

“DEUS É QUEM SABE”: TRANSCENDÊNCIA DA VERDADE E EDUCAÇÃO

Giorgio Borghi *

RESUMO

Baseado numa reflexão sobre a dimensão hermenêutica da racionalidade humana, este artigo analisa como, na filosofia antiga, destaca-se a transcendência da verdade, e mostra que a visão da educação muda profundamente quando não se admite tal transcendência, como no caso dos sofistas. Essas considerações fundamentam o esboço de uma “espiritualidade do conhecimento”, para um saber que não elimine o Mistério, porque morar num mundo humano significa morar no Mistério da alteridade: alteridade da natureza, dos outros, do Outro. Para este fim, recorre-se à história e figura bíblica de Moisés, como paradigma de uma nova atitude de relação com a verdade, alternativa à busca das certezas que caracteriza a modernidade. Na procura dessas certezas, queremos definir, conferir, possuir; mas isso prejudica a possibilidade do encontro com uma verdade que não se deixa encerrar nas nossas certezas e que permanece sempre inesgotável. Por isso, uma educação que admite a transcendência da verdade será uma educação que ajuda as pessoas a aprender a pensar. E hoje sabemos que o pensar humano não leva à certeza, como queria Descartes, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

Palavras-chave: Racionalidade – Transcendência – Verdade – Certeza – Educação

ABSTRACT

“GOD KNOWS”: TRANSCENDENCE OF TRUTH AND EDUCATION

Based on a reflection on the hermeneutic dimension of human rationality, this article examines how, in ancient philosophy, it highlights the transcendence of truth, and shows that the vision of education is profoundly changed when one does not admit such transcendence, like on the philosophy of the sophists. These considerations underlie the outline of a “spirituality of knowledge” to know that one does not eliminate the mystery, because to live in a human world means living in the mystery of otherness: otherness of nature, others, the Other. To this end, we resort to history and the biblical figure of Moses as a paradigm of a new attitude of seeking truth, seeking an alternative to the certainty that characterizes Modernity. In pursuit of these certainties, we want to define, give, possess, but it undermines the possibility of finding a truth that is not confined in our certitudes and that always remains inexhaustible. Therefore, an education that acknowledges the transcendence of truth will be an education that helps people learn to think. And today we know that human thinking does not lead to certainty, as wanted Descartes, but the ability to cope with uncertainty.

Keywords: Rationality – Transcendence – Truth – Certainty – Education

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Bolonha. Professor adjunto da Universidade Católica do Salvador. Coordenador dos cursos de Filosofia e Teologia da Faculdade São Bento da Bahia. Endereço para correspondência: Avenida Oceânica 2353, Apt. 804, Ondina - 40140-131 Salvador-BA. E-mail: giorgioborghi@hotmail.com .

"Deus é quem sabe". Esta frase, que na linguagem popular declara um não saber, uma incerteza, encontra-se nada menos que no diálogo platônico *Apologia de Sócrates*, e traduz toda uma visão filosófica da verdade e, conseqüentemente, da educação, sobre a qual este artigo entende tecer algumas considerações, situando o tema da educação no contexto humano em que ela se desenvolve e que abrange inevitavelmente a temática da racionalidade humana e do conhecimento.

Desde o seu aparecimento na face da terra, o ser humano, enquanto ser racional, caracteriza-se justamente pela sua constante tentativa de "significar" o universo, por meio de um processo interpretativo de tudo o que observa e vive. As mais antigas narrativas míticas, como tudo o que revela o aparecimento do *homo sapiens*, testemunham este traço característico daquilo que chamamos racionalidade humana. Uma racionalidade que se manifesta não só no processo de adaptação criativa ao meio ambiente, mas também, e sobretudo, na busca incessante de uma "significação" da própria vida e do próprio mundo, que inevitavelmente desemboca numa dimensão ultrasensível e transcendente.

Quero aqui analisar alguns momentos da reflexão filosófica da Grécia Antiga, que mais destacaram esta dimensão transcendente do conhecimento e que têm direta repercussão sobre a visão e a prática da educação. Neste percurso, nos deparamos continuamente com visões e atitudes que, afinal, reportam-se a duas lógicas sempre em constante confronto e tensão dialética, e que poderíamos sintetizar na alternativa entre "possuir" e "respeitar", no seu significado etimológico de contemplar sem querer tomar conta, originado do latim *respicere*.

As origens da filosofia apresentam-se como uma tentativa humana de tomar finalmente conta da realidade por meio de um conhecimento que elimine o inexplicável, de tipo mítico, recorrendo a um princípio explicativo que, com método científico, possa ser encontrado na própria natureza física.

Tales, o fundador de tal filosofia, diz ser a água (é por isto que ele declarou também que a terra assenta sobre a água), levado sem dúvida a esta concepção por observar que o alimento de todas as coisas é

úmido e que o próprio quente dele procede e dele vive (ARISTÓTELES, 1979, p.16-17).

Nesta passagem da metafísica de Aristóteles, encontramos a descrição do novo método científico inaugurado por este novo tipo de racionalidade. Até aqui, o ser humano, que não consegue satisfazer-se com a simples constatação do 'quê', procurava o 'porquê' das coisas da natureza (*physis*) e da vida numa dimensão mítica, mágica, religiosa, mas, de qualquer forma, sempre transcendente, externa à própria realidade física. Agora começa a pensar que este 'porquê' possa encontrar-se dentro da própria realidade do mundo físico e por meio de um caminho (em grego: *metá ódos* = método) que se caracteriza justamente como caminho (método) científico, segundo aquela primeira descrição dele que acabamos de ler no texto aristotélico: "levado sem dúvida a esta concepção por observar que...".

Essa é a base do método de todas as ciências, quando visam a estabelecer princípios explicativos de valor universal (concepções partilhadas), baseadas na observação empírica e na experimentação. Este novo tipo de racionalidade filosófico/científica apresenta-se como alternativa às formas de racionalidade anteriores, que podemos considerar mais "teológicas", enquanto recorrem a elementos explicativos transcendentais.

Com certeza, esse novo método deve ter empolgado bastante os pensadores originários da Jônia, mas, já no final do mesmo século que viu aparecer os primeiros filósofos, encontramos Xenófanes de Colofão, que parece querer redimensionar a empolgação desta nova forma de racionalidade, lembrando que "não há nem haverá jamais homem algum capaz de alcançar a verdade sobre os deuses e sobre todas as coisas de que falo" (Fragmento 34, OLIVA; GUERREIRO, 2000.).¹

Questionando o antropomorfismo da mitologia grega, Xenófanes escreve:

Tivessem os bois, os cavalos e os leões mãos e pudessem com elas pintar e produzir obras como os homens, os cavalos pintariam as formas dos deuses semelhantes à dos cavalos, e os bois à dos bois,

¹ Os fragmentos dos Pré-socráticos são citados com a tradução adotada por OLIVA, A. / GUERREIRO M. *Pré-socráticos*. A invenção da Filosofia, Campinas, SP: Papyrus, 2000.

e fariam seus corpos como cada um deles o tem (Fragmento 15, idem).

Esta contundente crítica à mitologia torna-se indiretamente um aviso aos navegantes da nova racionalidade filosófico-científica, que podem correr o risco de construir também a própria verdade à imagem e semelhança deles. Qual é, então, a alternativa proposta por Xenófanes? É um monoteísmo que se opõe decididamente a qualquer forma de idolatria e de politeísmo antropomórfico, na elaboração interpretativa do mistério: “Existe um só deus, o maior dentre os deuses e os homens, em nada semelhante aos mortais, nem no corpo, nem no pensamento.” (Fragmento 23, idem). Esta colocação de Xenófanes, aparentemente relacionada apenas ao âmbito religioso, na realidade assume um significado gnosiológico mais amplo e, provavelmente, influencia o pensamento de Parmênides, que não só elabora a primeira reflexão filosófica sobre o Ser, mas também desenvolve expressamente um discurso sobre o conhecimento humano, em que contrapõe a via da verdade à via da opinião. A Verdade, diz Parmênides, encontra-se no caminho do Ser, cujas características lembram os atributos do deus de Xenófanes: é “um só” (Fragmento 23, idem); “Todo ele vê, todo ele pensa, todo ele ouve” (Fragmento 24, idem); “Permanece sempre no mesmo lugar, imóvel” (Fragmento 25, idem).

Assim, a verdade escapa à busca imediata e empírica do conhecimento sensível e requer um esforço interpretativo que se abre ao mistério do Ser; e isso tanto em Parmênides como no contemporâneo dele, Heráclito. Não obstante a elaboração filosófica aparentemente contrária, estes dois grandes pré-socráticos movem-se na mesma perspectiva gnosiológica: a busca da verdade do Ser, escondida atrás das aparências da unidade ou da multiplicidade, da imobilidade ou do devir absoluto. Também o deus de Heráclito, como o de Xenófanes, é “em nada semelhante aos mortais”, porque “é dia e noite, inverno e verão, guerra e paz, saciedade e fome” (Fragmento 67, idem). Trata-se da tensão e da união dos opostos que, de novo, abre a uma visão misteriosa da verdade do *logos*. “Quanto a esse *logos* que é eternamente, os homens são eternamente incapazes de o compreender, tanto antes de terem ouvido falar dele,

como após terem-no ouvido pela primeira vez” (Fragmento 1, idem). Não podemos aqui analisar a fundo os vários sentidos que pode assumir a palavra *logos* nos fragmentos de Heráclito, mas, pelo conjunto do pensamento dele, podemos entender esta passagem do Fragmento 1 como testemunha da convicção do nosso filósofo de que a totalidade da verdade (o *logos* que é eternamente) está interdita a uma compreensão humana que, como “o mestre cujo oráculo está em Delfos, não declara, não oculta, mas dá sinais” (Fragmento 93, idem); e os sinais são, por natureza, ambíguos. Palavras e coisas são como enigmas e o conhecimento é um processo de decodificação de enigmas que, porém, nunca poderão ser decodificados totalmente. Essa dimensão hermenêutica da racionalidade, e consequentemente da verdade, recupera algo que se encontrava já presente no sentido originário da *alétheia* (verdade) grega.

A marca fundamental da *a-létheia* é que ela aponta necessariamente para um além, para algo que a ultrapassa e que ao mesmo tempo a funda. Mas este fundamento, que é ele próprio oculto, não nos esclarece, por oposição, a natureza da *alétheia*. *Lethe*, positivo contrário de *alétheia*, designa o silêncio, o esquecimento, a noite ou a própria morte. Ao contrário da nossa verdade, que pretende ser transparente, a *alétheia* dos gregos era portadora de uma sombra essencial, e isto não por defeito ou imperfeição, mas por uma exigência de completude (GARCIA-ROZA, 1998, p.36).

A realidade permanece sempre ambígua e enigmática, precisando ser constantemente decifrada, e este é também o sentido de “Mistério”, algo que nunca pode ser “possuído”, mas somente “interpretado”. A realidade é Mistério. “O amor pela verdade é, pois, desconfiado e inquiridor, sempre pronto a identificar os signos que denunciam a traição do dado” (GARCIA-ROZA, 1998, p.9).

No mundo grego do V século a.C., nos encontramos depois com aquele que podemos considerar o símbolo de uma nova atitude do conhecimento filosófico, que envolve imediatamente uma nova atitude de prática educacional: Sócrates. Em polémica com a visão sofista de verdade como *doxa* (opinião), Sócrates resgata a antiga ideia de verdade como *alétheia*. Sim, a verdade é transcendente, “divina”; nos precede, independe de nós e nós todos

podemos encontrá-la por meio do diálogo irônico e maiêutico. Diferentemente da *alétheia* da Grécia arcaica, à qual tinham acesso apenas os Mestres da Verdade, a *alétheia* socrática está ao alcance de todos os que sabem se “esvaziar” das opiniões, para engravidar de uma verdade que nos precede e nos envolve. O filósofo/educador é aquele que se considera depositário de uma missão recebida do próprio mistério; que a essa missão permanece fiel até o fim e, até na hora da última viagem, deixa ao mistério a última palavra sobre a vida e sobre a morte. “Mas eis, é chegada a hora de ir, eu a morrer e vós a viver. Quem de nós caminha para o melhor é fato desconhecido por todos, menos pelo deus” (PLATÃO, 1996, p.97). A superior sabedoria do filósofo Sócrates consiste em reconhecer que não sabe e que “deus é quem sabe”.

Quem sabe é apenas o deus, e quer dizer, com seu oráculo, que pouco ou nada vale a sabedoria do homem, e, dizendo que Sócrates é sábio, não quer referir-se propriamente a mim, Sócrates, mas apenas usar meu nome como exemplo, como se tivesse dito: “Ó homens, é sapientíssimo entre vós aquele que, como Sócrates, tenha reconhecido que sua sabedoria não possui nenhum valor” (PLATÃO, 1996, p.71).

Pelo que podemos perceber nos escritos platônicos, a partir de Sócrates não existe mais nenhum receio de falar em “deus” para indicar este fundamento do conhecimento humano que nem por isso deixa de ser um conhecimento filosófico/científico; pelo contrário, o conhecimento precisa justamente disso para ser um conhecimento não sofisticado, no sentido atual da palavra. A própria teologia aparece inicialmente não como discurso sobre deus em sentido religioso, e sim como dimensão constitutiva desta nova forma de conhecimento que é o filosófico/científico.

O verdadeiro conhecimento (a sabedoria) pertence ao deus: a verdade, como construção sofisticada puramente humana, não tem valor. Platão, desenvolvendo ulteriormente as convicções e intuições socráticas, elabora a hipótese das ideias como princípios formais prototípicos de qualquer conhecimento verdadeiro e imagina a ideia do Bem como síntese e referencial supremo da Verdade e da Justiça. Ele compara esta ideia ao sol que ilumina e é fonte de vida de todas as coisas. Sem a luz, não

adianta ter bons olhos: não conseguiremos enxergar nada. Assim, se a nossa racionalidade não for iluminada pela luz do Bem, não é possível nenhuma humana sabedoria.

No mundo das Ideias, a ideia do Bem é aquela que se vê por último e a muito custo. Mas, uma vez contemplada, esta ideia se apresenta ao raciocínio como sendo, em definitivo, a causa de toda a retidão e de toda a beleza. No mundo visível, ela é a geradora da luz e do soberano da luz. No mundo das ideias, a própria ideia do Bem é que dá origem à verdade e à inteligência. Considero que é necessário contemplá-la, caso se queira agir com sabedoria, tanto na vida particular como na política (PLATÃO, 1973, p.110).

Nesta grande corrente da filosofia grega, o percurso conduz à teoria do Motor Imóvel de Aristóteles, que, embora rejeitando o dualismo platônico, não pode dispensar o recurso à ideia, para ele cientificamente necessária, de um Ser perfeito que não pode possuir as características do mundo físico. O filósofo e cientista Aristóteles não desconhece minimamente a importância de um conhecimento científico; pelo contrário, poderíamos dizer que é o pensador que sistematiza a fundamentação da racionalidade científica, pela elaboração da lógica formal, que é a primeira grande elaboração de “metodologia científica”. Mas a cientificidade, para evitar as “argumentações sofisticadas”, tem que chegar logicamente até a fundamentação transcendente do Motor Imóvel, que ele considera, filosoficamente, como deus.

Monoteísmo filosófico e educação

Depois dessas breves reflexões sobre a filosofia antiga, podemos elaborar algumas considerações sobre o que tudo isso significa em relação à educação. Os sofistas, contemporâneos de Sócrates, são os primeiros a perceber e a tematizar a importância e a centralidade da educação na constituição da *polis*. É muito conhecida a frase de Protágoras que resume, em modo lapidário, o pensamento sofista: “O homem é a medida de todas as coisas.” Observando como vinha estruturando-se a convivência na cidade que inventou a democracia, os sofistas evidenciam um elemento de importância funda-

mental: quem determina os rumos dos públicos debates e das assembleias, onde se decide como devem ser as coisas, não é mais um sacerdote, um adivinho ou um soberano inquestionáveis, e sim o homem que sabe falar e argumentar da forma mais convincente. Nada é predeterminado, é o homem que se torna medida do que é verdadeiro ou falso, do que é justo ou injusto, por meio do *logos*.

Os sofistas descobrem algo que até hoje constatamos a cada instante: saber e saber falar é poder. Hoje podemos verificar a verdade disso considerando o poder que tem a comunicação, mediante os meios, cada vez mais sofisticados, que permitem a exploração do poder criativo da palavra, da imagem, do som. Isso é um fato: o ser humano tem a possibilidade de tornar-se medida do próprio mundo por meio do conhecimento e da manipulação e comunicação desse conhecimento. A consequência que os sofistas tiraram desta constatação foi óbvia: para exercer cidadania na cidade democrática, é preciso ter conhecimento e aprender a falar de forma a poder convencer os outros; portanto é necessário investir na educação. Que tipo de educação? Para eles, a educação que interessa é aquela que habilita a argumentar de forma eficaz sobre qualquer assunto, para poder apresentar como verdadeira qualquer opinião que se considere como mais conveniente para a convivência humana na *polis*. Sim, porque para os sofistas a verdade é criada pelo *logos*, como resultado de uma convenção, de um acordo. Se o homem é a medida de todas as coisas, será verdadeiro e justo o que a maioria considerar como tal, e pronto. Se alguém tiver conhecimento e habilidade retórica suficiente para ganhar o apoio da maioria, a verdade e a justiça poderão também ser outras, porque dependem única e totalmente de convenções políticas estabelecidas entre cidadãos que exercem a própria soberania por meio do *logos*.

Se os sofistas destacam a importância decisiva da educação para o exercício da cidadania, não se dão conta, porém, que o relativismo gnosiológico e ético que marca o pensamento deles pode ameaçar o efetivo exercício da cidadania e tornar-se muito perigoso para a própria sobrevivência da democracia. É o que percebe muito claramente Platão. Quando a democracia ateniense decidiu, por maioria, que o seu amado mestre Sócrates devia ser condenado

à morte, ele entendeu, de forma traumática, que a simples maioria não pode ser a medida da verdade e da justiça. Lembrou dos ensinamentos de Sócrates, que nisso sempre tinha discordado dos sofistas, sustentando a tese de que a verdade não se inventa, mas encontra-se, porque já existe antes de nós.

Sócrates concordava com os sofistas sobre a importância decisiva do uso inteligente do *logos* para o exercício da cidadania, mas não concordava quanto à finalidade desse uso que se expressava no diálogo (*diá-logos*). Enquanto para os sofistas o diálogo era um artifício de criação da verdade, que acabava favorecendo os mais espertos e eventualmente os mais desonestos e charlatões, o diálogo socrático era um diálogo maiêutico, isto é, o exercício de uma arte parecida à da parteira e que visava ajudar as pessoas a descobrir e trazer à luz a verdade escondida nas entranhas da vida. Nesse sentido, o diálogo socrático era bem mais democrático do que o diálogo sofista: no diálogo socrático o saber e o saber falar não se colocam a serviço do que é mais conveniente para os mais sabidos, mas colocam-se a serviço de uma Verdade que transcende os limites do nosso conhecimento e que é igual para todos. Por isso, o diálogo socrático comporta uma atitude de consciência dos próprios limites (sei que nada sei) e de abertura ao Mistério inesgotável de uma Verdade que não é posse exclusiva de nenhum sabido, mas que se deixa vislumbrar por todos aqueles que a procuram dia-logando democraticamente.

Para Platão, de forma coerente com a visão socrática do conhecimento, a educação torna-se o esforço empregado para tirar o ser humano das certezas ilusórias do próprio mundinho, no fundo da caverna, ajudá-lo a encarar a íngreme subida que leva para a luz e, ali, aceitar o desafio de, inicialmente, não enxergar nada e de acostumar-se gradativa e pacientemente a contemplar, sem querer esgotar, a luz da verdade e do bem, e orientar para esta luz todo o seu ser. Nesta perspectiva, a educação não é a pretensão de dar a visão a olhos cegos, nem tampouco uma simples transmissão de conhecimentos, e sim um verdadeiro processo de “conversão da alma” para poder contemplar o Bem.

A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais

fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção (PLATÃO, 1973, p.111).

Aristóteles (1996, p.308), por sua vez, retoma a famosa frase do sofista Protágoras ("o homem é a medida de todas as coisas"), corrigindo-a com o simples acréscimo de um adjetivo: "As pessoas boas, enquanto boas, são a medida de todas as coisas". E quando Aristóteles fala em pessoas boas, enquanto discípulo de Sócrates e de Platão, está referindo-se a pessoas que têm "sanidade" mental. Ser bom identifica-se com ser inteligente, e ser inteligente significa ser capaz de contemplar a verdade para poder viver conforme o intelecto, que é "algo divino" em nós.

Então, se o intelecto é divino em comparação com as outras partes do homem, a vida conforme ao intelecto é divina em comparação com a vida puramente humana. Mas não devemos seguir aquelas pessoas que nos instam a, sendo humanos, pensar em coisas humanas, e sendo mortais, a pensar no que é mortal; ao contrário, devemos tanto quanto possível agir como se fossemos imortais, e esforçar-nos ao máximo para viver de acordo com o que há de melhor em nós (ARISTÓTELES, 1996, p.312).

Dizer que o intelecto é algo divino em nós significa colocar o selo da dimensão transcendente no código genético da racionalidade humana, tanto na sua manifestação gnosiológica como na sua manifestação ética, e confirmar a educação como um esforço "para viver de acordo com o que há de melhor em nós", baseando-se numa atitude contemplativa que pressupõe e reconhece a dimensão transcendente da verdade, que, de Sócrates em diante, os grandes filósofos gregos identificam como "deus".

Resulta extremamente interessante este monoteísmo filosófico num contexto religioso politeísta como era o mundo grego. O deus (singular), do qual várias vezes Sócrates/Platão e Aristóteles falam, não se identifica com nenhum dos deuses da religião grega, mas faz referência àquela transcendência da verdade e do bem, que comporta, no processo do conhecimento, uma espécie de espiritualidade, constitutiva da racionalidade filosófica.

Uma racionalidade que, na busca do conhecimento, não exclui o mistério, mas articula-se como processo hermenêutico e maiêutico dele, nas entranhas da história humana.

Para uma espiritualidade do conhecimento

No contexto da Modernidade avançada ou Pós-modernidade no qual nos encontramos, o tema em questão assume as características de um desafio: o desafio de trazer de volta o humanismo para as instituições e os processos educacionais. Não se trata tanto de trabalhar novos conteúdos ou novas sistematizações, mas de buscar um novo tipo de saber que perpassasse todos os conteúdos e as sistematizações, para superar aquela dicotomia entre cultura humanista e cultura científica que, de um lado, leva a um humanismo irrelevante para a realidade humana e social e, de outro lado, a um cientificismo sem sabedoria humana, com o resultado que as possibilidades de compreensão e reflexão atrofiam-se e a inteligência humana torna-se inconsciente e irresponsável. Tentarei agora repensar o tema da transcendência da verdade como busca de uma nova atitude gnosiológica e ética nos processos educacionais.

A racionalidade científica moderna funda suas raízes na vontade de poder da racionalidade lógico-matemática, esquece a dimensão transcendente do conhecimento e experimenta a emoção de tornar-se medida do mundo não só por meio do discurso, como também pela técnica. Mas, no momento em que o homem moderno sente-se poderosamente sujeito do próprio mundo, descobre que a palavra "sujeito" tem também o sentido de "submisso", prisioneiro dos paradigmas lógicos que ele próprio criou e da angústia da sua liberdade criadora. Na experiência inebriante da subjetividade moderna, o homem contemporâneo depara-se com a vertigem do nada e com a descoberta de uma complexidade que a razão lógica (e técnica) não sabe mais administrar.

Descobrimos que existe uma diferença entre racionalidade e racionalização. A racionalização pretende formatar o universo todo dentro de paradigmas lógicos e ontológicos coerentes e onicom-

preensivos².

Acontece que a realidade transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais: “Há mais coisas sobre a terra e no céu do que em toda nossa filosofia”, Shakespeare observou, há muito tempo. O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (MORIN, 2001a, p.191).

Esse desafio da complexidade, amplamente estudado, entre outros, por Edgar Morin, pressupõe um novo pensar que integra a lógica com a dialógica. A racionalidade é uma estratégia de conhecimento e de ação que se fundamenta no diálogo. Não só no diálogo entre pessoas, mas também no diálogo com o universo. Um diálogo em que a razão renuncia para sempre a querer racionalizar tudo, a querer encerrar tudo dentro de uma estrutura de ideias logicamente coerentes, e aprende a localizar-se no deserto das incertezas, do irracionalizável, do supra e do infrarracional que sempre nos acompanha.

“Ser racional não seria compreender os limites da racionalidade e da parte de mistério do mundo?” – pergunta-se hoje Edgar Morin (2001b, p.57). E ele mesmo responde nestes termos: “A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério” (MORIN, 2002, p.23). Morin fala insistentemente da necessidade de uma “reforma do pensamento”; uma reforma que não se limite simplesmente a ajustes estratégicos que possam nos permitir dar conta da complexidade do conhecimento no contexto atual, mas sim de uma reforma de pensamento que leve a um novo tipo de saber.

Um saber que não seja finalizado a promover um relacionamento respeitoso com os nossos semelhantes e uma convivência harmoniosa com a natureza é um saber mortífero. Quanto maior é hoje o nosso *know-how*, tanto maior deve ser o nosso cuidado para orientar humanamente tal conhecimento. Para isso, é indispensável um saber que não elimine o Mistério, porque morar num

mundo humano significa morar no Mistério da alteridade: alteridade da natureza, dos outros, do Outro. Sem esta disponibilidade a conviver com o Mistério, o nosso compromisso para a construção de um mundo mais justo e mais pacífico continuará a fracassar. Esta disponibilidade é uma dimensão de espírito que podemos chamar de espiritualidade e que podemos encontrar no âmago da visão humanista de educação. O nosso mundo precisa de espiritualidade e a educação deveria contribuir na criação e na difusão de uma espiritualidade do conhecimento, que não pressupõe necessariamente uma espiritualidade “religiosa”, mas que com ela dialoga e articula-se.

Descartes *versus* Moisés

Somos filhos da modernidade, que se estrutura com a busca quase que obsessiva da certeza, do indubitável. Para constatar isso, basta recuperar as primeiras três “regras para a direção do espírito” da obra de Descartes que leva este título, na qual retornam com insistência expressões como “juízos firmes e verdadeiros”, “conhecimento certo e indubitável”, “intuição clara e evidente”, “deduzir com certeza”.

Regra I

Os estudos devem ter por finalidade a orientação do espírito, para que possamos formular juízos firmes e verdadeiros sobre todas as coisas que se lhe apresentam (DESCARTES, 2003, p.73).

Regra II

Convém lidar exclusivamente com aqueles objetos de cujo conhecimento certo e indubitável o nosso espírito é capaz de alcançar (DESCARTES, 2003, p.75).

Regra III

Acerca dos objetos considerados, deve-se investigar não o que os outros pensaram ou o que nós próprios suspeitamos, mas aquilo do que podemos ter uma intuição clara e evidente, ou que podemos deduzir com certeza, pois de outro modo não se adquire a ciência (DESCARTES, 2003, p.77).

² Que compreendem tudo, tanto no sentido de incluir tudo, como no sentido de explicar tudo.

Para tornar certo e objetivo o conhecimento é preciso potencializar o sujeito, de modo que ele possa se tornar "senhor e possuidor da natureza", controlando tudo por meio da sua racionalidade. "Mas esta é uma antiga, eterna história", escreve Nietzsche (2000, p.15) a propósito de outros filósofos. Quando uma filosofia começa a acreditar em si mesma, "ela sempre cria o mundo à sua imagem, não consegue evitá-lo; filosofia é esse impulso tirânico mesmo, a mais espiritual vontade de poder, de 'criação do mundo'". Elaborando algumas reflexões sobre uma espiritualidade do conhecimento que possa orientar as nossas práticas educativas, quero reler isso à luz da história e da figura bíblica de Moisés.

A Bíblia nos apresenta a vida de Moisés dividida em três períodos de quarenta anos cada. O primeiro período corresponde à infância e juventude, e apresenta Moisés como um ser humano privilegiado por ser criado pela filha do Faraó, tendo assim uma formação humana e intelectual de alto nível. Este primeiro período culmina com a tentativa de Moisés de tornar-se libertador do seu povo, maltratado na escravidão do Egito. Ele imagina poder tudo, contando com a sua inteligência e a sua força; mas não deu certo e teve que fugir amedrontado e decepcionado (Cfr. Êxodo 2:11-15). Este primeiro período pode ser considerado como correspondente à empolgação da modernidade, com a sua convicção de poder tomar conta, de forma definitiva, de um conhecimento que se coloque acima de qualquer dúvida e que liberte finalmente a humanidade das trevas da ignorância.

O segundo período da vida de Moisés desenrola-se no deserto de Madiã, para onde ele fugira, e podemos compará-lo à crise da modernidade, com a percepção dos limites da razão e das consequências desastrosas a que levou certa racionalidade lógico-matemática das certezas. No caso de Moisés, o jovem forte e inteligente torna-se "imigrante em terra estrangeira" (Êxodo 2:22). Meio perdido num mundo totalmente diferente da corte de Faraó, conduz os rebanhos do sogro, e a vida de pastor proporciona-lhe oportunidades desconhecidas de repensar o já conhecido e de descobrir novos e mais amplos horizontes.

Nos últimos quarenta anos da vida de Moisés a gente encontra representada a realidade das pessoas

de hoje de um lado, fortalecidas com o sofrimento do deserto, mas, do outro lado, inseguras em relação ao novo caminho (método) a ser trilhado. É neste contexto de deserto que Moisés depara-se com a sarça que arde no fogo sem consumir-se, e com a qual se abre a terceira e mais importante fase da vida de Moisés.

Apascentava Moisés o rebanho de Jetro, seu sogro, sacerdote de Madiã. Conduziu as ovelhas para além do deserto e chegou ao Horeb, a montanha de Deus. O Anjo de Iahweh lhe apareceu numa chama de fogo, do meio de uma sarça. Moisés olhou, e eis que a sarça ardia no fogo, e a sarça não se consumia. Então disse Moisés: "Darei uma volta e verei este fenômeno estranho; verei por que a sarça não se consome" (Êxodo 3:1-3).³

Moisés, depois de quarenta anos no deserto, aventura-se "para além do deserto", em busca de algo mais, e lá, na montanha do Mistério, encontra um fogo que arde e não consome, justamente como o desejo de verdade que descobrimos em nós. O que acontece na vida e no mundo vem ao nosso encontro como algo que nos questiona, nos interpela, nos incomoda como um fogo interior que nunca se apaga. Fazer o que? O jeito é chegar mais perto e tentar entender. A busca pela verdade, como todo filosofar, começa e continua com a capacidade de deixar-se mover pelo "espanto" deste fogo interior que arde sem parar.

O espanto é páthos. Traduzimos habitualmente páthos por paixão, turbilhão afetivo. Mas páthos remonta a páskhein, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se con-vocar por. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir páthos por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos con-voca por um apelo. (...) Somente se compreendermos páthos como dis-posição (dis-position) podemos também caracterizar melhor o thaumázein, o espanto. No espanto detemo-nos (être en arrêt). É como se retrocedêssemos diante do ente pelo fato de ser e de ser assim e não de outra maneira. O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua. Assim o

³ Os textos bíblicos são citados segundo a tradução portuguesa da *Bíblia de Jerusalém*, São Paulo: Paulus, 2002.

espanto é a dis-posição na qual e para a qual o ser do ente se abre (HEIDEGGER, 1996, p.38).

O espanto, do qual se origina e no qual consiste o filosofar, é a mesma atitude da qual se origina todo o diálogo de fé de Moisés com o Mistério: aproximar-se para entender o “porquê” manifesta-se de novo como aquela busca inevitável de significar tudo aquilo que, de alguma forma, relaciona-se com a nossa vida; busca que nos abre a horizontes sempre mais amplos, que, ao mesmo tempo, nos fascinam e nos assustam. É por causa desta sarça, que arde dentro de nós e não se consome, que se articula a aventura do conhecimento humano. Um conhecimento que, em sentido bíblico, move-se na direção de um encontro para uma comunicação/comunhão total da qual nasce nova vida.

A sarça que arde e não se consome simboliza uma busca humana que não se satisfaz e não se esgota com nenhuma resposta já alcançada, mas a tentação da busca de certezas continua, como se a gente quisesse acabar com esta “queimação” que nos acossa. Na busca de “certezas”, queremos definir (queremos saber o nome), queremos confeir (queremos ver o rosto), queremos tomar conta (queremos possuir a terra). Com isso, porém, a nossa inteligência atrofia-se e fica comprometida a possibilidade de ter acesso à verdade.

Supondo que a verdade seja mulher – não seria bem fundada a suspeita de que todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres? De que a terrível seriedade, a desajeitada insistência com que até agora se aproximaram da verdade, foram meios inábeis e impróprios para conquistar uma dama? (NIETZSCHE, 2000, p.7).

Queremos saber o nome

O direito dos senhores de dar nomes vai tão longe que se poderia permitir-se captar a origem da linguagem mesma como exteriorização de potência dos dominantes: eles dizem “isto é isto e isto, eles selam cada coisa e acontecimento com um som, e, com isso, como que tomam posse dele” (NIETZSCHE, 1996, p.342).

Quando o ser humano deixa-se incomodar e convocar pelo fogo do Mistério, entra numa aventura infinita. Como Abraão, parte “sem saber

para onde” (Hb 11:8). Mas não pode renunciar à tentativa de “nomear” o que encontra pelo caminho, embora isso não seja sempre tão simples, sobretudo quando se buscam significações vitalmente decisivas. Esta dificuldade corresponde a uma luta noturna que todo grande espírito conhece por experiência e que é bem retratada na luta de Jacó, narrada em Gênesis 32:23-30. Depois de uma noite de luta, sem falar, entre Jacó e o Desconhecido, o confronto físico termina com um golpe baixo e começa o confronto verbal, que se trava justamente sobre a questão do nome.

Ele (o Desconhecido) lhe perguntou: “Qual é o teu nome?” – “Jacó”, respondeu ele. Ele retomou: “Não te chamarás mais Jacó, mas Israel, porque foste forte contra Deus e contra os homens, e tu prevaleceste”. Jacó fez esta pergunta: “Revela-me teu nome, por favor.” Mas ele respondeu: “Por que perguntas pelo meu nome?” E ali mesmo o abençoou (Gênesis 32:28-30).

Depois de uma noite de luta, Jacó tenta arrancar o nome do Mistério, mas tudo o que consegue é uma coxa deslocada, uma nova compreensão do próprio nome e uma bênção. Jacó não podia querer mais e continua seu caminho mancando, por causa da coxa deslocada, mas carregando o nome glorioso de quem não se subtraiu à luta com o Mistério.

Na busca da significação suprema, Moisés parece obter algo a mais do que Jacó; talvez porque procura descobrir o nome do Mistério não tanto por curiosidade intelectual, mas para podê-lo transmitir aos outros na missão libertadora que acabara de receber. Se isso pode motivar a aceitação de uma missão libertadora, então “assim dirás aos israelitas: ‘EU SOU me enviou até vós’” (Ex 3:14). São diversas as interpretações que exegetas e teólogos deram desta revelação do nome divino, mas, na nossa leitura filosófica, o que é relevante é destacar o uso, no texto original, de um verbo que corresponde, na nossa língua, à primeira pessoa do indicativo e não à terceira pessoa nem ao infinito. O nome do Mistério é “Eu sou”, não “Aquele que é”, nem “o Ser”.

O Mistério, cuja significação desafia a nossa racionalidade, não é simplesmente uma realidade ontológica de tipo parmenideano, mas relaciona-

se com o ser humano de forma pessoal. Nisso se esconde o fascínio do conhecimento, que não se satisfaz com jogos de palavras ou de conceitos impessoais, mas considera-se a serviço da própria Verdade, encarada como instância transcendente pessoal. O meu filosofar, diz Sócrates, “é ordem do deus e estou persuadido de que não exista para vós maior bem, na cidade, que esta minha obediência ao deus” (PLATÃO, 1996, p.81).

Queremos ver o rosto

Moisés respondeu a Iahweh: “Rogo-te que me mostres a tua glória”. Ele replicou: (...) “Não poderás ver a minha face, porque o homem não pode ver-me e continuar vivendo”. E Iahweh disse ainda: “Eis aqui um lugar junto a mim; põe-te sobre a rocha. Quando passar a minha glória, colocar-te-ei na fenda da rocha e cobrir-te-ei com a palma da mão até que eu tenha passado. Depois tirei a palma da mão e me verás pelas costas. Minha face, porém, não se pode ver” (Êxodo 33:18-23).

Na busca humana do conhecimento, é inevitável e compreensível o desejo de poder realizar um encontro revelador face a face com a totalidade da Verdade. Mas não tem jeito: podemos experimentar o Mistério como uma mão que nos segura e nos envolve por todos os lados, mas não podemos desvendá-lo totalmente. Nunca poderemos alcançá-lo no nosso caminhar histórico. Ele estará sempre um pouco mais à frente e, assim, poderemos vê-lo só pelas costas. Não é pouca coisa, pois o seu caminhar à nossa frente nos indica a direção, e o desejo de alcançá-lo motiva e estimula a nossa busca. Mas os traços definidos do rosto do Mistério permanecem, por enquanto, desconhecidos.

Edgar Morin indica como um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, um saber que saiba conviver com as incertezas. A verdadeira racionalidade dialoga sempre com um real que lhe resiste, uma realidade complexa que comporta sempre o obscuro de uma mão que, enquanto nos segura, nos impede porém de ver todo o esplendor da verdade. A verdadeira racionalidade dialoga com o mistério e o irracionalizável e predispõe-se a um tipo de conhecimento complexo, que aceita a incerteza como “desintoxicante”.

Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo (MORIN, 2002, p.31).

Isso fundamenta uma atitude gnosiológica imprescindível de todo educador, que hoje, na assim chamada pós-modernidade, estamos felizmente redescobrimo: a atitude dialógica. A grande filosofia ocidental começa com os diálogos socrático-platônicos. E o método dialógico fundamenta-se na convicção de que poderemos nos aproximar da Verdade só “dia-logando”, isto é, partilhando entre nós o *logos*. É interessante observar que nos diálogos de Platão nunca o grande filósofo coloca-se como protagonista. Quase a dizer que a verdade que ele procura pode ser encontrada só com a contribuição de muitos dialogantes, do passado e do presente, inclusive de “estrangeiros”, isto é, de quem traz um *logos* que fala outra linguagem, expressiva de outro contexto cultural.

A rejeição de qualquer monólogo exclusivista na busca da Verdade é bem expressa num texto bíblico do livro dos Números.

Dois homens haviam permanecido no acampamento: um deles se chamava Eldad e o outro Medad. O Espírito reposou sobre eles; ainda que não tivessem vindo à Tenda, estavam entre os inscritos. Puseram-se a profetizar no acampamento. Um jovem correu e foi anunciar a Moisés: “Eis que Eldad e Medad”, disse ele, “estão profetizando no acampamento”. Josué, filho de Nun, que desde a sua juventude servia a Moisés, tomou a palavra e disse: “Moisés, meu senhor, proíbe-os!” Respondeu-lhe Moisés: “Estás ciumento por minha causa? Oxalá todo o povo de Iahweh fosse profeta, dando-lhe Iahweh o seu Espírito!” (Números 11:26-29).

O educador sabe que falar em nome da Verdade (profetizar) não é privilégio exclusivo de quem se encontra nos sagrados recintos do saber consagrado, na tenda da cultura oficial. Ele alegra-se para todas as sementes da Verdade que podem germinar e produzir frutos em todos os acampamentos da humanidade. A própria inesgotabilidade do Mistério comporta esta atitude dialógica macroecumênica, na busca da significação do mundo e da vida.

Queremos possuir a terra

Moisés subiu, então, das estepes de Moab para o monte Nebo, ao cume do Fasga, que está diante de Jericó. E Iahweh mostrou-lhe toda a terra (...). E Iahweh lhe disse: “Esta é a terra que, sob juramento, prometi a Abraão, Isaac e Jacó, dizendo: Eu a darei à tua descendência. Eu a mostrei aos teus olhos; tu, porém, não atravessarás para lá.” E Moisés, servo de Iahweh, morreu ali, na terra de Moab, conforme a palavra de Iahweh. E ele o sepultou no vale, na terra de Moab, defronte a Bet-Fegor; e até hoje ninguém sabe onde é a sua sepultura. Moisés tinha cento e vinte anos quando morreu; sua vista não havia enfraquecido e seu vigor não se esgotara (Deuteronômio 34:1-7).

A narração da morte de Moisés, no último capítulo do Deuteronômio, constitui uma maravilhosa alegoria dos limites inerentes à nossa busca do conhecimento e da “conquista” da verdade. Moisés labutou quarenta anos, desde a saída do Egito, e agora finalmente pode admirar, da altura do monte Nebo, a terra prometida que motivou todo o caminho anterior. Só o pequeno Rio Jordão interpõe-se entre ele e a conquista definitiva de toda a sua labuta. Mas justamente ali, a um passo de chegar à terra prometida, ainda no vigor de sua inteligência e de suas forças físicas, Moisés morre, “conforme a palavra de Iahweh”.

O encontro definitivo com a Verdade não pode acontecer em nenhuma terra prometida, histórica ou geograficamente determinada, mas consome-se na obediência à palavra do Mistério, quando nos presenteará com um ingresso gratuito para a verdadeira terra prometida em que poderemos dialogar face a face com a Verdade. Afinal, a morte de Moisés a um passo de entrar na terra prometida constitui um especial reconhecimento de sua grandeza, que é destacada também da descrição do seu sepultamento: é o próprio Mistério que “o sepultou no vale”, mas “até hoje ninguém sabe onde é a sua sepultura”. Não existem túmulo nem monumento na terra de Moab para quem não podia satisfazer-se somente com a conquista dela.

Assim o educador nunca se considerará satisfeito com nenhuma meta, nenhuma “terra” historicamente alcançada. Entrar e tomar posse dela se constituiria como uma banalização de toda a sua

busca, um interromper o caminho rumo à totalidade da verdade, perdendo assim a oportunidade de encontrar-se no cume da montanha na hora em que chegar o convite para entrar numa outra terra prometida: aquela em que finalmente conheceremos o Mistério assim como o Mistério desde sempre nos conhece.

Peregrinos do deserto

Para finalizar estas reflexões, retomo um texto de Emanuel Carneiro Leão, que elabora uma distinção interessante entre atitude de aprender e atitude de estudar.

Muitas são as diferenças entre a atitude de aprender e a atitude de estudar. Quem vai estudar quer mais conhecimentos e informações para saber mais, para poder mais, para assegurar-se mais. Quem vai aprender quer esvaziar-se mais (...) para arriscar-se mais a ser mais. (...) Quando se estuda, cresce o receituário, isto é, o repertório das receitas; aumentam, em consequência, as possibilidades de fazer. Quando se aprende, crescem as possibilidades de ser e realizar-se (LEÃO, In: FERREIRA, 2003, p.32-33).

Aprender não é acumular conhecimentos. Muito se fala hoje em sociedade do conhecimento, mas isso evidencia a realidade de uma sociedade mais preocupada com o poder e o fazer do que com o ser. Mais que simplesmente acumular conhecimentos, o importante é aprender a pensar. A sociedade do conhecimento vive muitas vezes numa assustadora indigência de pensamento. Na sociedade do conhecimento, as pessoas têm acesso a uma infinidade de informações, mas não sabem pensar. Conhecem quase tudo sobre “como” fazer quase tudo, mas continuam analfabetas em relação ao “por que”, “para que”, “para quem” fazer ou não fazer. Sobre conhecimento, falta pensamento.

O conhecimento é a matéria-prima do pensamento: mas o conhecimento adquire todo o seu valor quando administrado pela capacidade de pensar. Por isso, é fundamental que a educação ajude as pessoas a aprender a pensar, para poder valorizar o conhecimento. Neste sentido, diz-se que aprendemos a vida toda, porque durante a vida toda somos desafiados a pensar e a repensar o já pensado, na busca incansável de algo melhor para

nós e para o nosso mundo. E hoje nós sabemos que o pensar humano não leva à certeza, como queria Descartes, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

O pensador não é aquele que colhe a verdade, já pronta, no mundo. A própria imagem do filósofo como amante da sabedoria nada tem a ver com a de um ser de boa vontade que, tranquilo, goza da bem-aventurança da verdade. Como todo amante, ele é um inquieto, um ciumento pronto a decifrar as palavras da amada, a hesitação da sua voz ou a "insignificante" troca de palavras que denuncia o oculto. O amor não nos retira da roda do tempo para nos remeter a um lugar nirvânico de plenitude e gozo, ele nos mantém no interminável das repetições. O amor pela verdade é, pois, desconfiado e inquiridor, sempre pronto a identificar os signos que denunciam a traição do dado. A condição fundamental para o amante e para o pensador (o que vem a dar no mesmo) é afastar-se da pasmeira da boa vontade do dar e do receber (GARCIA-ROZA, 1998, p.9).

Recuperando a figura de Moisés, podemos dizer que hoje estamos caminhando no deserto: como o Israel do Êxodo, saímos ou estamos saindo de uma terra de cebolas e melancias, com a esperança de encontrar uma terra "onde corre leite e mel". Só que agora não podemos usufruir nem de uma nem de outra. A experiência do deserto, também em relação à educação, é justamente a experiência de não ter mais aquele "punhado de certeza" que instintivamente a nossa vontade de saber nos leva a preferir "a toda uma carroça de belas possibilidades" (NIETZSCHE, 2000, p.16) e, ao mesmo tempo, não poder ainda experimentar o gozo de uma terra prometida cujo sonho não nos abandona.

Nessa condição de peregrinos do deserto, não raramente nos sentimos perdidos, fragilizados, atemorizados. Mas quem disse que o destino humano seja pertencer a alguma terra definida ou alcançar alguma posse definitiva? E se a nossa condição

humana fosse, pelo contrário, aquela mesma de peregrinos no deserto, numa "terra de ninguém" (*no men's land*) na qual seja necessário repensar profundamente a nossa educação, para reformular os paradigmas interpretativos da existência humana no mundo?

Quero recuperar aqui dois pensamentos, surpreendentemente convergentes, que considero muito sugestivos a este respeito. O primeiro é de um monge trapista, que escreve: "Se alguma coisa se faz necessária hoje, é de homens que sabem se localizar no deserto, homens que podem compreender o que se passa lá dentro, que podem interpretar e lidar com o deserto" (ROSZAK, In: UNGER, 2001, p.152). O segundo pensamento é de Edgar Morin (2001a, p.232): "Não podemos mergulhar na escuridão total do inconcebível, reservada às pessoas em êxtase. Mas podemos entrar numa *no man's land*, bem mais extensa do que pensamos, entre a ideia clara, a lógica evidente, a ordem matemática e a escuridão absoluta".

Educar provém do latim *e-ducere*: conduzir fora. Quero entender este conduzir fora em dois sentidos: no sentido socrático de ajudar a dar à luz a verdade que cada um carrega dentro de si; e no sentido de conduzir fora dos porões cheirando a mofô de preconceitos, ideologias, certezas, hábitos e sistemas hegemonicamente estabelecidos e considerados intocáveis. Conduzir fora de tudo isso, para caminhar no deserto, lugar que se encontra entre o "não mais" das várias formas de escravidão e o "ainda não" da terra prometida. Para quem leva a sério a transcendência da verdade, educar é conduzir fora e permanecer fora, no deserto que representa a nossa condição de peregrinos da vida, no deserto em que não há caminho já traçado e no qual é preciso aprender a orientar-se unicamente com a referência do sol e das estrelas, escutando a voz do vento que sopra onde e quando quer.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

GARCIA-ROZA, L.Alfredo. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Qu'est-ce que la philosophie?** São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

LEÃO, Emanuel Carneiro. A História na filosofia grega. In: FERREIRA, Acylene Maria Cabral (Org.). **Fenômeno & sentido**. Salvador: Quarteto, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Para a genealogia da moral**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

OLIVA, Alberto; GUERREIRO Mario. **Pré-socráticos: a invenção da filosofia**. Campinas: Papyrus, 2000.

PLATÃO. **A República**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1973.

_____. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez ; Campinas: Unicamp, 2001

Recebido em 30.09.10

Aprovado em 22.12.10