

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO MOTIVAÇÃO PARA A RECONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICO-CRÍTICA DO SABER

TEACHING PHILOSOPHY AS MOTIVATION FOR THE RECONSTRUCTION OF THE ETHICAL DIMENSION OF CRITICAL-KNOW

Marcos Alexandre Alves¹

RESUMO: Neste texto pretende-se mostrar que, em um cenário marcado pela primazia do conhecimento técnico-científico, cabe à filosofia, em particular ao seu ensino, responder e proporcionar com esforço a reconstrução da dimensão ético-crítica do saber. Ou seja, que a primeira preocupação do processo educativo não pode ser com a mera formação dos funcionários de um sistema vigente, mas com o ato de personalização da pessoa, com o processo de emancipação e responsabilização do homem.

PALAVRAS-CHAVE: filosofia, ensino, educação, ética.

ABSTRACT: In this paper we shall show that in a scenario marked by the primacy of technical and scientific knowledge, it is the philosophy, in private its educational effort to respond and provide the reconstruction of critical ethical dimension of knowledge. Namely, that the first concern of the educational process can not be with mere training of employees of a current system, but the act of customizing the person with the process of emancipation and empowerment of man.

KEYWORDS: philosophy, teaching, education, ethics.

Introdução

A passagem rápida pelos desafios que emergem de nossa epocalidade histórica e educacional nos confirma a necessidade de encontrar uma nova configuração para o saber, a fim de se confrontar com um mundo marcado pela primazia do sistêmico. Neste cenário em que se constata a crise do saber, da subjetividade e do humanismo (Cf. LEVINAS, 1993), cabe à filosofia, em particular ao seu ensino, responder e proporcionar com esforço a reconstrução da dimensão ético-crítica do saber humano. Ou seja, ela deve ter como preocupação fundamental o desenvolvimento de um processo efetivo de humanização. Assim, objetiva-se, nesta investigação, mostrar que a primeira preocupação do processo educativo não pode ser com a mera

¹ Doutor em Filosofia da Educação - PPGE/UFPEL. Mestre em Filosofia - PPGF/UFMS. Licenciado em Filosofia - FAFIMC. Professor Adjunto do Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria, RS - UNIFRA. Coordenador do Subprojeto PIBID/FILOSOFIA e bolsista CAPES.maralexalves@gmail.com

formação dos funcionários de um sistema vigente, mas com o ato de personalização da pessoa, com o processo de emancipação da liberdade do homem. Trata-se, de dar ao homem um quadro referencial básico, em que ele possa situar-se de modo responsável e livre ao agir no mundo. Qual é o verdadeiro papel da educação no atual momento? E qual a contribuição que o ensino de filosofia pode dar para isto? Ora, pretende-se, aqui, defender que a educação necessária continua sendo aquela que consiste na promoção inadiável da ingenuidade em criticidade, o que implica efetivar em todas as esferas da vida uma atitude filosófico-ético-crítico. Portanto, educar filosoficamente é abrir espaço para um procedimento crítico, para a emergência da força de emancipação da razão na vida humana; é desenvolver a criticidade, é capacitar-se a denunciar a desrazão travestida de razão. Pois, um ensino de filosofia, digno deste nome, é o que alimenta a reflexão questionadora e a vontade de transformar um mundo que se afastou da razão, ou seja, que possibilite a abertura da vida toda à razão.

Filosofia e subjetividade: o saber moderno

O surgimento da modernidade evidenciou um novo tipo de saber: a teoria deixou de ser contemplação da ordem do universo (eterno e imutável), que se exprimia na ordem da sociedade e passou a ser entendida e valorizada como mediação cognitiva da intervenção eficiente do ser humano no mundo (Cf. OLIVEIRA, 1993). Possibilitando, desta forma, ao ser humano o domínio sobre os processos naturais e sociais, e fazendo com que a transformação das condições materiais da vida ocupasse um lugar de destaque em suas preocupações. Desde então, o saber converge para o processo de submissão da natureza aos fins estabelecidos pelo ser humano, e este se constitui magistralmente sujeito na medida em que se impõe sobre o outro de si².

O projeto fundamental para a vida humana, elaborado pela modernidade, é ampliar indefinidamente a capacidade de domínio técnico do ser humano sobre a natureza e a sociedade. Isso, evidentemente produz uma grande reviravolta na atitude do ser humano em relação à realidade, pois em vez de algo dado, natureza e sociedade, emergem como algo que o

² Para fortalecer esta tese evocamos o posicionamento de Leonardo Boff sobre o paradigma da modernidade: "Nos tempos modernos, as mudanças ocorreram na compreensão do logos. Este é subjetivado. O Sujeito racional, e não tanto a natureza (alteridade), é visto como portador de privilegiado, senão exclusivo, do logos. A natureza (alteridade) é antes caótica (selvagem) e deve ser ordenada (civilizada) pela razão humana. Ela é objeto e lugar da ação livre do ser humano. Em face dela não há que se alimentar respeito e veneração. Antes, pelo contrário, como dizia Francis Bacon, um dos pais fundadores do paradigma moderno, ela deve ser submetida à cama de Procusto. Deve ser torturada, à moda do inquisitor, até que entregue todos os seus segredos" (BOFF, 2003, p. 33).

homem pode consolidar, portanto, como algo que não pertence mais à ordem natural, mas é resultado de um processo da própria ação humana. Então,

As características desse sujeito racional são a criatividade, a capacidade de projeção e de ordenação, a liberdade, a autonomia, a maioridade, a responsabilidade por sua intervenção no mundo e na história. Mais que auscultar a ordem da natureza (alteridade), o ser humano se faz auscultador de si mesmo, de seus desejos e planos. Portanto, transforma-se em criador de uma ordem da qual se sente responsável (BOFF, 2003, p. 33).

Ora, o mundo deixa de ser algo que está aí, e pode ser contemplado, e se transforma em algo a se construir, mundo do ser humano, porque é produto de sua intervenção mediada pelo novo saber (experimental). Assim, o grande objetivo da modernidade é construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano. Inaugura-se, um período em que o ser humano se instaura como sujeito de sua própria vida (Cf. OLIVEIRA, 1995).

A grande consequência disto, na vida humana, foi à redução de toda a *práxis* ao fazer. Neste contexto, tudo aquilo que estiver fora ou não for redutível à esfera técnica do saber é tida como uma mera ilusão, uma quimera, consequentemente, a racionalidade é sinônima de tecnificação.

Atualmente, no ensino de filosofia, procura-se repensar a estrutura e a finalidade do conhecimento científico e seu sentido na vida humana. Por conta disto, tem-se, hoje, uma visão mais ampla da vida humana, volta-se a refletir sobre a razão integral, sobre uma nova aliança do ser humano com a natureza, sobre uma nova racionalidade ética enquanto acolhimento do diferente, do Outro (Cf. ALVES, 2007).

A modernidade, como um todo, pensou, a razão como uma subjetividade que é fonte de determinação do outro de si (Cf. HABERMAS, 2000). A subjetividade é a fonte de todo sentido e ela se determina e põe a si mesma na medida em que determina o outro (a natureza, o ser humano) e exerce seu domínio sobre ele. A alteridade, deste modo, se revela sempre a partir da subjetividade. O outro é instrumento de posição e de determinação da subjetividade, que só se conquista na medida em que o objetiva (Cf. ALVES; GHIGGI, 2011). O sujeito se faz sujeito na medida em que objetiva o outro de si. Portanto, a razão é um poder de manipulação, uma vez que só conquista a si mesma através de uma relação objetivante com a alteridade.

Esta situação, segundo Leonardo Boff, hoje alarmante e crítica:

Questiona o projeto da subjetividade moderna e do *logos*, pensados a partir dos interesses de coletividades que mutuamente se excluem. Verifica-se, na cultura atual, grande suspeita das possibilidades integradoras do *logos*. Ele mostrou-se, por meio das guerras modernas de extermínio em massa, extremamente ameaçador para o futuro da biosfera e da humanidade. Entregues cegamente a ele, poderemos ser lançados ao abismo (BOFF, 2003, p. 36).

Nesse sentido, o pensamento contemporâneo tem feito a tentativa de pensar a razão a partir de outra matriz: não mais a partir da inteligibilidade da consciência, e sim da ética enquanto respeito para com a Alteridade (Cf. LEVINAS, 2000). A racionalidade ética manifesta um sentido diferente do que foi acentuado pela razão e a “forma mentis” da filosofia ocidental. Propõe uma avaliação crítica das pretensões de validade desta postura de um sujeito manipulador do mundo e de si mesmo, em que o sentido vem do que é inferido pelo eu que pensa e constitui toda exterioridade numa verdadeira transcendência na imanência. A exterioridade, almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais. Deste modo, as subjetividades em relação permanecem determinadas pelo elemento interno (consciência) que é o horizonte intencional de compreensão a que todo ser deve dobrar-se. Aqui, a filosofia é o desvelar da razão universal inata à subjetividade, conseqüentemente o Outro reduz se ao Mesmo. :

Em reação ao *logos* subjetivado, verifica-se atualmente um retorno poderoso à natureza e ao *logos* universal, pensados no horizonte de novos conhecimentos [...]. A natureza (alteridade), na compreensão contemporânea, possui subjetividade e espiritualidade. O acesso a ela não se faz apenas pelo *logos* pela razão instrumental-analítica. Seria muito insuficiente. Faz-se principalmente pelo *pathos* (estrutura da sensibilidade), pelo cuidado, pelo *eros* (estrutura do desejo), pela intuição, pelo simbólico e sacramental (BOFF, 2003, p. 36-37).

Na dimensão ético-crítico do saber, a sociabilidade se produz não por meio de uma subjetividade manipuladora, ou seja, ela não poderá valer-se apenas da estrutura do conhecimento, a qual vigoraria como transcendência na imanência. Portanto é preciso questionar esta estrutura *noese-noema*, utilizada para pensar a relação com o outro, que cumula e satisfaz a subjetividade conhecedora. A verdadeira transitividade, relação ao outro

(sociabilidade) deverá ser o acolhimento do outro como Rosto, como aquele que está além de minha consciência e que desperta outra modalidade do humano: a responsabilidade inalienável. É por meio desta crítica, deste questionamento que se torna possível abordar mais seriamente o sentido da alteridade, o qual não está em referência e não se determina apenas pelo Mesmo (Cf. ALVES, 2007).

O pensamento ético contemporâneo ao privilegia o particular, o mutável, a diferença, a indeterminação do pensar, portanto, a heterogeneidade, manifesta profunda desconfiança em relação ao que considera o caráter nivelador e opressor de todo o discurso universalista. O respeito para com o diferente, para com a alteridade substitui a razão totalizante da tradição e funciona como força de libertação na vida humana.

O grande desafio que a prática educativa impõe à filosofia e, sobretudo ao seu ensino, em um mundo marcado pela primazia do sistêmico, é encontrar uma configuração que possibilite um processo de humanização. Ou seja, o desafio que se impõe ao ensino de filosofia, no atual momento, é o da reconstrução da subjetividade humana, o que só pode ser consolidado na medida em que se abre espaço para a dimensão ético-crítico do saber; para a responsabilidade, a transcendência, a sensibilidade, o acolhimento, o respeito para com a alteridade, ou seja, para a criticidade imanente à linguagem.

A contribuição do ensino de filosofia na reconstrução ético-crítica do saber

Diante deste quadro descrito acima, em que se evidencia, notadamente, a primazia do racional, do técnico, do sistêmico em detrimento da sensibilidade, do humano, da alteridade, torna-se pertinente, neste momento, aprofundar a investigação no sentido de refletir a cerca de qual a contribuição efetiva que o ensino da filosofia pode dar em relação a este cenário educacional que tem se configurado na atualidade?

Acredita-se que a grande contribuição que o ensino da filosofia pode dar nas diferentes áreas do conhecimento humano³, para a reconstrução ético-crítica do saber, passa necessariamente pelo processo de reensinar as pessoas a perguntar, a admirar-se diante da realidade. Pois, parece que a nossa época vive uma inversão disto, ou seja, desaprendeu a perguntar, a questionar, o que significa dizer desaprendeu a arte do espanto e da admiração diante do novo, do inusitado e, por conseguinte, desaprendeu a dialogar (Cf. ALVES;

³ Quando se fala em diferentes áreas do conhecimento humano não se está apenas pensando nas áreas que compõe as chamadas ciências humanas tais como: filosofia, pedagogia, geografia, história mas, também, nas áreas das ciências tecnológicas, da saúde, sociais aplicadas etc.

GHIGGI, 2012). E, sem porquê, sem espanto diante da vida, do diferente, sem admiração em face do novo, tende-se ao automatismo solipsista que marca nosso momento histórico.

Ora, evidencia-se que o grande papel que cabe ao ensino de filosofia desempenhar na sociedade contemporânea, é resgatar a dimensão ético-crítica do saber, a fim de permitir ao ser humano uma reflexão madura, e mais que isto, um posicionamento responsável que o leve a dar-se conta de que também ele é ser inserido na totalidade dos seres, no universo, que é uma teia de relações, de tal forma que cada ser vive em vinculação com todos os outros. Portanto, torna-se indispensável ao ensino da filosofia despertar na subjetividade humana a convicção de que esta é sempre “ser-no-mundo” e que experimenta a si mesma realizando-se dentro de um modo específico de ser, de construir e interpretar sua própria realidade.

Isto revela ao ser humano a unidade de opostos, ou seja, o paradoxo que constitui o seu ser: em primeiro lugar, sua finitude originária. Seu ser é marcado pelo que ele mesmo não criou e que constitui o quadro básico de seu agir no mundo – configuração corporal-biológica, pelo contexto sócio-histórico, pela língua, pela cultura, pela reprodução material, pelo mundo simbólico. Deste modo, o ser humano nunca é um sujeito puro, sem mundo e sem história, mas sempre um ser inserido em contingências históricas, condicionado por seu mundo de experiências, pela forma específica em que foi socializado, pela tradição histórica em que se situou no mundo.

Por outro lado, o ser humano não é só finitude originária, mas ele pode tomar posição em relação a essa sua situação originária, o que se manifesta pelo ato de perguntar, de questionar, de confrontar idéias, e, sobretudo, valores, convicções. A pergunta é um ato inicial de transcendência sobre o contexto de nossa inserção e traz sempre a chance de um alargamento de perspectivas e de possibilidades. Essa possibilidade de transcendência que marca a vida humana, revela a provisoriedade estrutural de todo mundo histórico, enquanto sistema aberto ao questionamento, a curiosidade e a crítica, o que marca, sem dúvida, a atitude filosófica, ou seja, um comportamento de maturidade e criatividade. Para reforçar esta tese, e dar indicativo da importância da curiosidade no desenvolvimento da criatividade e autonomia da subjetividade, citamos Paulo Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não

haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

Assim, o ser humano se revela como permanentemente para além do simplesmente dado, na direção de um horizonte mais vasto. Ele está sempre em um mundo, mas não está preso a ele, e a pergunta o situa na esfera do aberto, da tarefa constante de sua autoconstrução. Por isto, nenhuma realidade sócio-histórica pode ter a pretensão de ser o espaço definitivo da vida humana, pois tudo pode ser ultrapassado pela admiração, pelo questionamento, pela crítica. Neste sentido, a vida humana é sempre espaço de possibilidade a um futuro a ser construído a partir do mundo histórico que o gerou. O ser humano é sempre dado e tarefa, necessidade e liberdade e, sobretudo, responsabilidade.

A partir deste horizonte, o ser humano emerge como ser da inquietude fundamental: sempre determinado e marcado por uma abertura radical, por isto ele não encontra lugar definitivo no mundo. Isto significa dizer que, não existe vida humana sem mundo e por outro lado, o ser humano não se identifica pura e simplesmente com nenhum mundo. Deste modo, a vida humana se constrói neste constante paradoxo: um ser que em princípio põe em questão qualquer fronteira e, no entanto, só pode realizar-se em mundos limitados e finitos que medeiam o ser.

Esta existência paradoxal revela a razão originadora das perguntas humanas: o ser não está aí, mas precisa ser mediado pela ação, o que implica a pergunta por aquilo que dá sentido ao que o ser humano faz. Este movimento circular constitui a história e o ser humano; através da pergunta, guarda a permanente possibilidade de distanciar-se de qualquer forma específica deste movimento circular. Quando o ser humano pergunta, ele o faz no seio de uma linguagem determinada que é o meio de todo o sentido, isto é, ele se constitui como sujeito em um espaço aberto de relações intersubjetivas, pois em toda fala estabelecemos relações com os outros (Cf. ALVES; GHIGGI, 2011). A ação comunicativa na vida cotidiana consiste em um intercâmbio de atos lingüísticos em que são levantadas algumas pretensões de validade: a compreensibilidade do enunciado, a veracidade do falante, a veracidade do conteúdo expresso na proposição, e o emprego correto do ato lingüístico em questão. A aceitação destas pretensões sem problematização caracteriza uma atitude ingênua enquanto forma da consciência habitual.

Em contrapartida a isto, ensinar filosofia é, fundamentalmente, permitir ao educando desenvolver uma postura ético-crítica na edificação do saber, o que significa dizer, consolidar um plexo de condições no tocante a possibilitá-lo a acarear a pretensão levantada, o que vai implicar o abandono do contexto interativo usual (senso comum) e o ingresso em uma forma diferente de comunicação, de atitude mediada por procedimentos argumentativos - consciência filosófica (Cf. SAVIANI, 2002). Nisto consiste a crítica, na problematização das pretensões de validade tanto de proposições científicas, como também nas proposições normativas e valorativas. Por isto, defende-se que a educação necessária continua sendo aquela proposta por Paulo Freire, que consiste na promoção inadiável da ingenuidade em criticidade, o que implica efetivar em todas as esferas da vida uma atitude argumentativa, que deve pressupor em sua consolidação uma postura ético-crítica.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de 'irracionalismos' decorrentes do ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 1996, p. 32).

Isto significa um alargamento do conceito de racionalidade vigente na modernidade, onde a racionalidade instrumental, enquanto manipulação eficiente, tornou-se universal e exclusiva. A reação crítica a essa absolutização não pode significar a destruição da razão instrumental na direção de um irracionalismo conformista, já que ela é uma dimensão ineliminável na vida humana, mais precisamente na ampliação do conceito de razão, portanto da criticidade, a fim de que se entenda que o exercício da própria razão instrumental é condição necessária para a avaliação das pretensões de validade legadas pelas tradições.

Uma educação, um saber capaz de se confrontar com os desafios do mundo contemporâneo é o que reconhece que a modernidade, apesar de todos os seus reducionismos em seu processo de efetivação, gestou as

condições fácticas de possibilidade para a emergência de um sujeito autônomo, que não se situa dentro de um horizonte de sentido previamente dado, e que fornece uma interpretação global da vida, mas que abriu espaço para um procedimento crítico, o que significa dizer, em última análise, espaço para a emergência da força de emancipação da razão na vida humana. Esta crítica radical, que mais do que nunca se precisa, aponta para uma visão mais radical e mais abrangente da racionalidade humana, capaz de recuperar a riqueza de suas diversas dimensões (Cf. ALVES; GHIGGI, 2012).

Edificar um saber ético-crítico é desenvolver a criticidade, é capacitar a denunciar “a desrazão travestida de razão”. Ou seja, é desenvolver a percepção dos limites da razão humana, é o reconhecimento da irracionalidade em que ela muitas vezes se move e a força de resistência para se libertar do irracional. Vale dizer, educar é tornar as pessoas capazes de detectar e criticar a irracionalidade presente no próprio sujeito, no mundo das instituições da vida social, como nos discursos humanos que se pretendem racionais, o que só se faz possível na medida em que os sujeitos da interação social aprendem a conduzir suas vidas radicados em procedimentos filosóficos.

A razão, na contemporaneidade, tão radicalmente criticada, na realidade é uma forma encurtada, reducionista de razão, a razão instrumental absolutizada, uma razão monológica, que tende a submeter todas as esferas da vida humana a seus critérios e, mais ainda, enquanto exclusiva, tende a negar a existência possível de racionalidade em outras esferas da vida humana. Portanto, o ensino de filosofia digno desse nome é o que alimenta a reflexão questionadora e a vontade de transformar um mundo que se afastou da razão e que abre a vida toda à razão.

A reflexão ético-crítica enquanto emancipação da subjetividade

O saber, desde sempre, está inserida no mundo “prático” das interações sociais. Por conta disto, situou-se no mundo da *práxis* e mostrou-se, em primeiro lugar, como processo de distanciamento crítico das pretensões de validade que se traduziram historicamente enquanto formas de convivência humana, constituindo o mundo em que ela mesma se encontra enraizada. Trata-se, assim, de passar da forma originária de sociabilidade radicada na aceitação acrítica de cosmovisões e padrões de comportamento transmitidos pela tradição a uma sociabilidade, em que se gesta uma forma nova de relação social, pautada por princípios ético-crítico entre os sujeitos.

A partir desta perspectiva, o desenvolvimento do saber, enquanto objetivo primeiro do ensino de filosofia, revela-se, antes de mais nada, como a promoção de uma postura reflexiva diante de qualquer dado, uma vez que,

em princípio, tudo pode ser problematizado em relação à sua validade, o que implica a criação de uma nova mentalidade como atitude fundamental de vida: a exigência de argumentação justificante para a aceitação de pretensões de validade. Nesse sentido, a dimensão ético-crítica do saber deve estar inserida no seio da sociedade e da história, pois é ela que vai permitir a conquista da humanidade pelo ser humano.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas [...]. A prática educativa tem de ser, em si um testemunho de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar [...]. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Por essa razão é tarefa inalienável do ensino de filosofia conciliar adequadamente, duas formas básicas do existir humano no mundo: a esfera instrumental enquanto manipulação técnica dos processos naturais e sociais, e a esfera ética enquanto processo de formação, cujo objetivo principal é a conquista da maioridade e da liberdade efetiva das pessoas. Neste nível se revela mais claramente a razão última de ser da filosofia: possibilitar a emancipação dos sujeitos pela mediação de uma reflexão ético-crítica. Tal processo emancipatório está radicalmente vinculado à conquista da autonomia dos seres humanos. O que significa dizer, está interessado na efetivação autêntica da razão na vida histórica do ser humano e, sobretudo, na superação da irracionalidade existente. O que implica criar nas pessoas uma postura de resistência a todo tipo de dogmatismo, de escravidão, de discriminação, de toda forma de humilhação da dignidade do ser humano e de desrespeito à natureza⁴.

A emancipação e autonomia alcançados a partir do ensino ético-crítico da filosofia pressupõem a superação das dicotomias da filosofia

⁴ "O ser humano possui nela (natureza) um lugar singular. Ele desempenha uma dupla função. Por um lado, está dentro, é parte da natureza, inserido no imenso processo de evolução natural e cibiotico. Por outro lado, está de frente, é um vis-à-vis à natureza. Por sua consciência e por seu saber técnico, intervém nela, fazendo-se seu plasmador. Nem por isso deixa de ser parte da biosfera e geologicamente um objeto bem concreto. O ser humano é sempre parte da natureza e interventor da natureza. A relação ser humano-natureza é dialética, quer dizer, ambos se encontram indissolivelmente intrincados um no outro, de tal forma que o destino de um se transforma no destino do outro" (BOFF, 2003, p. 37).

moderna da subjetividade e, especialmente a dicotomia entre ser humano e natureza, de modo que se possa afirmar que, ser humano e natureza são realizações diferenciadas da mesma razão universal que tudo perpassa e constitui, em sua relacionalidade fundamental, a realidade una. Por essa razão não se pode pensar ser humano e natureza como duas esferas do real inteiramente separadas, mas, antes, como essencialmente integradas, já que marcadas pelos mesmos princípios fundamentais, o que implica dar primazia à comunhão ética básica.

Ora, um ensino de filosofia que leve a sério a nova consciência planetária e que levante a pretensão de tornar possível o situar-se corretamente em nosso mundo terá de ajudar as pessoas a captar a realidade como uma unidade de opostos, ou seja, a perceber que ser humano e natureza se manifestam em sua diferença: o ser humano, enquanto capaz de captar o sentido tanto da natureza como de si mesmo, transcende fundamentalmente a natureza, mesmo sendo parte dela. A transcendência revela o ser humano como ser do sentido, que situa todo e qualquer dado em um horizonte de significação, e que age a partir do sentido captado. Por essa razão ele é o ser da responsabilidade, pois é capaz de decisões livres.

Neste sentido, o saber, consolidado a partir de princípios ético-crítico, possibilita elevar o ser empírico, individual e situado, à esfera da universalidade, ou seja, do reconhecimento de cada ser de acordo com sua forma própria de ser, detectando em cada qual um valor em si mesmo por sua participação na razão universal. Isto implica abrir espaço para que as ações das pessoas possam realizar-se em coerência com a totalidade da realidade, ou seja, em sintonia com o particular maior do que o indivíduo e com o universo como um todo. Assim, desenvolver a dimensão ético-crítico do saber significa situar-se corretamente em relação às pessoas e à natureza numa perspectiva de reconhecimento universal, de modo a consolidar comunhão universal dos seres humanos uns com os outros e com a natureza de que são partes integrantes.

A efetivação de um saber ético-crítico que é objetivo do ensino de filosofia, terá de partir do próprio chão da vida humana: o ser humano é um ser vivo e, por conseguinte, com a necessidade de reproduzir-se, o que significa dizer que o processo de sua autoconstrução começa com a luta pela conquista das condições materiais de vida, o que faz com que o fim básico da atividade econômica seja a busca da qualidade de vida. Esta nova dimensão do saber tem de desenvolver um respeito grande a todo e qualquer trabalho humano enquanto atividade a serviço da satisfação das necessidades fundamentais da

vida humana. A formação atual de organização da convivência humana conduziu à exploração de milhões de pessoas no mundo, e da natureza, considerada destituída de qualquer valor a não ser quando trabalhada pelo ser humano. Neste contexto, o desafio que se apresenta a este novo saber é provocar uma *práxis* de libertação enquanto restabelecimento da coerência universal.

Nessa ótica, o saber ético-crítico consolidado pelo ensino de filosofia, propõe a configuração de um mundo humano enquanto possibilitador de espaço de liberdades em todas as dimensões de seu existir. Esse processo começa no plano da configuração das relações intersubjetivas, na medida em que o indivíduo compreende que só conquista seu ser elevando-se à esfera da comunhão das liberdades, do reconhecimento recíproco da igual dignidade, o que implica a eliminação de qualquer forma de negação da alteridade. A autoconquista do ser humano se efetiva através da construção de uma sociabilidade radicada na solidariedade universal, concretizada pela criação de estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais capazes de erradicar a pobreza no mundo e tornar possível o desenvolvimento social.

Portanto, a consolidação ético-crítico do saber é processo sempre aberto a novos espectros de possibilidades, ou seja, é um processo permanente, sempre inconcluso, como inconcluso é, a busca de mediações que tornem a liberdade possível enquanto construção de um mundo que efetive a comunhão intersubjetiva pela eliminação das opressões, como também a comunhão com o processo cósmico universal. Deste modo, um saber que tem na sua constituição o pano de fundo do ensino da filosofia só poderá ser radicalmente alcançado quando for capaz de unificar na diferença a conquista da justiça social e a conquista da justiça ecológica.

Referências

ALVES, M.A. A Alteridade como condição ético-crítica da filosofia: o Outro como questionamento do Mesmo. *Thaumazein* (Santa Maria), v. 1, p. 1-12, 2007.

ALVES, M.A.; GHIGGI, G. Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. nº 15, 2011, p. 95-111.

_____. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. *Educ. Soc.* 2012, vol.33, n.119, p. 577-591.

- BADIOU, A. *Para uma nova teoria do sujeito*. [Tradução Emerso Xavier da Silva, Gilda Sodré]. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- BOFF, L. *Saber cuidar:  tica do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. *Ethos Mundial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- CARVALHO, E.A.; ALMEIDA, Maria da Concei o de; COELHO, Nelly Novaes; FIEDLER-FERRARA, N; MORIN E. * tica, solidariedade e complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- CORTINA, A. * tica civil e religião*. [Tradu o Magno Vilela]. São Paulo: Paulinas, 1996.
- FREIRE, P. *Educa o como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *A o cultural como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HEIDEGGER, M. *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica*. [Tradu o Marco Ant nio Casanova]. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- _____. *Ser e Tempo*. Trad. M rcia de S  Cavalcante. Vol. I e II. Petrópolis: Vozes, 1989.
- JASPERS, K. *Introdu o ao pensamento filosófico*. [Tradu o Leonidas Hegenberg]. São Paulo: Cultrix. 1996.
- LEVINAS, E. * tica e Infinito*. Trad. João Gama. Lisboa: Edi es 70. 1988.
- _____. *Humanismo do Outro Homem*. [Tradu o Pergentino Stefano Pivatto]. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Totalidade e Infinito*. . [Tradu o José Pinto Ribeiro]. Lisboa: Edi es 70, 2000.
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da educa o*. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVAES, A. *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OLIVEIRA, M.A. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SODRÉ, M. *Antropológica do espelho*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. [Tradução Elia Ferreira Edel]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VÁZQUEZ, A.S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Data de recebimento: 17.07.2012

Data de aceite: 12.11.2012