

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: O FILOSOFAR COMO ATIVIDADE FORMATIVA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CONSIDERAÇÕES POLILÓGICAS

Dante Augusto Galeffi\*

## RESUMO

Trata-se de um ensaio que aborda a relação entre Educação e Filosofia a partir da implicação decorrente do retorno obrigatório da Filosofia ao ensino médio nacional. É também evidente o crescente interesse pela filosofia em todos os níveis da educação básica, pelo reconhecimento de que se trata de uma atividade de pensamento dialógico fundamental para o desenvolvimento humano saudável e criador. A abordagem privilegia a experiência do pensar apropriador, próprio e apropriado, buscando-se esclarecer a diferença entre uma filosofia para todos (básica) e uma filosofia profissional (superior). Procura-se destacar o empoderamento do sujeito conhecedor como foco primacial do filosofar na prática educativa, abordando diferentes instâncias propositivas para tratar da relação de educação e filosofia. Estas aparecem nos tópicos escolhidos, desenhando uma polilógica, formando um conjunto de tensores fundamentais que mostram a investigação da questão filosófica da educação a partir do imperativo da complexidade e do cuidado que se deve ter para não reduzir o acontecimento do pensar apropriador ao domínio da linguagem explicativa. Trata-se também de um esforço de compreensão a partir de si mesmo. Algo além da mensuração e da previsão. Algo que se cultiva no tempo e que ganha densidade com a duração imprevisível do existir singular.

**Palavras-chave:** Educação e Filosofia. Sócrates. Filosofia na educação básica. Método dialógico. Abordagem polilógica e transdisciplinar.

## ABSTRACT

### EDUCATION AND PHILOSOPHY: PHILOSOPHIZING AS A TRANSDISCIPLINARY FORMATIVE ACTIVITY FOR BASIC EDUCATION - POLYLOGICAL CONSIDERATIONS

This paper aims to analyse the relationship between Education and Philosophy, considering the implications of the mandatory return of Philosophy as a subject in the National High School. It is clear the increasing interest in Philosophy at all levels of basic education once there is recognition that it is dialogical thought activity for the healthy and creative human development. The approach we deal with emphasizes the

---

\* Doutor em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado III – DE (UFBA). Coordenador do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (2011-2013) (UFBA). Endereço para correspondência: Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação – FACED/UFBA – Doutorado em Difusão do Conhecimento. Av. Reitor Miguel Calmon - s/nº – Vale do Canela – Salvador-BA – CEP 40110-100. dmmdc@ufba.br

experience of the appropriation (the dynamic relationship between being and being there), appropriating and assigning. We try to show the difference between a philosophy for all (basic) and a superior philosophy (top). We try to highlight the empowerment of the knowing subject as the main focus of philosophizing in the educational practice. In order to achieve our goals, we discuss different purposeful instances in a way to understand the relationship between education and philosophy that appear in the chosen topics where we draw a poly-logical approach. The analysis leads to a set of fundamental tensors that shows the investigation of the philosophical question in education from the imperative of complexity and care we must have in order not to reduce the occurrence of appropriation to the domain of the language explanation. It is also a comprehension effort of the self, something beyond the measurement and prediction that grows over time and gets stronger in an unpredictable time of our singular existence.

**Keywords:** Education and Philosophy. Philosophy for Basic Education. Dialogic Method. Poly-logic and Transdisciplinary Approach.

### **Abertura: uma abordagem polilógica do sentido – restabelecendo a relação entre educação e filosofia em uma chave radicalmente imprevisível, como uma obra de arte**

Filosofia e Educação encontram-se separadas em virtude dos processos históricos da modernidade. Em uma civilização esquizofrênica e lábil como a dominante, todos os movimentos tendem à dissociação e à fragmentação, predominando um estado inercial de desatenção e descuidado geral. A filosofia se vê fora da educação, e a educação se encontra apartada da *atitude filosófica*. A filosofia deixou de lado, já há muito tempo, a *atitude filosófica radical*. A distância entre as academias filosóficas e o *sensu comum* da educação é tão intensa que se pode ouvir de longe sua dissonância e atropelo. A insensatez domina o cenário dos *personagens conceituais* que desfilam suas erudições nos palcos acadêmicos. E a vida ela mesma, como fica a *vidavividavivente* de cada dia? Será essa uma pergunta filosófica e pedagógica simultaneamente?

Filosofia e Educação tornaram-se dois territórios distantes, abissalmente, um do outro. A modulação disciplinar da modernidade é relativamente responsável por isso. A Filosofia acadêmica dedica-se às historiografias filosóficas, investigando pouco ou quase nunca as emergências da vida humana de todas as idades, de incontáveis tempos.

Mantida a dicotomia motivada pelo desconhecimento da vida sábia, qual é a serventia de uma disciplina de Filosofia que não alcance o âmbito de um questionamento radical? Um questionamento acerca do ser que somos, e se limite a transmitir conteúdos da suposta tradição filosófica hegemônica, para depois aplicar testes ou provas a serem respondidas como treinamento para o sucesso nos exames de acesso ao ensino superior?

Se não tivermos a coragem de colocar a questão filosófica da educação nacional em processo de investigação rigorosa, deixaremos passar a oportunidade histórica de decidirmos questões do nosso próprio destino, ampliando, assim, o âmbito dos estudos filosóficos fundamentais e formadores de professores licenciados ou não em filosofia, permitindo ampliar o campo de formação do educador-filósofo. E como ainda não há esse educador de filosofia que já se encontre com tamanha possibilidade filosófica viva, é preciso, também, se ter a coragem para projetar os novos espaços e tempos de convivência de um filosofar consequente e transformador do estado de consciência de si mesmo pelo agir corresponsável e comunitário.

O passo a ser dado é muito grande. Temos a nosso favor a força do tempo ancestral que vem ao nosso encontro, trazendo-nos de volta ao *tempo instante*. Somos levados a decidir pelo mais antigo, o mais arcaico, o evidente, o mais sublime dos modos de amar: *o amar Sophia!* Contudo, o

mais evidente e sublime dessa decisão encobre-se na impossibilidade de se alcançar o fim último da “verdade” por meio de representações eidéticas puras ou por experimentações seriadas, porque o próprio pensamento já se percebe “em outra parte sempre”, justamente por ser “pensamento”, ser já passado. Isso nos leva muito longe em relação à função propriamente *formativa* da filosofia na educação básica, nos afastando da tradição que pensa dicotomicamente a Filosofia em sua relação com a Educação e com a Vida.

Temos aqui a delimitação de um campo de pesquisa que se mostra emergente e necessário, caso se tenha a coragem de levar a bom termo uma radical maneira de experiência da aprendizagem filosófica básica, a partir de vivências consistentes relativas aos principais desdobramentos de nossa condição de seres pensantes e desejantes. Seres estratificados sócio-historicamente de acordo com cada caso específico que é sempre uma constelação serial de casos. A tarefa não é a simples transmissão de formas acabadas, e sim o exercício efetivo da investigação filosófica permanente, que sempre se renova e surpreende na ação própria de cada caso implicado.

### **O mais antigo vem a nós como inspiração: Sócrates e o nexo indissociável de filosofia e educação na perspectiva do pleno desenvolvimento humano**

Quando Sócrates inventa a filosofia abre-se um abismo entre a forma tradicional de transmissão da Sabedoria e sua *maieutica* ou método de investigação de si mesmo, a partir de um movimento dialógico de perguntas e respostas. A filosofia inaugurada por Sócrates é uma nova forma de educação, não sendo possível dissociá-la do movimento de *formação do homem grego*, uma nova *Paideia*, que se apresenta como um desafio absolutamente inusitado para a humanidade, e não apenas para o povo grego. Como afirma Jaeger (1995, p. 512): “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”. Quer dizer, na origem da filosofia ocorre o mais vistoso e brilhante fenômeno pedagógico de todo o Ocidente? Como isso se mostra e procede?

Como assinala Figal (2003) em seu ensaio *Sócrates - O filósofo*, o radicalmente novo em Sócrates pode melhor ser percebido em um diálogo de Platão no qual, a partir de uma questão colocada por Sócrates, dois personagens dialogam acerca da distinção entre o sofista, o político e o filósofo (Teeteto e o Estrangeiro de Eléia). Sócrates aparece como divisor de águas na tradição do pensamento grego, justamente por sua atitude interrogante. Diz ele:

No ‘Sofista’ de Platão, fala-se dos pensadores importantes antes de Sócrates, de Parmênides e Heráclito, e também de Empédocles, e se diz que tratavam seus ouvintes como crianças: contavam histórias, sem dar importância a que os pudessem seguir ou não (Soph. 242c, 243<sup>a</sup>-b). Essa censura é decidida e também injusta como uma posição recém-inventada. Que o gestual na fala dos nomeados se distinga pelo contraste, perca sua força de persuasão e abra a perspectiva de desenvolver pensamentos como fala, em perguntas e respostas, verificando se o interlocutor pode acompanhar ou não, isso vem de Sócrates.

[...]

O que muda não é algo exterior, é decididamente mais que uma questão de estilo. Pensamentos são diferentes quando participados e partilhados, não mais ensinados ou anunciados. Aliás, só agora os tomam como pensamentos, pois exatamente porque agora sua articulação linguística é levada a sério, é conscientemente experimentada, eles se destacam de sua respectiva forma linguística. Pensamentos, agora se percebe, podem ser formulados de um modo, mas também de outro, e só se tornam compreensíveis se pronunciados em diversos modos e versões. Além disso, agora se vê a importância dos pensamentos para a vida pessoal e em grupo: onde se acha importante cuidar da sua articulação, eles sempre já determinaram a vida pessoal; é possível experimentar que eles nos dizem respeito como algo comum. (FIGAL, 2003, p. 129-130).

Essas surpreendentes palavras ofertam o tom do gesto radical de Sócrates ao realizar uma *Paideia* reinventada no diálogo tenso com a tradição. O tradicional faz-se de novo desconhecido em sua nascente. O que emerge é a possibilidade de uma individuação implicada radicalmente com a verdade comum. A comunidade é o fundamento metodológico da filosofia nascida com Sócrates. Ao transformar uma discussão retórica em uma

investigação continuada, ele inicia o movimento da filosofia como aspiração à sabedoria. Tudo, então, começa entre amigos. A filosofia acontece como *reunião de amigos*: ela pressupõe o laço afetivo que implica cada amigo em si mesmo, pela relação dialógica com o desconhecido: o perguntado – *ti estin* – o que é isto?

O perguntado da filosofia socrática mostra o desconhecimento humano em relação ao seu estado existencial. A busca do conceito universal e sua essência ideal, na perspectiva alcançada, não é o principal foco da investigação socrática. Seu principal foco é o acontecimento do *desvelamento da condição humana* – sua verdade comum. Sócrates afirma a impossibilidade da investigação filosófica fora do diálogo comum entre amigos do Saber. Como alguém pode ser levado a investigar a si mesmo – sua alma – se não despertar para a “sua” alma na relação com outras almas?

Ninguém aprende a pensar a partir de si mesmo sem se estranhar renovadamente no jogo dialógico do perguntar e responder, jogo implicado com os estados partilhados de percepção e possível intuição direta de si mesmo em relação à totalidade conjuntural.

O movimento inaugurado por Sócrates chamado de filosofia permanece ainda fecundo em sua abertura germinal, possibilitando repensar a educação filosófica interligada às emergências dos seres humanos vivos, requisitando cuidado e dedicação, empreendimentos de aprendizados significativos conectados com as questões da existência comum e suas singularidades. A aprendizagem filosófica diz respeito ao autoconhecimento nessa implicação comum e singular. A partir de Sócrates, o sentido da educação humana se amplia em suas possibilidades, adquirindo uma abertura convergente na direção do trabalho infinito de compreensão teórica e racional do ser que somos. Isso segundo uma potência para a vida sábia, uma disposição para a autorrealização que se configura como atitude radical na investigação do que é e do que não é, investigação de si mesmo – seres que alcançam e realizam a *consciência da consciência e da inconsciência* ao longo da existência própria e apropriada.

Esse ato inaugural de Sócrates – posto que assim se mostre evidente nessa visada própria e apropriada – não significou uma predominância

de sua *atitude filosófica* em todos os momentos da História do Ocidente, tornado-se a palavra e o conceito “filosofia” uma derivação aberta a singulares desenvolvimentos. Isso significa reconhecer as diferentes escolas filosóficas com suas diferentes fundamentações metafísicas. O que também significa não tomar partido, não polarizar a produção discursiva do sentido.

Assim, retomar a figura de Sócrates como fio condutor para a realização de outra possibilidade de educação humana – compreendendo a totalidade da condição de possibilidade – se dá nesse contexto de modo semelhante ao que Edmund Husserl fez com Descartes, ao tomar para si a responsabilidade de investigar “os próprios pensamentos” em um movimento radical de retorno a si mesmo. Em suas *Meditações Cartesianas*, Husserl (2001) defende a ideia de uma *fenomenologia* como explicitação transcendental da constituição da consciência imanente, a partir do esclarecimento dos fundamentos da objetividade *como* “concordância de uma pluralidade de subjetividades”. Ele toma como horizonte constitutivo de sua investigação fenomenológica a alteridade intermonádica da própria consciência transcendental, da consciência em si mesma no ato de tornar-se consciente das possibilidades incomensuráveis de *fenômenos de existência*, não dependendo, portanto, do transcurso da experiência, sendo uma intuição eidética purificada dos dados indutivos e/ou dedutivos. Isso, entretanto, não significa a ausência de um método, nem o desconhecimento do que *já se encontra-aí*.

Com Sócrates nasce a *filosofia da alma humana*. Será? Ao longo de toda a História do Ocidente isso ficou encoberto na medida em que corre solta a imagem mítica de Sócrates. O importante, aqui, não é a figura lendária, grandiosa e estática, e sim aquilo que podemos fazer com a atitude filosófica inaugurada por Sócrates. Esse é o desafio: a realização de uma prática filosófica radicalmente dialógica. O importante é o trabalho efetivo na direção de aprendizados comuns que permita a cada um construir o conhecimento de modo próprio e apropriado.

Essa posição pode soar estranha e levantar suspeita. Isso exige uma explicitação mais longa do argumento, para que não pareça veleidade

o que se constitui como problema filosófico no rigoroso e específico sentido do termo. A maior dificuldade de exposição do argumento encontra-se no preconceito generalizado relativo ao que deve ser a disciplina escolar, por extensão, o que deve ser a disciplina de filosofia no currículo do ensino médio. O fundamento aqui utilizado, entretanto, toma outro rumo, caminhando para a necessária mudança de regime modulador da educação formal como um todo. Trata-se de uma revolução necessária, já anunciada por muitos estudiosos do assunto em nosso tempo, educadores e filósofos, filósofos educadores, educadores filósofos ou simplesmente filósofos amadores (amantes do saber-ser).

O próprio Sócrates não era um profissional do conhecimento filosófico, e sim, simplesmente, um “filósofo”, quer dizer: um amante de Sophia, um aspirante ao saber-ser mais próprio.

Para começar do começo precisa-se por primeiro praticar uma filosofia radical, garantindo um aprendizado consistente do que é necessário para uma humanidade que precisa urgentemente aprender a ser sua própria experiência, havendo lugar para todos nesta convergência que requer o aprendizado *da arte de aprender*: a ser, a conhecer, a viver junto, a fazer, a transcender na imanência.

Evoquei acima os pilares da educação do século presente expressos no Relatório para a UNESCO organizado por Delors (2004). Considero que eles apresentam a abertura de constituição de uma humanidade solidária e fundada na plena liberdade partilhada, implicadamente corresponsável e investigadora dos acontecimentos comuns, cuidadosa com suas próprias crias, sem preconceitos ou preceitos de exclusão de qualquer gênero ou espécie. Requer-se para isso a altivez do maior quilate e potência.

Sócrates continua inspirando a possibilidade de uma *Paideia filosófica radical* que dê acesso ao mundo do sentido pela implicação de cada um com sua própria vida de relação e pertencimento. Nessa inspiração, é o problema ético que alcança a centralidade da questão filosófica emergente. Trata-se de uma necessária atenção às “coisas humanas”, como fez Sócrates ao inaugurar uma *filosofia da alma*, sendo necessário que se pergunte: “para que serve este estudo e qual é a meta da vida?” (JAEGGER, 1995, p. 539).

Sem responder satisfatoriamente a tal pergunta não se pode propriamente realizar uma educação apropriadora da vida digna, comum e altiva: o cultivo do humano senhor de si e corresponsável pela sua própria sustentabilidade conjuntural. O que se põe em jogo são as formas de *aprender a ser* que constituem as possibilidades diferenciais da comunidade humana. Muitas são as dimensões desse empreendimento, e o maior obstáculo encontra-se no modo como coletivamente os seres humanos reafirmam suas virtudes e formas superiores de ser e comandar outros.

O iniciante na investigação do sentido implicado – o sentido que diz respeito a cada um em seu movimento de individuação singular – precisa saber, desde o início, de que não se trata de uma matéria para ser decorada pela repetição, e sim de ser um caminho de investigação em que só se aprende pela direta implicação com o aprender algo. Isso requer experiência própria da *atenção*, que pode perfeitamente ser equiparada à *atitude filosófica – à disposição ao saber-ser*.

Com Sócrates ocorre a reestruturação da conexão entre a cultura espiritual e a cultura moral. Isso não significa que Sócrates fosse apolítico e que pregasse algo contrário ao alcance justo do bem comum. Foi graças a Sócrates que o conceito de autodomínio tornou-se central na cultura ética do Ocidente. A conduta ética é algo que brota do interior do próprio indivíduo tornando-o liberto da mera submissão exterior à lei, segundo exigia o conceito tradicional de justiça.

Tudo isso não é imediatamente claro e objetivo. Portanto, não se trata de uma afirmação de “verdade” irrefutável, e sim de uma *composição* apropriada a dar passagem ao movimento de retorno radical a si mesmo, próprio da atitude investigativa que nasce com o nome próprio de Filosofia. Trata-se da condição sem a qual toda a argumentação racional acerca de situações e acontecimentos não passa de produção discursiva que favorece a manutenção de relações de poder baseadas em coerções e controles desiguais. Nessa perspectiva, pode parecer infundada a emergência de outra Paideia filosófica para a formação da humanidade emergente, e evocar Sócrates pode soar como recurso persuasivo de convencimento massivo e aligeirado. Este é o ponto de tensão: não se trata de convencer ninguém de

nada, e sim de fazer ver um problema concretamente comum, que requer, de todos os implicados, decisões necessariamente responsáveis.

Não se trata, portanto, de conjectura e sim de investigação rigorosa. O fim não é convencer pela retórica literária, e sim persistir na senda interrogante, exaurindo o problema e dando acesso direto ao seu *sentido*. E como esse é um caminho infinito, não se pode querer exaurir o problema de que trata a filosofia por meio do mero exercício lógico formal. A questão filosófica pensada como início e nascente é muito mais implicada do que simplesmente aprender a lógica do raciocínio discursivo e propositivamente certo.

As questões filosóficas do nosso tempo dizem respeito aos modos de existência de humanos e suas relações com seu ambiente vital. E por que a filosofia de inspiração socrática nasce justamente pela investigação da condição humana comum, universal, a partir do *autoconhecimento e da autocondução*, para que este *ideal* de educação se torne efetividade é preciso que se investigue, por primeiro, os meios necessários do poder *fazer-aprender filosofia como acontecimento da arte de aprender a aprender e a desaprender*.

Toda essa imagética é a maneira encontrada para *deixar ser a transparência da evidência implicada*. Cada um de nós, cada ser humano precisa e pode tornar-se um pesquisador da “verdade” e da “não-verdade”, não para fazer disso a sua profissão, concorrendo, assim, com os especialistas e profissionais da filosofia. Nessa compreensão, o que se necessita não é de uma filosofia para profissionais e sim de uma filosofia que permita que cada um aprenda a pensar, aprenda a aprender com autonomia e liberdade e possa descobrir por si mesmo qual é a sua potência de ser, e possa dedicar sua vida ao investimento de seu próprio cuidado e dedicação *com outros*. Desse modo é clara a diferença entre uma filosofia ao modo socrático e uma filosofia profissional, sendo coerente afirmar que a educação filosófica adequada à formação básica é aquela que promova os meios para o aparecimento de seres humanos mais vigorosos e criativos, cuidadosos e justos, conscientes e batalhadores, ativos e corajosos, respeitosos e dignos. Seres humanos responsáveis pela própria vida de relação.

Essa filosofia da origem comum e da emergência planetária é simultaneamente ética e estética, ontológica, lógica e epistemológica, política e ecológica, mística, poética e pedagógica, não se limitando exclusivamente ao campo formal dos conceitos universais e necessários transmitidos por repetições mnemônicas desconectadas do modo aberto e sensível próprio do aprendizado humano comum. Sobretudo, com o método socrático pode-se experienciar e conhecer a totalidade das possibilidades humanas no sentido maior de sua *disposição amorosa*, de seu *ethos* aberto à liberdade do encontro instantâneo: a medida do caminho sábio.

Nessa perspectiva, o cuidado humano próprio da aprendizagem filosófica não pode prescrever o caminho do outro, porque o outro é sempre um mistério do próprio ser que ele é como outro, enquanto pode ser consciente de si como alteridade e destino. A concepção de uma filosofia que é o mesmo que educação da alma para sua liberdade propriamente dita pode melhor ser apreendida pela descrição do método socrático, como o mesmo foi retido por Platão em seus *Diálogos* fundadores de um novo gênero literário: a filosofia. Evocamos a tese muito consistente de Colli (1996), para que se possa caracterizar o que pode vir a ser o trabalho filosófico na educação básica, expandindo-se para todos os âmbitos da vida em comum e do que ainda se desconhece.

A relação dialógica entre filosofia e educação só pode inexistir quando se insistir em um conceito de educação instrumental e conteudista e em uma concepção de filosofia meramente técnica e maquínica. Mas, afinal, a quem serve uma filosofia que nada tem a ver com a educação humana livre, que nada diz em relação à vida concreta dos educandos?

O momento é de decisão coletiva e não de insistência em um modelo pedagógico que não dá mais conta da emergência humana planetária, global e local. É preciso, então, uma ação capaz de reunir as forças e as possibilidades e não de separá-las. O trabalho não pode ser feito de cima para baixo, pois deste modo perpetua aquela forma de educação que consiste no deixar as coisas como estão não implicando em nenhum novo investimento conceitual e pedagógico para a educação filosófica daquele que vai ocupar a função de “parteiro” e não de professor de um saber de fachada. Ora, como fazer isso, se

aqueles que se encontram na ponta do processo filosófico não estão atentos a essa emergência? Como aprender a filosofar sem a implicação direta com a verdade do ser, com o domínio de si próprio pela firmeza e moderação?

### **O caráter dialógico do método socrático e sua dinâmica processual comum: a tarefa do educador-filósofo na educação básica**

Como se vê em Platão (2001), o método socrático é um procedimento de indagação filosófica baseado no diálogo entre interlocutores. Devido à sua intrínseca natureza é também chamado *maiêutico*. O termo *maiêutica* deriva do grego *maieutiké*, subentendendo-se o conceito de *techné*. Em sentido literal, significa a “arte das parteiras”. O termo foi usado por Sócrates em homenagem à sua mãe Fenarete, parteira de profissão, para significar o ato de fazer vir à luz os pensamentos próprios de quem se encontra grávido de sua própria autopercepção e compreensão clarificadora. O importante na dialética socrática é *mediar* o nascimento de ideias próprias, através do atritamento dialógico. Esse procedimento supera a articulação da arte retórica que consistia no domínio argumentativo dos “professores” em relação ao seu público. Um tipo de saber que só alguns dominavam e que só estes tinham a autorização de *transmitir*.

Na arte retórica a argumentação dos sofistas cavava a fala dos iniciantes, não permitindo nenhuma investigação implicada e relacional. Compreendendo outro caminho para a investigação da verdade, Sócrates faz valer uma *formação* da individuação pela clarificação de si mesmo. Diz-se que o método dialético de Sócrates recorria a frases ou respostas espirituosas breves e cortantes, irônicas – no sentido da suspeita, de provocar desconforto, de fazer ver a impropriedade de uma “crença” pela sua inconsistência em relação ao que se pode alcançar como *desvelamento* em si. Esse modo de caracterizar o método dialético captura apenas uma pequena parcela de sua intencionalidade.

O método socrático só é propriamente maiêutico em sua última fase: *como a parteira traz à luz a criança, Sócrates trazia à luz as pequenas verdades*

*dos interlocutores*. Procedendo por confutação, por eliminação sucessiva das hipóteses contraditórias e infundadas, consiste em trazer gradualmente à luz a inconsistência de todas as convicções pessoais habitualmente consideradas como incontestáveis que revelam, depois de um exame atento, sua natureza baseada em “opiniões”, mesmo as opiniões sofisticadas dos oficiais do saber instituído.

Na prática, o método pode ser usado por um professor-educador capaz de realizar a dialogia interrogante, e não o ensino ostensivo de um conjunto de noções para serem repetidas sem reflexão criteriosa. Isso quer dizer que essa prática estimula o pensamento próprio do educando, levando-o a experienciar estados de empoderamento de si mesmo. Jaeger (1995) ressalta, a partir de um *Diálogo* encontrado nas *Memoráveis* de Xenofonte, que a premissa fundamental da Paideia socrática é a de que toda educação deve ser política. Tem necessidade de educar o ser humano para uma das duas coisas: para governar ou para ser governado. Aprofundando o argumento:

Já na alimentação se começa a marcar a diferença entre esses dois tipos de educação. O Homem que é educado para governar tem de aprender a antepor o cumprimento dos deveres mais prementes à satisfação das necessidades físicas. Tem de se sobrepor à fome e à sede. Tem de se acostumar a dormir pouco, a deitar-se tarde e a se levantar cedo. Nenhum trabalho o deve assustar, por árduo que seja. Não se deve deixar atrair pelo engodo dos prazeres dos sentidos. Tem de endurecer para o frio e para o calor. Não deve preocupar-se se tiver de acampar a céu aberto. Quem não é capaz de tudo isto fica condenado a figurar entre as massas governadas. Sócrates designa com a palavra grega *askesis*, equivalente à inglesa *training*, esta educação para a abstinência e para o autodomínio. (JAEGER, 1995, p. 546-547).

Estamos diante do *ascetismo socrático*. Este, entretanto, não se confunde com a virtude monacal e sim com a virtude do homem destinado a governar pelo domínio de si próprio. Sócrates preconiza o que se pode chamar de *cidadania clássica*, aquela do ser humano enraizado em sua terra e que recebe a sua missão e a sua realização plena como a educação para a ocupação do posto de governante, através da “ascese” voluntária. De qualquer modo, não se pode evocar a dialética socrática sem a

presença do “domínio de si mesmo, firmeza e moderação”. Trata-se da *enkrateia*, que não constituindo em si mesma uma virtude é, entretanto, a “base de todas as virtudes”, segundo Xenofonte, equivalendo à emancipação da razão da tirania da natureza mecânica e compulsória das opiniões.

Como se vê, o método socrático possui uma característica muito definida e ascética, o que não quer dizer que em algum momento ocorra a “repressão” dos chamados instintos naturais. Mais do que reprimir, a dialética permite que cada um tome posse de um estado de atenção que se encaminha para uma livre decisão e uma comum compreensão da totalidade conjuntural. Como, então, realizar essa *formação* em um sistema escolar na maioria das vezes contrário ao reconhecimento da individualização e da incomunicabilidade de tais estados de compreensão? Como a dialética socrática diz ainda respeito ao passo que pode ser dado na direção da emancipação humana inteligente, sensível e inventiva?

O passo que se afigura necessário e inadiável não está garantido em fórmulas e preceitos aptos a serem transmitidos mecanicamente, justamente porque o ser humano encontra-se diante de sua efetividade como espécie e não é definível senão por aquilo que ele mesmo é enquanto existe como organização e perpetuação, projeto e processo, o feito e o por fazer. O passo necessário significa proteger-se da negligência ontológica que escraviza e destitui a essência humana da sua vocação para a realização da divindade suprema, sem objetivos e metas, sem finalidades metafísicas e sem promessas consoladoras, por isso mesmo livre para realizar a passagem da vida para a vida, na vida. O *passo* não faz concessões: o instante é sua alavanca e é sua consistência infinita. Afinal, qual é o sentido do autoconhecimento? Para que serve a filosofia da alma humana? Qual é o sem-sentido da vida?

O passo necessário assinala a decisão de autonomia do educador-filósofo a partir de sua pertença comunitária. A filosofia tornada campo de possibilidades para a construção de uma *enkrateia* de inspiração socrática e husserliana: *o domínio de si próprio como firmeza e moderação*. Ora, isso não é algo que o professor ensina ao estudante por meio de aulas expositivas, mas só pode acontecer mediante a descoberta de um problema relevante que mereça a atenção de todos. Significa, então,

que o professor de filosofia precisa ser um filósofo e não um mero repetidor de manuais canônicos.

O *momento* nos lança diante da necessidade de uma nova maneira de *transformar* o professor de filosofia e o educador em geral. Os percursos se ampliam e a complexidade requer outras habilidades e outras possibilidades. Como um regente de orquestra, o educador-filósofo precisa conhecer muitos campos e funções, linguagens e expressões, para que possa coordená-las em uma atitude de radicalidade que transcenda a simples disciplina e constitua-se na ação transformadora. Nessa perspectiva, o trabalho do educador-filósofo é especificamente transdisciplinar. Sua função ativa não seria a de mais um especialista em uma determinada área do conhecimento, e sim em sua propriedade de *fazer pensar propriamente*, coligando isso com aquilo, desligando ideias equivocadas de seu campo gerativo, propiciando vivências que favoreçam a construção do “autodomínio” e da “participação conjuntural polilógica”. Tudo isso pela disposição amorosa ao saber-ser uma plenitude vivente: partilha do que se oferece livre e disposto ao acontecimento existencial único – seu ser e não-ser em um terceiro incluído.

### **Educação filosófica como eixo de conexão de todos os saberes na educação básica**

Permitir ao outro em desenvolvimento que aprenda a ler diretamente as letras e signos do mundo-aí significa *deixar cada um florescer em sua singularidade*. O desafio da formação filosófica consiste no seguinte abismo: o ser humano diferencia-se como organismo vivo e dá-se conta de sua existência comum em relação à *deriva cósmica* de sua gênese pela sua compleição psíquica. Esse abismo é tão absurdamente incomensurável que não se pode alcançar a sua outra margem através de navegações certas. Não há passagem entre a condição biológica e a condição psíquica da espécie humana e sim *salto* no abismo do ser que se aprende em conjunto com outros tantos iguais seres e diferentes entes, iguais entes e diferentes seres.

Está em questão uma pertinente emergência ontológica. Os seres humanos necessitam de

cuidado e atenção em sua nascente. É emergente o *aprendizado de si mesmo* – o *autodomínio* socrático – assim como o *aprendizado do outro mesmo* – comum pertença cósmica. De que outra forma se poderá constituir um mundo de seres humanos livres e corresponsáveis senão através da cooperação e do absoluto respeito pelas diferenças e pelas igualdades? Entretanto, essa questão permanece vazia sem a sua realização política. Aqui se encontra umas das escansões do abismo entre vida biológica e vida psíquica. É impossível superar o abismo sem o salto que inclui a *terceira margem do abissal*.

Em sua obra *A Cabeça bem-feita*, Morin (2001) alerta para os desafios do nosso tempo. Afirmar uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Isso tem produzido a invisibilidade do que podemos chamar de emergências do nosso tempo como *os conjuntos complexos, as interações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais*, assim como o acirramento das desigualdades e a desvalorização do ser humano em si mesmo e da vida em sua dinâmica sensível.

Nas sociedades contemporâneas, dominadas pelo imperativo de uma economia abstrata e deliberadamente especulativa, para ter valor o ser humano tem que adquirir *aparência de especialista*, tem que se tornar alguém que conhece bem uma única coisa. Isso é bem o contrário do que se pode compreender por *aprendizagem filosófica*. Por excelência, a atitude filosófica é uma *disposição para a investigação radical do sentido implicado do ser humano e sua existência histórica*. Isso significa um ato de interligação de todas as partes de um acontecimento compreensivo, do ponto de vista da unidade cognitiva e acional da condição humana comum, universal. Como se poderia, então, conciliar o ato filosófico germinal com qualquer que seja o processo de especialização ou hiperespecialização? Afinal, por definição tradicional, a filosofia é o saber que se ocupa do não-saber. Portanto, é mais preciso concebê-la como atividade que só faz sentido para aqueles que a experimentam e realizam.

Como, então, pretender reduzir a aprendizagem filosófica ao campo especializado da História da Filosofia Ocidental?

Partindo da condição em que nos encontramos como seres participantes da comunidade humana real e ideal, concordamos com Morin (2001) ao apontar três desafios para *repensar a reforma e reformar o pensamento: o contexto planetário* (globalidade), a *complexidade* (diferentes planos de realidades paralelas) e a *expansão descontrolada do saber* (a fragmentação fora de controle).

Tudo isso nos fala da transformação necessária para se *repensar a reforma escolar e para reformar o pensamento acerca da formação humana emergente*. Tudo isso nos instiga a pensar uma educação filosófica configurada pelo diálogo efetivo entre todos os aspectos e dimensões da experiência humana comum e singular.

A reforma da escola básica passa pelo *repensar a reforma do pensamento*. Afinal, quais são os problemas emergentes do nosso tempo que requisitam investigações conjugadas com a totalidade da condição humana? Esses problemas são imediatamente gritantes para todos e podem ser reconhecidos nas diversas dimensões da experiência humana planetária. O momento requer o reconhecimento radical da condição humana global. Nessa medida, uma *revolução da educação básica* é uma consequência da *metamorfose humana* que se mostra absolutamente inadiável caso se queira fazer o esforço de ultrapassamento da fragmentação e da barbárie generalizada, tendo em vista a solidez de uma humanidade livre e curadora de sua própria superação infinita.

Compreendendo os desafios do nosso tempo como configuradores de outras formas de perceber, de pensar e de agir, é preciso lidar com a *leveza*, a *rapidez*, a *exatidão*, a *visibilidade*, a *multiplicidade* e a *consistência* simultaneamente. Essas são as seis imagens usadas por Calvino (2006) em sua obra inacabada *Seis propostas para o próximo milênio*. Ele oferece em breves imagens um horizonte de amplas potencialidades criadoras, não apenas para a literatura em processo, mas, sobretudo, para a existência humana como um todo. Como, então, separar abstratamente esses seis âmbitos figurados com a atividade filosófica implicada com a experiência vivida e vivente?

De maneira apropriadora, à filosofia básica não caberia a tarefa de isolar-se na disciplinaridade da especialização lógica estritamente histórica e sim a função de interligar tudo o que diz respeito ao sentido comum da compreensão humana e suas relações de pertença à totalidade indivisível e incomensurável. Portanto, caber-lhe-ia uma tarefa transdisciplinar: ontológica, epistemológica, política, ética, estética e ecológica simultaneamente. Cabe-lhe, assim, a tarefa de unificar o saber das humanidades ao saber das ciências da natureza sem perder de vista sua especificidade interrogante e aberta ao acontecimento instantâneo: *espanto originário do sentido do ser multiplicado na unidade indivisível que a tudo reúne na comum-responsabilidade*.

O próprio da atitude filosófica não é a memorização de conhecimentos sistematizados e sim o aprendizado do pensar radical, além de todo metro e de toda medida dada. Esse é um ponto crucial porque afirma uma condição de princípio absolutamente livre de todo vínculo e compromisso abstrato, pela concretização do vínculo com a vida e do compromisso com a dignidade humana inalienável. Portanto, não pretende dizer ao outro o que ele tem que fazer e aprender e sim fazer com que o outro aprenda por si mesmo a investigar e suspeitar dos dados da experiência comum e estabelecida, para refazê-los em suas possibilidades implicadas. Possibilidades que dizem respeito a um conjunto maior de fatores e planos de existência e que aproximem da razoabilidade que só se pode aprender diretamente, por compreensão *leve, rápida, exata, visível, múltipla e consistente*. Isso requer outras formas de trabalhar o aprendizado do pensar próprio e apropriado – apropriador: requer a criação de outras possibilidades ainda impensadas. Requer a coragem de saltar no abismo do *ser-implicado*: ultrapassagem, metamorfose, tradição e inovação em conjunção ativa e solidária.

A união da cultura filosófica com a cultura literária e com a cultura científica é uma questão de sustentabilidade planetária. O nosso tempo tem produzido uma cultura da dispersão e da exclusão, da separação e da especialização profissional. Apesar dessa tendência, nunca como agora, se ouviu falar tanto em inclusão e acolhimento das diferenças.

Estamos diante de uma ruptura paradigmática: o aprendizado do pensamento próprio e apropriado é

o acontecimento mais precioso para os indivíduos e as sociedades emergentes. A educação básica não pode mais olvidar a conjuntura planetária, a complexidade dos múltiplos âmbitos sistêmicos da realidade e a dispersão acelerada de muita informação e pouco conhecimento apropriador. A inserção da filosofia em sua dinâmica não pode deixar de lado a peculiaridade do filosofar como *atitude aprendente radical*. Trata-se do acontecimento da *consciência da consciência e da consciência da inconsciência* como implicação radical na totalidade vivente. A *evidência implicada* mostra-se aqui em sua consistência apodítica: a conjuntura abrangente do real, inegavelmente comum e diversificada em infindáveis situações e contextos, a tudo abarca e a todos inclui. A unidade que permite aos seres humanos conjugar suas necessidades e operar suas emergências não pode pertencer apenas a uma determinada categoria cultural, aquela dos especialistas e técnicos. Todos habitam no mesmo planeta que é um organismo vivo em sua totalidade. Qualquer acontecimento pontual tem relação com a totalidade. Isso é uma *evidência implicada*. Mas esta não fornece a ninguém a lei oculta dos acontecimentos, o que extrapolaria o caráter de uma evidência para se tornar apenas um recorte e uma deriva acional específica.

Como diz Morin (2001, p. 18), “o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos”. Nossa educação básica tem passado pelo mesmo processo de dispersão e fragmentação, e este é o momento, pela necessidade de mudança paradigmática, de se repensar as bases da Educação Básica como forma de enfrentamento responsável dos problemas que afligem a humanidade em sua totalidade. A mudança que deve ocorrer na educação democrática – portanto, para todos e não simplesmente para alguns poucos – mostra-se na convergência da reforma do pensamento. Como, então, continuar considerando a filosofia como uma atividade exclusiva de alguns poucos especialistas, quando o momento reclama e exige uma nova Paideia (formação) que dê horizonte e potência para os seres humanos constituírem-se

como pertencentes à totalidade conjuntural, a partir de seus solos e contextos próprios e apropriados?

Estamos diante do mais assustador: o acontecimento da vida solidária e conjuntural. Nessa medida, a identidade humana não é uma entidade abstrata que se representa pelas formas mentais disponíveis. A capacidade de abstrair é uma função analógica conectiva do sentido implicado. Não passa de uma aproximação compreensiva que sempre requer algo que já é compreendido: um mundo, um contexto, uma história, uma linguagem. A vida em sua dinâmica consciente de si, através da espécie humana, não pode deixar de lado o sentido do que é por constituição livre e aberto a possibilidades. Isso quer dizer que tudo o que o ser humano é capaz de fazer atende ao dinamismo de algo que não é representável e compreensível em si mesmo, mas se precipita em superfícies como efeitos reflexivos: eis a consciência – um efeito de superfície, uma apresentação que pode se tornar também uma representação. Na dinâmica da individuação humana, base de toda cultura consciente e filosófica no sentido próprio, o que importa não se encontra presente em um modelo ideal fora do acontecimento do sentido. Essa é uma peculiaridade do ser que somos, enquanto existimos. Essa, também, é a forma própria da filosofia que cuida de investigar o acontecimento implicado – o ser humano em sua condição originária e em sua abertura para o aberto.

Ora, o acontecimento acontece! O acontecimento não é propriedade de alguns e nem muito menos algo que se possa representar como conceito abstrato e monológico. O acontecimento é tudo o que é. Portanto, está muito além do que o ser humano é capaz de perceber e visualizar em sua compreensão humana condicionada. O acontecimento é, na perspectiva da “autocondução” filosófica, uma implicação efetiva do ser que somos com a totalidade conjuntural. Nesse âmbito não há lugar para abstrações reducionistas, nem muito menos lugar para excessos e abusos de claridade apodítica. O acontecimento é sempre um salto em si mesmo, porque cada lugar e tempo da vida é ponto de vida em si mesmo. Como se encontra no fragmento 116 de Heráclito: “Em todos os homens está o conhecer a si mesmo e bem-pensar” (COSTA, 2002, p. 179). Então, como alguém pode fechar os olhos diante dessa evidência apodítica e fazer acreditar em sua

verdade particular e exclusiva? Só os que dormem podem cair nesta armadilha. É por isso que é preciso filosofar – despertar o sentido em nosso próprio existir conjugado e aberto ao devir outro.

Tudo isso caminha na direção do *passo* no qual o *falar sobre filosofia dá lugar ao filosofar implicado*. E porque, usando palavras de Morin (2001, p. 19), “o saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado)”, é preciso procurar caminhos que condigam com a dinâmica instantânea dos processos em que seres humanos possam experienciar conjuntamente a posse da comum-responsabilidade diante do cuidar de si mesmo como totalidade segmentária vivente: um salto no transcurso do que se destina ao ser sempre *outro* ser-sendo: impermanência-permanente.

### **Considerações: o salto dialógico do filosofar próprio e apropriado**

O diálogo não é em si mesmo uma simples comunicação ou transmissão de mensagem com específico conteúdo temático. O diálogo é a abertura para o conhecimento implicado: *saber de si no mundo-com*. Dialogar significa, antes de tudo, saber ouvir e saber falar, saber afirmar e saber negar, saber aprender e saber desaprender. Ouvir e falar são tensores complementares do campo linguístico comum. Na comunicação humana há sempre um falar (transmitir) e um ouvir (receber) em momentos intercalados e distintos. Isso não quer dizer ainda diálogo. O *diálogo* é o *meio* através do qual os seres humanos escutam e falam acerca daquilo que vivenciam como *desvelamento*. O *diálogo*, assim, deixa e faz ver aquilo que, conjugado, se apresenta na compreensão articuladora. Isso significa que o diálogo não se limita a transmitir o que já se sabe, mas implica no tensionamento relativo ao não-saber: o diálogo *procura* o encoberto. Pelo diálogo, o que se encontra encoberto descobre-se através do investigar, voltando a encobrir-se no investigado. O investigar se consoma no investigado para refazer-se sempre *investigando*. Pela investigação configura-se o âmbito comum do sentido. O diálogo investiga o desconhecido no encontro amoroso. No diálogo, o antagonico torna-se o questionador e o questionado é cada dialogante no diálogo.

Para Bohm (2001), o espírito do diálogo é completamente diferente de uma simples comunicação ou de uma discussão entre opositores, porque nele o que importa não é sair vencedor de uma disputa qualquer, e se alguém ganha, todos os implicados saem ganhando. Não se trata de uma disputa pessoal, da obtenção de mais pontos para sobressair-se diante dos outros, nem muito menos do predomínio de uma perspectiva sobre as outras, porque quando se descobre um erro, todos saem ganhando. O diálogo, assim, é um jogo do *ganhar-ou-ganhar*, diferentemente do que ocorre no jogo discursivo do tipo *eu-ganho-tu-perdes*. O fato é que o diálogo é mais do que uma participação comum porque através dele não se estará julgando contra os demais e sim *com* eles.

A palavra “diálogo” é, na maior parte das vezes, usada como equivalente a “discussão”. Essa confusão conceitual requer uma investigação própria e apropriada para desfazer-se, inclusive porque consideramos o diálogo como o exercício filosófico por excelência, o que significa dizer que a filosofia não é mera produção discursiva e sim criação dialógica. Estamos diante de algo sempre assustador: como alguém pode só *ganhar-ganhar* e nunca *perder para os outros*?

A ausência da experiência dialógica efetiva, radical, desafiante nas instâncias dos interesses comuns, leva à impropriedade de considerar o jogar dialógico como uma forma retórica qualquer, sendo uma ilusão metafísica a possibilidade de uma *lógica inclusiva* e não *exclusiva*. Imagina-se logo, pela dominância da metafísica polarizadora, que a *inclusão de um terceiro* é algo além do efetivamente dado. Ora, o ponto de mudança encontra-se justamente aí, na contraditoriedade dos polos opostos e complementares. No movimento dialógico, os opostos se dão “a saber” um pelo outro, o que se caracteriza como uma *reunião de diferentes*, bem distinta do princípio de exclusão da lógica da identidade e da exclusão do terceiro, por isso mesmo, monológica, monofônica.

Pode-se, então, perguntar: se o diálogo distingue-se da arena das discussões públicas corriqueiras, que definem e delimitam territórios culturais excludentes e colonizadores, ele serve para qual fim? Qual é a serventia do dialogar assim apresentado, e como ele pode vir a acontecer na educação

básica de maneira consequente e rigorosa? O que significa, de fato, a prática do diálogo como caminho filosófico por excelência? Quem pode garantir essa propriedade? Quem pode abalizar esse acontecimento? Alguma autoridade externa pode determinar as regras áureas de um diálogo? Ou o diálogo, por propriedade, só pode acontecer no tensionamento entre iguais no comum-pertencimento?

Tomemos, então, o diálogo como caminho apropriado para o acontecimento do filosofar vivo e criador. Como seria isso na prática escolar? Sabemos como andam cheias as turmas, de modo geral. Como dialogar filosoficamente diante de um grupo de 30, 40, 50, 60 ou mais pessoas? Para lidar com tamanha complexidade é preciso que ocorra um propósito bem definido. Se o diálogo não é a mera discussão de opiniões díspares, mas uma investigação relativa ao que é comum e ao que diz respeito a todos em comum, sem a presença de um *mediador apropriado* não é possível recorrer ao método dialógico de maneira fecunda. Como fazer para dar conta das diversas crenças e opiniões de um grupo determinado? Como reunir a dispersão em processos comuns de aprendizado dialógico, investigativo, questionador?

Em geral, as pessoas não sabem tolerar facilmente o questionamento de suas crenças enraizadas e procuram defendê-las tomadas de muita emoção. Essas crenças são muito antigas, como o sentido da vida, os interesses de sua família, de seu país, seus interesses pessoais, religiosos, partidários. Ora, tocar no campo da autoimagem e da convicção pessoal significa desestabilizar o equilíbrio inercial das crenças ou opiniões comuns, sejam elas incultas ou cultas. O chamado *senso comum* associado ao campo das “opiniões subjetivas” é o meio concreto da existência humana. Desse modo, *senso comum* é todo acervo partilhado por associações de indivíduos. Mesmo no âmbito acadêmico e erudito há *senso comum*. As formas da experiência humana, a ciência, a arte, a filosofia, a religião, a moral, a política, a ética, são todas comunitárias. Todas produzem *senso comum*. Há, portanto, muitas categorias e níveis de *senso comum*. Diante do ato dialógico o seu desenraizamento é inevitável. O diálogo, partindo do *senso comum*, quer alcançar sempre um novo *senso comum*. A diferença é que o *senso comum* próprio ao diálogo é justamente a sua equalização

comunitária no sentido de um distanciamento do meramente pessoal e idiossincrático, tendo-se em vista o alcance de uma compreensão articuladora partilhada, no sentido próprio e filosófico do termo.

Como afirma Bohm (2001, p. 33, tradução nossa), “o verdadeiro objetivo do diálogo é aquele de penetrar no processo do pensamento e transformar o processo do pensamento coletivo”. O diálogo, portanto, não é um jogo inconsequente de perguntas abstratas e respostas meramente subjetivas. O diálogo não tem a função de reforçar as crenças já enraizadas e sim a propriedade de *deslocar* as crenças para um âmbito de comum-pertencimento, de maneira direta e oportuna. O diálogo atém-se ao próprio processo do pensamento e não ao seu conteúdo específico. O pensamento também é um processo dinâmico, exigindo de nós um intenso estado de atenção para ser compreendido sem subterfúgios. Ao ater-se ao processo do pensamento, o diálogo evidencia a natureza do pensar como um movimento coletivo abrangente. Pelo diálogo é possível experienciar como os pensamentos individuais são em sua maior parte resultados do pensamento coletivo e de nossas interações com os outros.

O diálogo salta do disperso para o convergente. O diálogo reúne a dispersão comum em feixes de intensidade unívoca: conjugação das diferentes linhas de fuga em um campo comumente partilhado. O diálogo tem a propriedade de desfazer a dispersão dos pensamentos coletivos condicionados pela convergência das ações comuns. Como diz Bohm (2001), o poder de um grupo é muito superior ao das pessoas que o compõem. E porque o pensamento coletivo de nossa sociedade funciona de maneira muito incoerente e dispersa, o diálogo é um meio de potencialização similar ao laser, permitindo a experiência de um pensamento comum transformador e dinâmico.

A filosofia necessária à educação básica é justamente aquela que favoreça a todos os educandos uma aprendizagem do pensar de maneira própria e apropriada, sem que seja preciso que se tornem filósofos profissionais, ou que dominem os textos canônicos como fazem os exegetas especializados. Quem quiser seguir esse caminho especializado que o faça em uma profissionalização superior. O fundamental de uma filosofia básica não é a transmissão de uma tradição abstrata e sim possibilitar que cada um, pelo diálogo, se dê conta de si mesmo e que

aprenda a ser o mais amplo de si, na convergência de todos os feixes e campos dispersos e isolados para a constituição de um comum-pertencimento decidido e radical. Nessa perspectiva, o diálogo nos encaminha para o âmbito justo e certo, não sendo em nada parecido com um *passatempo* qualquer.

Pelo diálogo filosófico, no sentido próprio do termo, se alcança a possibilidade voluntária de uma construção humana fundada no absoluto respeito à diversidade de opiniões e crenças, desde quando nenhuma delas queira dominar outras e sobressair-se com violência diante delas. No diálogo, portanto, não tem quem ensina e quem aprende, porque todos são aprendizes e mestres, simultaneamente. O diálogo diz-se amoroso justamente porque conjuga interesses díspares na intensidade da reunião integradora: cada um é responsável por si mesmo; todos são participantes do comum-pertencimento. Pelo diálogo, a má-fé coletiva é examinada como experiência grupal: não se trata de esconder os atos falhos e os comportamentos tácitos e sim de observá-los e compreendê-los em sua dinâmica gerativa. Esta análise dos próprios pensamentos é o fio condutor de um aprendizado filosófico que permita experienciar o clamor da vida com autonomia e liberdade partilhada.

De qualquer modo, para que esse acontecimento dialógico possa vir a constituir uma prática efetiva e consequente é preciso não perder de vista o caráter específico da aprendizagem filosófica: a compreensão implicada de tudo o que é e de nada que não é sendo. Para isso, faz-se necessária a presença de educadores-filósofos que não sejam meros repetidores de uma historiografia hegemônica, mas que aprendam com os próprios erros a mediar processos de desenvolvimento implicado. O *acontecimento*, assim, nos convoca a pensar a *emergência* de outra educação básica que tenha a *atitude filosófica* como campo de reunião de todos os saberes e afazeres. E isso sem perder de vista que tudo só faz sentido para quem se abre para a experiência filosófica radicalmente livre de toda e qualquer autoridade externa, seja esta simbólica ou institucional, espiritual ou corporativa. Esse é o desafio emergente: cuidar para que o si mesmo não se disperse na inconsciência coletiva e na irresponsabilidade conjuntural; implicar cada um na comum-responsabilidade da plenitude vivente: admiração reluzente, evidência partilhada!

## REFERÊNCIAS

- BOHM, David. **Sobre el dialogo**. 2. ed. Barcelona: Kairós, 2001.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. Tradução Frederico Carotti. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- COSTA, Alexandre. **Heráclito**: fragmentos contextualizados. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2004.
- FIGAL, Günter. Sócrates. O filósofo. In: ERLER, Michael; GRAESER, Andréas (Org.). **Filósofos da antiguidade I** – dos primórdios ao período clássico. Tradução Lya Luft. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003. (Coleção História da Filosofia).
- HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**. Introdução à Fenomenologia. Tradução Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.
- JAEGER, Werner. **Paidéia** – a Formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto – Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2001.

*Recebido em 24.07.2012*

*Aprovado em 23.11.2012*