

DEMO VERSION

CÉSAR MORETTI PINNA

A VERDADE EM HEIDEGGER E SEU POTENCIAL PARA UMA
EDUCAÇÃO DE AUTONOMIA

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - 2005

CÉSAR MORETTI PINNA

DEMO VERSION

A VERDADE EM HEIDEGGER E SEU POTENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE AUTONOMIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Ternes.

Banca Examinadora

.....
Professor Dr. José Ternes
.....

DEMO VERSION

Professora Dr^a. Glacy Queirós de Roure

.....
Professor Dr. Ildeu Moreira Coelho

Data:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Nathália e Caio. Agradeço aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. José Ternes.

DEMO VERSION

ÍNDICE

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	1
Capítulo I	
A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE VERDADE	13
Capítulo II	
A VERDADE EM HEIDEGGER.....	29
A re-introdução do conceito <i>Alétheia</i>	35
Capítulo III	
EDUCAÇÃO E VERDADE	42
Capítulo IV	
<i>ALÉTHEIA E PAIDÉIA</i>	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

RESUMO

Palavras-chave: Educação-Verdade-Conhecimento-Liberdade.

DEMOVERSION

Modismos educacionais seduzem e orientam práticas pedagógicas. Apesar das “novidades” a apatia apresenta-se quando se trata da descoberta pelo pensar. O que se perdeu na lógica de um racionalismo? O que recuperar sem voltarmos atrás? Diríamos que muito disso se deve à concepção da verdade em forma de conformidade. Não seria princípio da escola o desenvolvimento de um pensar autônomo e não conformista? Esta dissertação justifica-se por buscar respostas a uma indagação pedagógica e do conhecimento, em geral. O recuperar de um pensar original através de uma crítica ao conceito de Verdade. O desenvolver da originalidade encontra-se encoberto no “decifrar” de uma palavra. *Alétheia*. Esta “decifração” buscarei em uma análise do conceito elaborado por Martin Heidegger. Como objetivos propomos uma análise da escola, referente à produção de um conhecimento autônomo e como uma instituição que não desenvolve um pensar original por desconhecer, ou não compreender, o conceito de Verdade como capacidade de descobrir através do espanto. Elaboramos uma análise da construção do conceito de *alétheia* na compreensão heideggeriana e da concepção do ser heraclítico. Fazemos uma crítica da situação atual no que se refere a um conhecimento dito autônomo e construído, sendo porém, alienante e dependente. A metodologia seguida deverá ser a leitura e análise de obras de Platão, Heidegger, Heráclito e de autores que discutem o conceito de Verdade, dentro de uma perspectiva fenomenológica. Além do uso de leituras das áreas pedagógicas e educacionais. Elaboramos uma análise através de uma pesquisa teórica da qual poderão sair dados que possibilitem uma crítica à educação alienante e contribuir para uma educação de autonomia, através de um pensar original. O trabalho é desenvolvido a partir de uma introdução e quatro capítulos sendo que optei, pelas próprias características do trabalho, em deixar a conclusão em aberto. O primeiro capítulo trata do desenvolvimento do conceito de verdade de Platão a Nietzsche, suas consequências e problemáticas. O capítulo seguinte refere-se a crítica de Heidegger ao conceito tradicional de verdade e sua proposta sobre *alétheia*. O terceiro disserta sobre a relação entre educação-conhecimento-verdade e liberdade. E o capítulo final desenvolve o conceito da *paidéia* e da *alétheia* como alternativas pedagógicas para uma autonomia do pensar.

ABSTRACT

Word-key: Education-Truth-Knowledge-Freedom

Fashion educational seduces and guides practical pedagogical. Despite the "new features" the apathy it is presented when one is about the discovery for thinking. What it was lost in the logic of a rationalism? What to recoup without coming back behind? We would say that much of this if must to the conception of the truth in conformity form. Would not be principle

DEMOVERSION

of the school the development of one to think autonomous worker and conformist? This dissertation is justified for searching answers to a pedagogical investigation and of the knowledge, in general. Recouping of one to think original through a critical one to the concept of Truth. Developing of the origin meets hidden in "deciphering" of a word *Alétheia*. This "decipher" we will search in an analysis of the concept elaborated for Martin Heidegger. As objective we consider an analysis of the school, referring to the production of an independent knowledge and as an institution that does not develop one to think original for being unaware of, or not to understand, the concept of Truth as capacity to discover through the astonishment. We elaborate an analysis of the construction of the concept of *alétheia* in the heideggeriana understanding and have the conception of the heraclitiano being. We make a critical one of the current situation as for a knowledge said independent and constructed, being however, alienator and dependent. The followed methodology will have to be the reading and analysis of workmanships of Platão, Heidegger, Heraclitus and have authors who argue the concept of Truth, inside of a phenomenology a perspective. Beyond the use of readings of the pedagogical and educational areas. We elaborate an analysis through a theoretical research of which will be able to leave given that they make possible a critical one to the alienator education and to contribute for an education of autonomy, through one to think original. The work is developed from an introduction and four chapters being that I opted, for the proper characteristics of the work, in leaving the conclusion in open. The first chapter deals with the development of the concept of truth of Platão the Nietzsche, its problematic consequences and. The following chapter mentions to critical of Heidegger to the traditional concept of truth and its proposal it on *alétheia*. Third disserta on the relation between education-knowledge-truth and freedom. E the final chapter develops the concept of the pedagogical *paidéia* and the *alétheia* as alternative for an autonomy of thinking.

INTRODUÇÃO

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, novas vocações, uso de técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura das universidades a financiamentos empresariais e produtividade. Expressões "novas" do discurso educacional.

Modismos educacionais seduzem e orientam atuais práticas pedagógicas. Modas e

DEMOVERSION

modismos são, quase sempre, fenômenos de alienação. A “cultura da escola” adapta-se e prende-se a um ideário de legitimação científica referente a uma série de políticas e propostas de reformas educacionais. E qualquer crítica a este modelo ou ideário, no próprio espaço escolar, é visto como retrocesso e pessimismo.

Este aspecto duplamente alienante do mercado e da moda, tendo presença de processos de sedução, encobre a realidade e a presença do ser no mundo. A presença encoberta, sem a possibilidade do descobrir, é uma das características de um “pensar alienante” determinado, mesmo, pela própria escola. Um determinismo condizente a um pensar heteronômico que, mesmo no discurso modernizante e construtivista, acaba por conferir ao processo educativo abordagens parcializadas e reducionistas. “Esses reducionismos podem ser explicados, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que, por isso mesmo, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas”. (Libâneo in Pimenta e Ghedin, 2002, p. 54).

Essas oscilações, dispersões ou variações temáticas se manifestam em atitudes como o rápido abandono de linhas de pesquisa em favor daquelas supostamente consideradas mais avançadas e a adoção de temas da moda surgidos em outras culturas, deixando para trás os paradigmas clássicos do conhecimento e sustentando-se em teorias frágeis e passageiras. Em síntese, o pensar do outro modela e caracteriza o pensar próprio. Como exemplo, o caráter duplamente problemático da presença de processos de sedução e, portanto, de alienação, na difusão do construtivismo entre os educadores, na medida em que tal corrente tem como um de seus principais lemas a autonomia intelectual do sujeito. Ou seja, “a presença da sedução na difusão e na incorporação do ideário construtivista contradiz o objetivo central por ele proclamado: a busca da autonomia intelectual e moral do sujeito”. (Duarte. 2000, p. 18). A existência de “saberes” sem compreensão, de “conhecimentos” que pouco ou nada revelam, se fazem presentes em situações que deveriam se caracterizar, em todos os seus níveis, pelo desejo permanente, por parte de todos envolvidos nos processos educacionais-pedagógicos, de descobrir a verdade, pelo espantar-se com sua própria ignorância em relação ao admirável.

Um mundo que poderia ser visto admiravelmente, onde sempre algo de novo surge é visto por muitos, mesmo nas esferas educacionais, como monótono, imutável, desnecessário de ser pensado, de ser compreendido. Por que isto ocorre em um momento de transformações, ao menos aparentemente, tão profundas e admiráveis como as que estão acontecendo?

O que justificaria tanta apatia quando se trata do prazer da descoberta pelo pensar? Em que o pronto e acabado aparecem como mais sedutor. O que se perdeu na lógica de um

DEMOVERSION

mercado racionalista? O que precisamos recuperar sem voltarmos atrás?

Diríamos que muito disso se deve à concepção corrente da verdade. Contudo, o que é a verdade? Eis a pergunta que muitos fazem, talvez por mera curiosidade, desde a infância até a idade adulta, independente do sexo, raça, cultura e civilização. A ela dedicaram e dedicam sua vida os sábios, os chamados heróis e os santos. “Ela é a deusa idolatrada também por todos os homens simples do mundo inteiro”. (Bazarian. 1994, p. 131). O que é ela e em que consiste a sua força de atração? A verdade é uma preocupação constante de nosso dia-a-dia. Procuramo-la nos fatos que ocorrem à nossa volta, nas ações e emoções, nas coisas, nos discursos, na história, no conhecimento. Mas então o que vem a ser a verdade, o conhecimento verdadeiro? De uma tradição que teve início com Platão (“verdadeiro é o discurso que diz as coisas como são; falso aquele que as diz como não são” – Platão. 2000, p. 156) e seus inúmeros intérpretes desenvolveram a idéia de que o conhecimento é o reflexo e a reprodução do objeto em nossa mente, assim, o conhecimento verdadeiro é aquele que reflete corretamente a realidade na mente; a verdade é a correspondência, a concordância, a conformidade, a adequação, do pensamento com o ser, do sujeito com o objeto, do juízo com o objeto real, da idéia com a coisa, ou em termos escolásticos: *Adaequatio intellectus cum re*. (Bazarian. 1994, p.132).

Assim, a verdade é o reflexo fiel do objeto na mente, a adequação do pensamento com a coisa. Esta é a verdade em forma de conformismo que cada vez mais conforma menos. Acabamos caindo em convicções de verdade fundamentadas em um cientificismo que tanto esforço tem feito para pregar o valor universal da racionalidade científica. Esta racionalidade, embora de origem ocidental, seria válida em todos os tempos e lugares; transcendendo sociedades e as formas particulares de cultura. Esta universalidade da razão absoluta, fundada

no mito das Luzes, teve o efeito perverso de conduzir o Ocidente a uma postura de “salvador” e “regente” do resto do mundo. A verdade, conforme a ciência, compreendida aqui como “o conjunto de conhecimentos e de investigações com um suficiente grau de unidade, de generalidade, e suscetíveis de trazer aos homens a que se consagram conclusões concordantes, que não resultam nem de convenções arbitrárias, nem de gostos ou de interesses individuais a que lhes são comuns, mas de relações objetivas que se descobrem gradualmente e, que se confirmam através de métodos de verificação definidos” (Lalande. 1996, p. 156), converteu-se em absoluto na ordem do saber e do poder, estando o restante do mundo conformando-se a ela. Esta verdade racionalizada pela ciência converteu-se em verdadeiros dogmas capazes de tudo prever, prover e controlar. O que pode ser demonstrado,

DEMOVERSIÓN

surge para muitos como verdadeiro. Demonstração nem sempre feita com argumentações e sim com imagens, onde o “visível” oferece a credibilidade. Essa é uma fixação arbitrária do conceito de “verdadeiro”, mas que não se deixa demonstrar! É um simples “isso precisa ser considerado verdadeiro, precisa ser declarado verdadeiro!” Subjacente está a utilidade de tal conceito verdadeiro: pois o demonstrável apela para o denominador comum nas cabeças (na Lógica): razão pela qual isso naturalmente não é mais que um padrão de utilidade no interesse da maioria. Ou seja, se “que o que se pode demonstrar é verdadeiro, já se pressupõe verdades como dadas”. (Nietzsche. 2002, p.64).

Se, por um lado, costuma-se sacralizar a ciência, por outro, abre-se caminho para o surgimento de teorias ou correntes que relativizarm o conceito de Verdade e de conhecimento verdadeiro. Richard Rorty, por exemplo, um pragmático relativista, passa a considerar e a fundar a verdade em práticas de justificação consensual dependentes dos contextos sócio-históricos e se impondo como uma teoria relativista, negando toda e qualquer idéia universal ou eterna. Mas, ao reduzir a verdade a uma simples convicção de ordem prática, devendo inclinar-se diante da instância do consenso, “essa teoria termina por neutralizar todo juízo crítico e admitir como evidentes e incriticáveis as crenças dominantes”. (Japiassu. 2001 p.81). Não se sabe o porquê do aprender já que o próprio conceito de conhecimento verdadeiro é extremamente desestimulante. O pensar torna-se sem sentido no próprio conceito do que é a verdade.

Tanto no cientificismo racionalista quanto no relativismo do conhecimento, muitas vezes utilizado em nome de um democratismo tirânico, o processo ensino-aprendizagem acaba por estabelecer uma ilusória noção de autonomia no pensar. Por exemplo, a utilização do construtivismo piagetiano como forma de desenvolver o governo do “eu”, ou seja, suas práticas educativas tidas como propiciadoras da autonomia e da liberdade visariam, na verdade, a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo de modo que se obtivesse um sujeito “conscientemente” submisso aos controles sociais. No fundo, “mesmo as pedagogias chamadas emancipatórias seriam formas de manipulação da subjetividade a serviço das relações de poder vigentes”. (Libâneo in Pimenta e Ghedim, 2002, p.64).

Não seria princípio básico da escola auxiliar no desenvolvimento de um pensar autônomo? Entretanto, o que é esta autonomia tão propagada e pouco realizada? O que a caracteriza? Autonomia é a capacidade de autodeterminação. Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas. A escola se coloca como geradora do pensar autônomo ao desenvolver a razão. Mas seria um agente autônomo aquele que está sob influência única da razão?

DEMOVERSIÓN

A escola técnico-científico-racionalista vem contribuindo para o desenvolver de um sujeito autônomo? Apesar dos “bons sentimentos”, o discurso não estaria se esvaziando no decorrer do processo e completamente ausente em sua conclusão?

Martin Heidegger nos lembra a frase de André Gide. “Com belos sentimentos faz-se a má literatura” e, acrescenta, a má filosofia (Heidegger. 1996 c, p.28). E por que não a “má” escola, a “má” educação?

A própria razão, que de uma forma mecanicista, pode estar encoberta e, assim, age como instrumento sedutor e alienante, desfigurando o próprio pensar. Mas, o que pode vir a cobrir a própria razão? O ser racional, tão estimulado na escola, encontra-se velado, ou seja, o próprio ser é esquecido num processo técnico-racionalista. A razão instrumentaliza-se perde a visão do todo, a razão e contribui para que o pensamento perca o vigor original. No mundo técnico-científico, ela não mais se adapta ao mundo (para compreendê-lo), esperando e que este se adapte a ela. A advertência de Heidegger, de que este triunfo racionalista pode, significar, também no âmbito político, uma força de subjugação da sociedade, deve servir de alerta ao reducionismo racionalista - mecanicista escolar.

Mas, o que é este *ratio*? “Onde e por quem foi decidido o que é a razão?” (Heidegger. 1996 c, p32). A razão é aquilo que denominamos *Logos*? Há uma multiplicidade de sentidos da palavra razão. É a faculdade de raciocinar discursivamente, de combinar conceitos e proposições? É a oposição à loucura e às paixões? É a capacidade de apreender a razão das coisas, ou a ordem segundo os fatos? As leis, as conexões se tornam objetos do nosso conhecimento? É tudo isso?

A razão divulgada e “trabalhada” na escola esquece, então, que o Ente, aquilo que é, está recolhido no Ser, condição do aparecimento do ente, é o que permite que o ente emerja. Daí, a impossibilidade de um pensar verdadeiramente autônomo. O pensar escolar, cada vez mais científico e fundamentado, pouco tem contribuído para o projeto de um sujeito autônomo, apesar do discurso que se propõe como caminho a fazê-lo.

Além disso, este esforço racionalista pouco tem de prazeroso. Segundo Platão, “o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse um escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam dano ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma, nela não permanecerão” (*Rep.*, VII, 251)

Apenas um pensar criativo, em que o inacabado esteja presente e seja autêntico, o que significa que o *Dasein* pode “eleger-se a si mesmo”, quer dizer, “ganhar-se”, e neste caso se apropriar de si mesmo tomar sua consciência, e se fazer “autêntico”, e chegar a ser o que é, onde a incerteza (a certeza não nos deixa dúvida sobre a verdade) do saber não seja vista

DEMOVERSIÓN

negativamente e a possibilidade do imprevisto, perante determinações impostas, sejam recursos que permitam desembocar em um novo pensar original. O caminho para a autonomia.

O pensar, mesmo racionalista, e estimulado na escola busca a certeza e a previsibilidade em um mundo cada vez mais imprevisível e transformador que, traz como consequência a perda do Espanto, do mistério, em um mundo, aparentemente, cada vez mais admirável. A perda do admirar-se, do espanto cria um “saber” sem compreensão, a ilusão do conhecimento verdadeiro, livre. Afinal, “vês alguma diferença entre cegos que seguem pelo caminho certo, sem vê-lo e aqueles que possuem uma opinião verdadeira a respeito de alguma coisa, mas sem a compreensão dessa mesma coisa?” (*Rep.* VI 217).

Um pensador autônomo é interdependente, pois o É enquanto o Outro o É - como diria Heráclito, “o uno se reencontra consigo mesmo, ainda quando tende para a diferença” - (Heidegger. 1996 c p.32), utiliza-se de uma linguagem original e será nela que buscaremos a originalidade do pensar. Este pensar original, como necessidade da provocação do pensamento em tudo que se pensa, quando se age, se conhece, se faz ou se deixa de fazer alguma coisa, exige a coragem de pôr em jogo, em todo relacionamento, a liberdade das suposições e o advento da verdade nos propósitos de ação e compreensão. Aprender a pensar significa aprender a suportar a ausência do pensamento, a ausência do ruído permitirá a compreensão do silêncio das palavras na sua origem.

A linguagem é estruturada a partir de palavras, que estabelecem a relação entre pensamento e realidade. Oriundo do latim *parabola*, comparação, semelhança, o termo “palavra” significa o som ou grupo de sons que constituem uma unidade semântica. Esta definição “livresca” de palavra, contudo, pouco nos diz sobre elas. Sem a compreensão (relacionamento) de que a própria palavra **relacionar** significa estabelecer relações (de afinidade ou de oposição), torna-se impossível à própria atividade do pensar. Se o simples pensar não sistematizado exige o uso adequado de palavras para o estabelecimento de relações edificantes, o que não dizer de um pensar original e autônomo? O prévio conhecimento da palavra, e de sua eficaz utilização, “decifra” o mundo para a mente pensante. Palavras não são “apenas palavras”, somos nós.

É na palavra que buscaremos o pensar original. A linguagem e o pensar são discursivos, caminhos a percorrer para tornar-se original. Encontramo-lo na palavra. A palavra original, na qual a escola pode resgatar o pensamento originário, é a palavra que pode recriar o Espanto perante o mistério do conhecimento. Sem mistério não há espanto, não há

DEMOVERSIÓN

desejo, não há pensar. Pensar não se opõe, antes se compõe com sentir. Pensar não exclui, antes inclui ser. Pensar não nega o agir, antes o afirma. Pensamento não é algo contrário ou acima do corpo. Trata-se do modo de ser radical da corporeidade: é o corpo na própria raiz da materialidade. E mistério é o nome desta raiz de ser, que se dá na matéria e no espírito, no movimento e na vida, no pensamento e na ação, na morte e no nascimento, na razão e no sentimento, no corpo e na mente, mas em qualquer um de nós se dá enquanto se retrai como diferente de todos eles.

O mistério não é o misterioso, o estranho, o longínquo, o enigmático. Ao contrário, é a deferência mais íntima da interioridade de nós mesmos, dos outros ou de qualquer coisa. Mistério diz: trancar-se no centro, concentrar-se, diz encerrar-se no âmago, recolher-se ao íntimo. Aqui, centro, âmago, íntimo evocam a raiz da intensidade, o sumo da plenitude. “Mistério não diz uma coisa, diz um movimento, o movimento de consumir, de concentrar-se na origem, de recolher-se à natividade da raiz, de retornar ao sem fundo e fundamento, ao abismo do de ser. As palavras Deus, Absoluto, Transcendência, Inconsciente, Espírito, Psique, Estrutura, Ser são redes que o saber tradicional da teologia, da ciência, da filosofia tentaram, mas nunca conseguiram, prender e segurar a natividade do mistério” (Leão. 1992, p. 180). Isto porque o mistério é o provocador do espanto que estimula o desejo do conhecimento e a busca da verdade.

Diz Heidegger, “O Espanto é enquanto *páthos*, a *arké* (o que impera) da filosofia. O Espanto carrega a filosofia e impera em seu interior. O Espanto é *arké*. O Espanto é *páthos*, que traduzimos habitualmente por paixão. Mas *páthos* é sofrer, agüentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se convocar por. É disposição que nos harmoniza e nos convoca por um apelo. No espanto detemo-nos” (Heidegger, 1996, p.38). Pode-se afirmar que o Espanto do imprevisto, do in-conclusivo conduziria o homem ao medo, contudo, à busca do seguro físico, mental e espiritual leva este mesmo homem a viver em uma “realidade estática” onde tudo é imutável. O pensar escolar é compreendido desta maneira, o medo do devir faz com que o homem acomode-se na covardia do determinado.

Esta determinação, muitas vezes, sustenta-se no conceito que mais deveria conduzir-se ao in-determinado, pois se encontra oculta: a Verdade.

Não deve o pensar sempre buscar a Verdade? É esta imutabilidade e previsibilidade a Verdade? Seria, então, a Verdade sempre revolucionária na medida em que abre a novas perguntas e não a oferecer respostas? Pode um dogma ou alguma instituição, inclusive a escola, preservar a verdade?

Esta dissertação justifica-se pelo fato de buscar respostas a uma indagação importante

DEMOVERSIÓN

na área pedagógica, em geral, e do conhecimento em particular. O recuperar de um pensar mais desejante através de reformulação do conceito de Verdade. Repensar o conceito da palavra Verdade não nos reconduziria a deter-nos no Espanto? A buscarmos o mistério? A palavra que nos deteria no Espanto, na capacidade de admirar-se, para um pensar original e autônomo não seria a *Alétheia*? O Ser precisa compreender que é um ser ek-sistente, não é um ser pronto e acabado e, que seremos sempre, projetados. O Ente humano se compreende como um poder-ser. O homem ao se compreender como um vir-a-ser, se transcende a si mesmo, ele existe, se torna um ser especificamente humano, ele se dá seu próprio ser, conquistando pela liberdade sua autêntica realidade.

Reencontrar o **sentido do ser** (o ser é, pois, a estância, na palavra de Heráclito, onde o mistério convoca e atrai o homem, por esta estância passam todos os caminhos de compreensão dos discursos – Heidegger. 2000, p. 17) para a existência de um pensador original e autônomo, tornar-se-á (ou sempre terá sido?) o sentido da escola, do professor e da educação. A questão colocada é a seguinte: na educação se pensa de uma maneira heteronômica, mecanicista e prevista, ocorrendo uma a-autonomia. O des-envolver da originalidade encontra-se en-coberto no “decifrar” de uma palavra: *Alétheia*. Esta “decifração” buscaremos em Martin Heidegger.

Necessário observar que a análise do *Dasein* leva a bizarras complicações na terminologia. Pois cada depoimento conceitual tem de evitar recair na separação tão evidente entre *sujeito* e *objeto*, e na escolha de um ponto de vista “subjetivo” (interior) ou “objetivo” (exterior). Assim surgem as construções vocabulares com hífen, para designar os dispositivos numa ligação indissolúvel, além de forte ênfase tanto no prefixo quanto no radical. Alguns exemplos, “*Ser-no-mundo* significa: o *Dasein* não se defronta com um mundo mas sempre já se encontra diante dele. *Ser-com-outros* significa: o *Dasein* já se encontra sempre em situações comuns com outros. *Ser-adiante-de-si*: o *dasein* não olha eventualmente do ponto de vista do agora, mas olha para o futuro constantemente providenciando em preendimento. Pode parecer paradoxal, afinal análise significa que algo é desmembrado, enquanto Heidegger nega a dicotomia e separação das partes. O que ocorre, contudo, é que Heidegger *analisando* os efeitos da *análise*, tenta revogar outra vez a separação em partes e elementos. Heidegger mete as mãos no *Dasein* como numa colônia de algas. Não importa onde as pegamos, sempre teremos de retirar como um todo” (Safranski. 2000 p.195). Em resumo, a complexidade da linguagem se deve à complexidade do *Dasein*.

Iniciamos com uma breve análise sobre a construção do conceito verdade na história ocidental e as respectivas posturas e conseqüências desta construção. A necessidade de

DEMOVERSIÓN

conhecer a verdade apresenta-se como uma necessidade da natureza humana, contudo, nossa exposição constante à mídia, às imagens, ao excesso de informações que nos oferecem “ilusões verdadeiras”. A tv em particular acaba por registrar, interpretar, selecionar, enfatizar e satanizar estas informações e construindo nosso imaginário, nossa realidade e nossas verdades. Questiono se o mesmo não ocorre com as informações oferecidas pela escola e, se a chamada era da informação e do conhecimento é, também, a era da aprendizagem. Aprendizagem, que sendo significativa, faz parte da tríade: conhecimento – aprendizagem – verdade. Porém, o que é conhecimento? O que é verdade?

Em seguida, apresento os conceitos *veritas* (latino) e *emunah* (judaico) que tiveram e têm enorme influência em nossa visão de mundo, conseqüentemente, de conhecimento e educação. E procurei caracterizar o conceito de verdade de Platão e Aristóteles, Tomás de Aquino (*adequatio*) na Idade Média, e na Modernidade com Descartes, Locke, citando Kant, Hegel e Husserl até chegar em Nietzsche e descrevendo, apesar das diferenças no pensamento e das particularidades históricas, o caminho percorrido por eles no qual há mais semelhanças que diferenças em relação à verdade. Importa esclarecer que a riqueza e a profundidade desses pensadores merecem estudos mais amplos, nossa intenção é apenas apresentá-los para, posteriormente, mostrar a perspectiva de Heidegger sobre a verdade. Apesar da crítica contundente de Nietzsche à metafísica, a verdade continuará a ser pré-estabelecida e encarada como conformidade. Inclusive dentro de nossos comportamentos sociais, morais e pedagógicos, permitindo posturas tanto dogmáticas quanto relativistas em relação a ela. Relativismos de resultados funestos em todos os campos do saber.

Exponho o pensamento de Rorty onde a consciência e a verdade são meras questões de linguagem e o conhecimento relaciona-se diretamente com a praticidade e questionamos sobre o conhecimento crítico. Terminamos o capítulo apresentando Heidegger e sua postura perante a verdade (*alétheia*) e como ela pode contribuir para o desenvolvimento de um princípio fundamental do ser: a liberdade.

A seguir, procuro investigar a crítica que Heidegger faz do conceito tradicional de verdade, onde não propõe uma nova teoria, mas colocá-la em outro nível. Resgata, assim, o conceito *alétheia* não como um retorno ao pensar grego, o que seria absurdo por questões de historicidade e tempo, mas como uma outra possibilidade de abertura do ser. Heidegger vê um único caminho de Platão a Nietzsche, ou seja, o caminho percorrido pela metafísica. Nietzsche faria uma inversão do platonismo mantendo-se, porém, no mesmo caminho.

Heidegger nega que a verdade seja primeiramente a adequação do intelecto à coisa e sustenta, de acordo com o primitivo significado grego, que a verdade é a descoberta. A

DEMOVERSIÓN

verdade se converte, assim, num elemento da existência, que encobre o ser em seu estado de degradação e descobre-o em seu estado de autenticidade. Por conseguinte, a verdade só pode se dar no fenômeno de “estar no mundo” próprio da “Existência” e nele se radica o fundamento do “fenômeno originário da verdade”. A descoberta do encoberto, que por ser descoberto continuará encoberto é uma das formas de ser do estar no mundo. A verdade é, num sentido originário, a revelação da Existência, à qual pertence tanto a verdade quanto a falsidade. Por isso a verdade só se descobre quando a Existência se revela enquanto maneira de ser própria. E nenhuma verdade é verdadeira enquanto não tiver sido descoberta. O ser da verdade encontra-se, portanto, numa relação direta e imediata com a Existência. Por isso só há verdade enquanto há existência, e só há ser, enquanto há verdade.

Se for verdade que ainda pode haver uma adequação, conveniência ou conformidade do juízo com o real, esta não estará fundamentada somente no fato de que a possibilidade de verdade só reside no juízo, mas, sobretudo, na situação mais radical de uma conformidade com o modo de seu “comportamento” estar aberto. Isso equivale a uma certa “libertação”. Por isso a essência da verdade é a liberdade, mas uma liberdade que não é expressão de decisões arbitrárias ou cômodas – não uma liberdade que o homem possui, mas uma liberdade que possui o homem e torna possível a verdade como descoberta do ente por meio do qual tem lugar uma “abertura”.

O capítulo é concluído com a análise de como a angústia é determinante para o conhecer, o apreender. Angústia perante o mistério que é o próprio ocultamento do que está revelado. O Espanto provocado pela errância torna-se recurso de aprendizagem, pois a não-verdade pertence à essência da verdade. *Alétheia* seria uma possibilidade de re-introduzir o mistério no cotidiano.

O terceiro capítulo estabelece a relação entre verdade e educação. Apesar de todos os “avanços e modismos educacionais” a visão conservadora do que é educar continua extremamente viva e presente; isto, em boa parte, se deve ao conceito de verdade no sentido tradicional (conformidade). A necessidade da instrumentalização da prática nos leva a refletir que não há ciência (conhecimento) sem teoria sendo que *alétheia* é uma reflexão teórica que não visa ação imediata na realidade, mas uma compreensão alternativa desta. Não é um método, não é um modelo. O conhecimento é apresentado como um caminho da verdade, contudo, a ilusão da democratização do conhecimento apresenta as limitações do

DEMOVERSIÓN

pensar cartesiano. É necessário pensar **a** e **de** verdade, para isso desenvolvemos o pensamento de Heidegger sobre o que é pensar, o pensar original. O capítulo prossegue explicitando o desejo, o espanto, o mistério como integrantes da sedução pelo des-conhecido e meios de aprendizagem. Da insatisfação do ser nasce a utopia, e não há educação sem utopia.

Esta utopia não é um devaneio, mas um “distanciamento da realidade” mediata que um conhecimento verdadeiro pode oferecer e nos permitir que uma reflexão se torne uma ação consciente, transformadora e autônoma. Toda tarefa educativa-pedagógica deve gerar desinstalação, um choque no real, pois “conhecimento” que acomoda é alienação e ideologia. Não há ser nem conhecimento pronto e acabado, e sim um processo contínuo de construção, desconstrução e auto-construção. Essa é a essência da *paidéia* uma formação contínua e inacabável do ser, livre e autônomo. Um projetar-se permanente sustentado e formado na inseparabilidade da educação-conhecimento-pensamento-verdade. Toda verdadeira educação e educação de verdade deve conduzir ao questionamento (procura), questionar que é produzido pela verdade, *alétheia*, e nos conduz à autonomia. “Senhores da Verdade” buscarão nos manter na cômoda menoridade.

Com isto posto, passo a desenvolver uma conclusão na qual tenho plena consciência que o tema continuará em aberto pelas próprias características do método e do conceito desenvolvido (*alétheia*). Repito que se trata de um trabalho de reflexão teórica e, com a certeza, de que nenhum trabalho de prática pedagógica será consciente sem esta reflexão. Não me preocupei, portanto, em levantar dados empíricos para confirmar as questões apresentadas, pois não considero o processo educativo algo apenas relacionado à prática do cotidiano.

No capítulo seguinte, no qual o título possa parecer uma redundância com o do capítulo anterior sendo, contudo, os conceitos de *alétheia* e *paidéia* mais amplos que de verdade e educação, mostro que a ciência constantemente apresenta novas verdades e questiono se o *Dasein* automaticamente progride substituindo uma verdade por outra e se a repetição constante e coerente de verdades alheias (embora, às vezes, universais) nos tornam mais conscientes. Esquecemos que “a natureza ama ocultar-se” e que conhecer também é viver, decifrar e interpretar a natureza (*phýsis*). Heidegger acrescenta que se acha muito de tudo (barulho) e que o conhecimento da verdade é um processo silencioso e obscuro. Obscuro é pronunciar a palavra de acordo com o que se pensa. Temos a ilusão de pensar originalmente apenas porque pensamos por justaposições vazias, reduzimos o obscuro a simples embaçamento. A originalidade de um pensador reside no pensar o *mesmo* que os primeiros pensadores já pensaram, mas, o *mesmo* é lembrar-se que o *mesmo* permanece encoberto,

DEMOVERSION

senão o *mesmo* é a mesmice, o repetitivo, o enfadonho, o tédio mortal na aprendizagem e no conhecimento. Esquecemos que o processo educativo sempre será uma incógnita, e que por isso receitas prontas e acabadas jamais deram ou darão resultados.

Da mesma forma “conhecer” a verdade não significa, automaticamente, mais pão, mais saúde, mais justiça. Pelo contrário, nenhum ramo do saber a possui, inclusive o pedagógico, simplesmente porque a verdade não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Toda verdade possuída é mito, ilusão, mumificação. Reconhecer a incerteza do conhecimento não é cair no relativismo, mas ir a opção crítica, pois, tentar ensinar a verdade é um “atentado intelectual”. Insisto na conclusão que a consciência é sempre a consciência de algo, onde na percepção algo é percebido, no desejo algo é desejado, etc. E na educação? E na verdade? Questiono qual o sentido da educação se não for educar para ser livre? A *alétheia* não é apenas mais uma tradução do conceito verdade, mas uma transformação do *Dasein* para poder se descobrir, se desenvolver, de ser livre.

Optei por deixar em suspenso uma conclusão, pois na verdade, a conclusão seria, apenas, uma abertura.

DEMOVERSIÓN

CAPITULO I

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE VERDADE

Conhecer a verdade é um desejo de muitos seres humanos, a necessidade de acreditar no outro e nas coisas como aparentam ser, a busca de algo confiável e que mereça crédito, evitando decepções, impossíveis de serem evitadas em nosso cotidiano, marcam a existência humana no campo ontológico e no campo ôntico. A expressão ôntico designa tudo o que existe e a expressão ontológico designa o pensar curioso, espantado, assustado, sobre o fato de que eu exista e de que qualquer coisa exista, além disso, “nós não apenas somos, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados, como algo presente, não podemos rodear a nós mesmos, mas em todos os pontos estamos abertos para um futuro e temos que conduzir a nossa vida” (Safranski, 2000. p.190).

A criança busca saber se sua história é verdadeira ou “de mentira”. As coisas fora do seu mundo real e concreto são consideradas de “mentirinha”, embora ela acredite em seres e mundos maravilhosos que, em seu imaginário, fazem parte de sua vida. A “mentirinha” é verdadeira. Nesta confusa cabecinha, a formação do conceito de verdade é um dos mais complicados, Marilena Chauí comenta que “quando crianças estamos sujeitos a duas decepções: a de que os seres, as coisas, os mundos maravilhosos não existem “de verdade” e a de que os adultos podem dizer falsidades e nos enganar”. (Chauí, 1993. p. 91).

Então, além do desencanto, vem a desconfiança naquilo que se julga verdadeiro, desconfiança que pode magoar, mas, também, pode mover e orientar a busca da verdade, o desejo de conhecer e de construir um mundo que conheça e possa acreditar. Chauí acrescenta que não apenas a criança, mas também o adolescente e o adulto se decepcionam quando o assunto é a verdade. Os jovens se decepcionam e se desiludem quando descobrem que o que lhes foi ensinado e lhes foi exigido oculta a realidade, reprime sua liberdade, diminui sua capacidade de compreensão e de ação. “Os adultos decepcionam-se ou se desiludem quando enfrentam situações para as quais o saber adquirido, as opiniões estabelecidas e as crenças enraizadas em sua consciência não são suficientes para que compreendam o que se passa nem para que possam agir ou fazer alguma coisa” (Ibidem.).

A desilusão, o inconformismo, a insegurança e a perplexidade acabam por ser

DEMOVERSIÓN

gerados, de algum modo, pela maneira que o conceito de verdade foi estabelecido e interiorizado. A verdade pode desabar em nossa frente e, talvez, esta desilusão estimule as pessoas a não sentir o desejo de buscar a verdade.

Outro aspecto que dificulta esta busca é a constante e enorme quantidade de informações despejadas em nosso cotidiano, uma quantidade tão grande que conduz à crença que todo mundo acredita que está recebendo, de modos variados e diferentes, informações científicas, filosóficas, políticas e artísticas. Considerando tais informações como verdadeiras, sobretudo, porque tal quantidade informativa ultrapassa a experiência vivida pelas pessoas, que por isso, não têm meios de avaliar o que recebem.

A constante exposição a imagens consideradas informativas estimula o funcionamento do imaginário e dispensa a necessidade do pensamento. “Este imaginário não proíbe o pensamento, não reprime o pensamento, mas esse modo de funcionar próprio das imagens e da constante exposição a elas produz um modo de funcionamento psíquico no sujeito que prescindem do pensamento” (Kell, 2000, p 135). A imagem torna-se a realização dos nossos desejos e, mesmo, de nossas verdades. Diante da TV ligada, isto é diante de um fluxo contínuo de imagens que nos oferecem o puro gozo e a pura verdade, não se torna necessário pensar sobre a verdade destas imagens.

Se considerarmos, contudo, que o pensamento não é necessariamente igual à produção do conhecimento e que, no pensamento não procuramos o conhecimento, mas criar significação, não procuramos necessariamente verdade, mas significados. “A grande falta humana que é a falta da verdade torna-se presente no pensamento” (Kell, 2000, p 147). A questão é que em cada produção de significação temos uma ilusão que encontramos uma verdade. Visto que essa verdade não é estável e, nas sociedades modernas menos ainda, devido à multiplicidade, às transformações constantes, e informações contínuas e fragmentadas, tudo se desestabiliza em cada encontro com essa suposta verdade acaba por nos desestimular a pensar sobre ela.

Não estou com isso dizendo que a televisão, por exemplo, emburrece, que aliena, que hipnotiza ou vicia e nem é esse nosso objeto de estudo, mas sim que ela universaliza e porque não dogmatiza e relativiza respostas a questões que desde criança muitos de nós fazemos: Quem sou eu? De onde vim? Como as coisas funcionam? E outras questões, muitas de essência filosófica, com respostas como: “você existe para comer danoninho”, “veio ao mundo para brincar com a boneca X” ou “as coisas funcionam porque você tem o cartão do banco Y”. A televisão, assim, é um meio de comunicação, informação e propaganda presente e ativa no cotidiano de uns e outros, indivíduos e coletividades, em todo mundo. Registra e

DEMOVERSIÓN

interpreta, seleciona e enfatiza, esquece e sataniza o que poderia ser o imaginário, a realidade, a verdade.

Contudo, não só a televisão e a propaganda, mas também muitas escolas que, ao transmitir informações aleatórias, como inquestionavelmente verdadeiras, tratam a todos como ingênuos e crédulos.

Hoje, em boa parte, vai se resolvendo o problema do acesso à escola, não necessariamente o da permanência, nem o do desenvolvimento da capacidade de discernir entre informação válida e inválida, correta e incorreta, pertinente ou supérflua e, claro, verdadeira ou não. “Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber” (Alarcão, 2003, p. 15), aliás, nunca o deteve. O professor não é o único transmissor do saber e o aluno não é um mero receptáculo de conteúdos.

A chamada era da informação, do conhecimento torna-se, necessariamente, a era da aprendizagem, pois, conclui-se que não há aquisição de conhecimento verdadeiro sem aprendizagem verdadeira. Portanto, em uma sociedade em que a aprendizagem verdadeira vai se impondo é preciso aprender a ser aprendente. Vai se formando, então, uma tríade: conhecimento – verdade – aprendizagem.

Contudo, toda educadora e todo educador têm uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. Ora, “essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e conseqüências” (Cortella, 2002, p. 55).

Quando lidamos com o conhecimento sempre nos preocupamos em julgar se ele é válido ou correto, isto é, qual é seu valor de verdade, afinal, a Teoria do Conhecimento pergunta pela verdade do pensamento, portanto, pode definir-se também a teoria do conhecimento como a teoria do pensamento verdadeiro.

Nossas crenças e descrenças sobre o que conhecemos estão direta e profundamente relacionadas com nossas concepções de verdade, que têm sua origem na própria história do conceito verdade. Este se relaciona intimamente com a essência do conhecimento. “Verdadeiro conhecimento é somente o conhecimento verdadeiro. Um conhecimento “falso” e aparente não é propriamente conhecimento, mas, sim, ilusão” (Hessen, 1987, p. 29).

Mas em que consiste a verdade do conhecimento? Não basta que um conhecimento seja verdadeiro; há necessidade de poder alcançar a certeza de que é verdadeiro. Em que é que podemos conhecer se um conhecimento é verdadeiro? Isso levanta a questão do critério da verdade.

DEMOVERSION

O termo *Verdade* é dos mais complexos para ser conceituado, pois se origina sempre de um julgamento (habitual, consensual ou arbitrário) e, mais ainda, como todo juízo de valor, tal como o conhecimento que o provoca, é uma ocorrência histórica, ou seja, relativo à Cultura e à Sociedade na qual emerge em certo momento. Por este motivo, não é minha intenção fazer um estudo do desenvolvimento histórico de tão complexo conceito, mas considero de determinante importância construir uma idéia das origens e formação de um sentido do termo e do forte significado que este ainda possui.

Ao longo da história ocidental, um conceito de verdade se tornou predominante. Do latim, herdamos o conceito "*veritas*", que se refere à precisão, ao rigor, à exatidão de um relato. A verdade encontra-se na narração dos fatos na maior fidelidade possível. "Um relato é veraz ou dotado de veracidade quando a linguagem enuncia os fatos reais" (Chauí, 1993, p. 99).

Em português, a palavra vem do latim *veritas*, atada ao radical *verus*, certo, autêntico, correto. Nesta concepção, a verdade está relacionada ao enunciado e não às próprias coisas ou fatos. Se partirmos do conceito "*veritas*", a verdade depende do rigor e da precisão do uso da linguagem que representa o que se encontra presente em nossas mentes e deve ser narrada. Não se diz que uma coisa é verdadeira porque corresponde a uma realidade exterior, mas se diz que ela corresponde à realidade externa, porque é verdadeira. A coerência do raciocínio, através da linguagem, torna-se critério de verdade. Se, por exemplo, um estudante repete coerentemente em sua narrativa a exposição do professor, o enunciado será considerado verdadeiro.

Também faz parte de nossa formação cultural o conceito hebraico de verdade. A verdade como "*emunah*" tem o caráter de confiança. Quer Deus, quer um amigo são verdadeiros a partir do momento em que cumprem o que prometem, são fiéis, não traem a confiança. A verdade se relaciona com a presença, com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer. *Emunah* é uma palavra de mesma origem que amém, que significa: assim seja.

A verdade, nesta concepção, vem carregada com a idéia da crença, da fidelidade, da confiança naquilo que está por vir. O cumprimento do assumido é o verdadeiro. O medo da desilusão, do não-cumprir aproxima-se da idéia de verdade. "... a verdade depende de um acordo ou de um pacto de confiança entre os pesquisadores, que definem um conjunto de convenções universais... A verdade se funda, portanto, no consenso e na confiança recíproca entre os membros da comunidade..." (Chauí, 1993. P.100).

Sócrates dedicará boa parte de sua reflexão a uma questão: como conhecer verdades

DEMOVERSIÓN

que sejam válidas para todas as pessoas? Sentidos e razão, como vias para conhecer a realidade, seriam totalmente confiáveis? Não, pois ambos podem nos enganar. Onde, então, a Verdade? Por meio século Platão dedicou-se a sintetizar o pensamento socrático e a elaborar o seu próprio, por exemplo, a existência de um deus, de um demiurgo que transformou o caos em cosmo. O que fez esse deus ordenador? Modelou a matéria-prima já existente e lhe deu formatação e fazendo as coisas existirem.

Se o demiurgo modelou é porque já havia modelos originais nos quais ele se baseou para executar sua tarefa; esses originais eram *eídos*, idéias, e no sentido platônico, as essências ou as verdades de tudo. Desse modo, “as verdades não são materiais, elas não se transformam (não nascem, não se modificam, não perecem), pois só o que é material está submetido ao tempo, portanto são eternas e imutáveis” (Cortella, 2002, p 82).

Platão define a verdade afirmando que “quando fomos purificados, desembaraçando-nos da loucura do corpo, estaremos verdadeiramente em contato com as coisas puras e conheceremos, por nós mesmos, tudo o que é sem mistura; e é seguramente nisto que consiste o verdadeiro”. (Japiassu, 2001, p.259).

Aristóteles considera, como Platão, que as verdades são essências imateriais, mas que os famosos “dois mundos” platônicos se juntam em nossa realidade; em outras palavras, o mundo inteligível penetra no mundo sensível e as essências estão nas coisas materiais. Assim devo buscar as verdades aqui mesmo porque tudo que existe é composto de matéria e essência, ou matéria e forma. Assim “no que diz respeito à verdade, não podemos dizer que tudo o que a parece é verdadeiro; e se precisamos reconhecer que não existe sensação falsa do sensível próprio, devemos reconhecer também que a imaginação não se confunde com a sensação”. (Ibidem).

Tanto Platão como Aristóteles são metafísicos quanto à gênese divina do Conhecimento e da Verdade: o que vai diferenciá-los fundamentalmente é o método de descobri-la. Radicalizando poderíamos afirmar que Platão é um racionalista enquanto Aristóteles é um empirista. A interpretação metafísica sobre a origem do conhecimento e da verdade não desaparece, permaneceu mesmo nas novas metodologias e métodos propostos, percorrerão a história do pensamento ocidental desde os medievais, passando pelos modernos, alcançando até nossos dias.

Estas concepções de verdade irão mesclar-se e, a partir da tradição medieval, passam a adquirir um único caráter que se encontra presente em nosso cotidiano. Um acordo do pensamento com o real, uma **conformidade**. “A verdade, como dissemos, na sua noção primária, existe no intelecto. Pois sendo toda realidade verdadeira, na medida em que tem a

DEMOVERSION

forma própria da sua natureza, necessariamente o intelecto conhecente será verdadeiro, na medida em que tem semelhança com a coisa conhecida que é forma do mesmo, enquanto conhecente. E, por isso, a verdade é definida como a conformidade de coisa com inteligência. Donde, conhecer tal conformidade é conhecer a verdade” (Suma Teológica, Questão XVI, art. II). Tomás de Aquino procurará compatibilizar as verdades da fé com as verdades da razão que apreende o mundo, considerando-as complementares e não-contraditórias.

Chegamos aqui a mais tradicional e corrente definição da essência da verdade: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*, que em português significa: a Verdade é a adequação da coisa ao conhecimento, e mesmo, Verdade é a adequação do conhecimento com a coisa.

Diante da desagregação da estrutura feudal novas forças assumem seus papéis na nascente sociedade capitalista. Que vai se tornando mais complexa e exigindo a modificação das antigas concepções de mundo. Platão e Aristóteles e os rearranjos de suas visões promovidas por Agostinho e Tomás de Aquino representavam de certa forma a velha ordem política e religiosa; a necessidade de intervenção na realidade, a valorização do humano, a busca de novas explicações abrem caminho aos movimentos da Modernidade.

De um lado Descartes, Spinoza e Leibniz, para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento verdadeiro eram os raciocínios dedutivos apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos. Em Descartes, por exemplo, “faz-se necessário nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida” (Descartes, Discurso do Método, 2ª parte, 1999.).

De outro Bacon, Locke e Hume, defensores da importância a percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência e deve ser provado. A verdade comportaria dois tipos, seja na descoberta das relações das idéias consideradas como tais, seja na conformidade de nossas idéias dos objetos aos objetos tais como eles existem realmente. Estes autores têm consigo a preocupação com a realidade sócio-política de sua época e sua concordância com as idéias. Por exemplo, em Locke, “os dogmas das igrejas referem-se uns à prática, e outros à especulação; e embora uns e outros consistam no conhecimento da verdade, estes estão incluídos na esfera da opinião e do intelecto, e aqueles referem-se de alguma maneira à vontade e aos costumes. Não depende de nossa vontade acreditar que isto ou aquilo é verdadeiro” (Locke. 1997 p. 113).

DEMOVERSIÓN

Este impasse leva a tentativa de resoluções por parte de Kant, Hegel e Husserl que procuraremos sintetizar da melhor forma possível.

Kant produziu uma junção das duas linhas em oposição, admitindo a existência de conhecimentos verdadeiros inatos e conhecimentos apreendidos com a experiência; o impasse ficou mais forte ainda, porque oscilou entre um ceticismo e um racionalismo baseado na intuição improvável. Kant define verdade como o acordo de um conhecimento com as leis universais do entendimento e da razão. Em Kant a definição nominal da verdade, fazendo dela o acordo do conhecimento com seu objeto, é aqui admitida e pressuposta.

“Se para um certo conceito só se encontrasse uma única palavra, que na sua significação já vigente adapta-se exatamente a esse conceito, cuja distinção de outros conceitos afins é de grande importância, em tal caso é aconselhável não proceder prodigamente com a mesma ou apenas para variar usa-la como sinônimo ao invés de outras, mas conservar cuidadosamente sua significação peculiar”. (Crítica da Razão Pura, Parte 1. Livro II, D. 2ª, L1 1ª seção). A verdade é o acordo de um conhecimento com as leis universais do entendimento e da razão. Nenhum conhecimento pode estar em contradição com esta lógica sem perder todo conteúdo, isto é, toda relação com certo objeto, por conseguinte, toda a verdade.

Hegel afirma que a realidade é uma Idéia, inicialmente contida no sujeito humano, que, ao exteriorizar-se em forma de ação no mundo depura-se e volta mais aperfeiçoada para o sujeito que, assim, descobre a si mesmo na autoconsciência; ao supor que a humanidade, a natureza e a história são manifestações de um Espírito Absoluto, seu pensamento é de cunho idealista. A verdade, portanto, é o acordo do conceito com sua objetividade e é no juízo que começa esta representação do conceito e de sua objetividade, por conseguinte, o domínio da verdade. Dessa forma, o verdadeiro é a idéia quando considerada nela mesma, em seu princípio geral e em si e quando é pensada como tal.

A verdade e o movimento do pensamento é idêntico ao movimento das coisas; em cada um deles há uma progressão dialética a partir da unidade para a diversidade e daí para a diversidade na unidade. Pensamento e ser seguem a mesma lei; a lógica e metafísica são uma coisa só. A mente é o órgão indispensável à percepção desse processo dialético e dessa unidade na diferença. A função da mente e da filosofia é descobrir a verdade que se apresenta na unidade e esta latente na diversidade.

Husserl propõe que entendamos os objetos do Conhecimento como fenômenos dos quais devemos, em um primeiro momento, abstrair tudo que não é essencial e, a seguir, deixemos a razão neles mergulhar, para que possam revelar-se em sua pureza verdadeira.

DEMOVERSIÓN

“Quando Husserl elogia Descartes e se considera um neocartesiano, ele o faz por duas razões: a primeira consiste no fato de Descartes ter imposto à filosofia algo que Husserl considera a pedra de toque do filosofar, isto é, ter imposto a necessidade de um método que obrigue a uma reflexão radical sobre os procedimentos necessários para o pensamento” (Husserl, 1996, p.12)

“A segunda consiste no fato de Descartes ter encontrado o *Cogito* como primeira verdade indubitável para pensar corretamente” (Ibidem). *O Cogito* é o que permanece idêntico sob a multiplicidade das vivências.

Nosso objetivo é evidenciar, apresentando como alguns pensadores compreenderam a Verdade enquanto conformidade, a existência de um certo modelo já pré-estabelecido que, ao nosso ver, facilita noções relativistas e dogmáticas sobre o conceito de Verdade e que invadiu, e invade, nossas concepções de mundo, conseqüentemente, nossas práticas pedagógicas cotidianas. Pois, nos estruturamos, como ser, sobre as definições que temos de nossos conceitos.

A verdade será identificada com o conceito de autenticidade, com aquilo que previamente é definido como verdadeiro e que estará de acordo e conforme sua natureza. O verdadeiro seja, uma coisa verdadeira ou proposição verdadeira, é aquilo que está de acordo, que concorda. Ser verdadeiro e verdade significam aqui estar de acordo, e isto de duas maneiras: de um lado, “a concordância entre uma coisa e o que dela previamente se presume e, de outro lado, a conformidade entre o que é significado pela anunciação e a coisa” (Heidegger. 1996 b.p. 156).

Analisando estas observações de Heidegger, verificamos que foi esta concepção de verdade que se depositou na filosofia, e foi por ela retomada em toda sua história ocidental. Se a verdade do conhecimento humano pode ser concebida como conformidade com a coisa, é porque a verdade da coisa é ela mesma previamente concebida em conformidade com o conhecimento. Heidegger afirma que o intelecto humano deve adequar-se à idéia. Ora, “o intelecto somente é conforme com a idéia porque realiza a adequação do que pensa com a coisa, tendo esta que ser conforme com a idéia” (Heidegger, 1996 b, p. 156).

Heidegger nos mostra então o duplo movimento pelo qual certa tradição legitimou a definição da verdade como conformidade e lhe deu sua evidência. Esta tradicional definição de verdade, que encontra seus fundamentos no contexto medieval, não só persiste e é difundida como também passa a determinar nossos comportamentos sociais e morais.

Uma grande crítica a esta perspectiva da verdade está contida na análise nietzschiana para a qual a crítica ao ideal da verdade, ao valor da verdade é a extensão da crítica aos

DEMOVERSIÓN

valores morais dominantes que têm origem na moral judaico-cristã, cujo núcleo central é o ideal ascético. Para Nietzsche, inclusive, a ciência passaria a supor o mesmo “empobrecimento da vida” que é caracterizado na “moral do escravo”.

O ponto de suas reflexões é a crítica da vontade de verdade que atua no conhecimento. A vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. “A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade” (Machado, 1999, p.75).

Nietzsche pergunta por que a verdade é tida como necessária? O que quer quem procura a verdade? E responde que tanto quanto a moral cristã, a ciência é uma atividade niilista que possibilita a dominação da vida pelas forças reativas. Ou seja, a ciência nem se opõe à moral nem pode ser sua superação porque não tem as mesmas bases que ela e é a última etapa de seu aperfeiçoamento; ainda que de modo inconsciente, são os valores morais que reinam na ciência; esta relação entre ciência e moral está no fato de que a vontade de verdade, que caracteriza a ciência, constitui o âmago do ideal ascético.

Ciência e ideal ascético têm como base o mesmo terreno: a mesma superestimação

da verdade, a mesma crença no caráter inestimável e incriticável da verdade. Se há continuidade entre ciência e moral é porque tanto a verdade quanto o bem são valores superiores ou aspectos da mesma realidade suprema de onde derivam todos os valores. Assim, como a moral dos escravos é uma moral metafísica porque julga a vida a partir de “valores superiores” – a metafísica é por natureza niilista porque julga e desvaloriza a vida em nome de um mundo supra-sensível –, a condição de possibilidade da ciência é, em última instância, a fé em um valor metafísico da verdade.

A vontade de verdade é uma crença, crença na superioridade da verdade, e é nela que a ciência se funda. Não há ciência sem o postulado, sem a hipótese metafísica de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade tem mais valor que a aparência, a ilusão. O caráter incriticável da verdade como valor é o que possibilita a afirmação da continuidade entre ciência, a filosofia e a moral. Pode-se ser ateu ou antimetafísico; basta, porém, aceitar a “superestimação” da verdade, característica essencial da reflexão sobre ciência desde que Platão postulou que a verdade é divina, é ideal.

Para Nietzsche *“a crença é sempre desejada com a máxima avidez, é mais urgentemente necessária onde falta vontade: pois é a vontade, como emoção do mando, o*

DEMOVERSIÓN

sinal distintivo de autodomínio e força. Isto é, quanto menos alguém sabe mandar, mais avidamente deseja alguém que mande, que mande com rigor, um Deus, um príncipe, uma classe, um médico, um confessor, um dogma, uma consciência partidária.’(Nietzsche, p.215, 1983).

Portanto, o chamado ateísmo científico, o positivismo, nada mais são do que o aperfeiçoamento, o momento de maior refinamento da vontade de verdade criada pela filosofia platônica e pelo cristianismo. Mesmo que a ciência critique a religião como dogma, essa crítica ainda está situada no terreno de seus valores, ainda é a consequência e a expressão mais atual de sua moral, pois é a própria vontade de verdade que se aperfeiçoando, proíbe a “mentira da crença em Deus”. (Nietzsche, p. 323, 1983).

Nietzsche sabe que os valores são históricos e, portanto, mutáveis. Mas sabe também que o fato de substituir Deus pelo homem, de colocar valores humanos no lugar de valores considerados divinos, não muda o essencial. Além disso, percebe que a filosofia, desde Sócrates-Platão é intrinsecamente metafísica e moral, sendo a sua filosofia, antes de tudo, uma luta contra esta filosofia, ou melhor, contra o platonismo da filosofia o que para ele é a mesma coisa. Filosofia repleta de valores metafísicos, morais e epistemológicos que vigoram, inclusive, na modernidade.

Desse modo, refuta todo o platonismo, e pensamentos dele derivados, em especial a doutrina dos dois mundos, em que o mundo sensível e mutante é o mundo da aparência e o mundo supra-sensível e imutável o mundo verdadeiro. Radicalizando seu discurso afirma que o mundo sensível é o mundo verdadeiro e o supra-sensível, o mundo aparente, indo além, superando a dicotomia dos dois mundos até negar todos os valores considerados verdadeiros. “Daquilo que sabes conhecer e medir é preciso que te despeças, pelo menos por um tempo. Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas” (Nietzsche, p.150, 1983).

A crítica da verdade como valor superior é alvo permanente da filosofia de Nietzsche, sua questão da verdade é basicamente a crítica da ilusão metafísica da razão, isto é, da crença de que o pensamento é capaz de conhecer o ser e corrigi-lo. A natureza, o mundo, o ser não podem ser conhecidos como pretende a filosofia socrático-platônica, através da separação entre essência e aparência. A ciência, por sua vez, pretende chegar à verdade desprezando a aparência, a ilusão, quando seria necessário negar a universalidade e a objetividade do conhecimento estabelecendo que a realidade é a dissimulação, a ilusão, o disfarce.

O que se chama verdade é uma obrigação que a sociedade impõe como condição de

DEMOVERSION

sua própria existência: uma obrigação moral de mentir segundo uma convenção estabelecida. É porque o homem esquece essa obrigação que foi instituída socialmente, é porque mente inconscientemente que imagina a existência de um instinto de Verdades que são ilusões que foram esquecidas como tais. O homem supõe possuir a verdade, mas o que faz é reproduzir metáforas que de modo algum correspondem ao real. O que é a verdade, portanto? “Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poeticamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólido, canônico e obrigatório, as verdades são ilusões” (Nietzsche, 1983, p. 48).

O que é importante agora na crítica do conhecimento e da verdade é ressaltar o “antropomorfismo” que os caracteriza. O conhecimento não provém da “essência das coisas”, não corresponde à essência das coisas, enfim, a verdade é antropomórfica. Não é verdadeiro em si, não é real, não é universalmente válida independente do homem.

O objetivo do conhecimento não é possuir a verdade. O conhecimento nada tem a descobrir; ele tem é que criar, inventar. A vontade da verdade traduz uma impotência da vontade de criar. Fomos nós que criamos o mundo que tem valor e, ao criador, não interessa reproduzir, mas produzir e criar o real. “Assim, a verdade não é alguma coisa que existiria para ser encontrada e descoberta, mas alguma coisa que deve ser criada e que dá nome a um processo, mais ainda, a uma vontade de ultrapassar que não tem fim: introduzir a verdade como *“processus in infinitum”*, determinação ativa e não como devir consciente de algo que seria em si firme e determinado’ (Machado, 1999, p. 104).

Contra a metafísica que postula a verdade como valor superior, Nietzsche afirma que, o maior valor ou até mesmo o único valor do termo que foi negado e considera a aparência, o erro, a ilusão, a mentira, o sonho como mais importantes e fundamentais que a verdade. “Não coloco a aparência em oposição à realidade, ao contrário, considero que a aparência é a realidade, aquela que resiste a toda transformação em um imaginário mundo verdadeiro. O mundo aparente é o único, o chamado mundo verdadeiro é apenas um acréscimo mentiroso” (Ibidem, p.105). A aparência não é o contrário da essência, não é uma máscara que oculta a verdadeira realidade: é a única realidade.

E enquanto só a aparência é real, a verdade, o mundo verdadeiro, é ilusão, mentira. Tudo é erro, inclusive a verdade: “A verdade é um tipo de erro sem o que uma certa espécie de seres vivos não poderia viver”. (Idem). Não se trata, contudo, em estabelecer um novo critério de verdade, o que Nietzsche denuncia é que a vontade da verdade tem uma relação intrínseca e profunda com um tipo de homem, o homem moral, o fraco. A vida é o contrário

DEMOVERSIÓN

da verdade, dizer sim à vida, é dizer sim à mentira. E se a vida é falsa, o ideal da Verdade é a negação da vida.

Não se trata de inverter o platonismo, tudo é aparência, tudo é falso (veremos que, posteriormente, Heidegger afirmará que houve esta inversão). “O verdadeiro mundo, nós o expulsamos: que mundo resta? O aparente, talvez?... Mas não! *Com o verdadeiro mundo expulsamos também o aparente!*” (Nietzsche, 1983, p.333). A criação de valores tidos como superiores como o bem e a verdade é, apenas, uma impostura moral.

O pensamento de Nietzsche em relação ao conhecimento e à verdade é uma perspectiva para além do bem e do mal e muito além da verdade e do erro. Essa perspectiva, apesar de significar um rompimento e uma superação com os tradicionais conceitos da verdade como uma adequação e conformidade possibilitaram, também, inúmeras interpretações relativistas quanto ao conceito de verdade. Interpretações tão ou mais alienantes e ideológicas quanto às posturas mais dogmáticas. Por esse motivo, apresentamos uma maior análise do conceito de verdade em Nietzsche.

Este pensamento nietzscheniano abriu espaço, a inúmeras posições relativistas no século XX. No relativismo, não há verdade universal, esta é relativa a cada grupo social ou a cada indivíduo, crê que a razão humana não é a mesma em toda parte existindo, portanto, “razões”, pois esta é modelada pela cultura e pela sociedade. “Seus principais representantes contemporâneos são Richard Rorty, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend e Michel Foucault guardando, evidentemente, suas diferenças” (Japiassu, 2001, p.129).

Antes de abordarmos o relativismo veremos que o pensamento de Nietzsche para quem “não há outro critério da verdade senão o crescimento do sentimento do poder” influenciou, inclusive o pragmatismo americano, desde W.James, um de seus fundadores, até Rorty, para quem a linguagem constitui o núcleo mesmo da filosofia contemporânea: “toda consciência é uma questão de linguagem”.

Veremos no pragmatismo de Rorty, mais radical e bastante contextualista, reflexos profundos para o pensamento pedagógico. Este autor desqualifica o universal e rejeita toda forma de essencialismo. Ao empreender uma reabilitação do senso comum, apreende a verdade como a resultante de uma “conversação entre sujeitos”. Nesta perspectiva, põe em questão toda a tradição cartesiana e kantiana de formulação de problemas filosóficos em termos de representações do real concebido como exterior ao discurso e estruturado por leis específicas.

Recusa as oposições tradicionais entre realidade e aparência, absoluto e relativo, linguagem e pensamento, chegando mesmo a renunciar ao conhecimento da própria verdade,

DEMOVERSIÓN

pois o que importa é pura e simplesmente a busca de um acordo entre os homens. Se a verdade é o nome que damos a tudo o que se mostra vantajoso a respeito da crença, vantajoso também por razões atribuídas e definidas, é evidente que o conhecimento não é uma tentativa de representar a realidade. Pelo contrário, deve ser entendido como modo de utiliza-la. É verdadeiro aquilo que é útil e eficaz.

Daí a tese segundo a qual a referência a uma verdade não possui conteúdo, pois não há exterioridade relativamente à qual possamos medir nossas representações. A verdade é aquilo que, para nós, é bom acreditar. Nada mais é que convenção, consenso social. Concluindo seu pensamento, a verdade nada mais é que “aquilo em que terminamos por crer em favor de confrontos livres e abertos”, ficando entendido que tais “verdades” constituem apenas conclusões provisórias e limitadas ao meio onde se realiza o confronto. Dessa forma, toda idéia de uma moral que implicaria obrigações universais é caduca e ilusória, puro produto do idealismo essencialista, portanto, cada um vive em seu mundo, sempre o melhor, pelo único fato de ser o seu. Compete a cada um viver conforme suas próprias regras sem se intrometer com os outros.

Ao elaborar uma dura crítica às filosofias da representação, funcionalistas ou essencialistas, pensando o conhecimento como uma adequação ou correspondência à realidade e, assim, restaurando os dualismos metafísicos, em especial universalismo/relativismo. Rorty defende a tese segundo a qual o conhecimento não serve a nossos objetivos práticos porque é verdadeiro, mas é verdadeiro justamente porque está a serviço de nossos objetivos concretos.

A verdade, bem como os juízos éticos e estéticos, nada mais é que o resultado ou produto precário e provisório de incessantes, tensos e agonísticos debates realizados por atores históricos concretos e situados em determinados contextos sociais. Assim, esse neopragmatismo termina por justificar posições relativistas posto não admitir que a verdade tenha condições de possuir qualquer objetividade. Em seu esforço para libertar-se da concepção histórica de conhecimento e verdade, pois não acredita na epistemologia nem na metafísica, Rorty postula a criação de uma “filosofia terapêutica e edificante”, porém nada de construtiva ou sistemática e abre espaço para um discurso extremamente sedutor e oportunista.

Não existindo uma natureza intrínseca das coisas capaz de ser representada pela mente, perde sentido a noção tradicional de verdade. Só seria verdadeiro o resultado da livre discussão e, na hipótese de haver discursos científicos antagônicos, prevalece o que apresentar as respostas mais adequadas. A verdade se reduz a um mero consenso, a uma

DEMOVERSIÓN

convenção.

Em nome de um combate contra os dogmatismos já ultrapassados, este pensamento relativista, encontra-se estruturado em torno da ideologia da dúvida integral, devendo muito ao ceticismo, e pouco ou nada à dúvida cartesiana (pois esta designa um caminho para se chegar à verdade: suspende-se provisoriamente o juízo, a fim de estabelecer a verdade) ou à dúvida científica.

Os riscos desse “tipo de verdade” e suas conseqüências, inclusive educacionais-pedagógicas, são extremamente sérias e alienantes, tanto quanto visões dogmáticas e conformistas da verdade. Ambas as posturas se encontram na incapacidade da elaboração de um conhecimento verdadeiramente crítico ou de uma verdade criticamente conhecida. Ou a verdade passa a ser a conformidade variável de indivíduo a indivíduo ou nada mais é do que a conformidade absoluta com um objeto idealizado. Possibilitando posturas relativistas ou dogmáticas.

Na escola, por exemplo, conhecimento verdadeiro passa a ser considerado aquele que se encontra em conformidade com o objeto apresentado (seja pelo livro ou pelo professor) e foi adequadamente interiorizado pelo intelecto. Esta adequada conformidade não deixa de oferecer um caráter extremamente passivo em relação à desejada aquisição da verdade.

A paixão, indagar e não responder, a retomada da tradição clássica, e a aproximação com Heráclito, Platão, Kant e Nietzsche como seus contemporâneos, levou Heidegger a questionar todo este pensar dogmático-relativista de origens metafísicas e de reflexos, evidentemente, na busca de um conhecer verdadeiro.

Como, por exemplo, quando se refere à questão do erro, Heidegger afirma que a não-verdade da proposição (não conformidade) é a não concordância da enunciação com a coisa. “A não verdade da coisa (inautenticidade) significa o desacordo de um ente com sua essência. A não-verdade pode ser compreendida cada vez como não estar de acordo. Isto fica excluído da essência da verdade”. (Heidegger, 1996 b. P.157).

A verdade então definida como concordância e conformidade apela para e define ao mesmo tempo o seu oposto: a não-verdade. Uma vez que a essência da verdade consiste na concordância, a não-verdade será não-concordância; e uma vez que a verdade tem seu lugar eminente no conhecimento, a não-verdade será desconhecimento, conhecimento falseado, erro.

Desse modo, a condenar o erro (por não apresentar concordância) pode-se estar se desconsiderando o necessário na apreensão da própria essência da verdade, considerando que

DEMOVERSIÓN

a existência da não-verdade só é possível na existência da verdade e a verdade só pode ser compreendida a partir da existência da não-verdade, em outras palavras, silenciando o erro sempre relacionado ao acerto.

O conceito corrente de verdade acaba, portanto, fundamentando-se cada vez mais como adequação. O verdadeiro é o adequado. Parece compreensível quando afirmamos que é adequado com o real. Mas que real? Realidade de quem? Adequado para quem e por quem? A não-adequação não tem valor?

É esta verdade assim compreendida que é a constantemente utilizada e cobrada na educação. Ela determina mais o enquadramento e o fechamento da verdade e menos aquilo que deveria fazer parte da própria essência da verdade, a abertura e a liberdade.

A idéia do aberto no conceito de verdade proporciona um caminho e uma nova perspectiva da e na própria verdade, pois, conduz a um novo comportamento. "O comportamento está aberto sobre o ente. Toda relação de abertura, pela qual se instaura a abertura para algo, é um comportamento" (Ibidem).

Uma análise sobre o aberto, "como uma condição primeira para que o ente apareça como tal, não é, pois, muito evidentemente, constituído pelo ente uma vez que, pelo contrário, permite seu surgimento" (Zarader. 1990 p.70). Mas em que consiste essa abertura como possibilidade de verdade e liberdade?

A verdade deve ser caminho à liberdade e esta, realiza-se, pela e na verdade. Heidegger por várias vezes observa que a essência da verdade é a liberdade, a liberdade é a própria essência da verdade, entendemos aqui por essência "o fundamento da possibilidade intrínseca daquilo que imediata e geralmente é admitido como conhecido" (Heidegger, 1996. p. 160). Não iremos nos aprofundar no conceito da essência da liberdade, porém, "... é preciso tomar cuidado: se a verdade é aqui pensada a partir da liberdade, é porque a liberdade é ela própria pensada a partir de uma verdade" (Zarader, 1990. p 72). Mais original, a liberdade concedida pelo homem ao ser, e de certa medida, liberdade concedida pelo ser ao homem - liberdade de ser na verdade.

O *dasein* se torna *ek-sistência*, o *Dasein* é livre a partir de sua existência, existência presente na verdade. O *Dasein* é livre porque habita na clareira do Ser.

Esta concepção de liberdade nos conduz a um outro conceito de verdade. Um conceito relacionado ao descobrir o que se encontra encoberto, a um desvelar o oculto, à abertura do desvelado: "a ex-posição do ente enquanto ele tem o caráter de desvelado". Esta idéia do desvelamento ou não-velamento desdobra-se no pensamento grego de verdade: o estar desvelado, a *alétheia*. A necessidade de buscarmos um "novo", um diferente conceito de

DEMOVERSION

verdade, que conduza à existência e não à adequação, que estimule o buscar constante e o desejo de desvelar o oculto e não a conformidade com o exposto, enfim, uma verdade que liberte e não aliene, este é um desafio à educação e à filosofia e o objeto de pesquisa do próximo capítulo.

CAPITULO II

A VERDADE EM HEIDEGGER

A busca de uma concepção de verdade não passa, necessariamente, pela elaboração de uma nova teoria da verdade e sim, na colocação da verdade em um outro nível. Não existe mais lugar seguro para a verdade. “Não há mais um fundamento último para a verdade” (Stein, 1993. p. 23). Descartes não seria o primeiro filósofo a suspeitar da realidade e das verdades do mundo. O primeiro seria Platão. Os pensadores pré-socráticos identificavam o real com a *phýsis*. Esta era compreendida como um poder pelo qual as coisas se manifestam como são; aquilo que aparece em seu des-ocultamento (verdade), assim como o que se retrai em seu ocultamento (não-verdade). Tudo isso fazia parte de um mesmo fenômeno, *alétheia*, e de uma mesma realidade, a *phýsis*. Platão é o pensador que opera a cisão desta unidade originária que é a *phýsis*.

Antes de Platão, “ser significa também aparecer” (Heidegger, 1996 a p.52). O ser como aparecer é a dimensão do desvelado, do descoberto. O que não significa que o velado fosse marginalizado. Ao contrário, aquilo que permanece oculto era mesmo condição do desvelamento. A verdade se essencializa no vínculo original entre *phýsis* e *alétheia*. Assim, a verdade é a revelação do ser. Mais tarde, contudo, houve uma mudança no ser, no modo de ver a realidade que era concebida como *uma realidade (phýsis)* para uma concepção de

DEMOVERSIÓN

realidade re-partida (mundo sensível e inteligível). O ente passa a ser definido a partir da idéia, o desvelado, esquecendo-se a dimensão que possibilita o próprio desvelamento. Este foi o papel de Platão no pensamento filosófico.

Ao analisar o mito da caverna, Heidegger identificou uma mudança na essência da verdade. A verdade deixa de ser uma unidade conferida pela *phýsis* relacionada com a *alétheia*, como desvelamento e velamento, e passa a ser uma medida conferida pela idéia. Como consequência, o ser é identificado como presença constante, permanência ou estabilidade, e a verdade identificada como correção, exatidão ou concordância. O pensamento ocidental se constitui sob o platonismo, inclusive, presentemente.

Heidegger interpreta o mito, mostrando que o caminho percorrido pelo homem saindo da caverna para o exterior, em busca das coisas verdadeiras, não significa o desvelamento das coisas como antes se compreendia a *alétheia*. Platão, na concepção heideggeriana, não pensa *alétheia* enquanto velamento e desvelamento, mas tão-somente como o que já está desvelado. O homem busca a verdade pelo esforço de alcançar a idéia perfeita. A verdade é de algum modo perseguida e se encontra no oculto, na não-verdade.

Ao adquirir a luminosidade da idéia cada vez mais se torna presente àquilo que um ente é. Portanto, é em função da idéia que o ente chega ao *Dasein* e não da *alétheia*. Ainda o fato de que o “iluminado” retorna à caverna com a função de conduzir os outros homens para fora da caverna, Heidegger sugere que Platão trabalha com o conceito de *Paidéia* e não de *alétheia*, ficando esquecido o movimento da determinação da essência da verdade. Assim, a mudança não é somente de palavra, *alétheia* se transforma em *idéia*; a mudança se opera na própria essência da verdade.

Assim, o aspecto em si, a forma, se impõe como interpretação única da verdade e do ser. O ente passa a ser definido por uma forma ou se abriga sob um termo universal. Eis que surge a noção de que o ser é sinônimo de estabilidade e permanência. O que permanece é a forma, o ser é a idéia. Se o ente se mantém dentro desta forma, ele permanece idêntico a si mesmo. Se o ser passa a ser a idéia, a luz que se mantém iluminando, então a verdade, enquanto *alétheia*, perde um traço fundamental: o mistério do ocultamento. A essência da verdade fica esquecida, deixa de ser um desvelar poético, harmonioso e passa a ser adequação, correção, exatidão e concordância. E, nesse momento, a realidade foi cindida.

Determinante nesta mudança não é que a verdade apareça na forma de idéia, mas o fato de a idéia se colocar como a única abertura possível para acontecer a verdade. O aspecto passa a ter precedência sobre o ser. O verdadeiro passa a ser não o desvelado no sentido que procede do velado, mas o correto, aquilo que se ajusta a uma forma pré-determinada. A

DEMOVERSIÓN

verdade passa a ser decidida na adequação e não no desvelamento. Saber se o entendimento está em concordância com a coisa levou pensadores posteriores a estabelecerem diversas teorias e métodos, contudo, todos permaneceram dentro da perspectiva platônica da verdade enquanto modelo absoluto e ideal.

Os pensadores pré-socráticos-platônicos viam o mundo como um desenrolar dos acontecimentos que obedeciam ao seu modo próprio de ser. Ser significava também aparecer. Não havia separação entre o fenômeno e sua causa porque o pensamento era ao modo de *alétheia*. O ser é no aparecer e mantém estreita e inseparável relação com o que permanece oculto. A condição do desvelado é o que permanece velado e, na sua ocultação, vela o desvelamento do ente. O ente é, na dimensão do desvelado, do aparecer, não no sentido de uma mera concordância ou de um suplemento ao ser, mas o ser se essencializa e, assim, na verdade se essencializa no vínculo original entre *phýsis* e *alétheia*.

O pensamento platônico e seus herdeiros, contudo, não obstante as várias épocas da história e dos vários mundos construídos ao longo desses anos construíram aquilo que ficaria conhecido por metafísica e suas profundas conseqüências para o pensamento e o agir humano. Na verdade, Heidegger verá um único caminho percorrido de Platão a Nietzsche e pensadores relativistas do século XX. Todas as variações ocorridas não se caracterizam por um rompimento com a estrutura criada pelo pensamento platônico. As mudanças ocorridas são apenas transformações dessa mesma estrutura, o que garante sua permanência.

Essência e existência configuram a bipartição da realidade iniciada por Platão com sua teoria dos dois mundos, sensível e supra-sensível. A partir disto, a questão da metafísica apresenta-se como a questão da verdade do ente. A verdade, nessa perspectiva, nada mais é do que uma característica do conhecimento. Pensar o ser a partir do ente é deixá-lo no esquecimento.

Aristóteles, na interpretação da verdade, segue o caminho indicado por Platão. Ao apresentar que o ser em ato significa o ato mesmo de existir dá mais um passo no sentido de fundamentar o ser como presença. O falso e o verdadeiro não estão nas coisas mesmas, mas no entendimento. O juízo para Aristóteles, segundo a interpretação heideggeriana, é tão somente o que ligará o entendimento à coisa. O juízo é verdadeiro se ele expressar a conformidade, o acordo exato com o fato. O juízo é o acordo entre o entendimento humano e a coisa mesma. Estabelecer o julgamento como expressão da verdade é esquecer a noção de *alétheia*.

Embora os dois filósofos gregos ainda falassem em *alétheia*, eles não estavam mais, na visão de Heidegger, numa posição de vivenciar o que a palavra significava. Desse modo

DEMOVERSION

não é difícil de entender porque os romanos traduziram *alétheia* por *veritas*.

No mundo medieval, século XIII, Tomás de Aquino definirá a verdade como adequação da coisa ao intelecto, e a verdade se encontra propriamente no intelecto humano ou divino. Nesse momento está completamente ausente a noção de *alétheia*. A tese que passa a ter autoridade é a de que o intelecto é o lugar da verdade. Esta agora é adequação e a sua fórmula é: *veritas est adaequatio rei et intellectus*. O sentido do ser é dado a partir do entendimento e entra em cena a noção de Deus como causa suprema. Embora a idéia de causa esteja presente tanto em Platão quanto em Aristóteles, a sua significação é bem diversa daquela dada pelos medievais, que a compreendiam como aquilo que provoca efeito. O Deus cristão cria o mundo e as coisas que nele estão. Isso não significou, contudo, que amparados pela fé os medievais teriam uma posição de serenidade e confiança no devir, ao contrário, torna-se cada vez mais necessário fundamentar esta fé racionalmente; surgem as bases para o chamado racionalismo moderno. O cristianismo transformou o ser do ente em ser criado. Pensar e saber vieram a distinguir-se da fé. “Com isso não se impediu que surgissem o racionalismo e irracionalismo, mas ao contrário, se preparou e fortaleceu” (Heidegger. 1996 a p.54).

Na verdade se racionaliza a crença judaica de um Deus criador em que os padres da Igreja leram e fizeram suas próprias interpretações e adequações dos gregos, em especial, de Platão e Aristóteles, através da Patrística e da Escolástica. As dicotomias do mundo e da realidade ganharam mais realidades ainda. O homem, por sua vez, criado à imagem e semelhança desse Deus, ocupa o centro da criação e o Criador é substância eterna e imutável de todas as verdades ou, ao menos, das verdades eternas. Aquino afirma que o lugar da verdade é essencialmente o intelecto, e a verdade agora é *adaequatio*. A verdade acontece quando o intelecto humano, que é faculdade concedida por Deus, se adequou à idéia existente na mente de Deus. Essa adequação ocorre na medida em que o pensar realiza a adequação do que se pensa com a coisa conhecida.

Assim, a verdade só é possível se a proposição e a coisa a que se refere estiverem igualmente em harmonia com o plano criador, de modo que se possa dizer que *veritas* significa a *convenientia* e a concordância dos entes entre si, que por sua vez, “se fundam sobre a concordância das criaturas com o criador, harmonia determinada pela ordem da criação” (Heidegger. 1996 b, p.164).

Na modernidade, o conceito de verdade se fundamentará no pensamento cartesiano do *cogito ergo sum*. Descartes, que não romperá com a interpretação da verdade de Tomás de Aquino, afirma que a verdade e a falsidade, não podem estar em nenhum lugar que não seja o

DEMOVERSIÓN

próprio intelecto. Priorizando o método pelo qual o conhecimento humano é acessível de tal modo que a questão do ser fica submersa na problemática do método. Aquilo que é, só é em sentido próprio na medida em que acede ao intelecto mediante o conhecimento matemático. Assim, “o que no ente se torna acessível pela matemática constitui, portanto, seu ser” (Heidegger. 2000. P142, §21). O que assegura a correspondência entre o conhecimento e a realidade é o cálculo matemático. A matemática não é simplesmente operação matemática, mas antes é o conhecimento acerca das coisas, o qual já se possui antecipadamente.

Ao invés de buscarmos nas coisas conhecimentos a partir daquilo que são, levamos às coisas um conhecer sobre elas, que de algum modo já adquirimos. A revolução científica coloca em evidência a eficiência do método e esta tem sua origem no desejo, na vontade de ter controle sobre o mundo e toda a realidade. Na discussão sobre o método, Descartes afirma que se deva suspender o juízo até encontrar um método que assegure o juízo verdadeiro, essas regras alicerçarão a ciência moderna.

A referência a Descartes como o pensador que rompe completamente com o pensamento medieval, ao substituir o fundamento teológico pelo fundamento matemático, nas palavras de Heidegger, não passa de um “mau romance”. O *cogito* não nasce de uma simples dúvida e tampouco Descartes rompe com a ordem medieval, mas a interpreta sob outro prisma, o matemático. Aquilo que se coloca como mais novo, na verdade, é apenas a continuação do mesmo. Para Heidegger, Descartes não coloca como questão a noção de *ser* herdada pelos medievais, não compreendeu, ou não quis compreender, o que os medievais entendiam por substância, limitando-se a tomá-la como evidente. “Não compreende o ser que é próprio do homem, apenas afirma-o como *cogito*, sem chegar a esclarecer o *sum*” (Heidegger. 2000, §20. p139).

Embora seja correta a concepção que o homem agora esteja na posição de sujeito liberto da ordem teológica medieval e da revelação divina como fonte da verdade, Heidegger afirma que isto não representou ruptura pois, se por um lado liberta-se da velha ordem medieval, por outro, prende-se a si próprio em si mesmo e isto com ajuda de Deus. Ao converter-se em sujeito e ao converter o mundo em objeto de representação para esse sujeito, Descartes manteve a dicotomia e a metafísica platônica. O que irá caracterizar o mundo moderno é a idéia de um sujeito cognitivo pensante e o mundo cognoscente a ser apreendido. E a garantia de todo conhecimento verdadeiro e perfeito permanece em Deus.

Mesmo que, com a “morte de Deus” a metafísica tenha chegado ao máximo de suas possibilidades, Heidegger reconhecerá em Nietzsche um continuador do platonismo. Dentro do pensamento nietzschiano “Deus” significa o âmbito do supra-sensível, admitido pela

DEMOVERSIÓN

metafísica como ponto de referência e modelo de todos os entes da realidade sensível. Dessa forma, “a morte de Deus” significa que o princípio metafísico da dualidade do mundo deixa de existir e com ele todos os fundamentos tais como religião, razão, felicidade, política e ética normativa. Em última instância, toda verdade erigida de fora e acima da realidade sensível, com a morte de Deus, perde sua força construtiva.

O parâmetro de toda verdade deixa de ser o mundo exterior e separado da idéia e passa a ser o mundo da vida enquanto eterno retorno do mesmo, determinado pela vontade de poder. Nietzsche considera este fato uma superação da metafísica, enquanto Heidegger entende-o como uma inversão do platonismo. Na ausência dos princípios normatizadores, o homem tem necessidade de assumir novos valores, isto não significa substituir valores, mas uma inversão no modo mesmo de valorar. A transvaloração reclama um novo princípio que passa a ser a vontade de poder.

Vontade de poder é uma expressão em que uma palavra está referida à outra. Vontade não significa uma simples vontade ou desejo, nem poder, força ou violência no sentido comum da palavra. A vontade não aspira a outra coisa que não seja a si mesma, e deste modo, enquanto querer, a vontade quer ir mais além, quer ser mais forte, ter mais poder. Assim, a essência do poder reside em ser senhor de cada poder alcançado e não há na vontade do poder nenhum objetivo fora dela mesma, mas uma ininterrupta ultrapassagem de seu poder. A vida é o devir, o fluxo constante, é poder que progride de degrau em degrau em direção dele mesmo.

Nisto, a concepção de ser, de tudo que é, é enquanto vontade de poder, que tem por fim a constante ultrapassagem de si mesmo leva a criação de um homem que supere o peso da morte de Deus, um homem que tenha consciência e quer ser ela mesma, a executora da vontade de poder. Na visão heideggeriana realiza-se, completamente, o *cogito* cartesiano. Se Deus não mais fundamenta a realidade, o homem o fará e torna-se o senhor do ente. Portanto, a verdade não pode formar um conceito, mas faz parte do fluir constante que caracteriza tudo que é. A verdade passa a ser um valor e, na medida em que é um valor, é um ponto de vista, é relativa ao homem, um valor subordinado à vida, enquanto vontade de poder. Ela vale como uma finalidade, que, alcançada, deve ser superada e, assim, indefinidamente.

A verdade, desse modo, compreendida, é inexata e enganadora do pensamento. Para Heidegger, Nietzsche, está de acordo com a concepção tradicional para a qual a verdade é exatidão da enunciação, o último reflexo da extrema consequência da mutação pela qual a verdade, que era o desvelamento do ente, tornou-se a exatidão do olhar. A estrutura metafísica ainda não foi superada. Metafísica que toma como autêntica a verdade como

DEMOVERSIÓN

conformidade ou adequação do intelecto com a coisa e que não pensa a verdade a partir da palavra originária *alétheia*, ou clareira, mas sempre em forma da enunciação e que esta não advém do ser, da sua revelação, do desvelamento em sua essência, mas do desvelar enquanto *veritas*, da presentidade, em que se esqueceu do ser e da sua origem. A metafísica contentou-se em representar o ente enquanto ente, sem nunca se preocupar com a temática da abertura que possibilita o ente ser ente.

A luz vinda do exterior da caverna seja ela pouca nos confundindo ou suficiente para nos iluminar, fez com que Platão esquecesse as sombras. Este jogo de sombra e luz aponta para o que Heidegger irá argumentar como a principal questão relativa à adequação e, por conseguinte, à verdade, lugar de luz, mas também de sombra, que é a clareira do ser. A clareira é o lugar onde os entes se dão a ver, no mundo e a partir de um mundo.

A re-introdução do conceito *Alétheia*:

Heidegger re-pensará o antigo conceito grego de verdade em que o Ser abre um espaço, produz uma revelação, uma abertura. Toma-se uma nova posição diante do problema da verdade, mostrando uma relação intrínseca entre verdade e liberdade. Sua proposta de pensar a verdade como *alétheia* não significa um retorno ao pensar grego, o que não teria nenhum sentido, mas, a possibilidade do surgimento de uma abertura que seja caminho à liberdade, portanto, autonomia. Isto significa “entregar-se ao aberto e à sua abertura, na qual todo ente entra e permanece, e que cada ente traz, por assim dizer, consigo. Este aberto foi concebido, desde seu começo, como *alétheia*: o desvelado” (Heidegger, 1996 b, p. 161).

Desde *Ser e Tempo* Heidegger trabalha a questão da verdade dando ênfase ao seu sentido como *alétheia*, pensando a verdade não como propriedade humana adquirida através da capacidade de raciocinar ou valorar. Antes de qualquer coisa, a “verdade se dá”, “o dar desta verdade está atrelado ao ser do homem, ao *Dasein*, que detém exclusividade sobre sua interpretação” (Heidegger. 2000, §44. P.281) e a abertura onde acontece a verdade é o lugar onde se dá o encontro do ser e do homem. Nesta relação não há hegemonia de nenhum dos lados. Em relação ao homem, a verdade enquanto liberdade o possui, mas isto só é possível a partir da relação advinda da própria abertura, ou seja, o ser se desvela somente pela abertura que é propiciada pelo homem que por sua vez só pela abertura, onde se dá, alcança sua essência humana.

Quando diante de nós se posta uma coisa, assim ocorre porque ela aparece no mundo “numa abertura”. Mundo significa a abertura prévia a partir da qual as coisas podem ser

DEMOVERSION

percebidas. Eis o lugar originário da verdade que é a clareira do ser. O encontro entre o homem e o ser é um encontro de verdade, na medida em que não há um esforço antecipativo por parte do homem pretendendo prévia e conscientemente apreender o objeto que se lhe contrapõe. É um encontro harmonioso porque deixa a coisa ser o que ela é, e quando se diz que a coisa se dá a ver, que ela, e não o homem, tem a medida de sua aparição, não se está deslocando a primazia do conhecimento do sujeito para o objeto. A adequação não diz respeito a uma correção do olhar, do menos verdadeiro para o que contém mais verdade, como em Platão. A adequação é um acontecimento que se dá na relação no interior do aberto, a verdade se institui no ente primeiramente para depois ser expressa por uma enunciação. O conhecimento é adquirido por uma relação entre o homem que se dispõe ao encontro daquilo que é, deixando-o ser a partir de si mesmo o que é. De modo que, antes de qualquer movimento, no sentido de uma educação que leva o homem das sombras da ignorância à luz da verdade, o movimento no seio do aberto é de sintonia. O ser-homem descobre-se no ser-mundo.

Contrariando Platão, para quem a verdade e, por conseguinte, a adequação, é adquirida por etapas e por um esforço pessoal, Heidegger mostra que a adequação tem origem no comportamento que o homem mantém na abertura em que se lhe apresenta o objeto. Somente assim é que o homem poderá expressar-se em relação ao objeto. O desvelar, o acontecimento da verdade, só é possível porque o homem não é um ente como outro qualquer, sua constituição ontológica possibilita o aparecer do ente na luz do ser e sua anunciação através do discurso.

A metafísica, de Platão a Descartes, caracteriza a essência humana apoiando-se no fato de que o homem é um ser racional concebendo-o, portanto, apenas como um ente, um animal com a especialidade de ser racional. A racionalidade seria a essência humana. É pouco. O caráter ontológico do homem, em Heidegger, é sua existência ou existência para fazer distância à existência metafísica. Por sua existência, distingue-se dos outros entes. Não é apenas um ser racional ou social, pois, existir significa situar-se “fora” no espaço da abertura do próprio ser. O homem é um ser-no-mundo e pode sair de si próprio e lançar-se no mundo, ao passo que os outros entes, apenas, encontram-se presentes no mundo.

Existir é estar postado na clareira do ser, é abrir-se ao acontecimento da verdade, ao ser e exercer sua liberdade. Heidegger encontra na liberdade a resposta que procurava para fundamentar a clareira como critério de possibilidade da verdade. A liberdade não é concebida como uma faculdade que o homem dispõe para usar conforme sua vontade, mas é a própria condição humana. Esta noção de liberdade não tem caráter de passividade, ao

DEMOVERSIÓN

contrário, significa lançar-se ao mundo, fazer-se ser.

Por esse motivo, a verdade, pensada numa relação íntima com a liberdade, é tratada a partir de *uma verdade mais original*. Não se trata apenas de uma tradução de *alétheia* como verdade, mas como nos adverte Heidegger: “Se traduzirmos a palavra *alétheia* por” desvelamento, “em lugar de” verdade, “esta tradução não é somente mais literal, mas ela compreende a indicação de repensar mais originalmente a noção corrente de verdade como conformidade da enunciação, no sentido, ainda incompreendido, do caráter do desvelado e do desvelamento do ente” (Heidegger, 1996 b, p 161).

No desvelar do ser (verdade) encontra-se a liberdade. “É a liberdade do ser,... liberdade concedida pelo homem ao ser, e, de certa maneira, liberdade concedida pelo ser ao homem - liberdade de ser na verdade” (Zarader. 1990. P.72). Neste sentido, a liberdade está ligada ao ser, mas não lhe pertence, não é sua propriedade; é, sim, sua própria essência.

Educar para e pela liberdade, o misterioso caminho da verdade que propicia ao *Dasein*, ser-livre, poderia ser este, um objetivo da formação humana. O ser-livre para a liberdade do escolher-a-si-mesmo e do apreender-a-si mesmo. Esta possibilidade única do ser-aí gera não o temor do mundo e da verdade, mas sua angústia. Na angústia é que se indaga pelo sentido do ser, pelo sentido do seu ser. Todo o famoso parágrafo 40 de *Ser e Tempo* é dedicado a análise da angústia; A angústia não é somente angústia com...mas, enquanto disposição, é também angústia por. .O porquê a angústia se angustia não é um modo determinado de ser e uma possibilidade da presença. A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o ser-livre para a liberdade de assumir e escolher a si mesmo. “A angústia arrasta a presença para ser-livre para a propriedade de seu ser enquanto possibilidade de ser aquilo que já sempre é” (Heidegger, 2000, p. 252).

Na angústia, o *Dasein* experimenta a estranheza do mundo e a própria liberdade do vir-a-ser. Diferentemente do temor, que se dirige contra algo determinado, é pequeno, a angústia é indeterminada e tão ilimitada quanto as possibilidades do mundo. O conhecer, o apreender, a verdade não são providos de temor, mas de angústia, a angústia do mundo e angústia da liberdade. Necessário é ter atravessado a angústia antes de ter a força para se libertar dos ídolos que todos temos e para junto dos quais costumamos esgueirar-nos. Este homem, ou melhor, esta liberdade, que é essência humana, possui o ser ek-sistente e desvelador ou *a verdade é liberdade em sua essência*. O ente encontra-se encoberto e dissimulado e a aparência passa a dominar; e superar esta condição torna o homem capaz de fazer história. A condição da verdade passa pelo desvelar. O velamento recusa o

DEMOVERSION

desvelamento a *alétheia* (...), mas conserva a *alétheia* o que lhe é mais próprio, como propriedade. “O velamento é, então, pensado a partir da verdade como desvelamento, o não-desvelamento e, desta maneira, a mais própria e mais autêntica não-verdade pertence à essência da verdade” (Heidegger, 1996 b, p 165).

Assim, a palavra *alétheia* significa em primeiro lugar o desvelamento, "a saída, o surto ao aparecer, a vinda à presença" (Zarader, 1990. p.78); daí a verdade perde sua conotação de absoluta, imutável e acabada e torna-se possibilidade de transcendência. O oculto se revela no desvelar. O des-cobrir representa a verdade. A “*alétheia* é a negação do encobrimento; portanto, verdade é a negação do encobrimento e, neste sentido, o encobrimento é uma espécie de contraponto de verdade, de contraponto do velamento” (Stein. 1993.p.182).

O *Dasein* se torna um ser descobridor, que é o ser-no-mundo, o ser autêntico e o fundamento do fenômeno originário da verdade. “No jogo do velamento e do desvelamento pode-se dizer que Heidegger apresenta a *alétheia* não como uma ‘chave’, mas sim como um ‘enigma’. Não se trata absolutamente de um mistério particular referente a isto ou aquilo, mas deste fato único que o mistério (a dissimulação do que está velado) como tal domina o ser-aí do homem” (Heidegger, 1996 b, p.165).

A verdade deixa de ser a revelação do mistério e torna-se o próprio ocultamento do que está revelado. Se Heidegger apresenta que a não-essência original da verdade é o mistério, acrescentamos que o mistério é o próprio caminho do pensador original e autônomo. Vale que, para Heidegger, a humanidade tomada como medida está desviada do mistério e acrescenta que a palavra mistério tem aqui um sentido bem específico. “O que Heidegger quer dizer é que como medida, de alguma maneira, o ser humano se apresenta como padrão para todas as proposições que se referem a situações contingentes onde há verdade ou falsidade. Heidegger diria que o homem deveria se descobrir não como medida” (Stein. 1993, p.191).

O que pensar, por exemplo, do papel de um professor (e de uma escola) que se apresenta como “solucionador do mistério alheio”, como aquele que oferece respostas a todos os problemas? Ele não se coloca, mesmo inconscientemente, como um padrão e uma medida da verdade?

Sob este aspecto, o pensar produzido na escola se distancia do autêntico refletir originário, aproximando-se de um pensar alienado e desmotivado, sem sensibilidade para a descoberta do novo e do mistério. Outro aspecto tão importante quanto à busca do desconhecido e do mistério é a questão do erro, que está intimamente ligado com a verdade.

DEMOVERSIÓN

Neste sentido, Heidegger adverte que a errância é a antiessência fundamental que se opõe à essência da verdade. A errância se revela como o espaço aberto para tudo que se opõe à verdade essencial. A errância é o cenário e o fundamento do erro. “Aquilo que o hábito e as doutrinas filosóficas chamam erro, isto é, a não-conformidade do juízo e a falsidade do conhecimento, são apenas um modo e ainda o mais superficial de errar” (Heidegger, 1996 b, p.167).

O autor, ao nos apresentar a não-verdade como errância, a expõe com uma palavra que se refere ao problema do lugar do sujeito na questão da verdade (lembrando que Heidegger não utiliza desta terminologia filosófica). Na tradição moderna, o sujeito sempre foi medida da verdade. “No *Cogito, ergo sum*, no eu penso kantiano, no saber absoluto de Hegel, o sujeito foi a medida para a verdade, foi à medida para todos os entes” (Stein, 1993.p. 191).

Errância aparece como outra explicação para a não-verdade, ou melhor, como o caráter que explicita o *Dasein* enquanto verdade e não-verdade. Desse modo, não haveria verdade ou não-verdade sem a errância, pois nela o *Dasein* também se revela. Se a errância é a base do erro, torna-se também a base da verdade. A metafísica pensa a não-verdade a partir da verdade, ou seja, a não-verdade é pensada como o contrário da verdade. Ora, se toda não-verdade é pensada a partir da verdade e nesta se afirma, então é correto dizer que a não-verdade pertence à essência da verdade.

A verdade, como o que se mostra (desvelado), inclui a não-verdade (oculto). Este movimento verdade e não-verdade corresponde à *alétheia* em que a não-verdade é o *léthe* como aquilo que não saiu do velamento e que por isso é o próprio coração da *alétheia*. A verdade só é verdade pela existência do erro. E não há erro maior do que aquele que reduz o conhecimento verdadeiro a uma conformidade. Uma conformidade que impediria uma nova e constante busca do oculto, daquilo que não está re-velado, a própria essência da verdade.

No, dizer de Heidegger, “o erro não é uma falta ocasional, mas o império desta história onde se entrelaçam, confundidas, todas as modalidades do errar” (Heidegger. 1996 b, p.167).

Esta constatação deveria ser suficiente para a alteração radical do sistema educativo-pedagógico, sobretudo se considerarmos, por exemplo, que critérios de avaliação e disciplina também se sustentam na conformidade de idéias e padrões vigentes.

Ao considerarmos a errância resultado do constante esquecimento do velamento no velamento e que “o desvelamento precisa desse ser que nunca se revela” (Zarader, 1990, p. 86), podemos considerar o incrível e permanente *espanto* que nos levaria ao permanente

DEMOVERSIÓN

descobrir, a esta eterna revelação do ocultamento do e no próprio ser. A liberdade do homem, sua existência se realiza no reconhecimento, na vivência mesmo da não-verdade como essência da verdade do ente. Desta forma, o pensar original e a verdade originária tomariam seu lugar no processo do conhecimento, da apreensão e da autonomia do pensar.

É essa verdade originária que possibilita ao *Dasein* ter condições concretas de ser-no-mundo, condições que poderíamos chamar, bem entendido, de condições históricas. A verdade permitirá, assim, ao *Dasein* se tornar um projeto futuro, tal como ele é, também, um projeto elaborado em um passado. O ser-histórico toma consciência de seu papel na elaboração e realização de seu destino tornando-se livre e autêntico. A idéia do projeto torna-se instrumento da liberdade do ser, quando “o futuro, portanto, não é uma antecipação imaginária daquilo que um dia pode ser, mas o futuro já é agora” (Stein, 1993, p 187).

O *Dasein* é histórico, um ser que possui uma raiz. Não é um homem preso ao presente, mas um ser que se compreende como projeto de um passado e um projetar-se no futuro. Um poder-ser que é possível de ser realizado e entendido, mas do qual não somos donos absolutos. Ou, por assim dizer, o que limita a essência como verdade é agora a verdade da história do ser (...) “a história do ser é uma história de manifestação e de esquecimento do ser” (Stein, 1993, p.194).

O *Dasein*, como ser histórico, original e autônomo significa ser o lugar de revelação da verdade. Pensamento apresentado em Heidegger quando diz que “verdade significa o velar iluminador enquanto traço essencial do ser” (Heidegger, 1996 b, p. 170). A *alétheia*, portanto, não se refere simplesmente à relação daquele que sabe com aquele que não sabe, mas, prioritariamente, à relação do saber com o seu objeto. Não é uma mera abertura à verdade, mas o desvelamento do que está oculto. Uma re-velação do próprio ser. Porque “ao ser pertence o velar iluminador, aparece ele originariamente à luz da retração que dissimula. O nome dessa clareira é *alétheia*” (Heidegger, 1996 b, p. 161).

A claridade do pensamento torna-se regida pela sua obscuridade. A descoberta conduz ao ocultamento, em um processo constante e libertador. A revelação da verdade, permanentemente oculta, ilumina o ser. A verdade é parte da essência do ser. Dizer que a verdade faz parte da essência do ser, é desligá-la efetivamente do lugar que lhe era tradicionalmente atribuído, onde se reduzia a ser apenas uma característica do juízo humano (...), a verdade é reenviada ao ser, e só esse reenvio permite, segundo Heidegger, “chegar perto do que foi a experiência original da verdade, tal como se dizia na palavra *alétheia*” (Zarader, 1990. p.95). Sendo característica do ser, a verdade assume o papel de ser o próprio mistério: o mistério a ser descoberto e a ser oculto pela própria verdade. Re-introduzir o

DEMO VERSION

mistério na escola, através de uma concepção diferente e mais aberta de verdade, seria permitir o surgimento de novos pensadores originais.

CAPITULO III

EDUCAÇÃO E VERDADE

É difícil, nos tempos atuais, negar a existência de inúmeros modismos no processo educativo e menos, ainda, negar seus efeitos negativos. Contudo, apesar das novidades, no meio educacional permanece extremamente sólido o tradicional conceito de educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine” (Durkheim, 1978, p. 10). Ou

DEMOVERSIÓN

simplesmente: educar é socializar. Não vamos aqui analisar as virtudes os equívocos de tal definição como, por exemplo, seu caráter conservador e sim apresentar o fato de que os certos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade são sustentados e baseados em um determinado conceito de verdade, o conceito da conformidade.

Desse modo, apesar das novidades pedagógicas, pouco se altera no conceito educacional. A idéia de uma concepção diferente do conceito de verdade não poderia recair neste erro. Ao contrário, deve constituir-se como superação deste estágio. Sabemos o quanto sedutora pode se tornar uma proposta teórica tida como crítica ou como um modelo inovador a ser seguido. Na própria formação do profissional da educação, um tema que não vamos nos aprofundar, acaba-se dando prioridade para um certo tecnicismo orientado por um positivismo pragmático, o qual impõe uma razão técnica em um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa do docente. Esquecem, por vezes, que um verdadeiro discurso acerca da educação precisa ir além da instrumentalização prática e das conjunturas institucionais e que Bachelard, Heidegger, Platão e outros, ensinam-nos que “*não há ciência (conhecimento) sem theoria*” (Terres. 2000 p. 81). A interpretação do conceito de *Alétheia* é, portanto, uma reflexão teórica que não visa uma ação imediata na realidade, mas uma possível compreensão alternativa diante desta mesma realidade.

O conceito de *Alétheia*, constantemente encoberto, pela sua própria característica, impedi-lo-ia de ser compreendido como um método ou "modelo". Afinal, tudo que é sólido, estabelecido, obrigatório, não passa de algo ajeitado por alguém que tem esses interesses. E por isso tem mais força e aceitação que o humilde velar-desvelar, característica de toda verdade fundamental (*alétheia*). Algo sempre permanece oculto. Uma explicação filosófica representa um re-encontro com o princípio originário, uma busca das raízes, de desvelamento das origens. Desse modo, “o medo da filosofia é o medo da liberdade, toda ela, seja a filosofia ou a liberdade, tem seu tempo” (Safranski, 2000, p. 162). E a liberdade constitui a essência humana.

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e determina toda a emergência do vir-a-ser. O ser é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser.

O conceito de educar (formar) já foi tratado na filosofia de Platão, e numa visão heideggeriana de sua doutrina, se o texto de Platão (mito da caverna) nos fala dos dois temas,

DEMOVERSIÓN

“é necessário voltar a atenção para uma relação essencial entre verdade e formação, sendo a essência da primeira determinante da possibilidade da segunda” (Pereira 1993, p.3). A própria essência da verdade torna possível a “formação” na sua estrutura fundamental. Quando no movimento da verdade, enquanto desvelamento, se toma consciência de que a verdade é uma conquista permanente, será mais fácil perceber que o mesmo movimento em busca de seu ser deve se dar na formação de nossos educandos. Neste sentido, aparece a indissociável relação “*alétheia/paidéia*”. O atual processo educativo assemelha-se ao que se dá no mito platônico da caverna, onde a verdade é concebida como conformidade e os objetos se apresentam como reais, quando, na realidade, não passam de sua sombra.

Portanto, “se pudessem se comunicar uns com os outros, não achas que tomariam por objetos reais as sombras que veriam” (*Rep., VII, 226*). Ao não conseguir identificar e decodificar os mecanismos de projeção das sombras, os jovens passam a considerá-las como coisas reais e verdadeiras. Somente um “novo olhar”, com uma diferente perspectiva de verdade, será possível “ver” além das sombras.

A alegoria da caverna dramatiza, assim, uma ascense do conhecimento, que visa originariamente à liberdade e à autonomia. Uma formação (*paidéia*) que conduziria o ser à liberdade passa, portanto, por uma outra visão de verdade (*alétheia*). Os ensinamentos que essas passagens nos trazem dizem respeito a uma “educação da verdade”, a uma “*paidéia* do verdadeiro”. É de uma situação dada com relação ao mundo que se realiza a compreensão da verdade. “A educação da verdade exige uma mudança da alma e uma reorganização de nossos poderes e faculdades, da mesma forma que um corpo inteiro participa dos movimentos de acomodação do olho” (Pereira, 1993, p.5).

A construção do conhecimento constitui, assim, no platonismo, uma conjugação de intelecto e emoção, de razão e vontade, em que a *episteme* (o saber) é fruto de inteligência e amor. Essa educação se dá de maneira lenta e contínua, porque ela concerne à essência do homem e se opera no fundo do seu ser; muitas vezes gerará dúvidas e inseguranças. E se o forcarmos a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? “Não desviará ele a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas do que as que lhe mostram?” (*Rep., VII, 226*).

O conhecimento seria, portanto, caminho da verdade. Contudo, o que aparece como uma das questões cruciais para as práticas pedagógicas é a concepção sobre o conhecimento dentro da sala de aula; no mais das vezes, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com a produção histórica e a verdade (no sentido *alétheia*). É comum o conhecimento ser tratado como algo mágico, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores

DEMOVERSIÓN

que passam para seus alunos e alunas uma visão estática e extática do conhecimento. Todos se lembram do famoso “eureka” de Arquimedes como que acometido de súbita iluminação e não como processo de busca do verdadeiro conhecer. A própria mídia, instrumento pedagógico poderoso, nos oferece, por um lado, a visão do conhecimento como algo divinizado mas, por outro, que viveríamos hoje em uma democrática sociedade do conhecimento.

Esta ilusão da democratização do conhecimento com discursos como que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; “de que o conhecimento não é apropriação da realidade pelo pensamento, mas mera construção subjetiva; de que o conhecimento é mera convenção social e de que os conhecimentos têm todos os mesmo valor e qualidade” (Duarte. 2003, p.15), não devem ser tratados como algo inofensivo ou de pouca importância quando se trata do pensar e da verdade. Sem o pensar este conhecimento não será realmente, caminho da verdade e, sim ilusão.

Sabe-se que, a partir de Descartes, desde que “eu divida cada uma das dificuldades que examinasse em tantas partes quantas fossem possíveis e necessário para melhor conduzi-las (...) e conduza meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para assim subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros” (Descartes. 1999, p.23). Sem dúvida, o método cartesiano tem um precioso valor regulador, mas, com certeza também, descreve mais uma lógica de descoberta do que uma lógica de aprendizagem, ou seja, é mais útil para saber que se sabe do que para aprender. Descartes submeteu o conteúdo de seu pensamento ao crivo da dúvida e descobriu um pensamento capaz de resistir à prova, o *Cogito, ergo sum*. Contudo, essa verdade não distancia o sujeito de si mesmo: é somente em seu foro íntimo que o ser e o pensamento coincidem. Ao fundar a verdade na evidência, surge o problema: o falso é um impostor que se compraz em fazer-se passar pelo verdadeiro. Se o lugar da verdade está sempre ocupado (pelo ceticismo, pelo relativismo, etc), como podemos saber qual o verdadeiro titular desse lugar? Qual a verdade das verdades?

É preciso, portanto, aprender a pensar para *a e de* verdade, contudo, o que quer dizer pensar é algo que se nos revela se nós mesmos pensamos. “Para que um tal tentame seja bem sucedido, é preciso que nos disponhamos a aprender a pensar e, tão logo nos entregamos a este aprendizado, admitimos que ainda não estamos na capacidade de pensar” (Heidegger. 2002, p. 111). O homem é visto como o ente que pode pensar, e isso com razão, pois o homem é o ser vivo racional. A razão, porém, a *ratio*, desdobra-se em pensamento. Enquanto

DEMOVERSION

ser vivo racional, o homem, desde que queira, precisa poder pensar originalmente mas, talvez o homem queira pensar e não possa.

O homem pode pensar à medida que tem a possibilidade para tal. Tal ser possível, porém, ainda não nos garante que o possamos. “Pois ser na possibilidade de algo quer dizer que algo, segundo seu próprio modo de ser, venha para junto de nós, que o acolhemos e, só acolhemos, aquilo que gostamos” (Heidegger, 2002 p. 111). E, é lugar comum, que aquilo que gostamos verdadeiramente nós nos atemos, na verdade, a ter significa: cuidar, guardar. Nós o guardamos, se nós não o deixamos fugir da memória, se vemos significado e prazer no que está sendo apreendido. Este o sentido da educação. O prazer do descobrir constante. Além disso, isso que nos atém precisa ser pensado cuidadosamente, pois só temos gosto pelo que vale pensar cuidadosamente. Para que cheguemos a este pensamento, é preciso que, de nossa parte, aprendamos a pensar. O que é aprender? “A idéia do ‘ensinar a pensar’ ou do ‘ensinar a aprender a aprender’ está associada aos esforços dos educadores em prover os meios da auto-sócio-construção do conhecimento pelos alunos” (Libâneo, 1998, p.34). Aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente.

O que deve ser pensado cuidadosamente “é um pensar que causa o interesse. Interesse quer dizer: ser sob, entre e no meio das coisas; estar numa coisa de permeio e junto dela assim persistir” (Heidegger, 2002, p. 113). Mas, uma questão problemática surge no interesse atual, inclusive pedagógico. Ou seja, para o interesse atual vale só o interessante. A mídia e a escola insistem em tornar tudo interessante, mas o interessante faz com que, no instante seguinte, já estejamos indiferentes e mesmo dispersos em alguma outra coisa que, por sua vez, nos diz respeito quanto a anterior. Hoje acredita-se frequentemente dignificar algo achando-o interessante. Na verdade, com um tal juízo, subestimamos o interesse levando-o para o domínio do indiferente e assim o empurramos para o âmbito daquilo que logo se tornará tedioso. Ao invés, de trabalhar um pensar original que “abra” o interesse teima-se, por meio de métodos e recursos, em tornar tudo o que já foi pensado e descoberto interessante o que tem tornado todo o processo do aprender monótono e instalando o desinteresse.

Aquilo que nos é imposto como interessante no instante seguinte já não o é, portanto, não vale apenas ser pensado, apenas absorvido pela mente. O que pensar sobre o conteúdo de certos programas de televisão e de certas aulas? Neste ponto, o pensar original se desvia de sua essência. A verdade. Mas o que vale, então, pensar? Heidegger nos diria que só “o pensável” dá a pensar. Mas o que é “o pensável?” “O pensável” de modo algum é

DEMOVERSION

proposto por nós, muito menos ainda pelos outros. “O pensável” dá a pensar. Dá o que tem em si, o que lhe é próprio. O que mais cabe pensar cuidadosamente, que tanto nos dá a pensar, revela-se no fato de ainda não pensarmos. O que cabe pensar retrai-se para o homem à medida que dele se retira. O que se retira, porém, sempre já se nos mostrou. O que se retrai no modo de um retirar-se não desaparece. O que se retrai recusa o encontro. Retrair-se não é, porém, um nada. O que de nós se retrai à maneira mencionada, afasta-se para longe de nós. Mas, precisamente, leva-nos junto e, à sua maneira, nos atrai. O que se retrai parece estar absolutamente ausente, mas essa aparência engana. “O que se retrai se faz vigente – a saber, através do fato de atrair nos, quer percebamos agora, depois ou mesmo nunca” (Heidegger. 2002 p. 116).

O que isso significa? Mas então o que quer dizer pensar? Jamais aprendemos, por exemplo, o que é nadar através de um manual de natação que ensine o que é nadar. O que é nadar é dito saltando na correnteza. O que é nadar se apresenta nadando. Somente assim conhecemos o elemento em que o nadar precisa se mover. Qual é, porém, o elemento em que se move o pensamento?

O fato de não pensarmos pode nos dizer alguma coisa. Pensamos e o pensar se move no pensamento. Aprendemos a pensar, apenas, pensando. Isto nos parece óbvio e até mecânico, porém, esquecemos que este pensar sempre também estará encoberto, e pior, esquecemos este esquecer. Sempre haverá o a-se-pensar, então, o que nos resta é esperar, esperar até que “o a-se-pensar” se nos anuncie. Mas esperar aqui não significa de modo algum, adiar o pensamento. Esperar quer dizer: manter-se alerta e compreendendo que o já pensado caminha em direção ao impensado, que ainda se guarda e se encobre no já pensado. Neste ponto nasce o interesse, a abertura da clareira se apresenta. O Ser está na *alétheia*. A transformação do *comportamento*, que possibilita uma *abertura* pela qual o ente humano está em condição de se aproximar do real e não de uma sombra desta realidade, é uma atitude que se sustenta na própria essência do homem, de sua formação maior: a liberdade. Essa nova orientação, essa adaptação do ser do homem ao domínio que lhe é cada vez assinalado, constituiria a essência daquilo que Platão, segundo Heidegger, chama de *paidéia*.

A formação do aluno torna-se um encaminhamento do homem em direção de uma revolução e evolução de todo seu ser, ocorre a *paidéia*, a formação ou educação. Nesta passagem do não-ser ao ser, o conceito de *alétheia*, o ocultamento no não-ocultamento torna-se determinante. A questão da verdade encontra-se, assim, oculta no mito da caverna platônico; e a relação educação-verdade apresenta-se de forma significativa. “Não se pode aceder a uma forma de verdade senão se formado nela, ou seja, a verdade desvelada é

DEMOVERSIÓN

correlativa, quanto a seu tipo, do tipo de comportamento humano que a desvela” (Pereira, 1993, p. 6).

A sentido de ensinar a pensar requer, assim, dos educadores o conhecimento não só de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar, temas tão em moda nos discursos pedagógicos, mas também, esta ação do educador o obrigaria a uma mudança de seu próprio conceito de verdade para que pudesse conduzir um processo de transformação do seu próprio ser e, conseqüentemente, do ser do educando. Uma mudança originária requer um desapego à maneira habitual de pensar, pois a cada vez que o homem muda de domínio, haverá uma mudança no tipo de verdade a que ele tem acesso. Ocorrerá um trabalho de acomodação para um re-começar constante, pois se, “sentar-se no seu antigo lugar, não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz?” (Platão, 2000, p.237).

No retorno constante em busca da luz, dá-se a formação e a transformação do *Dasein*. Assim, o que seria tedioso torna-se dinâmico, no lugar do enfadonho e repetitivo, nasce o desejo do que está secreto, encoberto. Quando nada está faltando, falta algo que não é nada; falta, portanto, quase nada. Na verdade, falta apenas o essencial. E o essencial é o desejo, o espanto. É claro que o mais simples é, certamente ignorar o desejo. O professor ensina, não tem que se preocupar com aquilo que o aluno quer, procura ou pensa. O sujeito pode decidir se está disponível a ele (o desejo) em nome de um suposto interesse maior mas, essa posição, envolta em uma respeitabilidade totalmente cartesiana, por decretar de maneira abstrata a suspensão do espanto. Porém, ao ignorá-lo, torna-o mais forte, pois só atingirão o saber aqueles que precisamente o vêem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos. Não escolhem assim a razão mecânica e prática em troca do desejo do espanto e do sedutor mistério.

Quem pode ignorar *a relação pedagógica*, este encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos, este conjunto de fenômenos afetivos, de transferências e contra-transferências que estão sempre presentes na sala de aula? Não se pode escolher, por simples comodidade, a suspensão da afetividade, do desejo: primeiro, porque essa decisão, é claro, seria ela própria uma escolha afetiva, alimentada, na maioria das vezes, pela preocupação consigo, pelo medo do outro ou pelo desejo estranho de melhor exercer seu poder camuflando a natureza do mesmo; depois, porque uma afetividade cognitiva, ainda que perfeitamente teorizada não pode ficar sem a energia do desejo diante do espanto que lhe dá vida e força; enfim, porque não se pode negar que o aspecto dominante na aprendizagem é a sedução pelo desconhecido. A vontade de seduzir anima qualquer educador, mesmo que não o confesse, anuncie o

DEMOVERSION

contrário, aliás, não há nada de grave no fato do aluno sair da sala de aula seduzido pelo espanto diante do mistério do desconhecimento. Pode-se e se deve encontrar prazer na dificuldade, no trabalho com a complexidade cujas chaves são lentamente e constantemente descobertas. “É justamente o aluno capaz desse prazer que terá êxito na escola” (Meirieu, 1998, p.80).

O desejo do espantar-se surge, na verdade, do fato de que o objeto desejado deve ser, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, que é preciso adivinhar, buscar os seus contornos, entrever o seu segredo, mas ele deve permanecer escondido e o seu segredo não deve e não pode ser penetrado. Se o papel do professor é fazer nascer o desejo de aprender, sua tarefa é “mostrar” a existência do enigma ou fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo. Acreditamos, erroneamente, prestar serviço ao outro, em suas aprendizagens, quando a ele revelamos “o segredo” e, considerar aprendido o que está em conformidade com o segredo, por nós, revelado.

O desejo que provoca o espanto, porque não, o espanto do desejo nasce do reconhecimento de uma abertura para investigar, de um lugar e de um tempo para ser, estar, crescer e aprender. “A *Paidéia* não consiste simplesmente em despejar conhecimentos em uma alma não preparada, mas ela invade e transfigura a própria alma, conduzindo primeiramente o homem ao lugar de sua essência e o acostumando aí” (Pereira. 1993 ,p. 6).

Evidentemente, aquisições anteriores são determinantes para descobrir o encoberto, é necessário que aquele que aprende deve dispor de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade e encontrar-se na clareira, o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e a partir daí trabalhar o que poderiam saber. Criar o enigma com o saber; criar o saber com o enigma. Entrever o futuro questionando o “já existente”, construir o futuro apoiando-se no “já existente”, projetar-se no *Dasein*. É um jogo de presença/ausência, de conhecimento/ignorância, de descobrir/cobrir, que gera uma aspiração, suscita um desejo, o *desejo da verdade*. Um jogo permanentemente inacabado, pois quanto mais se conhece mais se deseja conhecer, e que a solução, contra qualquer expectativa, aumenta sempre o enigma.

Desejos, contudo, não nascem do nada e, mesmo voltados para o futuro, estão enraizados no passado e no presente, daí um aspecto essencial da educação que é o “ser projeto” e todo o projetar-se traz consigo um caráter utópico mas, sem utopia não há educação. É esta utopia que caracteriza a insatisfação do ser e é esta insatisfação que nos move a aperfeiçoar o existente, a criar, a perceber, a distribuir e a satisfazer nossos desejos da

DEMOVERSIÓN

verdade. Se estamos satisfeitos, não há movimento. A *alétheia* é uma utopia ativa, desencadeante de rupturas que nos levam a construir, transcendendo a distância entre o que é real e aquilo que, constantemente, buscamos.

Quando o Ser encontra condições de manifestar-se no *Dasein*, o homem descobre a consciência e, também, sua liberdade. É o desvelamento mais perfeito possível, que se alcança quando “o ente se manifesta naquilo que ele é a constância de uma orientação pela qual o homem permanece voltado para aquilo que aparece na sua figura própria e, assim, aparecendo, desvela-se ao máximo” (Heidegger, In Pereira, 1993, p.7). O educando, ao se acostumar com a nova luz e a compreender o objeto como resultado do desvelamento *alétheia*, realiza em si uma verdadeira revolução (*paidéia*): “*O ser da formação se funda no ser da verdade*” (*Ibidem*).

Assim, o conhecimento como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto atinge-nos, diretamente, no íntimo de nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, chega à intimidade e questiona radicalmente os preconceitos oriundos de um fazer-ser não refletido. Conhecer torna-se desvendar, na intimidade do real, de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto ser entregue ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há sentido no ato de conhecer é justamente este: “ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um auto-conhecimento” (Pimenta. 2002, p.141). E não é só uma revolução interna, o choque entre a verdade freqüentada e corriqueiramente aceita e aquela na qual ele se re-conhece agora é estrondoso. O receio do novo e do desconhecido e a revelação da verdade podem gerar medo e preconceito e não faltarão os outros que riam à sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? “E se a alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria, se pudesse fazê-lo?” (*Rep., VII, 228*).

Compreender o fazer humano não é uma tarefa fácil numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, da qual a escola não escapa, em que tudo se explica por sua utilidade e imediatismo. A busca do conhecimento da verdade e da verdade do conhecimento supõe uma reflexão analítica, crítico-criativa que possa, a partir do fazer-ser pedagógico, superar “enganos e ilusões do conhecimento” que dificultam o conhecimento do

DEMOVERSIÓN

real e do próprio ser. Assim, o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa, inclusive política, no interior do ser e, portanto, da sociedade. Aliás, a reflexão que não se torna ação consciente e transformadora não teria sentido no horizonte educativo. Chamarei aqui, de consciência ativa e reflexiva “aquela que reconhece a diferença entre o interior e o exterior, entre si e os outros, entre si e as coisas. Esse grau de consciência é o que permite a existência da consciência em suas quatro modalidades, isto é, **eu, pessoa, cidadão e sujeito**” (Chauí, 1993, p.119). Este grau de consciência é definido pela fenomenologia como consciência intencional ou intencionalidade, ou seja, “consciência de”. Poderíamos dizer que conhecer é tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências, é na superação dos próprios limites que o conhecimento adquirido e produzido fomenta-se de sentido em nós. Nisto, somos tocados e tocamos as coisas que custam um exercício permanente de busca.

Desse modo, toda tarefa educativo-pedagógica que visa à busca de um conhecimento verdadeiro não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de da qual chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é um conhecimento no sentido filosófico, nem pedagógico, mas alienação e ideologia. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como ser consciente é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso ser no mundo. É nesse sentido que o conhecimento e a verdade nos tocam no mais íntimo de nosso ser, apesar de ser algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas. E este conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante e os limites do conhecimento são os limites de nossa própria busca da verdade, não da infinidade da realidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo.

Conclui-se, então, que existir não é um mero estar-presente, mas uma realização, um movimento. Sendo o homem, enquanto existência, um ente em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, um ente essencialmente vizinho do Ser, (portanto livre), é diferente de uma pedra, planta ou animal. Só o *Dasein* existe, porque só ele é poder-ser, capaz de transcender-se como ser-no-mundo. Nesse sentido, os demais entes não existem. Assim, o ser humano não apenas é, mas existe compreendendo-se e dando sentido a si mesmo, aos outros e ao mundo, habitando na clareira do Ser. É, portanto, um eterno poder-ser que, no quadro de qualquer verdadeira formação pedagógico-educacional, como sujeito livre, pode interagir

DEMOVERSIÓN

com seus formadores, abrindo-se sempre mais às possibilidades que a situação oferece, entre as quais ele deve escolher. A educação deve tornar o educando sempre mais livre e responsável para escolher suas próprias possibilidades, respeitando a si mesmo, aos outros e aos demais entes da natureza e, sobretudo, co-respondendo aos apelos do ser.

E como não há ser pronto e acabado, o mesmo ocorre com o conhecimento. Tudo é um processo contínuo de construção, des-construção e autoconstrução. Olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser, pois, o conhecimento adquire e tem sentido na medida em que nos toca existencialmente. Pensar na verdade, *na alétheia*, refletida nela própria é uma tentativa de compreender qual é sua estrutura, função e finalidade. Como estrutura poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como função ela é o caminho do processo de sistematização do pensamento, fazendo-o permanecer como caminho de busca da compreensão do ser; como finalidade é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade.

A reflexão da verdade, compreendida como *alétheia*, é instauradora do ser. Recoloca o ser no espaço do ente e, simultaneamente, lança o ente no ser. Assim, “se poderia afirmar que o ente é manifestação do ser e do mesmo modo que o ser se manifesta nos entes” (Heidegger, 2000, p. 30). A consciência desta presença se dá pela sistematização da compreensão de nosso ser-no-mundo, de nossa corporeidade, da nossa sociabilidade e de nossa historicidade. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos e, torna impossível a compreensão verdadeira da realidade transformando todo processo educativo-pedagógico em algo sem sentido. É quando ignoramos a totalidade de nosso ser e as partes por ele composto que surgem os enganos e as ideologias como formas de manipulação da consciência.

Educação, conhecimento, pensamento e verdade (*alétheia*) são temas indissociáveis ou, pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser necessária e essencialmente, o local da construção e do diálogo crítico que, pela sua natureza, é baseado na verdade do conhecimento e na busca do conhecimento da verdade. A educação há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. Este processo contínuo no ensino é capaz de proporcionar a si e a toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Educar *para e na* verdade é sinônimo de educar *para e na* liberdade. Eis a essência da *Paidéia*, a formação contínua e inacabável do ser, tornar os homens livres e fortes, capazes de dirigir-se a um caminho de autonomia e a um projetar-se permanente. A verdade, daqui para frente, está na capacidade

DEMOVERSIÓN

do homem em desvelar, inclusive o próprio ente, constantemente, em uma formação contínua e renovadora. É algo que se alcança gradualmente, sem a garantia de um movimento em sentido único em que não há regressões.

É a verdade inseparável de uma formação, em que sujeito e objeto se colocam em condições de visibilidade e inseparabilidade. É a verdade enquanto desvelamento. A educação objetivando liberdade e autonomia, enquanto *paidéia*, não revela a verdade senão gradualmente. Esta vai sempre se desvelando e ao mesmo tempo se velando à medida que o *Dasein*, e a própria humanidade, amadurece para recebê-la, ou melhor, permite que ela se manifeste tal qual ela é. Para isso, toda educação digna desse nome deve levar ao questionamento que é sempre uma procura. Que retira do procurado sua direção prévia. Toda a verdade, *alétheia*, leva a questionar. A procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. “A procura ciente pode transformar-se em ‘investigação’ se o que se questiona for determinado de maneira libertadora” (Heidegger. 2000 p.30).

Quem não se sentir atraído pela vontade de buscar o questionamento não será autônomo, continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. Ninguém pode ser obrigado a buscar a verdade, contudo, todos devem ser estimulados a fazê-lo. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelos que se propõem educar. Esta busca nos retira e nos oferece o enigmático, desinstala-nos do momento presente e nos possibilita o projetar-se.

É, portanto, um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, em que os *senhores da verdade* tentam ocultá-la como forma de dominação e poder, mantendo o outro na menoridade, como diria Kant: "A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a condução de um outro". Sem o cumprimento satisfatório do direito da verdade pela educação, não só a vida de cada um empobrece e limita seu horizonte, mas também, dificilmente podem ser realizados outros direitos, como a livre expressão, o livre pensar, a participação política consciente, o direito de ser. Porém, a maioria é possível, a liberdade é a essência do *Dasein* e, tudo que está oculto pode vir-a-ser desvelado, pois a *alétheia* é o próprio desvelamento do ser que estava oculto. Mas a revelação do ser se dá sempre dentro do ocultamento. O que permanece no manifesto não é o ser, mas o ente, as coisas determináveis e controláveis. O Ser não é um ente, escapa a toda determinação e controle.

O ser do *Dasein* é diferente do ser simplesmente dado dos demais seres. O ser humano é poder-ser e por isso é constante tarefa, pode educar-se. Não é simplesmente um idealismo metafísico, mas uma necessidade existencial do homem. A necessidade de “sair da

DEMOVERSION

caverna”. Nesse poder-ser encontramos o fundamento, a exigência do constante aprender, a possibilidade de uma *paidéia*.

CAPITULO IV

ALÉTHEIA e PAIDÉIA

Dizem que a ciência progride construindo novas verdades. Será, entretanto, que o *Dasein* progride substituindo uma "verdade desvalorizada" por outra? A pretensão do conhecimento científico de possuir a verdade reside no fato de apresentar-se como objetivo. Se a objetividade é a característica fundamental da ciência, pois emprega certos métodos, sejam dedutivos, lógico-matemáticos, sejam experimentais, para que haja um acordo entre todos os sujeitos sobre determinado setor do conhecimento, claro que o discurso científico consiste em enunciados e/ou sistemas de enunciados devendo responder ao mesmo tempo a critérios de validade, coerência lógica interna dos enunciados e de verdade (adequação entre enunciado e os fatos), o mais possível independente de toda apreciação subjetiva.

Por isso, “a ciência proscreeve, não somente os enunciados da linguagem corrente e poética, contendo contradição interna (“este aluno fracassa nos estudos porque pertence a uma classe pobre”), os que se encontram em contradição com outros enunciados (“o sol é o centro do mundo e não se move” é incompatível com “o sol gira em torno da terra”), mas todos os que puderem ser falsificados pela experimentação ou pela observação” (Japiassu. 2001, p.159).

É desta forma que a ciência pode pretender a objetividade e obter o acordo (o consenso) da comunidade científica e, em seguida, até mesmo impô-la à sociedade. Assim, a objetividade não é dada imediatamente. É conquistada pouco a pouco, por retificações dos erros e pela depuração constante das teorias. Mas a ciência sempre deixa sombra em algum lugar, zonas de sombra podendo ser ocupadas pela subjetividade humana. Por isso, a objetividade não constitui um atributo essencial do conhecimento científico (não faz parte de sua natureza), apenas seu núcleo duro, rodeado do provável, do duvidoso, do encoberto. Não é um constituinte do ser. Pertence à ordem do devir.

Evidentemente, este conceito ou esta visão de ciência, pouco ou nada tem a ver, com a

DEMOVERSION

concepção heideggeriana em que há um questionamento da essência da ciência e aos seus atuais conceitos. E, conseqüentemente, do conceito de verdade. Seu esforço constituía em pensar a ciência sob a perspectiva de seu início na Grécia antiga, enquanto filosofia. Onde a ciência era para os gregos muito mais que um simples “bem cultural”. Desse modo, a ciência não é um mero instrumento de satisfação das necessidades biológicas ou um meio para a conservação da espécie, mas uma própria medida da existência de um povo.

A ciência seria o nome da atitude questionante do homem diante do ente como um todo. É essa atitude que determinou o nascimento da filosofia na Grécia antiga. A ciência surge no início da história do ocidente enquanto filosofia. Toda ciência é filosofia, quer ela saiba e queira, quer não. Toda verdade das ciências é, em essência, uma verdade filosófica.

Contudo, embora não exista nenhum critério de cientificidade permitindo-nos ter acesso à verdade, somos obrigados a reconhecer que o conhecimento científico tem-se imposto historicamente, em relação aos objetivos que se deu, como o que possui maior grau de eficácia e objetividade. Enquanto pretende dizer a “verdade” sobre o mundo, funda-se em dois pressupostos: existem leis da natureza e é possível conhecê-las. O que neles está presente é o desejo de universalidade: pretendem afirmar uma ordem de verdades objetivas englobando todos os seres. Porém, não existe a possibilidade de uma realização completa da objetividade, pois assim, teríamos uma coincidência total entre o pensamento e o pensado.

Conseqüentemente, estaríamos de posse da verdade e a própria ciência perderia sua razão de ser como um processo de produção de conhecimentos. Desse modo, poderíamos definir a ciência como um processo inacabado de busca de verdades sempre provisórias, em que a evidência absoluta só pode ser engano ou dogma e a certeza inquestionável ser credulidade ou cegueira.

Se este for o mecanismo de funcionamento de busca das verdades científicas não poderia a escola, local privilegiado para a reflexão destas verdades, apresentá-las sob uma perspectiva diferente, mais como *alétheia* e menos como *veritas*? Se os conhecimentos acumulados por quem aprendem permanecem estranhos a eles próprios e não os transformam, será que houve realmente um processo de aquisição de conhecimento? A repetição constante e coerente de verdades alheias tornam-nos pessoas conscientes e autônomas?

Pascal comenta que aquele que repete verdades aprendidas tem um espírito fraco e que saber bem é corrigir um erro inicial e não o erro de um outro, mas seu próprio erro.(Pascal. 1973, p. 142). A postura que tomamos perante a verdade oferece àquele que educa a sensação de poder. Pais e professores atribuem a si mesmos ingenuamente um poder

DEMOVERSION

de modelagem, em que o educando seria uma "cera mole" à espera da manipulação de outro para tomar forma. E por fazer parte da vida, a educação torna-se um tema apaixonante, mas que nem por isso é de fácil compreensão. Por estarmos acostumados com a perspectiva positivista dada à educação e à ciência, ignoramos novas possibilidades do ato de educar e, mesmo, de compreender a verdade, no sentido de romper com a formação meramente instrumental.

É claro que não questionamos a interação educador/educando e, também, não negamos as influências do meio no processo educativo. Porém, ao nos outorgarmos o papel de Demiurgos da verdade impediremos qualquer ação educativa que objetive a liberdade e autonomia. Esta liberdade não se encontra no que é re-velado pelo outro, mas no que se transporece, de certa forma, no cuidado que toma para esconder-se.

Desse modo, nenhuma descrição representa imediata e verdadeiramente o real. A compreensão de que a realidade "ama ocultar-se" e o entendimento da *alétheia* como desvelamento/velamento são determinantes não só para compreender o conceito de verdade, mas também para entender o que seja educar. Ninguém escapa da educação. "Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação" (Brandão. 1989, p. 7).

Pois conhecer, e também viver, é decifrar e interpretar a natureza (*phýsis*) que ama ocultar-se, o conhecimento é um movimento espiritual da alma que sabe usar os olhos e os ouvidos quando aprendeu a pensar a si mesma. No famoso fragmento 123 de Heráclito, "a natureza ama esconder-se" (Heráclito. 2000, p.101), compreendemos que a essência das coisas ama ocultar-se, ou seja, o desvelar-se ama velar-se. Assim o velar-se garante ao desvelar-se sua essência e, inversamente, no velar-se impera a contenção da tendência para velar-se. Que seria um velar-se se não retivesse na sua inclinação para emergir? Ou simplesmente, enquanto a opinião corrente, o achismo (*dóksa*) procura o verdadeiro na multiplicidade do sempre novo que se derrama por sua frente onde na verdade "acha-se" "muito", mas só se acha.

Com as transformações constantes do mundo sempre estamos aptos a "achar alguma coisa", achamos assim ou assado, "acha-se que isso é a "vida" e acha-se que chamar a atenção para essas "ocupações" e "achismos" já é ir longe demais. Ou, "o que é ainda mais fatal, acha-se que discutir tudo isso pode ser interessante e divertido" (Heidegger. 2002, p. 123). Por outro lado, a verdade do conhecimento e o conhecimento da verdade estão sempre no processo silencioso da procura do mistério que na verdade precisa se revelar para continuar a

DEMOVERSION

ser mistério.

O mundo é, em essência, sobretudo o que se vela, e por isso a “obscuridade” é essencial. A relação do pensamento originário com aquilo que constitui o seu a-se-pensar determina-se originariamente por este. Ao pensar, porém, o que se vela, permitindo assim a sua vigência enquanto aquilo o que é, e o pensamento e o modo de conhecer desse pensamento essencial jamais podem ser uma “vontade” que obriga o universo a trair o seu segredo. Porque o a-se-pensar se encontra na essência de um encobrimento, numa “obscuridade”, e por isso e apenas por isso o pensamento que experimenta a medida do “obscuro” é, em si mesmo, necessariamente obscuro. Assim pensada, a “obscuridade” diz agora: um modo essencial e necessário de se encobrir.

O pensador Heráclito é obscuro porque seu pensamento abriga a essência do a-se-pensar que lhe pertence. Heráclito não é o “obscuro”, porque se exprime intencionalmente de maneira “confusa”. Também não é o obscuro porque toda filosofia parece obscura, isto é, ininteligível para o entendimento comum e seu âmbito de visão. Heráclito é o “obscuro” porque *ele* pensa o ser enquanto o que se vela e tem que pronunciar a palavra de acordo com o que assim se pensa. Busca o ser enquanto algo em-coberto.

A palavra do pensamento originário abriga o “obscuro”. “Uma vez que o pensamento originário pensa aquilo a cuja essência pertence o encobrimento, o obscuro permanece aqui, sempre e necessariamente, um tema do pensamento” (Heidegger. 2002 p. 47). Toda tarefa educativa-pedagógica deveria, portanto, buscar a construção de pensadores originais permitindo-lhes, por meio de palavras originais, como *alétheia*, o des-velar daquilo que, permanentemente, permanecerá obscuro para poder ser desvelado. É aqui que vemos onde a filosofia de Heidegger pode contribuir para pensar a educação.

Mas nada no desenrolar da *paidéia* é simples, tanto que, muitas vezes pais e professores têm a ilusão de que há ilusão, um caminho certo e perfeito a seguir em educação. Porém, o obscuro e o claro se pertencem numa mutualidade. E isso não no sentido de que onde existe o obscuro também deve haver luz por toda parte, e vice-versa. Mais do que isso, o obscuro “é”, em sua essência, o claro, e o claro “é”, em sua essência, o obscuro. Contudo, quando dizemos que o obscuro “é” o claro, e o claro “é” o obscuro, ou quando dizemos: a vida é a morte, e a morte é a vida, temos a impressão de pensar como Heráclito. Na verdade, porém, isso não passa de palavreado. Não devemos nos iludir. Sempre que se encontra no pensamento essencial a possibilidade de se pensar o que é decisivo, radical e singular, também se encontra o perigo do palavreado mecânico e vulgar. Muitos educadores, de boa fé, acreditam fazer o educando pensar com profundidade e, mesmo, dialeticamente apenas pelo

DEMOVERSION

observar justas posições vazias de palavras contrapostas: luz e escuridão, vida e morte, vigília e sono, movimento e repouso, liberdade e necessidade, infinito e finito.

Desde o tempo de Platão chama-se de dialético o pensamento das oposições em sua unidade elevada e sempre existem os que se deixam enganar, acreditando que por meio desse ruído “dialético”, tão fácil de ser aprendido, se possa encontrar um sentido profundo e, com isso, adquirir o gesto do pensador (Heidegger. 2002 p. 48). O pensar profundamente e originariamente é como trilhar em um solo perigoso. Devemos tomar cuidado para não transformar a obscuridade essencial num simples embaçamento. E Heidegger acrescenta que quanto mais originário o pensamento, mais o seu pensado se encontra numa intimidade com a palavra. E, em nosso caso, a palavra é *Alétheia*.

No significado do pensar a *alétheia* não há lugar para a diferença sujeito e objeto. O a-se-pensar não é “objetivo” e o pensamento não é “subjetivo”. Desse modo o erro, a não-verdade, também se apresentam. Traçaríamos uma imagem bem estranha dos pensadores se achássemos que eles pensam sem errar. Os pensadores essenciais são precisamente aqueles que pensam o verdadeiro, apesar dos vários erros que lhes “ocorrem”. A discussão entre pensadores não negocia criticamente se o dito é correto ou incorreto. Sua discussão é o pronunciamento, sempre diverso, a respeito do modo em que se pensa originariamente o pensado, o modo em que se aproxima ou afasta da origem, a ponto de manter-se sempre numa distância, e da experiência de que tudo aquilo que cada pensador pensa é, no fundo, sempre o uno e o mesmo.

A “originalidade” de um pensador consiste no fato de lhe ser dado pensar, na maior pureza, o mesmo e apenas o mesmo que os primeiros pensadores “também já” pensaram. Ver o mesmo sempre claramente, sem lembrar-se que o mesmo permanece no encoberto, só conduz ao pensar repetitivo, enfadonho e monótono. O pensar originário esta aquém e além de suas conseqüências, o originário não é, portanto, nada que se ache atrás de nós. Ao contrário, é uno e o mesmo que nos precede e acede, numa constante e misteriosa virada. Com efeito, o desenvolvimento educativo não envolve um movimento retilíneo e uniforme. É também tornar-se, fazer-se no tempo, já que a educabilidade é, em essência, permanente. Sempre há e haverá um tanto a progredir. Há possibilidade de educação exatamente porque o ser humano não é como os demais entes um ser pronto e acabado, mas será sempre, até o dia da morte, um poder-ser, um ser inacabado, um ente finito, um ser em construção que, graças à sua liberdade, pode perder-se no impessoal (impróprio) ou pode tornar-se autenticamente si próprio. Educar é ajudar o educando a perceber as opções que ele tem e o sentido que pode dar à sua vida.

DEMOVERSIÓN

Por tanto, por ser um processo inacabável, a esperança do educador em contribuir para o acabamento para um desabrochar permanente do ser do educando ficará sempre uma incógnita. Se essa é a realidade, nossa vontade de intervir para guiar ou modelar não passa de uma veleidade ilusória e antiética. O processo educativo só se torna possível porque a essência do ser é um infinito poder-ser, mesmo que esse ser só se revele lentamente no tempo e pelo tempo, o ser ainda não é; o que não o confunde com o nada, mas o mantém a distância de si mesmo. Ele não é de uma só vez. Apenas somos poder-ser, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados, como algo totalmente no presente; não podemos rodear a nós mesmos, mas em todos os pontos, estamos carregando o passado e, ao mesmo tempo, caminhando na abertura do futuro.

Não direi que conhecer a verdade significa, por si só, mais pão, mais saúde, mais habitações, mais justiça, etc. Embora, pessoas e povos que ignoram a verdade sejam mais facilmente dominados e subjugados. O que nos interessa ressaltar é que nenhum ramo do saber (principalmente pedagógico) possui a verdade. Porque ela não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Toda verdade possuída transforma-se em mito, em ilusão ou num saber mumificado. Face a ela devemos padecer de uma profunda insegurança sendo necessário que morra a ilusão do “porto seguro”. Porque é uma ilusão tétrica, perigosa e neurótica. Vivemos de aproximações da verdade, somos seus pesquisadores, não seus proprietários, defensores ou propagandistas.

O encontro da educação, da *paidéia* com a verdade, *com a alétheia* pode redimensionar a nossa visão de mundo, a nossa percepção do ato de educar. A partir desse encontro podemos perceber a idéia de intencionalidade presente no educador e no educando, porque ambos a utilizam como elemento significativo para a apreensão desse fenômeno, que é o aprendizado, e que se dá nas relações estabelecidas pelos seres humanos com o mundo. A intencionalidade é a relação consciência-mundo, a interação sujeito e mundo. Afinal, a consciência é a intencionalidade, pois “toda consciência é consciência de. Portanto, a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc.), com as quais visa algo” (Husserl. 1996, p.7). Na percepção algo é percebido; na imaginação, algo é imaginado; no desejo, algo é desejado. E na educação? E na verdade? Para respondermos a estas questões sempre teremos que indagar: O que é educação? O que é verdade? Que visões de algo elas podem nos apresentar?

É na linguagem e na palavra que podemos buscar algum significado. O mundo de um povo histórico é a sua linguagem. Enquanto linguagem ele se cria, se preserva e se destrói. O homem ocidental tem se distanciado, nos últimos 2.500 anos de história, das palavras

DEMOVERSION

originais, embora, nem por isso a linguagem deixa de determinar radicalmente sua existência. Mesmo sem percebê-lo o homem habita a linguagem, irremediavelmente.

Na tradução romana de *alétheia* por *veritas* depreende-se a transformação da própria essência da verdade e o esquecimento completo de sua constituição originária como luta entre velamento e desvelamento que determinou a existência do homem ocidental desde a antiga Roma. Ainda, que como vimos, tais experiências tenham sido já anunciadas no começo do pensamento metafísico em Platão, é aos romanos que o ocidente deve sua concretização lingüística. Não só a civilização romana, mas o cristianismo e a modernidade se fundamentam nesta mudança. E algo semelhante ocorreu quando limitou o amplo sentido do termo *paidéia* a novos termos latinos.

A *paidéia* passou a se limitar ao termo educação originário de *educare*, alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças; e *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado. “Desse modo, educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para determinado meio. O termo *educatio* (educação) sintetizou os outros dois termos”. (Libâneo, 1999 p.64).

A verdade quanto à adequação (*veritas*) e à educação (*educatio*) como uma função essencialmente adaptadora não foi uma simples adequação lingüística, mas uma alteração radical nas bases do mundo ocidental. Refletir sobre essas mudanças em conceitos tão fundamentais da existência do ser e da própria sociedade é uma contribuição que o pensamento heideggeriano pode nos oferecer.

A verdadeira educação contribui para o pensar do homem sobre si mesmo e sobre o mundo, através dela o ser descobre o que se encontra oculto e, este des-ocultar, ou seja, tornar-se claro, permite ao ser elaborar seu projeto existencial por meio de um pensar comprometido com a verdade. Educação comprometida com a verdade é aquela que precisa pensar e provocar o pensar do educador e dos educandos. O pensar acontece somente sobre aquilo que não foi pensado, pois o mundo ao redor pode ser familiar, mas não necessariamente pensado. Se “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty. 1999 p.19), a tarefa da verdadeira educação e/ou de uma educação da verdade é reaprender a ver o mundo para poder des-cobrir seus mistérios e significados.

É da incerteza dos conhecimentos estudados que surge a opção crítica. Se estes já fossem absolutamente verdadeiros ou certos, não haveria possibilidade de fazermos uma opção. Trata-se aqui daquilo que faz com que o aluno conquiste sua humanidade, sua verdade intelectual e moral, sua liberdade, o sentido de sua existência. Por isso, constitui um atentado

DEMOVERSIÓN

contra o processo de construção e maturação intelectual toda tentativa de se ensinar “a verdade”. Mesmo o ensino das ciências, considerado como a transmissão de verdades indiscutíveis, é uma atitude confortável, mas ilusória. “É possível escaparmos do dogma da “verdade” sem cairmos no irracionalismo ou num pedagogismo vazio de conteúdos” (Japiassu. 2001 p.166). Seria, portanto, algo extremamente saudável, como fonte de saúde mental e intelectual, de autonomia, o gosto amargo das incertezas e a dor íntima do desamparo em face de posturas intelectuais relativizantes, incapazes de encarar-se em parâmetros absolutos. Do ponto de vista do saber, quem só pode andar de corrimão ou amparado por muletas, está despreparado para a vida.

A angústia da incerteza, o sentir-se perdido e a descoberta por vezes decepcionante de que nossas verdades não são verdades acabadas e prontas, que constituem parte essencial da processualidade do conhecimento científico, filosófico e pedagógico não denigra a ciência, a filosofia e a educação. Pelo contrário, reconhece seu verdadeiro estatuto. Só se sentem denegridos os obtusos e dogmáticos. Que no fundo não querem a morte de seus ídolos, sustentados em “suas verdades”. Por vezes, nossa relação com a verdade é bastante ambígua: ao mesmo tempo em que a queremos ardentemente, a recusamos veementemente. Não podemos viver sem ela, despendemos grandes esforços para estabelecê-la. E freqüentemente mobilizamos poderosos esforços para circunscrevê-la. Se hoje não existem mais obstáculos culturais ao conhecimento físico do mundo, os astrofísicos não são mais queimados, que a humanidade já se libertou dos entraves e dos interditos que a impedem de buscar a verdade, a liberdade se revela como a grande condição para chegarmos à verdade.

Aqui, o preceito cristão: "Conhecereis a verdade, e a verdade vos tornará livres", apresenta seu sentido ao lado do conceito de verdade como *Alétheia*. Com esta palavra, Heidegger, faz-nos ver o sentido de verdade, desvelamento, velamento, clareira do ser, um ser livre e autônomo. Um fundamento diferente para a verdade permitirá esta liberdade que deveria ser o objetivo permanente de uma educação trans-formadora e emancipadora. Pois, na interpretação heideggeriana do Mito da Caverna, a trajetória realizada pelo prisioneiro é a descrição da essência do homem, um ser dotado de corpo e alma, e sua destinação verdadeira, o conhecimento da verdade. O ser está destinado à verdade, ao fazer-se ser.

Se a **verdade** nos liberta, devemos viver a **liberdade** como a afirmação constante de nossa **autonomia**. Porque só seremos seres livres, autônomos e soberanos enquanto resistirmos a desempenhar o papel de marionetes realizando e spasmodicamente os gestos que tentam impor-nos o meio sócio-histórico-cultural e também pedagógico e enquanto

DEMOVERSIÓN

continuarmos pondo em questão as representações coletivas estabelecidas, as idéias sobre o mundo, sobre os deuses e a boa ordem da sociedade. Todos queremos a liberdade por ela mesma, conseqüentemente, a verdade por ela mesma.

Portanto, perante a verdade, não podemos ter princípios absolutamente fundamentais, nem critérios inquestionáveis que permitam instalar-nos no conforto de um reino qualquer de segurança, que nada mais é que o repouso no sono dogmático. Uma postura meramente objetivista, em nome de uma verdade concebida como adequação com a coisa, des-vivencia a vivência do ser e des-munda o mundo que encontramos, tirando-lhe suas significações e possibilidades. Nos dias de hoje, no domínio de nosso conhecimento, a verdade é uma noção

que se fragmentou. Não existe mais forma indiscutível e inquestionável de saber na qual as diferentes fisionomias da verdade poderiam ser retomadas, re-situadas e sistematizadas. Estamos convivendo com um mundo plural, em que existem diferentes formas de discursos, várias maneiras de se conceber o homem e a própria verdade.

Isto não quer dizer que tais discursos estejam fadados a permanecer exteriores uns aos outros, sem possibilidades de intercomunicação, ou que devamos nos converter em outrem quando mudamos de linguagem. Contudo, apesar do esmigalhamento das linguagens e da particularização dos discursos, permanece sempre uma vida universal do sentido. Mas é também por isso que, “sob as aparências de uma diversidade intransponível, torna-se possível reconhecermos e vivenciarmos uma unidade existencial da verdade que permanece presente e sobre a qual podemos nos apoiar a fim de pôr em circulação as significações e as buscas momentaneamente bloqueadas nos discursos regionais e dialetizantes dos especialistas” (Japiassu. 2001, p.169).

Como não se pode considerar o pensamento platônico mais perfeito que o de Parmênides nem a filosofia hegeliana superior à kantiana e, menos ainda, a educação renascentista superior à medieval já que cada época filosófica e educacional possui sua própria necessidade, também a verdade deve ser considerada em seu contexto histórico. Não nos cabe considerar uma concepção de verdade como permanente e insubstituível, pois o próprio pensamento deve ser preparado para sua permanente transformação. Filósofos, cientistas e educadores estiveram e estão em busca da verdade. Houve e há mesmo os que pensaram tê-la encontrado. Então, descobriram-se instalados num agradável conforto intelectual e repousaram na certeza que lhes confere a segurança de um dogma. Contudo, ninguém tem o direito de encastelar-se em suas verdades primeiras, nem de impô-las. Como

DEMOVERSIÓN

se a descoberta da verdade não fosse o resultado da superação de um método, de uma certeza antiga e da determinação do novo. Os conhecimentos lentamente acumulados conservados com avareza são suspeitos, pois, estão marcados pelo conformismo, pela constância e pela lentidão. E a organização mecânica e racionalista das idéias pode prejudicar a aquisição de novas idéias, o clarear de novas verdades.

A busca da verdade como *alétheia* implica que corramos riscos e até nos percamos no que está encoberto, já que, seguros do adquirido podemos adormecer na mais grave monotonia, a intelectual. Por isso a dúvida sempre deve estar em nossa frente, porque nosso pensamento precisa pôr em jogo sua própria construção. A claridade sem a escuridão, a evidência sem a dúvida. Constituem uma sedução que faz muitas vítimas intelectuais.

No prólogo de *Ser e Tempo*, Heidegger observa: "*Esquecemos o que é ser e esquecemos esse esquecer*" (Heidegger. 2000, p. 38). Como esquecemos esse segundo esquecer ressurgir de novo a compreensão da pergunta: qual o sentido do ser? Qual o sentido de se educar para o ser se não for educá-lo para ser-livre? O aparecer deste ser repousa na dimensão de abertura e de liberdade que, como diz Heidegger, pode clarear-se. Não é apenas um clarear-se no sentido da iluminação e de sombra, é uma abertura em que o ser se apresenta e se ausenta. É nesta clareira do ser que o *Dasein* se descobre, se ausenta, se recolhe e se protege. É esta possibilidade que nos tornam diferentes dos outros entes.

O mistério que envolve e encanta a verdade está no fato de que da clareira nada se sabe e se a luz natural da razão é o que ilumina o ser homem, esta luz não está atenta para a clareira do ser. A luz da razão só ilumina o aberto, embora se refira à clareira, não a constitui. Afinal," que é isto a *ratio*, a razão? Onde e por quem foi decidido o que é a razão?" (Heidegger. 1996, p. 28). E essa luz de nossa razão não é criação do sujeito humano, mas ele a recebe do ser como um dom. É ela que nos permite questionar a verdade. Como haveríamos de pensar a respeito de tudo aquilo que aí se diz a respeito do que se encontra encoberto? Talvez aqui – justamente aqui – o questionamento se depare com o inquestionável. Mas, nesse caso, como poderíamos alcançar o inquestionável sem percorrer o caminho que conduz ao questionamento, a fim de nele aprendermos a questionar oportunamente? O questionamento oportuno consiste em saber o que e a propósito de que já não se pode questionar. Afinal, como alguém pode compreender uma resposta, pensá-la como resposta, se previamente não levar a sério a pergunta que a resposta responde?

É o espanto, o desejo (*páthos* = paixões, sentimentos) que estimulam a razão pela verdade, afinal, é uma guerra intestina do homem entre a razão e as paixões. Se só houvesse a razão sem as paixões...Se só houvesse as paixões sem a razão...Mas tendo ambas, não pode

DEMOVERSION

ficar sem guerra, não podendo estar em paz com uma senão entrando em guerra com a outra; assim está sempre dividido e contrário a si mesmo (Pascal. 1973 p.138). Desta busca da unificação do ser, e da superação das suas próprias contradições nasce a abertura para a busca da verdade.

Desse modo, uma verdade mecanicista-racionalista, "estimulada" pelo processo educacional, encontra suas limitações naquilo que permanece oculto, encoberto pelo próprio *se*. Simplesmente porque em nenhum domínio humano existe um conceito absoluto de verdade. Negar a verdade absoluta não significa negar absolutamente a verdade, o que seria outro tipo de posição dogmática ou de obscurantismo. Significa afirmar que ela deve ser introduzida no tempo humano, não pode escapar à categoria da temporalidade, da historicidade e do constante des-velamento. Nesse sentido, toda verdade humana é feita verdade, é o des-velar-se no re-velado do velamento. Já uma verdade congelada se torna anestesia intelectual. Seu efeito paralisante gera inúmeras doenças do espírito, entre as quais, a paralisia adulta da inteligência, aprisionada dentro de uma cabeça pretensamente bem arrumada, bem feita ou estruturada, mas na realidade desarrumada, mal feita, porque é produto de uma educação e de uma escola que concebem a verdade como ação de modelagem.

O desvelamento, *alétheia*, apresenta a possibilidade da abertura da clareira. Mas, abertura para quê? Para a possibilidade do próprio ser apresentar-se, fazer-se presente, em outras palavras, existir. Somente nesta aliança se baseia a possibilidade de atribuir ao pensamento verdadeira seriedade e compromisso. "Sem a experiência prévia da *alétheia* como clareira, todo discurso sobre seriedade ou descompromisso do pensamento permanece infundado" (Heidegger. 1996 d, p.105).

Por isso mesmo, *alétheia* não é apenas mais uma posição ou tradução para o conceito de verdade. A verdade posta como concordância com o ente, ou a certeza do saber do ser não se identifica com a *alétheia*, pois a verdade mesma, assim como o ser e o pensar, somente pode ser o que é na clareira do ser.

Tal como *paidéia* não pode ser compreendida como mera educação do homem; *alétheia*, a questão do desvelamento como tal, não é um mero conceito de verdade. É uma transformação completa na manifestação e compreensão do *Dasein* oferecendo-lhe condições de se des-cobrir, de des-envolver um pensar originário e de, portanto, ser-livre. A educação para autonomia encontra-se na coragem do des-velar o ser, como na exortação de Parmênides:

"Isto e apenas isto, que a essência da verdade desponta como *alétheia*, de tal modo

DEMOVERSION

que logo se encobre, é o acontecimento fundamental da história do ocidente”.

“Tu, porém, deves aprender tudo: tanto o coração inconcluso do desvelamento em sua esfericidade perfeita, como a opinião dos mortais a que falta a confiança no desvelado.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO. Isabel, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO. Tomás de, *Suma Teológica*. Trad. Alexandre Correia – São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004, Col. Os pensadores.

BAZARIAN. Jacob, *O problema da verdade: Teoria do conhecimento*. 4. ed. – São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

BÍBLIA SAGRADA: *Antigo e novo testamento*. 2. ed. – São Paul: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BUZZI. Acângelo R., *Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo* – 4. ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues, *O que é educação* – 23. ed.– São Paulo: Brasiliense, 1989.

DEMOVERSION

CHAUÍ. Marilena, *Convite à filosofia* – São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed*
– São Paulo: Companhia das Letras, 2002, v1.

COELHO. Ildeu M, *A liberdade em Sartre*. In Peixoto Adão José (org.). *Concepções sobre fenomenologia*. – Goiânia: Ed. UFG, 2003.

COTTINGHAM. John, *Dicionário Descartes* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

CORTELLA. Mario Sérgio, *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

DESCARTES. René, *Discurso do Método*. Trad. Maria Ermantina G. Pereira - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Meditações sobre a filosofia primeira* – Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

DUARTE. Newton, *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica/* Newton Duarte (org.) – Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? : quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação* –Campinas: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM. Émile, *Educação e sociologia* – 11ª ed. – São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERBER. Pedro Rabelo, *Política e verdade no pensamento de Martin Heidegger* – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

HEIDEGGER. Martin, *Introdução a Metafísica*. Trad. De Ernildo Stein. – São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996, a, Coleção Os pensadores.

_____. *Sobre a Essência da Verdade*. . São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996, b, Col. Os pensadores.

_____. *Que é isto – a filosofia?* São Paulo: Ed Nova Cultural, 1996, c, Col. Os pensadores.

_____. *Sobre a essência do fundamento*. São Paulo: Ed.Nova Cultural, 1996, d, Coleção Os pensadores.

_____. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2000, 2 v.

_____. *Heráclito: a origem do pensamento ocidental, lógica e a doutrina heraclitiana do logos*. – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *Seminários de Zollikon* - São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001, a.

DEMOVERSION

_____. *Todos nós...ninguém: um enfoque fenomenológico do social* – São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

_____. *Ensaaios e conferências* – Petrópolis: Vozes, 2001.

HERÁCLITO in *Os pré-socráticos. Trad. Ernildo Stein* – São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000, Col. Os pensadores.

HESSEN. Johannes. *Teoria do conhecimento – 8ªed.* – Coimbra: Armênio Amado ed., 1987.

HUSSERL. Edmund, *Coleção Os pensadores*. Trad. Andréa Altino Loparic. – São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

JAEGER. Werner, *Paidéia – a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. – São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAPIASSU. Hilton, *Nem tudo é relativo: a questão da verdade* – São Paulo: Ed. Letras & Letras, 2001.

KANT. Immanuel, *A paz perpétua e outros opúsculos* – Lisboa: Edições 70, 1993, a.

_____. *O conflito das faculdades* – Lisboa: Edições 70, 1993, b.

_____. *Crítica da razão pura*. trad.Valério Rohden e Udo B. Moosburger. . – São Paulo: Abril Cultural, 1983. Col. Os pensadores, 2.ed.

KEHL, Maria Rita. *Televisão e violência do imaginário*. In: Bucci, Eugênio (org.) **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário** – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

LALANDE. André, *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia 2. ed.* – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEÃO. Emmanuel Carneiro, *Aprendendo a pensar*– Petrópolis: Vozes, 1992, v.2

LIBÂNEO. José Carlos, *Pedagogia e pedagogos, para quê?* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. – São Paulo: Cortez, 1998.

LOCKE. John, Carta sobre a tolerância. Lisboa: Edições 70, 1997.

MACHADO. Roberto, *Nietzsche e a verdade* – São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

MEIRIEU. Philippe, *Aprender...sim, mas como? 7. ed.* – Porto Alegre: Artemed, 1998.

DEMOVERSIÓN

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção. 2. ed.* – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORA. José Ferrater, *Dicionário de Filosofia, 4. ed.* – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIETZSCHE. Friedrich, *Coleção Os Pensadores 3. ed.* – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Fragmentos finais* – Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PASCAL. *Coleção Os Pensadores* – São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PEIXOTO, José Adão (org.) *Concepções sobre fenomenologia* – Goiânia: Editora UFG, 2003.

_____. *Interações entre fenomenologia e educação* – Campinas: Editora Alínea, 2003.

PEREIRA, Olinda Pena. *Formação e verdade: A visão heideggeriana da teoria platônica* – Brasília: Departamento de Filosofia, FICB, 1993.

PETRELI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática* – Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

PIMENTA, Sema Garrido, GUEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito – 2. ed.* – São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. *A República* – São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.

_____. *Coleção Os Pensadores* – São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.

RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da Natureza* – Lisboa: D. Quixote, 1988.

ROURE, Glacy Q. de. “E a ciência seduziu o mestre e amordaçou a palavra”. In *Educativa – Revista do departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás* – Goiânia, v. 6, agos./dez., 2002.

SAFRANSKY. Rüdiger, *Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal* – São Paulo: Geração Editorial, 2000.

STEIN. Ernildo, *Seminário sobre a Verdade* – Petrópolis: Vozes, 1993.

TEIXEIRA. Lívio, *Ensaio sobre a Moral de Descartes. 2. ed.* – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

TERNES. José, *Educação e verdade* In *Educativa Revista do Departamento de Educação*

DEMO VERSION

da Universidade Católica de Goiás – v.3, - Goiânia – jan./dez., 2000.

VATTIMO. Gianni, *Introdução a Heidegger*. Trad. João da Gama. – Lisboa: Edições. 70, 1989.

ZARADER. Marlene, *Heidegger e as palavras da origem*. Col. Pensamento e Filosofia – Lisboa: Instituto Piaget, 1990.