é estar aberto a escutá-lo e é o verdadeiro movimento do ser-sendo no mundo, para assim, tornarmos à simplicidade cotidiana, nossa própria existência. São estas coisas simples que Heidegger vem nos falar, diz o Prof. Carneiro Leão, na apresentação da tradução brasileira de Ser e Tempo, que é a proposta de nova ontologia feita a partir do enigmático texto filosófico da Floresta Negra.

O ponto de partida está na metafísica antiga, com isto Heidegger retorna a Platão no início da filosofia ocidental.

“...pois é evidente que de há muito sabeis o que propriamente quereis designar quando empregais a expressão ‘ente’ . outrora, também nós julgávamos saber, agora, porém, caímos em aporia.”¹ Será que hoje temos

¹ Platão, O sofista, 244^a.

uma resposta para a pergunta sobre o que queremos dizer com a palavra “ente”? De forma alguma. Assim, sendo, trata-se de colocar novamente a *questão sobre o sentido de ser*. Será que hoje estamos em aporia por não compreendermos a expressão “ser”? de forma alguma. Assim, trata-se de despertar novamente uma compreensão para o sentido dessa questão. A elaboração concreta da questão sobre o sentido do “ser” é o propósito do presente tratado. A interpretação do *tempo* como o horizonte possível de toda e qualquer compreensão do ser em geral é sua meta provisória. (HEIDEGGER, 1995, p. 24)

Segundo HEIDEGGER, seria preciso de novo colocar a questão do ser originante da filosofia grega, a questão da essência do ser, para darmos conta de como a mesma se perde no esquecimento de sua própria possibilidade de ser. Houve um esquecimento da questão interrogante do ser do ente em sua quiddidade (assentia), apesar da nossa época ser marcada por uma forte retomada da “metafísica”. A questão é que a *questão sobre o ser do ente*, isto é, sobre o sentido do ser, passou a ser vista como uma questão ultrapassada, trivial, pueril. O que, no início, ensejou o desenvolvimento do pensamento de Platão e Aristóteles e manteve-se até à *Lógica* de Hegel, com variações, recauchutagens e distorções — permitindo *gigantescas* construções sobre o sentido do ser —, passou a ser algo semelhante a uma história mítica qualquer, perdendo sua força de questão necessária. E esta perda de força da questão sobre o sentido do ser começa no próprio solo da arrancada filosófica grega. Desde aí formou-se um dogma sobre o sentido do ser. Este dogma considera a questão como supérflua e a indicação de sua falta é tomada como um erro metodológico. O que isto quer dizer? Em primeiro lugar, quer dizer que o “ser” é o conceito mais universal e o mais vazio, isto é, o “ser” é o que não se pode definir. Neste sentido, o “ser” encontra-se imediatamente dado, carecendo de maiores explicações. Afinal, “ser” é uma palavra que todo mundo sabe o que é, não havendo, portanto, necessidade de explicação. Esta certeza sobre o “ser” é que é o problema. Nesta certeza a evidência é um dado imediato. Trata-se de um preconceito de tal forma enraizado no comportamento comum que parece absurda a idéia de um questionamento sobre o sentido do ser. Afinal, por que questionar o que é por todos conhecido — o ser?

Heidegger vê nos preconceitos relativos ao “ser” a possibilidade de mostrar o por quê elaborar de novo a questão do sentido do ser. Tais preconceitos não são, de início, discutidos em detalhes, mas apenas naquilo que eles evidenciam sobre a necessidade de se recolocar a questão do ser. Neste sentido, Heidegger limita-se a apresentar três preconceitos relativos ao ser, mostrando como cada um deles requisita, no fundo, a colocação da questão do ser. São eles:

1. “Ser” é o conceito “mais universal”;
2. O conceito de “ser” é indefinível;
3. O “ser” é o conceito evidente por si mesmo.

Para cada um destes preconceitos, Heidegger retira um argumento que mostra a necessidade de uma repetição explícita da questão do ser. É do próprio preconceito que emana esta necessidade. No primeiro caso, “ser” é o conceito “mais universal”, *“isto não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro e que não necessite de qualquer discussão ulterior”* (1995:29). Ao contrário, este é o conceito mais obscuro, por isso mesmo requer uma investigação apropriada. Já, no segundo caso, o conceito de “ser” é indefinível, é uma conclusão tirada de sua máxima universalidade. Por ser o mais universal de todos os conceitos, o “ser” é por definição indefinível. Entretanto, *“a impossibilidade de definir o ser não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isso a exige”* (1995: 29).

Finalmente, no terceiro caso, o “ser” é o conceito evidente por si mesmo, a evidência que parece trazer o obscuro à compreensão articuladora revela-se como incompreensão. Justo por isto, pelo fato de estarmos sempre imersos em uma compreensão do ser e pelo seu sentido estar envolto em obscuridades e enigmas, significa a demonstração da necessidade de se repetir a questão sobre o sentido do ser. O evidente, justo por ser o que se evidencia como sentido, isto é, *“os juízos secretos da razão comum”* (Kant), *“deve ser e permanecer o tema explícito da analítica (“o ofício dos filósofos”)*”. Isto quer dizer que o evidente nunca pode

encontrar-se como uma razão absoluta em si, mas apenas como situação de existência, o que sempre requer a explicitação analítica como acontecimento do sentido, nunca, porém, como uma sua dedução já evidente na evidência absoluta dos “juízos secretos da razão comum”.

Diante disso, Heidegger demonstrou a necessidade de uma *colocação* da questão sobre o sentido do ser, isto é, de uma repetição da questão. Isto, entretanto, significa elaborar primeiro, de maneira suficiente, a referida *colocação*. Para isto, ele recorre à descrição da estrutura formal da questão do ser.

Segundo Heidegger, para provarmos que esta questão é privilegiada, temos que discutir o que pertence a este questionamento. Ele quer descobrir com isto quem na investigação sobre o ser é o interrogante e o interrogado para que possamos chegar a um fio condutor que nos permita elaborar um conceito sobre o ser.

“O ser dos entes não “é” em si mesmo um outro ente” (1995:32) se esta afirmativa é verdadeira, então, o interrogado na questão do ser deve ser o próprio ente, que é como nós mesmos somos.

“Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (Vorhandenheit) no teor e recurso, no valor e validade, na presença, no “há””. (995:32)

Sendo assim, quem deve ser primeiro interrogado é o existente, o ente, instalando, desta forma, o primado da pre-sença.

Este primado, segundo Heidegger, tem que ser ontológico no sentido de uma *“genealogia dos diversos modos possíveis de ser, que não se deve construir de maneira dedutiva, exige uma compreensão prévia do “que propriamente entendemos pela expressão “ser””*. (1995:37)

“ A questão ser, visa às condições de possibilidade das próprias ontologias que antecedem e fundam as ciências ônticas” (1995:37)

Dessa maneira, este primado também tem que ser ôntico, pois a pre-sença não é só “ente” entre outros e, sim está também com seu próprio ser, o que faz a pre-sença compreender seu “ser” como sendo.

Diz Heidegger:

“A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença. O privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela ontológica” (1995:38)

Daí, que a pre-sença tem um primado múltiplo:

Ôntico – por ser determinado pela existência, o que existe, categorial e empírico.

Ontológico – por ser originário e necessário.

Isto tudo resulta em duas tarefas de uma elaboração da questão do ser:

- O método
- Sumário da Investigação

O método – desde quando a pre-sença se comporta, a partir do estar no mundo, ela tem que se mostrar a partir de sua cotidianidade, e isto leva a concluir que:

- ✓ A analítica da pre-sença é provisória; A pre-sença tem temporalidade;
- ✓ O tempo por ser a pre-sença de constituição ôntica é o ponto de partida para a interpretação e compreensão do ser.
- ✓ Destruição da história da ontologia;
- ✓ A pre-sença tem seus passos antecipados pelo passado de sua tradição
“A pre-sença “é” o seu passado no seu ser, o que significa, grosso modo que ela sempre “acontece” a partir de seu futuro”. (1995:37).
- ✓ Compreender a questão do ser e as questões referentes aos fatos históricos, impregnados pela “tradição” que retira dela a condição de guiar-se sozinha sem interferência.

- ✓ Deste modo temos que destruir os acervos da antiga ontologia, destruir a antiga tradição petrificadora, sepultar o passado e retirá-lo do hoje.

Para a superação do conceito de temporalidade em Kant, diz Heidegger: *“Duas coisas o impediram: em primeiro lugar, a falta da questão do ser e em íntima conexão com isso, a falta de uma ontologia explícita da pre-sença ou, em terminologia kantiana, a falta que a integram a subjetividade do sujeito”* (1995:52/53)

A segunda parada, segundo Heidegger é em Descartes, onde:

“A interpretação comprova porque Descartes não só teve de omitir a questão do ser, como também mostra por que se achou dispensado da questão sobre o sentido do ser do cogito pelo fato de ter descoberto a sua “certeza” absoluta”. (1995:53)

E ainda mais, Descartes retorna à filosofia medieval em questões como infinitude da Alma (*ens infinitum*) e Deus (é o *ens increatum*) trazendo, assim, o velho já superado para dentro do novo, dependendo desta forma, da escolástica para sustentar sua metafísica

Feitas as destruições, escolher o método fenomenológico da investigação.

Primeiro Heidegger conceitua fenômeno - mostrar-se em si mesmo (encontro) e Logos num puro deixar e fazer ver (razão), mostrar como tal (fundo fundamento), tornar visível em relação a outra coisa (relação proporção).

Para aí, então, chegar ao conceito de que ele chama de preliminar de fenomenologia.

... “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia” (1996:65).

Destacamos o questionamento ontológico que Heidegger desenvolve, em que reflete sobre o único entre intramundano capaz de formular as perguntas metafísicas tradicionais, é o Dasein, é o existente, o ente humano, concebido como já conhecemos, isto é, em sua ligação

com outros entes, situado em um mundo e encarado dentro de sua finitude temporal. Daí que, para tentar responder metodicamente àquela indagação, tenha sido necessário a Heidegger partir da estrutura fundamental do ser-no-mundo, em sua dimensão ontológica originária.

Em Heidegger, o sentimento de angústia está em relação a uma situação indefinida, uma ameaça diante da própria existência. Há uma sensação de finitude e sentimento de abandono do Dasein. A angústia desperta o Dasein dando consciência do seu destino inevitável, a morte. Esta mesma angústia retira o Dasein da queda, obrigando a seguir seu caminho por meio do uso da liberdade, um processo dinâmico de vir a ser. Ela permite ao Dasein uma abertura que se deixa iluminar pelos outros entes e objetos intramundanos, adquirindo visão em relação a si mesmo e em relação aos outros, aproximando-se da descoberta do real-existente-tal-como-ele-o-é-em-si-mesmo, desvelamento este que caracteriza, para Heidegger, a própria verdade – *Alétheia*.

7.9 ONDE A ESTÉTICA E A ÉTICA SE TOCAM

Para falar sobre a estética vamos nos situar na posição de que podemos admitir um universo estético, onde estão tanto os seres naturais que não dependem do trabalho humano, quanto os seres artificiais feitos pelo homem, como o próprio homem, pois a possibilidade especulada por nós é que tanto um cajueiro carregado de frutos onde pássaros multicores cantam ao amanhecer, ou um novo prédio em aço e vidro, um quadro de Picasso ou a atitude homem (ANEXO D) que, no agir extremo da ética deixa de derrubar, perante as câmaras de TV e a repressão policial, a casa de outro homem, tão pobre quanto ele, pelo simples fato deste ser seu igual, fazem parte do que podemos, a princípio, chamar universo estético. Todos os acontecimentos acima citados despertam no homem em certo gozo.

Da mesma maneira como o poeta nos surpreende usando elementos que já conhecemos num jogo com a nossa própria língua, causando em nós uma prazerosa sensação estética, o homem do trator, com seu pensamento justo, nos surpreendeu trazendo a nós uma agradável sensação. Por que não podemos chamar isto de estética? Já que o termo em si significa “sensação”, “percepção sensível”.

Do que denominaremos as sensações provocadas pelas ações éticas que são frutos da ação humana, ou melhor, da vontade do homem?

Estas provocações iniciais fazem parte do que tentaremos estabelecer nesta escrita sobre a estética, um dos assuntos necessários à formação dançante do Educador filósofo.

A estética é um dos elementos indispensáveis a vida de uma sociedade, ela não é um valor em si, porém é uma necessidade humana, é o ramo da filosofia que estuda as reações humanas no ato contemplativo em geral, gerando conceitos, juízos, teorias, etc., da experiência do homem com o belo ou com a arte.

Tentar especificar o objeto da estética tem lá suas dificuldades, pois o ramo do saber novo¹ tenta, até hoje, se firmar na constelação das disciplinas filosóficas, sofrendo ataques

dos mais diversos setores acadêmicos e leigos. Porém, a maior dificuldade de definição do campo reside na não clareza de termos fundamentais da disciplina como “belo”, “estético” e “arte”.

Desta maneira, seguimos por este caminho tentando definir estes termos, ou melhor, lançar uma luz sobre os mesmos para, a partir destes esclarecimentos, situarmos a disciplina e tentarmos responder nossas interrogações. Oxalá, aproximando-nos de nossas pretensões, pois embora a formalidade da disciplina seja nova estes termos são tão antigos quanto a filosofia e, talvez, não tenha existido um filósofo, da antiga Grécia, passando pelo medievo até os nossos dias que tenha deixado de se dedicar aos estudos sobre eles.

Para Platão, o belo é aquilo que obedece às devidas proporções das partes e é em si mesmo definido.

A beleza, diz Platão em *O banquete*, “existe por si mesma, uniforme sempre e tal como o são as demais coisas belas, por que participam de sua beleza, e embora elas nasçam ou pereçam, ela não perde ou ganha nada nem se altera”. Quanto ao conteúdo do belo, Platão insiste sobretudo em uma expressão tomada emprestada dos pitagóricos, quando diz (em *O sofista*): “Nada que seja belo o é sem proporção.” (VÁSQUEZ, 1999, p. 36)

Aristóteles, embora discorde da doutrina das idéias platônicas vai concordar com a tese das partes proporcionais do belo que, para ele, é simetria e extensão e é este sentimento de belo que perpassa todo medievo, chegando até o renascimento onde o belo são partes mútuas e proporcionais em si, independente do que os homens possam ter de relação com ele, até então a beleza era independente de quem a via.

Somente a partir do século XVIII é que acontece uma inversão onde o belo não depende mais do objeto e, sim, de quem o admira, que é o homem.

¹ Séc XVIII, *Aesthetica* de Alexander Baumgarten. 1750.

O pensamento estético mergulha no campo da subjetividade tendo como principal característica não mais as proporções do objeto, mas os olhos e a mente do observador, pois por exemplo para David Hume (Séc. XVIII) que combatendo a metafísica “a coisa em si” vai mostrar que o sujeito que conhece a partir de sensações e percepções captadas pelos órgãos do sentido e processadas o cérebro, sendo para além das idéias, inclusive a do belo nada mais do que “impressões” e, assim sendo, é belo aquilo que eu acho que é belo. A partir de Hume, a metafísica antiga da Grécia cai num descrédito e com ela a sua idéia de belo.

Não poderia haver descoberta mais feliz para a solução de todas as controvérsias em torno das idéias que a anteriormente mencionada: que as impressões sempre precedem as idéias, e que toda idéia contida na imaginação apareceu primeiro em uma impressão correspondente. (HUME, 2001, p. 59)

A partir daí, várias concepções surgiram, porém todas colocando o belo a partir do sujeito, como por exemplo Kant – para o qual o belo é só um prazer estético que é somente satisfação do homem ante o objeto que lhe é apresentado. Isto que Kant chama juízo de gosto que é um juízo subjetivo, sem finalidade de puro prazer que revela, desinteressadamente, reciprocidade entre as partes, homem e obra apreciada.

Assim, tanto da maneira platônica como kantiana a estética se apresenta como a disciplina para alguns, até ciência que estuda o belo e suas relações ou reações provocando-a sobre o homem. Preocupa-se com as experiências que o belo faz o ser humano passar experiência onde o “ex” que vem do latim significa sair, o “per” do grego, significa limite e o “ência” também, do grego, significa vivência. Em suma, significa ir para além do limite da vivência, transformar-se a partir do contato com a coisa.

Porém, esta definição ainda nos causa problemas, diz Vázquez:

As dificuldades desta definição derivam exatamente do lugar central que nela ocupa o belo. Fora dela resta o que não se encontra nas coisas belas: não só sua antítese — o feio —, mas também o trágico, o cômico, o grotesco, o monstruoso, o gracioso, etc. ; ou seja, tudo que, mesmo não sendo belo, não deixa de ser estético. (VASQUEZ, 1999, p. 38)

Podemos notar que temos experiências estéticas também com estes objetos, mesmo sem eles serem ditos belos, provocam um certo prazer em quem os apreciam. Por exemplo, na tragédia Ática, onde, sem dúvida, podemos encontrar ,ao mesmo tempo, os espíritos, apolíneo e o dionisiaco, pois é na cultura helênica que estes dois espíritos estão engendrados, fundidos, em um só, lado a lado, em constantes contendas que são a gênese da criação das mais belas obras de artes plásticas (apolínea) e musical (dionisiaca), é do exercício do antagonismo que nasce o belo e o forte na arte, assim como da dualidade dos gêneros se concebe a vida, pois é este misto de guerra e paz, bem e mal que dá sentido pleno ao trágico. Diz Nietzsche, na Origem da Tragédia: “sentimos prazer na compreensão imediata da forma, todas as formas, nenhuma nos é indiferente, nenhuma nos é inútil” (NIETZSCHE,1999:40)

Podemos concluir que todo belo é estético, porém nem tudo que nos provoca experiências estéticas, é belo, pois a esfera do estético das sensações é muito mais ampla do que o belo.

Até aqui nem o sentido idealista do belo em si, de Platão, ou mesmo, o sentido transcendental de Kant não dão conta da estética, por excluir do sentido estético o não-belo e, deste modo, procuraremos encontrar, na prática artística, algo que complete este conceito.

“A beleza morreu”, proclama o dadaísta Tristan Tzara em 1918, reafirmando a sentença que o poeta Apollinaire havia ditado em 1913: “A beleza, esse monstro, não é eterna.” Mas, se não existe uma arte bela e os próprios artistas se dispõem a sepultar a beleza, como poderia a Estética transformá-la em objeto central de sua reflexão? Em suma, se a Estética não pode deixar de levar em conta a história real e se outros valores estéticos desalojam o do belo, ela não pode fazer deste o seu objeto central. (VASQUEZ, 1999, p. 39)

Vejamos, então, se os conceitos de arte dão conta de tal tarefa. Segundo Luigi Pareyson, três conceitos podem reduzir a imensidão dos conceitos surgidos sobre arte no decorrer da história da própria arte. O primeiro , da antiguidade onde arte era um fazer de aspecto puramente normal. Segundo, no pensamento antigo, diz Pareyson, uma distinção entre

a arte propriamente dita e a técnica do artesão e aí cometia-se o equívoco de não distinguir o liberal do servil.

Depois, com o romantismo, aparece a terceira concepção, onde “arte consistisse não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita” (PAREYSON, 2001, p. 21)

E assim, são as definições que colocam a estética como uma filosofia de arte que vai evitar algumas das dificuldades anteriores quando o centro era o belo. É a partir do renascimento que a arte toma este lugar no universo da estética, pois é neste momento que ela abandona a sua condição religiosa divina, pois se observarmos, na Grécia antiga, a arte era coisa para deuses ou heróis, sendo que só a estes se erguiam estátuas, faziam-se poesias, pinturas, cânticos, etc. No período medieval, da mesma forma, só deuses e alguns santos da igreja católica é que são retratados. A arte é tida como coisa divina, porém é com o surgimento da burguesia, no período renascentista, que a arte perde esta característica teológica, passando à esfera do homem comum. É neste momento que aquele que tem dinheiro, o burguês passa a ser retratado, esculpido e cantado e, aí, a verdade da obra de arte passa a ser algo humano, pois antes a capacidade criadora era somente atribuída a Deus, por que todas as artes eram da divindade ou para convocá-las. Agora mais não, a arte é humana, é autônoma – onde o artista original, inventivo e criador passa a distinguir-se do artesão e afirma sua liberdade ante Deus e a natureza.

A liberdade dos artistas faz a diferença perante os artífices mecânicos e artesanais. Neste momento, funda-se, na França, a Academia de Belas Artes e Baumgarten escreve a sua *Aesthetica* como uma disciplina filosófica autônoma . Diz Vasquez:

E, em concordância com tudo isso, na medida em que se eleva não só sua autonomia, mas sua importância no universo estético, a arte passa a ocupar o lugar central nas digressões estéticas. Dificilmente podia tê-lo ocupado antes, quando só existia com uma dupla condição servil: a) como meio ou instrumento de uma finalidade alheia, a serviço dos homens ou dos

deuses, e b) como uma atividade própria de artesãos ou servos e, portanto, com um *status* ideológico e social inferior para os artistas. (Ibidem, 1999, p. 41, grifo do autor)

No entanto, esta reflexão que coloca a obra de arte no centro da definição estética é importante, porém, ainda, limitada, pois é excludente quando deixa fora do que seja estética, todos os artesanatos e objetos utilitários como casa, carros, etc., as atividades como literatura, política, filosofia, tecnologia, etc. e suas vinculações com o campo artístico. E, assim, estética como filosofia da arte é apenas mais um comportamento humano que, ao ser classificado como estético e não como sendo toda uma ciência da estética.

Um outro fator limitante é que esta estética da obra de arte tem um forte vínculo com aquele “belo” de Platão, tanto é que a escola fundada para estudar a obra de arte é “Escola de Belas Artes” que tem o belo entendido como o belo clássico da cultura ocidental e exclui, por sua vez, obras de artes de outras sociedades por ter cânones diferentes.

Uma estética como ciência da arte tenta manter a arte como objeto de sua reflexão, considerando suas complicações de cunho histórico do qual derivam as diversas teorias elaboradas na contemporaneidade, diferenciando-se da teoria que antes tratamos com filosofia da arte, não tanto pelo seu objeto, mais por suas relações com o mundo.

Neste tipo de abordagem onde não só a arte é central, mas as suas extensões são consideradas, distinguem-se o estético do artístico. O primeiro como percepção desinteressada e o segundo como valores estéticos, isto é, o que se revela na obra de arte.

Esta distinção nos permite levar em conta os valores contidos na obra de arte, tais como, morais, filosóficos ou sociais de uma forma geral, bem como, inclui sobre o manto da estética todas as artes dos povos não ocidentais renascentistas clássico

É bom ressaltar que tal abordagem só é possível a partir da teoria kantiana, onde o desinteresse, de maneira geral, eleva, diferente das estéticas tradicionais, todas as manifestações artísticas à categoria de ser uma estética.

Porém, surgem novos problemas, pois embora seja levado em consideração aquilo que os teóricos vão chamar de extra-estética, ou seja, as relações para além da obra de arte, esse não é totalmente relacionado com a arte, pois os valores encontrados neste extra-estético não são incorporados à obra e, além disto, o conceito do belo clássico é, ainda, o padrão da ciência da arte.

O estético não se esgota na obra de arte, ele está presente em tudo, quer seja na natureza, na religião, na ação humana ou nos produtos fabricados pelo homem. O estético, como tal, perpassa a arte e o belo assume outros valores dando sentido à vida, como uma necessidade humana.

E, deste modo, temos como objeto da estética, enquanto uma apropriação humana da realidade, onde a experiência entra em contato com a coisa vem a ser expressa perpassando as dificuldades aqui citadas como uma distinção e não uma separação radical entre o estético e o artístico, no qual a idéia de estético privilegia as percepções do homem sobre os objetos e ações que suscitem a sensibilidade humana e seus valores.

Que este conceito seja extensivo a todos os objetos e processos humanos, dando ênfase é claro, à arte e sua relevância para a cultura e as suas relações com o extra-estético, fazendo com que o estético salte o mundo da arte para além da arte e, assim, possamos melhor entender esta extasiante experiência que todos sentem em contato com a vida.

Desta forma, vamos retomar a nossa preocupação inicial, à luz do que até aqui foi dito, e veremos que o processo de estarmos em contato com uma ação ética é, portanto, justa e nos provoca um certo sentimento que podemos chamar de estético.

Se retornarmos a ética antiga para Platão, o ser ético era considerado aquele que bem conduzia suas ações para a política, ou seja, para o bem da polis e, em Platão este bem não era diferente do belo, enquanto para Epicuro, a ética diferente de Platão era a beleza da condução interior do homem, da sua independência no tocante a acontecimentos externos, que

proporcionam ao homem os bons e belos pensamentos independentes do que possa estar acontecendo no mundo exterior.

O que nos interessa aqui é ver que em ambos os casos o belo e bom se confundem para entendermos que, numa atitude justa e ética, suscitamos sempre no outro uma beleza.

O que nos leva a crer que por meio da arte, dança, canto, cores e resgates culturais do Ilê Ayé podemos resgatar a justiça para com os afro-descendentes, através da experiência de ver o Ilê Ayé passar, pois num processo que marca homens e mulheres no seu tempo, inclusive na educação, onde “boniteza e justiça” andam juntas, dizia Paulo Freire para todos, inclusive para nosso tratorista que se recusou a derrubar a casa do outro, suscitando em nós, através da percepção, da experiência como é belo ser justo no exame perceptivo radical onde ética e estética se encontram.

7.10 ÉTICA

Para falarmos de ética, é necessário que façamos a distinção entre a MORAL e a ÉTICA.

Estas duas palavras têm sido empregadas erroneamente pelos meios de comunicação, políticos, religiosos, etc., como se fossem sinônimos, o que vem causar uma grande confusão. É verdade que o próprio “Aurélio” é responsável por esta situação confusa.

A MORAL é um conjunto de costumes culturais, teológicos ou, até mesmo, modelos estereotipados pela mídia, podendo variar com o tempo e local. Exemplo:

1. Nos anos 60 era imoral mulheres freqüentarem bares, desacompanhadas, hoje devido a mudanças de costume, isto é perfeitamente normal.

2. Até pouco tempo a perda da virgindade estava ligada ao casamento. Hoje, o que a mídia dita é que se faça sexo com segurança. “*Use camisinha*”. Não fala em casamento e sim, em AIDS.

Nos dois exemplos citados acima, podemos ver que a mídia mudou costumes morais que antes eram ditados pela religião e ditos bons costumes “sociais”.

A ÉTICA, por sua vez, permanece a mesma, pois ética de maneira individual é o conjunto de motivações do PATHOS humano que leva o indivíduo a alcançar uma determinada meta escolhida livremente pelo mesmo. Quando falo do PATHOS estou falando do sensível, da paixão humana, que lhe dá o livre arbítrio, que permite a ele simpatias ou antipatias por algo; e, quando digo meta, estou falando de vontade humana.

Já, a ética do coletivo ou do relacionamento com o outro são a responsabilidade da participação social, ou seja, num primeiro ponto reconhecer no outro um igual, reconhecer no “outro” um existente, reconhecer no “outro” o “Eu” próprio na procura de melhor coexistência.

Dito isto, podemos notar que a ética está sempre presente quando existe o homem independente do querer deste, enquanto a moral é invenção do homem que pode existir ou não.

O curioso é notar que a MORAL é imposta pelo poder religioso, político e meios de comunicação, enquanto a ÉTICA é interna ao ser humano manifestando-se livremente na presença deste.

Exemplo: se um jovem, por vocação, decide tornar-se professor, passa a cumprir todas as etapas para alcançar a sua meta (neste ponto, já existe uma ética individual); num segundo momento, já professor formado, o mesmo jovem, agora já adulto e mestre procura distribuir seu conhecimento da melhor maneira com seus alunos, visando sempre que, estes obtenham a melhor formação (aí está a ética coletiva) não necessariamente se importando com religião, costumes, modismos estereotipados, políticos, ou seja, com a moral ocidental que *“valendo-se do medo ao castigo público ou privado – deu origem aos estados de paranóia coletiva, dos quais, ambiciosos tiranos se sentiram à vontade na luxúria do poder”*. (Hugo Kutscherauer; Rascunho para uma Ética do Amante; EX-CATACUMBIS, Ano II, Nº 01, Novembro/96, Revista da ADUCSAL, SSA/BA).

A “paranóia” a que Hugo se refere tem na mídia (processo de manipulação de massas, controlado por quem detém o poder) a sua maior aliada.

Vejamos os seguintes exemplos:

Todos sabemos que a velocidade em excesso é responsável por boa parte dos acidentes de trânsito e também que as leis brasileiras dizem que a velocidade máxima permitida é de 80 km/h, porém a mídia televisiva mostra que o melhor veículo (W GOL) é aquele que anda a mais de 240 km e chega antes, até mesmo, dos acontecimentos.

Todos sabem dos perigos do excesso do álcool e que ele leva a morte. Apesar de a legislação proibir que seja consumido por menores de 18 anos, a todo momento na televisão, rádio, jornal ou revista vemos que 51 (aguardente) “é uma boa idéia”.

Estes e milhares de outros exemplos mostram-nos a “paranóia” que aqueles que têm a “luxúria do poder” causam a seus espectadores.

Na obra *Desobediência e Outros Ensaios*, Erich Fromm, no parágrafo inicial, diz o seguinte: “*Durante séculos, reis, padres, senhores feudais, patrões da indústria e pais insistiram em que a obediência é uma virtude e a desobediência é um vício*”.

Neste trecho, Fromm nos mostra claramente a quem interessa e sempre interessou esta nossa obediência moral e cega.

A igreja que sempre foi, ora coadjuvante, ora atriz principal no filme da ‘luxúria do poder’, criou no homem o “medo de estar errado” colocando-lhe uma coleira moralista, ou seja, um Deus invisível, onipresente, vingativo e castigador.

Esta é a moral ocidental que submete o homem. Mas, temos um caminho, uma luz no fundo do túnel que é a ética, que, ao contrário da moral, nos ensina a sermos desobedientes, digo, desobedientes não no sentido da baderna ou anarquia, mas sim, como diria Hugo ou Fromm, desobedientes no sentido pleno, de libertos, de seres livres responsáveis por si e pelos outros, em busca de uma “Libertação Participativa” que tira a palavra AMOR da condição substantivo, que os antigos filósofos e a Igreja a colocaram e colocam-na no seu verdadeiro sentido: o de verbo - é o conjugar sem medo de sorrir e ser feliz.

EU AMO

TU AMAS

ELE AMA

NÓS AMAMOS

7.11 A ÉTICA PRÁTICA DE PETER SINGER

Para Peter Singer, a relevância do problema ético dá-se a partir do instante em que este se depara com a nossa razão. Isto significa que a ética, para Singer, é uma entidade que tem que ser vivenciada, pois é na presença do real que podemos refletir sobre a nossa maneira de agir, isto, contudo, não significa que as situações, que por ventura não venham a ocorrer diretamente conosco estejam passíveis de nossa omissão, pois a nossa responsabilidade para com a sociedade e para com as tomadas de decisões desta, nos torna participantes ativos de tudo que nela (a sociedade) se sucede.

Em primeiro lugar Singer nos diz o que não é ética:

1. Ética não é moral sexual, pois esta é somente uma maneira de agir, quer dizer, uma escolha pessoal.

2. Conjunto de normas simples, pois as normas podem e devem ser seguidas de acordo com as situações, por exemplo “não mentir”, em determinados momentos, dos quais podemos citar: em riscos vitais mentir se torna imprescindível.

3. Ética não é religião, ou seja, “aquilo que Deus aprova” pois, tanto para Singer como para Platão, se Deus aprova ou não uma ação não a torna boa ou má, pois a ação em si já tinha sua característica de bondade ou de maldade antes da aprovação ou reprovação de Deus, que, no caso, é totalmente arbitrária. Desta maneira a ação ética é a priori, isto é, antes à opinião classificatória de Deus pois é ela uma ação humana.

4. Ética também não é relativa ou subjetiva. Não é relativa porque os juízos éticos são universais. Escravidão é errada em qualquer sociedade, a busca pelo maior prazer é comum a todos e nós temos a capacidade de agir independente dos costumes nos quais fomos criados.

Desta maneira, a ética é também, não pode ser subjetiva pois eu tenho responsabilidade e raciocínio e posso criticar e combater o ponto de vista de outro indivíduo e vice-versa, fazendo, assim, prevalecer um consenso ou bom senso.

A ética é, para Singer, uma concepção na qual qualquer ação pode ser considerada ética desde quando possa ser justificada sem levar em conta os interesses pessoais do agente, pois para Singer, minhas ações:

“Para serem eticamente defensáveis é preciso demonstrar que os atos com base no interesse pessoal são compatíveis com princípios éticos de bases mais amplas, pois a noção de ética traz consigo a idéia de alguma coisa maior que o individual. Se vou defender a minha conduta em bases éticas, não posso, não posso mostrar apenas os benefícios que ela me traz. Devo reportar-me a um público maior”(SINGER, 1994. p. 18).

Desta maneira, a ética é fundamentada de modo que um princípio particular possa ser aplicado universalmente, passando, assim, por cima do “eu” e reportando-se diretamente ao “nós”. Não podendo nunca os meus interesses próprios passar por sobre os interesses alheios. Chama Singer de interesses “tudo que as pessoas desejam” e, assim sendo, deve o meu próprio interesse estender-se aos interesses dos outros de uma forma racional que contemple a todos, quer dizer, que seja útil a todos desta maneira, diz Singer.

“A postura utilitária é uma posição mínima, uma base inicial à qual chegamos ao universalizar a tomada de decisões com base no interesse próprio” (ibidem, p. 22).

E, neste sentido o que guia o comportamento ético é a igual consideração de interesses, ou seja, guiar nossos atos atribuindo o mesmo peso dos interesses a todos implicados na questão, com uma observação racional dos fatos que sejam importantes e girem em torno da questão. Ex: No Brasil, a maioria da população universitária é branca devido aos interesses dos negros não terem sido contemplados desde o período da escravidão até hoje. Assim sendo, segundo a consideração de interesses de Singer, seria justo proteger através da lei um certo número de vagas nas universidades brasileiras para os negros, visando compensar seus interesses não satisfeitos no passado e, desta maneira, agir sempre a favor daquele que

sempre esteve no caso de satisfação de interesses do lado mais desfavorável, tendendo sempre para igualdade de oportunidade. A esta discriminação, às avessas, chamamos de ação afirmativa. Porém, esta igualdade de oportunidade ainda não garante satisfação igual de interesses, pois sabemos que nem todos chegam a alcançar as mesmas profissões. É lógico e necessário que todos, do servente ao presidente tenham seus interesses básicos satisfeitos, e isto só poderia acontecer com um salário justo pelo tempo de trabalho realizado, sem preocupação com o status do trabalho e sim com os interesses do trabalhador.

Na verdade, Singer mostra que a solução é redistribuição e equiparação das rendas.

7.12 O HOMEM NAS MALHAS DO SOCIAL ABORDAGEM FOUCAULTIANA

As sociedades modernas apresentam uma nova organização de poder.

O poder moderno e sutil, não é apenas violento ou repressivo, pois se assim o fosse os movimentos de libertação já teriam alcançado êxito.

A dificuldade é que estes movimentos de libertação desconhecem esses mecanismos sutis de dominação de poder.

O poder é produto do saber, de conhecimento que engendra poder, isto é, produz efeitos do poder.

Poder e saber são articulados na modernidade. Desta forma, o poder torna-se positivo e produtivo.

O poder cria objetos de saber, acumula informações e as utiliza.

O humanismo moderno se engana ao estabelecer uma separação entre saber e poder.

É preciso cessar de sempre descrever os efeitos do poder como negativos; ele exclui, reprime, recalca, censura, discrimina, mascara, esconde.

O poder produz o real, os domínios de objetos e os rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter revelam esta produção.

A verdade, o conhecimento, as ciências nunca estão, portanto, acima ou separadas do poder; não são transcendentais em relação a ele.

A verdade não é desinteressada e neutra, fruto de uma pesquisa, ela é sempre interessada, direcionada pelo poder.

O objeto genealógico de Foucault é escrever a história da produção da verdade no Ocidente, assim como Nietzsche, na sua Genealogia da Moral.

Na nossa sociedade, estamos vivendo presos a discursos que funcionam como verdade e estes discursos têm poderes específicos.

Além de verdadeiros, estes discursos mudam constantemente, o que constitui um problema para o ocidente.

A história da verdade é a mesma história do poder e dos discursos aceitos como verdadeiros.

Na verdade, a história da verdade ainda está para ser escrita.

ANALÍTICA DO PODER – UM PROJETO GENEALÓGICO

Para que compreendamos este projeto, primeiro, temos que entender que saber está sempre engendrado ao poder e que é esta articulação a característica da sociedade moderna.

Não interessa a Foucault uma teoria das múltiplas formas do poder, pois isto seria a negação de uma unificação teórica.

O que interessa ao genealogista é a fragmentação deste poder, ou seja, a maneira como ele é exercido em cada setor da sociedade por menor que este seja.

Interessa ao genealogista as multiplicidades dos mecanismos de poder, suas complexidades de seus efeitos.

O termo *Analítica do Poder* é para designar uma análise que se ocupa com o nível “micro” do poder, com as redes de minúsculos poderes que se estende sobre o social.

Esta rede, para Foucault, não parte de nenhum centro, logo o Estado como macro poder central não é importante para o genealogista. A compreensão do poder não se restringe à soberania do Estado e de seus aparelhos, ponto central de onde emanariam formas derivadas do poder.

Para Foucault a soberania do Estado e suas formas de Leis ou sua unidade global de dominação são apenas formas terminais de poder.

Deste modo, para se entender do poder, deve-se entendê-lo a partir de suas multiplicidades de correlações de forças imanentes ao domínio, onde se exercem e como constituintes de suas organizações.

Devemos analisar os jogos, as lutas, os afrontamentos, que transformam, reforçam e invertem estes poderes formando cadeias, redes ou sistemas. Pois, os contrários, são as defasagens e contradições que os isolam entre si, são estratégias que se originam na cristalização institucional dos aparelhos estatais, nas formulações das leis e nas hegemonias sociais, por isto, as condições das possibilidades de poder não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central.

O poder está em toda parte, não por que engloba tudo, mas por que vêm de todos os lugares.

O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de alguns que sejam dotados e, sim, é o nome dado a uma situação estratégia, complexa numa sociedade determinada.

Uma analítica do poder não pode ser localizada em um ponto da estrutura social, nem no Estado, nem em outro lugar, pois o poder não é privilégio de uma pessoa ou um grupo ou mesmo de uma classe social.

Esta analítica Foucaultiana não tem a intenção de negar a existência de classes sociais, nem tampouco de uma classe dominante.

Esta análise não se restringe à compreensão da exploração econômica.

A questão que esta análise quer entender é como uma classe torna-se dominante, fazendo-se aceitar pelos dominados.

Para Foucault, tornar-se dominante e permanecer dominante são efeitos de um certo número de táticas eficazes e sistemáticas, fruto de uma grande estratégia que assegura esta dominação.

Não é uma dominação global de um sobre os outros ou um pelos outros e, sim, múltiplas formas de dominação que se podem exercer em uma sociedade.

O importante não é o Rei em sua posição central, mas as relações recíprocas dos súditos é que são importantes, pois o que faz uma classe permanecer no poder não é o rei no seu edifício único e, sim, as sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social do palácio e do reino.

Deste modo, esta genealogia não se interessa pelo global e final do poder, mas como funciona o seu cotidiano seus efeitos concretos.

Por exemplo, as formas múltiplas e difusas pelas quais o poder se exerce sobre os corpos, sobre os comportamentos, sobre os sentimentos dos indivíduos, moldando-se e tornando-se transmissores de poder.

No interior da sociedade impera uma rede capilar de poderes que ultrapassa e complementa os poderes do próprio Estado. De maneira autônoma, esta periferia produz mudanças independentes do centro.

Estas redes de poder seguramente não desapareceriam, caso o centro (o Estado) fosse desarticulado.

E foi com base nestas informações que Foucault, metodologicamente, teve a precaução de procurar dar conta destes micro- poderes (moleculares) sem partir do centro para a periferia, quer dizer, do macro para o micro, numa análise descendente no sentido em que deduziria o poder, partindo do Estado e procurando ver até onde ele prolonga nos escalões mais baixos da sociedade; analisar como estes micro - poderes têm tecnologias e histórias específicas e se relacionam com o poder central do Estado.

A SOCIEDADE DISCIPLINAR

Foucault distinguirá nesta sociedade moderna a existência de micro poderes com características normativas diferentes do modelo legislativo, coercitivo, punitivo da Lei que imperava no sistema medieval clássico.

O estado moderno baseia-se na norma para produção de práticas disciplinares, vigilância e controle constante.

Esta Norma é muito mais eficaz que a Legislativa dos Estados antigos, pois ela é feita para convencer e não para obrigar, além de ser bem mais econômica. A Norma não quer proibir, quer convencer racionalmente. O prêmio é a garantia do sucesso a quem seguir as normas. Não é uma lei exterior a suas vontades.

Por isto, o prestígio nas sociedades modernas é das ciências humanas que são capazes de determinar as verdades sobre os homens, pois a aceitação da “normalidade” está diretamente ligada à verdade científica de, por exemplo, da Psiquiatria ou da Pedagogia. Estas verdades transformam os indivíduos em agentes da normalidade. Os indivíduos enclausurados têm sobre seus corpos a incidência de formas de controle, isto é, uma tecnologia que os controlam (Panopticom, de Jeremy Bentham).

Foucault observou que esta tecnologia não era exclusiva das prisões e era encontrada em outras instituições, como no hospital, o exército, a escola, a fábrica, etc. Esta combinação verdade científica e vigilância transforma os indivíduos das sociedades modernas em agentes de normalização. Estes agentes passam a exigir dos outros e de si mesmo adequação às normas. Isto é, são agentes do poder-saber indivíduos normais. É, desta forma, que o poder passa pelo corpo dos indivíduos para garantir o funcionamento e a normalidade.

Quando a medicina era o hospital psiquiátrico, ela inicia o controle do louco: - primeiro, cria um espaço próprio; - depois, institui a utilização ordenada e controlada do tempo, que deve ser empregado, sobretudo, no trabalho. Pois, desde XIX o trabalho é

considerado como meio terapêutico fundamental. Depois, monta um esquema de vigilância total, a “pirâmide de olhares” formada pelos médicos, enfermeiros, serventes. Esta técnica, embora de maneiras diferentes está presente em várias outras instituições. Tem como objetivo “vigiar, para tornar o homem útil e dócil”, política e economicamente falando. Uma das características curiosas do poder no Século XIX é o aparecimento do individualismo. O poder é produtor de individualismo

Prisão – individual

Loucura – individualizada

Paróquia - exames de consciência individual,

Em suma o poder não destrói as individualizações, o fabrica, ao contrário do que se pensava. Este poder, esta vigilância, também gera uma resistência dentro do próprio ambiente de onde ela emana. É isto que torna possível uma revolução que tem que começar pela base.

Uma das características básicas do poder é agir sobre os corpos dos indivíduos e não acima deles, transformando seus comportamentos, produzindo novas atitudes e controlando sua vida social.

Daí a importância de uma genealogia do poder que esquadrinhe as suas relações internas, para que possa servir de instrumento de luta, transformando, revolucionando a sociedade pela base, pois, segundo Foucault, não adianta apenas a destruição do aparelho do Estado se o poder se encontra entranhado em todas as partes da sociedade.

Para o capitalismo, o homem é de extrema necessidade, daí ter como uma de suas características o poder disciplinar, que controla o homem através do próprio homem, pois o poder é um produtor de individualidade que torna o homem vigia do próprio homem (Panopticon de Bentham). Outro exemplo clássico é o surgimento do contramestre nas fábricas tornando o “homem lobo do homem”.

A verdade, para Foucault, é uma produção do poder. Ela não existe sem ele, pois cada sociedade tem a sua verdade produzida de maneira científica com fins econômicos e produtivos que circula de várias formas no seio da sociedade. Exemplo: instituições de ensino, exército, meios de comunicações, etc. e tem como objetivos dominar e disciplinar, ou seja, tornar o homem dócil e produtivo, e isto constitui um problema para o intelectual que é “saber se é possível construir uma nova política da verdade”, não consiste em mudar o que está na cabeça das pessoas e sim, em mudar “o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. Para Nietzsche, “a verdade é uma espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida, porque o longo cozimento da história a tornou inalterável” (Gaia Ciências, § 110). Com isto, é necessário procurar na sua história a essência de sua origem para podermos refutar que só é possível se verificarmos a descontinuidade histórica, para vermos onde, pela primeira vez, foi aceso este fogo de cozimento do erro e quem sabe, apagá-la a tempo.

7.13 CIENTIFICIDADE & EPISTEMOLOGIA

Ao ser excitado para falar sobre ciências e seus métodos, veio em minha mente, até porque este é o campo com que me movo com melhor facilidade, o pensamento filosófico científico. Lembrei-me da guerra da verdadeira batalha em que se desenvolveram estes pensamentos do embate da disputa de poder, gerados por várias forças que estiveram em conflitos de interesses durante toda história da humanidade, desde o tempo mitológico ao arcaico Heráclito e o seu devir constante à guerra entre entendimento aristotélico que destacava o conhecimento através do sentido da visão, embora, para ele, sentidos, memória, experiência e razão estejam ligados em contra posição à concepção platônica, que dizia estarem os sentidos e o intelecto separados e que o conhecimento da verdade pertence ao campo das idéias puras e eternas. Recordei-me de Sócrates e o seu “conhece-te a ti mesmo” como o primeiro de todo o conhecimento, princípio este que, talvez, tenhamos abandonado, mas que quando lembrado nos é tão útil. Veio-me à lembrança o pensamento do filósofo estoíco do homem auto-suficiente livre e autônomo, dependente unicamente de si mesmo e em contrapartida do pensamento cristão para o qual a liberdade é autonomia, era um erro de pensamento, pois a razão, embora sendo a maior virtude deste, dependia da iluminação divina, invertendo, assim, toda filosofia grega.

Pensei, também, em Pascal, sua geometria, é claro, não pude me lembrar de tudo ou de todos, mas passei por Copérnico e seu sistema heliocêntrico e Giordano Bruno, para o qual o infinito significa a abundância da realidade. Vi o movimento labiríntico do conhecimento ser tocado e costurado por todos: Galileu, Leibniz, Newton, Espinosa, Descartes, Kant, Einstein e outros que buscavam a verdade, o conhecimento das ciências segundo os seus próprios interesses e perguntei a mim mesmo como posso eu falar de método e de ciência? Quais são

os meus interesses? Para que e a quem quero eu servir com meus métodos científicos? De onde vem esta busca obsessiva pela verdade? E a certeza? E os erros?

Não obtive, a princípio, respostas a estas perguntas, porém estas lembranças e estes questionamentos foram o suficiente para propor um caminho que iniciasse e a minha fala sem, contudo, desaquecer a excitação inicial que o tema requer.

Este caminho não poderia ser outro que não fosse o retorno ao mitológico mundo helênico onde convivem juntos os espíritos dionisíacos e apolíneos da arte, este caminho é o caminho trilhado pelo herói e no caminho de um herói existe sempre a volúpia, a sedução, as batalhas e as crenças, o que o torna perfeito para uma análise que envolva a ciência e os seus métodos, pois é completo no sentido de exigência de um olhar apurado capaz de enxergar as anomalias e a realizar descobertas, onde tudo parece previsível, pois o saber mítico é um saber que sabe de si, é um conhecimento, uma tomada de consciência de existência da divindade vista, não mais como um temor, mas do ponto de vista do reconhecimento de um poder.

Diz o mito que Minos, o rei de Creta havia invadido e conquistado Mégara e marchava para Palas-Atená com seu poderoso exército para vingar a morte de seu filho Androgeu, que havia sido morto por atenienses. Durante a longa guerra, uma peste assolou Atenas, os atenienses debilitados pediam a Minos que retirasse suas tropas. Este concordou se, anualmente, lhe fosse enviadas quatorze jovens, sete moços e sete moças, para serem jogados num labirinto, onde serviriam de pasto para um minotauro.

Os jovens eram pessoalmente escolhidos por Minos que prometia que quem conseguisse matar o minotauro e achasse a saída do labirinto retornaria livre para Atenas.

O labirinto é uma complicada construção, projetada por Dédalo, cheia de voltas, rizomática, com caminhos retorcidos, refinada em complexidades com objetivo de fazer com que quem ali penetrasse jamais encontrasse a saída.

Os atenienses, após três anos do pacto entre seu Rei Egeu e Minos, Rei de Creta estavam descontentes e aborrecidos e é neste momento que o herói Teseu se prontifica para seguir para Creta com as outras treze vítimas com o intuito de matar o minotauro e libertá-los o que era impossível, devido à força do monstro e ser inexpugnável o labirinto.

Neste ponto o mito ganha três versões, diz Junito Brandão:

O amor, porém, torna todo impossível possível! Ariadne, talvez a mais bela das filhas de Minos, se apaixonara pelo herói ateniense. Para que pudesse, uma vez no intrincado covil do minotauro, encontrar o caminho de volta, dera-lhe um novelo de fios, que ele ia desenvolvendo, à medida que penetrava no labirinto. Conta uma outra versão que o presente salvador da princesa minóica fora um novelo, mas uma coroa luminosa, que Dionísio lhe oferecera como presente de núpcias. Uma terceira variante atesta que a coroa luminosa, que orientou e guiou Teseu nas trevas, lhe havia sido dada por Afrodite, quando o herói desceu ao palácio de Afrodite para buscar o anel de Minos. Talvez a função fio e coroa luminosa, “fio condutor e luz”, seja realmente o farol ideal para espancar trevas interiores! (BRANDÃO, 1993; vol. III; p. 163).

A citação acima chama atenção nos seguintes aspectos: o fio que conduz a caminhos seguros, a luz que ilumina os caminhos para que possamos caminhar seguramente por eles e a idéia psicologista de trevas interiores, como se esta fosse uma escuridão do pensamento não crítico, um preconceito da filosofia reflexiva kantiana que queria submeter todas as coisas a uma crítica da razão, segundo o próprio Kant (1724-1804) a única segurança do entendimento.

Se nós voltarmos para a história da cultura ocidental, veremos que na Idade Moderna com Descartes (1596-1658) e depois com Kant foi que começou esta procura obsessiva pela validade das crenças por procura de certezas, de fios condutores que nos levam com segurança à verdade. Foi a partir do século XVII que “conhecer” com segurança torna-se o problema central da filosofia. É neste momento que procurar fundamentos “fio condutor e luz” segurança para o conhecimento e regras confiáveis para sua produção e avaliação veio a ser a questão central do ocidente.

Talvez tenham sido feitas interpretações errôneas dos mitos, pois tanto neste narrado no início como no mito da caverna de Platão a modernidade iluminista procurou interpretar a

luz como sendo o único caminho que leva à razão e à necessidade de uma linha que nos leve ao conhecimento que são as bases epistemológicas que guiam o fazer das ciências modernas.

Assim, como Ariadne, Kant queria nos conduzir a um caminho seguro de uma “*política da certeza*” capaz de garantir racionalmente e reflexivamente, definia e deduzia teoricamente o mundo, porém,

... desenvolvendo assim o conceito de coisa, o saber científico não tinha consciência de laborar sobre um pressuposto. Justamente porque a percepção, em suas implicações vitais e antes de qualquer pensamento teórico, se apresenta em percepção de um ser, a reflexão não acreditava ter de fazer uma genealogia do ser, e contentava-se em investigar as condições que o tornam possível (MERLEAU-PONTY, 1999, p.86)

Também, não podia como queria Descartes, a comprovação final da certeza encontrar-se na consciência individual, pois cairíamos novamente na questão da crença pura e simples que o próprio Descartes refuta dos escolásticos, e, então, para as ciências e para Teseu só restaria ter fé e ser guiado pela luminosa coroa presente da Deusa Afrodite ou conduzido pela certeza e segurança do fio.

O escolasticismo tinha seus mistérios de fé, mas empreendeu uma explicação de todas as coisas criadas. Todavia, há muitos fatos que o cartesianismo não apenas não explica como também torna absolutamente inexplicáveis, a menos que dizer que “ Deus os fez assim” seja considerado como explicação. (PIERCE, 2000, p.259)

Na verdade, a dúvida metódica de Descartes destrói as crenças sem fundamento, porém não dá conta do problema da ciência, pois não considera o homem em todos seus ângulos, e sim o transforma em um autômato, uma máquina, desconsiderando o sentir, ou melhor, considera a percepção como uma mera qualidade da máquina humana, pois Descartes não levou em consideração a nossa finitude, nossos interesses vitais, nossos desejos, afetos, etc. E acreditava num conhecimento objetivo, universal, desinteressado, neutro. Esta neutralidade e este desinteresse também não existiam desde a época de Teseu e Ariadne, pois a filha de Minos havia traído o pai e guiara Teseu por amor, paixão, sentimentos que as

ciências modernas desconsideram. Ela tinha “certeza” de que contaria com amor agradecido de Teseu, porém nosso herói abandona a amada em uma ilha enquanto esta dormia, pois os interesses de Teseu eram outros.

As certezas científicas da modernidade de posse da razão tinham a pretensão de dar conta de todos os problemas da humanidade através da tecnologia derivada dela, porém fracassou na sua tarefa de ordenar o mundo e de tornar a vida do homem mais fácil e de eliminar as guerras, ao contrário da proposta inicial são as tecnologias e a racionalidade humana os pontos de partida para a exploração do homem pelo homem e o aperfeiçoamento de novas armas de guerra para exterminar homens.

A racionalidade não é a única característica que guia uma sociedade e também não pode ser a base única das ciências, pois o racionalismo para ser considerado como o ponto de equilíbrio de uma determinada comunidade, requer que esta comunidade goze de condições privilegiadas do ponto de vista econômico. É, quando isto não acontece, as ciências, principalmente as de caráter social, necessitam de outros olhares que abandonem o ponto de partida da razão.

A experiência do caos, no plano especulativo assim como no outro, convida-nos a perceber o racionalismo em uma prospectiva histórica, a qual ele por princípio pretendia escapar, a procurar uma filosofia que nos faça compreender o surgimento da razão em um mundo que ela não fez e a preparar a infra-estrutura vital sem a qual a razão e liberdade se esvaziam e se decompõem. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 89)

Se a atitude do cientista é a atitude de quem descobre, de quem vê a anomalia, o imprevisível como podem as ciências arvoreem-se de lógica, ou melhor, como pode a razão reflexiva querer ser o fundamento lógico das ciências ou o “*cogito ergo sum*” de Descartes querer ser princípio fundamental do imprevisível, do novo que deriva do caos rizomática e disforme sempre velado, com que direito pensava Ariadne guiar Teseu através da luz ou do fio para um caminho seguro? Qual a segurança que nós temos fora do labirinto que é nosso

conhecimento? Como podemos conhecer uma sociedade que deriva de várias categorias rizomaticamente desiguais?

Estas perguntas talvez possam ser respondidas se fizermos um passeio pela história, pois o projeto moderno disciplinador e civilizador encontraram opositores no final do Século XIX e início do XX, pois conflitos mundiais e locais mostram claramente que razão e as tecnologias não asseguram harmonia.

O novo pensamento que emerge deste momento leva em consideração sempre, ou quase sempre, a nossa existência finita, nossa biologia e ecologia, nossa cultura, nossos anseios, nossos desejos, nossos afetos, considerando nossos vieses e dando ênfase às nossas subjetividades deixando um pouco de lado as objetividades universalizantes.

Alguns pensadores contemporâneos conduziram as ciências e os métodos para além da dúvida da descrença e da desconfiança, abandonando por completo o racionalismo cartesiano e, também, deixando de lado o ceticismo e desânimo que o período das incertezas fizera florescer.

Dentre estes pensadores contemporâneos podemos destacar a contribuição do filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) para o qual durante muito tempo, antes mesmo da modernidade, a humanidade produziu vários erros que se tornaram a herança do nosso conhecimento. Estes “*artigos de fé*”, como diria Nietzsche, foram questionados por aqueles que julgavam que seria a verdade a grande dama, sem a qual estaríamos perdidos. Porém, esta verdade era medida, ou seja, avaliada, segundo os próprios erros antigos já há muito tempo por nós incorporados e que agora serviam como a pedra de toque no julgamento do falso ou verdadeiro, fazendo assim, com que a importância do conhecimento não fosse seu grau de veracidade e sim, sua idade e a quantidade que havia sido incorporado à vida humana.

Desta maneira, foram deixados de lado as contradições entre viver e conhecer, e além disto, desconsiderou-se a importância da negação e da dúvida.

Aqueles que, por exceção da regra, pensavam o oposto, fizeram também do seu oposto um princípio de vida.

Para poder afirmar tudo isso, no entanto, eles tiveram de se enganar a respeito de sua própria condição: tiveram de falsamente atribuir-se impessoalidade e duração sem mudança, de compreender mal a natureza do homem do conhecimento, negar a força dos impulsos no conhecimento e, em geral, apreender a razão como atividade inteiramente livre, de si mesma originada; eles fecharam os olhos para o fato de que também eles haviam chegado as suas proposições contradizendo o que era tido por válido, ou ansiando por tranquilidade, posse exclusiva ou dominação. (NIETZSCHE, 2001, p.1 38)

Esta oposição deu origem a outros que são céticos, pois todas duas posições derivadas dos erros cozidos no fogo lento da história da humanidade e todas duas discutiram maior a menor utilidade para vida humana. E, desta maneira, a procura da verdade virou ânsia de poder, motivo de luta incessante entre os ditos sábios que normalmente colocavam esta busca como *“ocupação, atrativo, dever, profissão e dignidade”*. A verdade torna-se uma necessidade vital, até que o conhecimento e os velhos erros encontraram-se numa só pessoa, travando assim a primeira grande batalha que coloca, segundo Nietzsche a seguinte questão: *“Até que ponto a verdade pode ser incorporada?”*

Outro contemporâneo que é de suma importância para o pensamento filosófico e científico é Edmund Husserl (1859-1938), com seu método fenomenológico, que tem como ponto de partida o retorno as *“coisas mesmas”*, mantendo o privilégio do sujeito do conhecimento aquele que é puro ato, que é sempre consciência de, e por isto é intencional.

Embora tenha mantido a tradição moderna do sujeito reflexivo, Husserl pensa que consciência é um ato intencional e sua essência é a intencionalidade, vontade de ver as coisas dando-lhes significação que amplia o conceito de Kant, pois nega a existência da *“coisa em si”* afirmando só existir as coisas enquanto fenômeno para mim, ou seja, diante da minha consciência intencional.

Assim, a fenomenologia husserliana é a descrição dos fenômenos das essências do eidos, das realidades.

Diante da “crise da razão gnosiológica” do seu tempo, que vinha solapando qualquer pretensão de se dar seguimento a uma ciência da “constituição” do conhecimento puro (a priori), Husserl restaura a *atitude transcendental* como “retorno às coisas mesmas”, provocando, assim, profundas mudanças no horizonte teórico do fazer filosófico do século XX. Reclamando, renovadamente, uma nova tarefa para a Filosofia do Sujeito, precisamente aquela capaz de superar o amadorismo empírico ou o transcendentalismo ingênuo (ou realista) das épocas anteriores, Husserl projeta para a Filosofia a possibilidade de desfazer-se dos “tormentos da obscuridade”, e isto através do **método fenomenológico** (ou **redução fenomenológica**) levada às suas extremas conseqüências, a saber: *o retorno à consciência*. (GALEFFI, 2000, p.19, grifo do autor)

Desta maneira, também, Husserl rejeita o fio condutor, a luz, a verdade absoluta e acabada, e move-se na direção das possibilidades da abertura intencional para o campo fenomenal, pois a política da certeza não erra suficiente e os erros cozidos no fogo lento da história da humanidade não são convincentes, nem aceitáveis para o sujeito transcendental, aquele que sem luz e sem fio condutor é capaz de desvelar ou guiar-se mesmo no escuro do labirinto, vendo no silêncio o dito e ouvindo no não visto o inaudito. É aquele capaz de aparelhar-se e lançar mão das possíveis existentes ou não, categorias, sem nenhum apego especial a nenhuma, contudo sem abrir mão do uso de todas.

A missão de Husserl é desenvolver uma ciência, um conhecimento radical e filosófico independente do conhecimento das ditas ciências da natureza e esta tarefa não pode ser de um único fio guiado por uma luz.

A consciência reflexiva pura ou redução fenomenológica é uma visada, onde a suspeição de todos os dados da consciência empírica se fazem necessários para que haja uma melhor investigação em torno do objeto que é intencionalmente estudado. Podendo, assim, através do retorno à consciência retornarmos às próprias coisas, pois se a consciência é sempre “*consciência de...*”, não pode esta ser nunca concebida fora do campo fenomenal.

Pois, quando Ariadne inaugura a tradição de um único caminho, no meio da sua angústia do desencontro no labirinto ela mata o jogo, a dúvida, o movimento e nos diz que devemos estar encontrados, pois perdidos não é agradável, não é bom, não é certo, e assim nos desvia da indecisão, do caos, nos tira da crise do movimento no qual nascemos e do qual nunca devíamos ter saído.

Porém, ao mesmo tempo, Ariadne mostra uma outra possibilidade que é possibilidade de não movimento, de falta do jogo, do dado multifacetado, volta ao labirinto, pois requer uma necessidade de criação de nova ordem ou descoberta. Ver Ariadne é ver o que deve ao devir e se deixa ir no encontro de uma linha que nos tira do nada e para o nada nos transporta, nos deixam vivo no movimento, embora tenha a intenção de nos parar, o que nos determina é o outro tão perdido quanto nós, quem sabe, só quando o encontramos nos encontraremos a nós mesmos e, assim, nos perdemos do dito certo e ficamos prontos para descobrir. Ah! Ariadne sem graça, pois nada que a dita ciência tenha descoberto, tenha trazido para fora do labirinto, tenha “ esclarecido” não é tão claro, quando analisado à luz de uma reflexão crítica, se muito é dogmática e acomoda desconfortavelmente como se fossem sapos engolidos, porém não digeridos, pois são impostos a nós como sobras de comida fria, sem graça de expectativa zero.

Para quem bem vê, Ariadne nem precisa de Teseu e, muito menos de Minotauro, pois ela tem o fio que a tira da dúvida e a coloca na incerteza do que está para vir. Ela está em contato com o que é para todos, a saída, o conhecimento que vai à frente conduzido pela linha e lançado para a vida.

Podemos notar que o campo é vasto, que a nossa Ariadne pode tomar ou significar diversos caminhos e que só não é permitido a ela ficar parada. Então, temos como principal parâmetro o movimento do qual é impossível escaparmos.

Depois, o local onde nós movemos o campo do conhecimento que é infinito, abundante, complexo, rizomático e labiríntico e, deste modo, temos que ter curvas complexas infinitas para traçarmos o nosso método. Outro ponto importante ao qual devemos estar atentos é aos erros cometidos e antes de nós ditos como verdade da época, que não deram e não darão conta dos problemas da humanidade.

Devemos estar abertos, atentos e suspensos dos preconceitos que pairam sobre o nosso objeto de estudo, pois só assim tomaremos consciência dele.

O sentir deverá passar a ser a pedra de toque que nos proporciona o real contato com o mundo e com o outro, pois somente perceberemos sentindo.

Quando o campo fenomenal estiver aberto e a atitude fenomenológica radical prevalecer, as categorias vão saltar a olhos vistos e então ampliaremos a precisão e o alcance da ordem do mundo que está em nossa volta e que nos grita com múltiplas e diversas vozes.

E, talvez aí, resolvamos alguns dos quebra-cabeças do mundo real, multi-categórico e polifônico que está em nossa volta, mesmo sem o fio e a luz, pois nosso sentir, nosso perceber guiará nosso corpo entre os outros, mesmo nas trevas.

Não devemos nos entregar às opiniões prévias e sim, deixar que o fenômeno fale por si, que ele diga algo de si próprio.

Diz Kuhn:

Inicialmente experimentamos somente o que é habitual e previsto, mesmo em circunstâncias nas quais mais tarde se observará uma anomalia. Contudo, uma maior familiaridade dá origem à consciência de uma anomalia ou permite relacionar o fato a algo que anteriormente não ocorreu conforme o previsto. Essa consciência da anomalia inaugura um período no qual as categorias conceituais são adaptadas até que o que inicialmente era considerado anômalo se converter no previsto (KUHN, 2000, p.91)

Não podemos desprezar as tradições, temos que ouvir, estar aberto a escutar o outro, sem nos entregar às opiniões prévias, e deixar que o outro diga algo por si próprio. Mostrar-se receptivo, porém não neutro ou anulado, e sim apropriando-se das opiniões prévias e

preconceitos de maneira destacada deste, fazendo um confronto entre o preconceito e a verdade do contexto, para o anômalo converter-se no previsto e, assim, a descoberta possa acontecer.

Desta maneira, Heidegger em “*Ser e Tempo*” pensa que, para que exista uma compreensão, não basta somente a antecipação, e sim, o controle destas para que haja uma compreensão a partir das coisas, ou seja, a “visão prévia” não é a partir de mim, dos meus preconceitos, e sim, eu tenho que controlá-los para que esta “visão prévia” venha da própria coisa em si para que a anomalia se apresente.

O princípio que devemos seguir, se quisermos fazer ciência, não é se afastar da tradição do habitual, do previsto para ouvir por si, e sim, se afastar de tudo que possa impedir ou interferir na percepção do campo fenomenal da coisa mesma, pois “*são os preconceitos não percebidos os que, com ou sem domínio, nos tornam surdos para a coisa que nos fala a tradição.*” (Gadamer, 1999, p.406)

Além de reservarmos uma atenção especial para os preconceitos, devemos também atentar à questão do interesse, pois por trás a atividade científica existe uma rede de interesses que mantém toda uma coletividade engajada na pesquisa e na discussão dos problemas interessantes. Porém, estes interesses não são puros e sim, politicamente articulados com agentes não científicos que estabelecem relações de força e violência, que estabelece o que deve e o que não deve ser pesquisado ou descoberto, estes interesses são atualmente os que conduzem e dão credibilidade às ciências.

Vamos chegando, assim, no fim de nossa prosa com a certeza que não esgotamos e não esgotaremos este assunto escorregadio e interessante até porque não é nosso interesse esgotar nada, mas com certeza deixamos algumas pistas para aqueles que, algum dia se arvorem a pensar no assunto e, neste momento, vale a pena lembrarmos que Teseu não ficou com Ariadne, e sim, apaixonou-se por sua irmã Fedra o que lhe trouxe sérias conseqüências e

ele deixa Creta não como um herói, e sim, como um bandido, um traidor. E, ainda que, ao voltar para Atenas, Teseu esquecera do combinado com Egeu, seu pai mítico que era de colocar velas brancas no caso de vitória. E, então, Egeu contemplando as velas negras do barco do Teseu esquecido, precipita-se do rochedo para o mar e para a morte. Está aí o mito tão complexo quanto as ciências, tão rizomático e labiríntico quanto a própria existência.

8 POSLÓQUIO

Gostaríamos de frisar que, por esta dissertação versar sobre a formação do professor, ou melhor, educador filosófico, ela não tem fim, pois toda formação é um sendo, sempre continuado, ponto da aventura dançante que é o ato de educar, em que após uma música vem outra, após um descanso para recuperar o fôlego vem outra modinha, sempre mais uma “ad infinitum”, aberto para o aberto, lançada para frente em busca de novos ritmos e formas de dançar, pois é a dança uma procura constante dos pontos de tensão entre o corpo e a música. Tensão sempre nova que desafia o dançarino na invenção de novos passos para adaptar-se a novos ritmos numa nova coreografia sempre inacabada.

Deste modo, justificamos que dançamos conforme a música, daí a escolha dos assuntos e temos que tratar neste nosso diálogo, pois esses, embora pareçam, não foram escolhidos à revelia, e sim, por necessidade, por reclamação da realidade local, pela exigência da cultura e da experiência dos educandos que encontramos em nossa prática pedagógica. Quando falamos em ética, na mitologia africana, ou mesmo na metafísica heideggeriana é porque os educandos chamaram para dançar estas músicas por necessidades culturais ou por tensões do momento histórico.

Muitas vezes deixamos de dançar nossos próprios gostos para atendermos a um pedido, uma tensão exigida pelo coletivo, pois entendemos que, assim, serviríamos melhor à necessidade da vida real. E, outras vezes, com muita perseverança e estratégia mostramos aos educando a necessidade de cumprirmos alguns passos básicos que esta democracia dançante exige para sua consolidação onde a mudança, o devir, a revolução é uma máxima constante e por isto, o planejamento, a coreografia (**ANEXO E**) não é uma opção, e sim, uma necessidade para melhor intervirmos na mudança do mundo. Falo em planejamento, não como algo rígido,

porém, apenas como um caminho a seguir, pois se não escolhermos um caminho, digo uma coreografia, corremos o risco de nos perder nos vários caminhos existentes. Diz Heidegger:

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 possíveis, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração.

Por isso devemos tentar determinar mais exatamente a questão. Desta maneira, levaremos o diálogo para uma direção segura. Procedendo assim, o diálogo é conduzido a um caminho. Digo: a *um* caminho. Assim concedemos que este não é o único caminho. Deve ficar mesmo em aberto se o caminho para o qual desejaria chamar a atenção, no que segue, é na verdade um caminho que nos permite levantar a questão e respondê-la.

(HEIDEGGER, In Pensadores, 1973, p.211)

É esta escolha de caminho a que chamamos de planejamento ou coreografia e esta a escolha que exige um saber escutar, uma disponibilidade para o diálogo, uma curiosidade inventiva, uma vontade de dançar com o outro comprometidamente com o ritmo da música, atento às mudanças e quebras de ritmo, pois quando escolhemos um caminho não significa que não possamos desistir e retroceder escolhendo outro, pois podemos dançar uma nova coreografia.

Aquele que ensina a dançar dançando é obrigado a dar o exemplo, pois dançar exige disciplina e disciplina exige um ethos e só se pode ensinar ética pelo exemplo, mostrando

“6.421 – É óbvio que a Ética não se pode pôr em palavras.

A Ética é transcendental.

(A Ética e a estética são Um).” (WITTGENSTEIN, 1995, p.138)

Desta forma, tentamos por um instante fazer apenas uma pausa para o que nunca acaba. Conscientes, pois que, até de maneira estática, estamos dançando em nossas mentes, uma vez que até o silêncio soa como uma melodia para aqueles acostumados a dançar e a planejar sempre uma nova conquista.

Podemos dizer que a escolha desta coreografia tem como pedra de toque o homem, o existente, ela é uma coreografia de fé, fé no homem, expressão do fenômeno da existência

aquele que é o único responsável pela sua liberdade e pela liberdade alheia, aquele que é o implementador das ações, através da manifestação do seu desejo e vontade e, desta forma, esta coreografia é existencialista e é humanista . E por ser fruto do desejo e vontade do homem livre o existencialismo nos conduz à possibilidade de mudança que leva a um otimismo na perspectiva de melhores dias para a humanidade que sempre clamou por liberdade.

Queremos a liberdade pela liberdade e através de cada circunstância particular. E, ao quisermos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida, a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas, uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros; só posso tomar a minha liberdade como um fim se tomo igualmente a dos outros como um fim. Por conseqüência, quando, num plano de autenticidade total, reconheci que o homem é um ser no qual a essência é precedida pela existência, que é um ser livre, que não pode, em quaisquer circunstâncias, senão querer a sua liberdade, reconheci ao mesmo tempo que não posso querer senão a liberdade dos outros.

(SARTRE, 1973, p. 25)

É este o nosso desejo que na escolha responsável de sendo educador sempre úmidos de esperança fazer do filosofar um instrumento de libertação existencial de caráter humanista, para melhor desfrute da dança da vida.

Nesta seqüência de movimentos filosofantes procuramos ocupar espaços de maneira apropriada para a formação do filósofo educador. Vários passos foram dados desde o por quê? e o para quê?, de formar filósofos da didática e do diálogo no ensino da Filosofia, destruição ou da desmontagem no ensino da filosofia, bem como, da importância de uma dialética ascendente e descendente.

Além destas questões metodológicas que julgamos ser útil ao educador filósofo, procuramos colocar nesta seqüência de passos dançantes os termos a serem abordados nesta dança, partindo do histórico da filosofia no Brasil, o problema do nascimento da filosofia, os mitos, o ócio, a mitologia africana, a filosofia para Heidegger, Jaspers, Kant, o dasein, a ética, a estética, o poder para Foucault , terminando com a cientificidade e a epistemologia.

Neste momento que julgamos ter terminado é que percebemos a incompletude da coreografia, vendo claramente a imensidão dos espaços vazios carentes de serem preenchidos por outros passos, tais como a fenomenologia de Husserl, o empirismo lógico de Hume, a angústia de Kierkegaard, a linguagem de Wittgenstein e muitos outros passos que poderiam estar nesta dança inacabada.

Só nos resta, neste momento, saudades das quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Navarro de Brito, em 1997, onde, efetivamente, começou esta dança, a partir da escuta e da intuição, que não tem fim e que nunca completo estará, devido a impotência humana da qual somos vítimas conscientes.

9 REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução : Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARISTÓTELES. **A Metafísica**. Vol. II. Tradução do grego Giovanni Reale. Tradução para português Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. **Organon** Livros I e II (Categorias e Periérmeneias). Tradução Pinhanrada Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6.. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARTHES, Roland. **A Aventura Semiológica**. Tradução: Maria de Sta. Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987
- _____. **Elementos de Semiologia**. Tradução: Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.
- BENSE, Max. **Pequena Estética**. Tradução Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia. **O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica**. In: ÁGERE – Revista de Educação e Cultura n 01 Publicação do Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica de Pós-Graduação em Educação da UFBA, Salvador: Quarteto Editora, 1999, p.87-108.
- _____. **Senso Crítico: conciliação entre universidade e realidade**. In: Educação em Debate. Revista da Universidade Federal do Ceará. V.4, nº 1. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982
- BRANDÃO, Junito de Souza, **Mitologia Grega**. Vol I, II e III. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CARTOLANO, Maria Teresa P., **Filosofia no Ensino de 2º grau**, São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. Uma contribuição ao problema do nome dos deuses. Tradução J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- _____. **A Filosofia das Formas Simbólicas**. Volume I – A Linguagem. Tradução: Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes. 2001
- _____. **Ensaio sobre o Homem**. Tradução: Tomas Rosa Bueno. São Paulo. Martins Fontes, 2001

COLLI, Giorgio. **O Nascimento da Filosofia**. Tradução: Frederico Carotti. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pálperbart. Rio de Janeiro: Editora 34 LTDA, 2000.

_____; GAUTTARI, Félix. **O que é a Filosofia**. Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34 LTDA, 2001.

ECO, Umberto. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Editora Ática. 1991.

_____; SEBEOK Thomas A. (orgs). **O Signo de Três: Dupim, Holmes, Peirce**. Tradução Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Mito e Realidade**. Tradução: Pola Civelli. 4. ed.. São Paulo: Perspectiva. 1994

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Lês motas et le choses. Une archéologie dos cientes humaines (1966). Tradução: Salma Tannus Muchail. 2. ed . São Paulo. Martins Fonseca,. 1981.

_____. **Microfísica do Poder**, Tradução Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 1995.

_____. **Vigiar e Punir**, Tradução Raquel Ramallete. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e Método**. Vol. I. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. **Verdade e Método**. Vol. II. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALEFFI, Dante Augusto, **Revista Ideação, O Que é Isto – A Fenomenologia de Husserl?** UEFS, Feira de Santana, 2000. 13 a 26 p.

_____. **Notas sobre a Educação estético-artística como atividade filosófica** . In: Ex-Catacumbis, ano III, n. 02. Salvador: ADUCSAL, 1997, p. 6-10.

_____. **Filosofia da Educação: esboço de uma fusão polilógica – fenomenológico dialético-analítico-pragmática.** In: Anais do XIV EPEN, GT 17 – CD. Salvador: UFBA-FACED, 1999.

_____. **Filosofar & Educar.** Salvador: Quarteto Editora, 2003.

_____. **O papel da filosofia no ensino médio: indicador, guardador ou construtor/desconstrutor de lugares?** Ágere. Revista de Educação e Cultura. Salvador. V. 1 p.183-197.1999.

_____. **Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia na escola média.** Tese de Doutorado em Educação. Salvador: UFBA-FACED, 1998.

_____. **O Ser Sendo da Filosofia.** Salvador: EDUFBA, 2001.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar (Organizadores) Coleção Filosofia na Escola, Vol. VI, **Filosofia no Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GILOT, Fernando. **Do Ensino da Filosofia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

HEIDEGGER, Martins. **O Que é Isto a Filosofia?** In Conferências e Escritos Filosóficos. Coleção Os Pensadores. Vol. XLV. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Ser e Tempo.** Partes I. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____. **Ser e Tempo.** Partes II. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana.** Tradução Déborah Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia.** Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

JAEGER, Werner. **Paideia.** Tradução Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica.** Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

_____. **Introdução ao Pensamento Filosófico.** Tradução Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1965.

KANT Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** Coleção Os Pensadores, Vol. I e II. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

KOHAN, Walter Omar, LEAL Bernadina, RIBEIRO, Alvaro (Organizadores) Coleção Filosofia na Escola. Vol. V **Filosofia na Escola Pública.** Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000.

KRISHNAMURTI, Jidu. **A Educação e o Significado da Vida**. Tradução Hugo Veloso. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, São Paulo: Perspectiva. 2000.

KUTSCHERAUER, Hugo O. **A Ética do Amante**. Salvador: Arcádia, 2003.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34 LTDA, 1997.

LUBISCO, Nídia M.L., VIEIRA, Sonia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA. 2003

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Vol. 4 – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino**. Vol. 4. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: 1999

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do Mal**. Tradução Márcio Pugliesi. São Paulo: Hemus, 1977.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução Mário da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1995.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Origem da Tragédia**. Tradução Álvaro Ribeiro 9.ed. Lisboa:Guimarães, 1999

OXALÁ, Adilson de. **Igbadu - A Cabaça da Existência**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Pallas 2001

PAREYSON, Luigi. **Estética Teoria da Formatividade**. Tradução Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Os Problemas da Estética**. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000

PLATÃO. **A República de Platão**. Coleção Os Pensadores. Tradução Eurico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político**. Coleção Os Pensadores. Tradução José Cavalcante de Souza. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. **Historia da Filosofia** vol. III, 7. ed. São Paulo: Paullus, 2002.

REZENDE, Antonio(org.) **Curso de Filosofia**. 5ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

RUSSELL, Bertrand. **O Elogio ao Ócio**. Tradução Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **O Que é Semiótica**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada**. Tradução e notas de Paulo Perdigão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O Existencialismo é um Humanismo**. Coleção Os Pensadores Tradução Vergílio Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural; 1973

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Tradução Jefferson Luís Camargo., São Paulo: Martins Fontes 1993.

_____. **Vida Ética**. Tradução Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Convite à Estética**. Tradução Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

VERNANT, Jean Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Tradução: Ísis Borges B. da Fonseca. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Anotações sobre as cores**. Tradução: Filipe Nogueira e Maria João Freitas, Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **O Livro Azul**, Tradução: Jorge Mendes. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. **O Livro Castanho**. Tradução: Jorge Marques, Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Tratado Lógico Filosófico * Investigação Filosófica**. Tradução M.S. Lourenço. Fundação Caloute Gulbenkian, Lisboa, 1995.

10. ANEXOS

ANEXO A

MEMORIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO: FILOSOFIA
DISCIPLINA: METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA I
PROFESSOR: DANTE AUGUSTO GALEFFI
PROFESSOR/ESTAGIÁRIO: EMANOEL SOARES
ALUNA: MARGARIDA MACHADO DE ARAGÃO

MEMORIAL

“A consistência e o odor do carvalho começam a falar já perceptivelmente da lentidão e da constância com que a árvore cresce. O próprio carvalho assegura que só este crescer pode fundar o que dura e frutifica. Crescer significa abrir-se à amplidão do céu, mas também deitar raízes na obscuridade da terra. Tudo que é verdadeiro e autêntico só chega à maturidade se o homem for, ao mesmo tempo, ambas as coisas: disponível ao apelo do mais alto céu e abrigado pela proteção da terra que tudo oculta e produz”.

(M. Heidegger, O Caminho do Campo)

SUMÁRIO

I-	O Nascimento da Filosofia.....	03
II-	Qu'est-ce que la philosophie?.....	06
III-	O que é a filosofia?.....	07
IV-	A Odisséia.....	08
V-	Três dos postulados de Gilles Deleuze.....	09
VI-	Progressismo e conservadorismo. Questões sobre a universidade.....	11
VII-	A alegoria da caverna.....	13
VIII-	As bruxas de Salem.....	15
IX-	Temor e tremor.....	16
X-	Língua e filosofia.....	19
XI-	O papel da filosofia no ensino médio: indicador, guardador, ou construtor/desconstrutor de lugares?.....	22
XII-	Introdução à Crítica da Razão Pura.....	24
XIII-	O que é isto - a fenomenologia de Husserl?.....	26
XIV-	O pensamento de Pitágoras.....	28
XV-	O que é o <i>Dasein</i> para Heidegger?.....	30
XVI-	Sobre a ética.....	32
XVII-	O homem.....	33
XVIII-	O amor.....	35
XIX-	A morte.....	37
XX-	Ilha das Flores.....	39
XXI-	O debate político.....	40
XXII-	A filosofia no mundo.....	42
XXIII-	A igualdade e suas implicações.....	43
XXIV-	Referências bibliográficas.....	46

I – O NASCIMENTO DA FILOSOFIA

A reflexão filosófica nasceu na Grécia no século VI a.C., com os filósofos que antecederam a Sócrates. A passagem da consciência mítica e religiosa para a consciência racional e filosófica não foi feita de um salto. Esses dois tipos de consciência coexistiram na sociedade grega, assim como, dentro de certos limites, coexistem na nossa. Em seu livro "O Nascimento da Filosofia", Giorgio Colli parte da interpretação de Nietzsche para explicar a origem da filosofia. Este inicia a partir das imagens de dois deuses gregos, Dionísio e Apolo, esboçando em primeiro lugar uma doutrina sobre o surgimento e decadência da tragédia grega e depois uma interpretação da greidade até uma nova visão de mundo.

Partindo da explicação inicial dada por Nietzsche sobre a origem da filosofia, Colli afirma que, sendo a loucura a matriz da sabedoria, o mito antecede essa loucura. O mito é primeira forma de dar significado ao mundo. É uma intuição compreensiva da realidade, uma forma espontânea de o homem situar-se no mundo. E as raízes do mito não se acham nas explicações exclusivamente racionais, mas na realidade vivida, portanto pré-reflexiva, das emoções e da afetividade. Colli ressalta também a importância do enigma na Grécia e a sua ligação com a esfera da sabedoria, pois, para ele a multiplicidade do mundo, sua ilusória corporeidade, é um trama de enigmas, uma aparência do deus, assim como uma trama de enigmas são as palavras do sábio, manifestações sensíveis que são o rastro do oculto.

Retrata ele que essa passagem do fundo religioso, ou seja da exaltação pítica, experiência místicas e dos mistérios, para a elaboração de um pensamento abstrato, racional e discursivo foi possível graças à dialética, que é um dos fenômenos culminantes da cultura grega e um dos mais originais. Ela nasce quando o fundo religioso se afasta e o impulso cognoscitivo não precisa ser mais estimulado por um desafio

do deus, quando uma disputa pelo conhecimento entre os homens não mais requer que estes sejam adivinhos.

Com a vulgarização da primitiva linguagem dialética nasce a retórica. Assim como a dialética, a retórica é um fenômeno essencialmente oral, nele porém, não há mais uma coletividade que discute, mas um só que se adianta para falar, enquanto os outros ouvem. Para Colli, a retórica é agonística no ponto em que os ouvintes terão que julgá-lo, comparando sua fala à de outros oradores.

Segundo Colli em *Górgias*, a dialética sugere, ao menos em parte, o que se tornará literatura, porém só em Platão é que o fenômeno se declara abertamente. Foi Platão que criou o diálogo como literatura, o qual intitulou de "*filosofia*", como sendo a exposição escrita de temas abstratos e irracionais. Ele designa a época de Heráclito, Parmênides, Empédocles como a idade dos "sábios" e se auto denomina um filósofo, isto é, um amante da sabedoria, ou seja, alguém que não possui a sabedoria.

Existem duas passagens em Platão com relação ao valor da escrita. A primeira é o mito narrado no "*Fedro*" sobre a invenção da escrita pelo deus egípcio Theuth. Através deste mito, Platão acusa de ingênuo quem pensar que consegue transmitir por escrito um conhecimento e uma arte.

A segunda passagem encontra-se na "*Sétima Carta*" onde ele nega à escrita, a possibilidade de expressar um pensamento sério.

Para Platão, a filosofia surge da capacidade artística de alto nível, que se libertando desvia-se para a invenção de um novo gênero literário. Tanto ele como Sócrates, atribuem a ela o mesmo objetivo, que é o da educação, da formação intelectual e moral dos jovens atenienses. Porém, o que hoje chamamos de filosofia não deriva de Sócrates, mas, sim, de Platão por ter absorvido em sua criação a tendência teórica da cultura grega.

"Assim nasce a "*filosofia*", criatura demasiado compósita e mediada para encerrar

em si novas possibilidades de vida ascendente. Apagou-se a escrita, essencial para este nascimento. E a emotividade, ao mesmo tempo dialética e retórica, que ainda vibra em Platão, está destinada a ressecar-se num curto espaço de tempo, a sedimentar-se e cristalizar-se no espírito sistemático.”¹

¹Colli, GIORGIO, O Nascimento da Filosofia, p. 98

II – QU’EST-CE QUE LA PHILOSOFIE?

Para Heidegger, quando perguntamos: Que é isto - a filosofia?, falamos *sobre* a Filosofia. Ao fazermos esta indagação, permanecemos num ponto acima da filosofia, ou seja, fora dela. Porém, para ele, a meta da questão é penetrar na filosofia, submeter nosso comportamento às suas leis, melhor dizendo, filosofar.

Se penetrarmos, afirmava ele, no sentido pleno e originário da questão, então nosso questionar encontrou uma direção para nosso futuro, encontrou um caminho. A questão de nosso encontro refere-se à essência da filosofia.

"A filosofia procura o que é o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser.(...) A filosofia é um espécie de competência, capaz de perscrutar o ente, a saber, sob o ponto de vista do que ele é, enquanto ente."¹

Segundo Heidegger, a correspondência assumida e em processo de desenvolvimento, que corresponde ao apelo do ser do ente, é a filosofia. Somente aprendemos a conhecer e a saber, quando experimentamos de que modo a filosofia é. Ela é ao modo da correspondência que se harmoniza e põe de acordo com a voz do ser do ente.

¹Heidegger, MARTIN, Os Pensadores, p. 33-34

III – O QUE É A FILOSOFIA?

Para responder a esta questão, Deleuze inicia definindo que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. Ela é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Concluindo, portanto, que o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência.

Porém, para ele, o conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas ... O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence. Deleuze em seu livro "O que é a filosofia?" afirma que Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu "os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso"¹, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou.

¹ NIETZSCHE, posthumes 1884-1885, *Oeuvres philosophiques*, XI, Gallimard, p. 215-216.

IV – A ODISSÉIA

A Odisseia relata o retorno de um dos heróicos guerreiros gregos - Ulisses - à sua pátria, a ilha de Ítaca, da qual era rei, terra de bons rebanhos, bom trigo e bons vinhedos, onde o aguardavam o único filho Telêmaco, a fiel esposa Penélope, cujas lágrimas de saudade nunca deixaram de correr na prolongada ausência.

Ulisses é forte, bravo, tenaz, inteligente e astuto como ninguém. Dez anos dura a viagem de volta, cheia de infortúnios e peripécias, e, em constantes metamorfoses, presente sempre está Palas Atena, a deusa da Razão e da Sabedoria, filha de Zeus, que o protege e o incita.

A extensa narrativa ocorre no mar murmurante ou turbulento, em ilhas distantes, amenas ou fantásticas, povoadas de ninfas, de monstros e de gigantes, deuses benévolos ou malignos influenciando sobre o destino dos homens.

O retorno de Ulisses a sua pátria foi a todo momento dificultado pelo deus grego dos mares Possêidon, filho de Cronos e de Réia, que não aceitava o fato de Ulisses não admitir que suas vitórias foram conseguidas com ajuda dos deuses, pois, para Ulisses, todo o seu sucesso era devido a sua própria coragem e inteligência.

Possêidon não desejava matá-lo, apenas queria que ele reconhecesse que os deuses são mais poderosos que os homens, que os homens são seres inferiores e que sempre dependeram da ajuda dos deuses para alcançar a vitória em suas conquistas.

Só depois de admitir a superioridade dos deuses (dez anos após), é que foi permitido a Ulisses retomar à sua pátria, voltar para sua família e governar o seu reino.

V – TRÊS DOS POSTULADOS DE DELEUZE

Primeiro postulado: o princípio da Cogitatio natura universalis

No seu primeiro postulado, Deleuze afirma que é porque todo mundo pensa naturalmente, que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar. A forma mais geral da representação está no elemento de um senso comum. O pressuposto implícito da filosofia encontra-se no senso comum como *cogitatio natura universalis*.

Para ele, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer, materialmente, o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que, cada um saiba o que significa pensar.

Segundo postulado: o ideal do senso comum

O bom senso ou o senso comum naturais são tomados como a determinação do pensamento puro, porém, necessária se faz a distinção entre eles, pois se o senso comum é a norma da identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde, o bom senso é a norma de partilha, do ponto de vista dos eus empíricos e dos objetos qualificados como este ou aquele. Entretanto, o bom senso e o senso comum constituem as duas metades da *doxa*.

Terceiro postulado: o modelo da reconhecimento.

O modelo de reconhecimento está compreendido na imagem do pensamento. É o modelo que reina e que orienta a análise filosófica do que significa pensar. Segundo Deleuze, a filosofia recusa toda *doxa* particular. Ela não retém qualquer posição particular do bom senso e do senso comum, nada reconhece ela em particular. Mas, da *doxa*, ela conserva o essencial, isto é, a forma; do senso comum, ela conserva o elemento; e da

reconhecimento, ela conserva o modelo. Concluindo que a imagem do pensamento é a figura sob a qual universaliza-se a *doxa*, elevando-a ao nível racional. Porém, permanece-se prisioneiro da *doxa*, quando apenas se faz abstração de seu conteúdo empírico, mantendo-se o uso das faculdades que lhes correspondem e que retêm implicitamente o essencial do conteúdo. A forma de reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades.

Texto de Roberto Romano extraído da Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Dezembro de 1982.

VI – PROGRESSISMO E CONSERVADORISMO. QUESTÕES SOBRE A UNIVERSIDADE.

Segundo Roberto Romano, em seu texto escrito em dezembro de 1982, a instituição universitária sofreu um desgaste similar ao experimentado por todas as formas públicas de produção e reprodução do saber e da vida cultural e até mesmo da existência biológica da população em todo o país. A raiva pelo saber especulativo e experimental é fruto de toda uma história de repressão ao pensamento livre.

Para ele, os cem anos de efetiva produção antiintelectual, imposta pelo Estado, apoiada pela Igreja conservadora, alimentada pelas representações das classes médias, deixaram pois, entre nós, um sulco muito profundo. O mais árduo, nisto tudo, é que a misologia penetrou, neste mesmo movimento, o próprio discurso das oposições, socialistas ou não. O conservadorismo brota na fala de executivos e revolucionários: ambos decretam o fim da investigação, da experiência cautelosa e da teoria, em nome da eficácia imediata.

Na realidade, é urgente lutar desde agora contra a chantagem moral que consiste em simular descompromisso com a cultura dominante, em nome de classes sociais e igrejas, ou qualquer uma das abstrações generalizantes como a Nação, o Estado, o Bem-Comum.

O moralismo opera como chantagem e instrumento de intimidação, calando as vozes discordantes, até que catástrofes ocorram. O desrespeito pelo pensamento, pela busca da verdade, já são signos evidentes dos futuros desenvolvimentos. É impressionante, afirma Roberto Romano, que num país onde a política oficial é destruir a fonte de resistência representada pela universidade, os movimentos oposicionistas endossem a retórica antiacadêmica, sem se preocupar com a realização de levantamento rigoroso das condições de produção e divulgação efetivas que foram deixadas pelo governo àquela

instituição. Mais difícil de acreditar, entretanto, é que, num país submetido à mera aplicação de saber técnico, vindo de outros países, as oposições não lutem para um refinamento da pesquisa própria em todos os campos da vida intelectual. Ele alerta para o outro lado da questão, sobretudo no plano da formação das elites. Acabar com a universidade em nome de um certo antielitismo, é esquecer que o Estado, especialmente no setor executivo, mantém mecanismos de reprodução de seus próprios quadros, independentemente da universidade pública.

Do mesmo modo, as igrejas mantêm suas instituições próprias de ensino e pesquisa, incentivando o processo educativo de seus líderes, desde o jardim da infância até a universidade.

Texto do Livro VII – “A República” de Platão.

VII – A ALEGORIA DA CAVERNA

O Livro VII de A República descreve as diferentes etapas de ascensão de um filósofo para a sabedoria suprema - a ciência do Bem - com o único propósito de torná-lo apto a governar a Cidade Ideal. Isso se verifica, em primeiro lugar, de modo alegórico, na célebre *alegoria da caverna*; em seguida, de maneira explícita, na definição do conteúdo e do espírito do ensinamento e na indicação dos diferentes momentos da carreira do filósofo, de sua juventude à idade propícia ao pleno exercício do cargo de governante da Cidade.

1. A Alegoria da Caverna.

Sócrates convida Glauco a imaginar o seguinte quadro: Alguns prisioneiros estão amarrados no fundo de uma caverna, com o corpo e a cabeça imobilizados, e diante de si vêem algumas sombras desfilarem sobre as paredes da caverna e escutam ecos de vozes. De onde vêm essas sombras? De figuras de madeira e de pedra que representam homens e animais sobre um muro sendo conduzidos, como num teatro de marionetes. E os ecos? Eram as vozes desses homens. Atrás num plano superior, mas sempre dentro da caverna, um fogo arde. Sua luz, ao passar sobre o muro, ilumina essas figuras ou marionetes e projeta suas sombras sobre a parede do fundo da caverna.

Liberta-se um dos prisioneiros. Ele pode olhar para trás, ver os objetos, as figuras das quais ele só tinha visto as sombras, mas a presente claridade chega a ofuscar. É conduzido para perto do fogo, cujo brilho ofusca ainda mais. Seu primeiro movimento visa a encontrar as sombras, que ele anteriormente distinguia com maior nitidez do que esses objetos. Em seguida, ele é conduzido até a entrada da caverna, onde a luz do dia brilha. É levado para fora da caverna. Incapaz de suportar a visão do dia, centraliza o olhar, primeiramente, sobre

as sombras das plantas, dos animais e dos seres vivos que se encontram sobre o solo em torno de si, bem como sobre os seus reflexos na água, antes de pouco a pouco, levantar os olhos em direção aos seres que o cercam e, por fim, para o próprio sol.

O prisioneiro, após contemplar tamanha maravilha, não mais aceita de bom grado retornar à caverna. Quando ele penetra na escuridão seus olhos, ainda inundados de luz solar, são incapazes de discernir as coisas e os seres que habitam a caverna. Em virtude disso, torna-se objeto de riso dos seus companheiros aprisionados.

2. O sentido da alegoria.

Para Platão, o mundo da caverna representa do mundo dos sentidos, ao passo que o mundo exterior representa o mundo inteligível. Assim como o mundo externo é mais claro e mais real do que o mundo da caverna, o mundo inteligível é mais claro e real do que o mundo sensível.

Esta alegoria representa as diferentes etapas da educação e da progressão do filósofo no sentido da ciência do Bem. Tendo-a alcançado, deverá ele orientar com sua sabedoria a conduta dos homens e assumir o Governo da Cidade. Será forçado a descer novamente à caverna e, uma vez que se tiver outra vez habituado à obscuridade, estará em melhores condições de reconhecer os verdadeiros modelos das imagens e das sombras, e, assim de instaurar não uma sombra de Cidade, mas um modelo de cidade perfeita.

VIII – AS BRUXAS DE SALEM

O filme *As Bruxas de Salem* trata de um acontecimento verídico ocorrido em Salém, cidade dos Estados Unidos, localizada no Estado de Massachusetts. A cidade foi célebre, no final do séc. XVII, por uma onda de bruxaria, duramente reprimida pelos puritanos, gerando um movimento denominado "caça as bruxas" resultando em três execuções em 1692.

A história gira em torno de uma adolescente, que apaixonada por um homem casado, cujo amor não foi correspondido, resolve juntamente com outras colegas, fazer um culto às bruxas, evocando sua presença e seus poderes para conquistar seu amado.

Durante o culto, ao ser descoberta pelo seu tio, pastor da região, nega em todo momento sua atitude e devido ao seu poder de persuasão junto as outras adolescentes, visando desviar o foco da atenção, começa acusar as pessoas de bruxarias, afirmando possuir poderes sobrenaturais capazes de detectar a presença ou atitudes suspeitas, criando inclusive situações para confirmar perante todos, suas desconfianças.

Durante o desenvolvimento da história, as pessoas acusadas por ela são levadas a julgamento onde são obrigadas a admitir seu culto as bruxas e o seu arrependimento, as que não admitem são condenadas à execução.

No final do filme, a responsável pelo movimento, denominado "caça às bruxas", rouba o dinheiro do seu tio e convida o seu amado para fugir. Ele, porém, não aceita a oferta e por não afirmar diante de todos que era seguidor das bruxas e que agora se encontrava arrependido, é condenado à execução, juntamente com outros moradores da região.

IX – TEMOR E TREMOR

No livro *Temor e Tremor*, Kierkegaard procura participar e fazer com que participemos do drama de Abraão em face do sacrifício do seu filho Isaac.

Ele começa apresentando quatro versões de um versículo da Bíblia:

"E Deus pôs Abraão à prova e disse-lhe: toma o teu filho, teu único filho, aquele que amas, Isaac; vai com ele ao país de Moriija e, ali, oferece-o em holocausto, sobre uma das montanhas que te indicarei..."¹

Kierkegaard confessa que, na sua maturidade, releu o texto com renovada paixão e só desejou ter sido testemunha do acontecimento. Mas uma pergunta o perseguiu: quem foi esse homem? Um assassino, do ponto de vista moral? Um louco, do ponto de vista psicológico? Um crente, do ponto de vista religioso?

"Apesar de tudo, Abraão acreditou e acreditou para esta vida. Se a sua fé se reportasse à vida futura, ter-se-ia, com facilidade, despojado de tudo, para sair prontamente de um mundo a que já não pertencia. Mas não era desta espécie a fé de Abraão, se acaso, isso é fé... Mas a fé de Abraão era para esta vida; acreditava que iria envelhecer na sua terra, honrado e benquisto do seu povo, inolvidado pela geração de Isaac (...). Abraão acreditou sem jamais duvidar. Acreditou no absurdo."²

Kierkegaard questiona: como fazer um elogio a Abraão? Ele comenta sobre a sua decepção em face dos pregadores, que de um modo tão indiferente fazem o sermão dominical. Será que basta dizer: "Ele foi grande por amar a Deus a ponto de lhe sacrificar o melhor que possuía?".

¹ Kierkegaard, SOREN AABYE, *Temor e tremor*, p. 119.

² Kierkegaard, SOREN AABYE, *Temor e tremor*, p. 120.

"Se a fé não pode santificar a intenção de matar o filho, Abraão cai sob a alçada de um juízo aplicável a todo o mundo. Se não há coragem para ir até o fim do pensamento e dizer que Abraão é assassino, mais vale então adquiri-la primeiro do que perder o tempo em imerecidos panegíricos. Sob o ponto de vista da moral, a conduta de Abraão exprime-se dizendo que quis matar Isaac e, sob o ponto de vista religioso, que pretendeu sacrificá-lo. Nesta contradição reside a angústia que nos conduz à insônia e sem a qual, entretanto, Abraão não é o homem que é."¹

Ele enfatiza que é esse Abraão, homem de fé a viver o paradoxo, num clima de angústia e não de desespero. Poucos vivem a fé e poucos a cantam. Nem poetas, nem filósofos, nem sacerdotes. "A fé não tem quem a cante"... E ouvindo uma pregação formal ninguém desperta.

Como decorrência, afirma Kierkegaard, encontramos no meio social o tipo do "burguês endomingado", ou seja, aquele que frequenta a igreja, cumpre os seus preceitos e leis. É tranqüilo em face das coisas, vive como se este mundo finito fosse o que há de mais certo.

"E, no entanto, toda essa representação do mundo que ele figura é nova criação do absurdo. Resignou-se infinitamente a tudo para tudo recuperar pelo absurdo. Constantemente efetua o movimento do infinito, com tal segurança e precisão que sem cessar obtém o finito sem que suspeite a existência de outra coisa".²

Mas que diferencia o homem de fé de um "burguês endomingado"? É que aquele não se desperdiça entregando-se absurdamente às coisas do mundo, mas se unifica tomando consciência de si, a partir das coisas que faz. Em face da necessidade, é capaz de se resignar.

¹ Kierkegaard, SOREN AABYE, *Temor e tremor*, p. 125.

² Kierkegaard, SOREN AABYE, *Temor e tremor*, p. 132.

Mas sem energia e liberdade de espírito é impossível realizar o movimento de resignação, último estágio que precede a fé. Só ele concentra as forças e permite o "salto" na vida eterna.

Da história de Abraão, Kierkegaard extrai o paradoxo estabelecido entre fé e moral, entre fé e razão. A fé, para ele, é a mais alta paixão de todo homem, ela é a mola da história humana.

Segundo Kierkegaard, só a liberdade pode terminar com os conflitos, na medida em que se escolhe um dos pólos da contradição. Por isso mesmo, a passagem de uma dimensão a outra não se dá à luz da razão, mas à luz da vontade, através de saltos. A dimensão religiosa é, para ele, a mais verdadeira, por ser a mais significativa para o ser humano.

Texto escrito por Sérgio Paulo Rouanet extraído da Revista de Filosofia editada pela Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos – nº 1-2 - 1996.

X - LÍNGUA E FILOSOFIA

Sérgio Paulo Rouanet inicia seu texto fazendo a distinção entre "língua" e "linguagem". Ele afirma que linguagem é uma forma genérica de expressão do homem pela palavra e língua é um sistema lingüístico particular, com seu próprio vocabulário e sua própria gramática.

Ele procura desenvolver seu pensamento, respondendo aos seguintes questionamentos: qual a influência da língua sobre o pensamento em geral? E qual a influência da língua sobre o pensamento filosófico?

Para responder à primeira pergunta ele afirma que o pensamento e a linguagem são inseparáveis. Quanto maior o progresso do sujeito epistêmico em direção ao pensamento formal, maior a necessidade de trabalhar com conceitos, e conseqüentemente maior a importância dos símbolos verbais.

Quanto a resposta à segunda pergunta, ele coloca que, se a linguagem é fundamental para qualquer tipo de pensamento, ela parece ser constitutiva para o pensamento filosófico. Não se trata apenas de afirmar que a reflexão filosófica precisa de linguagem para articular seus conceitos, pois esta reflexão já é, em si, de natureza lingüística, são lingüísticas as categorias que funcionam como grades de percepção da realidade - sujeito, predicado, tempo verbal.

Para ele, é tão fundamental a importância da linguagem para a filosofia que muitos filósofos acreditam que os problemas tradicionais da filosofia são, na verdade, subproduto da linguagem. O papel do filósofo lingüístico é, conseqüentemente, terapêutico - sua missão é

diagnosticar e curar as patologias da linguagem.

Dando continuidade ao desenvolvimento do seu pensamento sobre a língua e a linguagem, o autor retrata a posição universalista e a particularista que, de acordo o seu pensamento, parecem igualmente problemáticas.

A posição universalista subestima a capacidade inibidora e modeladora da língua. O que a língua não distingue, o espírito tem dificuldade de apreender. Segundo ele, é provável que, dentro de certos limites, essas particularidades gramaticais condicionem estruturas de pensamento.

Porém, para a posição particularista, a realidade circundante modela a linguagem e de cada universo linguístico-cultural gera produções que só nele recebem sua plena inteligibilidade. Quando os particularistas exaltam a sofisticação de certas línguas indígenas, apesar do primitivismo material de suas culturas, estão nos ajudando a vencer preconceitos etnocêntricos, mas não estão provando a tese da correlação entre cultura e linguagem. Para Sérgio Rouanet, não há criações lingüísticas impenetráveis a outros povos, não há sistemas de pensamento que não possam ser transpostos em todas as línguas da Terra. O que vale para a literatura, vale para o pensamento abstrato: qualquer conteúdo conceitual pode ser expresso em qualquer língua. Mergulhar em profundidade em nossa própria língua é um modo de ultrapassá-la. É o que faz a lingüística histórica, e mais especificamente a etimologia.

Se a linguagem, por meio da representação simbólica e abstrata, permite o distanciamento do homem em relação ao mundo, também possibilitará seu retorno ao mundo para transformá-lo. Portanto, se não tem oportunidade de desenvolver e enriquecer a linguagem, o homem torna-se incapaz de compreender e agir sobre o mundo que o cerca.

"A linguagem pode ser a casa do Ser, como disse Heidegger, desde que essa casa não seja o chalé de madeira que o filósofo tinha em Todtnauberg, na Floresta Negra(...)

Prefiro imaginar a linguagem como a cidade do Ser, com suas ruas irregulares e com muitas casas, todas diferentes mas todas situadas no mesmo espaço humano. (...) O ideal talvez fosse uma cidade cheia de áreas verdes, nas quais as línguas, diferentes mas incorporando desejos e aspirações universais, pudessem se encontrar."¹

¹ Rouanet, SÉRGIO PAULO, *Língua e Filosofia*, p.33-34.

Texto escrito pelo professor Dante Augusto Galeffi extraído da Revista de Educação e Cultura -Ágere - n.o 1 - JAN/JUN –1999

XI - O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: INDICADOR. GUARDADOR OU CONSTRUTOR/DESCONSTRUTOR DE LUGARES?

Dante Galeffi expõe neste texto, sua preocupação em relação ao fato da Filosofia ser uma referência obrigatória no ensino médio, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, ele questiona: o que pretendem os profissionais de filosofia no uso de suas atribuições? Em seu relato, Dante Galeffi nos leva a uma reflexão sobre as questões que decidem sobre os rumos da própria filosofia no mercado de trabalho. Dirigindo para o que ele denomina como "comunidade de interesses/filósofos de profissão", as seguintes provocações: "(1) O que vocês têm a dizer a propósito do retorno obrigatório da filosofia no ensino médio? (2) Qual a filosofia a ser ministrada neste grau de escolaridade? (3) Como pensam em preparar o professor para esta maestria? (4) Como organizam a ação para que isto se realize? (5) De que modo criticam e divulgam os resultados deste investimento formador?"¹

É de fundamental importância a reinserção da filosofia na formação escolar como *construtor/desconstrutor* de lugares. Devemos, então, criar um projeto para o ensino da filosofia que recoloca o filósofo de profissão no rol das pesquisas.

Dante Galeffi alerta para um acontecimento que requisita um posicionamento crítico de todos os profissionais que se encontrem empenhados com a qualificação do presente/futuro professor de filosofia, e isto porque o licenciado em uma instituição qualificada de ensino superior, tende, naturalmente, a reproduzir aquilo que ouviu e aprendeu

¹ Galeffi, DANTE, *Revista de Educação e Cultura* - Ágere. p. 184.

de seus mestres, e, quando ele não está preparado para enfrentar a realidade de um ensino de filosofia para adolescentes, o que em geral ocorre é uma absoluta falta de diálogo filosofante, fato que só depõe contra a possível utilidade de uma disciplina chamada de Filosofia no rol das disciplinas escolares obrigatórias.

Ele salienta a necessidade da formação do professor de filosofia que seja capaz de seguir o seu próprio caminho filosófico, construindo ele mesmo o seu estilo filosofante. É neste sentido que se pode dizer que a maioria dos licenciandos e licenciados em filosofia se encontra indecisa quanto ao que seja filosofia, justamente porque não lhes foi suficientemente esclarecida a função dialética e própria da construção do saber filosófico.

XII - INTRODUÇÃO A CRÍTICA DA RAZÃO PURA DE IMMANUEL KANT (1724-1804)

O empirismo, sobretudo de Hume, terá influência fundamental no pensamento de Kant. Pode-se considerar a obra kantiana do período crítico, em parte ao menos, como uma tentativa de responder às críticas do empirismo ao racionalismo e, ao mesmo tempo, de conciliar ambas posições.

Kant encontrou na crítica de Hume alimento para suas próprias reflexões acerca do papel da experiência sensível no conhecimento. Kant entendeu que, para Hume, somente os conhecimentos factuais totalmente sintéticos e a posteriori teriam garantia de certeza, visto que, esta depende da constatação empírica. No entanto, reconheceu também que não se pode negar que nas ciências como na Matemática e Física existe um acervo de verdades definitivamente adquiridas e que o caráter experimental da ciência moderna não pode, de forma alguma, ser confundido com a detecção de evidência momentânea: as verdades científicas possuem uma validade universal e necessária.

Para Kant, a ciência experimental leva em conta o dado sensível e é por isso que os fatos comprovam as teorias. No entanto, o acordo entre sujeito e objeto não está alicerçado unicamente na assimilação e simples generalização dos fatos particulares pelo espírito. Se dependêssemos estritamente da indução, jamais chegaríamos a uma verdadeira universalidade, que deve ser a marca do juízo científico. Deve haver, portanto, uma atividade do espírito quando da formulação de juízos sintéticos acerca do mundo dos fenômenos; esta atividade consiste precisamente no ato de sintetizar os dados da sensação e da percepção a partir de formas lógicas que fazem parte da estrutura do entendimento.

Aquilo que Aristóteles chamava de gêneros supremos e que Descartes entendia como idéias inatas (substância, causa), para Kant são formas ou funções a priori do entendimento. Isto significa que o sujeito exerce sobre o objeto da sensação e da percepção

um poder do qual resulta a organização dos dados sensíveis na forma de juízos universais necessários. Kant afirma que o entendimento possui as regras do conhecer, e as possui de forma a priori. Isso significa que, ao contrário de Hume, são conhecimentos a priori. Mas não da forma como Descartes, por exemplo, os entenderia. Pois se possuímos em nós as formas ou as regras do conhecer, não possuímos os conteúdos do conhecimento, não possuímos conhecimentos completos inatos.

Segundo Kant, os conteúdos provêm de fora, da diversidade sensível e são recolhidos pela sensação e pela percepção. Tais conteúdos, submetidos às regras a priori do conhecer que Kant chama de conceitos puros ou de categorias, transformam-se em conhecimentos ou juízos que possuem ao mesmo tempo o caráter sintético próprio do conhecimento factual e o caráter a priori que lhes é dado pelo próprio entendimento através de suas regras. Kant os chama de juízos sintéticos a priori. Tais juízos podem ser formulados porque o conhecimento tem dupla origem: a posteriori ou sensível; outra a priori, ou puramente lógica, que são das categorias do próprio entendimento. Assim, para que haja juízos sintéticos a priori, é preciso que duas condições sejam satisfeitas: que haja um dado sensível para ser trabalhado pelo entendimento, e que haja categorias intelectuais que efetuem o trabalho de síntese.

Texto escrito pelo Professor Dante Augusto Galeffi, extraído da Revista *Ideação*.

XIII - O QUE É ISTO - A FENOMENOLOGIA DE HUSSERL?

"O fenomenalismo é a teoria segundo a qual não conhecemos as coisas como são em si, mas como se nos apresentam. Para o fenomenalismo há coisas reais, mas não podemos conhecer a sua essência. Só podemos saber que as coisas são, mas não o que são. O fenomenalismo coincide com o realismo quando admite coisas reais; mas coincide com o idealismo quando limita o conhecimento à consciência, ao mundo da aparência, do que resulta imediatamente a impossibilidade de conhecer as coisas em si."¹

Segundo o pensamento de Husserl a filosofia não é uma ciência imperfeita, mas também ainda não se tornou na ciência rigorosa e perfeita que deve ser colocada na base de todo o conhecimento e todas as ações do homem.

Para Husserl, a fenomenologia é a nova ciência que fundamenta a filosofia e que, ao orientar-se pelo "princípio de todos os princípios", descreve e traça os limites de tudo o que se manifesta originalmente na intuição. Esse "princípio de todos os princípios" que está na base da fundação definitiva da filosofia, enquanto conhecimento, é enunciado da seguinte forma por Husserl: "Nenhuma teoria inimaginável pode apanhar-nos em erro no princípio de todos os princípios, isto é, que todas as visões originalmente são uma fonte legítima de conhecimento e que tudo aquilo que se dá originalmente na intuição deve ser assumido não só tal como se dá, mas também e apenas nos limites em que se dá".

¹ Johannes HESSEN, *Teoria do Conhecimento*, p.108-109.

A análise fenomenológica de Husserl dá ênfase ao fenômeno, isto é, ao dado imediato, à coisa que aparece diante da consciência. No fenômeno dado está contida a sua essência (forma), cuja intuição originária e imediata é afirmada pela fenomenologia. O papel da fenomenologia é unicamente o de conhecer e descrever o mundo das puras essências universais contidas nos fenômenos, prescindindo de todos os elementos referentes ao sujeito psicológico, à existência individual, à subjetividade empírica.

Para Husserl, todo conhecimento reside no fato de uma visão, pela consciência, de uma essência: sua filosofia é pois do tipo essencialista. A consciência é determinada pela intencionalidade. Assim, os fenômenos dão-se à consciência numa série de sucessivos esboços: a consciência é o invariante que recebe e dá sentido à série de esboços.

XIV - O PENSAMENTO DE PITÁGORAS (1530 a. C. - Séc. V a. C.)

É muito pouco o que conhecemos sobre a vida de Pitágoras. Esta figura cedo foi envolvida pelo legendário, de modo que é difícil separar nela o histórico do fantástico. Pitágoras nasceu em Samos, rival comercial de Mileto. Seus ensinamentos transmitidos oralmente eram rigorosamente guardados em segredo pelos primeiros discípulos. No entanto, o pitagorismo exerceu profunda influência na filosofia grega, quer pela reação polêmica que provocou Xenófanes, Heráclito, Parmênides, Zenão, quer pelos elementos positivos que passaram aos pensadores posteriores.

O pitagorismo é uma sabedoria que se estende a todos os domínios, tanto do conhecimento como da religião, da estética ou da política.

A espiritualidade para os pitagóricos era vista da seguinte forma: a alma que outrora vivia junto aos deuses, é um ser demoníaco atirado para a prisão do corpo. Após a morte, a alma separa-se do corpo e vai para o Hades, local de purificação antes de voltar à Terra para habitar um novo corpo. Durante estas mudanças de corpos as almas iam pagando pelas faltas cometidas na existência anterior, até alcançarem a purificação quando, então, conheciam uma vida divina imortal. Daí ser proibido comer carne para evitar que se devorasse o corpo de um ente querido reencarnado num animal.

Os pitagóricos interessaram-se muito particularmente pela música. Para eles a harmonia é a proporção que une, em qualquer domínio, os elementos em discórdia. A música encerra uma aritmética oculta que os pitagóricos se empenharam em fazer surgir, sublinhando o papel essencial desempenhado pelo número e pela proporção.

Segundo a doutrina de Pitágoras, o mundo é como uma lira de sete cordas, as sete esferas são os sete sons desta lira harmônica. Deste modo, a escala é um problema cósmico e a astronomia uma teoria da música celeste.

Para os pitagóricos, o princípio da matemática é o princípio de todas as coisas. E como os números são, por natureza, os primeiros entre estes princípios, julgando também encontrar nos números muitas semelhanças com seres e fenômenos, mais do que no fogo, na terra e na água, afirmavam a identidade de determinada propriedade numérica com a justiça, uma outra com a alma e o espírito, outra ainda com a oportunidade, e assim todas as coisas estariam em relações semelhantes; observando também as relações e leis dos números com as harmonias musicais, parecendo-lhes, por outro lado, toda a natureza modela segundo os números, sendo estes os princípios da natureza, supuseram que os elementos dos números são os elementos de todas as coisas e que todo universo é harmonia e número.

XV - O QUE É O *DASEIN* PARA HEIDEGGER?

Martin Heidegger (1889-1976), discípulo de Husserl. Na sua obra *Ser e Tempo* usa o método fenomenológico para discutir e elaborar uma teoria do Ser. Ele parte da análise do ser do homem, que denomina de *Dasein*. Esta expressão alemã significa justamente o "ser-aí", ou seja, o homem é um *ser- no-mundo*. Retomando a noção de intencionalidade, o ser humano não é uma consciência separada do mundo: ser é "estourar", "eclodir" no mundo. O "ser-aí" não é a consciência separada do mundo, mas esta, numa situação dada, toma conhecimento do mundo que ele próprio não criou e ao qual se acha submetido num primeiro instante. A isso chamamos facticidade. Assim, além da herança biológica, o homem recebe a herança cultural que depende do tempo e do lugar em que nasceu.

A partir do "ser-aí", Heidegger demonstra a especificidade do ser do homem, que é a existência. Se o homem é lançado no mundo de maneira passiva, pode tomar a iniciativa de descobrir o sentido da existência e orientar suas ações em direções as mais diversas. A isso se chama transcendência. No processo, o homem descobre a temporalidade, pois, ao tentar compreender o seu ser, dá sentido ao passado e projeta o futuro. Ao superar a facticidade, atinge um estágio superior, que é a *Existenz*, a pura existência do *Dasein*.

Tal passagem, porém, não é feita sem dificuldade, pois o homem, mergulhado na facticidade, tende a recusar seu próprio ser, cujo sentido se anuncia, mas ainda se acha oculto. A angústia retira o homem do cotidiano e o reconduz ao encontro de si mesmo. A angústia surge da tensão entre o que o homem é e aquilo que virá a ser, como dono do seu próprio destino.

Do sentido que o homem imprime à sua ação decorre a autenticidade ou a inautenticidade da sua vida. O homem inautêntico é o que se degrada vivendo de acordo com verdades e normas dadas; a despersonalização o faz mergulhar no anonimato, que anula

qualquer originalidade. É o que Heidegger chama "mundo do *man*" (em alemão, *man* significa "se") e que designa a impessoalidade: come-se, bebe-se, vive-se, como todos comem, bebem, vivem. Ao contrário, o homem autêntico é aquele que se projeta no tempo, sempre em direção ao futuro. A existência é o lançar-se contínuo às possibilidades sempre renovadas.

Entre as possibilidades, o homem vislumbra uma, privilegiada e inexorável: a morte. O "ser-aí" é um "ser-para-a-morte". A máxima "situação- limite", que é a morte, ao aparecer no cotidiano possibilita ao homem o olhar crítico sobre sua existência. É característica de inautenticidade abordar a morte enquanto "morte na terceira pessoa", ou seja, a morte dos outros, evitando tematizar a própria finitude e, portanto, nunca questionando a própria existência.

XVI - SOBRE A ÉTICA

Para uma melhor exposição sobre o seu pensamento acerca do significado e sentido da ética, Peter Singer começa definindo o que a ética não é, através de quatro afirmações: 1) A primeira coisa que a ética não é para ele pode ser definida como uma série de proibições ligadas ao sexo. 2) A segunda coisa que a ética não é: um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaproveitável na prática. O contrário dessa afirmação está mais próximo da verdade: um juízo ético que não é bom na prática deve ressentir-se também de um defeito teórico, pois a questão fundamental dos juízos éticos é orientar a prática. 3) A terceira coisa que a ética não é: algo inteligível somente no contexto da religião. 4) A quarta e última afirmação sobre o que a ética não é: aquela segundo a qual ela é relativa ou subjetiva.

Ele procura desenvolver as quatro afirmações anteriores para só depois fazer um esboço de uma concepção da ética, facilitando, desta forma, o entendimento sobre o que vem a ser a ética.

Afirma que a idéia de viver de acordo com os padrões éticos está ligada à idéia de defender o modo como se vive, de dar-lhe uma razão de ser, de justificá-lo, porém a noção de ética traz consigo a idéia de alguma coisa maior que o individual.

A defesa da conduta em bases éticas, não pode mostrar apenas os benefícios que ela traz individualmente. Deve reportar-se a um público maior. A ética se fundamenta num ponto de vista universal, o que não significa dizer que um juízo ético particular deva ser universalmente aplicável. Significa que, ao emitirmos juízos éticos, extrapolamos as nossas preferências e aversões. A ética exige que extrapolemos o "eu" e o "você" e cheguemos à lei universal.

Capítulo IV do livro *"Introdução ao pensamento filosófico"* de Karl Jaspers.

XVII - O HOMEM

"Nada há que se compare à natureza do homem. O homem que somos parece a própria evidência e é, entretanto a mais enigmática dentre as coisas."¹

Segundo Jaspers a natureza é muda. Embora pareça estar expressando algo através de suas formas, suas paisagens, suas tempestades e seu silêncio - a natureza não responde. Os animais reagem de maneira que tem sentido, mas não falam. Só o homem fala. A palavra se encontra no limiar do universo humano, pois caracteriza fundamentalmente o homem e o distingue do animal.

Poderíamos dizer, porém, que os animais também têm linguagem. Mas a natureza dessa comunicação não se compara à revolução que a linguagem humana provoca na relação do homem com o mundo.

A diferença entre a linguagem humana e a do animal está no fato de que este não conhece o símbolo, mas somente o índice. O índice está relacionado à forma fixa e única com a coisa a que se refere. Por outro lado, o símbolo é universal, convencional, versátil e flexível. Assim, a linguagem animal visa a adaptação à situação concreta, enquanto a linguagem humana intervém como uma forma abstrata que distancia o homem da experiência vivida, tornando-o capaz de reorganizá-la numa outra totalidade e lhe dá novo sentido. É pela palavra que somos capazes de nos situar no tempo, lembrando o que ocorreu no passado e antecipando o futuro pelo pensamento. Enquanto o animal vive sempre no presente, as dimensões humanas se ampliam para além de cada momento.

¹ Jaspers, KARL, *Introdução ao pensamento filosófico*, p. 45.

Seria pouco concluir daí que a diferença entre homem e animal estaria no fato de o homem ser um animal que pensa e fala. De fato, a linguagem humana permite a melhor ação transformadora do homem sobre o mundo, e com isso completamos a distinção: o homem é um ser que trabalha e produz o mundo e a si mesmo.

O trabalho humano é a ação dirigida por finalidades conscientes, a resposta aos desafios da natureza na luta pela sobrevivência. Ao reproduzir técnicas que outros homens já usaram e ao inventar outras novas, a ação humana se torna fonte de idéias e, ao mesmo tempo, uma experiência propriamente dita. O trabalho, ao mesmo tempo que transforma a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, altera o próprio homem, desenvolvendo faculdades. Isso significa que, pelo trabalho, o homem se autoproduz.

Todas as diferenças existentes no comportamento modelado em sociedade resultam da maneira pela qual os homens organizam suas relações entre si, que possibilitam o estabelecimento das regras de conduta e dos valores que nortearão a construção da vida social, econômica e política. Portanto, a sociedade é a condição da alienação e da liberdade, é a condição para o homem se perder, mas também se encontrar.

Capítulo XI do livro " *Introdução ao pensamento filosófico*" de Karl Jaspers.

XVIII - O AMOR

"O hino do amor, escrito pelo apóstolo Paulo (Cor. I, XIII), assim se inicia: Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tivesse caridade seria como o metal que soa ou como o címbalo que tine. E ainda que eu tivesse (.n) conhecimento de todos os mistérios e de toda ciência e ainda que tivesse toda a fé (n.) e não tivesse caridade, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres e ainda que entregasse meu corpo para ser queimado, se não tivesse caridade, nada disso me aproveitaria."¹

Ratificando as palavras de Karl Jaspers, é no amor que somos realmente nós mesmos. Tudo o que em nós tem alguma significação é, em sua origem, amor. O amor, segundo Jaspers, é o sentimento de inclinação ou atração que liga os seres humanos uns aos outros, a Deus e ao mundo, mas também o ser humano a si mesmo. Há diversos tipos de amor, conforme seu objeto: o amor familiar (fraterno, maternal, paternal); o amor à pátria, às grandes causas ou grandes princípios (como o amor à verdade ou à honestidade); o amor a Deus, também chamado de amor puro; o amor-próprio traduzido em sentimento de dignidade pessoal e respeito a si. Podemos ainda distinguir amor oblato e amor possessivo. O primeiro amor é o de doação, que tudo faz pelo bem do objeto amado, sem pedir nada em troca. Ao contrário, o amor possessivo e egoísta é o que deseja tudo receber, sem, necessariamente, dar na mesma medida.

As teorias sobre o amor propostas pelos filósofos ao longo do tempo tendem a agrupar-se ao redor de duas posições fundamentais:

¹ Jaspers, KARL, *Introdução ao Pensamento Filosófico*, p. 117.

A primeira descreve o amor como total unidade e identificação. Nas palavras de Hegel, o amor é o "sentimento pelo qual dois seres não existem senão em uma unidade perfeita e põem nessa identidade toda a sua alma e o mundo inteiro". Nessa perspectiva, o amor deixa de ser um fenômeno humano para ser ou fenômeno cósmico ou princípio de realidade suprema. Os principais representantes dessa corrente são Espinosa, Hegel, Bergson e os românticos.

A segunda posição coloca o amor como troca recíproca entre dois seres que preservam a individualidade e a autonomia. A troca recíproca, emotivamente controlada, de atenções e cuidados tem por finalidade o bem do outro como se fosse o seu próprio. Na forma feliz desse tipo de amor, há reciprocidade, há união, mas não unidade. Esta corrente é representada por Platão, Aristóteles, Descartes, Leibniz e Husserl.

Porém, é necessário estarmos conscientes de que mesmo o amor compartilhado pode não durar a vida inteira. Devemos sempre nos lembrar de que o amor é uma relação que precisa ser cuidada para não cair no ressentimento, na cobrança por todas as renúncias feitas. É um contínuo refazer de projetos que se adaptem a cada mudança de curso de qualquer um dos parceiros e a cada época da vida a dois, pois o equilíbrio entre a individualidade de cada um - sua necessidade de realização e as exigências do projeto comum - é extremamente frágil.

Capítulo XII do livro "*Introdução ao pensamento filosófico*" de Karl Jaspers.

XIX - A MORTE

Karl Jaspers começa desenvolvendo o seu pensamento sobre "a morte" colocando a vida entre dois parênteses: nascimento e morte.

Ele afirma que, em relação ao nascimento, não guardamos nenhuma experiência, porém, com relação à morte, que é destino de todos os seres vivos, somente o homem tem consciência disso. E, apesar dela constituir a maior de todas as certezas, o interessante é que, vivendo não acreditamos nela. É preciso que nos demos conta dela, para que ela se torne uma realidade para nós.

Segundo Karl Jaspers, tememos a morte e esse temor é explicado pelo fato de não termos conhecimento do que acontece (se acontece) após ela. Explicando que esse temor da morte é o temor do nada, porque estar morto é *não ser* e a morte é o *nada*.

Para ele, tudo chega a um fim: não apenas o que somos, mas também a humanidade e tudo quanto ela produz e realiza. Tudo mergulhará no esquecimento, como se jamais tivesse existido.

Porém, o homem tem sede da eternidade, e esta sede não deixa de ter sentido, porque existe algo em nós que não se pode crer possível de destruição. Jaspers afirma que essa eternidade só pode se concebida nos mesmos termos em que concebemos o tempo. Para melhor explicar, ele distingue dois tipos de tempos. Um tempo cíclico e um tempo linear. O tempo cíclico torna possível a idéia de "uma vez mais " por meio do eterno retorno e o tempo linear envolve a questão de decidir o que é eterno no fenômeno histórico.

A eternidade, por fim, é a unidade que resulta do presente temporal e do ser

intemporal, daquilo que está no tempo e o atravessa.

"A morte é o fim, como a vida é o começo da manifestação temporal. A imortalidade, entretanto, é sinônima de uma eternidade em que passado e futuro desaparecem. Apesar de temporal, o momento, quando existencialmente realizado, participa da eternidade do que abrange todos os tempos."¹

A existência só desperta quando o existente é sacudido pela idéia da morte. Somos mortais enquanto simples existentes, e imortais quando aparecemos no tempo como o que é eterno. Somos mortais no desamor, imortais no amor. Somos mortais na indecisão, imortais na decisão.

É preciso resgatar, no mundo atual, a consciência da morte, o que não deve ser entendido como a preocupação mórbida. Tal atitude seria pessimista e paralisante. Ao contrário, ao reconhecer a finitude da vida, reavaliamos nosso comportamento e escolhas, essa reflexão sobre a mortalidade nos ajuda a questionar os "falsos objetivos" do progresso a qualquer custo.

¹ Jaspers, KARL, *Introdução ao Pensamento Filosófico*, p.133.

XX - ILHA DAS FLORES

O documentário da "Ilha das Flores" retrata a vida de inúmeras pessoas, que devido a evolução ou involução da economia, gerando uma má distribuição de renda, aliada ao descaso da sociedade, vivem ou melhor sobrevivem sob as condições mais deprimentes que um ser humano possa suportar.

O desenvolvimento do filme gira em torno do processo de comercialização de um criador de porcos, para aquisição de alimentos para os seus animais. Ao adquirir dos mercados, restos de frutas e verduras em estado inadequado para consumo humano, o criador de porcos, seleciona o que poderá servir de alimento para os seus animais. Após efetuada a seleção dos alimentos, ele num "ato de bondade", organiza uma fila com os moradores da Ilha das Flores, determinando um espaço de tempo para que um integrante de cada família possa recolher, dentre os restos de frutas e verduras, alimentos para o consumo de sua família.

O relato é assustador, por tratar-se de uma realidade tão próxima a nós, mas ao mesmo tempo serve de um alerta para refletirmos sobre o destino da humanidade. Poderíamos começar tentando responder aos seguintes questionamentos: o que nós estamos fazendo com o "outro"? poderíamos nos autodenominar de "humanos"? somos nós os seres "racionalis" e "civilizados"?

Capítulo V do livro *"Introdução ao pensamento filosófico"* de Karl Jaspers.

XXI - O DEBATE POLÍTICO

Para Karl Jaspers, filosofando, o homem chega a si mesmo e encontra razão para moldar e julgar politicamente sua associação com os outros homens. A essência de um debate político é a busca do esclarecimento acerca de um objetivo. Colhem-se fatos. Tem-se a experiência da opinião contrária. Busca-se convencer. Ele inicia seu texto exemplificando através de uma conversa fictícia entre dois alemães, para depois fazer uma análise das possíveis falhas ocorridas durante o debate. Ele observa que os interlocutores lançam frases sem fundamento, mudam de assunto, não tem como objetivo o interesse comum, deixando-se muitas vezes levar pela emoção e que a todo instante fogem do assunto proposto inicialmente.

Para explicar o porquê do insucesso nos debates, ele faz a seguinte análise das falhas cometidas: a) A primeira falha se deve ao desconhecimento entre o juízo de fato e o juízo de valor. Os interlocutores deveriam conhecer os fatos. Conhecer a respeito do que, no fundo, pretendem. É preciso que exista um desejo comum da verdade, para se atingir um bem comum. b) A segunda razão é que nos debates as opiniões contrapostas são igualmente justificadas. c) E a terceira razão é que o debate político se ressent, de concepções estreitas ou fantasiosas a respeito do futuro.

Segundo Karl Jaspers, diante da incerteza do futuro, os debates políticos ganham importância. Eles são úteis para nossa auto-educação política e nos preparam para a ação. Correspondem ao fórum da vida política da nação. Porém, é necessário alertar que a ação política não é exclusividade de alguns indivíduos

"especiais". Cada cidadão deveria conquistar os espaços de participação efetiva que não se restringem à obediência passiva ou ao exercício do voto, onde ele existe. Este é apenas um dos instrumentos da cidadania na sociedade democrata.

O homem despolitizado compreende mais o mundo em que vive e é facilmente manobrado por aqueles que detêm o poder, portanto é de fundamental importância o papel da reflexão filosófica que visa esclarecer os princípios e objetivos do debate, sondando o destino da humanidade.

Capítulo XIII do livro "*Introdução ao pensamento filosófico*" de Karl Jaspers.

XXII - A FILOSOFIA NO MUNDO

Segundo o pensamento de Karl Jaspers, a filosofia está presente em nosso mundo e a ele necessariamente se refere. É a filosofia que dá o distanciamento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e do fins a que eles se destinam: reúne o pensamento fragmentado da ciência e o reconstrói na sua unidade.

Portanto, a filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a situação dada e não- escolhida. Pela transcendência, o homem surge como ser de projeto, capaz de liberdade e de construir o seu destino.

O distanciamento é justamente o que provoca a aproximação maior do homem com a vida. A filosofia recupera o processo perdido no imobilismo das coisas feitas. Ela impede a estagnação.

Por isso, o filosofar sempre se confronta com o poder, e sua investigação não fica alheia à ética e à política. A contribuição da filosofia que se coloca a serviço da liberdade, de todas as liberdades é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da pesquisa, da medicina, da família, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la.

A filosofia é, portanto, a crítica da ideologia, enquanto forma ilusória de conhecimento que visa a manutenção de privilégios. A vocação do filósofo é o desvelamento do que está encoberto pelo costume, pelo convencional, pelo poder.

A filosofia exige coragem. Filosofar não é um exercício puramente intelectual. Descobrir a verdade é ter coragem de enfrentar as formas estagnadas do poder que tentam

manter o *status quo*, é aceitar o desafio da mudança. Saber para transformar.

XXIII - A IGUALDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

Em seu livro "Ética prática", Peter Singer afirma que os seres humanos diferem entre si e as diferenças remetem a tantas características, que a busca de uma base factual sobre a qual se pudesse erigir o princípio da igualdade parece inalcançável.

Ele cita que John Rawls, em seu livro "A Theory of Justice", sugeriu que "a igualdade pode fundamentar-se nas características naturais dos seres humanos, desde que selecionemos aquilo que ele chama de "propriedade de âmbito". Vamos supor que tracemos um círculo num pedaço de papel. Todos os pontos no interior do círculo - é esse o "âmbito"- têm a propriedade de estar dentro do círculo, e têm igualmente essa propriedade. Alguns pontos podem estar mais próximos do centro, outros mais próximos da periferia, mas todos são, igualmente, pontos no interior de um círculo. Da mesma forma, sugere Rawls, a propriedade de "personalidade moral" é uma propriedade que, virtualmente, todos os seres humanos possuem, e todos os que a possuem igualmente. Por "personalidade moral", Rawls não quer dizer "personalidade moralmente boa", ele usa o termo "moral" em contraste com "amoral". Uma pessoa moral, diz Rawls, deve possuir um senso de justiça. Em termos mais amplos, poderíamos dizer que ser uma pessoa moral implica ser o tipo de pessoa à qual se pode fazer uma invocação moral com alguma perspectiva de que a invocação vá a ser levada em conta."¹

Para Peter Singer, o princípio da igual consideração de interesses atua como uma balança, pesando imparcialmente os interesses. As verdadeiras balanças favorecem o lado em que o interesse é mais forte, ou em que vários interesses se combinam para exercer em peso

¹ Singer, PETER, *Ética prática*, p. 27.

um menor número de interesses semelhantes; mas não levam em consideração quais interesses estão pesando. Desse ponto de vista, a raça é irrelevante para a consideração dos interesses, pois o que conta são os interesses em si.

Portanto, o princípio da igual consideração de interesses é forte o suficiente para excluir uma sociedade escravagista baseada na inteligência, bem como as formas mais grosseiras de racismo e sexismo. Também exclui a discriminação sob o pretexto de incapacidade, tanto intelectual quanto física, na medida em que a incapacidade não é relevante para os interesses em consideração. Concluimos, então, que, o princípio de igual consideração de interesses pode ser uma forma defensável do princípio segundo o qual todos os seres humanos são iguais.

Ele afirma que a passagem para uma sociedade mais igualitária, onde as diferenças de renda fossem reduzidas, é tão eticamente desejável quanto de difícil concretização na prática. Não sendo possível instituir uma igualdade geral, poderíamos, ao menos, tentar garantir que, onde existem importantes diferenças de renda, status e poder, as mulheres e as minorias raciais não fiquem na extremidade mais desfavorecida, em números desproporcionais aos seus números na comunidade como um todo. Uma forma de superar esses obstáculos consiste em extrapolar a igualdade de oportunidades e dar um tratamento preferencial a membros dos grupos menos favorecidos. É isto que se dá o nome de ação afirmativa. Ele acredita que talvez aí esteja a mais forte esperança de reduzir as desigualdades permanentes, ainda que pareça transgredir o próprio princípio de igualdade.