

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

EDUARDO BOAVENTURA DE SOUZA

O RETORNO DO VELADO: RADICALIDADE FILOSÓFICA E AUTOCONHECIMENTO COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

EDUARDO BOAVENTURA DE SOUZA

O RETORNO DO VELADO: RADICALIDADE FILOSÓFICA E AUTOCONHECIMENTO COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Tese apresentada para avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

UFBA/ Faculdade de Educação — Biblioteca Anísio Teixeira

S729 Souza, Eduardo Boaventura de.

O retorno do velado [recurso eletrônico] : radicalidade filosófica e autoconhecimento como fundamentos da educação libertadora / Eduardo Boaventura de Souza. -2010.

1 CD-ROM; 4 3/4 pol.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Educação – Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Teoria do autoconhecimento. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1 - 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUARDO BOAVENTURA DE SOUZA

O RETORNO DO VELADO: RADICALIDADE FILOSÓFICA E AUTOCONHECIMENTO COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Tese aprovada em 10 109/2010 como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (Orientador)
Universidade Federal da Bahla (UFBA)

Prof. Dr. Emanoel Luís Roque Soares Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ivone Maia de Mello Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Profa. Dra. Mana Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos Universidade Federal da Bahia (UFBA)



AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi, pelo referencial ético e de conhecimento, mas sobretudo pela amizade.

À profa. Dra. Teresinha Fróes, pelo conhecimento vigoroso e polissêmico, pela amizade e por ser quem é.

Ao programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, por ter me proporcionado essa oportunidade.

À Débora Rezende dos Santos e Felipe Gabriel Pita Nascimento, pelo suporte técnico com as regras da ABNT, mas também pela simpatia.

Tu sabes como é grande o mundo.

Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.

Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que ele estale.

Mundo grande (Drummond, 2006, p. 87)

SOUZA, Eduardo Boaventura de. **O retorno do velado: Radicalidade filosófica e autoconhecimento como fundamentos da educação libertadora.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Resumo

Esta investigação analisa a relação existente entre radicalidade filosófica, autoconhecimento e educação. O método utilizado na pesquisa é fenomenológico e hermenêutico. Sendo assim, busca-se o fenômeno da filosofia e da educação mais no seu desenvolvimento processual do que em resultados estatísticos. A pesquisa quer ressaltar o sentido de uma educação filosófica: o despertar de uma consciência que se encaminha para o autoconhecimento. A presente tese propõe ainda um método para o ensino da filosofia: a mediação dialógica-indagante. Este método acredita que o ensino da filosofia, se quiser despertar no educando o processo do autoconhecimento, precisa nortear-se em dois princípios essenciais: o diálogo e o questionamento.

Palavras chave: radicalidade filosófica; autoconhecimento; educação; mediação dialógica-indagante.

SOUZA, Eduardo Boaventura de. **O retorno do velado: Radicalidade filosófica e autoconhecimento como fundamentos da educação libertadora.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Abstract

This investigation make an analysis about the relationship that there's among philosophical radicalism, self-knowledge and education. The method used in this research is phenomenological and hermeneutic. Thus, what is demanded is the education and philosophy's phenomenon more in its procedural development than in the statistic data. The research intend to remark the sense of a philosophical education: The dawn of a consciousness that go toward the self-knowledge. This thesis even offer a method to the philosophy teaching: Wondering-dialogic intermediation. This method believe that the philosophy teaching, if it is wished to stir up in the student the self-knowledge procedural, it is required to be guided by two fundamental principal: the dialog and the reasoning.

KeyWords: philosophical radicalism; self-knowledge; education; wondering-dialogic intermediation.

SOUZA, Eduardo Boaventura de. **O retorno do velado: Radicalidade filosófica e autoconhecimento como fundamentos da educação libertadora.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Resumen

Esta investigación analisa la relación que existe entre la radicalidad filosófica, el autoconocimiento y educación. El método utilizado en la investigación es fenomenológico y hermeneutico. Así, se busca al fenomeno de la filosfia y de la educación más en su desarollamiento procesual que en sus resultados estadísticos. La investigación quiere resaltar el sentido de una educación filosófica: el despertar de una conciência que camina para el autoconocimiento. Esta tésis propone todavia un método para la enseñanza de la filosofia: la mediación dialógica-indagante. Este método cree que la enseñanza de la filosofia, se quiere despertar en el educando el proceso del autoconocimiento, necesita nortearse por dos principios esenciales: el diálogo y el questionamiento.

Palabras clave: radicalidad filosófica; autoconocimiento; educación; mediación dialógica-indagante.

Sumário

1 INTRODUÇÃO ..: 12

- 1.1 Disposição radical e autoconhecimento como propostas para um modelo de ensino da filosofia ..: 12
- 1.2 Sócrates e o autoconhecimento como questão emergencial da filosofia ..: 15
- 1.3 A fenomenologia e o resgate do autoconhecimento ..: 15
- 1.4 A disposição radical e o autoconhecimento: um caminho filosofante e poético para o reaprendizado do ver, do pensar, do falar e do escrever ..: 18
- 1.5 Percurso Metodológico ..: 21

2 CAPÍTULO I – A QUESTÃO DO AUTOCONHECIMENTO NA FILOSOFIA OCIDENTAL ..: 24

- 2.1 Um homem chamado Sócrates: o pai da filosofia enquanto exercício de autoconhecimento e educação da alma ..: 24
- 2.2 O método socrático: a desconstrução da ironia e o despertar da maiêutica ..: 28
- 2.3 O legado socrático: a afirmação antropológica na elaboração do pensamento.:32
- 2.4 A pedagogia socrática: a educação como caminho de construção da consciência moral ..: 34

3 CAPÍTULO II – O VELAMENTO DO CONHECIMENTO DE SI NA TRADIÇÃO METAFÍSICA E OS DESAFIOS DE UMA FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO ...: 38

- 3.1 O pensamento da representação na modernidade e o esquecimento da noção de autoconhecimento ..: 38
- 3.2 A teoria da complexidade e o sentido universal do conhecimento enquanto construção subjetiva e intersubjetiva ..: 40
- 3.3 A possibilidade do resgate da subjetividade e intersubjetividade no processo educativo ..: 42
- 3.4 Os três momentos do sentido numa abordagem fenomenológica: a percepção; a significação e a transformação ..: 44

4 CAPÍTULO III - MEDITAÇÕES CARTESIANAS: EM BUSCA DE UMA RADICALIDADE FILOSÓFICA ...: 47

- 4.1 Primeira Meditação: o eu transcendental como evidência fundante de todo conhecimento científico ..: 47
- 4.2 Segunda Meditação: a estrutura da consciência transcendental e a descrição fenomenológica dos atos intencionais ..: 50
- 4.3 Terceira Meditação: a constituição do mundo fenomênico a partir da consciência transcendental ..: 53

- 4.4 Quarta Meditação: as noções de índice, sistema, percepção e ideação como elementos de elucidação para o modo como opera a consciência transcendental.: 55
- 4.5 Quinta Meditação: objetividade, subjetividade e alteridade como momentos constitutivos do fenômeno do mundo ..: 58

5 CAPÍTULO IV – A MEDIAÇÃO DIALÓGICA-INDAGANTE NA FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO ..: 61

- 5.1 Os três momentos constitutivos da mediação dialógica indagante: o diálogo; o questionamento e a linguagem poética ..: 61
- 5.2 Acolher, reter e doar: o aprendizado poético do mundo ..: 65
- 5.3 O educando enquanto compreensão e o aprendizado poético da vida ...: 68
- 5.4 O retorno a si: o reaprendizado de ser aquilo que já somos ..: 70

6 CAPÍTULO V – UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA ..: 88

- 6.1 O conteudismo, a disciplinaridade, o dualismo entre a subjetividade do educando e a objetividade do mundo: desafios para uma ação pedagógica ..: 71
- 6.2 A ciência clássica e seus princípios: ordem, separação, redução e lógica identitária ..: 73
- 6.3 A teoria da complexidade como modelo interativo de construção do conhecimento: a auto-eco-organização do pensamento complexo ..: 74
- 6.4 Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: perspectivas metodológicas para uma ação pedagógica ..: 76
- 6.5 Proposta de um programa unificado para o ensino da filosofia ..: 79
- 6.6 Meditando sobre o sentido do fenômeno da educação ..: 84

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..: 93

- 7.1 A mediação dialógica-indagante como questionamento e reaprendizado do ser ...: 93
- 7.2 A mediação dialógica-indagante como abertura para um novo modelo de pensamento filosófico ..: 96
- 7.3 A morte de Sócrates: uma morte simbólica da filosofia ..: 98
- 7.4 O papel do educador e o sentido inexorável do ser ..: 99

8 PÓS-ESCRITO ..: 101

- 8.1 A formação acadêmica do professor de filosofia ..: 101
- 8.2 A política na inserção da filosofia no ensino médio ..: 103
- 8.3 A sociedade civil e o ensino público ..: 104
- 8.4 Uma fábula moral ..: 105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..: 107

Introdução

1.1 Disposição radical e autoconhecimento como propostas para um modelo de ensino da filosofia

Com o retorno da filosofia ao ensino médio precisamos pensar um modelo educacional que permita a relação de um filosofar comprometido com a essência do fenômeno educativo: a emancipação do indivíduo, a formação de um ser humano capaz de responder por sua liberdade e de reconhecer-se, na sua vivência e convivência, enquanto ente de uma espécie.

A filosofia surge como experiência de pensamento que nos encaminha para o autoconhecimento. Sócrates só acreditava no conhecimento enquanto possibilidade de uma melhoria da alma, deste modo, a atitude filosófica é também um processo educativo que leva o indivíduo a cuidar mais da essência do que da aparência, a compreender que somente o cuidado com a alma (sede da consciência) pode levarnos a uma prática social comprometida com o exercício das virtudes morais. Ouçamos as palavras de Sócrates, eternizadas por Platão, na Defesa de Sócrates:

Outra coisa não faço senão andar por aí persuadindo-vos, moços e velhos, a não cuidar tão aferradamente do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vêm os haveres e todos os outros bens particulares e públicos. (PLATÃO, 1980, p. 21)

A presente pesquisa defende a hipótese de que só é possível alcançar a essência da educação acima descrita, através do autoconhecimento. O atual modelo vigente de educação não possibilita a descoberta do outro. Nesta perspectiva, como é possível formarmos cidadãos comprometidos com o social?

A investigação quer ainda evidenciar que, embora a filosofia surja como esforço reflexivo em busca do autoconhecimento, essa tradição socrática não é assumida pelos pensadores posteriores e deste modo, o autoconhecimento passou a ser o velado, sendo portanto necessário um retorno ao velado, se quisermos uma educação que forme indivíduos autônomos, inventivos e solidários. A essência do pensamento filosófico e da prática educativa residem no mesmo lugar: busca do autoconhecimento. No entanto, o que é essencial, na maioria das vezes, se dá no

silêncio do velado e ali permanece, resguardando-se do alarido interminável do mundo tecnológico. "Tudo que é essencial, se mantém, por toda parte, o maior tempo possível, encoberto" (HEIDEGGER, 2002, p. 25).

A filosofia, mais do que a sedimentação de conhecimentos perpetuados pela tradição, é uma disposição radical em busca da essência das coisas. O filosofar é, portanto uma atitude que através da radicalidade diante da vida e da presença do outro, possibilita o autoconhecimento. Essa disposição radical para o filosofar não pode ser ensinada como mais um conteúdo do currículo escolar, ela deve ser despertada na alma do educando, pois é algo que ele já traz em si. Aqui, tocamos em outro ponto fundamental: sendo a disposição para o filosofar, algo interno, do indivíduo, o modelo referencial para o ensino da filosofia deve ser uma abertura para a constituição interna deste indivíduo, fazendo com que ele assuma para si mesmo, algo que é de todos nós; o desejo de conhecer, a necessidade de autoconhecer-se.

A presente pesquisa pretende também contribuir com uma questão ainda não suficientemente explorada: a relação entre linguagem poética e disposição radical para o filosofar. A idéia é que a linguagem poética abre perspectivas para o dizer humano, criando dessa forma uma nova sensibilidade, fundamental para o despertar da disposição radical no educando. Ao longo da pesquisa, a relação entre linguagem poética e disposição radical será mais aprofundada.

O modelo atual de ensino da filosofia e até mesmo a formação dos professores de filosofia, privilegia a história da filosofia, organizando de maneira linear e esquemática a abordagem dos conteúdos estudados. Dentro desta perspectiva, como é possível viver a filosofia enquanto disposição radical, caminho gerador do autoconhecimento? Como é possível acolher a fala de um antigo mestre que entende a admiração como princípio do filosofar?

Foi, com efeito, pela admiração que os homens,, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças de lua, as do sol e dos astros e a gênese do universo. (ARISTÓTELES, 1973, p. 214)

A pesquisa quer ainda investigar termos que parecem contraditórios entre si: paixão, desejo, razão e saber. Se almejamos criar no educando uma disposição para o seu filosofar próprio, é preciso que o processo do aprendizado filosófico

resgate o sentido originário que habita na palavra filosofia: amor à sabedoria. E como poderia ser de outra forma? O homem só conhece verdadeiramente quando está amando, se apaixonando pelo objeto do seu conhecimento. A razão expressa num sistema coerente de proposições lógicas, é também o desejo de poder, a paixão violenta de quem a possui ou foi por ela possuído. Em síntese: a razão, o saber, é uma resposta, um sentido, às paixões e aos desejos que perpassam o único animal que tem consciência de sua finitude: o homem.

A ligação profunda entre saber e desejo, o nexo íntimo de razão e paixão não consiste numa mistura de faculdades inferiores e superiores da alma. Já em si mesmo o desejo de saber é o mais selvagem dos desejos e a razão, a mais lenta das paixões, muito embora a psicologia vulgar, concebendo a personalidade numa espécie de topografia de regiões altas e baixas, oponha a razão à paixão e cante os louvores do saber desapaixonado. (LEÃO, 2002, p. 18).

Concluindo este primeiro momento da pesquisa, uma advertência se faz necessária. A filosofia, sendo sobretudo uma atitude radical diante da vida, não é uma atividade que diz respeito somente a filósofos de formação acadêmica, ela não é uma reflexão hermética, "vedada aos mortais", carecendo de "oráculos" e "profetas". Sendo parte da constituição ontológica do homem (assim como o poder, o desejo, a paixão) a filosofia é condição essencial de sua humanidade. A seguir, serão destacadas as questões norteadoras da pesquisa.

- 1. Como resgatar o autoconhecimento (como possibilidade de uma práxis pedagógica da liberdade) se o modelo vigente de educação privilegia o conteudismo, o adestramento do educando para a formatação da vida social?
- 2. Haverá ainda lugar para o despertar de uma sensibilidade ao conhecimento, se vivemos imersos no modelo econômico do capitalismo, onde ser mais é ter mais?
- 3. Os educadores estarão realmente comprometidos com uma práxis da educação filosófica que seja efetivamente um elemento de renovação cultural?

Em seguida serão aprofundadas as noções de autoconhecimento, disposição filosófica, alteridade e suas relações com a práxis pedagógica. No entanto, se

estamos falando de autoconhecimento, se faz necessário resgatar a figura histórica do pai desta noção: Sócrates.

1.2 Sócrates e o autoconhecimento como questão emergencial da filosofia

Ele tinha o hábito de questionar. Caminhando pelas estreitas e tortuosas ruas atenienses do séc. V a.C, dialogava com todos, sem distinção de credo, posição social ou postura filosófica. Nestes diálogos em que predominavam sempre os questionamentos, juízos revelavam-se sem fundamentos, valores apresentavam-se como preconceitos, certezas desmoronavam como edifícios de areia. Quem era este homem que ousava retirar o seu semelhante do ninho acolhedor do senso comum? Com que autoridade ele ousava questionar os hábitos de pensamento, as certezas absolutas que fundam as instituições sociais e criam padrões normativos de comportamento? Retirando o homem da obscuridade do pensar instituído, o que esse incômodo questionador lhes daria em troca: o peso de uma consciência que reconhece-se como único fundamento de construção da liberdade humana? Acusado de impiedade e corrupção da juventude ateniense, foi julgado, condenado e executado. A paz e a soberania da sociedade ateniense foi afinal restabelecida. No entanto, o seu espectro permaneceu transitando incomodantemente na conturbada consciência dos homens, que finalmente optaram por rotular-lhe: Sócrates, o pai da filosofia. Séculos se passaram, Sócrates foi reduzido ao lugar comum e a sua herança filosófica, velada nos obscuros labirintos do destino histórico da humanidade, ainda não foi verdadeiramente autoconhecimento é o primeiro e fundamental evento para a transformação do indivíduo e da sociedade onde ele se encontra inserido.

1.3 A fenomenologia e o resgate do autoconhecimento

Muito embora a questão do autoconhecimento não tenha sido assumida pela tradição hegemônica da filosofia ocidental, pode-se destacar a fenomenologia de Husserl como um método filosófico que defende um retorno radical à consciência. O método fenomenológico abre boas perspectivas para a prática da educação filosófica. Vejamos como alguém se torna filósofo na perspectiva de Husserl.

Em primeiro lugar, quem quiser realmente tornar-se filósofo deverá "uma vez na vida" voltar-se para si mesmo e, dentro de si, procurar inverter todas as ciências admitidas até aqui e tentar reconstruí-las. A filosofia – a sabedoria – é de qualquer forma um assunto pessoal do filósofo. Ela deve constituir-se como algo dele, ser a sua sabedoria, seu saber, que, embora se volte para o universal, seja adquirida por ele e a qual ela possa ter condições de justificar desde a origem e em cada uma de suas etapas, apoiando-se em suas intuições absolutas. (HUSSERL, 2001, p. 20).

A partir do texto destacado é possível afirmar-se que a filosofia é acima de tudo a disposição radical de uma determinada subjetividade diante dos acontecimentos constitutivos da vida. Portanto, o ensino da filosofia deve despertar no educando uma disposição para o filosofar, um constante amor pelo saber. E o que é filosofia, em seu sentido originário, senão aspiração ao saber, o despertar de uma subjetividade que deseja tornar-se o que ainda não é?

Ao tomar a consciência como ponto de partida de qualquer filosofia que assuma um compromisso com a radicalidade, a fenomenologia aponta para a urgência do autoconhecimento. Numa época marcada pela uniformidade, em que as diferenças são abolidas e as identidades sufocadas, o autoconhecimento aparece como um imperativo ético de preservação da humanidade do homem, enquanto princípio de individuação que lhe permita o exercício das suas potencialidades e escolhas. O autoconhecimento não é uma dádiva, um dom especial, ele é um processo de construção, laborioso e doloroso, que nos leva ao abismo obscuro daquilo que somos mas não ousamos vislumbrar. A fenomenologia, ao enfatizar o primado da consciência e do seu autoconhecimento, como agentes produtores do real, antecipa uma nova humanidade do homem: aquele que reconhecendo-se como ente de uma espécie, sabe que a sua escolha é sempre escolha universal e que a sua liberdade é o cuidado amoroso com o devir histórico.

Outra questão essencial que a fenomenologia de Husserl destaca é a seguinte: somente a partir do autoconhecimento podemos descobrir a presença e o sentido do outro. Esse ponto é fundamental para o ensino da filosofia: a descoberta de si mesmo é a descoberta do outro, o autoconhecimento nos leva à comunidade dos homens, ser pessoa é ser relação, comprometimento consigo mesmo e com a alteridade. Exemplifiquemos melhor o que aqui foi dito, através da perspectiva fenomenológica.

Voltemos à questão da subjetividade. Husserl entende que a forma como eu constituo o mundo e como me constituo enquanto fundamento transcendental desse mundo é uma experiência única e intransferível, por isso Husserl afirma que toda subjetividade é uma mônada, ou seja, uma unidade que possui realidade própria circunscrita nela mesma. A partir da minha intencionalidade, da minha consciência que tende para o mundo, constituo o outro para mim mesmo, percebendo-lhe a sua realidade efetiva como parte da minha realidade objetiva. O mesmo processo se dá na esfera do outro, ou seja, ele me constitui a partir de sua consciência intencional, logo, ele me confere uma realidade objetiva. O que temos aqui não é a experiência da uniformidade, que abole as contradições e diferenças, destruindo o processo de individuação humana. Husserl entende que a experiência própria do indivíduo enquanto subjetividade transcendental é algo só dele (daí o termo mônada) que não pode substituir-se, nem transferir-se para o universo de outra subjetividade, podendo haver apenas a comunicação, a compreensão entre as subjetividades e dessa forma, a intersubjetividade quer dizer a experiência da preservação da identidade na diferença, o respeito pelo processo insubstituível da individuação do homem, o reconhecimento do indivíduo enquanto ente da espécie humana. A fenomenologia derradeira licão: indivíduo espécie são realidades deixa-nos como е complementares que constroem o horizonte de sentido da humanidade.

Admitir que é em mim que os outros se constituem como outros é o único meio de compreender que possam ter para mim o sentido e o valor de existência, e de existências determinadas. Se adquirem esse sentido e esse valor nas fontes de uma verificação constante, eles existem, e é preciso que eu o afirme, mas somente com o sentido com o qual são constituídos: são mônadas que existem para eles mesmos da mesma maneira que existo para mim. Então elas existem também em comunidade, consequentemente (repito, enfatizando-a, a expressão empregada acima) em ligação comigo, ego concreto, mônada, na medida em que nenhuma ligação real leva das suas experiências até as minhas, daquilo que lhes pertence aquilo que me pertence. (HUSSERL, 2001,p. 142)

Uma outra questão merece ser destacada no andamento da pesquisa: a atitude filosófica. Sendo a filosofia uma disposição da subjetividade humana que através da radicalidade do pensar, busca compreender os fenômenos constitutivos da vida, fica-nos, como provocação, o seguinte questionamento: qual a disposição do homem contemporâneo para o exercício do filosofar? Em vários momentos do

seu pensamento Heidegger trata desta questão. Em *Que é isto* - a Filosofia?, o pensador alemão afirma que a disposição que rege o pensamento atual ainda está oculta para nós.

Parece até que levantamos apenas questões históricas. Mas na verdade meditamos o destino essencial da filosofia. Procuramos pôrnos à escuta da voz do ser. Qual a disposição em que ela mergulha o pensamento atual? Uma resposta unívoca a esta pergunta é praticamente impossível. Provavelmente impera uma disposição afetiva fundamental. Ela, porém, permanece oculta para nós. (HEIDEGGER, 1973,p. 220)

Vivemos um momento histórico em que o progresso científico e o avanço tecnológico parecem ser as únicas possibilidades de manifestação e realização do ser do homem. Numa época marcada pela uniformidade e supressão das diferenças, como buscar a divergência de um pensamento radical que resgate a essência da humanidade do homem? É possível ainda se pensar a humanidade do homem como a possibilidade em aberto da emancipação, da construção cuidadosa da liberdade?

Não queremos um modelo filosófico voltado apenas para os conteúdos perpetuados pela tradição, o que queremos (e urgentemente precisamos) é uma educação filosófica que desperte no educador e no educando uma disposição para o filosofar. Numa época marcada pela inércia dos sentidos, a educação filosófica, comprometida com uma revolução cultural, é também a possibilidade de reaprendermos a ver, a pensar, a falar e a escrever: estes são os quatros pilares que fundamentam a construção do ser humano autônomo, inventivo e responsável pelas escolhas que faz.

1.4 A disposição radical e o autoconhecimento: um caminho filosofante e poético para o reaprendizado do ver, do pensar, do falar e do escrever

Dante Galeffi, propõe um modelo para o ensino da filosofia que privilegie tudo o que aqui foi destacado, um modelo referencial que desperte uma disposição radical para o conhecimento, ao mesmo tempo em que possibilite um reaprendizado do ver, do pensar, do falar e do escrever. Esse modelo é inovador porque enfatiza o formativo em lugar do normativo. Até hoje, o modelo educacional da filosofia tem

sido normativo, ou seja, através de conteúdos canônicos, sedimentados no passado filosófico, o educando é levado apenas a reproduzir o que já foi pensado. Por sua vez, o educador passou pelo mesmo processo normativo, o que faz com que ele acredite estar ensinando filosofia, quando na verdade está apenas ministrando aulas de história da filosofia.

O modelo proposto por Dante entende que a função da filosofia é criar as condições do autoconhecimento do indivíduo, essencial para a sua emancipação, ou seja, para uma atitude livre e responsável diante da vida. Portanto, o modelo formativo, ao contrário do normativo, entende que a filosofia é sobretudo um movimento de compreensão de nós mesmos e da realidade que nos cerca, a partir de uma disposição interna de cada um de nós. Este modelo formativo é nomeado pelo próprio autor de: compreensão poemático – pedagógica.

Propomos uma concepção de filosofia que possa dispor a formação de uma cultura do saber ver, saber pensar, saber falar, saber escrever, tendo em mira a posse do campo de investigação da produção do sentido, que como mundo espiritual do homem, independente do modo e do tom da ação, isto é, independente da forma em que um acontecimento se torna interpretado e assimilado culturalmente.

Quando aqui usamos o termo compreensão para compor a expressão – guia de nossa proposta, queremos demarcar o âmbito do acontecimento do sentido – significado no fazer filosófico, abrindo, desde logo, a possibilidade do filosofar como fio condutor de toda formação humana capaz de lançar o ser humano no projeto – processo de sua própria vida espiritual. Portanto, com a palavra compreensão indicamos a estrutura existencial prévia onde o ser-nomundo-com se dá a saber, a partir dos efeitos materiais e simbólicos de sua vida espiritual, isto é, de sua cultura histórica.

Quando dizemos poemático - pedagógico, queremos essencialmente dizer: o compreender que se cultiva como obra de arte, no saber aprender a ser, a fazer, a pensar, a viver junto, a aprender — o fundamento da criação do sentido — interpretado como obra de arte. Poemático, então, significa o saber fazer próprio da Poesia. Pedagógico, por seu turno, significa o modo de aprender o fazer da obra como des-ocultação do sentido — a Poesia como o aprendizado do ser-no-mundo-com criador da obra de arte: a desocultação / ocultação do ser humano como o pôr-em-obra do seu acontecimento — apropriação; o saber salvaguardar a obra no aprender a ser, a fazer, a viver junto, a pensar, etc. (GALEFFI, 2001:38-39).

A filosofia deve ser o caminho gerador do sentido, da produção espiritual do homem. Por sua vez, o sentido se dá na compreensão, que é a maneira como o indivíduo se constitui a partir do mundo espiritual, da cultura histórica que o envolve.

Compreensão quer dizer também possibilidade de ser, nesta possibilidade o indivíduo deve compor-se a si mesmo a partir das estruturas prévias do mundo, daí a importância do autoconhecimento como realização de uma obra de arte: a construção do sentido para si mesmo. Neste momento entramos no poemático. O indivíduo é compreensão e como tal, possibilidade. Ele precisa aprender a ser na possibilidade. Esse aprendizado lento, laborioso, onde a razão deve ser cúmplice da sensibilidade é uma obra de arte e com o espírito cuidadoso do artista devemos cultivar esse processo. Por fim, o pedagógico é o modo de aprender o evento do sentido que foi constituído nos momentos anteriores da compreensão (aprendizado do ser na possibilidade) e por sua vez o processo de construção desse sentido, desse aprendizado do ser, deve ser cultivado como obra de arte (poemático) então, o pedagógico é o modo de aprender como se dá o processo de constituição do sentido.

A partir do modelo referencial criado por Dante, a pesquisa pretende contribuir com a investigação de uma questão ainda pouco explorada: a relação entre linguagem poética e disposição radical para o filosofar. Esmagados pelo alarido da tecnologia, vivemos numa época de desvitalização da linguagem. A linguagem poética, sendo uma das fontes originárias do pensamento, nos ensina que pensar não é apenas comunicação, segurança, controle; pensar é também o misterioso, o indizível, o não saber. A linguagem poética nos ensina a ver com olhos de primeira vez, inaugurando a cada momento o ineditismo do mundo. Ser poeta não é exclusividade de quem escreve versos, ser poeta é dizer o mundo resguardando a verdade essencial do ser das coisas, o vigor próprio de tudo que é. Ser poeta é estar disposto radicalmente para o aprendizado do ser. A linguagem poética é também uma pedagogia da escuta. A poesia nos ensina que todo dizer essencial é proveniente da escuta do pensamento radical. Poetizar o mundo é acolher (na escuta do pensamento) as diversas vozes de sentido que emanam do mundo. Uma práxis pedagógica libertadora precisa vislumbrar em cada educando um poeta em potencial, um indivíduo capaz de ver o mundo com olhos de primeira vez e com o vigor deste ineditismo, dispor-se radicalmente para a construção de si mesmo, para a senda do autoconhecimento.

O modelo referencial criado por Dante é herdeiro da tradição socrática e fenomenológica pois concebe a filosofia como um retorno radical a si mesmo, uma busca incessante de autoconhecimento, sendo o filosofar um evento, um movimento

reflexivo proveniente da subjetividade do indivíduo e por isso mesmo insubstituível e intransferível.

Ninguém pode filosofar em nosso lugar. É evidente que a filosofia tem seus especialistas, seus professores. Mas ela não é uma especialidade, nem uma profissão, nem uma disciplina universitária: ela é uma dimensão constitutiva da existência humana. (SPONVILLE, 2002,p. 13).

Esse é o desafio maior de uma práxis pedagógica no ensino da filosofia: fazer com que o educando assuma o seu filosofar como dimensão constitutiva da sua humanidade, obra de arte toda sua, beleza ímpar do ser único.

1.5 Percurso Metodológico

O objeto da pesquisa, "Autoconhecimento e educação", terá, enquanto metodologia, uma abordagem teórica de cunho fenomenológico – hermenêutico. A escolha por tal metodologia se deve à evidência de que o autoconhecimento, sendo um fenômeno da subjetividade humana, não pode ser mensurado em dados estatísticos e nem comprovado numa pesquisa de campo. Em seguida, será fundamentada a escolha pelo método fenomenológico – hermenêutico no desenvolvimento da pesquisa em questão. Comecemos pela fenomenologia.

Dentre os inúmeros aspectos essenciais para o entendimento e aplicabilidade do método fenomenológico inaugurado por Edmund Husserl, a noção de retorno a si mesmo parece ser o conceito fundante, para o pesquisador que pretende trabalhar com a questão do autoconhecimento. Neste retorno a si mesmo, fica evidente que a fenomenologia defende a valorização da subjetividade e a idéia de que todo conhecimento, se buscar a radicalidade, tem como fundamento o voltarse de uma subjetividade sobre si mesma, um movimento introspectivo comprometido com a busca do autoconhecimento.

Façamos aqui , seguindo os passos de Descartes, o grande gesto de voltar-se sobre si mesmo, o qual, se corretamente realizado, conduz à subjetividade transcendental: o debruçar-se sobre o ego cogito, domínio último e apodicticamente certo sobre o qual deve ser fundamentada toda Filosofia radical. (HUSSERL, 2001, p. 36)

No entanto, uma subjetividade, ao voltar-se sobre si mesma, nunca se encontra isolada nos limites do seu próprio universo, pois toda subjetividade se constitui a partir de uma intersubjetividade, de uma relação, ser pessoa é ser relação. O mundo intersubjetivo é o mundo que nos é comum, que existe antes de nascermos, o legado da nossa tradição e cultura. É o mundo da vida, da existência, fundamento inicial de todo conhecimento possível, por isso a fenomenologia afirma que toda verdade é provisória, mutável, relativa, pois não existe conhecimento fora da existência e a existência é fluxo constante onde tudo se transforma. Portanto, toda verdade é uma perspectiva construída a partir de uma consciência projetada para a existência.

Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, nas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectiva. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, por conseguinte, não há absolutidade de qualquer perspectiva. (MACEDO, 2000, p. 47)

Além da fenomenologia, a hermenêutica também será utilizada na pesquisa, principalmente no que tange à noção de compreensão. A partir das análises desenvolvidas por Heidegger em Ser e Tempo, o modo singular do ser do homem foi tomado como questão fundamental da hermenêutica contemporânea. A hermenêutica do ser-aí, buscou interpretar de que forma é constituído o ser do homem na sua existência concreta. Nesse movimento interpretativo, característico da hermenêutica, Heidegger estabeleceu a idéia de compreensão como o modo de ser originário do ser humano, da sua existência concreta, perpassada pela finitude e historicidade, ou seja, toda experiência do mundo que o ser humano tem, se dá a partir da sua compreensão.

A analítica temporal da existência (da-sein) humana, que Heidegger desenvolveu, penso eu, mostrou de maneira consciente que a compreensão não é um modo de ser, entre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria presença. (GADAMER, 1998, p. 16)

Na perspectiva hermenêutica, a compreensão não é um ato lógico, mas possibilidade de abertura para esse ato, ou seja, por ser-no-mundo, originariamente

o homem o compreende e só depois o interpreta. Assumindo essa perspectiva hermenêutica, a pesquisa em questão, pretende evidenciar que o processo do autoconhecimento é algo que está ao alcance de todo ser humano, pois todos já compreendem e compreendem-se como seres-no-mundo. Deste modo, o autoconhecimento não é privilégio de iluminados e iniciados, na presente pesquisa ele é encarado como um processo histórico-filosófico que se dá a partir da compreensão, enquanto condição inexorável do ser do homem, que é sempre serno-mundo.

A palavra compreensão aponta para a dimensão do próprio modo de ser do homem no mundo, pressupondo a anterioridade de um tal modo de ser próprio ao homem como condição a priori da sua própria capacidade interpretativo-formativa. (GALEFFI: 2001, p. 248)

Ainda sobre a metodologia da pesquisa em questão, dois aspectos constitutivos desta investigação devem ser ressaltados: a atitude fenomenológica e a atitude hermenêutica. O pesquisador entende que deve realizar ele próprio um retorno a si mesmo através da epokhé, da suspensão de juízos e preconceitos, buscando deste modo um diálogo mais radical com os textos que abordam a noção de autoconhecimento. Além disso, o pesquisador buscará a compreensão do sentido implícito da constituição histórica-filosófica do fenômeno do autoconhecimento.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DO AUTOCONHECIMENTO NA FILOSOFIA OCIDENTAL

2.1 Um homem chamado Sócrates: o pai da filosofia enquanto exercício de autoconhecimento e educação da alma

A nossa época, que se orgulha do progresso científico, do avanço tecnológico, da transformação do planeta numa aldeia global, parece ter se esquecido da maior de todas as ciências: a do fenômeno humano. Ciência do fenômeno humano? Mas será ainda possível que, em pleno século XXI, uma voz, no limiar da nostalgia e da insensatez, evoque esta questão? Em plena pósmodernidade, com a dissolução do sujeito, ainda é lícito falarmos de uma realidade filosófica que nos conduza ao autoconhecimento?

Certamente, qualquer pesquisa que se dedique ao autoconhecimento, explorando noções de interioridade, consciência, alma, sofrerá com os questionamentos acima expostos. Nada mais natural. Filhos do alarido tecnológico, aprendemos que a produção social, o dizer categórico, a prática utilitarista, formam o único paradigma possível do homem contemporâneo: o animal obediente, que comprometido com as práticas sociais vigentes, raramente se questiona sobre o destino da sua alma... Se o fizesse (e os poucos que o fazem sabem disso) descobriria algo espantoso: que a alma não tem idade, que o seu tempo não é cronológico e a sua questão é parte da constituição ontológica do ser humano, da humanidade do homem. A alma habita todas as dimensões da humanidade do homem: nos porões mal iluminados dos nossos desejos, nas planícies ensolaradas das nossas realizações, nos caminhos bifurcados das nossas escolhas. A alma... este outro modo de dizermos: a consciência.

Cumpre dizer que a noção de alma, enquanto interioridade, sede da consciência, que se desvela a partir do processo de autoconhecimento é parte de um legado: o legado socrático. Por isso Sócrates é considerado o pai da filosofia, pois ele determinou o que é a própria essência do filosofar: exercício de autoconhecimento em busca da sabedoria. E sabedoria aqui não quer dizer apenas elaboração e articulação de conceitos, construção e aplicação de teorias,

armazenamento e transmissão de informações... Sabedoria, no contexto socrático, quer dizer, sobretudo, exercício gradativo e paciente da melhoria da alma, da nossa condição humana.

A filosofia como exercício... O autoconhecimento como exercício... A sabedoria como exercício... Mas então, nunca alcançaremos a meta final? Nunca contemplaremos, afinal pacificados, o ordenamento dos nossos desejos? O autoconhecimento nos revela que somos mais questionamento que resposta, mais projeto que realização? Como conviver com essa finitude, com essa incompletude; mas o que somos além disso? É possível construirmos uma pedagogia que não traia a nossa humanidade e dê ênfase mais no processo que no produto final, mais no sentido do fato, do que no fato, mais na consciência pensante do que no padrão instituído?

Mas quem foi este homem que nos deixou esta incômoda herança? Quem foi este homem, cujo maior escândalo (em sua época e na nossa também) foi criar um discurso honesto que não entrou em contradição com a sua prática social? Que nos advertiu para que cuidássemos mais de nós mesmos e menos do que é nosso? O homem Sócrates, o mito Sócrates... A questão socrática: a nossa questão, a formação da consciência reflexiva, a dobra da nossa alma sobre ela mesma...

A figura de Sócrates é controversa; como ele nada nos deixou escrito, sua imortalidade se deve a relatos de terceiros. Certamente os diálogos de Platão são os que mais destacam a sua profundidade filosófica e a sua integridade moral. É por meio de um deles, a Defesa de Sócrates, que iniciaremos a nossa odisséia em busca do solo de origem da filosofia ocidental: radicalidade filosófica, autoconhecimento e sabedoria. Neste célebre texto de Platão, Sócrates é acusado de impiedade e corrupção da juventude ateniense. Com setenta anos, já provara aos cidadãos de Atenas o seu valor moral e integridade intelectual, mesmo assim, inicia a sua defesa afirmando que toda a sua má reputação se deve ao fato de fazer ciência do fenômeno humano, ao tomar como objeto de estudos a alma: a mais presente e mais desconhecida das dimensões do ser do homem.

Um de vós poderia intervir: "Afinal, Sócrates, qual é a tua ocupação? Donde procedem as calúnias a teu respeito? Naturalmente, se não tivesses uma ocupação muito fora do comum, não haveria esse falatório, a menos que praticasse alguma extravagância. Dize-nos, pois, qual é ela, para que não façamos nós um juízo precipitado." Teria razão quem assim falasse; tentarei explicar-vos a procedência

dessa reputação caluniosa. Ouvi, pois. Alguns de vós achareis, talvez, que estou gracejando, mas não tenhais dúvida: eu vos contarei toda a verdade. Pois eu, Atenienses, devo essa reputação exclusivamente a uma ciência. Qual vem a ser a ciência? A que é, talvez, a ciência humana. (PLATÃO, 1980, p. 08).

O trecho acima destacado merece uma cuidadosa meditação. Em primeiro lugar, analisemos a sensação de estranheza que o cidadão de Atenas tem diante da ocupação (ou da falta de ocupação) de Sócrates. Se o filósofo se limitasse aos afazeres diários, às práticas sociais vigentes, certamente de nada seria acusado. No entanto, ele ousou questionar a vigência destas práticas, as crenças silenciosas que fundamentam o socialmente estabelecido, as convenções que desabam diante do exame crítico e autocrítico. Questionando a tudo e todos (sobretudo a si mesmo) Sócrates chegou à seguinte conclusão: o fundamento de qualquer realização humana tem a sua gênese na consciência, na interioridade de cada um de nós. Logo, se quisermos buscar o sentido das realizações do homem, devemos fazer o movimento radical de retorno a nós mesmos, o exercício infindável do autoconhecimento, construindo aos poucos e cuidadosamente a ciência do fenômeno humano. É preciso destacar também que a incompreensão e a repulsa ao processo de autoconhecimento, não é uma característica apenas da época em que vivemos, porque é sempre mais difícil educar um indivíduo para o despertar do que ele verdadeiramente é (a sua essência) do que simplesmente condicioná-lo a um papel social previamente estabelecido. E aqui tocamos em algo extremamente relevante na questão do autoconhecimento socrático: educar ou condicionar o indivíduo para uma vida social? Em Sócrates, o processo filosófico do autoconhecimento é também um processo pedagógico, uma prática educativa, uma educação para o mundo e a vida.

Mas que tipo de prática é esta? Como Sócrates entende o processo educativo? E o que seria educar? Preencher o indivíduo com o conteúdo dado pela tradição, formatando-o para um determinado papel social, ou despertar a alma (consciência) desse indivíduo para um exercício reflexivo sobre si mesmo e o seu papel no mundo da vida? Podemos notar que são duas concepções bem distintas do que seja educar. Na época em que Sócrates viveu, havia uma educação vigente, exercida pelos sofistas, que trilhavam o primeiro caminho dos dois acima expostos. Profissionais da educação, os sofistas (desde que fossem pagos) moldavam e

formatavam qualquer indivíduo para os interesses públicos do Estado grego. Nessa perspectiva educacional, o mestre (sofista) transmite a educação ao seu aluno, que se trata de um receptáculo vazio, pronto a receber qualquer tipo de informação. Os sofistas afirmavam que através do processo educativo ministrado por eles, um indivíduo, que nunca tivera ciência na alma, passaria a ter e que sempre fora cego, passaria a enxergar. Vejamos um trecho da República, em que Platão trata da educação nas perspectivas sofística e socrática.

A respeito desse assunto devemos considerar que a educação não é o que alguns, profissionais que são, dizem que ela é. Não havendo ciência na alma, dizem, eles lá a colocam tal qual colocassem visão em olhos cegos. (PLATÃO, 2006, p. 272).

Ao contrário dos sofistas. Sócrates entende que a educação possibilita os meios necessários para que a alma humana possa ver com clarividência, mas não coloca visão na alma de ninguém, pois cada indivíduo tem capacidade de ver as coisas, de perceber o mundo. Sócrates nomeia a educação de "arte do desvio", isso porque comumente enxergamos de maneira precária e parcial os fenômenos do mundo, cabendo ao processo educacional nos encaminhar para uma visão mais apurada e reflexiva de tudo. Na perspectiva socrática, a educação revela a potência espiritual que se encontrava imersa na alma do indivíduo.

Pode ser que haja uma arte, a arte do desvio isto é, de como, da maneira mais rápida e eficiente, essa pessoa mudaria de direção. Não seria, porém, para criar dentro dela a visão, porque já tem, mas, como não a mantém na direção correta, e não olha para onde deve, para proporcionar-lhe os meios necessários para isso. (PLATÃO, 2006, p. 272).

É interessante notarmos que o debate travado entre Sócrates e os sofistas sobre o que é educar, permanece atual. De um lado, tem-se uma educação tradicional, sufocada no enrijecimento do próprio conteudismo, mas que consegue, através de um discurso retórico eficiente, ludibriar boa parte da população. De outro, tem-se uma educação ideal, utópica, sobrevivendo da aspiração de cada educador, educação que, revelando e preservando o universo de cada indivíduo, o conduz para o caminho da autonomia e do pensar crítico.

A presente pesquisa é herdeira da tradição socrática e entende que educar é, sobretudo, parir as idéias que se encontram em gestação na interioridade da alma. A

forma de realizarmos esse parto é através do diálogo, revivendo a dialética socrática, a arte de saber questionar, saber escutar e saber responder, mas, sobretudo, a arte de saber que o conhecimento é uma construção coletiva e solidária.

2.2 O método socrático: a desconstrução da ironia e o despertar da maiêutica

Quando o Oráculo de Delfos pronunciou a sentença: "Conhece-te a ti mesmo", ele não estava convocando os homens para uma introspecção psicológica, para um idividualismo indiferente ou um solipsismo cego, ele estava nos revelando que o saber é essencialmente reflexivo, posto seja fruto da interioridade humana, da capacidade de descobrirmos, na nossa alma-consciência, o sentido de nós mesmos e do mundo que nos rodeia. O autoconhecimento socrático é o caminho de retorno a nós mesmos que nos possibilita ser o que somos: seres finitos, que extraem da interioridade da própria finitude o saber reflexivo. Mas cumpre aqui um questionamento: qual o método que Sócrates utiliza para conduzir o indivíduo para o processo de autoconhecimento?

O método socrático é a dialética, o diálogo filosófico que, estruturado no movimento de perguntas e respostas, busca a essência, a universalidade do fenômeno que se encontra em questão. Na dialética, a célebre hierarquia entre professor e aluno é substituída pela relação de duas consciências que buscam a essência do fenômeno discutido através da dialogicidade. A dialética socrática possui dois momentos bem definidos: a ironia e a maiêutica.

A ironia é o momento em que, através do questionamento Sócrates desarma os alicerces do falso conhecimento do seu interlocutor, quando este enfim percebe que as suas definições são equivocadas, parciais, confusas. A ironia retira o sujeito da comodidade dos preconceitos, do senso comum, de tudo que é dito sem o devido exame crítico e o leva para a vastidão do não-saber. Aqui, a consciência humana se esvazia de seu orgulho, vaidade, prepotência, confrontando-se consigo mesma, com a sua finitude, descobre que a sua dignidade reside justamente no reconhecimento desta finitude, na certeza de que tudo que podemos saber é que nada sabemos e somente por isso podemos viver o autoconhecimento e somente por isso podemos ser amantes da sabedoria.

Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é – assim como se alguém mais é sábio não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente que lhe basta assim. Não deseja portanto quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso. (PLATÃO, 1979, p. 35).

Após a consciência da própria ignorância, o indivíduo se encontra diante do desafio de gerar suas idéias, de pensar por si mesmo. Está-se agora no segundo momento da dialética socrática: a maiêutica. Aqui se busca a definição, o conceito universal do fenômeno investigado durante o diálogo filosófico. Através do conceito, parido em sua própria interioridade, o indivíduo deve indicar, desvelar a essência do fenômeno em discussão. Vejamos o exemplo: o que faz com que a verdade seja a verdade e não o poder? O que é a verdade? Qual a sua essência? Neste momento da maiêutica, Sócrates busca, juntamente com o seu interlocutor, o ser do fenômeno investigado, o sentido daquilo que se manifesta na alma humana e que se manifesta porque já se encontrava em potência nesta alma. A maiêutica socrática revela que todo saber é um despertar (da consciência consigo mesma) ocorrido em virtude da rememoração, a célebre teoria da reminiscência de Sócrates. Na pedagogia socrática, instruir alguém é fazê-lo recordar-se do seu potencial, do seu saber interior, das possibilidades que todo ser humano traz em sua alma.

- E também supondo pelo menos que depois de tê-lo adquirido não o esqueçamos constantemente, é uma necessidade lógica que tenhamos nascido com esse saber eterno, conservando-o sempre no curso de nossa vida. Saber, com efeito, consiste nisto: depois de haver adquirido o conhecimento de alguma coisa, dispor dele e não mais perdê-lo. Aliás, o que denominamos "esquecimento" não é, por acaso, um abandono de um conhecimento?
- Sem dúvida, Sócrates.
- E em troca, penso, poder-se-ia supor que perdemos, ao nascer, essa aquisição anterior ao nosso nascimento, mas que mais tarde, fazendo uso dos sentidos a propósito das coisas em questão reaveríamos o conhecimento que num tempo passado tínhamos adquirido sobre elas. Logo, o que chamarmos de "instruir-se" não consistiria em reaver um conhecimento que nos pertencia? E não teríamos razão de dar a isso o nome de recordar-se? (PLATÃO, 1979, p. 79)

O pensamento socrático permanece como um desafio para a educação contemporânea. O método de Sócrates, fundamentado no diálogo, extraindo do

indivíduo potencialidades que nem ele mesmo julgava ter, nos conduz à certeza de que a educação não pode ser construída por exposições doutrinais, onde a figura do mestre impõe sua verdade e o seu aluno, esmagado pelo peso da tradição, aceita passivamente essa imposição sem questionar que a verdade imposta pelo mestre, é apenas uma verdade, entre tantas outras possíveis...

O método socrático nos ensina também que para se trilhar o caminho de uma educação efetiva, precisa-se disciplinar para a escuta e o questionamento, que são, certamente, os dois momentos estruturantes do pensamento humano. A presente investigação irá aprofundar as noções de escuta e questionamento no capítulo dois, mas, por enquanto, vejamos como Sócrates vive essas duas dimensões essenciais do pensamento humano.

Em todos os diálogos de Platão, pode-se notar que Sócrates sempre escuta o seu interlocutor e somente em seguida questiona. Então, o interlocutor continua proferindo seus juízos, perpassados de certezas e preconceitos, mas Sócrates continua no laborioso exercício da escuta e do questionamento. Em alguns momentos podemos até imaginar que Sócrates sairá com uma frase genial, que encerre a verdade definitiva, afinal, o oráculo de Delfos afirmou que ele é o mais sábio de todos os homens. Mas nada disso acontece. Sócrates continua escutando e questionando, questionando e escutando, nos ensinando que a força da razão humana, reside no fato de ser negativa, de dizer mais o que as coisas não são, do que o que são; de desconstruir mais as falsas certezas humanas do que erigir as certezas pretensamente inabaláveis.

Estranho homem, estranhos ensinamentos, mas necessários, para um ser dotado mais de fatuidade que de sensatez, mais de estultícia que de discernimento, mais de obscuridade que de clarividência; o ser humano. Quando Sócrates fez ciência do fenômeno humano e conclamou a todos para o processo do autoconhecimento, ele nos convidou também para o caminho da sabedoria humana: todo saber é partilha, reconhecimento da ignorância inerente à finitude humana e que, por isso, precisa projetar-se ao encontro de outra finitude, fazendo, de sua extrema indigência de mortal, a sua máxima dignidade de mortal.

Outra questão que merece destaque na educação contemporânea é: a objetividade no processo educacional, despida da dialogicidade e da valorização da subjetividade, garante por si só uma educação de qualidade? Hoje, o ensino se estrutura muito em dados estatísticos, metas a serem alcançadas, conteúdos a

serem cumpridos. As avaliações também não escapam a este processo mecânico. O "bom aluno" é aquele que consegue reter em sua memória o maior número possível de conceitos. As provas, em sua maioria objetivas, refletem a preocupação excessiva de uma educação voltada apenas para o imediatismo dos resultados, sem ter um olhar cuidadoso para o processo que permite todo e qualquer resultado. Aqui também nos encontramos muito longe dos ensinamentos do velho mestre.

Em Sócrates a arte do diálogo já é uma educação completa, independente do êxito final de se chegar a uma definição ou não.

Aliás, quem leu atentamente os diálogos de Platão, percebeu que, em sua grande maioria, eles são aporéticos, ou seja, conduzem a dificuldades sem solução, demonstrando claramente que a consciência da ignorância é a condição fundante de todo saber. Por isso, Sócrates dá uma ênfase bem maior no processo educacional (a arte de dialogar) acompanhando de perto o aflorar de uma subjetividade, do que prioriza a eficácia e correção na elaboração conceitual, porque conceitos são transitórios e parciais, mas questionamentos são eternos.

Sócrates – E ainda estaremos, amigo, em estado de gravidez e com dores de parto a respeito do conhecimento, ou já se deu a expulsão de tudo?

Teeteto – Sim, por Zeus! Com a tua ajuda, disse mais coisas do que havia em mim.

Sócrates – E não declarou nossa arte maiêutica que tudo isso não passa de vento que não merece ser criado?

Teeteto - Declarou.

Sócrates – Se depois disto, Teeteto voltares a conceber, e conceberemos mesmo, ficarás cheio de melhores frutos, graças à presente investigação. Mas se continuares vazio será menos incômodo aos de tua companhia, porque mais dócil e compreensivo visto não imaginares saber o que não sabes. Isso, apenas, é que minha arte é capaz de fazer, nada mais; nem conheço o que os outros conhecem esses grandes e admiráveis varões do nosso tempo e do passado. A arte de partejar, eu e minha mãe, foi de um deus que a recebemos: ela, para as mulheres; eu, para os adolescentes de boa origem e para os dotados de qualquer beleza. (PLATÃO, 2001, p. 140).

O texto acima destacado é de fundamental importância para o destino da educação atual. Ele nos adverte que educar é, sobretudo, criar as condições adequadas para que o indivíduo desvele para si mesmo a sua disposição radical. Através dessa disposição radical, ele estará apto a manter uma relação de correspondência com as questões filosóficas, com as questões emergenciais, sem,

no entanto, querer exauri-las, mas compreendê-las. Isso também nos ensina o método Socrático: educar é fazer aflorar no indivíduo a sua finitude de mortal e, através da compreensão desta finitude, fazê-lo entrar numa relação de correspondência no sentido originário das coisas. No final do texto destacado, Sócrates afirma que a sua arte maiêutica é destinada aos jovens dotados "de qualquer beleza". Aqui também podemos extrair uma reflexão para o atual momento da crise educacional que vivemos: educar é preservar a jovialidade da alma, tendo sempre a disposição radical de ensinar aprendendo, de fazer do processo de construção do conhecimento uma comunhão e uma celebração de entes singularmente belos, posto que eternamente mortais.

2.3 O legado socrático: a afirmação antropológica na elaboração do pensamento

Se quisermos resumir, em uma pergunta, qual é a questão fundamental da filosofia, podemos enunciar: o que é ser? Desde o surgimento do pensamento filosófico ocidental (por volta do século VI a.C.) até o nosso século, pode-se afirmar que todos os pensadores, apesar de todas as divergências, buscavam algo em comum: a questão do ser, a questão do sentido. Também aqui Sócrates nos deixa uma contribuição decisiva para o desenvolvimento da filosofia ocidental. Pode-se mesmo afirmar, sem nenhuma irreverência ou extravagância, que a filosofia se divide em antes e depois de Sócrates. Mas, de fato, o que fez com que Sócrates fosse considerado o pai da filosofia? Qual a novidade do pensamento socrático que não se encontra nos pensadores que o antecederam? Para se compreender a relevância decisiva do legado socrático na construção do pensamento ocidental, precisamos contemplar um pouco a filosofia em seus primórdios, na época dos présocráticos.

No século VI a.C., na Grécia antiga, o pensamento mítico era a única possibilidade de interpretação dos mistérios que perpassavam a frágil condição humana. Por que os seres nascem e estão destinados a perecer? De onde vem a multiplicidade dos fenômenos? Qual o principio originário de todas as coisas? Essas e outras questões eram respondidas pelo pensamento mítico através da narrativa e da imaginação. Os poemas de Homero e Hesíodo são expressões dessa mentalidade arcaica do pensamento mítico do povo grego.

Até o século VI antes de Cristo o pensamento mítico exprimia a pedagogia, a moral, a sabedoria do povo grego, até que, neste período alguns homens audaciosos propõem uma outra dimensão, uma outra experiência de pensamento: a filosofia. Com isto, não se está afirmando que a filosofia superou o pensamento mítico, muito pelo contrário, ela propôs mais uma possibilidade para o pensamento ocidental e passou a conviver com a já existente. O que caracteriza este momento inicial da filosofia é justamente a passagem da mentalidade arcaica para a mentalidade teorizante. Os filósofos pré-socráticos buscam a *arché*, ou seja, o elemento originário que teria dado origem à multiplicidade dos fenômenos que compõem a *physis*, a natureza. Quando o primeiro pré-socrático afirma: tudo teve a sua origem na água, cria a primeira teoria científica e filosófica do ocidente. A afirmação de Tales de Mileto é sustentada pelo pensamento teorizante; através deste, busca a unidade primordial de todas as coisas.

A proposição de Tales de que a água é o absoluto ou, como diziam os antigos, o principio, é filosófica; com ela, a filosofia começa, porque através dela chega a consciência de que um é a essência, o verdadeiro, o único é em si e para si. (HEGEL, 1978, p. 09).

Não se irá continuar trilhando os caminhos dos demais pré-socráticos, pois o objetivo aqui é ressaltar a originalidade do pensamento socrático. Portanto ressaltese o seguinte: os primeiros pensadores perguntaram pela natureza, a origem de tudo; já Sócrates, perguntou por aquele que pergunta. Desse modo, pode-se afirmar que Sócrates interioriza os esforços filosóficos na alma, na consciência humana e, com isso, coloca o homem no centro das discussões filosóficas; por isso, na perspectiva socrática a filosofia é, sobretudo, um exercício de autoconhecimento. Realizando esse giro antropológico, Sócrates inaugura também uma das mais célebres questões da história da filosofia ocidental: o que é o homem? Desse modo ele busca uma essência, ou seja, algo que desvele a humanidade do homem para ele mesmo, para a sua interioridade, para o seu exercício de autoconhecimento. Ao deslocar a questão da investigação do princípio originário da natureza para o fundamento essencial da humanidade do homem, Sócrates estabelece o lugar mais apropriado e radical do pensar filosófico: a interioridade humana.

Enquanto os pré-socráticos tentaram resolver os problemas do princípio e da *physis*, Sócrates se concentrou no homem. Enquanto

os naturalistas procuravam responder à questão "o que é a natureza ou a realidade última das coisas?", Sócrates pergunta: "O que é a natureza ou a realidade última do homem?", ou seja, "o que é a essência do homem?" (ZILLES, 2006, p. 64).

No entanto, cabe aqui um questionamento crucial para o entendimento da relevância desta busca socrática pela essência do homem. O que Sócrates descobre nesta busca? O que ele entende ser a essência do homem? Para Sócrates, a essência do homem é a sua alma. Alma aqui quer dizer: sede de toda a atividade pensante, capacidade ou potência de reflexão, consciência da nossa interioridade e de tudo o que nos cerca. Em Sócrates, a alma é também aquilo que distingue o homem de tudo o mais, ela é, portanto, a possibilidade de concepção e efetivação do nosso agir moral e ético. Pode-se afirmar, portanto, que, ao conceber a noção de alma enquanto consciência humana, Sócrates compreende que toda a construção de conhecimento precisa comprometer-se com a prática ética, conhecimento sem ética não passa de um melancólico chocalho de teorias projetando sons desarticulados para o vazio das vaidades humanas. Entendendo a alma como essência do homem e sede do conhecimento humano e de todo agir moral, Sócrates legou ao pensamento ocidental o fundamento de toda nossa tradição moral e intelectual.

Sócrates responde: A essência do homem é a alma, pois é esta que o distingue de qualquer outra coisa. Por alma Sócrates entende a nossa razão e a sede da nossa atividade pensante e eticamente operante. Para ele, a alma é o eu consciente, ou seja, a consciência e a personalidade intelectual e moral. Desta maneira, criou o fundamento do qual se nutre a tradição moral e intelectual da qual o ocidente vive até hoje. (ZILLES, 2006, p. 64).

2.4 A pedagogia socrática: a educação como caminho de construção da consciência moral

Seguindo a perspectiva aberta pelo pensamento socrático, podemos questionar se a essência do homem é a sua alma ou consciência moral; como se dá o processo de construção desta consciência moral? E aqui chega-se ao cerne da filosofia de Sócrates: a educação. Pode-se afirmar, e não se trata de exagero, que todo o pensamento socrático é uma pedagogia que busca formar a consciência moral para a vida pública, para o exercício da cidadania. Ora, até hoje este não é o

maior desafio da educação? No entanto, aqui cabe mais um questionamento: o que o processo pedagógico deve privilegiar para a construção da consciência moral e o pleno exercício da cidadania? E aqui, mais uma vez, volta-se à grande questão socrática: o autoconhecimento. Na perspectiva socrática, a maior tarefa do educador é despertar, na consciência do educando, a necessidade de cuidar da própria alma; educar é, portanto, possibilitar as condições necessárias para que a consciência do educando se torne autoconsciência, para que o conhecimento do educando se torne autoconhecimento. Para Sócrates, o primeiro e decisivo passo para a pedagogia que construa a consciência moral e prepare o indivíduo para o exercício da cidadania é o autoconhecimento. Dito de outra maneira, o autoconhecimento socrático nos revela que o cuidado consigo mesmo é o primeiro passo para o cuidado com o outro, que a construção da cidadania se dá a partir de uma sólida subjetividade e que a tarefa primordial de todo educador é despertar no seu educando o conhecimento de si mesmo.

Se a essência do homem é a alma, cuidar de si mesmo significa cuidar da própria alma. A tarefa suprema do educador é, então, ensinar os homens a cuidar da própria alma. Por isso distingue: uma coisa é o instrumento que se usa e outra o sujeito que usa o instrumento. Ora, o homem usa o próprio corpo como instrumento. O que se serve do corpo é a psique. Esta adverte-nos: Conhece-te a ti mesmo! (ZILLES, 2006, p. 64).

Ainda adentrando no terreno do autoconhecimento, outro questionamento precisa ser feito: qual o instrumento necessário para uma educação que possibilite no educando o conhecimento de si mesmo? E mais uma vez Sócrates nos deixa um legado fundamental para o ocidente: a dialética. No jogo do ir e vir das perguntas e respostas, educadores e educandos aprendem que todo o conhecimento só é possível através do diálogo. Para Sócrates, filosofar é aprender a dialogar. Por isso, toda filosofia é uma dialética. Ao estabelecer que a dialética é o método apropriado do filosofar, Sócrates está nos dizendo também que o filosofar é uma disposição natural do homem.

Sendo um ser dotado de linguagem, o homem está projetado para o diálogo e aprender a dialogar é aprender a questionar para as respostas possíveis ou impossíveis e isso é fazer filosofia. Possuir linguagem é estar no aberto das possibilidades desta linguagem, ou seja, indagar, afirmar, negar, concluir e isso também é filosofar. E todo esse processo tem início no diálogo da alma consigo

mesma, no despertar de uma subjetividade que, centrada em si mesma, reconhece, por fim, a densidade e o sentido da subjetividade alheia. Sócrates nos legou a idéia de que filosofar é natural como dialogar e que estando aberto para as possibilidades da linguagem, o homem se abre para as possibilidades de ser homem e de conviver com homens. Sócrates ensina que a filosofia é sobretudo uma disposição radical inerente à condição humana, posto que todos estamos na linguagem projetados para o diálogo e sempre em busca do sentido.

A experiência socrática originária que deixa a filosofia se transformar em dialética (e que talvez já fosse sem o saber, antes de Sócrates dialética, isto é, diálogo da alma consigo mesma) parece-me preparar menos o surgimento da metafísica da "ciência primeira", do que deixar clara a disposição natural do homem para a filosofia. O homem não tem apenas linguagem, logos, razão – ele é colocado no aberto, ele é exposto constantemente ao poder e ao precisar perguntar, para além de toda resposta alcançável. É isso que significa ser-aí. (GADAMER, 2007, p. 41).

Até mesmo opositores de Sócrates, como é o caso do filósofo Nietzsche, não deixaram de reconhecer na dialética um instrumento poderoso para a inserção da vida social. Para Nietzsche, o método dialético é, sobretudo, um exercício de poder, a vitória alcançada pela dialética é a vitória da linguagem sobre a força bruta. Uma educação que queira ser transformadora deve preparar o individuo para o amoroso convívio com a linguagem pois somente através da sua capacidade de dialogar ele será efetivamente inserido no contexto social. Apesar de ser um crítico feroz do pensamento socrático, Nietzsche percebe que, a partir de Sócrates, o mundo dividiuse em duas classes: os que dominavam a arte do diálogo e os que não dominavam. Esse é também um dos grandes desafios da educação atual: fazer com que a dialética esteja ao alcance de todos, a serviço da construção do homem e da sociedade, pois, do contrário, a dialética pode ser apenas mais um instrumento de manipulação e opressão, aumentando ainda mais a desigualdade da nossa sociedade.

Como dialético, tem-se um instrumento implacável nas mãos; podese fazer papel de tirano com ele expõe-se o outro ao vencê-lo. O dialético deixa ao adversário a tarefa de provar que não é um idiota: ele torna furioso, torna ao mesmo tempo desamparado. (NIETZSCHE, 2006, p. 20) A pedagogia socrática adverte que o diálogo é o princípio metodológico essencial para o processo do fazer filosofia e não apenas do ensino da filosofia. Fazer filosofia é envolver-se, dispor-se no movimento apropriador do pensamento filosófico que sempre nos conduz ao caminho do eterno aprendizado. Fazer filosofia é aceitar que, na senda encantada do pensar filosófico, somos todos iniciantes; daí a importância fundamental do questionamento e a necessidade vital do diálogo. Sócrates nos encaminha para uma pedagogia da investigação dialógica, onde a construção coletiva do conhecimento revela que a filosofia é, sobretudo, a ação do pensamento, modelando lentamente a humanidade do homem e suas diversas possibilidades.

A pedagogia socrática consiste, portanto, não no ensino da filosofia mas no fazer filosofia. Considerando que a investigação e o diálogo são os princípios pedagógicos e metodológicos de seu modo de fazer filosofia, como já indicamos, denominaremos de investigação dialógica a pedagogia socrática para a docência de filosofia. (SOFISTE, 2007, p. 87).

Apesar de toda força do pensamento socrático, a modernidade filosófica não assumiu o autoconhecimento como princípio de todo conhecimento radical. Ao invés disso, os sistemas filosóficos perderam-se nas intricadas minúcias da epistemologia e o ensino da filosofia tornou-se apenas transmissão de conteúdos. A perspectiva aberta por Sócrates transformou-se numa tradição velada, quase esquecida, mas que, no seu recolhimento, adquiriu mais força e vigor ainda, retornando como movimento de superação para além do inevitável esgotamento dos sistemas epistemológicos. Mas isso é o que veremos no próximo capítulo, onde pretendemos evidenciar que o esquecimento da questão do autoconhecimento socrático é também o esquecimento do sentido do ser e do sentido possível de todas as manifestações deste ser, entre elas, a educação.

Capítulo II

O VELAMENTO DO CONHECIMENTO DE SI NA TRADIÇÃO METAFÍSICA E OS DESAFIOS DE UMA FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO

3.1 O pensamento da representação na modernidade e o esquecimento da noção de autoconhecimento

Esse capítulo pretende investigar a articulação entre a questão ontológica (o sentido do ser) e a metafísica ocidental a partir da modernidade. A rigor, toda filosofia é metafísica, porque todas elas (até mesmo quando negam a metafísica) tentam responder à célebre questão ontológica: qual o sentido do ser?

Todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenômenos, que conseguimos compreender o sentido. Entretanto o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas, sim, compreender o que são, isto é, o seu sentido. O grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de caráter cultural, religioso, etc., que se mostram a nós. (BELLO, 2006, p. 19)

O Capítulo pretende evidenciar também, que o autoconhecimento socrático não é propriamente assumido pelos filósofos da modernidade. A grande questão é a seguinte: os pensadores da modernidade (a partir de Descartes) criam a noção de representação e a elegem como única via de acesso para a compreensão do sentido do ser. Desse modo, temos uma ruptura, um dualismo entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento, pois o fenômeno do conhecimento é algo que está fora da mente do sujeito cognoscente, que só pode introjetar, trazer para a sua mente esse fenômeno, através da mediação da representação. Assim, na perspectiva da modernidade filosófica temos três elementos que fazem parte da composição do processo do conhecimento: o sujeito, a representação do sujeito e o fenômeno a ser conhecido.

Aqui, há uma distinção, uma fratura entre consciência e mundo, pois eu só posso ter acesso ao fenômeno do mundo através da representação que tenho do mundo. Na modernidade, a afirmação do mundo é a afirmação da representação, da

imagem que o pensador elabora do mundo. Aqui, o fenômeno do conhecimento é tão somente aquilo que o sujeito representa na sua correlação com o objeto, a representação é a certeza fundamental do sujeito como fundador e medida de todas as coisas.

A certeza fundamental é o sempre indubitavelmente representável e representado me congitare = me esse. Esta é a equação fundamental de todo o calcular de um representar que se assegura a si mesmo. Nesta certeza fundamental, o homem está seguro de que ele está assegurado, enquanto representador de todo o representar e, assim, enquanto âmbito de todo o estar-representado, enquanto o âmbito de qualquer certeza e verdade, isto é, está seguro de que ele é. (HEIDEGGER, 2002, p. 134)

Ao destacar a intencionalidade como aspecto fundamental da estrutura da consciência, Husserl supera a representação. Se toda consciência é intencional, ou seja, é consciência de algo, então todo fenômeno é algo que faz parte da consciência, logo, o mundo é um fenômeno da nossa intencionalidade. Cada ato da nossa consciência, os atos intencionais (percepção, imaginação, paixão, etc) vão construindo os diversos fenômenos que constituem o mundo. A fenomenologia é uma descrição minuciosa de como os atos intencionais, as vivências da subjetividade humana, constroem os fenômenos. Ao fazer a descrição das vivências da consciência, a fenomenologia quer apreender o sentido, a significação destas vivências e dos atos da consciência. Descrevendo de que maneira os atos intencionais constroem os fenômenos, a fenomenologia quer apreender as essências que definem estes fenômenos. No entanto, o passo inicial de todo esforço fenomenológico é o retorno a si mesmo, o autoconhecimento socrático. Se o mundo, enquanto fenômeno, é um produto da minha intencionalidade, então eu só posso conferir-lhe um sentido na medida em que me volto a mim mesmo, experienciando cada uma das minhas vivências, dos meus atos de consciência, trilhando o longo e solitário caminho do autoconhecimento.

O mundo existe para nós como produto intencional. A única tarefa e função da fenomenologia husserliana é salvar o sentido deste mundo, o sentido em que este mundo vale para qualquer homem como realmente existe. A fenomenologia é, pois, uma tomada radical da consciência do que é o homem em si mesmo. Deste modo, o sentido do oráculo délfico "conhece-te a ti mesmo" significa, antes de tudo, a penetração do homem dentro de si mesmo. (ZILLES, 2006, p. 170)

No entanto, a questão do autoconhecimento, apesar de ser a própria essência da filosofia em seu movimento inaugural, fica velada na tradição metafísica, pois a modernidade filosófica, mais preocupada com noções epistemológicas, preocupa-se quase que exclusivamente com a questão do fundamento e se esquece de que a subjetividade e a perspectiva inerente a toda subjetividade, é o fundamento último de todo fundamento possível. Dito de outra maneira: a objetividade da mais dura das ciências tem como fundamento o olhar do pesquisador, a sua perspectiva de mundo, constituída por valores, paixões, contradições. Aqui, ciência, arte, educação, ou qualquer outro produto oriundo do universo humano, tem o mesmo ponto de partida: o olhar humano, a perspectiva que emana deste olhar e que revela a incompletude e o inacabamento da condição inerente do ser homem. Se tomarmos a noção de perspectiva como origem radical de todo conhecimento humano, chegaremos a duas conclusões fundamentais: todo conhecimento é fruto de uma subjetividade, logo, as diversas expressões do conhecimento podem dialogar entre si na construção do sentido polissêmico.

A perspectiva, desta maneira, é uma técnica de compreensão das leis do espaço objetivo, a partir do ponto de vista do observador. Para a perspectiva, entretanto, o ponto de vista do observador é o olhar do artista inventor, o investigador do mundo objetivo. No caso, o olhar do artista inventor se identifica com o olhar estético da ciência da natureza. (GALEFFI, 2001, p. 74)

Entretanto, nos acostumamos a ver ciência e arte como discursos excludentes, da mesma forma como concebemos a educação enquanto um conjunto de disciplinas herméticas. Esta forma de interpretar o mundo de maneira dicotômica e fragmentada é fruto da experiência de pensamento que teve início na modernidade. Para Edgar Morin, precisamos (num processo de radicalidade) conhecer o conhecimento, questionando sobretudo as noções de fundamento e de disciplinaridade, predominantes na edificação do pensamento ocidental.

3.2 A teoria da complexidade e o sentido universal do conhecimento enquanto construção subjetiva e intersubjetiva

Quando Morin elabora a teoria da complexidade, ele quer resgatar a compreensão universal do que é o conhecimento. A modernidade filosófica nos

deixa como legado um conhecimento fragmentado, linear e disciplinar, onde muitas vozes se expressam, mas não dialogam entre si. A teoria da complexidade quer pensar o conhecimento enquanto transdisciplinaridade, como uma construção coletiva e complexa, edificada por diferentes vozes, mas que possui uma unidade em comum: a subjetividade humana. No entanto, se quisermos compreender a gênese da teoria da complexidade e da noção de transdisciplinaridade, devemos tomar como ponto de partida o conhecimento do conhecimento, ou seja, aquele que produz conhecimento deve ser tomado também como objeto do conhecimento.

Conhecimento do conhecimento é um titulo que nos conduz ao núcleus de nosso empreendimento reflexivo, confrontando-nos com o paradoxo essencial: o operador do conhecimento deve tornar-se ao mesmo tempo objeto do conhecimento. (MORIN, 2005, p. 36)

A partir do texto acima destacado, podemos concluir que o conhecimento do conhecimento tem a sua gênese no movimento introspectivo de autoconhecimento, de uma subjetividade que voltando-se sobre si mesma, descobre ser o único fundamento e não confere a si mesmo, nem aos outros, nenhum tipo de certeza, apenas perspectivas. Tanto a fenomenologia quanto a teoria da complexidade nos revelam que toda a percepção que tenhamos do objeto do conhecimento, está perpassada por nossa subjetividade, gerando a impossibilidade de estabelecermos uma rígida fronteira entre sujeito e objeto. Para Morin, a objetividade do conhecimento se dá na dimensão subjetiva, mas toda subjetividade se constitui a partir do mundo objetivo, é o que Morin chama de dupla inscrição, e que expressa o esforço intelectual da teoria da complexidade em superar os dualismos construídos e sedimentados pela visão tradicional do conhecimento vigente.

O conhecimento objetivo produz-se na esfera subjetiva que se situa no mundo objetivo; o sujeito está presente em todos os objetos que conhece, e os princípios de objetivação estão presentes no sujeito; nosso espírito está sempre presente no mundo que conhecemos, e o mundo está de certa forma, presente em nosso espírito. Essa dupla presença realiza-se não tanto em função de uma analogia entre micro e macrocosmos quanto de uma dupla inscrição. (MORIN, 2005, p. 233)

A fenomenologia e a teoria da complexidade buscam a implicação do homem no processo do conhecimento, e como tal, elas propõem uma nova antropologia, que compreenda o homem não mais como senhor da natureza ou receptor passivo

de sensações, mas como mortal pensante que reúne, na sua experiência de pensamento, o seu sentido de ser na dimensão do conviver.

3.3 A possibilidade do resgate da subjetividade e intersubjetividade no processo educativo

No universo da educação, o resgate da intersubjetividade ainda permanece um desafio para a prática do educador. O resgate do mundo intersubjetivo não quer dizer a obediência cega ao padrão ético instituído, ou aos cânones religiosos da civilização ocidental. O resgate do mundo intersubjetivo passa, sobretudo, por um processo de autoconhecimento do indivíduo, por um processo de desvelamento da sua subjetividade para si mesmo. Aqui, a educação tem um papel fundamental, mas que permanece ainda em um horizonte de possibilidade. A grande questão pode ser enunciada da seguinte forma: como a educação pode criar as condições para o despertar da subjetividade dos educandos?

Evidentemente uma questão de tamanha complexidade não pode ser enfrentada com jargões e fórmulas prontas. Em educação, todo método deve ser um processo e todo processo é um constante caminhar, passível de erros e acertos, de caminhos e descaminhos, portanto, quando acima foi enfatizado o resgate da intersubjetividade enquanto desafio maior para a prática de qualquer educador, também estava sendo dito: o educador somente pode despertar no seu educando a sua subjetividade se ele está implicado nesse processo de autoconhecimento, onde o fenômeno da educação é um fazer-aprender constante. Mas o que é o autoconhecimento? Como encaminhar-se para este processo do autoconhecimento?

Tudo isso passa por aquela célebre pergunta, que por tornar-se célebre, perdeu o seu vigor originário de questão filosófica, de questão emergencial que em qualquer época da história humana permanecerá essencial: qual o sentido do ser? Esta não é apenas a pergunta de uma ciência, de uma religião, de uma filosofia, é a pergunta de uma vida. Sendo a pergunta de uma vida, nos encaminha para a nossa própria condição: a finitude. Ao contrário do que muitos pensam, o autoconhecimento não nos leva a uma certeza absoluta, a uma verdade irrefutável, muito pelo contrário, o autoconhecimento é o esvaziamento das nossas certezas, verdades, do nosso ego inflado de vaidade e orgulho, o autoconhecimento nos leva à antiga constatação socrática: tudo que sei é que nada sei.

Uma educação que pretenda deflagrar na mente do seu educando o processo do autoconhecimento, deve antes despertá-lo para a disposição radical do descobrirse a si mesmo. Por isso, a presente investigação entende que o ensino da filosofia deve preocupar-se mais com a atitude filosófica, com a disposição radical para se fazer filosofia, do que simplesmente com a transmissão do conhecimento da história da filosofia. A filosofia, antes de ser uma coleção logicamente ordenada de conceitos racionais, é uma atitude de um ser mortal, que perpassado pela sua experiência da finitude, precisa pensar, pois precisa construir um sentido para si mesmo e para tudo que o rodeia.

Por isso a presente pesquisa entende que a filosofia, enquanto disposição radical, se identifica perfeitamente com a atitude fenomenológica. A fenomenologia é sobretudo um exercício de retorno a nós mesmos, descobrindo a consciência como âmbito de todo o sentido. A consciência, por sua vez, é sempre intencional, ou seja, tende para o mundo, logo, ter consciência é ser-no-mundo-com. Sendo assim, a atitude fenomenológica (que é uma disposição radical) nos revela que o mundo do sentido se forma na intencionalidade da consciência. Se todo o mundo do sentido vive na intencionalidade da consciência transcendental, o retorno a si mesmo é a condição indispensável do filosofar, daí a identificação da atitude filosófica com a atitude fenomenológica. O retorno a si mesmo, por sua vez, depende de uma decisão interna do indivíduo, de uma disposição radical que o projete para além de si mesmo. O indivíduo precisa reconhecer-se como herdeiro de uma tradição espiritual, como parte de uma estrutura ontológica universal (o ser-no-mundo-com) como ente único de uma espécie. Sem o movimento de retorno a si mesmo, sem a disposição que produza esse movimento, nada disso é possível. Portanto, uma educação fenomenológica (proposta da presente investigação) se demora mais no processo, do que no resultado, se preocupa mais com a disposição para o conhecimento, do que com o domínio conceitual, prioriza mais o aprendizado do ser, do que a afirmação excludente de um único modo de ser.

O que importa, portanto, não é dominar o conhecimento, mas ser invadido por ele. Nesta medida, o conhecimento não se limita a um acúmulo de memórias vividas, porque é, antes de tudo, disposição – disposição ao saber, ao fazer, ao saber-fazer e ao saber-deixar-defazer. (GALEFFI, 2001, p. 262)

3.4 Os três momentos do sentido numa abordagem fenomenológica: a percepção; a significação e a transformação

Tudo que foi dito até aqui, pode ser expressado (e de modo essencial) através da seguinte afirmação: a fenomenologia é uma experiência de pensamento que busca o sentido do ser. E aqui voltamos mais uma vez à questão que inaugurou este capítulo: a questão do sentido, essencial não apenas para a compreensão do fenômeno do conhecimento filosófico e pedagógico (o que não é pouco) mas sobretudo para a constituição e entendimento da humanidade do homem. A palavra sentido é polissêmica, portanto, sua significação jamais será esgotada por nenhum texto, seja de abordagem teórica ou artística. Isso também ocorre com outras palavras: ser, verdade, liberdade, poder, paixão e tantas mais. A polissemia das palavras revela que o pensamento humano precisa aprender a assumir a perspectiva como única atitude condizente com a própria condição do homem: o mortal pensante. Dentro da fenomenologia, destacaremos a seguir os três sentidos da palavra sentido, sem contudo almejar o esgotamento da riqueza polissêmica que a palavra em questão evoca.

Na fenomenologia da educação, sentido, inicialmente, quer dizer a consciência perceptiva, os cinco sentidos humanos e o modo como o ser humano se encontra inserido corporalmente no mundo. Nessa perspectiva, é de fundamental importância uma educação fenomenológica que aceite o desafio de educar os sentidos, ou seja, aprender a ouvir, a ver, a degustar, a sentir, para aprender a ser. Na concepção fenomenológica da educação a construção do sentido do ser se dá a partir da educação dos nossos sentidos, da forma como a nossa consciência perceptiva apreende o mundo.

A primeira das relações semânticas a serem estabelecidas por uma fenomenologia da educação é entre os diversos sentidos da própria palavra sentido: há três sentidos para o sentido. O primeiro deles, conotando os cincos sentidos e a condição corporal do homem, diz respeito à existencialidade do fenômeno e à consciência perceptiva. Desse ponto de vista, a aprendizagem consiste em se tornar capaz de constatar a realidade. (REZENDE, 1990, p. 51)

O segundo sentido da palavra sentido quer dizer a significação que se constrói através do processo educacional, ou seja, a fenomenologia da educação acompanha o processo de gênese do sentido que se dá a partir da inteligência

humana. Essa aprendizagem significativa não se preocupa apenas com o conhecimento intelectual, mas sobretudo com a capacidade do pensamento humano de refletir, meditar e colocar sentido nas coisas. A aprendizagem significativa quer, antes de mais nada, interpretar as possibilidades do conhecimento humano e o sentido que emana deste conhecimento e faz aprender a pensar.

O segundo sentido da palavra sentido diz igualmente respeito à aprendizagem humano-significativa: trata-se da significação propriamente dita e de uma correspondente educação da inteligência. Aqui, a fenomenologia toma posição contra o empirismo e o sensualismo, para defender a originalidade de uma aprendizagem cognitiva propriamente dita. O homem conhece e pensa. A aprendizagem significativa consiste igualmente em adquirir conhecimentos e aprender a pensar. (REZENDE, 1990, p. 52)

O terceiro sentido da palavra sentido diz respeito aos rumos da nossa existência, da forma como ela é, e como deveria ser. Dito de outra maneira: a educação deve apenas reproduzir o modelo vigente da existência humana, ou ela é capaz de corrigir as contradições deste modelo? A concepção fenomenológica da educação acredita que educar é despertar no indivíduo a consciência da responsabilidade por sua liberdade, fazendo com que ele assuma a intencionalidade dos seus atos. Nessa perspectiva fenomenológica, o indivíduo, sendo responsável por seus atos, se torna sujeito da história e pode, em parceria com outros, contribuir para a correção das contradições sociais. Para a fenomenologia, a educação precisa ser uma possibilidade de transformação da existência a partir dos sujeitos históricos.

O terceiro sentido da palavra sentido é relativo aos rumos, à orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo (primeiro sentido da palavra sentido) e a sua significação (segundo sentido) tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente. (REZENDE, 1990, p. 54)

Como vimos, na concepção fenomenológica da educação, o sentido se constrói em três momentos que se completam e interagem entre si: a percepção que temos do mundo, a significação que damos ao mundo e a transformação que podemos realizar a partir da percepção e da significação do mundo. A fenomenologia da educação acredita que o sentido do ser passa, necessariamente, pelo aprendizado do ser e esse aprendizado se dá a partir do retorno a nós mesmos, da investigação paciente e cuidadosa da nossa consciência. Toda a obra de Husserl

foi um esforço investigativo em busca da descrição e compreensão da vida, dos mecanismos da consciência, sem tal esforço não haveria fenomenologia, nem fenomenologia da educação e o autoconhecimento socrático permaneceria velado pela tradição metafísica, portanto, no capítulo seguinte, veremos como Husserl resgata a questão do autoconhecimento, examinando os principais conceitos da fenomenologia.

CAPÍTULO III

MEDITAÇÕES CARTESIANAS: EM BUSCA DE UMA RADICALIDADE FILOSÓFICA

4.1 Primeira Meditação: o eu transcendental como evidência fundante de todo conhecimento científico

Husserl inaugura suas meditações assumindo a atitude radical e a suspensão do juízo, como fez Descartes, na busca da ciência universal, dona de fundamentos absolutamente certos. Mas nesta atitude radical (revolução cartesiana) a própria idéia de ciência, enquanto detentora de um fundamento absoluto, não deve ser questionada? Husserl responde:

É evidente que não podemos admiti-la desde o início, e muito menos podemos reconhecer uma norma reguladora da estrutura considerada natural e própria de uma ciência verdadeira como tal. Isso resultaria em outorgar de antemão todo um sistema lógico e toda uma teoria das ciências, quando, na verdade, também elas devem ser englobadas na revolução cartesiana. (HUSSERL, 2001, p. 25).

Husserl aponta ainda, que apesar da atitude radical de Descartes, este não questiona porque o seu sistema deve se fundamentar no axioma da certeza absoluta do cogito. Para Descartes, parece natural que a ciência universal seja fundamentada na certeza absoluta do eu. Fica evidente portanto, que Husserl assume um procedimento mais radical ainda, na busca da ciência universal, chegando a afirmar que sua crítica radical transforma os fundamentos científicos das ciências existentes, em hipóteses. Husserl completa ainda que a própria concepção que ele traz em mente do que é filosofia, deve ser questionada.

Ora, em nossa atitude de crítica radical, essas ciências tornaram-se hipotéticas. Portanto a idéia de seu fim geral também é hipotética e não sabemos se ela é realizável. Ainda assim, sob a forma de hipótese e a título de generalidade fluida e indeterminada, temos essa idéia. Portanto, temos também a idéia de uma filosofia, sem saber se ela é realizável e de que maneira o será. Aceitaremos essa idéia como hipótese provisória, a título de ensaio, para guiar-nos nas

meditações, e vamos avaliar em que medida ela é possível e realizável. (HUSSERL, 2001, p. 26)

Essa atitude de Husserl, de tomar como hipótese a própria idéia de filosofia que ele traz em mente, expõe o pensamento ao perigo do seu próprio percurso. Raramente assumimos essa atitude, trata-se de um axioma natural de nossa estrutura mental, partirmos de certezas absolutas para construirmos as nossas teorias, ou seja, nosso ponto de partida é constituído de verdades irrefutáveis e nosso ponto de chegada nos acolhe com mais verdades irrefutáveis. É o pensamento da segurança que não convive com o desvio, a dúvida, o erro. Assumindo como ponto de partida a hipótese da sua compreensão do que seja a filosofia, Husserl nos convoca para uma atitude radical que busca o sentido originário do fenômeno do conhecimento. Antes de tudo é preciso questionar: qual o sentido do pensamento científico e em que medida ele se fundamenta?

Para Husserl, o fundamento do conhecimento repousa na evidência. Husserl entende que o ato de julgar, em geral, é uma intenção, uma presunção de que uma coisa existe e é de tal maneira, o julgamento seria portanto, apenas um fato presumido. Na evidência, no entanto, a coisa ou o fato, não são somente vistos de maneira distante e inadequada, mas como se apresentam diante de nós, propiciando-nos a certeza, e o fundamento do conhecimento. A evidência representa a melhor expressão dos esforços humanos na construção do conhecimento, na manutenção e na evolução deste conhecimento. Toda tendência e sentido da ciência e da filosofia fazem parte desta busca da evidência e da sua correspondente: a verdade.

A evidência perfeita e seu correlato, a verdade pura e estrita, apresentam-se como uma idéia inerente à tendência de conhecer, de preencher a intenção significante; a idéia que é possível obter ao se tentar viver essa tendência. A verdade ou a falsidade, a crítica ou a adequação crítica a dados evidentes, eis aí tantos temas banais que já atuam sem cessar na vida pré-científica. (HUSSERL, 2001, p. 30)

Dessa forma, Husserl vai assumir a evidência como primeiro princípio metódico que deverá nortear as suas meditações. Todos os julgamentos posteriores, que serão construídos ao longo da obra, serão obtidos a partir da evidência, pois Husserl pretende contemplar as coisas como são realmente mostradas em si

mesmas. Podemos notar neste momento, uma filosofia que se compromete com o retorno aos fenômenos em sua pureza original. Para tanto, a evidência deve ser o fundamento dos juízos científicos.

Assumindo como filósofo meu ponto de partida, volto-me para o objetivo presumido de uma ciência verdadeira. Em conseqüência, não poderia evidentemente nem emitir nem admitir como válido nenhum julgamento, se não o obtenho a partir da evidência, ou seja, em experiências em que as "coisas" e os "fatos" em questão me são apresentados "em si". (HUSSERL, 2001, p. 31)

No entanto, nem toda evidência resiste a uma reflexão crítica sobre a sua validade. Para Husserl, apenas a evidência apodíctica possui a indubitabilidade científica, podendo conferir aos juízos científicos uma certeza absoluta. Mas como alcançar a evidência apodíctica? Husserl entende que nem mesmo a existência do mundo e toda a atividade humana ocorrida nele pode nos conferir esse tipo de evidência. Porém, antes de ser uma coleção de dados e entes, o mundo é um fenômeno de existência, um fenômeno que se dá na minha subjetividade transcendental. Para compreendermos esse mundo, enquanto fenômeno de existência, na busca da evidência apodíctica, impõe-se um retorno a nós mesmos, por isso Husserl afirma:

Façamos aqui, seguindo os passos de Descartes, o grande gesto de voltar-se sobre si mesmo, o qual, se corretamente realizado, conduz à subjetividade transcendental: o debruçar-se sobre o ego cogito, domínio último e apodicticamente certo sobre o qual deve ser fundamentada toda filosofia radical. (HUSSERL, 2001, p. 36)

Para Husserl, a existência natural do mundo tem como fundamento a consciência do eu que medita no espaço transcendental que lhe é próprio. É na consciência desse eu que podemos alcançar a evidência apodíctica, essencial para a segurança dos juízos científicos. No entanto, cotidianamente estamos envolvidos na esfera objetiva do mundo natural e absorvidos na crença silenciosa que preenche o cotidiano do mundo natural, raramente questionamos o que fundamenta e confere sentido a este mundo. Para sairmos dessa crença silenciosa, precisamos assumir o mundo natural enquanto fenômeno de existência e para tanto, precisamos realizar o esforço mental da redução fenomenológica. Para Husserl, a redução fenomenológica permite penetrarmos no eu transcendental, que fundamenta e confere sentido ao mundo objetivo.

Pela epoqué fenomenológica, reduzo meu eu humano natural e minha vida psíquica-domínio de minha experiência psicológica interna-a meu eu transcendental e fenomenológico, domínio da experiência interna transcendental e fenomenológica. O mundo objetivo, que existe para mim, que existiu ou existirá para mim, esse mundo objetivo com todos os seus objetos encontra em mim mesmo, como disse acima, todo o sentido e todo o valor existencial que tem para mim; ele os encontra no meu eu transcendental, que só revela a epoqué fenomenológica transcendental. (HUSSERL, 2001, p. 43)

4.2 Segunda Meditação: a estrutura da consciência transcendental e a descrição fenomenológica dos atos intencionais

Na segunda meditação, Husserl quer saber o que pode ser extraído do eu transcendental. Para alcançar tal objetivo, Husserl determina que as suas investigações fenomenológicas devem dividir-se em duas etapas: a primeira seguirá o caminho da experiência transcendental do eu, sem efetuar uma crítica do alcance dos princípios apodíticos e a segunda deverá realizar tal crítica.

Trilhando o primeiro caminho, Husserl nos conduz para a corrente de consciência (cogitationes múltiplas) que forma a vida do eu transcendental, do eu que medita. O filósofo quer captar a estrutura da consciência, o que lhe é inerente e anterior ao mundo enquanto experiência empírica. Nesse caminho, Husserl descobre que a consciência é formada por atos (percepção exterior, lembrança, predicação, julgamento de valor, imaginação, volição, etc) através dois quais visa algo. Essa particularidade da consciência, que é inerente ao seu modo próprio de ser, Husserl denomina: intencionalidade.

Esses estados de consciência são também chamados de estados intencionais. A palavra intencionalidade não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em sua qualidade de cogito, seu cogitatum em si mesma. (HUSSERL, 2001, p. 51)

O esforço do exercício fenomenológico é descrever a vida pura da consciência, ou seja, a consciência em seu modo de ser essencial. Para tanto, Husserl utiliza o método da redução fenomenológica, suspendendo o mundo e a atitude naturais, para que o verdadeiro fundamento deste mundo e desta atitude

possa aparecer: o eu transcendental. Utilizando o método fenomenológico, Husserl pretende revelar para si mesmo o que ele é enquanto eu transcendental.

Ou, em outras palavras, a tarefa que proponho às minhas meditações fenomenológicas é a de me revelar por mim mesmo como eu transcendental, e isso em minha plena concreção, aí, portanto, compreendidos todos os objetos intencionais correlatos dos atos desse eu. (HUSSERL, 2001, p. 55)

A consciência é estruturada por estados, cada estado permite uma percepção distinta do objeto intencional que a consciência visa. Aqui, cabe o seguinte questionamento: o que pode ligar esses estados de consciência, permitindo a unidade do objeto intencional diante da multiplicidade das percepções?

Para Husserl, essa unidade do objeto percebido é possível através da síntese, operação intencional realizada pela consciência. Para ilustrar a sua teoria, Husserl toma como exemplo um cubo. O cubo é um objeto (noema), algo que pode ser percebido pela consciência. A consciência percebe o cubo através de atos (noesis) e dessa forma, ela pode ter inúmeras percepções distintas (forma, cor, superfície, ângulo) desse mesmo cubo. Sem a operação intencional da síntese, a consciência não iria identificar o cubo como o único objeto a receber múltiplas percepções e desse modo, teríamos uma percepção fragmentada do mesmo, sendo-nos impossível o conceito e a construção de qualquer ciência.

Husserl afirma ainda que o cubo está contido na consciência enquanto objeto ideal e não como elemento real, extraído do mundo concreto. Dessa forma, podemos notar que a consciência, na perspectiva fenomenológica, não é apenas um receptáculo vazio, que recebe os objetos do mundo concreto. A consciência, no seu espaço transcendental, é produtora desse mundo real, pois o fundamento do real se encontra na idealidade dos objetos pensados no eu transcendental. A operação sintética, que permite a identificação do objeto em meio a multiplicidade das percepções, não é algo produzido pelo mundo concreto, exterior, mas é uma operação realizada pela consciência, portanto, identificação, conceituação, sentido, são possibilidades do pensamento que apenas encontramos no plano ideal que se dá na consciência.

O cubo não está contido na consciência na qualidade de elemento real, ele o está "idealmente" como objeto intencional, como o que aparece, ou, em outras palavras, como seu "senso objetivo"

imanente. O objeto da consciência, que mantém sua identidade "consigo mesmo" enquanto transcorre a vida psíquica, não lhe vem de fora. Essa própria vida tem implicações a título de sentido, ou seja, de "operação intencional" da síntese da consciência. (HUSSERL, 2001, p. 60)

Além da síntese, outro traço essencial da intencionalidade é o horizonte. Para Husserl, cada estado de consciência possui um horizonte intencional que remete a outras potencialidades dessa consciência. Visto apenas de um lado, o cubo não se revela por inteiro, no entanto, o lado percebido remete a uma antecipação dos lados não visíveis. Podemos supor, percebendo apenas um lado do cubo, como é a sua estrutura. Essa possibilidade que a consciência tem de antecipar o não visto, o não percebido, através do visível e do percebido, é o que Husserl chama de horizonte. Cumpre notar que o horizonte nos remete a potencialidades implícitas da consciência intencional, ou seja, o que o horizonte sugere é indeterminado e precisa ser investigado, pois se trata de uma antecipação intencional que pode vir a ser confirmada ou não. Por isso Husserl afirma que o horizonte antecipa aspectos que "estão por vir" na percepção.

Cada estado de consciência possui um "horizonte" que varia conforme a modificação de suas conexões com outros estados e com as próprias fases de seu decor- rer. É um horizonte intencional, cuja característica é remeter a potencialidades da consciência que pertencem a esse mesmo horizonte. Assim, por exemplo, em toda percepção exterior, os lados do objeto que são "realmente percebidos" reme – tem aos que ainda não o são e que somente são antecipados na expectativa de maneira não intuitiva como aspectos "que estão por vir" na percepção. (HUSSERL, 2001, p. 62)

Fechando a segunda meditação, Husserl expõe que o papel da fenomenologia, a sua originalidade, reside na descrição que ela faz do modo como a consciência dá sentido ao que percebe. A fenomenologia não é portanto, apenas um método descritivo dos estados de consciência, muito pelo contrário, a descrição fenomenológica é uma etapa que busca elucidar como funciona a estrutura universal da consciência e de que maneira essa estrutura possibilita a construção do sentido. No entanto, esse sentido não é algo que se dá de maneira objetiva, como um dado empírico, ele é fruto de um complexo processo mental, que se encontra velado nos recônditos labirintos do eu transcendental. É essencial notarmos a expressão de Husserl, "a vida anônima do pensamento" quando ele afirma que o fenomenologista

precisa observar e descrever a entidade para buscar o que se encontra para além dela, conferindo-lhe um sentido.

Quando o fenomenologista estuda qualquer entidade e tudo o que nela pode descobrir, exclusivamente como "correlatum da consciência", ele a observa e a descreve não somente em si mesma, e não somente relacionando-a ao eu correspondente, quer dizer, ao ego cogito do qual ela é o cogitatum. Ao contrário, seu olhar reflexivo penetra a vida anônima do pensamento, "descobre" as fases sintéticas determinadas dos diversos modos de consciência e os modos mais recuados ainda da estrutura do eu, que permitem captar o sentido do que é intuitivamente ou não "significado" pelo eu-ou presente para ele. Ou, ainda, que permitem compreender como a consciência, por si mesma e em virtude dessa estrutura intencional, faz com que, necessariamente, esse objeto "existente" ou "assim qualificado" lhe seja consciente, e que se encontre nela tal "sentido" determinado. (HUSSERL, 2001, p. 65)

4.3 Terceira Meditação: a constituição do mundo fenomênico a partir da consciência transcendental

Como se dá a constituição do mundo? Nas meditações anteriores, vimos que a noção de mundo, na perspectiva fenomenológica, não se reporta apenas a uma coleção de entes concretos. Mundo é antes de tudo, um fenômeno e é o fenômeno do mundo, constituído no ego transcendental, que fundamenta e possibilita a existência e o conhecimento do mundo concreto. Na terceira meditação, Husserl investiga a constituição desse mundo fenomênico a partir da evidência. Toda consciência já tem essa característica de tornar os objetos evidentes, ou seja, de chegar a sínteses de confirmação e verificação que pertencem ao domínio do ego transcendental. A evidência é o modo de consciência que nos permite a apreensão do objeto intencional, da coisa em sua manifestação originária. Desse modo, a evidência nos possibilita a experiência direta com os objetos do mundo, sendo portanto o elemento essencial para a constituição do mundo enquanto fenômeno.

A evidência é modo de consciência de uma distinção particular. Nela uma coisa, um "estado de coisa", uma generalidade, um valor, etc. apresentam-se, oferecem-se e mostram-se "em pessoa". Nesse modo final, a coisa está, "ela própria, presente", dada "na intuição imediata", "originalmente". Para o eu isso significa que ele assume alguma coisa não de forma confusa, por meio de pré-noções vazias, mas que está muito próximo da coisa em si, que "a percebe, a vê e a maneja". A experiência, no sentido vulgar, é um caso especial da evidência. Podemos até mesmo dizer que a evidência tomada em

geral é experiência, em um sentido muito amplo e, no entanto, essencial. (HUSSERL, 2001, p. 73, 74)

Para Husserl, verdade, falsidade, ser, não-ser, são noções que só podem ser estabelecidas, construídas, a partir da evidência. Desse modo, a noção de realidade do mundo e do sentido das coisas que percebemos neste mundo, repousam na evidência. No entanto, cumpre notar que a evidência não se dá na exterioridade do objeto concreto, ou seja, apenas vendo um objeto concreto não tenho a evidência desse objeto. A evidência é possível porque ela faz parte da estrutura universal da consciência, tratando-se portanto, de um estado de consciência. Logo, o fundamento último da constituição do mundo é de ordem transcendental. Para Husserl, qualquer esclarecimento ou busca do sentido das coisas que constituem o mundo, provém da evidência e portanto, encontram sua fonte na subjetividade transcendental, fundamento essencial da constituição ontológica do fenômeno mundo.

Fica claro que só se pode extrair a noção da verdade ou da realidade verdadeira dos objetos a partir da evidência; é graças apenas a ela que a designação de um objeto como realmente existente, verdadeiro, legitimamente válido - seja qual for sua forma ou espécie - adquire para nós um sentido, e o mesmo se dá em relação a todas as determinações que - para nós – lhe pertencem verdadeiramente. Qualquer justificação provém da evidência e, em conseqüência, encontra sua fonte em nossa própria subjetividade transcendental. Qualquer adequação que se possa imaginar forma-se como confirmação, como síntese que nos pertence, e é em nós que ela tem seu fundamento transcendental último. (HUSSERL, 2001, p. 76)

A citação destacada confirma uma tese fundamental da fenomenologia de Husserl: a objetividade do mundo real, tudo aquilo que podemos predicar ou não aos objetos, tem fundamento na consciência transcendental do sujeito. No entanto, cabe aqui o seguinte questionamento: se o fundamento último da objetividade do mundo real se dá no ego transcendental, como estabelecer uma relação entre o ego e o mundo objetivo? Não haveria aí uma perspectiva dualista? Esse ego transcendental não poderia estar confinado no solipsismo? O sujeito pensante seria então a única realidade possível e toda a filosofia estaria projetada para um idealismo radical? Esses questionamentos foram feitos a Husserl, que ao elaborar o método fenomenológico buscou superar esses impasses. Nas suas duas últimas meditações, Husserl desenvolve soluções extremamente originais para os problemas aqui levantados.

4.4 Quarta Meditação: as noções de índice, sistema, percepção e ideação como elementos de elucidação para o modo como opera a consciência transcendental

Nesse momento da obra, Husserl abordará os problemas que envolvem a constituição do ego transcendental. Logo no início da meditação, Husserl aborda questões referentes à essência do ego: os sistemas de intencionalidades e os índices que correspondem a estes sistemas. Os objetos pensados pelo ego transcendental são índices de sistemas de intencionalidades que constituem a consciência, por isso, podemos afirmar que o pensamento é fruto de um processo que se dá através da correlação entre os sistemas de intencionalidades e os índices, ou objetos transcendentais. Qualquer objeto pensado é um índice porque remete aos sistemas intencionais e esse processo de correlação entre índices e sistemas, revela parte da essência, ou seja, da estrutura típica e universal do ego transcendental.

Pertence, portanto, à essência do ego viver sempre em sistemas de intencionalidade e em sistemas de suas concordâncias, ora transcorrendo no ego, ora formando potencialidades estáveis que sempre podem ser realizadas. Cada um dos objetos que o ego alguma vez assumiu, pensou, qualquer objeto de sua ação ou de seu julgamento de valor, que ele tenha imaginado e que possa imaginar, é um índice de um tal sistema de intencionalidades, e nada mais é que o correlato desse sistema. (HUSSERL, 2001, p. 82)

Husserl enfatiza ainda o modo próprio da consciência efetuar a percepção, podendo transcender o dado imediato e empírico numa essência. As coisas podem ser percebidas sob diversos aspectos, ou seja, há um perspectivismo em tudo que visamos e desse modo, tudo que captamos está marcado pelo perspectivismo. Queremos unificar as múltiplas possibilidades da percepção das coisas, na unidade conceitual do objeto pensado. Entre a percepção e a ideação devemos destacar duas questões fundamentais para os estudos fenomenológicos: a transcendência da coisa e a imanência da idéia. A coisa é transcendência porque está sempre ultrapassando-se a si mesma, ela é inesgotável, posto que o olhar da consciência sobre a coisa é infinito, possibilitador de inumeráveis percepções. Já a idéia lhe dá imanência de um determinado modo, para uma determinada consciência.

Observemos uma mesa. Ela pode ser apenas um fato da percepção. No entanto, a consciência que visa a mesa pode modificar-lhe- através da imaginação- a forma, a cor, a estrutura. Essa modificação do fato- mesa, para a idéia- mesa é possível porque a consciência tem, em sua constituição, a potencialidade de transformar a percepção numa pura e ideal possibilidade de percepção. A essência da percepção humana é transcender o fato empírico, a consciência não é uma passividade que responde aos estímulos desse fato, muito pelo contrário, ao criar puras possibilidades perceptivas do fato empírico, a consciência aparece como construtora e possibilitadora do sentido da realidade. Para Husserl, a potencialidade que a consciência tem de transcender o fato empírico, o tornando possibilidade de percepção, faz com que essa percepção possa ser esclarecida, explicada por uma essência. O ego transcendental pode elucidar a obscuridade do fato empírico, através da possibilidade pura da percepção, ou seja, através das essências. Husserl acredita que a pureza ideal da essência desvela a obscura resistência do fato concreto.

O tipo geral da percepção é elucidado na pureza ideal. Privado assim de qualquer relação com o fato, ele se torna o eidos da percepção, cuja extensão "ideal" abrange todas as percepções idealmente possíveis como puras ficções. As análises da percepção são então "análises, essências"; tudo o que dissemos sobre "sínteses", "horizontes", "potencialidades", etc., próprias do tipo percepção, valecomo é fácil perceber- "essencialmente" para tudo aquilo que teria podido ser formado com a ajuda de tal modificação livre, em consequência, para todas as percepções imagináveis em geral. (HUSSERL, 2001, p. 86, 87)

Aqui podemos fazer o seguinte questionamento: se o fenômeno mundo é uma construção da consciência e eu percebo e compreendo esse fenômeno de acordo com a subjetividade que me é própria, como é possível a objetividade e a busca de uma verdade universal que fundamente o saber científico?

Para Husserl, a objetividade é possível porque o meu modo de perceber os objetos intencionais é só meu, mas o que me possibilita essa percepção é uma determinada estrutura típica e universal que constitui a consciência transcendental. O processo de individuação, o retorno radical a mim mesmo, na perspectiva fenomenológica, faz com que eu descubra o horizonte de sentido comum a todos nós, ou seja, o autoconhecimento proposto pela radicalidade da fenomenologia, faz com que eu me conheça enquanto participante de uma espécie.

Husserl afirmava ainda que a inteligibilidade do ser é possível através da subjetividade transcendental, por isso se buscamos uma objetividade para o saber científico, que nos explique o sentido do ser, devemos primeiro mergulhar na subjetividade transcendental, buscando a explicação do ego por si mesmo. Para Husserl, as interpretações equivocadas do ser, resultam de uma incompreensão dos horizontes de sentido construídos pela consciência intencional. Resumindo: na perspectiva fenomenológica, subjetividade transcendental e objetividade científica são termos correlatos que unidos, interpretam e elucidam o sentido do ser.

Dessa forma, o ser também se torna inteligível, quer ele seja real ou ideal; ele se revela como "formação" da subjetividade transcendental, constituída precisamente por suas operações. Essa espécie de inteligibilidade é a forma mais alta de racionalidade. Todas as falsas interpretações do ser provêm da cegueira ingênua em relação aos horizontes que determinam o sentido do ser e aos problemas correspondentes de elucidação da intencionalidade implícita. Desses horizontes percebidos e recolhidos resulta uma fenomenologia universal, explicitação concreta e evidente do ego por si mesmo. (HUSSERL, 2001, p. 100)

Ao tomar a consciência como ponto de partida de qualquer filosofia que assuma um compromisso com a radicalidade, a fenomenologia aponta para a urgência do autoconhecimento. Numa época marcada pela uniformidade, em que as diferenças são abolidas e as identidades sufocadas, o autoconhecimento aparece como um imperativo ético de preservação da humanidade do homem, enquanto princípio de individuação que lhe permita o exercício das suas potencialidades e escolhas. O autoconhecimento não é uma dádiva, um dom especial, ele é um processo de construção laborioso e doloroso, que nos leva ao abismo obscuro daquilo que somos, mas não ousamos vislumbrar. A fenomenologia, ao enfatizar o primado da consciência e do seu autoconhecimento, como agentes produtores do real, antecipa uma nova humanidade do homem: aquele que reconhecendo-se como ente de uma espécie, sabe que a sua escolha é sempre escolha universal e que a sua liberdade é o cuidado amoroso com o devir histórico.

4.5 Quinta Meditação: objetividade, subjetividade e alteridade como momentos constitutivos do fenômeno do mundo

Se o fenômeno do mundo é constituído no ego transcendental, como explicar a objetividade das coisas que estão no mundo sobretudo a presença objetiva do outro? Esse questionamento resume o desafio que Husserl enfrenta na quinta meditação. Sem explicar a objetividade das coisas e do outro, a fenomenologia pode cair no mais extremo solipsismo, já que todo o sentido do mundo enquanto fenômeno se dá na subjetividade própria da consciência transcendental. Será que todo horizonte de sentido, construído na subjetividade transcendental é algo hermético, incomunicável para o universo do outro?

Em primeiro lugar é preciso destacar um dos princípios fundamentais da fenomenologia de Husserl: o fundamento da nossa subjetividade é universal. Logo, o mundo fenomênico que percebo, onde emito juízo de valor, onde construo horizontes de sentido, é o mundo da subjetividade do meu ego transcendental, no entanto, o que me permite toda essa construção da minha subjetividade é uma estrutura típica e universal inerente à consciência transcendental. Dito de outra maneira: o outro constitui o seu mundo fenomênico a partir também da sua subjetividade, e da mesma forma a sua subjetividade expressa características típicas e universais da consciência transcendental. Desse modo, se a minha subjetividade e a do outro, são constituídas a partir de estruturas universais do ego transcendental, o mundo que percebemos, os juízos de valor que emitimos, os horizontes de sentido que edificamos, podem ser mutuamente partilhados e não estamos reduzidos à condição de ilhas perdidas no oceano profundo do solipsismo e da incomunicabilidade. Eu sou, enquanto ego transcendental, uma subjetividade que confere sentido ao mundo, o outro, também enquanto subjetividade transcendental, confere sentido ao mundo das intersubjetividades transcendentais que formam a comunidade dos homens. Aqui temos uma novidade: existe um "nós transcendental (fruto do vínculo entre as subjetividades) que constitui o mundo objetivo, que estabelece o horizonte de compreensão comum para o mundo dos homens.

A intersubjetividade transcendental possui graças a essa colocação em comum, uma esfera intersubjetiva de vinculação, em que ela constitui de maneira intersubjetiva o mundo objetivo; ela é dessa forma, na qualidade de um "nós" transcendental, sujeito para esse mundo e também para o mundo dos homens, forma sob a qual esse

sujeito se realiza ele próprio como objetivo. (HUSSERL, 2001, p. 121)

Cumpre ainda investigar a noção fenomenológica de intersubjetividade. Será que ela significa a uniformidade que supera as possíveis contradições entre os indivíduos? Será ela a consolidação do senso comum, do mundo dado e natural, onde vive-se o engajamento na vida cotidiana sem os sobressaltos e perplexidades oriundos do pensamento reflexivo? Dito de outra maneira: a intersubjetividade será o anulamento do universo próprio das subjetividades, para que o mundo coletivo e social possa ser construído?

Voltemos à questão da subjetividade. Husserl entende que a forma como eu constituo o mundo e como me constituo enquanto fundamento transcendental desse mundo, é uma experiência única e intransferível, por isso Husserl afirma que toda subjetividade é uma mônada, ou seja, uma unidade que possui realidade própria circunscrita nela mesma. A partir da minha intencionalidade, da minha consciência que tende para o mundo, constituo o outro para mim mesmo, percebendo-lhe a sua realidade efetiva como parte da minha realidade objetiva. O mesmo processo se dá na esfera do outro, ou seja, ele me constitui a partir da sua consciência intencional, logo, ele me confere uma realidade objetiva. O que temos aqui não é a experiência da uniformidade, que abole as contradições e diferenças, destruindo o processo de individuação humana. Husserl entende que a experiência própria do indivíduo enquanto subjetividade transcendental é algo só dele (daí o termo mônada) que não pode substituir-se, nem transferir-se para o universo de outra subjetividade, podendo haver apenas a comunicação, a compreensão entre as subjetividades e dessa forma, a intersubjetividade quer dizer a experiência da preservação da identidade na diferença, o respeito pelo processo insubstituível da individuação do homem, o reconhecimento do indivíduo enquanto ente da espécie humana.

Admitir que é em mim que os outros se constituem como outros é o único meio de compreender que possam ter para mim o sentido e o valor de existências, e de existências determinadas. Se adquirem esse sentido e esse valor nas fontes de uma verificação constante, eles existem, e é preciso que eu o afirme, mas somente com o sentido com o qual são constituídos: são mônadas que existem para eles mesmos da mesma maneira que existo para mim. Então elas existem também em comunidade, conseqüentemente (repito, enfatizando-a, a expressão empregada acima) em ligação comigo, ego concreto, mônada. Elas estão, no entanto, realmente separadas da minha mônada, na medida em que nenhuma ligação real leva das

suas experiências até as minhas, daquilo que lhes pertence aquilo que me pertence. (HUSSERL, 2001, p. 142)

A experiência do outro, na perspectiva fenomenológica de Husserl, é fundamental para a evidência apodíctica do ego transcendental. Descartes tomara o cogito como um axioma irrefutável, sem investigar a experiência da alteridade como elemento constitutivo da consciência transcendental. Recuperando a experiência do outro nas suas meditações fenomenológicas, Husserl descobre, através da noção de intencionalidade, que o ego só pode ter a experiência do mundo porque se encontra em comunidade com os outros egos, ou seja, somos e fundamos o mundo na medida em que nos relacionamos, ser pessoa é ser relação. A afirmação do mundo objetivo só faz sentido através da afirmação das subjetividades que formam este mundo, com todas as suas peculiaridades próprias. O sentido do mundo objetivo se constrói e se preserva na comunicação entre as diversas subjetividades.

Meu ego, mostrado a mim mesmo de maneira apodíctica-único ser que posso colocar como existente de maneira absolutamente apodíctica-só pode ser aquele que tem a experiência do mundo se ele está em comunidade com outros egos, seus semelhantes, se ele é membro de uma sociedade de mônadas que lhe é mostrada de maneira orientada. A justificação conseqüente do mundo de experiência objetiva implica uma justificação conseqüente da existência das outras mônadas. (HUSSERL, 2001, p. 152)

A leitura da quinta meditação possibilita-nos a certeza de que a fenomenologia abre perspectivas não apenas para o conhecimento, mas também para a ética. Na medida em que afirma a certeza apodíctica do eu, como uma intencionalidade projetada para o outro, a fenomenologia deixa-nos como derradeira lição: indivíduo e espécie são realidades complementares que constroem o horizonte de sentido da humanidade.

Capítulo IV

A MEDIAÇÃO DIALÓGICA-INDAGANTE NA FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO

5.1 Os três momentos constitutivos da mediação dialógica indagante: o diálogo; o questionamento e a linguagem poética

Nesse momento da pesquisa será proposta uma forma de se fazer-aprender filosofia. Cumpre ressaltar que esta forma, seguindo a tradição fenomenológica, é perspectivista e, como tal, não exclui outras possibilidades de se praticar o ensino da filosofia. A mediação dialógica-indagante tem como fundamento três pressupostos: o diálogo, o questionamento e o resgate da dimensão poética da linguagem. O método aqui proposto é um caminhar em busca da essência do fenômeno da educação, sabendo entretanto que uma essência nunca pode ser intuída plenamente apenas pela elaboração de um conceito, mas pode ser compreendida pelo sentido que ela evoca de um fenômeno existencial. A essência de qualquer fenômeno existencial é polissêmica, ou seja, dotada de múltiplos sentidos, logo, alcançar a essência de qualquer fenômeno não é definí-lo, conceituá-lo, mas descrevê-lo numa atitude compreensiva, buscando preservar a polissemia inerente a este fenômeno.

O método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita. (REZENDE, 1990, p. 17)

O autor da mediação dialógica-indagante acredita que o ser humano é por demais afirmativo e pensa utilizando a lógica da exclusão. Afirmando algo, exclui a possibilidade de outras manifestações e, comodamente instalado no universo da segurança e do controle, costuma dizer: se isto é verdadeiro, aquilo é falso e uma terceira possibilidade fica desde já excluída. Na verdade, fomos educados desta maneira e não é tarefa fácil propor, no modelo vigente da educação, um método que se preocupe mais com o processo do que com o resultado e que não dissocie o conhecimento acadêmico da melhoria ética do indivíduo. Na mediação dialógica-indagante, a recuperação da dimensão poética da linguagem é uma busca de reeducação da forma como nos relacionamos com as coisas, do nosso dizer

categórico, imperativo, que exclui o vigor próprio e as possibilidades de sentidos que emanam das coisas. É preciso aprender a renunciar o dizer categórico, a lógica da exclusão, é preciso atentar que todas as coisas erram entre um sentido e outro e que o desejo de dominar essa errância é uma falta de disciplina e de autoconhecimento do conhecimento humano.

Afirmar o sentido imperativo do que seja como único possível seria, no entanto, por demais violento. É possível que, na saga poética do dizer, o que seja oscile entre um sentido e outro, entre o sentido do chamado como reivindicação e o de uma articulação e sintonia com o chamado. O poeta aprendeu a renunciar. Ele fez uma experiência. Com o quê? Com a coisa e seu relacionamento com a palavra. (HEIDEGGER, 2005, p. 129)

Na mediação dialógica-indagante, professores e alunos trilham o caminho poético do mundo, sempre em busca da experiência originária com as coisas, pois uma coisa é o que nos ensinam sobre as coisas e outra muito diferente, é como nos formamos através das coisas. Cada fenômeno existencial, o amor, o poder, a liberdade, a verdade, tem uma densidade própria e não podem ser explicados através das categorias lógicas, mas apenas experienciados, em toda sua pujança e mistério, por individualidades ricas. Mas como construir a riqueza de uma individualidade? O primeiro passo é transmitir-lhe desprendimento das certezas inabaláveis, verdades irrefutáveis e despertar-lhe, após o esvaziamento de si mesmo, a disciplina da escuta. Falamos tanto e dizemos tão pouco, porque não aprendemos a escutar. Escutar a polifonia e a polissemia das vozes, gestos e sentidos, a singular germinação da espera, o bárbaro tropel da conquista, a vastidão de tudo que é, no fluxo temporal do sendo. Desafio imenso o de disciplinar, alunos e professores, para o caminho poético que se inicia na atitude harmoniosa da escuta.

Poetizar significa: dizer seguindo a proclamada harmonia do espírito do desprendimento. Antes de tornar-se um dizer, ou seja, um pronunciamento, poesia é na maior parte de seu tempo escuta. O desprendimento acolhe antes de mais nada a escuta em sua harmonia para que essa harmonia repercuta no dizer em que ela está a ressoar. (HEIDEGGER, 2005, p. 59)

Cumpre agora descrever detalhadamente os três momentos da mediação dialógica-indagante. A palavra mediação, no contexto em que aqui empregamos, é a intervenção, a participação, o acompanhamento do professor na aprendizagem do

seu aluno. Nesta mediação, o professor deve atentar para o processo do seu aluno, na construção e expressão do pensar, além disso, esta mediação deve sugerir possibilidades interpretativas dos fenômenos existenciais e jamais impor uma dessas possibilidades como verdade absoluta. O diálogo é o instrumento desta mediação, o diálogo enquanto dialética socrática, onde através do movimento de perguntas e respostas, o professor deve fazer aflorar, do universo interior do aluno, suas paixões, valores, concepções e vivências. Nesse momento dialógico, o professor precisa escutar as diversas expressões do seu aluno, buscando o sentido que as mesmas tem para ele e não apenas a correção do que este aluno diz. Na perspectiva fenomenológica da educação e no método aqui proposto, o diálogo deve despertar o sentido daquilo que dizemos e não somente a correção. Por fim, temos o indagar. Todo o processo de mediação dialógica tem como aspiração a formação de indivíduos capazes de pensar radicalmente os fenômenos existenciais e todo pensamento radical tem início no questionamento e volta para o questionamento. A mediação dialógica-indagante não quer enclausurar-se numa certeza sedimentada pela tradição, o esforço deste método consiste sobretudo em fazer com que professores e alunos compreendam: toda resposta, todo conceito, é apenas uma perspectiva de determinado fenômeno. Sendo todo fenômeno uma estrutura dotada de diversos sentidos, ele jamais será esgotado por um conceito, mas pode ser vivenciado por um questionamento. A mediação dialógica-indagante entende que todo processo de conhecimento radical tem origem no indagar, no questionar e para ele deve sempre realizar o movimento cíclico de retorno.

No entanto, sem o resgate da dimensão poética da linguagem, a mediação dialógica-indagante perde todo o vigor e sentido. Cumpre notar o grande obstáculo para a recuperação da dimensão poética da linguagem: a desvitalização das suas potencialidades pela utilização funcional em nosso cotidiano. Na maioria das vezes, as pessoas compreendem a linguagem apenas como efetivação do ato comunicativo e reduzida a instrumento de comunicação, a linguagem perde sua dimensão poética, seu vigor originário, sua potência em ser a guardiã do sentido das coisas.

O fenômeno da cotidianidade da linguagem é o que Heidegger chama de falatório, que se distingue pela degeneração da linguagem no ato comunicativo do dia-a-dia: fala-se muito e sobre tudo porque no fundo não se tem nada a dizer. A partir dessa posição intermediária entre o universo do signo e a imediatez do cotidiano, a linguagem ainda não é percebida como algo que pode estar presente

e fundamentado de modo decisivo por um âmbito poético, no qual se desdobram as suas mais ocultas potencialidades. (WERLE, 2004, p. 32)

A mediação dialógica-indagante entende também que a linguagem poética não é algo exclusivo de iluminados ou poetas geniais. Ser poeta é uma atitude, uma postura diante dos fenômenos da vida. A dimensão poética é parte da constituição ontológica de todo pensador que busque a radicalidade dos fenômenos existenciais. Sócrates, além de pensador e educador, foi também poeta. Ser poeta é aceitar-se como mortal (o maior legado que a educação pode trazer) e viver a plenitude das realizações de um mortal: plenitude da possibilidade oscilante do sentido, do olhar perspectivista e passional, da certeza de que afinal, tudo o que podemos saber é que nada sabemos e por isso o espanto, a escuta e a linguagem que somente nós, seres errantes e titubeantes, podemos compreender e acolher, e isso é ser mortal e isso é ser homem.

Querer dizer tudo de uma vez – quem conseguisse fazer isso não seria nenhum homem! Somos seres titubeantes. Nós já sempre estamos junto ao próximo passo e, por isso, o que há mais próximo, a palavra correta, com freqüência não chega até nós. Os esboços de poemas de Hölderlin são um exemplo extremo dessa paixão. (GADAMER, 2007, p. 57)

Meditemos um pouco sobre o texto acima destacado. Por que estamos sempre distantes do mais próximo? Por que precisamos de tantos intermediários (preceitos religiosos, conceitos científicos, convenções tradicionais) onde apenas vigora a proximidade do mais simples? É porque a proximidade do mais simples nos revela a existência em seu vigor próprio, sem artifícios explicativos e nesta existência, tudo aquilo que nos constitui da forma mais originária: o não-saber, a incomunicabilidade, a finitude. Essa a nossa condição e no reconhecimento dessa condição, a possibilidade derradeira da nossa salvação, da melhoria do que somos. Porque nada sabemos e por isso o pensamento, somos incomunicáveis, mas daí a linguagem, somos finitos, logo, o sentido das nossas vidas.

5.2 Acolher, reter e doar: o aprendizado poético do mundo

A mediação dialógica-indagante ao recuperar a dimensão poética da linguagem, acredita na formação de indivíduos capazes de aprender a presença do extraordinário no ordinário, de acolher, na sua experiência poética de pensamento, a proximidade do simples. No texto "A Coisa", Heidegger nos descreve uma experiência de pensamento que busca o vigor mais originário do real, através da apresentação de uma jarra. Pode parecer desconexo e até mesmo irrisório, falarmos que numa simples jarra apareça o vigor originário do real.

Que é uma jarra? É uma coisa. Que é uma coisa? Precipitadamente, poderemos responder: — É um objeto. No entanto, a existência de um objeto pressupõe a existência de um sujeito. Além disso, ao falarmos objeto, todo um modo de pensar o real emerge dessa fala, que evoca o modo de ser típico da representação em que toda experiência de verdade está circunscrita no âmbito da relação sujeito x objeto. Enquanto coisa, a jarra escapa ao modo de ser da representação, dizer jarra como objeto é não buscar a sua essência e mesmo sendo conceituada ao modo da representação, a jarra continua coisa. O ser coisa da jarra não se exaure na experiência de pensamento que a reduz a um objeto. O ser coisa da jarra não subsiste apenas como uma contraposição de um objeto a um sujeito, o que subsiste da jarra, enquanto coisa, é de outra proveniência.

O ser e estar em si por si mesma caracteriza a jarra, como algo subsistente. Subsistência de um subsistente, a jarra se distingue de um objeto, isto é, de algo que subsiste por opor-se e contrapor-se a um sujeito. Um subsistente pode tornar-se objeto, quando o colocamos diante de nós, seja na percepção imediata, seja na presentificação da memória. Mas o ser coisa da jarra não está em se fazer dela objeto de uma representação nem em determiná-la, a partir e pela objetividade do objeto, mesmo se o opor-se e o contrapor-se do objeto não deixar todo opor-se e contrapor-se, como tarefa do próprio objeto. (HEIDEGGER, 2002, p. 145)

A jarra é um receptáculo, todo receptáculo precisa ser produzido. A jarra, feita de argila, foi produzida por um oleiro. No entanto, a coisidade da jarra, o seu modo de ser coisa, residirá no fato dela ter sido produzida por um oleiro? Todo receptáculo é vazio que recebe algo, no vazio do receptáculo, revela-se o ser coisa da jarra. Mas de que maneira o vazio da jarra recebe? De que modo nesse receber, se dá a vigência do ser coisa da jarra?

O vazio recebe de dois modos: acolhendo e retendo. A coisidade da jarra se dá, enquanto essência, no acolhimento e retenção do que recebe, por acolher e reter é que a jarra realiza doação, na doação da vaza, a jarra cumpre seu destino de coisa. Somente pode doar, o que acolhe e retém o acolhido, acolher o que vaza e reter o vazado, são momentos complementares que vigoram na essência da jarra. Cumpre notar que nessa experiência de pensamento sobre a coisa, o vazio perde a sua concepção usual de nulidade e vigora como o que acolhe e retém, permitindo a doação da vaza.

Na doação da vaza ocorre a reunião da quadratura: da terra e céu, dos mortais e imortais. Na quadratura se dá mundo, em seu mistério essencial. A experiência da unidade, proporcionada pela coisa, realiza a conjunção da quadratura, nesta conjunção, mortais e imortais, terra e céu, se encontram próximos, mas preservam o modo de ser próprio de cada um. Essa experiência de pensamento permite a preservação da unidade na multiplicidade, da identidade na diferença, da proximidade do mais simples, que não é uniformidade. A unidade da quadratura se dá nos diferentes modos de ser que compõem esta quadratura, isso indica que na acolhida da diversidade de tudo que é, em seu modo próprio de ser, celebra-se a vida.

Na doação da vaza, vivem, cada qual de modo diferente, os mortais e imortais. Na doação da vaza, vivem terra e céu. Na doação da vaza, vivem, em conjunto, terra e céu, mortais e imortais. Os quatro pertencem, a partir de sua união, a uma conjunção. Antecipando-se a todos os seres, eles se conjugam numa única quadratura de reunião. Na doação da vaza, vive a simplicidade dos quatro. (HEIDEGGER, 2002, p. 151)

A mediação dialógica-indagante quer formar indivíduos capazes de acolher e reter. No entanto, plenos de tantas certezas sem fundamento, de tantos preconceitos não investigados, de tantas crenças sem questionamento, como podemos acolher e reter a proximidade do simples, o vigor originário das coisas, nós, tão sempre cheios de tudo, sobretudo de nós mesmos? Somente pode acolher e reter o sentido primeiro das coisas quem conseguiu esvaziar-se de si mesmo e conseguiu contemplar, com olhos de primeira vez, o ineditismo misterioso da existência. A mediação dialógica-indagante quer recuperar para o universo da educação o autoconhecimento socrático-fenomenológico que fazendo o individuo esvaziar-se de si mesmo o projeta para o sentido originário do mundo da vida.

Somente sabe acolher, reter e doar, aquele que se esvaziou das suas convicções excludentes e das suas verdades irrefutáveis. Acolher, reter e doar são os três momentos essenciais da constituição da humanidade do homem.

Acolher é corresponder à proximidade do simples, ao vigor próprio das coisas, é entregar-se e deixar-se atravessar pelo sentido originário de tudo. Reter é compreender o sentido do mais simples, o vigor próprio das coisas, deixando que cada coisa seja o que é. Doar é expandir o sentido ao outro e realizar-se plenamente no movimento dessa doação de sentido. Isso nos ensina a linguagem poética, isso nos ensinam os poetas.

O Mundo não se fez para pensarmos nele (Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é, Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...
Amar é a eterna inocência,
E a única inocência não pensar...
(PESSOA, 2008, p. 205)

O texto acima destacado, do poema "O guardador de Rebanhos", dá muito a pensar. De que adianta um pensamento que não tenha sido alimentado pelos sentidos e pela vivência? Na mediação dialógica-indagante busca-se recuperar a vivência do educando, para que ela possa pensar o mundo a partir do seu universo concreto, pois do contrário, ele terá apenas jargões do pensamento alheio e, gravando fórmulas, conceitos, teorias, pensará somente porque está doente dos olhos e não porque é uma criatura encarnada no mundo e apreende a plenitude do sentido desse mundo. Na mediação dialógica-indagante, busca-se a reeducação dos sentidos, porque antes de termos qualquer concepção teórica, temos sentidos, como afirma Pessoa, no texto destacado. Aliás, os nossos pensamentos são tão turvos e confusos (e por isso extremamente rigorosos, corretos e sistemáticos) porque ainda não aprendemos a ver e a escutar a proximidade do mais simples, o vigor próprio das coisas, porque ainda não aprendemos a trilhar o caminho do aprendizado do ser, caminho este percorrido pelo poeta Fernando Pessoa, no trecho citado. Aqui, o poeta nos transmite que aprender a ser é aprender a corresponder-se com as coisas, deixando-se que elas sejam o que são e isso é sabedoria e isso é saber

amar. Por isso o seu dizer poético preserva o mistério das coisas, porque o poeta aprende a ser e quem aprende a ser não quer explicar, mas expressar o mistério íntimo das coisas.

5.3 O educando enquanto compreensão e o aprendizado poético da vida

A mediação dialógica-indagante acredita que é preciso colocar o amor no centro do processo educacional, amor na relação professor e aluno, na construção do conhecimento, na preservação do saber que nos antecedeu. Recuperar o amor é recuperar o sentido do processo educacional. A disposição radical para o autoconhecimento é também uma atitude de amor, pois esvaziar-se de si mesmo, para entregar-se ao sentido do ser, nos múltiplos sentidos do sendo, revela o amoroso cuidado de uma individualidade que reconhece o seu sentido de ser enquanto ente de uma espécie.

Mas não soa por demais estranho, um método educacional que proporciona amor? Muitos podem questionar... De fato, não deixa de ser estranho... E essa estranheza provém do fato que não fomos educados para os fenômenos essenciais da vida: o amor, a solidão e a morte. E aqui também a linguagem poética tem participação decisiva, pois ela desvela, para as zonas abissais da alma humana, aquilo que nenhum homem ousaria dizer nem para a sua sombra. O dizer poético evoca os fenômenos existenciais, desvelando o que desde sempre já sabíamos, mas não conseguíamos expressar.

O que os poetas evocam, o que pela memória recuperam é ao mesmo tempo estabelecido e fundado (desvelado pela palavra) por eles, pois criam o que vai ficar para sempre. Não bastaria dizer que isso se deve apenas à noção de verdade, ou ao predomínio da interpretação sobre o conhecimento teórico (NUNES, 2007, p. 127)

Desde sempre já compreendemos e isso não se deve ao fato de termos construído um pensamento racional, estruturado numa lógica sistemática. Desde sempre já compreendemos porque estamos lançados no mundo e sendo seres-nomundo, dele não podemos fugir, é a nossa condição, é a nossa faticidade. Ser humano é ser essencialmente compreensão, é ter a liberdade de construir o sentido de si mesmo (autoconhecimento) e acolher o sentido do outro (alteridade) e tendo

também a liberdade de perder-se na errância dos caminhos da existência. Ser livre não é uma dádiva do sagrado, a liberdade, sendo parte da compreensão, é uma das estruturas prévias que compõem o ser do homem. Ser livre é projetar-se nas possibilidades de ser, é assumir ou não assumir a autoria e o cuidado na condução do sentido do ser.

A presença é de tal maneira que ela sempre compreendeu ou não compreendeu ser dessa ou daquela maneira. Enquanto um tal compreender, ela "sabe" a quantas ela mesma anda, isto é, a quantas anda o seu poder-ser. Esse "saber" não nasce primeiro de uma percepção imanente de si mesma, mas pertence ao ser do pre da presença que, em sua essência, é compreender. E somente porque a presença é em compreendendo o seu pre, ela pode perder-se e desconhecer. E à medida que compreender está na disposição e, nessa condição, lançado existencialmente, a presença já sempre se perdeu e desconheceu. Em seu poder-ser, portanto, a presença já se entregou à possibilidade de se reencontrar em suas possibilidades. (HEIDEGGER, 2006:204)

A mediação dialógica-indagante entende que todo educando é compreensão, ser-no-mundo, capaz de interpretar a si mesmo e a tudo que o rodeia, tendo, portanto, a liberdade para a construção do sentido. Por isso, precisamos saber fazer a mediação através do diálogo, entendido enquanto dialética socrática, que busca não apenas a correção, mas acima de tudo a expressão e o sentido do fenômeno a ser estudado. Por isso a mediação dialógica precisa sempre ser indagante, porque nada é absoluto, seguro, definitivo, e educar é preparar o indivíduo para o poder-ser próprio e este poder-ser é uma possibilidade em aberto, que pode acontecer ou não. E é esta possibilidade de ser que nos faz homens, esta inquietante compreensão e autocompreensão ontológicas que nos revelam que nós e as coisas à nossa volta são possibilidades de ser e que por isto mesmo nada nos é totalmente alheio, e que por isto mesmo, tudo nos convoca ao sentido.

A compreensão funda-se, tal como se poderia pensar, na autocompreensão: compreendendo algo nós descobrimos este algo como uma possibilidade que não nos é completamente alheia. Só pode ser revivenciado aquilo que pode ser considerado como uma possibilidade da própria vida. Nós compreendemos algo porque podemos ou poderíamos ser este algo, ou seja, nós o compreendemos em todo caso a partir do poderser. (FIGAL, 2007, p. 114)

A mediação dialógica-indagante é apenas a proposta de um método e como tal, habita o horizonte da possibilidade. No entanto, é essa condição de possibilidade que lhe permite o arejamento da flexibilidade e a aceitação do inacabamento, portanto, o método aqui proposto não possui a segurança das fórmulas prontas que pretendem conduzir a força operante do processo educacional.

5.4 O retorno a si: o reaprendizado de ser aquilo que já somos

A mediação dialógica-indagante acredita que a questão central que surge como desafio para o ensino da filosofia é encaminhar o educando para a correspondência ao apelo do ser e nesta correspondência, assumir o aprendizado do ser. Por isso, nesta perspectiva, a filosofia é antes de tudo uma disposição radical, porque todos nós precisamos reaprender a ser aquilo que já somos.

O mais difícil é tornar-se aquilo que se é, e sua dificuldade reside no fato de que, para tornar-se aquilo que se é, precisamos saber o que não somos, precisamos retornar a nós mesmos... Eterno retorno do homem que esvaziado das convenções sociais, das tradições sedimentadas, das crenças equivocadas, descobre ser o escuro abismo que guarda o silêncio de si mesmo. O retorno a si mesmo, o processo de autoconhecimento e de autocriação do indivíduo, revelam que o viver humano é algo solitário, perigoso, incomunicável. Por isso mesmo, viver é cuidar de si mesmo como uma obra de arte, porque o corpo precisa ser criado, porque a nossa natureza humana é sempre uma segunda natureza do indivíduo; do gênio individual que cada um de nós é ou deveria ser... Todo corpo é um poema; e no gestual da posse e do acolhimento, do devaneio e da opressão, da alegria e da dor, aprendemos a ler o sentido encarnado deste poema. Toda alma é música e escutála é acolher o sentido do seu silêncio no vozerio arrebatado do mundo. Síntese de corpo e alma, criamos... E criamos porque compreendemos que somos potência, vitalidade e que potência sem manifestação é tristeza, força descomunal projetada para o nada. Por isso Deus criou os homens, por isso nós nos criamos diariamente, enquanto obra de arte inacabada e inalcançável. E nos criamos corpo e alma e ser e tempo e sombra e luz e memória e esquecimento... A criação de nós mesmos não é uma opção humana entre outras possíveis opções, mas a compreensão decisiva de que somos sobretudo potência e toda potência não manifestada é tristeza, é morte.

Capítulo V

UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

6.1 O conteudismo, a disciplinaridade, o dualismo entre a subjetividade do educando e a objetividade do mundo: desafios para uma ação pedagógica

Todo conceito sobre a educação (ou sobre qualquer outro fenômeno existencial) é sempre perspectivista, ou seja, nunca dará conta das inúmeras potencialidades inerentes a este fenômeno. No entanto, se neste capítulo será proposto um método de ação pedagógica para o ensino da filosofia, é preciso enfrentar a seguinte questão: o que é educar?

Pelo percurso empreendido até aqui, a educação foi entendida sobretudo como um dispor-se, um deixar-se atravessar pelo conhecimento, entrando em sintonia com o pathos próprio que impele o homem a este conhecimento. Nesta perspectiva, educar é criar as condições necessárias para que o outro realize as suas possibilidades de ser.

No entanto, a educação vigente tem contribuído muito pouco para a efetivação da concepção pedagógica acima destacada. Duas características delineiam com bastante nitidez o perfil da educação vigente: o conteudismo e a disciplinaridade. No conteudismo tem-se a idéia de que a aquisição do conhecimento é a memorização e manipulação de conceitos e na disciplinaridade o conhecimento é transmitido de forma compartimentada em áreas e disciplinas sem que elas dialoguem entre si. É evidente que conhecer é também memorizar e manipular conceitos, é evidente também que o conhecimento humano se expressa por áreas e disciplinas que possuem suas especificidades próprias. No entanto, a origem do fenômeno educacional se dá no despertar de uma subjetividade que disposta radicalmente para o fenômeno do conhecimento, busca a compreensão dos conceitos e das disciplinas e do possível diálogo entre as mesmas. Por isso reafirmamos: educar é criar as condições necessárias para que o outro realize as suas possibilidades de ser. E aqui tocamos no grande desafio que a proposta de ação pedagógica do presente capítulo pretende enfrentar: como elaborar uma metodologia para o ensino da filosofia que permita ao educando o despertar da sua disposição radical para o conhecimento, bem como o diálogo com suas áreas e disciplinas?

A metodologia de ação pedagógica aqui proposta será transdisciplinar e isso porque precisamos superar os diversos dualismos (vida x morte, corpo x mente, subjetividade x objetividade) tão presentes no decorrer da história da civilização ocidental e ainda vigentes no momento presente.

No âmbito da educação, um destes dualismos se torna mais evidente: a tensa relação entre a subjetividade do educando e a objetividade do mundo que o cerca. No entanto (e aqui podemos constatar o absurdo de tal dicotomia) subjetividade e objetividade são realidades que se completam, pois a objetividade do mundo instituído é fruto de subjetividades pensantes e ao mesmo tempo, toda subjetividade só pode construir a sua estrutura simbólica a partir da existência de um mundo objetivo, instituído.

A partir do que acima foi exposto, podemos afirmar: uma ação pedagógica efetiva precisa compreender e resgatar as relações de pertencimento, de unidade, que existem entre a subjetividade do educando e a objetividade do mundo vigente.

Quando aqui falamos de uma ação pedagógica que compreenda e resgate a relação essencial entre a estrutura do sujeito e a estrutura do mundo, estamos também ressaltando: somente a partir desta compreensão e deste resgate é que podemos entender e vivenciar a educação como uma atividade ou práxis humana que possibilita a constituição da humanidade do homem.

Vivemos numa época em que os indivíduos exercem atividades sem compreenderem o sentido das mesmas e, portanto, sem implicarem-se nelas. Tratase da ação alienante, pois o indivíduo age sem saber o porquê da sua ação. Esse tipo de ação nada tem a ver com a práxis, que é a dimensão do agir consciente, em que o indivíduo transforma o mundo e a si mesmo na mesma dialética do agir. Portanto, ao falarmos aqui de uma ação pedagógica, a entendemos enquanto práxis, pois acreditamos que toda ação pedagógica efetiva precisa envolver, implicar, no mesmo horizonte de sentido, educadores e educandos, para que todos se encaminhem ao aprendizado essencial: o aprendizado do ser. Dito de outra maneira; a ação pedagógica que será aqui proposta irá ressaltar que a educação, compreendida enquanto práxis, possui duas tarefas primordiais: despertar no educando a sua subjetividade e fazê-lo compreender as relações de pertencimento entre a sua subjetividade e a estrutura do mundo instituído.

O dualismo subjetividade (educando) x objetividade (mundo instituído) é fruto de um paradigma de conhecimento clássico que impera na história do pensamento ocidental. Antes de apresentarmos a proposta de ação pedagógica, é fundamental adentrarmos na estrutura da ciência clássica, pois a proposta de ação pedagógica (essencialmente transdisciplinar) será uma tentativa de pensarmos um modelo educacional para além da concepção clássica de ensino, herdeira também da forma como se organiza a ciência na modernidade histórica ocidental.

6.2 A ciência clássica e seus princípios: ordem, separação, redução e lógica identitária

A ciência ocidental, a partir da modernidade, se fundamentou em quatro pilares: o princípio da ordem, o princípio de separação, o princípio de redução, a lógica indutivo-dedutivo-identitária¹.

O princípio da ordem defende a tese de que o universo é regido por leis imperativas. Aqui, temos uma concepção determinista e mecânica da realidade, pois toda desordem ou toda aparência de acaso são vistos como uma ignorância momentânea ou carência, precariedade do nosso conhecimento. Nesse período da ciência clássica, acredita-se que atrás de toda desordem aparente, existe uma ordem recôndita, oculta, a ser descoberta, sendo o método da pesquisa científica o único caminho para a posse de tal descoberta.

O segundo pilar, o princípio de separação, entende que um problema, para ser resolvido, precisa ser decomposto em elementos simples. Esse princípio dará origem à especialização, e embora seja eficiente para a produção do conhecimento científico, ele faz com que se perca a noção do conjunto. Através do princípio de separação (ou analítico) o conhecimento se torna compartimentado, disciplinar e conjuntos complexos como a natureza e o ser humano foram fragmentados em partes isoladas, sem comunicação.

O terceiro pilar, o princípio de redução, entende que o conhecimento deve ser reduzido ao que é mensurável, quantificável, formalizável. Logo, qualquer conceito que não possa ser traduzido por uma medida, deve ser banido do horizonte do conhecimento científico. Nessa perspectiva, noções como: existência, ser, sujeito cognoscente, que não podem ser mensuradas, nem formalizadas, não são questões pertinentes ao rigor da investigação de caráter científico.

A lógica indutivo-dedutivo-identitária forma o quarto e último pilar da ciência clássica. Aqui temos o cerne duro da própria razão, da forma como ela opera. A indução, a dedução e aos três axiomas identitários estabelecem a validade formal das teorias e raciocínios. A indução parte dos fatos particulares para chegar aos princípios gerais, dedução (inverso da indução) parte de premissas ou proposições preliminares para chegar às conclusões necessárias. Por fim, temos os três axiomas identitários, idealizados por Aristóteles: o princípio da identidade, o princípio da não-contradição e o princípio do terceiro excluído. O primeiro afirma a impossibilidade que algo exista e não exista ao mesmo tempo e sob a mesma relação, portanto: A é A. O segundo afirma a impossibilidade de um mesmo atributo pertencer e não pertencer a um mesmo sujeito, ao mesmo tempo e sob a mesma relação, logo: A não pode ser ao mesmo tempo B e não-B. O terceiro e último princípio afirma que toda proposição significativa é verdadeira ou falsa, logo, entre duas proposições contraditórias, apenas uma pode ser considerada verdadeira: A é ou B ou não-B. A lógica indutivo-dedutivo-identitária concebeu um paradigma de mundo coerente, acessível ao pensamento científico, ao modelo da representação racional e tudo aquilo que ultrapasse o domínio do paradigma científico, estaria desde sempre fora do mundo, fora da realidade.

A conjunção dos quatro pilares determina o pensamento simplificador, submisso à hegemonia da disjunção, da redução e do cálculo. Este só concebe os objetos simples que obedecem às leis gerais. Ele produz um saber anônimo, cego, sobre todo contexto e todo o complexo; ignora o singular, o concreto, a existência, o sujeito, a afetividade, os sofrimentos, os gozos, os desejos, a finalidade, o espírito, a consciência. (MORIN, 2000, p. 100)

6.3 A teoria da complexidade como modelo interativo de construção do conhecimento: a auto-eco-organização do pensamento complexo

No entanto esse modelo de conhecimento clássico é abalado pelo desenvolvimento das ciências contemporâneas. O conhecimento contemporâneo descobriu que os quatro pilares fundantes da ciência clássica não davam conta da complexidade própria dos fenômenos. Diante da proliferação desenfreada das mais diversas teorias científicas, o conhecimento contemporâneo constatou que a ordem não é absoluta, a separabilidade é limitada e a lógica comporta lacunas. Diante de

tais dificuldades é que foi concebida uma nova perspectiva para a construção do conhecimento: a teoria da complexidade.

O pensamento da complexidade tem como base três teorias: a da informação, a da cibernética e a dos sistemas². A informação é uma ferramenta com que podemos nos situar diante da incerteza, da surpresa, do inesperado. Sendo assim, é uma possibilidade de organização do universo em que vivemos. A cibernética traz a idéia de retroação, ou seja, uma causa age sobre o efeito, mas o efeito também age sobre a causa. Temos, portanto, um círculo causal (algo bem distinto da causalidade linear) que mantém o equilíbrio de um sistema. Por fim, a teoria dos sistemas afirma que "o todo é mais do que a soma das partes", porque certas qualidades que nascem da organização de um todo podem retroagir às partes.

Além das três teorias acima destacadas, o pensamento da complexidade possui três princípios básicos: o dialógico, o recursivo e o hologramático. O dialógico une duas noções antagônicas e evidencia que as mesmas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade. A recursividade entende que os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. Nós somos produtos de um sistema de reprodução, mas esse sistema só pode continuar reproduzindo se nós próprios nos tornarmos reprodutores. O terceiro princípio, o hologramático, evidencia que não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. Por exemplo: o indivíduo é parte da sociedade, mas a sociedade é parte de cada indivíduo.

A junção das três teorias com os três princípios são ferramentas essenciais para o que Morin chama de auto-eco-organização, que é a capacidade que o ser vivo tem de extrair energia do meio ambiente, desenvolver-se, reproduzir-se, gerar novas informações e integrá-las na organização onde se encontra inserido³. Deste modo, enquanto máquinas vivas (biológicas e psíquicas), estamos constantemente nos renovando: células mortas são substituídas por vivas, informações parciais são complementadas por outras mais atuais.

Apesar da proposta inovadora, a teoria da complexidade não rejeita a ciência clássica, ela busca a ampliação das perspectivas abertas pelo conhecimento tradicional. O pensamento complexo quer recolocar tudo o que foi simplificado e reduzido pela ciência clássica no horizonte da totalidade, onde todo conhecimento é compreendido em seu contexto⁴.

No universo da educação, a complexidade é ainda um desafio. A educação vigente prioriza o paradigma de conhecimento proveniente das ciências clássicas e das técnicas desenvolvidas a partir destas ciências. Trata-se de um conhecimento excessivamente abstrato, onde o objeto, para ser estudado, é extraído do seu contexto e em seguida compartimentado nos limites de uma disciplina. Deste modo, a educação tem produzido um conhecimento onde fenômenos são reduzidos aos limites do ordenamento linear, do cálculo reducionista e da lógica identitária.

A incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um resultado do nosso sistema educativo. Ele ensina a validar toda percepção, toda descrição, toda explicação pela clareza e distinção. Ele nos inculca um modo de conhecimento oriundo da organização das ciências e das técnicas do século XIX, que é difundida no conjunto das atividades sociais, políticas, e humanas. Por toda parte ele é abstrato, ou seja, extraído um objeto de seu contexto e do seu conjunto que rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, insere-o num compartimento da disciplina cujas fronteiras quebram arbitrariamente a sistematicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; ele conduz à abstração matemática que opera uma cisão com o concreto, privilegiando tudo aquilo que é calculável e formalizável, disjunta e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua colocação no contexto. (MORIN, 2000, p. 90)

6.4 Pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: perspectivas metodológicas para uma ação pedagógica

A ação pedagógica aqui proposta é de cunho transdisciplinar, pois há uma urgência inquestionável de que o modelo educacional vigente (fundamentado no conhecimento clássico) precisa ser revisto. A partir desta necessidade de revisão é que, na metade do século XX, surgem a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que embora tenham objetivos específicos, possuem um fundamento em comum: a necessidade de estabelecer laços entre as disciplinas.

A pluridisciplinaridade busca estudar o objeto de uma disciplina, utilizando diferentes perspectivas de outras disciplinas. Desta forma, o conhecimento do objeto em sua própria disciplina é ampliado através das contribuições oriundas das outras disciplinas. Por exemplo, um texto de Descartes pode ser lido por um historiador, um físico, um literato, um filósofo e a partir destas diferentes leituras interpretativas haverá certamente uma ampliação do conhecimento deste objeto, no caso, o texto

cartesiano. Deste modo, a abordagem pluridisciplinar pretende ultrapassar os limites impostos pela abordagem disciplinar.

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. (NICOLESCU, 1999, p. 45)

A interdisciplinaridade traz uma novidade em relação à pluridisciplinaridade: a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Deste modo, a pesquisa interdisciplinar tem contribuído para a aplicação de novos métodos que surgem da interação de métodos já conhecidos, tem contribuído também para o desenvolvimento das diversas epistemologias (sempre através da interação entre os métodos) e por fim, a pesquisa interdisciplinar tem propiciado a geração de novas disciplinas, provando que o conhecimento científico é feito sobretudo a partir de interações. Deste modo, podemos destacar a aplicabilidade, a epistemologia e a geração de novas disciplinas, com três momentos de contribuição propiciados pela pesquisa interdisciplinar.

Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: um grau de aplicação, por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; um grau epistemológico, por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito; um grau de geração de novas disciplinas, por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a físicamatemática. (NICOLESCU, 1999, p. 45)

A transdisciplinaridade tem uma ambição ainda maior do que a pluri e a interdisciplinaridades. A transdisciplinaridade busca o que está entre, através e além das disciplinas, portanto, para a pesquisa transdisciplinar o espaço entre as diversas disciplinas não está vazio (como entende o conhecimento disciplinar), mas cheio de inúmeras potencialidades. Investigando o que está entre, através e além das disciplinas, a pesquisa transdisciplinar almeja superar a fragmentação dos saberes, conquistando desta forma a unidade do conhecimento.

A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a

compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 46)

A metodologia da pesquisa transdisciplinar se fundamenta em três pilares: níveis complexidade⁵. de realidade, lógica do terceiro incluso е transdisciplinaridade entende que a realidade não é unidimensional (como defende o pensamento clássico), mas estruturada em níveis que interagem entre si num contínuo processo de construção e reconstrução do real. Estes níveis de realidade podem ser entendidos através da lógica do terceiro incluído, onde dois níveis adjacentes e contraditórios (A e não-A) são unificados por um terceiro elemento, que chamaremos de T. A junção dos pares contraditórios com o terceiro elemento T formará um novo nível de realidade, que sofrerá processo semelhante e assim sucessivamente. Logo, na visão transdisciplinar, a realidade é um sistema aberto, inacabado, criando e recriando-se através do movimento dos contrários e das constantes interações entre estes contrários.

A lógica do terceiro incluído pode descrever a coerência entre os níveis de Realidade pelo processo interativo compreendendo as seguintes etapas: 1. Um par de contraditórios (A, não-A) situado num certo nível de Realidade é unificado por um estado T situado num nível de Realidade imediatamente vizinho; 2. Por sua vez, este estado T está ligado a um par de contraditórios (A', não-A'), situado em seu próprio nível; 3. O par de contraditórios (A', não-A') está, por sua vez, unido por um estado T' situado num nível diferente de Realidade, imediatamente vizinho daquele onde se encontra o ternário (A', não-A', T). O processo interativo continua infinitamente até o esgotamento de todos os níveis de Realidade conhecidos ou concebíveis. (NICOLESCU, 1999, p. 51 e 52)

O terceiro pilar da metodologia transdisciplinar afirma que os níveis de realidade com sua lógica do terceiro incluído formam uma realidade complexa, onde imperam a pluralidade, a multidimensionalidade e a multireferencialidade. Diferentes níveis de realidade, diferentes níveis de percepção constituem uma pluralidade complexa que jamais se esgota em nenhum tipo de conhecimento disciplinar e linear, nem se explica através da lógica identitária. Cumpre ressaltar que os três pilares da pesquisa transdisciplinar (os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade) fazem emergir um novo princípio de relatividade, pois nenhum nível de realidade tem privilégio sobre o outro e, portanto, nenhum nível de percepção é superior a outro, logo, é preciso acolher a pluralidade complexa da vida

na atitude transdisciplinar de quem compreendeu que o sentido do ser se dá entre, através e além das diversas visões que formam o mundo.

Um novo princípio de relatividade emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta: nenhum nível de Realidade constitui um lugar privilegiado de onde possamos compreender todos os outros níveis de Realidade. Um nível de Realidade é aquilo que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Este princípio de relatividade dá origem a uma nova maneira de olhar a religião, a política, a arte, a educação, a vida social. E quando nossa visão de mundo muda, o mundo muda. (NICOLESCU, 1999, p. 56)

Podemos afirmar que além das muitas semelhanças que unem a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, uma se destaca mais do que todas: a busca de uma nova forma de produção do conhecimento. Este conhecimento complexo e transdisciplinar não admite uma hierarquia epistemológica, muito menos a crença de que alguns poucos iluminados (as comunidades de especialistas) possam deter o saber universal. Para o pensamento complexo e transdisciplinar, a ciência é produzida através de interações, onde cada instância do conhecimento científico revela suas potencialidades e incertezas. Nenhuma instância do conhecimento científico é auto-suficiente, mas ao mesmo tempo, nenhuma pode ser descartada ou considerada periférica, daí a necessidade vital de uma ciência feita por interações. E aqui temos uma conseqüência ética deste novo modo de produção do conhecimento: se a hierarquia foi extirpada, a ciência passa a ser a construção coletiva das individualidades pensantes, que através de mútuas interações entre suas diversas visões constroem (somente assim) o sentido do saber.

Concluindo: o que seria uma epistemologia complexa? É não mais a existência de uma instância soberana, o epistemólogo que controla de maneira irredutível e irremediável todo o saber. Não existe trono soberano, mas uma pluralidade de instâncias. Cada uma dessas instâncias é decisiva; cada uma delas é insuficiente. Cada uma dessas instâncias comporta o seu princípio de incerteza. (MORIN, 2000, p. 68)

6.5 Proposta de um programa unificado para o ensino da filosofia

Utilizando a teoria da complexidade, a transdisciplinaridade e o método da mediação dialógica-indagante (apresentado no quarto capítulo), a ação pedagógica

aqui proposta se fundamenta em um programa de curso para o ensino médio da Filosofia⁶. Este programa está dividido em quatro unidades:

Primeira Unidade – Dedicada à Ontologia, trata do autoconhecimento e de como aprender a perceber o mundo.

Segunda Unidade – Dedicada à Teoria do Conhecimento, trata de como aprender a pensar o legado filosófico da civilização ocidental.

Terceira Unidade – Dedicada à Ética, trata de como aprender a conviver com a presença do outro e do instituído socialmente.

Quarta Unidade – Dedicada á Lógica, trata de como construir um pensamento próprio a partir da escrita.

A partir do programa de curso aqui apresentado, podemos perceber que a ação pedagógica proposta busca o desenvolvimento de habilidades e não a mera reprodução de conceitos. Na primeira unidade temos o aprendizado do ver o mundo, na segunda, o aprendizado de pensar o mundo, na terceira, o aprendizado de falar, exprimir o mundo, e na quarta, o aprendizado de escrever sobre o mundo. Cumpre ressaltar que o aprender a ver, a pensar, a falar, a escrever são momentos constitutivos do aprender a ser, objetivo maior da práxis pedagógica aqui proposta. O modelo educacional vigente, privilegiando apenas o conteúdo das disciplinas, se esquece por completo do aprendizado do ser. Reduzido aos limites do conhecimento técnico, o modelo educacional vigente busca apenas eficácia, que nesta perspectiva apenas significa: a inserção dos educandos no mercado de trabalho, ou seja, a mecânica reprodução do modelo sócio-econômico instituído. A práxis aqui proposta busca uma alternativa para а educação. Para tanto, vejamos pormenorizadamente as quatro unidades do programa de curso para o ensino médio da Filosofia.

A primeira unidade busca despertar no educando a sua habilidade de pensar a si mesmo e a partir desta percepção de si mesmo, compreender-se como ser-no-mundo. Por isto, esta unidade é voltada para a Ontologia, capítulo da filosofia dedicado ao sentido do ser. Como pode alguém perceber a riqueza e o sentido do patrimônio cultural da humanidade, quando não percebe e não acolhe a riqueza e o sentido de si mesmo? Portanto, ao ser convocado para o processo do autoconhecimento, o educando começará a compreender que filosofar é sobretudo a disposição radical para corresponder ao sentido de si-mesmo-no-mundo. A questão pode ser expressa deste modo: como eu me situo ontologicamente no mundo?

Nesta primeira unidade, deveremos destacar que os desafios ontológicos são questões emergenciais da filosofia, ou seja, os pensadores sempre investigaram a posição existencial que ocupavam no mundo. Vejamos dois pensadores de duas épocas distintas: Sócrates e Descartes. O processo de autoconhecimento defendido por Sócrates busca a formação do cidadão ateniense, quer sobretudo preparar o cidadão para a cidadania crítica e reflexiva. Toda a crítica que Sócrates faz à democracia ateniense se fundamenta na percepção de que a maior parte dos cidadãos de Atenas era manipulada pela oratória dos seus governantes. Descartes vive outro momento histórico, o século XVII, a modernidade filosófica, quando a filosofia quer tornar-se uma ciência rigorosa, buscando o modelo de matematização das ciências exatas. Então, ao afirmar o cogito, Descartes afirmava a subjetividade do sujeito cognoscente, pois seu interesse estava voltado sobretudo para a construção de um método científico rigoroso e eficaz. Vejamos, portanto, que temos existenciais, duas localizações duas compreensões ontológicas: 0 autoconhecimento socrático e o cogito cartesiano. Sócrates que se compreende sobretudo como cidadão ateniense, Descartes que se compreende sobretudo como sujeito da ciência.

Essas duas realidades podem ser contextualizadas para o aluno no período histórico atual através dos seguintes questionamentos: como me situo no mundo? Exerço minha cidadania? Luto por meus direitos? Cumpro meus deveres? Tenho espírito científico? Quando busco uma informação, guardo-a como instrumento de poder ou instrumento de transformação?

Todos os questionamentos destacados podem ser feitos a partir do estudo do pensamento socrático e do pensamento cartesiano. Vale ressaltar que o educador deverá tomar dois cuidados: não estabelecer uma hierarquia entre diferentes épocas e pensadores distintos, evidenciar sempre para o seu aluno que toda época e todo pensador sempre trazem uma efetiva contribuição para a história do pensamento. O segundo cuidado refere-se ao que se quer com a nossa práxis pedagógica. Fórmulas prontas, conceitos herméticos? Evidente que não. Portanto, cada vez que o aluno tiver uma resposta para determinado questionamento, o educador deve incentivar o seu aluno para, a partir desta resposta, buscar novos questionamentos, por isto propomos a mediação dialógica-indagante como um método para a práxis pedagógica do ensino da filosofia.

A segunda unidade levará o educando a conhecer a origem das correntes do unidade ele passou conhecimento. Se na primeira pelo processo de autoconhecimento, agora ele estará apto a compreender o fenômeno do conhecimento, por isto, a segunda unidade está voltada para a Teoria do Conhecimento. Aqui temos a seguinte questão: o que é conhecimento? Diante deste questionamento, o educador não pode apenas expor as teorias e correntes que tratam da questão. O essencial é fazer com que o aluno compreenda o sentido destas teorias e correntes, o que motivou os pensadores a formular tais teorias e correntes, quais as necessidades emergenciais que imperavam no momento histórico destas teorias e correntes.

Tomemos como exemplo o Racionalismo e o Empirismo. A primeira corrente acredita que o conhecimento tem origem nas idéias inatas. Nesta perspectiva, é dada ênfase no sujeito para a produção do conhecimento. Já o Empirismo afirma que a origem do conhecimento se dá na experiência. Nesta visão, o meio em que vivemos é determinante para a produção do conhecimento. Temos ainda a síntese do Criticismo de Kant, ao afirmar que já trazemos uma estrutura em nossa mente (as formas puras), mas somente podemos preencher esta estrutura com a experiência.

As correntes do conhecimento acima destacadas podem ser contextualizadas para o universo concreto do nosso alunado através dos seguintes questionamentos: o que trago em minha mente que promove a produção do conhecimento? O que a experiência tem me ensinado para a compreensão do saber? De que maneira a minha mente pode contribuir para a experiência que vivo e como a experiência que vivo pode contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades mentais?

As três perguntas destacadas preservam o espírito filosófico do Racionalismo, do Empirismo e do Criticismo, indo além da mera repetição dos conteúdos destas correntes. É claro que o conteúdo precisa ser dado, mas é preciso fazer-se um trabalho de desconstrução e construção destes conteúdos, buscando o sentido deles. O principal objetivo é fazer com que o aluno adquira um espírito científico, ou seja, a capacidade de investigar o fenômeno do conhecimento, e a partir desta investigação, criar um pensamento autônomo.

A terceira unidade insere o aluno no campo da ética. Aqui temos a vida social e política, a vida pública, onde precisamos aprender a viver e a conviver com as diferenças, aprendendo a lidar com o difícil exercício da liberdade. Neste momento do ensino da filosofia, o aluno precisa compreender que o processo do

autoconhecimento e a investigação do fenômeno do conhecimento devem preparálo para sua inserção na vida pública, para o exercício pleno da liberdade com responsabilidade.

A Ética é o capítulo da filosofia que investiga os limites e possibilidades do agir humano, sendo assim, a Ética medita sobre a liberdade humana. Alguns pensadores enfatizam que a liberdade é o reconhecimento das nossas necessidades. Montaigne e Espinosa assumem que ser livre é reconhecer as leis da nossa natureza, saber o que é verdadeiramente necessário para nossa vida. Outros pensadores, Nietzsche e Sartre, por exemplo, entendem que a liberdade é o exercício da nossa vontade. Nessa perspectiva, temos uma filosofia da liberdade enquanto responsabilidade para assumirmos as nossas escolhas.

Essas duas concepções filosóficas sobre a liberdade podem ser levadas para a realidade concreta do nosso alunado através dos seguintes questionamentos: o que é verdadeiramente necessário para que eu seja livre? Estou preparado para ser livre, ou seja, para responder pelas escolhas que faço? Como a necessidade e a vontade contribuem para a construção da minha liberdade?

A terceira unidade quer preparar o educando para a conduta ética, quer dizer, para a construção da sua humanidade, a partir das escolhas que faz, a partir da sua liberdade de ação. A crise ética que vivemos se deve basicamente às necessidades artificiais que são introjetadas nos indivíduos pela sociedade de consumo e ao despreparo dos indivíduos para assumir as escolhas que faz, para responder por sua liberdade.

A quarta unidade insere o educando na Lógica, capítulo da filosofia que estabelece as regras da correção do pensamento. Isso é o que pensa Aristóteles, fundador da Lógica. É evidente que a lógica possui esta função, é evidente também que não podemos abrir mão do ensino da Lógica aristotélica. No entanto, o ensino da Lógica aqui proposto está voltado para o desenvolvimento da seguinte habilidade: a construção do discurso, a materialização do pensamento através da palavra escrita. Para tanto, utilizaremos também a lógica aristotélica, mas não apenas ela.

Após ter passado pelo processo de autoconhecimento, pela interpretação do fenômeno do conhecimento e pela dimensão ética, o aluno chega ao momento de coroamento da sua trajetória: a construção do discurso, da palavra escrita capaz de preservar e ampliar todas as etapas anteriores do seu processo educativo. Aqui, o

aluno deve aprender a elaborar com clareza e coerência (daí a importância da lógica) um discurso que reflita criticamente a realidade, que expresse a sua autonomia de pensamento, que construa um horizonte de sentido entre a sua teoria e a sua ação.

A quarta unidade pretende fazer com que o aluno compreenda que existe uma lógica em tudo: no processo de autoconhecimento, na conduta ética; a lógica é um instrumento que possibilita o movimento de correspondência entre teoria e práxis. O discurso humano, a capacidade de expressar as idéias através das palavras, é um movimento de inclusão no autoconhecimento, no conhecimento e na ética. A lógica aqui aparece como um instrumento capaz de potencializar o pensamento e a escrita do aluno, indicando-lhe caminhos para que ele possa elaborar o seu discurso autoral sobre si mesmo e o mundo⁸.

A práxis pedagógica aqui proposta alimenta-se dos três princípios básicos do pensamento complexo: o dialógico, o recursivo e o hologramático. O educador precisa compreender que a realidade se manifesta através de noções antagônicas que se complementam e são indispensáveis para o entendimento desta realidade, por isso ela é dialógica. O educador precisa compreender que somos produtos do sistema social, mas que este sistema só pode ser mantido porque somos também reprodutores, isto é a recursividade. O educador precisa compreender que ele é parte do todo, mas que o todo é parte dele, logo, a sua ação é um instrumento de superação das contradições sociais, e isto é o princípio hologramático. A práxis pedagógica aqui apresentada é também transdisciplinar, pois entende que entre as disciplinas não existe o vazio absoluto, mas apenas o silêncio, que não quer dizer incomunicabilidade, mas possibilidade de diálogo, que realize a unidade do conhecimento, construindo e preservando a humanidade do homem.

6.6 Meditando sobre o sentido do fenômeno da educação

Nunca se fez tão necessária uma cuidadosa meditação sobre o fenômeno da educação. A proposta de ação pedagógica aqui apresentada é fruto desta meditação. A questão essencial a ser meditada é: o que significa compreender a educação enquanto fenômeno e auscultar-lhe o sentido próprio da sua manifestação? Dito de outra maneira: o fenômeno fala por si mesmo, pois tudo que

aparece já é, e somente por isso podemos pensar, pois somos seres desde sempre fenomênicos, desde sempre dotados de sentido.

Originariamente, nos primórdios da filosofia grega, a palavra fenômeno quer dizer: manifestação do ser, unidade entre o ser e o aparecer. É o período dos présocráticos, dos pensadores que compreendiam um comum pertencer entre ser e pensar, porque pensar os fenômenos é pensar o ser, ou seja, a verdade do ser, o seu sentido se manifesta, projeta-se no pensar humano, ainda que seja através do jogo do velar e desvelar constantes, chamado pelos pré-socráticos, *alethéia*. E aqui cabe uma reflexão para nós educadores: como pensar a educação para além de teorias e paradigmas, buscando-lhe o coração oculto onde pulsa a sua verdade, a sua *alethéia*?

Neste período originário da filosofia grega, o sentido do fenômeno é a manifestação do ser, e pensar é corresponder ao sentido do ser, no seu modo próprio de aparecer, de manifestar-se, daí a relação de comum pertencimento entre ser e pensar. Neste primeiro momento da filosofia grega, a dinâmica do pensamento insere o pensador numa clareira, num lugar onde o advento do fenômeno do ser pode manifestar-se e o seu sentido pode ser acolhido pelo pensar humano. Nesta clareira, o comum pertencer entre ser e pensar fica desde sempre resguardados. E aqui precisamos de mais uma pausa para a seguinte reflexão: a educação vigente assegura, resguarda a relação de pertencimento entre ser e pensar? Dito de outra maneira: educadores e educandos, implicados no contínuo processo de formação, são aquilo que pensam, pensam aquilo que são? Ainda é possível pensarmos a educação como o lugar que possibilita o comum pertencer entre ser e pensar?

A alethéia, o desvelamento devem ser pensados como a clareira que assegura ser e pensar e seu presentar-se recíproco. Somente o coração silente da clareira é o lugar do silêncio do qual pode irromper algo assim como a possibilidade do comum-pertencer de ser e pensar, isto é, a possibilidade do acordo entre presença e apreensão. (HEIDEGGER, 1996, p. 105)

A partir do texto destacado, podemos observar que o pensamento humano e sua relação com o ser são assegurados pelo fenômeno, pela manifestação do que aparece. Dito de outra maneira: a verdade e o sentido são experiências possíveis apenas porque o fenômeno se manifesta. Neste momento originário do pensamento ocidental, existe a unidade entre pensamento, ser e verdade. O que é e o seu

sentido manifestam-se. Pensar essa manifestação e este sentido é ser e a verdade (alethéia) é o lugar da correspondência entre o pensar humano e o sentido do ser. Por isto, nesta perspectiva de pensamento, a verdade não é a correção entre o que o sujeito cognoscente diz e o objeto é. Não se trata da segurança proporcionada pela representação conceitual. A verdade não é um dizer categórico, é um habitar acolhedor. Neste momento originário do pensamento ocidental, habitar quer dizer: demorar-se junto a, acolher o sentido de toda presença, libertar o fenômeno para o seu vigor de essência.

O traço fundamental do habitar é esse resguardo. O resguardo perpassa o habitar em toda a sua amplitude. Mostra-se tão logo nos dispomos a pensar que ser homem consiste em habitar e, isso, no sentido de um demorar-se dos mortais sobre a terra (HEIDEGGER, 2002, p. 129)

Diante do fenômeno da educação, será que já nos demoramos suficientemente? Será que realizamos a experiência do pensar que resguarda o sentido próprio do fenômeno da educação ou apenas nos limitamos a criar paradigmas e teorias conceituais do que seja educar? Buscar a compreensão do que é educar não seria acolher mais o processo do que a eficácia dos resultados, despertar mais a subjetividade do educando do que impor o conteúdo instituído, preparar mais para o aprendizado do ser do que para o mecânico desempenho das funções sociais? Estes questionamentos parecem ter sido postos de lado diante do quadro que constatamos da educação vigente. As teorias educacionais se amontoam, os congressos se sucedem, obras são publicadas e tudo isso parece apenas camuflar o seguinte questionamento: como superar o atual modelo da educação?

Esta é uma pergunta a qual precisamos dedicar uma cuidadosa meditação. Ela não pode ser respondida através da correção de uma proposição ou da precisão de um conceito e no entanto, é apenas isto o que caturramente fazemos. Dizemos sempre, com toda convicção, o que é a educação, mas nem sequer chegamos a viver este fenômeno. É que, filhos da modernidade, nos comprazemos mais em dizer o que os fenômenos são do que em vivê-los. E acreditamos mais em nossas certezas conceituais, teóricas, representativas do que em nossas vivências mais significativas. Mas desde sempre foi assim? Isto faz parte da natureza humana, da sua essência, ou é algo que surge em determinado período histórico?

A partir da modernidade, as possibilidades de sentido que emanam do fenômeno ficam comprometidas ao universo do pensamento representativo. Além disso, toda a experiência da verdade fica reduzida ao âmbito da correção. Para o pensamento da modernidade, somente através da correlação entre sujeito e objeto é possível chegar-se à verdade. Tomada como algo inquestionável e óbvio para a dinâmica da ciência moderna, a correlação entre sujeito e objeto transforma-se no grande paradigma vigente da verdade, impondo também a sua presença em grande parte do pensamento e da atitude do homem contemporâneo.

A correlação do sujeito e objeto! Nesta correlação Heidegger nos convida a encontrar, pensando radicalmente, a estranheza do pensamento! Por um lado temos a impressão de tratar-se de um truísmo. É a coisa mais sabida do mundo. Constitui até uma das muitas moedas que, sem exame nem crítica, passam hoje de mão em mão, como um cheque ao portador. E, no entanto, trata-se de uma diferença que nem sempre existiu nem assomou à linguagem numa ocasião qualquer! Nasceu com a determinação de ser como funcionalidade e cresceu com a decisão da verdade, como operatividade, ambas constitutivas da idade moderna. Na funcionalidade do ser e na operatividade da verdade se concentra a modernidade. (LEÃO, 2000, p. 161)

E aqui voltamos à mesma pergunta: como superar o atual modelo da educação? Aqui, dois aspectos fundamentais precisam ser investigados: nossos automatismos de pensamento e nossa conduta ética. Ao pensarmos no fenômeno da educação, utilizamos ainda uma lógica linear, identitária: eu sou o professor, o detentor do conhecimento e a educação e os educandos são os meus objetos do conhecimento, que devem ser analisados, decompostos minuciosamente do contexto aonde estão inseridos, para que eu, sujeito cognoscente, possa ter a teoria rigorosa, dura, científica, do fenômeno da educação. De posse dessa teoria, afirmo obstinadamente a sua verdade e tudo o mais é falso e uma terceira possibilidade fica desde já excluída. Esta lógica linear, encarnada em nossas entranhas, nos compromete com uma ética do individualismo e da exclusão. Solitário e solipsista, o educador passa a compreender-se como o próprio fundamento das pretensas verdades que profere e avesso a qualquer possibilidade de diálogo. Ele esquece por completo que a escuta é a primeira dimensão do pensamento radical.

Nos primórdios do pensamento ocidental, um pensador nos convocou para a atenta escuta do lógos. Pela tradição do pensamento ocidental, que entende lógos enquanto lógica, lógos significa: discurso, palavra, dizer, ele é um aparecimento na

linguagem. No entanto, este sentido de lógos já é uma redução do seu significado originário. Por isso, a pergunta pelo sentido fundamental do lógos continua vigente. Para tentar respondê-la, Heidegger se aproxima de Heráclito, o pensador originário que meditou sobre a essência da palavra em questão.

Heráclito é considerado o obscuro. Porém, a sua obscuridade não é proveniente de uma ausência da linguagem conceitual, sua obscuridade é própria do a-se-pensar. É que comumente, entendemos o obscuro como ausência de clareza e sentido, porém, o obscuro é a provocação do que ainda não se manifestou em claridade, e em não se manifestando na luz convoca o homem para pensar o impensado. A esta convocação atendeu Heráclito, o obscuro.

O que Heráclito chama de lógos e o que ele pensa nesta palavra é o mais obscuro na obscuridade desse pensador. É costume afirmar que a obscuridade desse pensamento deve-se ao fato de que ainda não se tinha alcançado e dominado amplamente a clareza da apreensão conceitual. Mas o obscuro encontra-se no próprio a-sepensar. (HEIDEGGER, 2002, p. 255)

Em Heráclito, o lógos é aquilo que pode ser escutado. No entanto, essa escuta não se realiza como percepção sensível. Heidegger se detém na diferença entre a escuta que se faz com os ouvidos e a ausculta que só é possível onde nenhuma percepção toca o homem, onde não há som ou barulho. A ausculta é uma atenção obediente àquilo a que já pertencemos: o ser. Logo, a fala do pensamento é uma resposta do que já foi previamente escutado na ausculta. Na sua dimensão mais originária, o pensamento é portanto a escuta, no silêncio, do sentido do ser. O retraimento é próprio do a-se-pensar. O que se retrai permanece aparentemente afastado, mas convoca o homem para o pensar radical.

O que se retrai parece estar absolutamente ausente. Mas essa aparência engana. O que se retrai se faz vigente a saber, através do fato de nos atrair, quer percebamos agora, depois ou mesmo nunca. O que nos atrai já concedeu encontro. Tomados pela atração da retração, já estamos no impulso para isso que nos atrai, à medida que se retrai. (HEIDEGGER, 2002, p. 116)

Aprender a escutar é aprender a pensar. Precisamos aprender que a escuta é a morada do silêncio e o silêncio, o lugar do sentido. É preciso aprender a escutar o sentido latente do tempo e no bojo do tempo, a solidão e o convívio, a errância sem fim e a vastidão do sertão. É preciso aprender a escutar as veredas possíveis e

inefáveis do sertão, que não se trata apenas de uma paisagem geográfica, mas sobretudo de um estado metafísico. O sertão é vasto, vastíssimo, nele se perde aquele que desconhece o instante vivido e neste instante vivido, a humanidade do homem, com tudo o que nela há de esplendor e miséria.

Não me assente o senhor por beócio. Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil e tantas misérias... Tanta gente dá susto se saber e nenhum se sossega: todos nascendo, crescendo, casando-se, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza, ser importante, querendo chuva e negócios bons... (ROSA, 2009, p. 12)

No sertão, caminhamos, buscando a compreensão de nós mesmos e de tanta gente encarnada... Em cada vereda, uma travessia e a lenta gestação da humanidade do homem, para além do bem e do mal... "O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia." (ROSA, 2009, p.395) É preciso aprender a escutar a lenta gestação da humanidade do homem, deste único animal que precisa nascer duas vezes: primeiro da natureza, depois de si mesmo.

Mais uma vez ressaltamos que a mediação dialógica-indagante e a ação pedagógica aqui proposta são apenas um caminho. Sendo assim, o seu sentido se dá no próprio caminhar. Neste caminhar, todos nós, educadores e educandos, nos destinamos ao aprendizado do ser. E educar não é preparar o indivíduo para o aprendizado do ser? Mas o que somos afinal? O resultado das nossas escolhas ou a projeção das nossas renúncias? Um feixe de sentidos e reflexões submerso no fluxo temporal? E em que consiste a nossa humanidade? Nossos valores, crenças, paixões ou também a falta do que não temos, do que não somos e mesmo assim nos constitui?

O que não tenho e desejo É que melhor me enriquece. Tive uns dinheiros perdi-os... Tive amores esqueci-os. Mas no maior desespero Rezei: ganhei essa prece.

Vi terras da minha terra. Por outras terras andei. Mas o que ficou marcado No meu olhar fatigado, Foram terras que inventei.

Gosto muito de crianças:

Não tive um filho de meu. Um filho!... Não foi de jeito... Mas trago dentro do peito Meu filho que não nasceu.

Criou-me, desde eu menino, Para arquiteto meu pai. Foi-se me um dia a saúde... Fiz-me arquiteto? Não pude! Sou poeta menor, perdoai!

Não faço versos de guerra. Não faço porque não sei. Mas num torpedo suicida Darei de bom grado a vida Na luta em que não lutei! (BANDEIRA, 1996, p. 261)

O poema destacado chama-se Testamento, ele nos fala da incompletude e da falta como condições inerentes ao homem. Nos fala também da aceitação desta realidade, pois precisamos aceitar o nosso ser. O reaprendizado do ser, aprender a ver, a escutar, a falar, é também ou sobretudo o reaprendizado da falta. Como lidar com a incompletude?

A mediação dialógica-indagante é o produto em aberto de uma falta, de uma carência que existe na estrutura vigente da educação. A proposta de ação pedagógica aqui apresentada tem a mesma origem. Como todo produto oriundo da incompletude humana, o que aqui foi proposto não deve ser medido de acordo com a sua possível eficácia ou fracasso, mas com a cumplicidade humana de algo que nos falta e é uma necessidade emergencial do nosso tempo presente, do nosso instante vivido.

Notas

- 1. Na obra *A Inteligência da Complexidade*, Morin evidencia estes quatro pilares para que se possa compreender como a ciência clássica produziu um tipo de conhecimento que se transformou em algo canônico, com pretensões a ser o único detentor da verdade. (MORIN, 2000, p. 95-99)
- 2. Em A Inteligência da Complexidade, Morin, além das três teorias citadas, acrescenta ainda três princípios: o dialógico; o recursivo e o hologramático, dos quais trataremos mais adiante. A junção das três teorias com os três princípios formam o arcabouço estrutural da teoria da complexidade. (MORIN, 2000, p. 201-205)
- 3. A noção de auto-eco-organização de Morin entende que a capacidade de criação e recriação é algo constitutivo da condição humana. (MORIN, 2000, p. 203)
- 4. Na obra A Inteligência da Complexidade, Morin afirma: "Não se trata, portanto, de abandonar os princípios da ciência clássica: ordem, separabilidade e lógica, mas de integrá-los num esquema que é, ao mesmo tempo, largo e mais rico." (MORIN, 2000, p.205) E mais adiante, ele nos dá uma explanação bastante elucidativa do paradigma da teoria da complexidade: "O paradigma da complexidade pode ser enunciado não menos simplesmente do que o da simplificação: este último impõe disjuntar e reduzir; o paradigma da complexidade ordena juntar tudo e distinguir." (MORIN, 2000, p. 205)
- No manifesto da transdisciplinaridade, Nicolescu entende que os três pilares da pesquisa transdisciplinar não são antagônicos, mas complementares aos postulados do pensamento clássico. (NICOLESCU, 1999, p. 47)
- O plano de curso aqui apresentado é inspirado no livro O Ser Sendo da Filosofia, do pensador e educador Dante Augusto Galeffi, onde o autor apresenta um programa unificado de filosofia para o ensino médio. (GALEFFI, 2001, p. 469-499)

- 7. Sobre o aprendizado do ver, do pensar, do falar e do escrever, como momentos constituintes do aprendizado do ser, vale a pena observarmos o elucidador diagrama apresentado no Ser Sendo da Filosofia. (GALEFFI, 2001, p. 581)
- 8. A idéia é fazer com que o aluno desenvolva suas habilidades de pensar criticamente e elaborar um texto, um discurso que expresse o seu pensar crítico. No entanto, a educação vigente, prioritariamente conteudista, não possibilita o aflorar de tais habilidades. De fato, existe uma distância enorme entre ensinar um conteúdo e desenvolver no educando uma habilidade. "A proposição, 'eu ensinei a João que a água congela a 0°C', significa que estou informando João de algo. Já a proposição, 'eu ensinei a João como medir a temperatura em que a água congela', diz que estou desenvolvendo em João uma habilidade." (PORTO, 2006, p. 24)

Considerações Finais

7.1 A mediação dialógica-indagante como questionamento e reaprendizado do ser

Aqui termina o primeiro movimento de uma sinfonia apenas começada, pois cada palavra deve ser uma nota musical, despertando no leitor a sensibilidade da escuta. Ao longo da tese foi proposto o mais radical dos caminhos (a disposição filosófica) para o mais radical dos encontros: o encontro consigo mesmo. Este é o retorno do velado; o maior desafio da prática pedagógica do século XXI. Vivemos a época da urgência, onde perde sentido a figura do hermético erudito, que carrega como um camelo, o fardo do instituído, no árido deserto da sua solidão. É preciso formar o indivíduo – artista, que tome como obra de arte a criação de si mesmo.

Deixemos essa tagarelice e esse mau gosto para aqueles que não têm mais o que fazer, além de arrastar o passado mais um pouquinho pelo tempo, e que nunca são, eles próprios, o presente os muitos, portanto, a grande maioria. Nós, porém queremos tornar-nos aqueles que somos os novos, os únicos, os incomparáveis, os legisladores de si mesmo, os criadores de si mesmo! (NIETZSCHE, 1974, p. 216).

Precisamos de uma educação filosófica da urgência, que compreenda, no fluxo do presente, a essência do que somos e do que praticamos. Impertinência de filósofo?! Idealismo de educador?! Sonho de poeta?! Nada disso... Ou um pouco de tudo isso... Mas, sobretudo: necessidade de quem vive.

A partir desta necessidade podemos afirmar que a educação precisa ser repensada como uma questão emergencial. O que significa educar? Reproduzir em sala de aula as contradições sociais do sistema vigente ou despertar no educando a autoria da sua possibilidade de ser? A presente pesquisa optou por trilhar o caminho da segunda perspectiva, pois defende a tese de que só pode fazer filosofia quem está disposto a aprender filosofia, por isso filosofar é, sobretudo, a disposição radical de quem assume o sentido do ser no eterno aprendizado do sendo... O ser é sendo e o sendo é ser. Não se trata de um mero jogo de palavras, mas do movimento contínuo e inacabado da vida, com tudo o que ela traz de inesperado e transitório.

A mediação dialógica-indagante propõe uma educação filosófica que possibilita uma projeção para além-homem, ou seja, superação dessa humanidade

instituída (niilista e cansada de si mesma) para uma humanidade que através do autoconhecimento filosófico, realiza-se nas possibilidades e limites do ser, tornando-se, afinal, responsável pela liberdade de criar-se pelo interminável aprendizado do ser. No entanto, cumpre ressaltar que a projeção para o além-homem só é possível quando retornamos àquilo que já somos, mas permanece adormecido na vigência do cotidiano. A projeção para o além-homem é um retorno à força originária da humanidade do homem, ao vigor potencial que todo ser humano possui de criar-se e recriar-se a partir da sua possibilidade de ser. Mas como aprender a ser, se ainda não trilhamos a senda interrogante, questionadora do que é ser?

Todo o percurso trilhado pela pesquisa orientou-se na questão destacada, por isso buscou-se um novo sentido para o ensino da filosofia. Entendida enquanto disposição radical, a filosofia nos encaminha para o aprendizado do ser, e esse aprendizado se dá em qualquer lugar, em qualquer circunstância, ao alcance de todos, o aprendizado do ser é também parte da construção da cidadania, do indivíduo que, descobrindo a sua subjetividade, percebe o sentido da intersubjetividade. Cumpre ressaltar que o método proposto pela tese quer resgatar a dimensão social e política da filosofia, através do autoconhecimento individual. A filosofia, nas suas origens, é herdeira das estruturas sociais da cidade (polis) grega e como tal é um fenômeno político, público.

Advento da polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. (VERNANT, 2009, p. 141)

No entanto, apesar de ser um fenômeno político e público, a filosofia foi construída por fortes individualidades, como: Sócrates, Platão, Aristóteles e outros. Estes homens, pensando radicalmente as questões emergenciais de seu tempo, na interioridade típica de todo pensador, contribuíram para a formação das instituições públicas, ajudando desse modo a formar a estrutura mental da época em que viveram e de outras épocas posteriores.

Os pré-socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles, contribuem para a formação das instituições públicas e ajudam a formar o político, o cientista e o historiador. Os sofistas apresentam-se como mestres e a figura de Sócrates é, no sentido exemplar, a de um educador. (PAVIANI, 2008, p. 06)

Portanto, a construção das instituições públicas e da estrutura mental da sociedade passa necessariamente pelo universo íntimo da individualidade humana, logo, o processo de radicalidade filosófica que busca o retorno do indivíduo a si mesmo é também um processo de construção da cidadania, é também um processo social e político. O reconhecimento de uma subjetividade para si mesma a leva necessariamente para o reconhecimento da intersubjetividade, para a compreensão de que seu sentido individual se insere na dimensão coletiva.

A mediação dialógica-indagante acredita também que educar é preparar o indivíduo para a liberdade, para o exercício responsável da sua liberdade. Comumente, sobre a questão do entendimento do que é ser livre, a humanidade se divide em dois grupos: alguns defendem a concepção determinista e outros defendem a escolha absoluta. Os deterministas destacam o poder das estruturas sociais, da tradição, sobre a vontade individual e os que defendem a liberdade enquanto escolha absoluta enfatizam o gênio criativo, a superação, o desejo que habita na individualidade humana. A mediação dialógica-indagante quer preparar o indivíduo para o exercício responsável da liberdade. Ser livre é assumir para si mesmo a inquietante condição da possibilidade de ser. Além disso, toda possibilidade de ser se lança para o mundo (daí sermos seres-no-mundo) e este mundo possui duas características essenciais: por um lado ele já está constituído (com suas instituições, tradição e cultura), mas por outro lado ele está inacabado, pois o mundo é também transformação, mudança, fluxo temporal. Portanto, exercer a liberdade, aprender a ser livre, é compreender que a vontade da consciência individual nunca é absoluta, mas também esta consciência individual não é mera passividade diante da vigência do instituído. A liberdade possui um movimento próprio bastante singular: ser livre é assumir o aprendizado no mundo, para transcender os limites do mundo.

O que é então a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo, somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas essa análise ainda é abstrata, pois existimos sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Portanto, nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca sou consciência nua. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608)

7.2 A mediação dialógica-indagante como abertura para um novo modelo de pensamento filosófico

Todo o percurso trilhado até aqui teve como objetivo principal a busca de um novo sentido para a concepção vigente do ensino da filosofia. Entendida sobretudo enquanto disposição radical, a filosofia nos encaminha para o aprendizado do ser. O modelo aqui proposto (mediação dialógica-indagante) é uma possibilidade de abertura para essa nova concepção do filosofar. Trata-se de um modelo referencial (que portanto não tem pretensão de ser o detentor da verdade absoluta) que propõe a filosofia como um fazer criativo, que fazendo-se, cria o sentido da sua própria ação, sempre encaminhando-se para o aprendizado do ser.

No fundo, qualquer realização espiritual do homem, seja ciência, arte, religião, filosofia, etc., é um aprender a ser, um aprender a ver, a escutar, a falar, a escrever, a pensar, e como tal, possui o fundamento em comum de uma consciência que medita em busca do sentido. Por isso o modelo aqui proposto é herdeiro da tradição fenomenológica, pois ele prega um retorno às coisas mesmas, ao sentido originário do fenômeno da educação, descobrindo na consciência humana o fundamento de tudo. Além disso, esta descoberta torna possível pensar numa unidade entre os diversos saberes. Nessa perspectiva, filosofar seria então buscar a unidade do sentido que se encontra velado na multiplicidade dos saberes que compõem a cultura ocidental.

A mediação dialógica-indagante acredita que este é um dos maiores desafios lançados para a educação atual: encontrar a unidade do sentido que se dispersa na multiplicidade de perspectivas do saber fragmentado. Na verdade, este não é apenas um desafio que deve ser enfrentado pela educação, é um desafio para todos que acreditam ainda no pensamento humano como possibilidade de solução das contradições sociais. A busca da unidade do sentido do saber humano ainda permanece em aberto, daí a sua necessidade e emergência.

Podemos dizer que foi esta necessidade, esta emergência brotando do tempo vivido, que motivou a renovação da filosofia no século XX. A fenomenologia de Husserl, por exemplo, não se detém apenas no fundamento apriorístico da ciência (a grande preocupação da modernidade filosófica), mas se volta para o mundo da vida e dos fenômenos existenciais que formam este mundo. A partir deste movimento fenomenológico, temos duas contribuições essenciais para a compreensão do

pensamento contemporâneo: o questionamento crítico da neutralidade e objetividade da ciência (além de sua pretensão à verdade absoluta) e a interpretação das questões filosóficas a partir dos fenômenos existenciais, do mundo vivido.

No século XX, então, a filosofia começou a lançar um questionamento crítico por detrás do fato das ciências e de sua fundamentação epistemológica. Esse passo foi realizado na Alemanha pelo movimento fenomenológico. Com a sua virada "para as coisas mesmas", uma virada que foi introduzida por Husserl, não era mais apenas em relação aos pressupostos apriorísticos do conhecimento das ciências que a filosofia tinha de se colocar à prova. Ao contrário, o que passou a estar em questão foram os fenômenos do "mundo da vida". (GADAMER, 2007, p. 17)

Além disso, ao longo da tese buscamos evidenciar que o exercício da reflexão filosófica faz parte da humanidade do homem, e a dialética socrática tem uma dupla simbologia: é o diálogo de um homem para com o outro, mas também a alma dialogando consigo mesma. O resultado desse movimento dialético, desse exercício filosófico, é sempre imprevisível. Não se sabe quando a maiêutica, o parto das idéias vai acontecer, e é essa imprevisibilidade que nos transmite a seguinte certeza: o questionamento é o solo próprio do pensamento humano, pois nem tudo (ou quase nada) pode ser respondido, mas tudo deve ser questionado.

A experiência socrática originária que deixa a filosofia se transformar em dialética (e que talvez já fosse, sem o saber, antes de Sócrates, dialética, isto é, diálogo da alma consigo mesma) parece-me preparar menos o surgimento da metafísica, da "ciência primeira", do que deixar clara a disposição natural do homem para a filosofia. O homem não tem apenas linguagem, logos, razão, ele é colocado no aberto, ele é exposto constantemente ao poder e ao precisar perguntar, para além de toda resposta alcançável. (GADAMER, 2007, p. 41)

A mediação dialógica-indagante é uma proposta de educação filosófica para todos, mas não se trata de reduzir as potencialidades da filosofia, de se fazer uma "filosofia popular dedicada às massas", nada disso. Ao longo da tese, quando foi enfatizada a filosofia enquanto disposição radical, queríamos justamente dizer: a potência máxima da filosofia se dá no despertar de uma individualidade em busca de si mesma e das suas circunstâncias. O pensador não é um iluminado, é um indivíduo que acordou para o seu não-saber e sabendo que nada sabe, busca

sabedoria. Esta busca é a própria atmosfera que preserva a vida humana, é a busca do único ser que sabe que vai morrer e perpassado pela presença ordinária da sua morte, pensa a presença extraordinária da sua vida. Este é também um desafio filosófico: encontrar o extraordinário, a possibilidade de transcendência pelo pensamento, no ordinário, nas condições impostas pela vida.

Sobre esta relação do ordinário com o extraordinário, Heidegger se reporta a uma história ocorrida com o filósofo grego, Heráclito de Éfeso. Conta-se que certa vez, visitantes curiosos queriam conhecer o pensador e que ao chegarem no local do encontro, viram Heráclito junto ao forno, aquecendo-se. Essa visão, tão diferente daquela que os visitantes curiosos idealizaram para o pensador, frustrou os recémchegados. Essa frustração é típica daqueles que não encontram o extraordinário no ordinário, que desconhecem a experiência do sagrado no simples, porque o reduzem ao banal.

Os visitantes se aprestam a retirar-se. Heráclito lê em suas fisionomias a curiosidade frustrada. Sabe que, como em toda massa, a simples ausência de uma sensação esperada é suficiente para fazer voltar os que acabam de chegar. Por isso infunde-lhes coragem, convidando-os a entrar com as palavras: Também aqui os deuses estão presentes. (HEIDEGGER, 1967, p. 87)

7.3 A morte de Sócrates: uma morte simbólica da filosofia

Esse desconhecimento da forma como a filosofia atua no cotidiano histórico de cada um de nós, tem origem no desconhecimento do homem para consigo mesmo. Toda a filosofia de Sócrates é uma advertência para que o homem tome coragem e volte-se para si mesmo. Por isso Atenas o condenou, porque Sócrates propôs o mais perigoso dos caminhos: o caminho sem meta final, sem aplausos ou glória e que só adquire sentido por ser uma projeção lançada para o mistério. Sócrates nos mostrou (muito antes da psicanálise) que nós não somos quem julgamos ser e que é sempre um sono antigo as nossas certezas... Mas como é bom adormecer e ficar comodamente instalado na própria ilusão, eliminando a constrangedora distância entre o que se é, e o que se gostaria de ser. Sócrates nos fez provar (bem antes da civilização cristã) o fruto do conhecimento e nos fez cair do paraíso... O que pode merecer tal homem e a sua filosofia? A morte! Portanto,

quando os atenienses decretaram a morte de Sócrates, estavam também decretando a morte da filosofia.

No mundo atual, há formas mais sutis de se decretar a morte da filosofia. Quando a criticam pelo fato dos filósofos divergirem entre si, quando a menosprezam pelo questionamento incessante, quando cobram a sua utilidade e utilidade aqui quer dizer: concordância e obediência cega às práticas sociais vigentes. De fato, nesta perspectiva, a filosofia é completamente inútil e mais inútil ainda é cobrar-lhe uma utilidade.

Está pois certo e na melhor ordem dizer-se que "com filosofia nada se pode fazer." O errado seria pensar, que, com isso, terminou o juízo sobre a filosofia. Pois sobrevêm-lhe ainda um pequeno acréscimo na forma de uma contra-pergunta: se nós nada poderemos fazer com filosofia, acaso a filosofia também não poderá fazer alguma coisa conosco, contanto que nos abandonemos a ela? (HEIDEGGER, 1999, p. 39)

7.4 O papel do educador e o sentido inexorável do ser

Apesar de tudo, não tenhamos uma visão por demais pessimista do homem. É muito difícil ser homem, conviver com essa imensa solidão coletiva, com o mecânico falatório da incomunicabilidade e com esta dolorosa incerteza que devora as entranhas. Este é o mundo originário, anterior a qualquer explicação, aqui, a ciência desconhece, a religião não consola, a política não soluciona.

Neste mundo originário caminha o homem, no seu ofício de ser homem. Ignorante e ignorado, ele prossegue, na sua finitude de mortal. Desse mundo que o afeta, o convoca, o repele, ele pouco sabe. Nem este mundo o conhece. Não importa. Os caminhos do homem no mundo e do mundo no homem, levam sempre ao mesmo questionamento sem resposta: que é ser?

Este é o maior desafio e também o sentido da educação: preparar o homem para o mundo originário, para o questionamento e o sentido do questionar. É preciso educar o homem para o convívio, mas também para a solidão, é preciso educá-lo para o encontro consigo mesmo, mas também para a perda de si mesmo, é preciso educar o homem para o paradoxo (que ele mesmo é) e para a síntese do paradoxo: às vezes é preciso ser anjo, às vezes é preciso ser pedra, às vezes é preciso ser anjo de pedra.

Deixa subirem os sons agudos, os sons estrídulos do jazz no ar.

Deixa subirem: são repuxos: caem...

Apenas ficarão os arroios correndo sem rumor dentro da noite.

E junto a cada arroio, nos campos ermos,

Um anjo de pedra estará postado.

O anjo de pedra que está sempre imóvel por detrás de todas as coisas

Em meio aos salões de baile, entre o fragor das batalhas, nos comícios das praças públicas

E em cujos olhos sem pupilas, brancos e parados,

Nada do mundo se reflete. (QUINTANA, 2006, p. 196)

O poema de Quintana, intitulado JAZZ, aponta para a presença inexorável de algo para além da nossa razão e que raramente acolhemos: a presença indizível do ser. Há momentos em que é preciso encarnar essa presença inexorável e preservarse como a integridade física de uma pedra, mas com a serenidade de um anjo.

Há os sonhos, os valores, as realizações, a força coletiva, a oração, mas sobretudo a presença inexorável do que irá acontecer, para além da nossa mera vontade humana, isto é o sentido do ser, que às vezes se dá no velamento, na obscuridade, e outras vezes se dá no desvelamento, na luminosidade.

O educador precisa aceitar que às vezes se perde o educando, da mesma forma que um médico perde o seu paciente. Consternados, ambos se calam, e isto também é o sentido do ser, pois é esta consternação e este silêncio (o reconhecimento tácito da nossa finitude) que nos faz homens.

Muitas vezes afirma-se que a solução do país está na educação, dissociandoa da política, da economia, da família. Então, o educador passa a ter a responsabilidade de um Deus e muitas vezes acredita ser um... É a sua morte, e ele morre não como um Deus, esquecido pela ausência de fé dos mortais, mas como um mortal, sufocado pela indiferença e escárnio dos seus semelhantes.

O educador não é um Deus, é apenas um homem, e como tal, também precisa ser educado. É preciso educar o homem para a disciplina do possível, é preciso educar o homem para o acontecimento do ser.

Pós-escrito

8.1 A formação acadêmica do professor de filosofia

O autor da presente pesquisa tem absoluta consciência de que as propostas apresentadas ao longo da tese permanecem na dimensão da utopia. No entanto, utopia não quer dizer o sonho nostálgico e para sempre irrealizável de uma aspiração humana, mas o caminho poético ainda não trilhado pela errância dos mortais. O que falta para trilharmos a senda poética de uma educação filosófica conseqüente e transformadora?

A resposta ao questionamento acima destacado envolve a academia, o governo e a sociedade civil. Podemos desdobrar a questão apresentada em três outras. Que tipo de formação acadêmica o professor de filosofia recebeu? Como e com quais objetivos o governo desenvolveu uma política voltada para a implementação da Filosofia no Ensino médio? O que a sociedade civil tem feito para que tenhamos uma educação pública de qualidade?

A formação acadêmica do professor de filosofia é extremamente conteudista e voltada apenas para a pesquisa, mas uma pesquisa canhestra de muita citação de autores canônicos e nenhuma reflexão original por parte do pesquisador. Além disso, as pesquisas desenvolvidas estão sempre dissociadas da realidade social em que vivemos. Terminada a graduação em Filosofia, o aluno pode orgulhar-se de ter desenvolvido (com muito rigor e erudição) a seguinte pesquisa: *A noção de fim da filosofia em Heidegger*. Com um pouco de sorte, conseguirá publicar o seu trabalho (vender não importa) e será admirado pelos seus pares; uma meia dúzia de esquizofrênicos que sempre se mantiveram distantes da realidade social.

A pesquisa citada no parágrafo anterior é do autor da presente tese. Aluno do curso de graduação em filosofia, fui obrigado a desenvolver pesquisas na seguinte linha: absoluto eurocentrismo, permissão para pensar somente com citações de autores canônicos e total ausência de pensamento autoral. Mas a grande verdade é que na época, eu até me senti acolhido neste meio acadêmico (minha esquizofrenia estava na fase aguda) e vivia repetindo a mim mesmo e aos outros que somente nós, filósofos acadêmicos, tínhamos o rigor e a qualidade intelectual adequados para a filosofia verdadeira... É bem verdade que nem sabíamos ao certo o que seria

uma filosofia verdadeira, mas nisto também os nossos mestres não nos desampararam. Na academia, filosofia verdadeira quer dizer: disciplinaridade, recorte, abstração radical, logo, filosofia espúria quer dizer, transdisciplinaridade, visão abrangente, imaginação poderosa. Então, filosofia verdadeira significa também: ausência de diálogo com expressões artísticas ou emergências sociais.

Com o tempo (mas somente com o tempo) descobri que toda essa história embrulhada de rigor acadêmico, filosofia verdadeira, era somente uma maneira covarde de manipular jovens consciências, retirando-as de seu contexto social originário e levando-as para as abstrações impessoais dos devaneios eurocêntricos. Na verdade, todo esse discurso sobre rigor acadêmico e filosofar genuíno buscava tão somente ocultar a fragilidade de uma graduação totalmente desvinculada do contexto social, histórico, político, econômico e cultural, onde se encontra inserida, ou seja, uma forma elegante de se manter no vazio mas com dignidade... Diante do quadro exposto até aqui, que preocupação um tal tipo de academia poderia ter com a inserção da filosofia no ensino médio?

Para ilustrar e responder a pergunta do parágrafo anterior, gostaria de contar uma história (que de tão estapafúrdia parece uma fábula) presenciada pelo autor da presente tese, quando ele ainda era estudante do curso de filosofia. Certo dia, assistindo à aula de um professor extremamente erudito e poliglota (muito embora nunca tenha falado em público nada além do português) perguntei de que maneira aquele assunto poderia ser contextualizado para a realidade do ensino médio e o nobre mestre saiu-me com esta: - Nunca pensei na filosofia no ensino médio, para jovens, pois filosofia é como vinho, quanto mais velho, melhor.

Nós todos sorrimos e o professor continuou a sua aula naquele tom característico de general brincalhão. A bem da verdade, não sei porque sorríamos, pois a opinião que o nobre mestre expunha sobre a filosofia no ensino médio nos transformava em potenciais desempregados... E foi assim que em meio a muita bulha e um pouco de melancolia, eu me formei. Aqui, chegamos ao segundo questionamento destacado, que relaciona a inserção da filosofia no ensino médio e o comprometimento político com tal inserção.

8.2 A política na inserção da filosofia no ensino médio

Depois de formado, fiz concurso público para professor de nível médio, da rede estadual. Logo no edital, a decepção: as disciplinas tinham vagas abundantes em Salvador. Para Matemática: 250. Para História: 160. Para Inglês: 160. Para Física: 250. Mas para os filósofos restaram apenas duas vagas, em Camaçari. Mesmo assim, passei no concurso em primeiro lugar, guardei o Diário Oficial e me reconciliei com a política baiana, prova disso é que vivia constantemente recitando Castro Alves: "Auriverde pendão de minha terra, que a brisa do Brasil beija e balança..." Mas após alguns anos lecionando no ensino médio, com baixo salário, nenhum status e nenhuma perspectiva de melhora, meu poeta de cabeceira passou a ser o velho Gregório de Matos: "De dous ff se compõe esta cidade a meu ver, um furtar, outro foder".

As minhas desditas no ensino médio da rede pública estatudal são muitas e variadas. Todas elas possuem uma aura específica de fábula, mas desde já advirto aos senhores: não sou nenhum Esopo ou La Fontaine, sou apenas um professor de nível médio, ou seja, o mais humilde cidadão, deste humilde país. Das muitas fábulas que vivi, contarei apenas duas que devem responder com tranquilidade ao estranho relacionamento entre a política e a filosofia no ensino médio.

Primeira fábula: descobrindo o ensino médio. Logo depois que passei no concurso público, coisas fantásticas começaram a ocorrer na minha vida. Em primeiro lugar, perderam meu laudo médico e minha nomeação demorou para sair, pois tive de fazer novos exames. Deste modo, o segundo lugar assumiu as turmas que seriam minhas e eu fui obrigado a lecionar geografia. Mas como? Um colégio tão grande, com mais de sete mil alunos e eu não consigo nenhuma turma de filosofia? A todo momento eu questionava, em pé, no balancê cai-não-cai, do ônibus da Regional, empresa que faz o pecurso entre Camaçari e Salvador.

Mas dentro de pouco tempo, precisamente na primeira semana de trabalho, descobri o segredo de tamanho mistério: no ensino médio estadual, todos (inclusive os filósofos) ensinam filosofia. A filosofia é uma espécie de culto ecumênico, agrada a católicos, evangélicos, espíritas, muçulmanos... Neste culto ecumênico, todos os saberes estão disponíveis; dos textos de Edir Macedo aos textos de Paulo Coelho, nunca esquecendo os textos sagrados, que transformam a gente bárbara do mundo em gente de Deus... Além disso, a filosofia cumpre um importante papel social:

complementa a carga horária dos professores, evitando que os mesmos fiquem excedentes e sejam transferidos de sua unidade escolar. Fim da primeira fábula.

A segunda fábula poderia intitular-se: Política e Filosofia no Ensino médio. Aqui, descobrimos como a filosofia introduz novas gestões governamentais que agilizam o funcionamento da máquina burocrática. Recentemente, tentei ampliar a minha carga horária de vinte para quarenta horas, para tanto, a Secretaria de Educação me informou que a melhor maneira era assumir logo vinte horas como aula extra. Aceitei o sábio conselho e o resultado foi que recebi apenas o valor das horas extras e nada mais. No ano seguinte, o colégio em que trabalho recebeu dois professores de filosofia, que nunca lecionaram tal disciplina, mas que possuem a seguinte convicção: não querem se aposentar dando aula aos meninos das escolas municipais. Deste modo, a filosofia inaugurou uma nova possibilidade de gestão educacional entre as escolas municipais e estaduais. Na região metropolitana de Salvador, professores municipais, insatisfeitos com as condições de trabalho, são transferidos para as escolas estaduais e ali ficam lecionando durante anos, sem nunca terem feito concurso público... Trata-se de um novo modelo de gestão democrática... Fim da segunda fábula.

8.3 A sociedade civil e o ensino público

Mas e a sociedade civil, como fica diante disso tudo? No colégio em que trabalho as famílias dos alunos são sempre convidadas para reunião de pais e mestres e para as datas comemorativas. No último dia das mães, por exemplo, tivemos sete mães, muita música e comes e bebes. Quando a festa terminou, olhamo-nos melancólicos e atacando os doces e salgados (agora mais empanturrados e um pouco menos melancólicos) dissemos em silêncio: o que importa é a qualidade das pessoas que aqui vieram e não a quantidade. Vamos a um outro exemplo da participação da sociedade civil no fortalecimento da escola pública. Recentemente, o Governo da Bahia estabeleceu eleições diretas para o cargo de diretor. Para tanto, cada colégio precisa ter um percentual mínimo de professores, funcionários, alunos e pais. Resultado, o colégio em que trabalhava não alcançou o percentual mínimo de alunos e pais, a eleição não aconteceu e o novo diretor foi escolhido pela Secretaria de Educação... Agora, para me despedir dos senhores, gostaria de contar-lhes mais uma pequena fábula.

8.4 Uma fábula moral

Era uma vez, um país situado mais nas almas dos seus habitantes do que na geografia oficial. Esse país, apesar de sua natureza abundante, era marcado por fortes contradições sociais. Deste modo, alguns nasciam, outros apareciam, uns morriam, muitos sumiam... Os habitantes desse país, por incrível que pareça, possuíam uma rica história de vida. No entanto, algumas (na verdade muito poucas) histórias são contadas com afetos e palavras e recebem o acolhimento da memória humana. Outras (a grande maioria) viram dados estatísticos, uma forma macabra de se contar uma história.

Os habitantes mais pobres desse estranho país recebiam o nome de Josino. Com o tempo, Josino passou a ser o mesmo que pobre, desfavorecido, deserdado, esquecido, tanto que havia uma cantiga popular intitulada: Canção de Josino.

Canção de Josino

Está na boca do povo

Não carece saber ler

O melhor é ser pedreiro

Pra poder sobreviver

Erguer casas, perder asas

Dos sonhos que ninguém vê:

Comer três vezes ao dia;

Casar, enfim, com Maria;

Ter filhos que saibam ler

Quanto desejo contido! ...

Como pôde, assim, caber?

Num peito de homem ferido

Que de si mesmo esquecido

Afinal pôde aprender:

Que nesta nação injusta

Mais vale o nome que a lida

Pois quem nasceu pra Josino

Morre sem pátria e sem hino.

Certo dia, neste estranho país, nasceu outro menino chamado Josino, um menino que era para ter a sua história contada em dados estatísticos, mas não teve, virou gente grande, sua história foi acolhida pela memória humana em afetos e palavras e ele tornou-se presidente daquele estranho país. Além de presidente, transformou-se em uma espécie de lenda viva, pois todos os cidadãos oprimidos daquele estranho país se identificavam com sua história de vida e acreditavam que Josino seria o redentor de todas as contradições sociais que marcavam a história daquela nação.

Mas as contradições sociais continuaram e muita gente que ama, deseja e luta por seu amor e desejo, continuou sendo reduzida aos dados estatísticos. E aqui acabou-se a fábula. Eu disse aos senhores que não era fabulista... Sou apenas um humilde professor do ensino médio, deste país situado mais nas almas dos seus habitantes do que na geografia oficial e a que chamamos Brasil. Adeus.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. In: ARISTÓTELES. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguillar, 1996.

BARAQUIN, Noella; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário Universitário dos Filósofos**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BELLO, Ângela Alles. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahsout. Bauru: Edusc, 2006.

FIGAL, Günter. **Oposicionalidade**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Meurer. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADAMER, Hans Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petropolis: Vozes, 2007. Vol. I.

GALEFFI, Dante Augusto. O ser-sendo da filosofia. Salvador: Edufba, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **A coisa**. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da Técnica**. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A linguagem na poesia**. In: A caminho da linguagem. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **A essência da linguagem**. In: A caminho da linguagem. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ciência e Pensamento do sentido**. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, Habitar, Pensar**. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Heráclito**. Tradução de Márcia Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In: Conferências e escritos filosóficos. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

HEIDEGGER, Martin. **O que quer dizer pensar**. In: Ensaios e Conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **O tempo da imagem do mundo**. In: Caminhos de Floresta. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia?** In: Conferências e escritos filosóficos. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os pensadores)

HEIDEGGER, Martin. **Que é Metafísica?** Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEIDEGGER, Martin. Sobre a Essência da Verdade – A tese de Kant sobre o ser. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEGEL. **História da filosofia**. In: Pré-Socráticos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

HUSSERL, Edmund. **Idéias Para Uma Fenomenologia Pura e Para Uma Filosofia Fenomenológica**. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **A Filosofia na Idade da Ciência**. In: Aprendendo a Pensar. Petrópolis: Vozes, 2002. Vol.I.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Heidegger e a Modernidade: a correlação de sujeito e objeto**. In: Aprendendo a Pensar. Petrópolis: Vozes, 2000. Vol.II.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MERLEAU, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 3 – O conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Ed. Triom, 1999.

NUNES, Benedito. Hermenêutica e poesia. Belo Horizonte: Ufmg, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. In: Obras incompletas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Ana Lia Amaral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

PLATÃO. **Fédon**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

PLATÃO. Teeteto. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: Edufpa, 2001.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e educação, Filosofia da educação**. In: Filosofia e Pedagogia. Campinas: Cortez Autores Associados, 2008.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Passo-a-Passo)

QUINTANA, Mário. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. In: Ficção Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 2009. Vol.II

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SPONVILLE, André Comte. **Apresentação da filosofia**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOUZA, Eduardo Boaventura de. **O fim da filosofia em Heidegger**. Salvador: Quarteto, 2007.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Isis Borges da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WERLE, Marco Aurélio. **Poesia e pensamento em Holderlin e Heidegger**. São Paulo: Unesp, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.