



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

GEYSON MAGNO TÔRRES MONTEIRO

**ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
contributos da Fenomenologia para a prática docente**

Recife
2019

GEYSON MAGNO TÔRRES MONTEIRO

**ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
contributos da Fenomenologia para a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Anderson Alencar Menezes.

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M775e Monteiro, Geyson Magno Tôres.
Ensino de Filosofia no ensino médio : contributos da Fenomenologia para a
prática docente / Geyson Magno Tôres Monteiro. – 2019.
91 f. : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Alencar Menezes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndice.

1. Filosofia. 2 Filosofia (Ensino Médio). 3. Filosofia – Estudo e ensino. 4.
Fenomenologia. 5. Merleau-Ponty, Maurice, 1908-1961. I. Menezes, Anderson
Alencar (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-157)

GEYSON MAGNO TÔRRES MONTEIRO

**ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
contributos da Fenomenologia para a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de mestre em Filosofia.

Aprovada em: 27/03/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento (1º Examinador)
Universidade Católica de Pernambuco

Prof. Dr. Walter Matias Lima (2º Examinador)
Universidade Federal de Alagoas

Dedico à ancestralidade, aos que permitiram a minha existência; aos meus avós e pais, Marina e Zezinho, Cota e Manuel e Marlene e Gilson pelo passado vivido, ao irmão Gilsinho pela amizade atemporal, às filhas Marina e Gabriela pelo futuro aberto, à Meri pela presença, a vida em comum e o amor que é partilha e aos amigos pelo amor fraterno e o prazer em os ver para o bem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor e amigo Roberto Markenson pela cordialidade, lucidez em indicar caminhos para trabalhar e ao olhar contemporâneo.

Ao professor e amigo Junot Mattos pelo companheirismo fraternal e o cuidado paterno nesse mestrado, sua conduta docente é um uma inspiração e um estímulo a me guiar enquanto tal. A liberdade é sua norma.

Ao professor e amigo Anderson Alencar pela orientação tranquila e que acredito nos engrandeceu enquanto pesquisadores. Sua parcimônia não se mede.

Aos professores Ermano do Nascimento e Walter Matias pelas sugestões e que tanto engradeceram a nossa pesquisa.

A todos os companheiros de turma do ProfFilo-UFPE 2017/2019 pelo aprendizado sempre e amizade, Alice, Adriana, Nilton, Anderson, Adailton, Olegário, Gilvânio, Márcio, Paulo, Airton, Marcelo, Iron, Gilberto, Sérgio Benício e em especial a Leandro pela companhia leve e parceria nas idas e vindas ao longo do mestrado. Nós aprendemos que não se faz Filosofia sozinho.

Aos todos os mestres do ProfFilo-UFPE 2017/2019 com extremo carinho, admiração pela dedicação e pelo conhecimento compartilhado, e especialmente aos professores e amigos, Sérgio Ramos, Betânia Santiago, Nélvio Vieira, pela receptividade, as indicações e sugestões sempre pertinentes, o diálogo franco e enriquecedor. Pelo que nos uniu e nos move, pelo dito e pelo não dito...

A todos os familiares que sempre me cobriram de carinho e apoiaram e torceram sempre nos meus projetos, cada um com seu estilo me ensina e me estimula a ser no mundo, em especial às tias Adal, Edelvita, Maria e Amália, à tia Delma Evaneide, à madrinha Stela e Chico, à Sandra e Expedito, aos meus pais Marlene e Gilson, ao meu irmão Gilsinho, minhas filhas Marina e Gabriela, ao meu amor Meri pelo apoio incondicional, irrestrito e inabalável.

Aos amigos-irmãos da vida que desde sempre vibraram com os desafios, as refregas, as derrotas e as conquistas, especialmente André Lindoso (in memoriam), marquinhos (in memoriam), Antônio Silva, professor George Fernandes, professor Adilson Ferraz, à Laurinda Lino, ao padre Everaldo, ao padre Luiz Carlos, à galera da confra (Bahia, Berna, Bolo, Felipe, Guto, Jarbinhas, Leo, Lubambo, Lula, Márcio, Nara, Paulinho, Ricardo e Serginho) e aos amigos da infância sem exceção.

Com certeza sem vocês eu seria bem menos!

Meu movimento não é uma decisão de espírito, um fazer absoluto, que, do fundo do retiro subjetivo, decretasse alguma mudança de lugar miraculosamente executada na extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. De uma coisa digo que ela é movida, porém meu corpo, este, se move, meu movimento se desdobra. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, irradia de um si...

O enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o "outro lado" do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento -mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, do senciante no sentido -, um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...] (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 278-9)

RESUMO

O texto aborda a Filosofia e a educação e problematiza a possibilidade de disciplinar e ensinar Filosofia, compreendendo que é possível apenas dedicar-se ao filosofar, como também propõe uma educação que não privilegia o objetivismo e o acúmulo de conteúdo, mas uma educação criativa e que se constrói no diálogo, na pesquisa e na dúvida. Por se voltar para si, ser algo em construção, em processo e um pensamento que se faz renovado sempre, a Filosofia é lócus do questionamento, da indisciplina, da desconfiança e da criação, sendo o interesse e não a verdade sua busca mais expressiva e fundamental. Tomamos a Fenomenologia como esse modo de fazer uma Filosofia e uma educação, e precisamente recorremos ao pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, ancorado em Husserl para estimular o pensamento de um processo educacional que se utilize desse método enquanto uma experiência conceitual e prática, construindo na medida do possível uma ponte dialógica com a estética narrativa e histórica de Walter Benjamim. A dissertação lança um olhar que questiona a educação e o conhecimento enquanto resultado de uma Filosofia subjetivista e de uma ciência objetivista, tecnicista e dogmática, com base apenas em cientificismos e indica a opção por uma práxis educacional embasada em uma ontologia aberta e sobretudo no imbricamento da atitude natural com a atitude transcendental, onde a facticidade torna impossível ao homem estar no mundo em uma posição própria frente às coisas e às pessoas, que o impera a recriar o mundo e a vida através da razão, entendendo o ser, o mundo e a vida enquanto abertura.

Palavras-chave: Fenomenologia. Educação Filosófica. Percepção. Merleau-Ponty.

ABSTRACT

The aim of this study was to contemplate the teaching and the process of learning Philosophy. As it is required dedication to learn how to philosophize, the teaching method for Philosophy demands creativity based on discussion, research and questioning. Philosophy is a fluid concept that is always changing and the pursuit of its knowledge relies on skepticism, indiscipline and inventiveness. Therefore, Philosophy is not a search for “the truth”, but a journey to question it. We used a method of teaching Philosophy based on the Phenomenology studies of Merleau-Ponty and Husserl to promote a conceptual and practical experience. Additionally, we applied the aesthetic and historic narrative of Walter Benjamin in our method whenever it was possible. This dissertation offers a critical analysis of the teaching of Philosophy as an objective, technical and dogmatic discipline based exclusively on solid concepts. Thus, we propose an alternative learning method based on a more natural and transcendental approach to understand facts and to teach the student how to philosophize.

Keywords: Phenomenology. Philosophical Education. Perception. Merleau-Ponty.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O QUE É FILOSOFIA?	13
2.1	A filosofia e o professor	17
2.2	A filosofia, o professor e os sistemas educacionais: o diálogo do ensino e da pesquisa e o conhecimento como fontes da felicidade.....	20
2.3	Reconstruir a filosofia a partir da fenomenologia: um projeto europeu do télos	31
3	A FILOSOFIA TRANSCENDENTAL COMO FILOSOFIA NOVA.....	39
3.1	O Filosofar, o pensar, o pensamento e o corpo	54
4	ENSINO DE FILOSOFIA.....	61
4.1	Por que é mais desejável um ensino não depositário?	65
4.2	Ensino, experiência e linguagem	70
4.3	Metodologia da intervenção prática	75
4.4	Relato da intervenção prática	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICE A – EMENTA DO MINICURSO	88

1 INTRODUÇÃO

A Filosofia se construiu com o contraditório, filósofos criaram o contraditório e nunca deixaram nem o deixarão de criá-lo. Pensar, dialogar, descrever, retornar, criar e conseqüentemente educar, ou seria, educar e conseqüentemente pensar, dialogar, descrever, retornar e criar. Fica difícil dizer se com a Filosofia se inventou a educação ou se foi a educação quem criou a Filosofia e todo seu conteúdo tão diverso e heterogêneo. Creio que o que nos vai performando pela vida é o quão nossos rastros a marcam, marcando a nós mesmos, aos próximos de nós e aos próximos dos próximos, já um pouco mais distantes de nós. Nossas marcas são nossas fiéis tentativas de narrar um ser que se lança ao mundo em uma abertura.

A proposta de pesquisa e sobretudo a dissertação aqui apresentada caminham nesse sentido, pois, buscam pensar a fenomenologia enquanto passível de promover para a educação contribuições que ampliem a possibilidade de realização de uma atividade cognitiva para os sujeitos da experiência, aluno e professor. Por meio da fenomenologia de Husserl, mas, sobretudo ampliada na fenomenologia de Merleau-Ponty, se propõem uma fenomenologia da educação. Educação que se debruça para o mundo da vida (Lebenswelt), tendo dessa forma os pés no tempo e a partir da crítica à teoria do conhecimento, bem como da compreensão de mundo, de homem e da vida resultante da Filosofia e ciência da modernidade, do positivismo, do racionalismo de Descartes, de Spinoza, de Leibniz e do empirismo de Locke, Bacon, Hume, Berkeley, Stuart Mill e ainda alguns conceitos do kantismo

O texto está construído em três capítulos que problematizam a Filosofia, a Fenomenologia enquanto uma Filosofia nova e o ensino de Filosofia, respectivamente. No primeiro capítulo o tema central é a Filosofia e suas questões de identidade e de unidade, sua relação fundamental com a criação de conceito e a experiência da própria criação. Sendo assim propõe um diálogo entre os modos de conceber a Filosofia por Deleuze e Guattari e Merleau-Ponty. A Filosofia como um conhecimento por puros conceitos. Aqui também é abordada a relação da Filosofia com o professor, com os sistemas educacionais, com os alunos e também com a escola e a comunidade. Indica a necessidade da pesquisa no processo ensino-aprendizagem, acreditando ser ela a única alternativa de acesso ao conhecimento e conseqüentemente à felicidade. Pelo referencial teórico de Merleau-Ponty, sua

fenomenologia do corpo e também dos seus estudos e trabalhos de pesquisa em educação na Sorbonne, sugere uma prática educativa fenomenológica. Pelas obras; Fenomenologia da Percepção e Merleau-Ponty na Sorbonne, se determina uma perspectiva educativa que compreende o homem enquanto cinco elementos fundamentais, a outridade, a corporalidade, a linguisticidade, a temporalidade e a espacialidade, todos se desenvolvendo em um mundo. O capítulo encerra-se problematizando a reconstrução da Filosofia pelo projeto fenomenológico de Husserl, um projeto europeu do Têlos.

No segundo capítulo o texto faz uma abordagem da Filosofia transcendental, ou Fenomenologia, também conhecida como a doutrina do conhecimento a priori. Nesse sentido reitera a necessidade de se dar atenção à experiência e não ao que é experienciado, se desconectando do apriorismo do saber da ciência e também do seu naturalismo. Sendo uma Fenomenologia gnosiológica não se debruça sobre o que não é da alçada da consciência. Em seu método reitera que as ciências naturais e a atitude natural das ciências necessitam de uma explicação filosófica. Distinguir o ser do conhecer e assim investigar as relações de ato, significação e objeto é sua tarefa primordial. Assim defende que o conhecimento está sob o domínio da meditação, os fenômenos intuitivos do conhecimento. A (cogitatio) é uma certeza do conhecimento intuitivo. O conhecimento da experiência é algo interno, só acessível através do que Husserl chama de epochê, ou, “redução fenomenológico-transcendental”. Responsável por tratar da intencionalidade da experiência fenomenológica, (erfahrung), da relação entre a intencionalidade, a (erlebnis) e a (wesenchau) na obtenção do conhecimento que permanece filosófico. Assim a redução é tratada como uma exclusão de qualquer transcendente a priori do conhecimento. Só considerando a imanência enquanto inclusa, o autotado de modo completo. A Fenomenologia é uma Filosofia nova porque nega a tradição filosófica e recoloca as essências na existência, as definindo num sentido filosófico. Aqui também se trata de abordar pela Fenomenologia como as partes performam o todo na experiência, sua estrutura retencional-protensional e sintético-horizontal, que se dá por adumbrações, através da síntese que se demonstra na relação noética-noemática. A evolução do pensamento de Husserl expande a Fenomenologia de um estágio de investigação aberto pela redução fenomenológica, para um outro estágio, o da redução eidética, estágios de investigação distintos, mas, que se coadunam.

Merleau-Ponty defende o espaço de sua fenomenologia pela primazia da imanência na busca e acesso ao conhecimento. Embasado sobretudo em Husserl, mas, dialogando com outros filósofos e seus conceitos sobre a Filosofia, se colocam as questões relativas ao pensar, ao pensamento e ao corpo, ratificando a crítica husserliana ao naturalismo e ampliando a crítica filosófica a respeito da possibilidade do conhecimento pelo racionalismo e empirismo. Em Merleau-Ponty as críticas ao objetivismo científico e ao subjetivismo filosófico se delineiam sobretudo através do entendimento errôneo que a ciência e a Filosofia têm com relação ao mundo, a vida, ao homem, ao corpo, a mente, à educação e a si.

No terceiro capítulo a dissertação problematiza o ensino de Filosofia, a problemática de sua possibilidade, apresentando a defesa de uma proposta pedagógica não dogmática em que a pesquisa e a dúvida são os alicerces desse edifício cognitivo a ser construído, ambiente de uma atitude filosófica. Dessa forma trata da questão do devir-mestre como uma condição de possibilidade dessa educação e de uma epistemologia que tenha compromisso com a escuta. O devir-mestre pressupõe o devir-aluno. O texto defende um ensino de Filosofia erotemático e dialógico que permite o contato com o conceito, algo considerado imanente. Algo relevante a ser considerado é compreender que a Filosofia não se resume ao tempo e ao espaço de sala de aula, nem se reduz a uma disciplina e o papel do professor é promover a educação e o ensino de Filosofia numa perspectiva existencial, onde a experiência e o sentido norteiem a relação educativa e também dialogal, posto que só o diálogo proporciona tanto a experiência, quanto sentido ao fenômeno. Sendo assim a correlação entre ensino, experiência e linguagem se desenvolve tendo como objetivo que o corpo esteja problematizado e inserido na busca desse conhecimento. Entendendo a experiência enquanto aquilo que nos toca, que nos marca e por isso mesmo ligada à linguagem. Linguagem enquanto palavra, mas, também imagem, pois, ambas comunicam, são signos e símbolos do homem, não apenas pelo que expressam dele, mas por darem sentido ao que ele é. Sendo assim a percepção é a base, e o sujeito dela se apresenta envolvido em um tempo e um espaço.

2 O QUE É FILOSOFIA?

Pensar é para todos.

Em sua palestra, O que é o ato de criação? Deleuze dá clara forma a um belo modo de pensamento sobre a Filosofia, o pensar sobre ela própria e o pensar nas demais áreas de conhecimento.

Quando se vive em uma época pobre, a filosofia se refugia a uma reflexão 'sobre'... Se ela nada cria, que mais pode fazer, senão a pensar sobre?... De fato, o que interessa é tirar do filósofo o direito a pensar sobre. O filósofo é criador e não reflexivo (DELEUZE, 1992, p. 152).

Segundo o filósofo, ninguém precisa da Filosofia para refletir. Quem melhor pode refletir o cinema, são os cineastas, quem melhor pode refletir sobre a matemática são os matemáticos... em cada atividade quem a habita é quem melhor deve refletir sobre ela e seus problemas, suas questões.

A Filosofia deve ser uma prática da razão em ação, uma atitude privada que comunga com outros seres e objetos no mundo, em diálogo com o negativo e o diferente. A razão é necessária para que o pensador esteja alerta quanto as tradições, contradições, acertos e deslizes do que está posto pelo pensamento filosófico, em sintonia com uma atitude espiritual filosófica, sendo a razão o elemento fundamental para geração de novos supostos; no entanto,

A filosofia não requer uma boa vontade do pensador e uma natureza reta do pensamento, sequer decisão e método, porque não é a verdade e sim o interesse que serve de inspiração para a filosofia e para o fazer filosófico (GALLINA, 2004, p.365).

Esse interesse se dá no conviver, no contato, enquanto trato, relacionamento entre as coisas, sendo dessa forma uma possibilidade. Por isso, o fundamental da Filosofia nunca está posto, ele é aquilo que ainda não existe, aquilo que só a Filosofia cria; o conceito, que se gesta na razão do filósofo e que gera o novo, sempre pela via da desconfiança. A Filosofia é uma atividade, segundo Deleuze, citado por Gelamo (2009), criadora e como tal afasta-se cada vez mais de ser pensada como reflexão, comunicação ou contemplação, apenas. Além de criadora ela deve ter os pés no tempo, sendo dessa forma um debruçar-se sobre o mundo da vida (Lebenswelt), o mundo objetivo empírico e conseqüentemente sobre o tempo. Atendendo a essas características ela é um método e uma atitude do Ser, do presente, da vida cotidiana

e de seus problemas, em especial o problema do pensar sobre si mesmo e o próprio pensar.

Pensar não significaria, então, ser um erudito ou um profundo conhecedor de toda a história do pensamento; o “ensino da filosofia” deveria se concentrar, assim, no exercício do uso da razão; exercício esse que possibilitaria ao homem fazer o uso correto de sua razão com autonomia e liberdade (Gelamo, 2009, p. 62).

Fazer uso da razão, nesse caso, tem o sentido de ser uma atuação, uma atitude frente ao mundo e às injustiças. O modo de pensar filosófico deve estender-se para que se faça uso da razão em todas as áreas do conhecimento perpassando todas as disciplinas e os seus conteúdos, nesse sentido, a Filosofia deve estar aonde quer que esteja um fato acontecendo. Nas praças, na escola e aí pense-se a escola não apenas a sala de aula, mas o todo do espaço escolar. O homem comum deve ser o filósofo do seu tempo, a ele está conferido todo o poder, ou, fraqueza da Filosofia igualmente a um especialista, seja ele filósofo, professor ou orientador espiritual. É por essa perspectiva que a Fenomenologia compreende a relação que a Filosofia tem com a vida ordinária dos mercados. Porém, é sabido que apreender-se dos fatos não é o fácil do acontecimento, por isso, a Filosofia através do conceito proporciona um desvelar do acontecimento.

A Filosofia é o pensamento em ato e nesse sentido ela não serve senão para ser um atrapalho à tolice e à baixeza do pensamento que se apresenta. “Portanto, para se ter filósofos, é preciso ensinar a filosofar — e não ensinar apenas a compreender as ideias dos filósofos do passado — e é preciso discutir ideias entre nós” (MURCHO, 2010, p. 3). Merleau-Ponty também compreende a Filosofia dessa forma, ao dizer que, “a filosofia não deve considerar-se a si mesma como adquirida naquilo que ela pôde dizer de verdadeiro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11); visto que a mesma é uma experiência renovada de seu próprio começo. Nesse sentido, a Filosofia “consiste em descrever este começo.” (*ibid.*, p. 11), sendo a própria Filosofia, de certo modo, Filosofias, pois, de uma origem partem, mas, revisitadas, reabitadas pelo espírito e pelos filósofos, o homem e a facticidade, ela segue renovadamente sendo. Criando e recriando o mundo e o pensamento.

Toda criação é singular e o conceito que é sempre criação também é singular, ou seja, todas as criações, nas mais diversas áreas do conhecimento se igualam por serem uma criação. Por isso a Filosofia jamais está em condição de superioridade sobre qualquer outra forma de criação, seja científica, artística ou política. A Filosofia

não é melhor, nem pior que qualquer área do conhecimento, no entanto por interagir com as demais, diferencia-se de todas. Ainda por cima propõem uma reflexão sobre o próprio pensamento, o que é anterior a qualquer forma de esclarecimento e também por ser, de certo modo, a origem dos temas que as pessoas não aprenderam a investigar de forma científica. Nesse sentido é imprescindível a postura do filósofo não como o detentor da quimera de verdades, mas enquanto um homem que labuta e opera uma infindável variedade de utopias e atividades no mundo que o circunda, o verdadeiro filósofo é o que estuda, dialoga, escuta, é o pai de família, o homem nas praças, assim se inclui o professor.

Importante é perceber como a Filosofia vem sendo construída ao passar do tempo, nessa construção de ideias sob e sobre ideias, na busca do conhecimento, da verdade, do bem, do justo, etc. Desde sua origem a relação com o saber é primordial. Nesta busca primordial que deve ser infinita, posto que é efêmera, a Filosofia moderna seguiu uma determinação de absolutizar o sujeito cognoscente, deixando até mesmo de questioná-lo. Dessa forma abandonou o caminho da dúvida e do embate, da disputa entre os amigos, pois, outra questão original da atividade filosófica é o fato de que ela é uma realização entre amigos, amantes, pretendentes e por isso rivais. Ambicionar o conhecimento, o saber, tê-la em potência mais que possuí-la em ato é o trabalho do filósofo, do professor e Sócrates com sua história nos traz à lembrança sua conduta em não considerar-se o guarda, nem um ídolo da Filosofia, mas apenas um amigo, um rival que tem algo a ver e a dizer, mas sobretudo algo a procurar “É no universo do filósofo que se salvam os deuses e as leis, compreendendo-as, e, para fazer baixar à terra o plano da Filosofia, foram justamente preciso filósofos como Sócrates” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 49).

Esse amigo, considerado por alguns como o primeiro professor, pois, disse do caráter educacional da Filosofia, em vida amante da dúvida, fez da procura ao saber um voltar ao que pensava se conhecer, para melhor conhecer. Essa era a essência de sua Filosofia, procurar a verdade do objeto cognoscível. Hoje não se procura, no muito regressa-se a um, ou, a outro porto seguro sistematizado. O amigo quando se torna personagem conceitual ou condição para o pensamento é amante tanto quanto o filósofo, da sabedoria, pois, também o é amante, “O amigo, o amante, o pretendente, o rival são determinações transcendentais, que não perdem por isso sua existência intensa e animada, num mesmo personagem ou em diversos” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 12).

A comunidade de amigos nunca se fechará estando sua lista de personagens conceituais sempre aberta, assim a Filosofia segue o seu curso, ampliando-se num sentido constante e permanente. A Filosofia se consagra como sendo sempre renovada, ampliada por algum amigo da comunidade de filósofos na história. O filósofo não projeta o futuro, muito menos, que no futuro o homem total nos espera. Ele não põe esperança em destino algum e essa negação é o que o expressa perante a contingência da história e da vida.

A Filosofia é constantemente solicitada a dar respostas, sendo interpelada pelas mais diversas formas de saber, seja através das próprias narrativas filosóficas, seja pelas ciências do homem e a sociologia de forma mais expressiva, ao negar totalmente a criação de conceito. Compreender o conceito como realidade filosófica é entender a natureza do conceito, a experiência de sua criação enquanto um fenômeno, onde o mesmo tem um caráter autopoietico, pelo qual se reconhece e se autoposiciona.

Para Hegel o conceito é uma criação individual, gerado na consciência e que se desenvolve pela sucessão de espíritos, ou seja, ele se põe a si mesmo pela sucessão dos espíritos, na comunidade que nunca se fecha e os reúne no absoluto do Si. O conceito não tem nada a ver com uma ideia geral ou abstrata, ou uma sabedoria incriada que não dependesse da própria filosofia para existir. Mas essa sabedoria se determinava como uma extensão indeterminada da filosofia porque reconstituía universais com seus próprios momentos e tratava apenas dos personagens de sua criação como figurantes fantasmas. Essa sabedoria, ou, extensão indeterminada da filosofia Husserl, expandindo Hegel, associa à intuição, elemento fundamental de sua Filosofia Transcendental, sua Fenomenologia.

Os conceitos universais da filosofia ao longo de sua história e no seu fazer filosófico; conhece-te a ti mesmo, Sócrates – Penso, logo sou, Descartes – O Ser é, Parmênides, entre outros, são atitudes interessantes da consciência, mas não constituem uma atividade precisa da filosofia mesmo em uma perspectiva pedagógica. Isto porque a Filosofia é conhecimento por puros conceitos e os puros conceitos são os conceitos que são nossos, criados como obras da nossa experiência possível e intuição particulares. Experiência e intuição que se estabelecem em um campo, um plano, um solo, que abriga seus germes (pensamentos) e os personagens (filósofos) que o cultivam.

A subversão do termo conceito pelas diversas áreas da comunicação, o design, a publicidade, o marketing, além da informática é na contemporaneidade algo relevante, na medida em que o conceito deixa de ser uma criação da filosofia um produto do pensamento e da crítica e é substituída pela promoção comercial. O marketing é quem se utiliza da aproximação entre o conceito e o acontecimento. Assim o conceito passa a ser postulado como o conjunto das apresentações de um produto e o acontecimento que é a exposição do mesmo. Simulacro (o produto simulado) é o verdadeiro conceito. O apresentador-expositor é a mercadoria ou obra de arte e o filósofo é o personagem conceitual ou o artista. Eis o conceito para uma sociedade de serviços e de engenharia informática. Mas a filosofia está aí para criar conceitos e não mercadorias e realizar sua tarefa. "Assim, pois, a questão da Filosofia é o ponto singular onde o conceito e a criação se remetem um ao outro" (DELEUZE/GAUATTARI, 1992, p. 20).

O filósofo não ensina nada, ele não está comprometido com dizer se algo é ou não é, ou, se, algo existe como verdadeiro. Seu compromisso é despertar e ao despertar, falar; em contraposição ao presumido e ao devasso. Presumido por pensar por princípios e devasso por viver sem verdade. A diferença entre o filósofo e o homem, está em que "...para ser plenamente homem, é preciso ser um pouco mais e um pouco menos do que o homem" (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 80). Todos os homens, do homem de ação, ao homem, simplesmente homem, estão interessados na verdade, pois, em suas práxis, são constantemente tocados à ironia filosófica.

2.1 A filosofia e o professor

À Filosofia há uma alternativa, ou, idade, ou, estilo, que a eleva, esse modo de ser faz parte de sua essência e vincula-se diretamente com a pedagogia. Para tanto na atualidade deve estar ancorada em uma pedagogia da escuta, consequentemente do diálogo.

Neste sentido o professor é esse homem que labuta e que deve chamar para si o protagonismo, o início do começar do processo educacional. Penso que ele deve ser o sujeito que encara na linha de frente os desafios para a educação na atualidade, dentre eles dar conta dos problemas globais e locais ao mesmo tempo, ou seja, da contradição entre os conhecimentos interdependentes e planetários. Essa questão

urge uma valorização dos conhecimentos interdisciplinares, ou, que promova uma mentalidade transdisciplinar.

É necessário que os conhecimentos atuais superem a incapacidade de pensar o mundo globalmente, e em suas partes. É preciso que o pensamento se desanuvie das miopias que são as universidades e os departamentos divididos e sem comunicação e para que isso aconteça o protagonismo deve ser do professor, pois, é ele quem deve fazer da educação uma revolução, um movimento. O conhecimento deve ser mais que apenas um conhecimento fragmentado e uma apreensão holística se quiser dominar um objeto, visto que o conhecimento deve ser um diálogo entre o local e o global, sendo uma, “retroação do global para o particular” (JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **SEAF**, 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com/search?q=Hilton+Japiassu>. Acesso em: 10 set. 2018). Esse movimento dialético nos faz contextualizar o singular (o próximo, o local) e concretizar o global relacionando-o com suas partes.

Nos domínios da interdisciplinaridade o especialista é alvo de crítica por saber muito de “quase nada”, é o que se pode chamar de minifúndio do saber especializado.

O conhecimento interdisciplinar recusa do poder pelo saber, o território demarcado das certezas e mais uma vez penso que o professor deve afastar-se do conhecimento disciplinar, egoísta e personalista. O saber fragmentado desses especialistas é a causa da cegueira intelectual que impera nas escolas e universidades. É preocupante que essas instituições de ensino só estejam preocupadas e interessadas em manter suas fatias de saber. O interdisciplinar assusta porque é uma palavra de contraditório com o sistema de educação à base de uma “ração intelectual”. O interdisciplinar constitui uma inovação. As pesquisas interdisciplinares ainda estão em ostracismo no nosso sistema escolar, pois, o que é valorizado é uma epistemologia da dissociação do saber, que privilegia e valoriza o saber fragmentado, alienado, fechado em si e com os horizontes cognitivos reduzidos. Contudo o que já acontece com certa frequência nas instituições de ensino são encontros multidisciplinares que nos são uma ação solene contra o autoritarismo e o dogmatismo, pois; nada é tão perigoso quanto a certeza de ter razão (JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **SEAF**, 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com/search?q=Hilton+Japiassu>. Acesso em: 10 set. 2018)

Nessa perspectiva deve se problematizar a obsessão de uma verdade absoluta, enquanto causadora de graves infrações ao homem e à humanidade. Importante relacionar neste campo de cena a evidência como um dogma, um engano e a certeza como cegueira, uma credulidade.

A crítica aos sistemas e teorias educacionais que possuem referencial teórico baseado numa evolução intelectual do sujeito é basilar no texto do professor Japiassu, e a ela é imputado ser um dos obstáculos ao avanço dos saberes. O espírito da interdisciplinaridade é responsável pela introdução de enfoques novos, bem como, por alimentar o gosto pela combinação de perspectivas, avançando em novos caminhos, inovadores e que estabelece saberes novos, sem que por isso o pesquisador esteja desobrigado de revisitar os saberes adquiridos, visto que o tempo e o texto ampliam contextos e compreensões. Enquanto a escola do sistema pretende ocupar as cabeças com linguagem e instrução; a escola transdisciplinar quer ocupar essas cabeças com provocação, questionamento e pesquisa, e aqui mais uma vez a importância da postura do professor enquanto ele deve estar sendo esse aluno provocado. O adulto que não envelheceu, o adulto que se olha no espelho e vê o adolescente que foi sendo, porque aberto ao fenômeno, aos fatos e aos sonhos de ontem e de agora. O professor não deve cultivar a experiência enquanto algo inexpressivo, impenetrável e sempre igual. Na sua senda tudo o que se viveu não é ilusão, o garoto veleja seu conceito de responsabilidade em outros ventos, diferentemente do pensamento do homem de pensamento estreito onde, “Ele jamais compreendeu que existem outras coisas além da experiência, que existem valores aos quais nós servimos e que não se prestam à experiência” (BENJAMIM, 1984, p. 24).

A responsabilidade do professor com a Filosofia e com o estudante, e aqui compreende-se o estudante também como um representante do mundo da vida, está na sua condição de possibilidade, nunca como sujeito sem ambiente, passivo ao mundo e às coisas do mundo e mais especificamente a educação. A possibilidade deve ressignificar-se em compromisso com uma educação que encoraje o jovem a realizar coisas grandiosas, novas, plenas de sentido. Dar clareza à experiência enquanto o que nos é particular é valorizar a experiência da verdade, mesmo que tudo que foi pensado esteja equivocado, é valorizar a experiência da fidelidade, ainda que ninguém a tenha sustentado até o presente. Essa postura frente a experiência é a sua negação enquanto “a mensagem da vulgaridade da vida” (*ibid.*, p.24). Nesse sentido ela nega ao erro a possibilidade de ser um novo alento para encontrar a verdade. A experiência pode ser dolorosa para o indivíduo que a persegue, mas raramente o levará ao desespero, pois, ela é concreta de sentido e imaginação, “Cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de

nosso próprio espírito” (BENJAMIM, 1984, p. 24). O espírito da juventude, deve ser o espírito do corporificado no professor, originário desse corpo vivido, ele deve ter consideração ao passado e revê-lo enquanto um compromisso com a história dos sonhos da juventude. A Filosofia em sua história com a pedagogia se presta ao exercício da manifestação dos espíritos, aluno e professor devem estar orientados para o encontro com o espírito, quanto mais difícil as conquistas se colocarem, mais se dará o encontro com ele na sua caminhada como também em todos os homens. O encontro da Filosofia com os pedagogos, e porque não os professores, deve ser uma extirpação dos bem-intencionados, dos esclarecidos e dos amargurados que promovem no campo fenomênico da educação a escravidão da vida, a destruição da juventude, destruição da era da inocência e dos anos de conformação e confirmação da identidade que é a adolescência. O que realmente diferencia o filósofo é a sua constante busca por ver, falar e fazer, sua virtude é falar e falar contra, para que o pensamento possa passar por qualquer tipo de pensamento preso, seja ao ceticismo (positivismo), seja à imaginação (metafísica), de forma liberta.

2.2 A filosofia, o professor e os sistemas educacionais: o diálogo do ensino e da pesquisa e o conhecimento como fontes da felicidade

É certo que todos os sistemas educacionais promovem o diálogo do ensino e da pesquisa, contudo o transdisciplinar tira a escola do movimento conservador educativo de transmissão e reprodução de saberes pasteurizados e amorfos e as coloca em um movimento de construção de saber coletivo, com vários tons. Nessa construção de saber superam-se as dicotomias; escola/sociedade, escola/vida, saber/realidade e sobretudo na dicotomia educador/educando. O caminho para se alcançar essa superação é no exercício das aptidões intelectuais, psicológicas e profissionais. “O interdisciplinar constitui um fator de transformação” (JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **SEAF**, 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com/search?q=Hilton+Japiassu>. Acesso em: 10 set. 2018) e mais uma vez a importância do professor sendo o catalisador dessa transformação e inovação pedagógica.

Muitos são os obstáculos a superar para a transdisciplinaridade e no tocante ao papel do professor comprometido com essa postura educacional pode-se

considerar; a situação de professores como mandatários das pesquisas e dos ensinamentos, a rotina e a rigidez das estruturas mentais, a mentalidade de um aprendizado por acúmulo, um ensino dogmático, o carreirismo sem competência, a inveja para com as novas ideias e a ausência de crítica dos saberes adquiridos. No entanto é imprescindível que além de uma postura ética o professor tenha uma atitude de coragem para; devolver à sua razão, sua função turbulenta e agressiva; coragem para no domínio do pensar fazer da imprudência um método, colocar questões e não só buscar respostas, coragem de sempre fornecer à sua razão, razões e motivos para mudar, não fazer concessões ao saber. Fugir do conservadorismo é dar espaço à reflexão e não à repetição, fazer da razão uma realidade a ser completada, pois, nada é fixo ou findado para quem está vivo e sonhando e por isso pensando. “Nosso conhecimento deve aparecer como a reforma de uma ilusão e uma retificação continuada” (JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **SEAF**, 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com/search?q=Hilton+Japiassu>. Acesso em: 10 set. 2018). Hoje o ideal de vida proposto é o do vício do divertimento, dificultando a existência de um projeto de autonomia individual e coletivo. A liberdade, por vezes, é um mero instrumento de discurso que potencializa o vício da economia, o dinheiro, o poder que o mesmo proporciona e o seu status, diante disto é fundamental que esteja se pensando uma sociedade onde o dinheiro não seja o ícone central das relações e ideologias, onde a cultura não seja identificada com o entretenimento, mas, como elemento simbólico da humanidade e do homem em particular, onde o crescimento máximo, dessa cultura, do homem e consequentemente da humanidade, seja um meio, sempre a superar, não o fim das nossas intenções e ações e, por último, ratificando a importância do professor nesse caminho ao transdisciplinar, enquanto intelectual que possa afirmar-se por sua liberdade em relação aos poderes, pela crítica e pela denúncia ao que for simplista.

Os cursos na Sorbonne de Merleau-Ponty trazem reflexões muito significativas para pensar não apenas a criança em sua formação contínua, seu processo de amadurecimento físico-mental e espiritual entendidos como uma coisa só, em constante envolvimento com o mundo, o outro, através de uma linguagem, em um tempo presente e que se desenvolve numa espacialidade, mas também como um lançamento, uma intuição para conjecturar a importância da problematização. Trazer questões “de” e “sobre” esses conceitos como fundamentais para a compreensão do eu e do outro no desenvolvimento cognitivo do mundo da vida, do mundo circundante

na perspectiva de uma fenomenologia do corpo. Em nossa reflexão algumas questões da obra são transpostas no sentido de oriundas delas efetivar um processo e o desenvolvimento de uma prática educativa que se lance fenomenológica, condições que considere também necessárias para olhar fenomenologicamente o processo educacional pelas figuras do professor e do aluno. Pensar na perspectiva de cinco elementos imprescindíveis à existência de todo ser humano e consequentemente de ambos especificamente. Onde esses existenciais se conectam e se inter-relacionam indistintamente no campo fenomênico da mundanidade e são a outridade (relação com o outro), a corporalidade (relação com o corpo), a linguisticidade (relação com a língua), a temporalidade (relação com o tempo) e a espacialidade (relação com o espaço), cada qual agindo de forma singular e totalmente interconectados no desenvolvimento do processo formativo.

A outridade é a relação que o indivíduo estabelece com outra pessoa. Precisamos do outro para nosso primeiro existir ainda na barriga de uma mulher. O outro nunca vai deixar de nos acompanhar ao longo de nossa jornada desde a barriga até o fim da vida, muitos cordões, ou, fios serão estabelecidos em todas as etapas da vida e com a vida escolar não é diferente, sobretudo com colegas e professores, que algumas vezes não esquecemos jamais. Estamos constantemente cercados do outro, primeiramente o mundo e posteriormente outras pessoas. Compreender a criança como mundocentrada faz toda a diferença no processo educacional, pois, desde tenra idade ela é também epistemologicamente inserida no mundo, através da experiência e da relação com o corpo da mãe o mundo e o outro são apreendidos e essa apreensão do outro nos acompanha na escola principalmente através do colega e do professor. Nela os fios da outridade são entrelaçados e ressignificam-se em intersubjetividade. Intersubjetividade que quer dizer respeito, consideração e aceitação à sua condição e à condição do outro, sendo as relações fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo. Através da linguagem, da minha capacidade personalíssima de relacionar-me, me consagro no mundo enquanto um rabisco. Essa é uma perspectiva que deve ser estimulada a ser praticada na relação entre humanos e sobretudo no ambiente escolar. A outridade continua sendo construída, contudo ela é estruturada não mais na segurança do corpo da mãe, essa relação fica como marca indelével de sua condição humana e será revivida na adolescência e na fase adulta

em algumas situações da vida, na aventura do seu corpo próprio¹, na descoberta de que o outro sou eu, ou melhor, o outro dos outros, era eu. “Portanto, a carne nomeia própria e fundamentalmente a unidade do ser como ‘vidente-visível’” (DUPOND, 2010, p. 9). Assim a experiência sensível deve ser pensada como deiscência, uma realidade que acopla em unidade o senciente com o sentido. Pensar o Ser como deiscência é pensar a relação do ser vidente com o ser visível como identidade na diferença. A relação de identificação entre aluno e professor, ou, vice-versa, assemelha-se a que existe entre a criança e o adulto. Se no segundo caso há uma tensão porque o primeiro ainda não pode viver de acordo com o modelo social que o circunda, o adulto. Entre professor e aluno a tensão não é sobre poder viver segundo o modelo social, mas, em criar personagens, o personagem do professor e o personagem do aluno.

A outridade tem sua gênese em três termos de uma dialética da vida pessoal, o eu consciente, o que eu aceito ser; o si, ou, a minha espontaneidade e os outros, as suas representações que me chegam. Dessa forma não se pode dissociar as questões da educação da realidade a ser conhecida, dos aspectos culturais e do mundo circundante que envolve a todos os participantes.

A fenomenologia tem um conceito diferente para o corpo humano, se comparado ao corpo da física, ou, do corpo biológico. Nela a corporeidade é delineada por três aspectos da vida humana, o mundo circundante (Unwelt), o mundo biológico; o mundo das inter-relações (Mitwelt) e o mundo próprio, o mundo das relações pessoais consigo próprio (Eigenwelt). Cada aspecto nos traz uma relação específica com o sujeito cognoscente, o mundo circundante dialoga com as necessidades básicas do adolescente, o sono, a fome, o frio, a dor, a alegria, entre tantos outros fenômenos. O mundo das relações é o ambiente das referências que recebemos dos outros e o mundo próprio é o mundo pré-reflexivo, anterior às experiências do espaço nosso corpo. A corporeidade é fundamental para que se possa ter uma compreensão e realizar uma fenomenologia nas relações aluno-consigo mesmo, aluno-professor e aluno-mundo. O espaço nosso corpo é possuidor de um todo, pois, contém uma experiência anterior à representacionalidade e ao conhecimento e é onde esses dados

¹ Corpo próprio, ou, corpo fenomenal é a um só tempo “eu” e “meu”, no qual me apreendo como uma exterioridade de uma interioridade, ou interioridade de uma exterioridade, que aparece para si próprio fazendo aparecer o mundo, que, portanto, só está presente para si próprio a distância e não pode se fechar numa pura interioridade. É sua unidade, totalidade, a qual é visível mesmo de fora. DUPOND, Pascal. *Vocabulário de Merleau-Ponty*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

se entre-exprimem. É apenas o corpo próprio que consegue enxergar a unidade entre sentidos e inteligência, essa unidade é a coisa intersensorial, nele os sentidos operam conjuntamente e nos oferecem a experiência da realidade, uma realidade intersensorial. Para Merleau-Ponty o corpo é um todo conectado, sendo anterior às partes que o performam. Ele é um entrelaçado de visão e movimento. O discurso fenomenológico é uma mensagem de rompimento com a dicotomia corpo/alma, matéria/espírito, sendo a sua promessa acabar com a cisão corpo/mente propõe assim uma nova era para as ciências do homem, onde o corpo pela relação fenomenológica com o mundo pertence tanto ao domínio do sujeito, quanto ao domínio do objeto. Na escola o aluno deve ser instigado a problematizar essa perspectiva de possibilidade existencial do seu corpo enquanto uma contribuição para pensar um pouco mais, se percebendo um sujeito incorporado ao mundo e à cultura, sendo essa perspectiva mais uma ferramenta para diminuir qualquer distância epistemológica criada numa prática educativa e que diminua as possibilidades de cognição do aluno, principalmente na sua relação com o professor e a aula em si. “Os corpos pertencem a ordem das coisas assim como o mundo é carne universal” (MERLEAU-PONTY, *apud*. Machado, 2010, p. 36).

O corpo por ter a possibilidade e além de ser vidente e visível, conforme já vimos antes, é móvel movente e também tangente e tangível para si mesmo. Ele é um enigma, sua experiência pelo seu estado de leveza e lucidez, lucidez de quem sabe e que se transforma em dom e leveza por experimentar-se existindo materialmente como uma dádiva, uma graça para a vida. Essa perspectiva de corpo deve ser mais abordada pelos docentes com os alunos no ambiente escolar, isso com o objetivo de inserir de forma mais contundente a responsabilidade para com os seus projetos de vida, enquanto algo sempre em construção, e consequentemente da comunidade escolar, a sociedade como um todo. Compreender o corpo fenomenologicamente é superar a concepção de desenvolvimento libidinal do corpo enquanto fases da libido da psicanalítica freudiana que se desenvolve nos estágios oral, anal e fálico, de forma causal, seguida na puberdade e adolescência de um despertar da curiosidade e do conhecimento explícito da libido na sexualidade, comum a todos os seres humanos, para uma fase do desenvolvimento libidinal do corpo, que considere os lugares do corpo como zonas de prazer, lugares erógenos descobertos e experimentados já na relação mãe e filho na primeira infância. É por essa mudança de perspectiva que a psicologia se torna cultural, abandonando sua condição causal. Assim essa nova

psicologia ancorada no culturalismo, concebe uma psicanálise antropológica que pela descrição das fases da libido como estados, ou seja, descrever o modo de ser da oralidade, da analidade e da falicidade, se aproxima do método fenomenológico. A psicanálise antropológica tende a uma síntese dos dados clássicos.

O corpo e a sexualidade pelo olhar da psicologia fenomenológica são reconhecidos e abordados de uma maneira diferente. Nela a sexualidade humana não é o centro da vida como a articulou a psicanálise freudiana em sua psicogênese. Na fenomenologia a sexualidade está contida na noção de corporeidade, primeiramente o corpo é a significação que o convívio com o meio parental (Mitwelt) faz da criança ao sabê-lo menina, ou, menino. Dessa forma as determinações nunca são dissociadas do contexto. Contudo, só na puberdade, ao ingressar na adolescência que os jovens concretizarão sua sexualidade, sendo importante que possam viver esses anos da vida de forma livre e rica de experiências corporais que os conduzam à uma autonomia e uma vida plena, quanto ao corpo e à sexualidade.

O educador fenomenológico se situa numa mediação e seu pacto é com estar próximo, apoiando, estimulando, criticando, sempre com o objetivo de permitir as possibilidades individuais que todos somos, que os jovens obtenham êxito na caminhada. Para isso é preciso viver com o jovem e perscrutar suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, tentando situá-los localmente e globalmente. “Para saber a corporalidade, é preciso vivê-la” (MACHADO, 2010, p. 42).

A linguisticidade nos permite criar nossa linguagem própria, ela é o dizer de forma autêntica, digo, é o dizer de forma existencial da palavra falada e escrita, pela palavra sofisticam-se o diálogo e a comunicação com o outro, seja criança ou adulto. Essa sofisticação diz respeito aos sons, palavras, gritos, cantos e também ao silêncio e está ancorada na língua mãe de cada um, sendo, portanto, referência direta da cultura humana.

Pela tradição filosófica cartesiana a linguisticidade entende a questão da fala e do dizer como algo técnico, normativo, por essa mirada desvaloriza-se a linguagem, a colocando como uma roupagem da consciência. Pensar dessa forma é compreender que o pensamento não tem contas a acertar com a palavra e que a psicologia pode objetivar a linguagem. É pensar que o outro é apenas uma projeção do que sabemos de nós mesmos, nada mais redutor do outro, do mundo e do fenômeno. Contudo a linguagem partindo da literatura afasta-se completamente de ser um revestimento do pensamento. Com essa perspectiva a própria palavra recusa ser objeto, ou converter-

se nele, apresentando-se assim o modo de Merleau-Ponty trabalhar a linguagem. “A palavra realiza a ideia e faz-se esquecer: linguagem e pensamento expressos são um” (MERLEAU-PONTY, *apud*. Machado, 2010, p. 45).

Em outra linha de pensamento a respeito do dizer, do falar e consequentemente das questões da linguagem se coloca Merleau-Ponty e sua fenomenologia. Nesse sentido compreende que o objetivo de irmos à linguagem é exterior, proposto sobretudo pelo outro que fala e cala e numa relação cognitiva onde a apropriação de uma significação é anterior à apropriação de uma nova palavra. Em suas pesquisas percebeu que tanto o adulto como a criança possuem vocabulário menor ao que compreendem, ou poderiam utilizar, ou seja, compreende-se, mas, não se pode dizer ainda em palavras. Nossa estrutura linguística é um sistema de variações entre palavras e significações e este sistema possibilita que as palavras estejam acessíveis livremente e não como uma soma.

Enquanto educador e fenomenólogo se deve estar focado no contexto das situações vividas pelos alunos constantemente se quiser compreendê-los. Na evolução de sua obra Merleau-Ponty faz uma separação da linguagem em duas perspectivas, a da fala falada e a da fala falante. Na primeira está o dizer e a escrita da objetividade, das relações empíricas. Na segunda um dizer criador, que se revela ao outro, que comunica algo pessoal. A fenomenologia é um método de estimular a fala falante, quando a mesma concebe uma fala autêntica. Sendo essa fala autêntica não uma criação que vem de dentro, em uma base intelectualista, nem um conhecimento que vem de fora, no campo da imitação. Para a fenomenologia a linguisticidade acontece de forma inter-relacional, que se contextualiza no mundo da vida, intersubjetivamente. Estar focado na vida dos alunos em seus contextos e situações, quer dizer, antes do olhar teórico, pois, todas as nossas experiências cotidianas nos recobrem como que um caramujo com a carapaça da cultura do tempo historicamente situado. Dessa forma estamos protegidos da submissão que a cultura de massa impõe, agindo criticamente ante os produtos culturais que são oferecidos, indicando obras e atividades que sacudam, no sentido de fazer pensar, ultrapassar o senso comum das nossas ideias e dos nossos alunos.

Os estudos da linguisticidade pelas especulações e pesquisas merleau-pontianas, na relação entre adultos e crianças nos permitem transpor boa parte de suas análises e considerações para propor uma relação entre mestre e aluno no âmbito escolar e também na relação ensino/aprendizagem. Nessa apropriação o

objetivo que se deseja alcançar é a real dimensão daquilo que se está sendo dito e produzido cognitivamente, entendendo que essa real dimensão é colada à nossa dimensão imaginária e que muito nos importa enquanto seres humanos estimularmos o nosso dom, nossos poderes criativos, inventivos, sonhos, revelações, desejos e significações. Nossa prática educativa não pode admitir o estudante passivo, consumidor não crítico das opções oferecidas no mercado, bem como, não se furtar a pesquisa e expressões culturais que não são absorvidos pelas indústrias fonográfica, cinematográfica, do rádio e da televisão, bem como digerido pela internet, as redes sociais e a grande mídia impressa.

Em qualquer estágio da vida humana o ser humano dialoga, desde o balbúcio dos bebês às formas mais elaboradas formas de discursividade que se possa comunicar, o ato de dialogar é inerente ao homem e por essa fundamentação fenomenológica da linguisticidade o diálogo é fundamental para que se diminuam as distâncias epistemológicas da educação, é pela linguagem em ação o diálogo com suas ferramentas, a escuta e a fala, que se efetiva a tentativa de uma experiência cognitiva. Nesse sentido o mestre deve agir como um decifrador, um homem que observa e cria, comunicando assim o que percebe, abertura para a compreensão do momento.

O quarto elemento necessário e fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente e também para a efetivação de uma prática educativa é a noção de temporalidade. A temporalidade não se manifesta de forma homogênea entre o adulto e a criança, cada qual possui uma forma de compreender e de se relacionar com o tempo e também com o espaço. Enquanto a criança os experiencia de forma polimorfa, vivendo entre a sua realidade compartilhada e a fantasia, seu mundo interno de forma atemporal e realizando-se em um não-espaço. O adulto tende a experienciá-los de forma objetiva e lógica baseado em um pensamento tético e categorial que é definido pela cultura. Não existe uma diferença de mentalidade entre a criança e o adulto, a diferença

[...] é a que existe entre o que ainda é confuso, polimorfo e o que é definido pela cultura. Porém esta diferença não é tal que o adulto seja impermeável à criança, ou vice-versa. A criança antecipa a condição do adulto (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 255).

Enquanto professores e filósofos devemos trabalhar não da dualidade mundo do mestre e mundo do estudante, mas, como um mesmo mundo, percebido de diversas maneiras.

Nossas representações de mundo são únicas e passam necessariamente por ser uma experiência afetiva, baseada em uma estrutura de tempo particular. Além do respeito ao tempo cognitivo dos envolvidos no processo educativo, há que se levar em consideração também uma parte da temporalidade do cotidiano, mais especificamente às questões do tempo escolar, o cumprimento das tarefas solicitadas pelo mestre e pelas instituições com criatividade e inspiração. O desejo é o que deve comandar a atividade escolar, sendo a evolução cultural na linguagem, nas representações e na criação. Essa intenção é primordial para uma vida escolar e profissional instigante e criativa. A relação que se estabelece entre mestre e aluno não deve ser pautada em cumprir combinados, executando bem as tarefas. Ser um cumpridor de tarefas não é respeitar o tempo escolar, é perder o tempo. A jornada é o que nos importa enquanto filósofos e educadores, “[...]Caminhante, são tuas pegadas, o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar[...].” (MACHADO, Antônio. Cantares. **POESIA LATINA**. 2009. Disponível em: <<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado>> Acesso em: 19 de fev. de 2019). Este é o caminho a ser trilhado para um currículo rico em experiências que possam ser dialogadas em sala de aula. É com essa postura que os futuros professores devem construir sua caminhada docente, desde o início da sua formação universitária até sua atuação prática em sala de aula e no ambiente escolar, pautado em uma pedagogia, se isso for possível pensando em termos de uma fenomenologia, que se contextualiza nos conteúdos programáticos e também em suas histórias de vida e em sua espacialidade inusitada no que se opõe ao conceito de corpo cartesiano e peculiar.

A espacialidade a partir dessa fenomenologia tem sua peculiaridade numa díade corpo-espço, que pode se traduzir enquanto espaço corpo próprio, que se diferencia completamente da percepção da espacialidade enquanto uma posição. Para Merleau-Ponty a noção de espaço se constrói inicialmente do que se experiencia nos cuidados que os nossos primeiros outros, pai e mãe dispensam, pelas relações que os outros nos contornam independentemente de nossas vontades e de nossa percepção delas. Para isso é fundamental que o espaço seja povoado com convívio, seja compartilhado com gente, com coisas, assuntos, possibilidades. Perceber a espacialidade da relação aluno-mestre em uma perspectiva de contornos é não restringir o ambiente formativo aos corpos físicos isoladamente, mas, em uma simbiose com uma intensa troca de conteúdos didáticos e espirituais, onde essa

relação jamais deve ser confundida com uma relação do contemplador com o contemplado, seja para com o mestre, seja para com o conteúdo trabalhado. As percepções entre tempo-espaço com os estudantes devem estar abertas aos contextos e situações que tanto professor, quanto aluno vivem e experienciam ao serem lançados na mundanidade.

A mundanidade é o ambiente que se tem antes mesmo de nascer. É no mundo que todos são inseridos aos poucos e continuamente em relação com o outro, a outridade e também com as coisas da cultura.

A cultura pode ser definida como o conjunto das atitudes tacitamente recomendada pela sociedade ou pelos diferentes grupos nos quais vivemos, as quais estão inscritas na própria organização material de nossa civilização. Por exemplo, o fato de que nós nos servimos de cadeiras envolve toda uma técnica do corpo (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 135).

A mundanidade não se define como o mundo-coisa, pelo contrário, seu conceito requer o ser-em-situação. A perspectiva que todos entramos no mundo cultural, primeiramente pela inteligência e também pela imitação do outro, com a criança na imitação do adulto, com o adolescente e o adulto nas relações miméticas nos seus grupos sociais e nas turmas na escola revelando suas formas de coexistir no meio. “O homem vive com tudo o que ele é: seu passado infantil, seu temperamento, sua condição social” (*ibid.*, p. 135) e não cabe tentar interpretá-lo apenas pelo olhar da psicologia, ou, apenas pela sociologia. Pensar em termos de causalidade não é uma condição de acesso ao conhecimento do mundo e do homem.

Através da linguagem, por meio dos gestos e palavras o mundo é apresentado ao outro seja uma criança, um adolescente ou um adulto. Em todos esses tratos, ou melhor, relacionamentos, no âmbito escolar o mundo e a vida devem ser apresentados como uma condição, algo que se desenvolve cotidianamente e em que se imprime uma marca pessoal ao passar por ela e vivê-la enquanto experiência. A mundanidade é constituída no relacionar-se da corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade. Nesse sentido cabe ao professor dialogar e trabalhar os conteúdos com os alunos numa perspectiva que seja uma crítica ao modo de perceber o mundo como uma representação de si e do mestre, muitas vezes literal, no desejo de atingir o objeto cognoscível. Essa perspectiva é de desconstrução epistemológica que parte de narrativas diferentes para uma

reconstrução do mundo a partir do novo, de uma síntese, do que vem deixando essa marca inegavelmente na história de cada um, do outro e da cultura.

O pensamento não é algo sem espaço, ou, solto no espaço. Pensar e criar requerem uma geografia, um espaço físico, como também requer um corpo para sua efetivação, uma comunidade; onde a vida ocorra, existam demandas a atender, perguntas a fazer e refazer, problemas a encontrar, comunidade enquanto a ideia comum de uma realização espiritual. Requer também um tempo, um dado momento para acontecer, sem por isso, deixar de estar em sintonia com a problemática do pensamento desde sempre, ou seja, tendo um olho sempre no passado e em sua constante criação. Esse estar no mundo e ser do mundo coloca o sujeito em comunhão com o mundo, contudo, essa comunhão não se dá apenas numa relação bilateral entre ele e o mundo, senão, o Cogito, seria a certeza do mundo, sendo a experiência do próprio mundo, um dado sem sentido para as compreensões do sujeito. Dessa forma a base para qualquer conhecimento se situa apenas na razão do homem, no conhecimento que está dentro do homem. Essa teoria serve de arcabouço para toda a fundamentação técnico-científica do mundo, da vida e da própria Filosofia durante boa parte da modernidade, tendo sua posição ainda muito presente em boa parte das consciências da contemporaneidade. Sendo esse conceito de razão altamente instrumentalizada, o pensamento do tempo, da verdade do homem e dos rumos que a humanidade tomou em relação ao mundo. Neste método a inteligência é o encontro pragmático entre conhecimento e realidade da vida e ao elevar a razão como o único caminho de acesso à vida a humanidade, o homem mais especificamente originou a ciência como a compreendemos hoje. Contudo, há que se enxergar mais distante, para perceber a inerente relação fenomenológica do mundo. O esquecimento, ou melhor, a desconsideração do (Lebenswelt), ou, o mundo da vida, por parte do homem europeu, principalmente dos filósofos e cientistas é uma consequência do objetivismo científico que domina os laboratórios e os discursos legitimadores propagandeados por esses especialistas. Essa matematização das ciências é crucial para a compreensão de que o século da ciência se desviou da razão. Nesse sentido a Fenomenologia coloca em questão a postura cientificista que se propõe à Filosofia na primeira década do século XX e que ainda é vigente e de certo modo hegemônica hoje. Essa postura da Filosofia é uma das causas da crise da cultura europeia, ontem e hoje. O fracasso está em não compreender o mundo,

entendendo que a verdade não é um dado absoluto totalizante, mas, existe enquanto possibilidade de uma validade.

2.3 Reconstruir a filosofia a partir da fenomenologia: um projeto europeu do télos

A possibilidade de uma validade do filosofar, tendo como argumento a teleologia histórico-crítica oriunda da Grécia antiga e dos filósofos antigos. É por essa via que propõe uma reconstrução da Filosofia em sua tradição pelo caminho da Fenomenologia. Esse Télos universal é uma herança grega absorvida pela humanidade, em essência, ou, eidos. Faz-se necessário reativar a Filosofia enquanto um método novo, de uma unidade em princípio nova. Essa característica intrínseca ao fazer filosófico é o esteio da ciência e de seu desenvolvimento enquanto especialidades, as ciências particulares e não o inverso.

Para Husserl a Fenomenologia assume a Filosofia como um saber fundamental, pois, que busca o princípio do pensamento, o voltar às coisas mesmas; apodítico, que se diz dos juízos e das proposições necessárias e evidentes, que pertence à razão pura, a priori. A fenomenologia vem resgatar o homem que tem como base o sujeito racional, fundado na razão e não nos fatos. Sendo esse sujeito racional um projeto espiritual e o início de um projeto de realização de uma comunidade espiritual. Assim, exige-se a valorização e problematização da participação e comprometimento do homem enquanto ser integral com o valor espiritual da comunidade. Crítica da ciência enquanto um desenvolvimento de exigências isoladas, considerando fundamental a compreensão do espírito de totalidade.

Todo indivíduo atuante aspira à totalidade e o valor de uma realização está justamente nela, ou seja, no fato de que a essência, ou seja, no fato de que a essência total e indivisível de um homem se manifeste (BENJAMIM, 1984, p. 33).

Ele não é um efeito, mas, a subjetividade transcendental, o lugar da verdade. Contudo, desde Galileu a ciência desconhece o caráter metodológico de sua atividade, no sentido de estar atenta ao mundo que a gerou, pois, por essa perspectiva tenta captar o mundo, com seus instrumentos de aferição e constatação, tal como é verdadeiramente para si; esquecendo de considerar uma parcela da vida imprescindível para a compreensão do mundo que é a experiência sensível cotidiana,

a intuição do sujeito e o que está por detrás dos véus dessas experiências, tanto subjetiva, quanto relativa, percebendo o equívoco ontológico desde o racionalismo clássico, bem como do empirismo: compreender a Natureza por essa lente imprecisa. Dessa feita o sujeito mundano, da vida é a expansão do sujeito transcendental à medida que busca desenvolver ao máximo as suas potências e possibilidades reflexivas. Essa expansão dá-se com a linguagem, sua condição anterior a qualquer dado científico e de quaisquer condições histórico-sociais que o envolve junto aos objetos, ao mundo e a si próprio, na relação entre o ser que pode saber, conhecer e os objetos que são conhecidos.

O Mundo da vida é o mundo experienciado pelo homem nesse sentido essas experiências (história, linguagem, cultura) convertem-se na realidade da vida que o homem próprio constrói, na relação entre viver e experienciar a vida e o espiritual do trabalho intelectual individual, também como uma consequência da comunidade intelectual, de em até que grau ela está direcionada para a totalidade, representada por suas edificações materiais e imateriais. Esse é o (Lebenswelt) de Husserl, lugar onde estão os componentes da vida cotidiana do homem anterior às atividades da ciência, seus instrumentos e as experiências empíricas. A experiência é também um ato da consciência e não apenas um ato sensível, do mundo físico e é nesse entrecruzamento da experiência enquanto consciência do mundo pré-científico e do mundo ordinário, que se pode partilhar a experiência subjetiva estética, religiosa. A experiência fenomenológica husserliana baseia-se, sobretudo, na expansão da experiência vinculando-a ao (Lebenswelt), anterior ao mundo das ciências objetivas, (a priori) dessa ciência. Essa experiência compreende o mundo como uma possibilidade, além de sua gênese histórica com seu presente e como sendo uma abertura ao futuro, a uma ciência nova, uma Filosofia nova,

... devemos, aqui, separar filosofia como facto histórico de um tempo determinado e Filosofia enquanto ideia, ideia de uma tarefa infinita. A filosofia de cada vez historicamente efectiva é a tentativa, mais ou menos conseguida, de realizar a ideia reitora da infinitude e mesmo da totalidade das verdades, ideais práticos, a saber, ideais vistos como pólos eternos de que não nos podemos desviar na nossa inteira vida sem arrependimento, sem nos tornarmos desleais e, por isso, infelizes, não são de modo algum, para este olhar, já claros e determinados, eles são antecipados numa generalidade plurívoca (HUSSERL, 2006, p. 39-40).

Toda experiência surgida da relação entre o sujeito e o objeto no mundo da vida são fenômenos de conhecimento. Ambos estão no mundo antes de qualquer

suposto científico ou dado mensurável. Essa predeterminação de pertencer ao mundo da vida, impõe ao homem o poder de originar os fatos da cultura nesse mundo. A ciência é um desses fatos originados pelo homem, a técnica e os instrumentos originados de suas tarefas também, todas se inserem na relação de fatos originados da cultura.

A sua crítica ao objetivismo científico está baseada em dois pontos; 1) O esquecimento do sujeito e do seu mundo primeiro, vital e 2) A perda da dimensão ética na vida, a possibilidade de ver o mundo e suas relações como um dever ser. O erro do objetivismo é desconsiderar pelo entendimento de razão moderna o mundo ordinário da experiência cotidiana humana, essa experiência é importante pelo seu desenvolvimento enquanto fenômeno e pelo envolvimento empírico da vida com o homem. Ela é importante nas questões de conhecer ou desconhecer não apenas pelo envolvimento empírico dessa experiência, mas também pela reflexão pré-gnosiológica que traz às relações do conhecer para a seara da essência. É esse mundo o responsável pela criação e renovação da vida em todas as suas esferas. A própria ciência se faz e se cria prestando contas a esse mundo ordinário que a impele além de dar conta de algo a alguém, restabelecer um elo entre a ciência, a ética e a vida. Toda ciência, em geral, é uma atividade humana, dos cientistas que a elevam coletivamente e nesse sentido todos os processos espirituais devem ser correlatos, elevando a construção coletiva espiritual do ofício dessa comunidade mais que a sua realização prática, profissional. No entanto, a organização das universidades não está plenamente configurada com base nesse propósito, não estando voltada para a produtividade dos estudantes, produtividade enquanto um compromisso com a independência, com a ciência; “Onde ofício e profissão constituem a ideia dominante na vida dos estudantes, ela não pode ser ciência” (BENJAMIM, 1984, p. 36). A Filosofia também se anuncia renovada pelas concretizações desse mundo ordinário, não em prestar serviço específico como a ciência, mas ao descobrir na atividade e na criatividade desse mundo uma subjetividade intencional. “A comunidade de homens criadores eleva todo estudo à universalidade: sob a forma da Filosofia” (*ibid.*, p. 37). A história do pensamento moderno é a busca pelo sentido da vida humana, nessa perspectiva a crise da ciência está no significado que ela passou a ter para o homem e sua vida. O projeto de vida da ciência contemporânea é o problema da crise da humanidade, pois, ele não considera o mundo ético-político e perdeu a sua teleologia. A teleologia é a busca pelo sentido da vida humana, é nela que está o sentido de ser

das coisas criadas e ordenadas pelas subjetividades do mundo, dessa forma a ciência tem que ser guiada pelas intencionalidades que as orienta e essas intencionalidades são pautas do mundo ético-político da vida. Onde o mundo enquanto horizonte, categoria de lugar supõe que os dados e palavras, resultante da linguagem dos homens e da humanidade, oriundos e formadores das experiências, são detentores de sentido porque provenientes de uma intencionalidade subjetiva, um ser que pertencendo a um ambiente global, de diálogo, escuta e comunicação, torna-se um ser-no-mundo.

A Fenomenologia deve criar uma ponte entre o mundo da ciência e o mundo pré-científico, tendo como origem a teleologia do mundo da vida. A fenomenologia deve, seguindo pela trilha da teleologia do (Lebenswelt), conduzir a humanidade a uma comunidade de fins infinitos, congregando o mundo da ciência, o mundo da técnica e o mundo da vida. A racionalidade fenomenológica está vinculada à história e à teleologia, sendo sempre possibilidades de liberdade e não do ser em si. É na intenção da liberdade que está a transcendência da subjetividade, projeto ontológico do homem europeu. O télos, ou, fim que orienta a história espiritual da humanidade européia que compreende tanto o télos das nações, como dos homens individualmente, “Vida pessoal significa viver num horizonte comunitário, enquanto eu e nós comunalizados” (HUSSERL, 2006, p.12), sendo esta ideia, uma ideia infinita, um vir-a-ser espiritual global.

A espiritualidade humana está, decerto, fundada na physis humana, toda e qualquer vida anímica humana individual está fundada na corporalidade e, por conseguinte, também toda e qualquer comunidade está fundada nos corpos dos indivíduos humanos que são membros dessa comunidade (HUSSERL, 2006, p. 13).

O projeto Europa é o télos e o cumprimento de uma atividade filosófica, atividade plena enquanto exercício racional livre de comunidade. Um estágio da humanidade marcado pela racionalidade autoconsciente de si mesma, sendo na relação dialógica entre o mundo científico, objetivista, tecnicista, matematizado e o mundo da vida, subjetivo, imanente, dotado de sentido que as relações se dão com maior ou menor distanciamento no mundo objetivo e que, por serem corpóreas, aparecem como realidades espaço-temporais universal. Sua universalidade não está em uma eloquência conteudístico-formal, mas, quando a comunidade consegue por si mesma produzir e proteger sua forma filosófica, dar atenção às suas questões metafísicas; “... com as questões metafísicas de Platão e Spinoza, dos românticos e

de Nietzsche” (BENJAMIM, 1984, p. 37). O mundo científico, apesar de sua aparente contundência é um mundo fracionado, pois, não possui a facticidade do mundo da vida. Sua incompletude é justamente a falta da realidade rica desse mundo do não especialista e sua determinação temporal ou histórica. Estar em sintonia com uma produção espiritual e material que seja uma ligação entre a vida e a profissão faz do ofício uma atividade que evita a petrificação de qualquer estudo em um amontoado de conhecimentos, o que torna a profissão e conseqüentemente a vida mais profunda. A dimensão subjetiva e histórica do homem que realiza e se realiza na Natureza. É o homem quem está no centro do mundo. O sujeito transcendental, é o homem que procura desenvolver ao máximo suas possibilidades reflexivas,

... o olhar mais fugidio para a corporalidade que pode ser encontrada de antemão no mundo circundante mostra que a natureza é um todo omniconectado homogêneo, por assim dizer, um mundo para si, abraçado pela espácio-temporalidade homogênea, repartido em coisas individuais, todas iguais entre si enquanto resextempae e determinando-se causalmente umas às outras (HUSSERL, 2006, p. 42).

A superação da crise das ciências do homem deve partir da superação do psicologismo e sociologismo enquanto geradores de ceticismo e do logicismo que se traduz no racionalismo da ciência moderna e não de sua cientificidade, métodos ou aplicações técnicas. Superar esse racionalismo é superar a crise de sentido, da falta de significado para a vida humana para o racionalismo que seja uma extensão além dos círculos dos cientistas e filósofos, que abarque círculos cada vez mais largos, enquanto um movimento educativo, de povos, “... tendência para a inclusão sempre de novas pessoas ainda não filosóficas na comunidade dos filósofos” (HUSSERL, 2006, p.35) atitude fundamental para uma filosofia autêntica que dê conta das questões do espírito, questões completamente negligenciadas pela ciência moderna.

A Filosofia não se pode totalizar, ela permanece no horizonte do pensamento e só é válida num processo histórico sem fim. Permanecer no horizonte do pensamento é o ato de filosofar, que muito diferente do que afirmar, ou, confirmar velhas entidades filosóficas é a elaboração de uma Filosofia integral compatível com o desenvolvimento do conjunto das investigações pertinentes às ciências humanas.

A luta de Husserl no intuito de superação das crises se compreende em duas frentes: na primeira contra o psicologismo e o sociologismo, pois, ambos creem que a Filosofia não tem contato final com o seu próprio pensamento, o que deriva num ceticismo; e em outra frente contra o logicismo enquanto proposição de uma esfera

de verdade do pensamento, na qual o filósofo estaria em contato com a verdade. A distinção entre lógica e logicismo consiste em que a lógica considera as leis do pensamento válidas universalmente, enquanto que o logicismo afirma que as leis do pensamento são assim porque me comunico com um pensador universal, fundando a universalidade da lógica num direito absoluto. Para Husserl as leis do pensamento estão fora do ser, pois, são coextensivas ao que se pode afirmar. A universalidade do pensamento deve ser fundada na aderência do pensamento a mim.

O que caracteriza o objeto percebido e a definição do mundo é o desenrolar temporal da experiência do homem, ou seja, nossas narrativas se constroem constantemente e no tempo se aderem, ou, não os aspectos perceptuais e imaginados desses objetos. O que funda a verdade universal é o fato central que percebo, ou, constato em mim pela reflexão, não em um direito qualquer anterior aos fatos. A Filosofia não é um salto fora do tempo, como a coruja de Minerva, nem um sistema definitivo. Como pensou Husserl, ela é uma “mediação infinita” que se desenvolve numa “situação-diálogo”. A única superação viável para ela está no diálogo, na comunicação com os outros homens para purificar o pensamento existente. “A subjetividade transcendental é a intersubjetividade” (HUSSERL, *apud*. MERLEAU-PONTY, 1990, p.156).

Esse projeto visa afirmar a racionalidade em contato com a experiência, além de buscar um método que possibilite pensar ao mesmo tempo a exterioridade, o objeto intencionado e a interioridade, o sujeito transcendental. Husserl defende uma lógica do conteúdo, a organização dos fatos não tem uma forma lógica, o conteúdo realiza espontaneamente uma organização lógica dos fatos

Essa Filosofia que se amplia na forma de investigação e educação expõe um efeito espiritual em dupla atuação; por um lado na atitude teórica da universalidade da postura crítica do homem filosófico, por outro no respeito do universo já dialogado da tradição filosófica, na sua idealidade, numa busca pelo que em si é verdadeiro. A Filosofia deve voltar-se para o homem e suas criações culturais, a sociedade e suas ordens de valores, numa eficiência comunitária de trabalhar com o outro e trabalhar para o outro num exercício crítico e não abandonando os conhecimentos advindos da observação e codificação dos dados evidentes da natureza, mas, abrangendo no sistema os conhecimentos da esfera pré-científica da vida. Retirar do homem a intencionalidade do poder dos atos humanos que se desvelam no mundo é desvincular a atividade científica das reais necessidades humanas, ou seja, a ciência

por ser feita por homens, deve ter um compromisso com esse homem e a terra, afastar-se desse compromisso a torna uma idealização da sua própria realidade concreta. Por isso, a ideia de uma linguagem única, ou, de um método totalizante que unifique todos os saberes não interpreta de forma verdadeira o que é o mundo, o homem e a vida; “Nenhuma linha de conhecimento, nenhuma verdade singular pode ser absolutizada e isolada” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 40). É preciso abandonar essa tendência totalizante de ciência matematizada e ir ao encontro de uma instância transcendental da razão, que englobe o saber que interprete a realidade como uma auto exegese do eu, sendo eu esse sujeito da experiência pré-reflexiva, ou, sujeito das vivências originárias. Husserl acredita que é através da liberdade e da razão; pois, que ambas são atributos da subjetividade; que os homens poderão se libertar de qualquer teoria objetivante e reducionista, reinstalando no nível de entendimento das ciências as dimensões subjetivas da vida espiritual, os desejos e necessidades criadas e oriundas a partir do relacionar-se do homem, de sua vida privada e da vida em grupos socialmente construída, produzindo dessa forma uma ciência nova, comprometida com o mundo que a originou e que pode beneficiar-se de suas pesquisas e descobertas com via a um bem comum.

A compreensão de que os recursos e riquezas exploráveis do planeta são esgotáveis e não infindáveis é uma forma nova de percepção sobre a vida na terra por parte da maioria dos cientistas e dos cidadãos comuns. Por essa conjuntura e análise a pauta propositiva deve ser a da racionalização da exploração dos recursos naturais, a renovação dos ambientes degradados no planeta e a comunhão da riqueza acumulada entre os povos, com fins de uma humanidade de ideais infinitos.

A posição de homem é orientada pela possibilidade, ser homem em Husserl é antes de mais nada uma possibilidade regida pela razão. A razão é a essência do homem, partindo dela o homem se lança ao mundo em atividades e hábitos, sobretudo pessoais, dessa forma a vida é um vir-a-ser contínuo, sendo ele autor e ator de sua história. A crise é herdeira de uma pré-história e não é apenas um problema da atualidade. O Ego transcendental aparece agora como razão histórica e a racionalidade teleológica preside o acontecer histórico. O télos do homem pela visão da fenomenologia é a autocompreensão efetivamente universal e efetivamente radical do espírito. Ele encontra-se no presente como o “entendido” e os projetos filosóficos determinam uma herança da tradição, sendo dotados de uma intencionalidade.

A história deve ser um pasto onde se deve buscar mais que dados ou narração de fatos devidamente compilados na superficialidade da existência, mas, o sentido interno deles, da sua teleologia interna, do seu mundo espiritual, uma “... teleologia histórica de finalidades infinitas da razão...” (HUSSERL, 2006, p. 51). Exigindo ao filósofo o compromisso com o conhecimento teórico, de construir conhecimento teórico sobre conhecimento teórico infinitamente, arbitrando ao seu pensamento e à sua vida uma teoria e uma prática com fins a uma nova maneira de pensar e viver a comunidade humana na terra, onde as teorizações com fins ideais são vividas e assumidas pela recompreensão do outro e pela reprodução. Essa atitude conduz a um trabalho conjunto, ancorado na premissa da crítica a qualquer dado posto, como suposto verdadeiro e às verdades absolutas. Pela recompreensão do outro, todos, inclusive os não especialistas, empenham-se nesse fazer e agir tornando-se eles próprios filósofos, ou, discípulos, numa proposição de uma vida universal. Dessa forma a Filosofia se desenvolve, estendendo-se em duas instâncias, uma enquanto ampliação da sociedade filosófica, os filósofos e os discípulos e num esforço comunitário pela educação. Pela Filosofia posta como investigação e educação surge também um duplo efeito espiritual, uma universal postura crítica, que como consequência proporciona uma mudança na maneira de lidar com a práxis da existência humana, subjetiva e da vida cultural como um todo, não mais submetendo suas normas à empiria da tradição, mas à verdade objetiva, trazendo uma práxis universal modificada;

... se a ideia geral da verdade em si se torna a norma universal de todas as verdades relativas que surgem na vida humana, das verdades de situação efectivas ou supostas, então isto também diz respeito a todas as normas tradicionais, às normas do Direito, da beleza, da utilidade, dos valores pessoais dominantes, dos valores pessoais do carácter, etc. (HUSSERL, 2006, p. 34).

Acreditamos, porém, que será por uma possível práxis universal que a cultura humana no intuito de realizar o ser humano tornar-se-á necessária. Nesse sentido o professor também se torna responsável por uma nova perspectiva humanística transformadora de mundos e do mundo.

3 A FILOSOFIA TRANSCENDENTAL COMO FILOSOFIA NOVA

A Fenomenologia se dá como uma doutrina do conhecimento primeiro, ou seja, da experiência anterior à experiência empírica, uma vez que os objetos não podem ao modo de si nos promover o conhecimento em si.

Visto que as ciências naturais pressupõem um mundo de objetos, quaisquer respostas que possam fornecer para as questões do tipo “como é possível” de Husserl fazem uso das próprias coisas cuja dadidade² deve ser explicada” (CERBONE, 2013, p. 34).

Pensar fenomenologicamente, ou agir de uma maneira fenomenológica na compreensão de uma possibilidade de conhecimento, é prestar atenção aos fenômenos, ou seja, é prestar atenção à experiência e não àquilo que é experienciado. Focar a atenção na nossa experiência do mundo e não no que experienciamos no mundo, é o nosso ver das coisas. Desconectada de qualquer apriorismo dos saberes científicos, mais especificamente, a ontologia, a matemática formal, a geometria como doutrina do espaço, entre outras. Por isso ela é uma fenomenologia da consciência constituinte, não sendo possível se debruçar sobre objetos fora da consciência, por esse viés é uma Fenomenologia gnosiológica, sendo o interesse gnosiológico devotado à consciência enquanto consciência, não se arbitrando a estabelecer verdades ou relações interpessoais com o ser objetivo, o que gera o psicologismo. “A fenomenologia não é a ciência das verdades eternas” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.155).

A fenomenologia transcendental é um envolver-se com os fenômenos em dois sentidos; enquanto aparência da objetividade que aparece e enquanto objetividade, considerada enquanto aparece nas aparências, desconectada de quaisquer proposições e posições empíricas. Sua tarefa é buscar distinguir o verdadeiro ser do conhecer, sua essência e nessa distinção propor uma investigação sobre as relações de ato, significação e objeto.

O conhecimento está sob o domínio das meditações. Refletir sobre o conhecimento nas e das vivências, as operações lógicas do fenômeno, comparar e subsumir em conceitos é o que se exige enquanto postura frente às essas questões de validade do conhecimento. Refletir e não ter como evidente essa relação é o que

² Dadidade está relacionada em como as coisas nos são dadas originariamente de sua identidade, se diretamente, ou, tencionadas na sua ausência. Possui uma relação direta com a intencionalidade.

nos possibilita formular questões universalmente válidas sobre o assunto que aqui se determina, a validade do conhecer e do conhecimento em si. No caso, as Meditações cartesianas e mais especificamente, a dúvida da vivência são fenômenos intuitivos do conhecimento, sendo assim; “Se já temos os fenômenos intuitivos, parece que também já temos uma fenomenologia, uma ciência desses fenômenos” (HUSSERL, 1989, p. 27), ou seja, um método fenomenológico para a crítica do conhecimento pela perspectiva da ciência objetiva. Teoria do conhecimento é a ação, ou, propósito da ciência em problematizar as questões do acesso e do acúmulo do conhecimento. Sendo essa proposição centrada na busca e encontro de soluções aos problemas encontrados, do conhecimento às próprias coisas, do contrassenso do método das ciências e da tendência ao ceticismo “Que método é este? Se o conhecimento em geral se põe em questão quanto ao seu sentido e à sua realização, como pode estabelecer-se uma ciência do conhecimento? Que método pode levar à meta? (*ibid.*, p. 22).

A Fenomenologia vem considerar inicialmente sobre a possibilidade de uma ciência do conhecimento que questiona todo e qualquer conhecimento; se cada conhecimento escolhido é questionado enquanto conhecimento, como pode essa ciência dar crédito ao seu conhecimento absoluto?

Há de se buscar casos indubitáveis de conhecimento ou conhecimentos possíveis, as Meditações cartesianas (1931), mais especificamente a meditação sobre a dúvida da vivência é um exemplo de conhecimento indubitável. Nesse sentido o apreender e o ter intuitivos sobre as meditações são pontos de conhecimento inquestionáveis. Essa questão da meditação da dúvida, levanta-se a segunda consideração, referente a reflexão gnosiológica de como se decide a inquestionabilidade desses pretensos conhecimentos. A dificuldade é acreditar que o conhecimento pode ir além de si mesmo, se, pode haver conhecimento fora do âmbito da consciência. Contudo, “Esta dificuldade cessa no conhecimento intuitivo da Cogitatio” (Husserl, 1989, p. 24). Esse conhecimento fora do âmbito da consciência, é o conhecimento que nos orienta onde direcionar a meditação, onde direcionar nosso pensar para uma meta possível, ou uma meta com sentido.

A fenomenologia de Husserl possui interesses e aspirações que norteiam o seu antinaturalismo, a saber; discernir e descrever a estrutura essencial da experiência, perguntar e responder questões transcendentais sobre a experiência e atingir uma certeza epistemológica. Nesse sentido Husserl roga à fenomenologia uma autonomia

e uma prioridade às ciências naturais. Autonomia que se dá nas distinções entre fenômenos conscientes e os objetos e os processos estudados nas ciências naturais e prioridade porque entende que a fenomenologia é a explicação filosófica que o naturalismo científico necessita para responder as questões de natureza transcendental, do tipo, “como é possível”. Ou seja, as ciências naturais, bem como a atitude natural, em geral, devem pressupor algo que necessita de uma explicação filosófica. Sendo assim a estrutura essencial da experiência não deve ser confundida com sua estrutura causal. A nossa experiência nunca é para algo além dela, objetos ou fenômenos. Ela só pode exprimir-se, ou seja, dar contas de si, fora dela mesma, objetos não são dados na experiência. É partindo da perspectiva quanto a compreensão da experiência enquanto algo interno e (a priori), que Husserl propõe o que ele chama de “redução fenomenológico-transcendental”, ato de abstenção, epoché em grego. Ela é “transcendental” porque torna possível fazer e obter respostas do tipo, “como é possível”, que dizem respeito a intencionalidade³ da experiência. A intencionalidade é o traço definidor e mesmo exclusivo da experiência fenomenológica e “fenomenológica” porque a tarefa de executar a redução conduz o investigador para os fenômenos conscientes, tornando assim possível o discernimento e a descrição de sua estrutura essencial. A intencionalidade juntamente com as (erlebnisse) (experiências de vida) e a visão das essências, (wesenchau) são as responsáveis pelo caminho para alcançar o conhecimento que não se separe da experiência e que permaneça filosófico, (erfahrung).

A intencionalidade diz da relação que a consciência tem com as coisas. É a orientação da consciência a objetos intencionais. Ela arranca a consciência da contingência dos eventos.

As (erlebnisse) (experiências de vida) se determinam de forma psicológica e socialmente, ao tematizar a experiência sentida de fato, não a reduzindo a uma aparição ou execução empírica, é que se tem a percepção da essência do objeto, ou, obra; o que nos conduz a um sentido universal da (erlebnisse).

Visão das essências, (wesenchau) é a abertura ao que eu percebo, uma faculdade suprassensível e estranha à inteligência. São as essências o que se busca

³ O termo “intencionalidade” refere-se a intenções vazias e preenchidas, ou signitivas e intuitivas. Nomeia a relação que a consciência tem com as coisas, quer essas coisas sejam diretamente dadas, quer sejam apenas tencionadas na sua ausência. Dicionário de Filosofia de Cambridge, p. 485.

ao exercer a vida segundo uma atividade natural. Elas aparecem como uma estrutura intelectual que se impõe, superam a minha singularidade e a contingência do fato.

A redução fenomenológica que é o “por entre parênteses” as afirmações naturais, ou, as relações espontâneas da consciência com o mundo, não para negá-las, mas para compreendê-las, ela não nos põe fora do tempo, ela é o aprofundamento da temporalidade, não sua superação. A redução dá conta tanto das questões das manifestações do mundo exterior, quanto ao eu do homem encarnado, do qual a fenomenologia busca sentido. Essa concepção distingue o sujeito transcendental do sujeito encarnado e situado no espaço e no tempo. Todo objeto intencional remete à consciência transcendental que é a fonte pura de significações que constitui o mundo e o eu empírico.

Para Merleau-Ponty o pensamento de Husserl vai ao transcorrer da vida se aprofundando no método fenomenológico, onde seu objetivo não será mais descobrir aquém dos fenômenos particulares uma consciência que disponha de tudo necessário para fundar as essências, mas, encontrar um sujeito já envolvido nesses fenômenos.

A mudança proposta na redução é focar a atenção por parte de quem experiencia na experiência desses objetos do mundo, a apresentação do mundo ao seu redor e de si mesmo, em vez do que é apresentado, ou seja, não se está atento aos fundamentos causais da experiência, nem aos objetos mundanos da própria experiência. A redução é uma espécie de reflexão e o domínio da reflexão é o campo fundamental da fenomenologia.

A redução fenomenológica é uma exclusão de qualquer posição transcendente anterior ao conhecimento, ou seja, ela faz-se necessária para que o imanente incluso que surge como o indubitável e que é inquestionável é o que me é permitido utilizar na construção de um conhecimento. O transcendente não me é lícito utilizá-lo. A redução vem com o intuito de evitar o deslocamento do problema da explicação psicológica do conhecimento como fato natural (explicação científico-natural) e elevar a compreensão do mesmo quanto às possibilidades de sua efetiva realização. Todo o conhecimento transcendente não dado imanentemente tem sua validade como um fenômeno de validade e jamais como um sistema de verdades vigentes. Onde se possa partir, ou, deduzir quaisquer premissas, ou, hipóteses à cerca do conhecimento. A fenomenologia só compreende a imanência enquanto imanência inclusa que está amparada enquanto imanência no sentido do dado em si mesmo, do indubitável que surge por não intentar nada além de si mesmo, visto que é o autodado de modo

completo. A imanência real é imanência no sentido psicológico e relaciona-se com a vivência cognoscitiva, ou, a realidade efetiva, na consciência do eu que vive a vivência, onde encontra-se o objeto do conhecimento. O imanente incluso é também chamado imanente ingrediente: "... o imanente ingrediente ou, o que aqui significa o mesmo, o adequadamente dado em si mesmo é inquestionável, e é o que me é permitido utilizar" (HUSSERL, 1989, p. 24), na busca da claridade e de uma atividade cognoscente. Apenas o imanente me é permitido utilizar. O transcendente por ser o não autodado, o trans-intentado não pode ajudar numa busca de claridade, de compreensão da possibilidade do apreender, de ter a essência dessa possibilidade, para transformá-lo intuitivamente em dado.

O fenômeno psicológico na apercepção e na objetivação psicológica não é um dado absoluto, sendo assim, o homem mundano, que vive nas coisas e entre as coisas, na objetivação, também não pode ser um dado absoluto, não sendo também a vivência enquanto sua vivência. Visto isso, esclarece-se porquê, "A meditação cartesiana necessita da redução fenomenológica" (*ibid.*, p. 26). Posteriormente a redução fenomenológica, reformula-se a pergunta fundamental cartesiana; Como eu posso atingir a partir das minhas vivências, um ser fora de mim? Para a questão fundamental pura;

Como pode o fenômeno puro do conhecimento atingir algo que não lhe é imanente, como pode o conhecimento (absolutamente dado em si mesmo) atingir algo que não se dá em si absolutamente e como pode compreender-se esse atingir? (HUSSERL, 1989, p. 27).

Os objetos físicos de um modo geral transcendem a experiência subjetiva que se pode ter deles. Para usar, como exemplo, um objeto anteriormente utilizado por Husserl; uma pedra transcende a experiência consciente que eu posso ter dela, nenhuma experiência apreende o objeto em sua totalidade, há sempre um outro modo de vê-la, agora utilizando de uma terminologia husserliana; não posso ter uma experiência apodítica da pedra.

Com relação à minha experiência enquanto fenômeno, não posso girá-la, como posso girar algum objeto, ela não tem "lados" em absoluto, não admite a distinção é/parece, ou seja, os fenômenos perpassam a consciência. Minha experiência da pedra é imanente à minha experiência consciente e não excede minha experiência dela inicialmente. Quando o objeto de minha experiência é ele próprio um fenômeno consciente, minha experiência pode atingir um grau de certeza, pois, possui a

ausência da distinção *é/parece*. A fenomenologia admite um nível de certeza diferente da que é alcançável nas ciências naturais, isso porque elas trabalham indo além do que é dado na experiência, ou seja, procurando leis e princípios que possuam relação causal ao que é observado, ao dado na experiência perceptual. Em contraste a fenomenologia se detém metodologicamente ao que é dado na experiência em si, sem propor hipóteses e extrair inferências. A fenomenologia deve aderir ao que Husserl chama de “o princípio de todos os princípios”.

Nenhuma teoria concebível pode nos fazer errar com respeito ao princípio de todos os princípios: que toda intuição nocional originária é uma fonte legítima de cognição, que tudo originalmente (por assim dizer, em sua realidade “pessoal”) oferecido para nós na intuição deve ser aceito simplesmente como se apresenta, mas também somente dentro dos limites nos quais se apresenta (HUSSERL, *apud*. CERBONE, 2013, p. 39).

A redução fenomenológica não é apenas uma exclusão do verdadeiro transcendente (empírico-psicológico), mas sobretudo, a exclusão do transcendente mais geral, do que se apresenta como uma existência a admitir, ou seja, de tudo o que não é um dado absoluto do ver puro. Aqui reitera-se o parecer de validação apenas do que é imanente enquanto conhecimento. Os fenômenos derivados das ciências por indução, ou, dedução, originado de hipóteses, ou, axiomas situam-se fora dessa perspectiva. Esse campo é um campo de conhecimentos absolutos, que tem como fundamento “... a captação do sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado que exclui toda a dúvida que tenha sentido...” (HUSSERL, 1989, p. 29). Deixando incerto nesse campo as objetividades científicas, o eu, o mundo, Deus, a matemática e suas multiplicidades e reafirma o fundamento da redução, a captação do sentido que a si mesmo se apreende, o sentido da evidência plenamente intuitiva.

O terceiro grau da consideração fenomenológica está relacionado em clarificar o sentido da Fenomenologia, em dar conta de até onde ela estende-se, que é a esfera da claridade absoluta, da imanência em sentido autêntico. As (cogitationes) que enquanto simples dados são consideradas como imanentes, que ocultam transcendências das mais diversas. “O fenômeno da percepção de um som e, claro, da percepção evidente e reduzida exige uma distinção entre o fenômeno e o que aparece no interior da imanência” (HUSSERL, 1989, p. 31). O ver divisa as coisas, as coisas simplesmente existem e apenas precisam serem vistas; esse existir são algumas vivências subjetivas (do eu e assim mutáveis), nelas existem a percepção, a

fantasia, a recordação, a predicação, etc. As coisas não estão nelas envolvidas, se constituem nelas. A fenomenologia do conhecimento é ciência dos fenômenos cognoscitivos num duplo sentido, como ciência dos conhecimentos como fenômenos (*Erscheinungen*), atos da consciência que se tornam conscientes e como ciência das objetividades. A palavra fenômeno tem dois sentidos, enquanto o “aparecer” e “o que aparece”. Seu uso mais significativo na raiz da palavra está associado à “o que aparece”, no entanto ela é mais utilizada com o “aparecer”, tornando o fenômeno subjetivo (psicológico). Essa associação indevida torna o pensamento, a (*cogitatio*) e o próprio aparecer como um objeto, o que facilmente provoca equívocos. Dessa forma; “A Fenomenologia universal da razão tem igualmente que resolver os problemas paralelos da correlação entre valoração e valor” (HUSSERL, 1989, p. 35). Por isso, ampliar o universo da Fenomenologia onde se abranja a análise de tudo o que se dá em si mesmo é encontrar o seu sentido no método da análise de essências, na esfera da evidência imediata.

A atitude espiritual filosófica é comprometida e preocupa-se com a crítica do conhecimento. Nela o homem se lança às coisas que originalmente já estão lançadas a ele. Na obra *A ideia da Fenomenologia* (1907), Husserl distinguiu a atitude espiritual natural da atitude espiritual filosófica, ou, reflexiva pela maneira como o conhecimento é tratado, por um lado, como algo natural, possível e legitimado enquanto que do ponto de vista fenomenológico como algo bem questionável, cheio de mistérios e de contradições. Pela atitude filosófica a relação entre conhecimento e objeto definitivamente é algo que contém dificuldades enormes, pois, pelo psicologismo, a correlação entre vivência cognitiva, significação e objeto não se apresenta;

A correlação que acabamos de aludir com o fito de uma contraposição da psicologia do conhecimento à lógica pura e às ontologias – é a fonte dos mais profundos e mais difíceis problemas, em suma, do problema da possibilidade do conhecimento (*ibid.*, p. 42).

Fica difícil acreditar que o conhecimento que é em todas as suas esferas, uma atividade psíquica, esteja certo de que o conhecimento do sujeito que conhece os objetos já dados à sua frente, possui esse conhecimento em consonância com esses objetos já conhecidos indo além de si e dos próprios objetos. Husserl e sua Fenomenologia questionam a teoria da evolução e seu encadeamento lógico e a construção de um discurso hegemônico para o desenvolvimento da existência humana (da seleção natural, com o intelecto que é gerado por esta e no

desenvolvimento gradativo de todas as suas formas lógicas, conseguidas com esse intelecto acumulado), que ao gosto do tempo e da própria natureza humana modificaram-se e modificam-se continuamente. É impossível estar seguro sobre a verdade objetiva, uma vez que ela está embasada por métodos que não atingem a essa objetividade de forma incontestável. Ele considera como sendo a arena de todos os conflitos e teorias obscuras, tanto a teoria do conhecimento natural, como a Metafísica, pois ambas nos conduzem aos ceticismos e nos induzem ao contrassenso, característica comum a qualquer tipo de ceticismo.

A tarefa da teoria do conhecimento é de crítica, de denunciar os absurdos em que nos envolvem na reflexão natural, na relação entre conhecimento, o sentido do conhecimento e o objeto do conhecimento, sempre pelo olhar da essência do conhecimento, tendo a obrigação de refutar as teorias céticas em suas formas sejam ontológicas ou apofânticas⁴, metafísicas, que dizem respeito à lógica dos juízos sobre a essência do conhecimento, demonstrando assim o seu contrassenso. Também tem a tarefa de dar soluções na relação entre conhecimento, o sentido do conhecimento e o objeto do conhecimento pelo questionamento sobre a essência do conhecimento, entre eles; o sentido essencial do que se pode apreender do objeto em sentido geral, do sentido que lhe está determinado em princípio, segundo a essência, em consideração da correlação entre conhecimentos e objetos do conhecimento. A Filosofia do conhecimento tem motivos de sobra para indicar a falta de precisão nas teses e postulados do conhecimento natural, bem como de todas as atividades das ciências naturais a respeito do ente, principalmente quanto a perplexidade teórico-cognoscitiva a que nos foi passada pela reflexão pré-gnosiológica sobre a possibilidade do conhecimento e sua apreensibilidade. Essa atitude nos traz não apenas opiniões falsas sobre a essência do conhecimento bem como interpretações contraditórias do ser que se dá a conhecer nas ciências naturais. Elas mesmas, as ciências naturais são interpretadas de forma materialista, espiritualista e psicomonista. Importante denotar que é a reflexão gnosiológica que faz a cisão entre ciência natural e Filosofia.

A Fenomenologia designa uma conexão de disciplinas científicas, contudo, designa sobretudo um método e uma atitude intelectual filosóficas, incomparáveis aos

⁴ “ Husserl distingue entre as esferas apofântica e ontológica. A apofântica é a esfera dos sentidos e proposições, enquanto a ontológica é a esfera das coisas, dos estados das coisas, relações e semelhantes. ”

métodos das ciências naturais e das ciências exatas, mais especificamente, no sentido de comparação com o método matemático. No entanto, “A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2). A Filosofia, agora, encontra-se numa dimensão completamente nova, enquanto Fenomenologia nega a tradição filosófica, principalmente do século XVII, que assevera que só pode haver um método cognoscitivo comum a todas as ciências e consequentemente também para a Filosofia.

... todos os métodos especiais, que variam de ciência para ciência -, tenham um caráter principal unitário, a que se contrapõem os procedimentos metódicos da Filosofia como uma unidade em princípio nova (HUSSERL, 1989, p. 47).

A Filosofia está perante o conhecimento natural em uma nova dimensão, baseada em um novo método e por mais que ainda possua conexões com as antigas dimensões se contrapõem, desde o seu fundamento, com o método e o conhecimento natural. Esse é o genuíno extrato do problema da crítica do conhecimento e também do que a Filosofia quer e deve ser, o que lhe confere a especificidade e sua justificação perante o conhecimento e as ciências naturais. A fenomenologia é o estudo das essências, ela recoloca as essências na existência compreendendo que apenas se pode ter a compreensão do homem e do mundo em sua facticidade. Neste sentido é uma filosofia transcendental que coloca em xeque as afirmações da atitude natural e uma filosofia que considera o mundo como uma presença inalienável, anterior à própria reflexão. Seu esforço é definir essências e num sentido filosófico reencontrar o contato ingênuo com o mundo, ser um relato do tempo, do espaço, do mundo vividos. “... a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2).

Ela deve ser um estilo e esboçar uma metodologia para responder as questões típicas e referentes às estruturas essenciais da experiência, como: a) que estrutura deve ter a experiência a fim de ser experiência?; b) como é possível para a experiência consciente contatar um objeto? Como é possível a intencionalidade? Essas questões são uma forma de descrever a fenomenologia e é possível respondê-las à medida que se lança com exclusividade no fluxo da experiência. Enquanto a redução é o primeiro passo para a fenomenologia, quando se abandona a atenção à noção de experiência enquanto experiência dos objetos mundanos da minha experiência e volta-se o olhar

na experiência desses objetos, ou seja, volta-se a atenção à apresentação dos objetos, do que àquilo que é apresentado.

Tendo por fundamento uma descrição fenomenológica a experiência se dá por uma compreensão das partes constituintes do todo, nesse sentido o objeto deve ser percebido como um padrão sucessivo, uma sucessão de experiências que são vivenciadas no momento. Além dessas experiências existem as experiências que já foram vivenciadas, experiências que se retém após a experiência de si, ou seja, a cada experiência acontecendo agora, a experiência anterior é retida para ser incorporado ao conjunto de experiências, isso é o que Husserl chama de “retenção”. Juntamente com as experiências que ainda não foram vivenciadas, esse tipo de experiência é em certo sentido uma parte da experiência do mundo vivido, não como experienciada, mas, como esperada, sendo esperada enquanto parte da experiência ela é denominada por Husserl como “protensão”. Para que a experiência seja “de”, ou, “sobre”, vários elementos estruturais são pressupostos. Não é apenas ter a experiência isoladamente das partes que compõem um objeto, mas, ter um conjunto de experiências que vão construindo uma teia de relações retencionais e protensionais que unificam e mantêm juntos os elementos da experiência. Essa relação de união estabelecida na sucessão do tempo de cada experiência, seja ela vivida (retencionada), vivenciada (acontecendo agora) e esperada (protensionada) indica “Que qualquer momento da experiência pressupõe mais do que aquilo que está sendo experienciado enquanto presente neste momento” (CERBONE, 2013, p. 47).

Essas experiências fazem parte do horizonte desse momento da experiência e sendo assim esse passar de uma experiência à outra necessita ser unido para que dessas experiências, haja uma fusão e se tenha assim a experiência completa. É o que Husserl chama “síntese”. Pela síntese todos os momentos da experiência são unidos como sendo “de” ou “sobre” qualquer tipo de objeto, ou, experiência. Por essa análise entende-se que a estrutura que a experiência deve ter a fim de ser experiência, deve ser uma estrutura retencional-protensional, sintético-horizontal e que se desenvolve no tempo, os momentos da experiência são mais que tudo, momentos temporais. O tempo é a estrutura mais fundamental para o desenvolvimento da experiência consciente. É o tempo quem torna possível a experiência consciente contatar um objeto. Nossa experiência consciente está sempre fluindo amparada na sintetização dos vários momentos do tempo. Nenhuma experiência é experienciada de uma só vez, se numa experiência auditiva e musical, a melodia se dá nota-a-nota,

numa experiência visual o objeto é apresentado em “adumbrações”, seja esta experiência real ou na imaginação. Adumbração é a forma como as coisas, ou, fenômenos, se apresentam, em partes que performam um todo, ou seja, as adumbrações não são unidades isoladas da experiência. É pelo trabalho da síntese que as adumbrações dos diferentes momentos da experiência são unidas. Essa síntese é também chamada de síntese de “identificação”, pois, todas as partes adumbrativas da experiência visual que são apresentadas são unidas como apresentações de um objeto. A esse processo de sintetizar os momentos diversos da experiência Husserl chamou de (noesis). Nesse sentido os objetos são unidades sintéticas e significam as regiões específicas da experiência, a “forma de apreensão” que estrutura a sucessão dos momentos da experiência e constrói a experiência.

Explorar o processo de síntese e sua determinação horizontal é a chamada “análise noético-noemática”. Recorrer à (noesis) e ao noema declara o teor da complexidade estrutural da experiência, onde (noesis) se relaciona com o processo de experienciar e noema relaciona-se com o conteúdo experienciado. Em conjunto como esses conceitos se associam ao conceito de conteúdo presente da experiência, ou seja, o conteúdo que é apresentado a mim na minha experiência perceptual. Assim a experiência consciente atinge o objeto o constituindo inserido no fluxo da própria experiência e onde a análise noético-noemática culmina na noção de “constituição”, onde objetos são constituídos no fluxo da experiência, essa noção de constituição se aplica ao aparecer do objeto intencionado em minha experiência perceptual. É pelas aparições adumbrativas unidas pela síntese de identificação que o objeto aparece na experiência do sujeito que experiencia. Apenas assim a experiência de alguém pode intencionar um objeto, apenas desse modo a experiência de alguém pode significar (ter o conteúdo) do objeto. O conceito de constituição se aplica ao nível do sentido, ao mesmo modo como minha experiência adquire esse tipo de sentido que ela adquire.

A Fenomenologia revela a natureza dos objetos no âmbito da aparência, ou, experiência. Os objetos constituem-se como uma síntese das apresentações adumbrativas. As adumbrações não são arranjadas ao acaso, pois articulam um sistema que dá sentido às aparências do objeto que são visíveis. Agora que através da redução já se apresentaram dois elementos fundamentais da experiência, (noesis) e noema e que também já se tem a noção de que toda a experiência consciente que tem conteúdo intencional se determina uma relação noético-noemático

correlacionado, é o momento de relacionar o terceiro elemento fundamental da experiência, que Husserl chama de “ego”, aquele a quem pertence a experiência. Nesse sentido a redução que se aplica aos objetos também se aplica ao sujeito da experiência, pois, quando se deixa em suspensão as questões que dizem respeito à relação entre a experiência consciente e o mundo circundante inevitavelmente o sujeito da experiência e suas questões também ficam em suspenso. No entanto a redução não exclui o sujeito do fluxo da experiência, esse sujeito é o “ego puro”, ou, transcendental, que é indicado pelo fluxo constante da experiência. Ele não é outro eu, o ego puro é o mesmo sujeito, porém, abstraído das características que o perfaz enquanto um sujeito real empírico. Este ego é a garantia de que à parte qualquer dúvida de minha real existência empírica eu compreendo minha experiência como possuída por um sujeito. Da mesma forma que os objetos o ego também é constituído no fluxo da experiência. Por ter seu movimento direcionado para todos os lados e conseqüentemente ter os seus conteúdos mudando de diversos modos o ego é construído, dentro desse fluxo, como o sujeito dessa experiência. A identidade do ego, o eu, sempre inclui o ter da experiência particular, desse tempo particular, por isso que o conteúdo do ego, sua identidade, sempre aumenta com a passagem do tempo. Ele não é uma identidade vazia, mas um sujeito auto constitutivo. Sendo essa auto constituição passiva e ativa, assim como a história, acumuladora de experiência perceptual, a história do ego inclui seus juízos, decisões, compromissos e também a sua declaração de abandono das convicções. O ego “se constitui como substrato idêntico das propriedades-do-ego, ele se constitui também como um ego pessoal ‘fixo e permanente’” (HUSSERL, *apud*. CERBONE, 2013, p. 58). Ou seja, sua atividade auto constitutiva mostra que ele é possuidor de um “estilo permanente”. Importante entender nessa redução do sujeito é que nem o seu estilo, nem as suas atividades auto constitutivas imprimem ao ego qualquer substancialidade, sendo assim ele não é outra entidade ou substância no fluxo da experiência.

Por ser orientada pela essência a fenomenologia de Husserl é voltada para a experiência consciente e nas questões que ela suscita, sua busca é pela estrutura essencial da experiência e não pela *busca* da estrutura empírica dela. Por isso que Husserl se questiona quanto a certeza da redução; de não ter situado em uma característica própria e variável da experiência, ao invés, de uma estrutura essencial? Ou como podemos saber que o que se aplica ao ver um objeto “a” é igual ao se ver

um objeto “b”? Ou, se é possível que alguns objetos materiais não se deem adumbrativamente na percepção?

Para dar alguma luz a essas questões ele as distingue em dois estágios de investigação fenomenológica. Um primeiro que se desenvolve no caminho aberto pela redução fenomenológica, onde o filósofo está preocupado na descrição atenta do fluxo da experiência, na observação de suas características e em situar suas possíveis estruturas e um segundo estágio que Husserl chama de “crítica da experiência transcendental” (CERBONE, 2013, p. 59) e é por esse estágio de investigação que as afirmações a respeito das essências podem ser submetidas. Nesse método o fenomenólogo intervém na experiência ao variar sua experiência livremente, introduzindo mudanças no curso de sua experiência ao utilizar sua imaginação. Esse método foi denominado por Husserl de redução eidética, essa redução propõe uma destilação da experiência, onde as características arbitrárias ou contingentes da experiência são removidas com o objetivo de isolar a forma ou a estrutura necessária da experiência, delineando suas categorias essências, como a percepção, a memória, a imaginação, o desejo, o prazer, a dor, etc. A redução eidética trata todas as realidades, as características particulares reais de um objeto como simples possibilidades. Nela o pesquisador pode variar as realidades perceptuais dos objetos livremente, de forma inimaginável, arbitrando diversas cores, formas, texturas e tamanhos aos objetos, todas se mostrando como possibilidades em relação aos objetos da experiência perceptual. Essas variações também são permitidas com respeito ao sujeito, nesse sentido pode-se variar sua constituição particular em termos da história particular de sua experiência, ou seja, variar livremente suas associações, crenças, preferências. O método da redução eidética, também chamado da variação livre permite que se possa separar o que são as características próprias do investigador, o experienciar coisas, e o que é necessário para que ele seja de algum modo um sujeito da experiência. Independentemente do investigador, do grupo, ou ente empírico em questão, as leis produzidas pela redução eidética aplicam-se universalmente e não apenas para com a própria experiência do indivíduo. As leis lógicas são universais, são leis ideais do pensamento, diferentemente das leis psicológicas, que são leis do pensamento subjetivo.

A fenomenologia enquanto uma investigação transcendental é a concepção de Husserl, gestada de Hegel, à cerca dela e de sua questão a ser clarificada; a possibilidade da consciência atingir a um objeto. Essa questão imanente à consciência

é diversas vezes tratada como uma questão de transcendência, de como ela ganha acesso e conhece objetos que estão fora de suas cercanias. Pelo lado da atitude natural é sem sentido a questão de como se sai da consciência e se alcança o mundo exterior. Se me entendo como um ente humano, já estou em meio a objetos e entes senscientes, que considero real, numa mundanidade. No entanto, se considero o ponto de vista da atitude transcendental e consequentemente da redução fenomenológica, nada se pode dizer de genuíno sobre a questão da transcendência. Por esse método os objetos realmente existentes são acessados e constituídos imanentemente. A redução eidética coloca tudo dentro do campo da subjetividade transcendental e a subjetividade transcendental compreende todo sentido possível da experiência. Nesse sentido o idealismo transcendental de Husserl apresenta-se como uma experiência imanente que se baliza pelo sentido que ela compartilha.

A experiência é fundamental para o conhecimento, para que o sujeito se compreenda como uma possibilidade e não apenas como um acontecimento de fato e compreenda também a experiência do mundo como uma possibilidade. É fundamentalmente da nossa experiência do mundo, e de uma análise reflexiva que entende que a análise noética kantiana está carregada de um psicologismo das faculdades da alma, onde o entendimento do mundo repousa na atividade sintética do sujeito que a fenomenologia se opõe. Contra essa narrativa Husserl propõe uma “reflexão noemática” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5). Na reflexão noemática o mundo repousa no objeto e explicita sua unidade primordial (o sentido ou o significado de um processo mental) ao invés de engendrará-la. O noema é um processo mental que é dirigido ao objeto, independentemente de ele existir ou não. Por ser um processo ele deve ser distinguido do próprio objeto, pois, para cada objeto existe uma quantidade indefinida de noemas que depende exclusivamente de como esse objeto é significado. “O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5). No entanto, eu não sou um objeto desse mundo, eu não sou um resultado de causalidades, tudo que sei do mundo sei originado de minha experiência com ele, em respeito à alteridade de cada ser, ou, objeto com o qual me relaciono, sendo imprescindível refletir sobre qual a função do filosofar, se, apenas uma prática que possibilita a reflexão ou uma atitude de criação, invenção e intervenção, que faz nascer algo que não existia, não descobrindo, mas, inventando algo sempre novo, como também compreendeu Nietzsche.

Filosofar é ocupar-se em pensar com clareza sobre seus conteúdos, buscando um desvelamento do pensado, proporcionando assim um esclarecimento, uma criação. Essa tarefa esclarecedora, criativa é inerente ao filosofar e não é privativa nem da lógica, nem da epistemologia e ainda menos da análise da linguagem, ela está presente em todas as disciplinas e atividades humanas. Kant na crítica da Razão Pura, sinaliza no sentido dessa contribuição conceitual do filosofar, quando para ele:

Até então não se pode aprender nenhuma Filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação de seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los (KANT, 2001, p. 673).

Filosofar é um esforço de construção de perspectivas e caminhos próprios, deixando os passos de quem empreende uma caminhada pela história. “O filósofo, dizem ainda os inéditos, é alguém que perpetuamente começa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.11).

A Filosofia de Merleau-Ponty, influenciada e ampliada, notadamente pelos nomes de Husserl e Bergson, além dos companheiros do existencialismo, Heidegger e mais fortemente Sartre, “compreende sua própria estranheza, pois, nunca está inteiramente no mundo e, no entanto, nunca está fora dele” (*idem*, 1998, p. 39), faz uma aguda crítica aos fundamentos da maioria dos pensamentos da atualidade, pois, acredita que: “Neste mundo em que a negação e as paixões mal-humoradas ocupam o lugar de certezas, não se procura fundamentalmente ver, e a filosofia, porque pretende ver é tida como impiedade” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 55/56).

O verdadeiro filosofar é mais criação da forma de pôr os problemas que a solução, sendo por isso, um sentido vivificado; “Não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora” (*ibid.*, p. 22), só admitindo e vivificando a situação humana é que se consegue o acesso ao caminho filosófico, sendo que o saber absoluto do filósofo é a percepção. A Percepção funde tudo que está perante nós e também nos atinge interiormente nessa relação de mito natural, numa história que contamos a nós mesmos. Nessa Filosofia, não há a realidade plena, não há a coisa em si e o que se pensava coincidência é coexistência.

A Filosofia é sempre uma busca do simbólico que é nossa essência e ressignifica-se em discurso pessoal que somos nós próprios. É ao falar, com seu tom e estilo que se afirma a autonomia da pessoa. Assim defende, “Qualquer Filosofia é também uma arquitetura de sinais” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 72), que se faz presente, sendo, dependente do transcurso histórico, nesse sentido, é o relacionar-se inter-humano que é o motor da contingência da história, desenvolvendo-se no próprio processo histórico “assim como a língua é um sistema de sinais, que só uns em relação aos outros têm sentido, cada instituição é um sistema simbólico que o sujeito incorpora a si próprio como estilo de funcionamento” (*ibid.*, p. 71).

3.1 O Filosofar, o pensar, o pensamento e o corpo

O pensar precisa de uma corporeidade para existir e o pensamento é resultado de algo problematizado, vivido, experimentado, em boa parte esse algo é físico, quando não, o ser humano tem o poder de materializá-lo; as pessoas, as coisas, os acontecimentos dessa experiência humana, nos perpassam sobremaneira como atividades materiais, sendo difícil acreditar que se possa pensar, sem estar em um lugar específico, sem ter uma perspectiva no mundo. Por isso a única certeza cartesiana possível; o pensar, se realiza, ou melhor, se materializa através do corpo. Dessa forma, pode-se pensar na atualidade que o Cogito de Descartes seja uma contradição.

O conceito de sujeito incorporado é importante no pensamento de Merleau-Ponty, pois, não concebe os seres humanos, nem suas sociedades reduzindo-os a um sistema biológico, nem a um conjunto de objetos que mudam definidos pelo resultado de leis gerais apropriadas, mas, trata a mente humana como ligada e não presa às condições materiais de existência, gestado em bases reais, centrado no indivíduo, nas suas ações e no mundo, nas suas ações e articulações com o meio em que vivem, na vida que levam, em sua materialidade, por isso verificáveis de forma empírica.

Para ele, o ser humano tem sua subjetividade condicionada ao fato de ser incorporado e tem a natureza dessa corporeidade condicionada ao fato de ser sujeito. É essa corporeidade que nos liga, impreterivelmente, ao mundo material e nos faz seres vivos que percebemos o mundo de algum lugar e em um dado momento,

consequentemente, com entendimento racional limitado por esse tamanho envolvimento com o mundo. Importante salientar que a percepção do mundo não é sua contemplação, mas interação, pois, é o lugar onde vivemos.

Sendo o homem um ser social, tem a obrigação de encontrar formas de organização social que possibilitem a resolução, ou, pelo menos, o alívio aos problemas que impedem a satisfação das exigências biológicas fundamentais e de luxo dos seres humanos. Visto que há sempre diversas maneiras de conceber e solucionar um problema, também é pertinente salientar que o sentido a ter é o da superação das deficiências nos mais variados sentidos, ou seja, que efetivamente possa abrir e ampliar novas possibilidades para a vida cognitiva.

O capitalismo conseguiu ao se ressignificar, apesar de toda exploração e pobreza, inserir uma grande parcela da população na esfera de consumidores. Pessoas que conseguiram, ou, foram alçadas a fazerem parte da sociedade de consumo. Dessa forma o próprio capitalismo engendrou em sua estrutura uma mudança no processo de alienação do trabalho, migrando de uma alienação da força do trabalho (mais valia), para a alienação ontológica do ser humano através da sua força de trabalho aliada ao consumo de bens materiais e também imateriais. Cada vez mais as relações humanas estão pautadas por um modelo de inserção social baseado no consumo de bens de produção, ou seja, onde o cidadão é inserido na sociedade conforme sua aquisição de bens, necessidades muitas vezes pautadas pela moda e pela mídia, ambos grandes responsáveis pela alienação e pela crise de sentido que passa o ser humano e as sociedades contemporâneas.

Com Lavelle e a ideia de participação e de presença do ser em nós e de nós no ser, respectivamente, Merleau-Ponty se alinha com uma postura crítica perante o processo de alienação ontológica do homem contemporâneo, alienação determinada primordialmente pela relação frente ao consumo e à superficialidade desse modo de vida, combatendo veementemente essa atitude e a sua ideologia. Ele nos chama, pelo conceito de sujeito incorporado “...não há qualquer relação transitiva entre mim e o meu corpo, entre mim e o mundo, sendo unicamente para dentro que o eu pode ser transcendido” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 12). Nesse sentido o filosofar é indissociável da situação humana e exige um voltar-se a si para assumi-la, um compromisso com o espírito reformado. Corroborando e complementando esse pensamento, Bergson, outra referência de Merleau-Ponty, entende que é na percepção atual e presente que está a gênese da nossa relação ôntica com as coisas,

sendo a mesma, “...a nossa própria história que contamos a nós mesmos” (*ibid.*, p. 24).

Merleau-Ponty com sua obra; Fenomenologia da percepção opera um repensar da fenomenologia e do método fenomenológico, revendo conceitos próprios e também de alguns companheiros de trabalho fenomenológico, principalmente Husserl, Martin Heidegger e Jean Paul Sartre. O filósofo considera o repensar fundamental à prática da fenomenologia e o faz de forma constante ao longo de sua vida e obra filosóficas.

Pode-se dizer que a fenomenologia de Merleau-Ponty é uma fenomenologia da corporificação, pois, nenhum fenomenólogo se deteve ao tema com tamanha profundidade e originalidade. Apenas Husserl em seu trabalho, *Ideias II* (1913) traz o tema à reflexão de forma mais densa, sendo importantíssima suas concepções para que Merleau-Ponty construísse sua fenomenologia da corporificação e também uma fenomenologia do envolvimento do filósofo com a pesquisa empírica nas ciências naturais, especialmente a psicologia, a fisiologia e a linguística. Nesse sentido dedicou sua atenção a expor as suposições que não foram verificadas relativas à natureza da experiência, bem como, às concepções que mutilavam a percepção, a corporificação e a atividade humana. Sendo devido a essas distorções que se enfatiza a necessidade de pesquisas que estejam embasadas na fenomenologia.

São duas afirmações fundamentais que norteiam o pensamento sobre o corpo em Husserl, a ideia de que o corpo é algo que aparece na experiência como um tipo de coisa categorialmente distinto e que o corpo e a autoexperiência corporal desempenham um papel essencial com respeito à possibilidade de formas diferentes de intencionalidade, ou seja, à possibilidade da experiência de, ou, sobre objetos diferentes do próprio corpo. Sendo assim o corpo é o meio de toda percepção e está envolvido em toda percepção, além de ter sua constituição na experiência de vários tipos de objetos, não o expressando como uma unidade fisiológica, nem fazendo afirmações sobre mecanismos causais às várias formas de experiência respectivamente. O corpo não é experienciado como mais um objeto material dentre outros, mas é manifesto de maneira categoricamente distinta. Ele é o meio e o órgão da percepção, pois, as descrições da experiência perceptual fazem referência e envolvem a nossa existência corporal. Envolver fenomenologicamente diz respeito ao fato de que para experienciar “sobre” objetos variados, se deve experienciar-se, perceber-se como corporificado. Vemos com os olhos, ouvimos com os nossos ouvidos, etc. O corpo é nosso “ponto-zero da orientação” (HUSSERL, *apud.*

CERBONE, 2013, p. 153) e dessa forma está localizado e orientado com relação às coisas que são manifestas, requer que se esteja localizado e orientado em uma morada corporal, espaço que se experiencia. Contudo, boa parte dessas relações espaciais que se medem não se aplicam à experiência com o próprio corpo, nunca se está nem perto, nem longe dele. O nosso corpo sempre faz referência à rede de condicionais responsável pela experiência perceptual, sendo esses condicionais essenciais para a experiência de ou sobre objetos materiais. Para Merleau-Ponty esses condicionais não podem representar uma descrição completa da constituição dos objetos materiais, devido aos adumbramentos que o objeto nos proporciona, ao movimento do nosso corpo seus lados ocultos se mostram à experiência perceptual e também o corpo não pode conceber o caráter motivado da percepção como envolvendo algo que tem a forma de juízo. O Corpo⁵ tanto desempenha um papel essencial para a constituição de outras categorias de objetos, como é ele próprio um tipo de entidade categoricamente distinto. Ele é o lugar em e sobre o qual as sensações ocorrem. O Corpo se torna um Corpo ao incorporar sensações táteis, de dor, de prazer, de som, é um campo localizado de sensações, não um ambiente causal de sensações, mas o espaço onde elas ocorrem. Essa relação em tocar e ser tocado e também em tocar-se, ou seja, tocar e ser tocado por si e em si estabelece sua materialidade e sua distinção categórica. Entretanto, na fenomenologia da percepção o corpo é ressaltado como presença permanente em nossa experiência perceptual. O corpo nunca é permanente em fato, mas, ao contrário, absoluta. Sua permanência é de maneira absoluta servindo de fundo para a permanência relativa dos objetos reais que aparecem e desaparecem. Com essa visão compreende o corpo como fundamento para a aparição de outros objetos e conseqüentemente, igual a Husserl, como sendo o ponto zero de orientação. Só assim permite a possibilidade de se ter uma perspectiva sobre o mundo.

O retorno aos fenômenos é o projeto de Merleau-Ponty, projeto de uma fenomenologia que se proponha “retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo...” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 89), ou seja, retornar ao mundo pré-objetivo anterior ao conhecimento, reencontrar a camada primordial na qual nascem tantos as

⁵ O Corpo com “C” especifica o corpo vivo, no contexto fenomenológico corpo experienciado, corpo-como-vivido. No alemão todos os substantivos são escritos com letra inicial maiúscula. Daí que corpo com “C” maiúsculo é a tradução da palavra *Lieb*, diferenciando-se de corpo com “c” minúsculo que é a tradução da palavra *Körper*, o corpo em termos materiais.

ideias, quanto as coisas, redescobrir em nós um sentido do tema fenomenologia, nossa sensibilidade para os fenômenos, mas, sobretudo o que diz respeito à abertura. A pergunta sobre o que é a fenomenologia é mais uma vez levantada porque para Merleau-Ponty a concepção de fenomenologia e seu chamado de retorno estão unidos. A Fenomenologia da percepção possui uma tarefa descritiva, pois, de modo algum trabalha sobre especulações ou se destina a construir explicações. Por isso ela é completamente distinta das ciências naturais. Segundo o filósofo a tarefa é descrever a experiência perceptual, pré-objetiva, é conhecer necessariamente sua posição ante o fenômeno antes da sua própria realização e conhecer o lugar no mundo. Dessa forma se marca a distinção entre a fenomenologia, tida como a experiência perceptual e as ciências naturais e suas searas, o mundo objetivo, sendo expressão de primeira e segunda ordem, respectivamente.

Retornar aos fenômenos requer a execução da redução fenomenológica conduzindo nossa atenção para trás, para as origens perceptuais da nossa concepção de mundo. Segundo Merleau-Ponty, o que deve ser colocado para fora do jogo, na redução fenomenológica, deve ser a concepção objetivista do mundo pela ciência, ou seja, um mundo compreendido como o reino dos objetos e relações determinado e terminado. A posição no mundo antecede o fenômeno, ela é uma condição da experiência perceptual. O sujeito da experiência nunca é separado do mundo e o mundo o qual ele está inserido nunca é completamente determinado pelas ciências naturais, nem é produto de uma síntese. Enquanto sujeito da experiência o homem é destinado ao mundo e nesse sentido a redução fenomenológica nos serve para compreender que ela não se pode fazer completa, uma vez que, voltar à experiência perceptual não apaga a mundanidade da nossa existência, muito menos rompe as ligações construídas que nos ligam no mundo circundante.

A Fenomenologia da percepção tem como um lema estar aberto ao mundo e sua tarefa é recuperar e preservar essa abertura sem introduzir nessa experiência hipóteses explicativas, ou, uma concepção de coisas formadas por expressões de segunda ordem, ou seja, focar sobre as coisas experienciadas ao invés de focar na experiência das coisas. Assim os resultados das experiências são utilizados para explicar essa própria experiência, distorcendo assim a natureza da experiência.

A imagem da percepção segundo a tradição filosófica racionalista empirista envolve quatro ideias que a levam a um entendimento da percepção como uma recepção de estímulos e posse de sensações. Sendo essas quatro ideias, primeiro a

de que a percepção envolve a recepção ou registro de átomos sensórios, ou, ideias de luz e cor, estímulos que são menos do que as coisas que vemos e dizemos ver. Segundo que cada faculdade sensível serve como canal. A visão registra a ideia de luz e cor, de modo que o que eu vejo não é a mesma coisa que eu toco, a ideia de toque quem registra é o tato. A terceira ideia empirista é a de que a percepção das coisas que dizemos ouvir, ver, tocar, entre outros sentidos é uma consequência da recepção e combinação dos adumbramentos, ou, unidades mais básicas da experiência. Por andarem acompanhando umas às outras e andarem juntas, são consideradas coisas distintas. A quarta ideia é que qualidades afetivas e emocionais são continuações da experiência perceptual propriamente ditas e que são estimuladas pela própria experiência perceptual, mas não uma parte da mesma. Nossa experiência imediata não envolve uma consciência de quaisquer unidades sensíveis individuais. Não temos sensações pura de luz, mas vemos coisas em um campo visual, em uma cena, contra um pano de fundo. “O ‘algo’ perceptual está sempre em meio a alguma outra coisa, forma sempre parte de um ‘campo’” (MERLEAU-PONTY, *apud*. CERBONE, 2013, p.164), envolvendo a ideia de figura-e-fundo.

Segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty o empirismo é inadequado descritivamente, pensar a experiência pelos elementos atomísticos, sensações, ideias, ou, estímulos tão simples não consegue sequer recuperar a experiência ordinária, uma vez que ela não é redutível a esses elementos fundamentais. Perceber a experiência visual por uma relação de figura e fundo mostra que a experiência perceptual não pode ser tendo por base os elementos fundamentais que os empiristas propõem. Como explicar as características de uma figura em meio a um fundo? Por uma leitura de um arranjo de todos os átomos sensórios independentes? Na verdade, nenhum detalhe de uma figura, ou, do campo podem ser descritos experiencialmente por elementos isolados que se agrupam. As muitas e variadas características das figuras, ou, objetos não podem ser descritas independentemente uma da outra. Não se pode recriar, ou, explicar relações internas tendo por base relações externas. “As características da percepção infundem e influenciam umas às outras, e, assim, não podem ser tratadas como elementos autônomos, estando uma pela outra somente em relações externas” (CERBONE, 2013, p. 169).

A integridade da percepção denota a importância do todo sobre as partes, uma vez que as partes não são independentes e estão internamente conectadas uma à outra e com o todo que constituem. Ao ignorar a integridade da percepção o empirismo

comete o erro de ter uma tendência para tratar qualidades perceptuais como elementos da consciência, ao invés, de como elementos para a consciência. Tornando-se subjetiva em demasia, como se fosse uma série de eventos ocorrendo dentro da mente (ideias de luz e cor) e o erro de tratar as qualidades percebidas como completamente determinadas e desenvolvidas. O empirista insiste que a experiência perceptual deve ela própria ser determinada.

O terceiro erro dos empiristas está ligado ao tratamento dado à percepção como sendo completamente determinada. É o que se denominou hipótese da constância. Desse modo entende-se que a percepção por ser consequência da recepção de estímulos definidos e determinados, reproduz e varia com eles. A constância significa a constância da experiência perceptual dos estímulos. Se mudar o estímulo, muda a experiência perceptual.

A percepção interpretada pelo empirismo é entendida como recepção de estímulos e posse das sensações, sendo assim, a experiência perceptual é tratada como envolvendo canais independentes, cada modalidade perceptiva envia seu próprio fluxo separado de informação e produz seu estoque de sensações na mente. No entanto a experiência perceptual envolve um todo já gestado de significado irreduzível. A percepção pela integridade de suas relações internas abarca, integrando as diferentes faculdades perceptivas. O empirismo negligencia o alguém que vive e percebe a experiência perceptual. Experiência que é uma atividade, uma vez que a percepção se conecta com o sujeito pelos vários termos ativos que se usam.

Outra corrente filosófica racionalista é o intelectualismo. Para os intelectualistas o sujeito que percebe tem destaque no ato da percepção e de sua concepção de percepção como a consecução de um sujeito ativo. Pelo intelectualismo e pelo sujeito uma experiência perceptual envolve necessariamente a noção de juízo. Perceber alguma coisa consiste em fazer um juízo a respeito dessa coisa. Para a fenomenologia as coisas não são bem assim, pois, entende que a experiência perceptual não é uma reprodução fiel do ambiente circundante. Ela é uma atividade, sendo atividade realiza-se por vários termos ativos em ligação com a percepção, ou seja, a experiência visual possui ações que são determinantes na maneira de perceber a experiência visual como; olhar, ver, encontrar, relancear, espiar, espreitar, enganar, esgueirar entre outras. No intelectualismo a experiência envolve tanto uma dimensão passiva, quanto ativa. Enquanto a dimensão passiva conecta-se com o mundo empírico a dimensão ativa garante que essa experiência possa ser fonte de conhecimento, uma conquista

enquanto obtenção, uma consecução. O que se vê não é o que se julga, ver e julgar são indiferentes um ao outro. Na visão de um cubo esquemático desenhado, julgamos ver uma figura com nove linhas simétricas, bidimensional, desenhada no papel. No entanto a figura nos aparece involuntariamente como um cubo tridimensional não importando o juízo que se faça. Desta forma nos parece que o ver é pré-judicativo. A tensão causada entre o que está para ser visto e o que se consegue ver é eliminado no intelectualismo, pois, “O ver pareceria ser pré-judicativo” (CERBONE, 2013, p. 176).

De acordo com a fenomenologia de Merleau-Ponty a primeira camada da experiência perceptual que se busca descrever é pré-objetiva, ou seja, pré-judicativa e a indeterminação constitutiva da experiência perceptual mostram o papel secundário do juízo. Assim o intelectualismo se mostra uma reação extrema ao modelo de vida mecânico e passivo proposto pelo empirismo, sendo ambos incapazes de acomodar o espectro vital da experiência perceptual tal como vivida, pré-objetiva.

No primeiro caso, a consciência é muito pobre; *no* segundo, é rica demais para que algum fenômeno possa *solicitá-la*. O empirismo não vê que precisamos saber o que procuramos, sem o que não o procuraríamos, e o intelectualismo não vê que precisamos ignorar o que procuramos, sem o que, novamente, não o procuraríamos. Ambos concordam no fato de que nem um nem outro compreendem a consciência *ocupada em apreender*, não notam essa ignorância circunscrita, essa intenção ainda “vazia”, mas já determinada, que é a própria atenção (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 56).

O intelectualismo parte do empirismo, pois, a experiência perceptual envolve a intuição que é uma referência do empirista. No entanto ele o amplia ao introduzir o juízo na constituição da percepção, no sentido daquilo que falta a sensação para que a percepção se torne possível.

4 ENSINO DE FILOSOFIA

“Ensinar Filosofia” deve ser, a princípio, um reconhecimento para si do que é a própria Filosofia e se é possível ensiná-la. Não se pode falar em Filosofia, sem o conhecimento do seu significado para si. Ou seja, não se pode ensinar Filosofia de forma ingênua, logo, não se ensina Filosofia, é possível, quiçá, ensinar a filosofar através de uma atitude espiritual filosófica. Sendo essa atitude baseada numa atitude fenomenológica, a crítica do conhecimento. A Fenomenologia é um método do

homem e conseqüentemente o filosofar deve apresentá-lo plenamente em sua constituição, em sua condição natural, além de sua moralidade e liberdade. O processo educacional, em geral, e mais especificamente de Filosofia, em todas as suas esferas (municipal, estadual e federal), níveis (fundamental, médio(técnico ou científico) e universitário e em seus círculos de desenvolvimento, as instituições de ensino (públicas ou privadas, instituições militares, colégios confessionais e afins) deve ter o seu ensino pautado pelo método fenomenológico, um contraponto ao método tecno-científico da educação na atualidade, pautado pela elaboração de problemas, um desenvolvimento de argumentações, um trabalhar com conceitos, pensar conceitualmente e até criar conceitos originais, embasado em toda uma tradição filosófica, mas sobretudo na crítica radical.

A fenomenologia não deve ser posta como uma escola, ou, de abordar um problema da história da filosofia, enquanto estritamente objetiva. A história da filosofia a partir de uma abordagem fenomenológica é no sentido de uma história dialética, abordando não apenas o texto, mas também as intenções das ideias dos fenomenólogos, “[...] aproximar-se dos textos de Descartes e classificá-los já é escolher, interpretar e sublinhar uma intenção do cartesianismo, tornamo-nos assim, responsáveis por Descartes” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 153).

A história da filosofia é uma abordagem de uma posição específica, uma perspectiva através de problemas, tanto sistemática quanto histórica e o filósofo em atividade filosófica não deve pensar como “homem”, deve buscar um distanciamento, embora sempre seja reconduzido a viver como homem. O filósofo se desprende de sua experiência de fato, mas não deixa sua situação de fato jamais.

Se é verdade que existem muitas Filosofias a serem “ensinadas”, desde a Filosofia dos filósofos militantes, e a dos eruditos, ou ainda reduzida a um saber histórico. O que se precisa ter em mente é em qual patamar filosófico se deve dar esse ensino tanto na escola, quanto na universidade. Visto que os três patamares sugeridos por Antônio Joaquim Severino devem ser considerados para balizar essa ação educativa, a saber: O senso comum, a consciência filosófica pressuposta e a Filosofia considerada em um terceiro patamar, como forma de reflexão sistemática.

Educar é formar o humano para a relação autêntica. Como alvo desta reflexão há uma intenção pedagógica de se pensar o processo de formação de professores, uma vez que tal processo, embora esteja configurado plenamente com a atmosfera acadêmica, perpassa a

academia (universidade), interpela-se com o cotidiano da própria vivência docente e abrange também o processo de formação continuada. Assim a formação do professor é progressiva, contínua (ARAÚJO e SILVA, In: MATOS (org.), 2014, p. 55).

O devir-mestre tem relação intrínseca com a atitude filosófica. Onde o devir é uma política da invenção, da problematização e a postura do professor uma articulação constante nos discentes de um desvelamento do mais essencial da realidade. Para Luc Ferry, “... a tarefa primeira da Filosofia é ver o essencial do mundo, o que nele é mais real, mais importante, mais significativo” (FERRY, 2010, p. 38). Dessa forma, entende-se que a atitude filosófica de um professor, não é atributo da pedagogia, mas de uma atividade filosófica, sendo o devir-mestre indissociável de uma prática da educação que se pretende filosófica. Onde o mestre não se enquadra somente como um detentor de competências pedagógicas, “..., a saber, que conhecer é um modo de ser da pre-sença enquanto ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 100), promovendo no aluno um novo conhecimento, estimulando nele que construa seu caminho, assim, “De todas as escritas, apenas amo o que uma pessoa escreve com seu próprio sangue” (NIETZSCHE, 2014, p. 56). Essa deve ser a postura do professor comprometido com a educação e a construção de uma sociedade autêntica e autônoma.

O ensino de Filosofia distingue-se de qualquer outro tipo de ensino, pois exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica em vez de conteúdos, expresso em doutrinas, teorias e sistemas consignados na história da Filosofia, onde o objeto da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude (MATOS, In: MATOS e COSTA (org.), 2014, p. 12).

Essa atitude deve ser o pacto mediativo do mundo. Numa Filosofia do diálogo. Onde o diálogo é um caminho seguro que pode levar o homem à uma relação autêntica consigo e com o outro. Podendo ser o professor o início da construção de um ato em sala de aula que promova a percepção daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano, possibilitando assim a sua problematização. “A Filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano... por duvidar que a realidade seja um dado” (*ibid.*, p. 13).

Uma convicção sobre a formação docente é considerar, como ponto de partida, a condição humana e inacabada do homem, conseqüentemente, dos profissionais da educação. Sendo o professor, como qualquer ser humano; um ser no mundo, devendo estar comprometido com o pensar e na elaboração do pensar na perspectiva da

experiência do fato. Atuar de forma crítica frente ao mundo e a essa experiência é uma consequência do Filosofar e da Filosofia. Na sua construção de mundo entre humanos, o ser é impelido a avaliar as possibilidades e escolhas de forma crítica e não passiva, visando com essa criticidade à construção de uma sociedade conflituosa, mas, sobretudo, comprometida com a dignidade do homem e da terra.

Na dialética da educação filosófica é imprescindível que os professores estabeleçam além de novos conteúdos a revisita dos antigos conceitos, para a problematização de seus alunos e para executar práticas comprometidas com um estudo dialógico e investigativo de ideias e não apenas a repetição das mesmas. Há que se ensinar a filosofar e não apenas repetir as ideias dos filósofos. Estimular no aluno a curiosidade pelos problemas e conceitos gerados, estimular o hábito do debate entre todos que participam desse processo, onde se possam discutir essas ideias e fundamentalmente o texto, seja ele escrito ou digitalizado, oralizado ou imagético. O processo educacional de Filosofia em todas as suas esferas deve ter o seu ensino pautado por uma elaboração de problemas, um desenvolvimento de argumentações, um trabalhar com conceitos, pensar conceitualmente e até criar conceitos originais, embasado em toda uma tradição filosófica.

A Filosofia exige o outro, o reconhecimento do outro, a relação entre iguais. Aluno e professor se realizam na interconexão. Por isso, o ser para mim de outros não me exclui. Também estou contido não me distinguindo.

O devir-mestre pressupõe o devir-aluno e sobre si deve-se cobrar o que é de si. Ambos são marcados por uma mesmidade do ser, por estarem no mesmo lugar, no mesmo tempo, não se distinguindo quanto ao objetivo de suas existências. No entanto o outro, na figura do devir-aluno, ocupa uma perspectiva, ou ponto de vista inicialmente inacessível à figura do devir-mestre. O professor deve traçar minimamente esse caminho entre devires, partejando diálogos, aberturas conceituais que possibilitem cognições, ambos numa mesma rota, cada um viajando por seus motivos e propósitos.

Uma educação não dogmática deve ter como base uma abertura do pensamento, atitude que, inevitavelmente, proporciona experiências novas tanto para o aluno quanto para o professor. Ao estar em diálogo aberto com as experiências da vida faz-se uma existência autêntica.

O ensino de Filosofia que promove a atitude filosófica pauta-se em não acreditar que o suposto é verdadeiro, por isso, faz-se necessário pô-lo sempre à

prova, sendo através dessa característica tensional entre o conhecimento e sua validação que dão a certeza ou não de sua verdade. O professor e o aluno devem estar fora do território das certezas. Assim o estudante deve ser jogado na inquietude das descrenças por perceber quão variadas são as respostas às questões fundamentais da vida. O que é o bem e o que é o mal, o belo, a vida, o mundo... uma educação dogmática, configurada por um modelo acroamático de ensino, que tem como pressuposto o acúmulo de conteúdos não se apropria da experiência e do conhecimento que acontecem originados do interesse, da desconfiança. O ensino não dogmático é dialógico e consequentemente libertador, pois privilegia a busca dos conteúdos e o partear de ideias por esse conteúdo inicial. Ele é propulsor de uma ação essencialmente libertadora, ética, que exige do professor de Filosofia, uma busca constante, uma práxis da pergunta, da dúvida, sendo a Filosofia a culminação da racionalidade, lócus onde ela se faz e se realiza. Nessa maneira de propor a educação, originada de uma unidade primitiva, “os problemas não desaparecem, pois, que se deslocam para explicar como “do mesmo” surge “um outro” (PORTA, 2007, p. 49). Portanto, faz-se necessário que na licenciatura em Filosofia os professores e alunos estejam atentos aos acontecimentos históricos, aos temas, aos métodos e até a linguagem que a Filosofia e seus filósofos usaram para expressar-se. Contudo, não basta apenas compreender a Filosofia e o pensar filosoficamente, pois, sem essa abrangência, o estudo de Filosofia estará desconectado de uma parte fundamental do arcabouço necessário para que ele aconteça plenamente. De certo modo, boa parte dos conteúdos que se estuda na licenciatura em Filosofia ao longo dos anos, só entra em vigor na sala de aula quando o professor consegue viabilizar uma comunicação direta com os alunos, fazendo com que esses conteúdos tenham sentido e se tornem representativos para a vida ativa.

4.1 Por que é mais desejável um ensino não depositário?

Apenas através de um ensino de Filosofia erotemático⁶ dialógico pode-se ter contato com a experiência do conceito. O “ensino” baseado nesse método pede por reflexão e permite que, de certo modo, todos sejam alunos, pois, é uma atividade que interroga, exigindo que cada um faça autonomamente o movimento da experiência

⁶ Erotemático é concernente a perguntas. A lógica erotemática é a lógica das perguntas.

filosófica, do pensar e elaborar o conceito. Uma educação não depositária estimula tanto no aluno como no professor, a busca pela pesquisa individual, mesmo num trabalho em equipe, a individualidade é essencial para a realização da atividade solicitada e o próprio aluno tem a noção da sua responsabilidade com a pesquisa e a ética.

O professor de Filosofia deve compreender que sua “disciplina” não está presa à sala de aula, o pacto do professor de Filosofia, com seus alunos e com a Filosofia é que ela nunca será pautada pelos cinquenta minutos da aula institucional, ela nunca começa no início da aula, nem se encerra no seu final, pois, ela, igualmente a vida, sempre segue, sempre nos espanta e nos faz aprender e ensinar. A existência de muitas Filosofias nos permite dizer que é impossível discipliná-la, bem como, de que é impossível ensiná-la, numa proposta de um conteúdo com base em um valor de verdade absoluto, conforme trabalham as escolas em geral, sendo imprescindível que se possa,

Converter a questão “ensinar Filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da Filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para então colocar então em primeiro lugar a análise do “que” ensinar (CERLETTI, 2009, p. 63).

A Filosofia extrapola as correntes de um currículo porque ela é anterior ao currículo, antes de ser disciplina, ela está presente em todo ambiente, em cada momento da vida do homem, como também no ambiente da escola. Na matemática, na biologia, na língua portuguesa, na merenda escolar, na aula de dança, no trato com o diretor, enfim, tudo deve ser pensado filosoficamente pelo homem, por cada um profissional que labuta em determinada área e entre todos que convivem em cada espaço específico e em comunidade. A Filosofia está aquém e além do ambiente escolar e longe de ser uma prática de ensino objetivante, pragmática, conteudista e com fins determinados em termos de resultados científicos, seu papel fundamental é tomar para si as condições da existência humana em sua plenitude, ou seja, uma existência racional. Nesse sentido a filosofia é a funcionária da humanidade.

O que se falar sobre a Filosofia deve passar fundamentalmente por um ouvir, um ver, um perceber o mundo. Por essa atitude, pode se despertar uma curiosidade sobre tudo que nos afeta, sendo isso fundamental para a Filosofia e o fazer filosófico. Através da curiosidade e da dúvida se faz a pergunta filosófica, sendo esse perguntar filosófico fundamentalmente uma pergunta que envolve intencionalmente quem a faz,

ou seja, ela possui uma intencionalidade a ser considerada. Dessa forma, para a pergunta filosófica urge uma resposta com uma significação única e especial, sendo sempre um “para si” o teor da pergunta. Essa condição da pergunta, funda-se numa aspiração pelo saber, contudo, esse saber almejado é uma forma de intenção sem supostos fechados, ou, dogmas, que constrói a relação com o conhecimento não embasada por uma verdade hegemônica, mas às possibilidades de verdade, aberto ao convívio com o outro e em instituições educativas outorgadas, com tempo determinado em associação com outras disciplinas. “O ensino filosófico, nos situa de maneira explícita, ou, implícita diante dos limites educativos institucionais” (CERLETTI, 2009, p. 69). A Filosofia está compreendida na escola atualmente baseada no vínculo entre transmissão e aquisição de conhecimento e a promoção da liberdade individual de cada ser humano. No entanto, esse vínculo expressa a tensão permanente entre educar para forjar sujeitos livres e ao mesmo tempo promover indivíduos obedientes e governáveis. A predominância de uma Filosofia disciplinada que afirma alguns enunciados, que se coloca soluções funcionais para problemas que ela própria se coloca e também difunde crenças e valores, reproduz tanto saberes como práticas e estimulando certas ações, ou, dissuadindo e até ocultando-as. “As instituições educativas não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais” (*ibid.*, p. 72), muito menos os saberes gerados nela são ingênuos e tudo isso produz e gera permanentemente efeitos de dominação e homogeneização. Assim a Filosofia tem que se compreender dentro da escola, também fora da sua norma disciplinar, conteudista, pois está compreendida na própria existência dos seus atores e em suas histórias, na própria existência da escola, ali naquele ponto georeferenciado da cidade e também no seu funcionamento, na sua burocracia, na sua participação enquanto ente social democrático. “As escolas, ou as instituições educativas em geral, são lugares de encontros entre pessoas, saberes, tradições, pensamentos” (CERLETTI, 2009, p. 73), logo, são lugares do debate político e a Filosofia nesses lugares não pode negar essa dimensão política, uma dimensão política comprometida com a vida democrática. A ação educativa das professoras e professores deve ser determinada por essa atitude filosófica democrática. O professor não pode ser um funcionário do Estado que apenas cumpre um programa de governo, pois esse programa pode ter a intenção de legitimar um estado de coisas na contramão da busca e das conquistas para a realização de uma vida democrática. Mais que qualquer funcionalidade

pragmática o ensino de Filosofia nas instituições educativas deve ser um estímulo a sua potencialidade crítica.

Pensar a educação e a prática filosófica de um ponto de vista da experiência e do sentido é uma forma nova de operar a relação homem/educação/sociedade, onde, a perspectiva pedagógica está ancorada numa possibilidade existencial. Diferentemente dos campos pedagógicos alinhados com a educação como uma ciência aplicada, ou, que compreendem a educação como práxis política isoladamente. Nesse sentido a Filosofia que deve ser teorizada e praticada são as Filosofias que tenham uma compreensão de si como uma existência ontológica, que respondam aos pressupostos para um “ensino” de Filosofia definido em estar associado ao currículo e não apenas justaposto, como aconteceu no ensino médio brasileiro,

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado — e não simplesmente justaposto — às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios (UNESCO, 1995, p. 13-14).

Ao “pensar”, falar, ou, teclar a palavra “pensar”, deve-se tê-la em mente não somente como oriunda do poder da razão; da faculdade de fazer contas e cálculos e da habilidade de argumentar, mas, fundamentalmente por dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Por isso a importância do “sentido” e do “sem sentido” para o homem e conseqüentemente para a humanidade. O estar presente do indivíduo em cada momento da sua vida o impera a definir, a ponderar, a escolher e a agir. Ao definir de tal maneira, algo, ou, alguém, está aí uma tomada de partido, ao ponderar sobre os benefícios ou malefícios de uma atitude impera uma escolha, uma tomada de partido, da mesma maneira quando escolho e efetuo essa escolha, atuo efetivamente no mundo, estou tomando um partido. Sendo assim não há como estar no mundo sem pôr-se a colocar-se de uma ou de outra maneira, pois;

O espaço e em geral a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 342).

Quando alguém, ou, uma instituição, ou, algum movimento, como por exemplo, o movimento escola sem partido, postula uma escola livre de opinião, nega a própria liberdade, pois, dá as costas a um pressuposto basilar do conceito e da etimologia da educação e do seu processo, o educar. Este pressuposto é a função de guiar, de

conduzir, para fora, para o exterior. Nesse sentido, o professor conduz para fora de si o conhecimento que ele tem, ou, acredita ter, a sua episteme, a sua ontologia, em via do aluno e este, por sua vez, conduz para fora de si, os conhecimentos que traz consigo, confrontando-os com os conhecimentos trazidos pelo professor, mas, não apenas por ele, e sim pelo mundo. Em outra perspectiva, professor e aluno são conduzidos para fora de si, ou seja, educar tem o poder de nos levar para fora de nós, de nos vermos pelo olhar do outro, para entender o outro, compreender o nosso mundo e conseqüentemente o mundo do outro e a Fenomenologia tem muito a contribuir nesse trabalho, pois, tem em seu fundamento a característica de ir em busca da recompreensão do outro para a construção de uma nova maneira de vivermos em comunidade.

Apenas em um ambiente de diálogo em que se discutam os conteúdos curriculares em associação com a realidade e os valores dos alunos e professores é que se consegue fazer com que estes conteúdos façam sentido e se tornem uma experiência, onde aprendizado e conhecimento se estabeleçam e revoltem-se, visto que não há conhecimento estanque. Isso nos leva a refletir sobre a importância da informação que é transmitida enquanto obra de um conhecimento adquirido através da experiência da vida e da postura ética do “mestre” para com o aluno. O saber científico do professor jamais deve estar em descompasso com sua retidão ética. Ele ao discordar de qualquer modelo de ensino e escola deve mostrar aos alunos os motivos dessa oposição, sem jamais mentir nas suas críticas. Problematicando através e pela palavra a relação do conhecimento com a verdade e com a honestidade ontológica do “mestre”.

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar uma história como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIM, 1987, p. 114).

Estas são questões que pairam sobre a atitude do filosofar, considerando que, nesse contexto, o professor é e será um filósofo pela própria maneira de trabalhar e experienciar a busca do conhecimento numa atitude dialógica e dialogal.

4.2 Ensino, experiência e linguagem

A experiência se faz presente plenamente quando o homem se utiliza do seu corpo na busca de uma possibilidade de construir um sentido ao fenômeno que se apresenta em seu mundo. Entenda-se a palavra experiência como sendo o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece. Não o que se passa, ou, o que acontece no homem no momento da experiência sensível. Esse passar é a afirmação de um espírito que se afirma no mundo e se consagra, se fazendo apresentar e representar pelos seus símbolos e signos. “O espírito fenomenológico é o espírito visível diante de nós, nas aparências, nas coisas, espírito espalhado nas relações históricas e geográficas dos homens, antes de ser redescoberto pela reflexão” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 157).

Essas representações se expressam por intermédio da linguagem. Sendo assim todo sentido está intimamente ligado à palavra e à linguagem, mas, não apenas a ela, há que se envolver com o mundo, o corpo, a visão e também com a práxis dos seres, revelando um corpo enquanto agente de uma comunidade. Agente e paciente, visto que neste mundo não se está só. Neste sentido o homem é esse corpo vivente incorporado ao mundo, dotado de palavra, aquele que vê e que é visto e que tem através, ou, melhor, por meio dela, a palavra, o poder de dar sentido a tudo que o cerca e a tudo o que por ventura pense, pois, não pensamos por ideias, mas, sim por palavras e imagens. “O homem é enquanto palavra” (BONDIA, 2002, p. 21), pensamos com e por nossas palavras e ao mesmo tempo pela palavra falada (originariamente por sua característica onomatopaica), como pela palavra escrita, seus signos e sinais nos assemelham um do outro. “A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (BENJAMIM, 1987, p. 111). É esta semelhança que faz a interlocução entre o falado e o intencionado, entre o escrito e o intencionado e entre o falado e o escrito, colocando também no campo dessas interlocuções a outra dimensão da linguagem, a semiótica, que condiciona todos os elementos miméticos da linguagem a terem uma intenção e a comunicarem algo. Sendo assim, é na escrita e tão somente nela que se forma o campo de símbolos gráficos da língua, ou seja, onde ela pode atestar-se. O ambiente da significação são os sons das frases. É no som que emergem os semelhantes, é no som que está o contexto significativo da escrita. Este contexto está presente em todo o ato de leitura e é nele que se abre o duplo sentido da própria

palavra leitura, tanto profana, como, mágica. Profana enquanto leitura direta e objetivista do que se lê e mágica enquanto premonitória, ou, leitura geral como consideravam os primitivos. “O astrólogo lê no céu a posição dos astros e ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino” (BENJAMIM, 1987, p. 112). Aqui e agora a linguagem converteu-se na mediadora das coisas com o espaço e o tempo, no entanto, essas coisas se encontram e se relacionam não diretamente, mas, nas essências, nas substâncias mais delicadas, nos aromas. Esse relacionar-se nas essências e delicadezas nos diz da intrínseca relação entre experiência e linguagem, envolvimento fundamental para a vida e o desenvolvimento humano, tanto pelo seu caráter epistêmico, mas, sobretudo ontológico. Segundo Merleau-Ponty,

Esta visão devoradora, para além dos "dados visuais", abre para uma textura do Ser cujas mensagens sensoriais discretas são apenas as pontuações ou as cesuras, e que o olho habita como o homem habita sua casa (BENJAMIM, 1984, p. 281).

Habitar sua casa nos coloca frente ao que nos torna, o que denominamos ser, ou seja, ser em companhia, em potência e ato com o mundo, completude com o externo. Sendo assim o olho que vê é visto e dessa forma tenho que ter a consciência da existência e independência do outro, lado a lado à minha pessoa, bem como também com a existência das coisas do mundo, dos objetos e ferramentas da técnica que nos cercam e dos quais nos utilizamos para dar cabo às mais variadas necessidades que nos outorgamos indispensáveis. Um cartesiano não se vê no reflexo, pois que aquela imagem não é sua carne, é um efeito da mecânica das coisas, uma projeção, essa imagem nada é dele. Contrariamente, as condutas humanas pautam-se pela coexistência, por uma relação em tempo e espaço e mesmo não estando localizadas nesses planos, necessariamente tem lugar no mundo fenomenológico. Um “cogito” ampliado, que pelo traço fenomenológico revela o homem em situação, onde não se pode converter a certeza do mundo em uma certeza do pensamento do mundo.

A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

O “Cogito” não é uma relação unilateral do eu, o mundo circundante não é uma representação, temos uma relação intensa e intencional na qual me lanço às pessoas

e às coisas. Meu corpo é vidente e visível, é visível e sensível por si mesmo e não pelos outros apenas. É senciante⁷ no sentido, que tem um passado e um futuro.

Filosofar exige um voltar-se a si e é através dessa relação extra-sensível, o que nos passa, aos olhos e ao pensamento é que é autor de sentido. Daí o ensino de Filosofia, dever pautar-se, por uma estratégia em um filosofar, amparado no passado, criado a um futuro, onde o corpo é um si que tem um passado e um futuro. O conceito de semelhança extra-sensível está amparado na relação entre a significação de várias palavras de línguas diferentes em torno de um significado como seu centro. Mesmo todas essas palavras não tendo a menor semelhança entre si, elas são semelhantes frentes ao significado situado no centro.

O meu movimento não é uma obra de espírito, ele é definitivamente uma obra de minha visão, uma visão construída de um desdobrar-se natural, de um si que dele irradia. A visão é um pensamento que gera um movimento.

Todo o restante que forma a imagem, os fenômenos (luz, sombra, cor, qualidade) ali estão porque nós os damos casa, acolhemos sua aparição enquanto formadores de uma carne e de uma massa, mais que uma imaginação, ou, um desenho, ou, uma pintura, ou, uma fotografia. A semelhança entre uma coisa e a sua imagem especular é obra do pensamento. A visão é um pensamento que decifra os sinais dados no corpo e a imagem mental é um pensamento formado por indícios corporais insuficientes e não por analogias. “É, portanto, essa a situação: tudo que se diz e se pensa da visão faz dela um pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 288). De modo que a mesma é não apenas uma maneira de nos fazer pensar, posto que ela é em si, uma maneira de pensar e representar o mundo, seu significado não está associado a uma representação individual apenas, sendo ela, um conceito geral. Ou seja, as pessoas irrompem ideias comuns, digo, universais sobre determinado assunto, das imagens e palavras que são associadas ao tema enquanto representações desse tema. De certo modo, levamos e somos levados na conversa; mais precisamente, levados numa linguagem.

O mundo humano é significativo quando conseguimos explicá-lo pelo sensível que nos toca. Só assim abrimos uma possibilidade de compreensão de nós e da variedade de coisas que estão ao nosso redor e que ajudam a atribuir sentido ao

⁷ Senciante é aquele corpo que sente naquilo que ele sente, no sentido que as coisas têm para si, que tem seu passado e seu presente.

nosso ser no mundo. Compreender o mundo é o que deseja o homem e significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Logo, não se pode dissociar compreensão de explicação, pois, não há como separar o ser humano e a natureza visto que ambos fazem parte do mesmo mundo. “Nossa existência é, fundamentalmente, marcada pela maneira de percebermos o mundo” (GHEDIN, 2008, p. 193). Para tal, memória e esquecimento são fundamentais para uma articulação do humano que nos redima dos males desse mesmo humano no futuro. Nesse devir interpretativo, há que se ter em linha a necessidade de um afastamento da imagem em si e para si. É nesse afastamento, não como uma relação metodológica, mas, na categoria de um fenômeno, requerendo uma volta às coisas mesmas que se dá a percepção. Isso nos revela que uma coisa é a realidade em seu contexto e outra coisa o contexto do autor que produz uma obra sobre as observações da realidade em que está inserido psicologicamente.

Partindo de uma concepção que o olhar é passível de uma educação, mesmo sendo algo tão particular, tem-se a percepção do que as imagens pela visão expressam, não apenas das coisas, mas, do vidente, o sujeito que vê. O olhar que é cognoscitivo e não apenas espectador quer ver, quer saber e pensar, é um olhar que tem o desejo de conhecer e esse desejo é o que impulsiona o ser. O movimento entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana. A mediação desse movimento se dá pelo conceito que representa todas as instâncias desse fenômeno, da imagem do que vemos, do que são essas coisas em si mesmas e do que elas são em nós. Sendo assim,

A visão não é um certo modo do pensamento ou da presença a si: é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir de dentro a fissão do ser, ao término da qual, e só então, me fecho sobre mim (MERLEAU-PONTY, *apud*. GHEDIN, 2008, p. 203).

O olhar é a condição para criar o Ser e recriar o mundo circundante de acordo com as interpretações que se pode ter dele e do contato dele comigo. No entanto essa direção do olhar deve ser na perspectiva de uma construção e reconstrução do nosso modo de existir e de fazer o mundo existir em si e em nós. Olhar na direção de uma transformação do Ser e da sociedade. Aí está a direção do olhar correto. Sendo assim, tanto o olhar, como a palavra, enquanto linguagens são mediações para problematizar a vida.

Se é considerável que as palavras podem ser duráveis e assim serem transmitidas de geração em geração, tem-se uma noção do poder e importância da mesma para o homem. Não como um bem que lhe fora dado, ou, uma faculdade que lhe fora consagrada a despeito dos outros animais,

[...] o homem é palavra, o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavras, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

Por isso, o homem deve ser um zelador da palavra, visto que elas, não apenas expressam o que queremos dizer sobre algo, com sentido, mas, sobretudo, “de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, ... de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (*ibid.*, p. 21). Assim, deve-se distinguir a educação que toma partido e não se permite doutrinação pois, tomar partido, não é o mero exercício de emitir opinião e sim o exercício fundamental da vida humana de escolher entre opções apresentadas.

O que se pretende conhecer do mundo, parte daquilo que ele nos oferece, que ele nos dá, no entanto, esses dados, que determinam a nossa experiência, não são uma coleção de objetos insólitos, mas, de um mundo unificado, onde, “... o que é dado tem que ser estruturado e interpretado antes de poder ser a base de qualquer coisa digna do nome “conhecimento” (MATTHEWS, 2011, p. 46). Sendo assim, o conhecimento parte da nossa relação ontológica com o mundo, da nossa decisão de como pensamos o mundo que se nos apresenta, de como interagimos com ele antes de pensá-lo.

A percepção é a base do conhecimento, é uma maneira de retornar às coisas mesmas, ao nosso envolvimento pré-reflexivo do mundo e sua natureza exige, um sujeito que percebe, um sujeito situado, ao invés do sujeito apenas pensante, do intelectualismo. Esse sujeito da percepção está sempre situado em um tempo e espaço, percebendo de um ponto no mundo, de um marco. Dessa forma, o sujeito da percepção, não recebe passivamente os dados e os interpreta, posto que está, através da linguagem, imbricado com o mundo.

Entretanto, nosso envolvimento com o mundo não é, naturalmente, apenas cognitivo, intelectual ou teórico. Em grande parte, nosso interesse no mundo é emocional, prático, estético, imaginativo, econômico, e assim por diante (MATTHEWS, 2011, p. 50-51).

Sendo assim, o mundo não é um objeto e sim o lugar onde vivemos e por isso também é exigido ao homem ter um posicionamento, tomar partido. Independente da vontade dos outros. Não se pode pensar uma educação sem acesso à experiência. A educação que parte da experiência é algo que afeta aluno e professor e de alguma maneira deixa marcas, vestígios por toda a existência. Daí também que a experiência não é uma coisa que se passa igualmente a todos; mas, subjetivamente e singularmente a cada ser humano. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna” (LARROSA, 2012, p. 27).

O ambiente escolar deve ser o espaço da convivência, da lealdade, da confiança e do empoderamento. Nela não há apenas as categorias professor e aluno, existem muitos outros atores com igual protagonismo nesse universo e no universo restrito da sala de aula também não deve existir diferença entre aluno e professor, ambos devem se lançar ao caminho da percepção, da busca de um pelo outro, de uma comunidade comprometida com uma humanidade melhor.

A escola não pode estar alheia ao mundo e às coisas do mundo, pelo contrário, ela deve ser uma problematização desse mundo, um espaço de saber da experiência, que está dentro do homem, configurando sua personalidade, seu caráter, sua sensibilidade, as suas dimensões ética e estética e isso apenas é possível quando o aluno é estimulado a realçar sua individualidade, sua espiritualidade, quando vê no mestre e na sua atuação, no seu devir, uma possibilidade de verdade.

4.3 Metodologia da intervenção prática

A metodologia utilizada como referência para a pesquisa e intervenção prática na escola é de matriz fenomenológica, sobretudo na Fenomenologia da corporificação de Merleau-Ponty, mais precisamente, o conteúdo teórico da obra Fenomenologia da percepção. Nessa fenomenologia defendida pelo filósofo, não há fechamentos, pois, estar no mundo é compreendido como um interrogá-lo.

Na pesquisa fenomenológica leva-se em conta o que o sujeito percebe dos fenômenos, o significado desses fenômenos, dado que o mundo está sempre aí antes de qualquer reflexão que se opere, sendo o seu esforço reencontrar um contato ingênuo com o mundo para dar-lhe um status filosófico. Assim, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, comunico-me

indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Toda a verdade científica está construída sobre o mundo vivido e sua Natureza, sendo ela expressão desse mundo, devendo ser considerada como expressão desse mundo, numa hermenêutica da facticidade, sendo dessa forma, não normativa, uma ontologia do presente que necessita de uma ação contínua, de um fazer do trabalho enquanto algo inato do ser humano e fazer-se sempre e de uma compreensão de experiência nas relações com o mundo da vida ativa.

Nesse envolver-se com as coisas enquanto uma experiência que nos toca, que nos perpassa, estabelece-se um conhecer, um saber que não se dá apenas no acontecimento do fenômeno, mas, se instala também no passado, na esfera do mundo da percepção.

Pela utilização dos textos e da ligação que os mesmos possuem entre si procura-se uma abordagem da Filosofia enquanto um projeto de filosofar, uma atitude em construção, nesse sentido o diálogo filosófico acontece numa metodologia ancorada na Fenomenologia, no “voltar às coisas mesmas”, onde a Filosofia consiste em “descrever este começo” (*ibid.*, p. 11), visto que ela é sempre uma mesma experiência renovada desse começo. Dessa forma, valorizando essa construção de séculos por homens comuns, demonstra-se o valor que é dado ao professor, quanto ao domínio dos conteúdos que são objetos e alvos da sua prática humana e docente. Especificamente a Filosofia, a sua história e os seus temas, no processo de diálogo na construção de um saber filosófico não objetivante e compartimentado.

Assim, nosso trabalho parte de uma epistemologia do olhar ampliando-se à uma epistemologia da escuta que privilegia o ouvir e um diálogo pautado por um silêncio que antecede uma fala. Ao estarmos em escuta estamos inseridos na temporalidade dos fenômenos, nos envolvendo na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos que nos tornamos sensíveis. “O nosso objecto inscreve-se sempre numa ordem temporal. Esta temporalidade permite-nos evidenciar estarmos perante um tipo de epistemologia, epistemologia da escuta” (Berger, 2009, p. 189). A perspectiva de quem escuta está inserida numa relação de conhecimento e de investigação com o falado (discurso) e com o assunto (conteúdo), numa epistemologia da implicação em contraposição a uma epistemologia da explicação. Este trabalho é uma reelaboração, uma reinterpretação de fenômenos e conhecimentos que já foram experienciados e os fenômenos e conhecimentos eruditos que nos perpassam na atualidade.

Com esta mudança de perspectiva epistêmica espera-se diminuir a relação conflituosa existente na relação de vivência entre o pesquisador e seu público, quando um especialista procura explicar a um prático, com ar de saber mais da prática que a sua própria experiência. Assim, a proposição metodológica utilizada valoriza substancialmente o objeto de estudo enquanto sujeito de conhecimento, dessa forma a epistemologia da escuta nos conduz de maneira natural à uma epistemologia do sentido, onde a noção de situação é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa que se realiza no tempo e no espaço definido, abandonando qualquer epistemologia da objetividade.

O objetivo metodológico é trazer à vida escolar uma Fenomenologia enquanto uma tentativa de descrição do fenômeno educativo de uma forma mais modesta, mas, o mais rico possível, que dê a devida atenção ao processo coletivo que é a educação e ao devir sujeito, sendo esse sujeito a concretude de um projeto aberto de homem.

É importante ter em mente que a escola é o espaço e o alvo da intervenção e se apesar de ser, o professor da escola, o primeiro atingido, articula e supera o seu conhecimento, sua conduta e ação em comunidade, no agir com o outro, inicialmente a comunidade de convívio dentro da escola, profissionais da educação em todas as suas especificidades e os alunos e posteriormente com a comunidade que se expande da escola. Partindo da escola é possível ter poder de narrar e interpretar tanto a Filosofia, quanto a fotografia por sua objetividade. No que diz respeito à fotografia, o fato de experienciar o objeto próprio do ato fotográfico, a imagem fotográfica para uma subjetividade transcendental, que é voltar-se à experiência do ato fotográfico, anterior à imagem ampliada, o que está na essência do acontecimento. “Actualmente as Ciências da Educação procuram articular o campo da Sociologia com o campo da Psicologia” (BERGER, 2009, p. 192), e essa articulação se dá na apreensão das trajetórias individuais e coletivas e que são vivenciadas como uma história da coletividade e da individualidade respectivamente.

4.4 Relato da intervenção prática

De fato, pensar e planejar são essenciais na realização de qualquer atividade. Para o processo educativo não seria diferente. Contudo no processo relacional de um fazer educativo, a ação sobrepõe-se à epistemologia e à metodologia que a envolve.

Onde a vida nos impõe uma certeza. O Minicurso-Oficina de descondicionamento do olhar é a intervenção prática proposta pelo trabalho dissertativo teórico, intitulado; Ensino de Filosofia no ensino médio: Contributos da Fenomenologia para a prática docente.

Conforme definido na ementa o minicurso tem carga horária de 12 horas e é destinado aos professores em formação nas licenciaturas, mais especificamente a de Filosofia.

Descondicionar o olhar é uma atitude fenomenológica, é uma intervenção educativa que tem como proposta a construção de um projeto filosófico na escola, enquanto lugar de acontecimentos, de subjetividades, se utilizando de uma sensibilização do docente em formação na licenciatura e para os professores do ensino médio em atividade nas escolas da rede pública, que vai se utilizar de textos e imagens, mais especificamente de fotografias, criando assim ambientes narrativos.

Durante a oficina são abordados textos dos filósofos Merleau-Ponty, Walter Benjamin, Gilles Deleuze e Félix Guattari e do antropólogo Philippe Dubois. Nestes textos busca-se dialogar sobre um conceito de Filosofia e de educação ancorado num fazer-se contínuo, onde a criação seja a única alternativa possível a ambos, e que o discurso seja uma narrativa com toda a sua riqueza de significado e consequentemente de sentido, embasados numa epistemologia da escuta e da implicação, estabelecendo dessa forma a linguagem enquanto uma morada do ser. A diferença de perspectivas e narrativas filosóficas entre os autores escolhidos é uma estratégia de ensino que se pauta pelo exercício de abordar um mesmo problema, ou tema sobre diversos conceitos ou teorias filosóficas. Através dessa estratégia o objetivo que se busca é proporcionar o descondicionamento do saber, descondicionamento do dado “a priori” como uma verdade absoluta. Descondicionar o olhar é mais uma possibilidade de acesso e de perspectiva não apenas teórica, mas, também empírica ao conhecimento, ou melhor, à experiência que se desenvolve na vida do sujeito, das diversas perspectivas e narrativas do mundo da vida.

No decorrer do minicurso também são utilizadas fotografias enquanto recursos didáticos visuais para a problematização e diálogos filosóficos. Essas fotografias serão trazidas pelos participantes e também pelo professor-facilitador, que terá algumas fotografias selecionadas previamente para introduzir numa abertura de trabalho, se necessário. Nesse processo o diálogo dar-se-á, sobretudo, sobre o poder da imagem enquanto representação de um pensamento que passa da objetividade

para a subjetividade, sendo a mesma considerada elemento essencial para uma compreensão do homem e do mundo, visto que, enquanto expressão, comunicação e sobretudo criação de um pensamento elas nos ligam às tradições mais antigas da nossa cultura. (Aqui também serão comentados e citados textos e livros que tratam teoricamente da análise da imagem e da fotografia e também da exposição de fotografias e ensaios fotográficos).

A imagem desde as pinturas nas cavernas, na pintura erudita, na fotografia; e também no cinema em menor escala, nos desvelam interpretações substanciais do homem, suas relações primordiais com a Natureza e as implicações com o mundo e o mundo da vida. Nessas imagens estão os substratos muito profundos da terra que é o ser humano, elas ao serem vistas também nos dizem do trabalho que foi feito e do quão há por fazer. Nesse sentido exige-se como trabalho ontológico interpretar, onde “Interpretar é explicar o tipo de ser-no-mundo manifestado pela obra, discurso, texto, arte e imagem” (GHEDIN, 2008, p. 195), fazendo-se necessário para interpretar uma imagem a transposição “IMAGEM-TEXTO” para o “TEXTO-IMAGEM” sendo-nos interessante mais o olhar do espectador, a sua visão narrativa e interpretativa do que vê e do que não vê, de seu pensamento construído que se constrói a cada novo olhar, que percorre a imagem e seu universo privilegiando uma hermenêutica, que o olhar do autor propriamente. Não que os aspectos históricos e sociológicos do olhar do autor sejam desprezados, contudo eles não são relevantes para a nossa intervenção.

Interpretar é usar a visão com astúcia e inocência, para não sermos iludidos e corrompidos por uma visão estetizante do mundo, respectivamente, numa busca de um “Olhar corretamente”. Olhar corretamente é ter um olhar para a transformação e não apenas pelo prazer do olhar. O objetivo do olhar, a interpretação é uma análise e deve atender a um projeto, “a análise por si só não se justifica e tampouco tem interesse” (JOLY, *apud.* GHEDIN, 2008, p. 210). O projeto é um projeto de homem e de mundo circundante e espiritual.

A imagem não é apenas uma possibilidade de nos fazer pensar, uma vez que a mesma é uma maneira de pensar e representar o mundo, a vida, sendo assim a fotografia é um pensamento.

O primeiro minicurso foi realizado na UFAL – Universidade Federal de Alagoas e aconteceu no dia 18 de fevereiro de 2019, tendo como participantes os alunos do 1º período de Filosofia do turno da noite.

Nesta apresentação foi proposto pelo professor da disciplina e orientador do nosso mestrado Anderson Alencar que fosse apresentada uma aula sobre a proposta do minicurso. O motivo de tomamos essa estratégia deu-se devido ao fato que os alunos não teriam condição de participar de um minicurso de 12 horas naquele momento do semestre. A aula aconteceu e também contou com a presença do antropólogo e professor do departamento de Filosofia da UFAL, Vivar Flores.

O segundo minicurso foi realizado nos dias 02, 03 e 04 de abril de 2019, na FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru e contou com a participação de um grupo formado por alunos do curso de licenciatura em Filosofia e por professores de outras disciplinas. Ao todo foram dezenove participantes em cada dia do minicurso.

Durante as aulas foi mantido o planejamento proposto na ementa, com a leitura dos textos, onde todos os participantes se alternavam na leitura, com pausas para problematização do texto. Essas pausas eram sugeridas tanto pelo professor, como pelos alunos durante o processo de leitura do minicurso, propondo assim a participação dos mesmos durante a aula não apenas como leitores, mas, também como ouvintes numa conversa que gera pesquisa. Dessa forma se atende aos objetivos propostos de desenvolver estudos críticos sobre os filósofos referenciais, sobretudo os seus modos de pensar e desenvolver uma Filosofia como um filosofar, problematizar a prática de ensino na licenciatura, sua teoria, metodologia e estratégia para efetivar uma prática na sala de aula. Suscitando a reflexão e a problematização sobre a imagem fotográfica, sua relação espaço-temporal do olhar, sua condição de finitude e infinitude com o mundo, a questão do corte e também fazendo fotografia. Ampliando assim o horizonte da Filosofia ao dialogar com a imagem, sobretudo fotográfica e o seu fazer, desenvolvendo-se no olhar, pensando a atuação do professor relacionada com a escuta, perscrutando; aproximando-se da experiência do aluno, similarmente a aproximação do fotógrafo com o seu referente.

As aulas foram realizadas tendo em alguns momentos o suporte técnico de um projetor de imagens.

Com relação aos eixos temáticos I e II não houve alteração quanto aos problemas propostos, como também quanto ao percurso da formação. No entanto no eixo temático III – Provocações filosóficas para pensar o olhar e a imagem no ensino de Filosofia no ensino médio, houve uma alteração tanto no que diz respeito ao conteúdo teórico, onde alguns textos foram suprimidos e outros acrescentados.

Essa alteração do referencial teórico abordado, fez com que a problematização migrasse da produção, reflexão e inserção da imagem fotográfica na sociedade de consumo, para as questões pertinentes à produção da fotografia enquanto o processo de um corpo que olha. Olhar que corta uma fração do tempo e delimita um espaço dentro do mundo. Refletir essa fração de tempo-espaço, como o que torna infinito o tempo finito do corte e delimita um mundo no espaço do mundo, na sua relação com os entes e os seres desse mundo. Inserindo a fotografia, em todas as suas vertentes, como produto de um pensamento que se insere no mundo, na sociedade da informação e do consumo.

Durante a aula do terceiro eixo apresentei para os alunos o livro *Encourados*, de minha autoria apresentando o conceito de um ensaio fotográfico, mostrando com a obra o desenvolvimento de um trabalho fotográfico nessa perspectiva. Para finalizar o módulo, solicitei que os participantes apresentassem individualmente um ensaio fotográfico sobre algum tema filosófico que os interessasse. Eles foram orientados que o ensaio não fosse menor que três imagens, nem maior que doze. Como resultado foram apresentados três trabalhos. Sendo um abordando o tema, violência, um sobre liberdade e outro sobre justiça. Esses ensaios foram apresentados em um encontro extra realizado no dia 02 de maio de 2019.

Para a avaliação do minicurso por parte dos alunos além da assiduidade e participação em sala, foi solicitado que desenvolvessem textualmente uma crítica, questionamento, ou, resposta para as questões propostas em cada eixo temático.

Com o objetivo de pesquisar sobre a formação dos futuros docentes inscritos no curso, foi solicitada uma atividade etnográfica de sua prática discente, respondendo a dois questionamentos. 1) O que compreendo como ensino de Filosofia? e 2) O que é que estudo?

Entendo que para um melhor aproveitamento do minicurso se faz necessário, o envio prévio dos textos aos inscritos na oficina, que sejam apresentadas imagens (desenhos, pinturas, fotografias) durante as aulas desde o primeiro módulo, propondo no terceiro eixo temático um diálogo essencialmente com o ato fotográfico e a imagem subjacente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Fenomenologia na educação e mais precisamente na universidade deve ter o compromisso em formar professores engajados para problematizar os temas e toda tradição filosófica, atentos a relacionar os fatos cotidianos com a crítica filosófica e na elaboração e construção de conceitos novos. Dessa forma provocarão maneiras novas quanto à concepção de algumas formas clássicas de pensar tanto a Filosofia, como o conhecimento; seja na universidade nos cursos de licenciatura, ou, bacharelado, ou, na escola, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

A educação institucional é o reflexo de políticas públicas determinadas conforme os anseios do capital econômico, deliberadas pelos detentores do poder político do momento, no entanto, dentro das salas de aulas, os professores podem e devem produzir acontecimentos que resgatem e promovam a faculdade de intercambiar experiências. Desde muito estão em baixa as ações da experiência, e se acentuam na atualidade, porque cada vez é menor o número de pessoas que sabem narrar um fato, ou, uma história de maneira adequada. De maneira que o ouvinte se distancie do narrador e da própria narrativa que escuta, criando um conhecimento que parte também e sobretudo de si. É pelo distanciamento que o ouvir instala que algo surge como novo, uma experiência renovada que acontece à nossa vista. A contemporaneidade tem a tendência de não mais lidar com as histórias pela perspectiva do poder da narrativa enquanto oralidade, num saber que se faz de um para outro. Hoje se trata toda história pura e simplesmente como uma comunicação com fins de informação, que exige uma análise e um entendimento de si para si, pois, ela só tem valor enquanto fato novo que se explica nele próprio, sem os mistérios e as incógnitas das formas narrativas que conservam suas potencialidades imaginativas e ideativas, deixando-a sem uma explicação final, ou seja, são capazes de continuar se desenvolvendo a cada nova leitura, ou, audição. Pensando assim e percebendo o professor como sendo um dos herdeiros da tradição dos narradores antigos, advinda do camponês inicialmente e depois do mestre de ofício, sua prática docente deve-se conduzir para o patamar, mesmo que de maneira latente, de uma dimensão utilitária, seja numa proposição moral, através de um provérbio, ou, numa indicação prática perante as normas da vida cotidiana, como sendo um conselho que é antes de mais nada uma sabedoria a compartilhar enquanto uma narrativa. Essa sabedoria não deve ter nada de professoral e tem como necessária a originalidade de estar distante de

qualquer análise psicológica. Renunciar a essas sutilezas proporcionará uma facilidade de memorização da história e de assimilação da mesma à sua experiência. Nunca esquecendo que essas práticas discursivas e de atuação político-educacional devem estar alinhadas com os devires e anseios das minorias políticas, onde as experiências ética, econômica e do corpo não estejam pautadas pelo poder, pela inflação e pela guerra de material, respectivamente. Partindo dessa prática e dessa mudança de paradigma no processo educacional muitos processos de mudança serão impulsionados na sociedade brasileira.

A sociedade vigente, conhecida como “sociedade de controle” e da “informação”, imprime uma lógica de modulação do indivíduo e nesse sentido, muitos dos passos dos cidadãos, são vigiados, observados, qualificados e quantificados. Onde o consumo e cada escolha individual, seja de lazer ou ocupação laboral e o tempo dispendido tem consequências políticas. Por isso, faz-se necessário uma educação que opte por uma resistência, que estimule a não domesticação dos alunos, alunos que serão professores e conseqüentemente de toda uma sociedade no presente e no futuro, onde se possa pensar uma sociedade de uma maneira mais abrangente, como uma entelékua. A formação em Licenciatura em Filosofia deve ser um ponto de toque e mudança na própria concepção da educação como um todo, em todas as disciplinas e áreas do saber. Não importa apenas formar construtores se não se buscar construir diferente. Não nos importa formar médicos se não se buscar clinicar de uma maneira nova. Sendo assim todas as áreas do saber precisam ter um compromisso com um ensino não objetivista, com uma atitude espiritual filosófica. Cada novo profissional formado deve estar comprometido com a transformação, com a construção de uma sociedade menos desigual, ecológica e acima de tudo que liberte o homem do seu estado de inércia frente à tecnicidade e às questões que diminuem a humanidade e o mundo em si.

Trazer o pensamento fenomenológico de Husserl e mais especificamente de Maurice Merleau-Ponty como base fundamental para dialogar com as questões emergentes e avoengas da vida do homem, de sua individualidade e por isso de sua educação é desafiador e gratificante. Desafiador pela atualidade da sua Filosofia frente aos fenômenos do mundo e à postura que exige do homem perante à vida, gratificante pela originalidade e potência de sua Fenomenologia e de seu pensamento, como se algo nos fosse dado sem que houvesse um porquê.

Por essa narrativa fenomenológica pura e em sintonia com algumas reflexões de Walter Benjamin sobre a história, o mundo e sua cultura, em sua eterna espaço-temporalidade, suas ideologias, a educação e, sobretudo, o ser humano nessa contemporaneidade é demonstrada uma possibilidade de desenvolver uma experiência de saber no ambiente estudantil que se compreenda como uma experiência que nos perpassa, algo singular a marcar a vida, sendo concomitantemente uma abertura do Ser e uma ação educativa e política. O conhecimento só é possível pela conexão dos dados logicizados da ciência com os dados do mundo da vida, da subjetividade transcendental, e isso não apenas no ensino de Filosofia, mas, em todas as áreas do conhecimento e das ciências objetivas. Pensar uma educação nessas bases, ou seja, fenomenológica, que se pode realizar em qualquer dos níveis do ensino institucional, seja na esfera pública, ou, privada, deve ser mais que um desejo e uma tendência, mas, uma prioridade cotidiana e um objetivo a atingir continuamente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política-ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas volume I.** 3. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Guy. **A investigação em Educação, modelos socioepistemológicos e inserção institucional.** Revista *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 28, p. 175-192, 2009.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Quadrimestral. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10, abr. 2019.

CERBONE, David R. **Fenomenologia.** 2. ed. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia.** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Conversações.** Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRY, Luc. **Aprender a viver.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O Ensino de Filosofia entre a problemática pedagógica e a questão filosófica o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: UNESP, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 15. ed. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. v.1

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Europa: Crise e renovação - A crise da humanidade europeia e a Filosofia**. Tradução: Pedro M. S. Alves. Lisboa: Lusofia press, 2006. (Coleção Clássicos de Filosofia). Disponível em: www.lusofia.net. Acesso em: 10, mar. 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **SEAF**, 26 abr. 2009. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com/search?q=Hilton+Japiassu>. Acesso em: 10 set. 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação dos professores para o Ensino de Filosofia**. IN: MATOS, Junot Cornélio e COSTA, Marcos Roberto Nunes (org.). **Ensino de Filosofia: Questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2014.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. 2. ed. Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Compreender)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Elogio da filosofia**. 5. ed. Tradução: Antônio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 1998.

_____. **O olho e o espírito**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril editora, 1984.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de cursos: 1949-1952**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990, v. 1.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de cursos: 1949-1952**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990, v. 2.

MURCHO, Desidério. **prometeus**. Ano 3, nº 5. Janeiro-julho, 2010. (Entrevista).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

PINA, Maria; ZANETTI, Héctor. **POESIA LATINA**, 2009. cantares-antonio-machado. Disponível em: <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PORTA, Mario Ariel Gonzalez. **A Filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVA, Luis Lucas Dantas da; ARAÚJO, Willamis Aprício de. **Filosofia do diálogo e a formação do professor de Filosofia**: Uma contribuição buberiana. In: MATOS, Junot Cornélio e COSTA, Marcos Roberto Nunes (Org.). **Ensino de Filosofia**: Questões fundamentais. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2014.

UNESCO. **Philosophie et démocratie dans le monde - Une enquête de l'UNESCO**. Librairie Générale Française, 1995. Disponível em: <http://www.ifil.org/unesc>. Acesso em: 03, maio 2019.

APÊNDICE A – EMENTA DO MINICURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – 2017.1

ALUNO: GEYSON MAGNO

PROJETO: ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO - CONTRIBUTOS DA FENOMENOLOGIA PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

CARGA HORÁRIA: 12 horas

INTERVENÇÃO PRÁTICA

MINICURSO-OFICINA DE DESCONDICIONAMENTO DO OLHAR

EMENTA:

O objeto do minicurso é a atividade de filosofia na educação superior, com o propósito de influir no ensino de Filosofia no ensino fundamental, mais precisamente o aluno da licenciatura em Filosofia e futuro professor de Filosofia no ensino básico. Tal objeto é abordado, em uma parte, por meio da apresentação, contraposição e debate dos procedimentos e estratégias metodológicas utilizados em sala-de-aula pelos professores cursistas e de outro, no diálogo e estudo teórico de uma metodologia fenomenológica, de abordagens que possibilitem práticas que instiguem uma educação filosófica nos ensinos fundamental e médio.

OBJETIVOS:

1. Analisar a prática de ensino da filosofia na licenciatura, abrangendo questões de ordem teórica, metodológica e estratégica para o cotidiano na sala de aula.
2. Desenvolver estudos críticos de concepções de pensadores que possam suscitar o desenvolvimento do ensino de Filosofia enquanto modo de fazer filosofia, de maneira criativa e consequentemente crítica.
3. Propor uma reflexão sobre o uso da imagem como possibilidade para ampliar o horizonte filosófico.

PROGRAMA:

1. PRIMEIRO DIA – MANHÃ

Eixo Temático I: Provocações filosóficas sobre o ensino de filosofia como modo de fazer filosofia. A FILOSOFIA E SUA FORMA. Análise do texto Assim pois a questão; de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em convergência

com o texto Elogio da Filosofia; de Maurice Merleau-Ponty, enquanto uma ação além da sala de aula.

- 1.1. Qual filosofia?
- 1.2. Quais concepções metodológicas estão presentes?
- 1.3. Quais os aspectos didáticos que estão presentes?
- 1.4. Quais as questões que emergem como desafios para o ensino de filosofia?
- 1.5. Qual a imagem do texto?

2. SEGUNDO DIA – MANHÃ

Eixo Temático II: Provocações filosóficas sobre o ensino de filosofia enquanto um modo de contar e interpretar histórias. A FILOSOFIA O TEMPO E O ESPAÇO: Análise dos textos O Narrador e experiência e pobreza de Walter Benjamim

- 2.1. O que é a narrativa no diálogo filosófico entre aluno e professor?
- 2.2. O tempo e o espaço na obra filosófica e/ou artística.
- 2.3. Qual a imagem do texto?

3. TERCEIRO DIA – MANHÃ

Eixo Temático III: Provocações filosóficas para pensar o olhar e a imagem no ensino de Filosofia do Ensino Médio. A FILOSOFIA EM IMAGENS: Análise do texto o Olho e o Espírito, de Maurice Merleau-Ponty e do capítulo IV do livro; O Ato Fotográfico, de Philippe Dubois.

- 3.1. A imagem como elemento significativo da cultura de massa.
- 3.2. A imagem como linguagem que comunica um pensamento, uma ideologia.
- 3.3. Aprofundar a educação do olhar para aprender a olhar corretamente.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS

As aulas serão realizadas pelo mestrando autor do projeto considerando: momentos de exposições temáticas, momentos de comentários de textos que

orientem o aprofundamento, exposições temáticas por cursistas previamente orientados e preparados e discussões coletivas.

PRIMEIRO DIA

Para o ***Eixo Temático I*** - Adotar-se-ão atividades de teoria e prática. Inicialmente explanação sobre os textos com posterior leitura em grupo de trechos dos mesmos, após essa atividade, será dado aos participantes um tempo para a reflexão das experiências de ensino vivenciadas com a produção textual de uma análise etnográfica de cada um.

SEGUNDO DIA

Para o ***Eixo Temático II*** - Serão adotadas atividades de natureza teórica e prática, considerando aspectos que representam o desafio de ensinar-aprender a filosofar. A partir da leitura dos textos será realizado um debate em grupo, onde serão evidenciadas as questões problematizadoras do eixo temático, sendo catalogadas as problemáticas e dificuldades para um ensino como defendem os textos. Após esse debate os participantes devem construir um ensaio fotográfico pelo grupo, sobre um tema caro à Filosofia abordado nos textos lidos. Cada participante, a partir desse tema produzirá ou coletará da internet fotografias que serão editadas posteriormente em um ensaio fotográfico.

TERCEIRO DIA

Para o ***Eixo Temático III*** - Serão adotadas atividades de natureza teórica e prática, os cursistas deverão ter lido os textos anteriormente para um breve diálogo em sala. Após esse momento haverá mais um momento de coleta de fotografias e a edição das mesmas para a construção dos ensaios fotográficos.

AVALIAÇÃO

A avaliação serão os trabalhos e as atividades realizadas durante o minicurso/oficina. Tanto as produções textuais, como a produção imagética construída e materializada no ensaio fotográfico.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. ***Magia e técnica, arte e política-Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas volume***. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª edição, 1987.

IDEM. ***Rua de Mão Única. Obras escolhidas volume II***. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

IDEM. ***Documentos de cultura, documentos de barbárie: Escritos escolhidos***. Tradução: Celeste H.M. Ribeiro de Souza... [et al.] São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BONDIA, Jorge Larrosa. ***Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de Filosofia***. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Quadrimestral. ISSN 1413-2478. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10, abr. 2019.

DELEUZE, Gilles. ***O que é Filosofia?*** Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2ª Edição-3ª reimpressão, coleção: TRANS, 1997/2004.

DUBOIS, Philippe. ***O Ato fotográfico e outros ensaios***. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Editora Papirus, 8ª edição, 1993.

GHEDIN, Evandro. ***Ensino de filosofia no ensino médio***. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Fenomenologia da Percepção***. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Edição, 1999.

IDEM. ***Elogio da Filosofia***. Tradução: Antônio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 5ª Edição, 1998.

IDEM. ***O Visível e o Invisível***. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora D'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 4ª Edição-1ª reimpressão, 2003.

IDEM. ***O Olho e o Espírito***. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Gaivão Gomes Pereira. Prefácio de Claude Lefort. Posfácio de Alberlo Tassinari. São Paulo: Cosac & Naify, 2ª Edição, 2013.