

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
FILOSOFIA ACERCA DO PENSAMENTO KIERKEGAARDIANO**

CRISTIAN RIBEIRO DE OLIVEIRA

SÃO CARLOS – SP

2022

CRISTIAN RIBEIRO DE OLIVEIRA

**UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
FILOSOFIA ACERCA DO PENSAMENTO KIERKEGAARDIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia da
Universidade Federal de São Carlos para
obtenção do título de mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Orientador (a): Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari.

São Carlos – SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato CRISTIAN RIBEIRO DE OLIVEIRA, realizada em 24/10/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamar
(UFSCar)

p/

Prof. Dr. Marcos da Silva e Silva
(UFABC)

p/

Prof. Dr. Alex Fabiano Corrêa Jardim (UNIMONTES)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo UFSCar.

UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA ACERCA DO⁴
PENSAMENTO KIERKEGAARDIANO

CRISTIAN RIBEIRO DE OLIVEIRA

Dissertação defendida e aprovada para obtenção do grau de mestre em Filosofia

São Carlos, 24 de Outubro de 2022.

Comissão Examinadora

Prof. Dra. Adriana Mattar Maamari
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS / UFSCAR

Prof. Dr. Alex Fabiano C. Jardim
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS / UNIMONTES

Prof. Dr. Marcos Silva e Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC / UFABC

Ribeiro de Oliveira, Cristian

Educação e Existência: uma proposta de metodologia do ensino de filosofia acerca do pensamento kierkegaardiano / Cristian Ribeiro de Oliveira -- 2022. 100f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Adriana Mattar Maamari
Banca Examinadora: Marcos Silva e Silva, Alex Fabiano Correia Jardim
Bibliografia

1. Filosofia. 2. Ensino. 3. Sören A. Kierkegaard. I. Ribeiro de Oliveira, Cristian. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Neste momento singular da minha vida acadêmica os agradecimentos a serem feitos dirigem-se às pessoas que dão razão e sentido a minha existência. Agradeço à minha mãe Ednolia Ribeiro de Oliveira e ao meu pai Mourisvar Martins de Oliveira!

Agradeço à professora Adriana Mattar Maamari pela orientação feita com tanta ternura e maestria. Gratidão.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos pelo brilhantismo e por nos incentivarem nesta árdua batalha de ser pesquisador neste país.

À CAPES graças ao suporte financeiro para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Desenvolver um discente crítico, criativo e autônomo a partir do pensar reflexivo, eis o desafio que nos propomos no presente trabalho trilhando pela filosofia kierkegaardiana, buscando dialogar com premissas que engloba a filosofia existencialista e passando, com considerável destaque, pela pedagogia de Paulo Freire, almejando demonstrar congruência entre o filósofo dinamarquês e o pensador brasileiro. Escolhemos encarar o desafio de pensar uma educação que visa a construção e efetivação da subjetividade em um processo de humanização do indivíduo, onde a edificação deve acontecer no interior de cada existente em meio a sua relação com o mundo. Conseguimos atingir nossos objetivos, a saber, pensar na possibilidade de se trabalhar o pensamento kierkegaardiano no solo da sala da educação básica brasileira promovendo constante diálogo com a urgência contemporânea educacional que deve promover um despertar crítico na classe discente através da filosofia existencial. Dentro desta concepção provou-se a impossibilidade de uma educação imparcial, haja vista que o educador deve posicionar-se diante da difícil tarefa de ser ao mesmo tempo mestre e aprendiz. Para pensar uma educação que realmente tenha um compromisso efetivo com a subjetividade de cada existente, com a transformação ética da sociedade e a edificação das pessoas. Por fim, o presente trabalho evoca a necessidade de pensar uma educação que tenha como objetivo maior a construção da autenticidade e conseqüentemente o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética e política das pessoas, permitindo-lhes a compreensão da possibilidade que têm de modificar os rumos da sociedade e dessa forma criar cultura.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino Médio, Professor, Existencialismo

ABSTRACT

To develop a critical, creative and autonomous citizen based on reflective thinking, this is the challenge that we propose in the present work, following the Kierkegaardian philosophy and seeking to dialogue with premises that encompass the existentialist philosophy and passing with considerable emphasis on the pedagogy of Paulo Freire. We chose to face the challenge of thinking about an education that aims at the construction and effectiveness of subjectivity in a process of humanization of the individual, where the edification must happen inside each existing one in the midst of its relationship with the world. We were able to achieve our goals, namely, to think about the possibility of working with Kierkegaardian thinking on the ground of the Brazilian basic education classroom, promoting constant dialogue with the contemporary educational urgency that should promote a critical awakening in the student class through existential philosophy. Within this conception, the impossibility of impartial education was proved, given that the educator must take a stand on the difficult task of being both a master and an apprentice. To think about an education that really has an effective commitment to the subjectivity of each existing, with the ethical transformation of society and the edification of people. Finally, the present work evokes the need to think about an education that has as its main objective the construction of authenticity and, consequently, the development of a critical, ethical and political conscience of people, allowing them to understand the possibility they have to change the directions of society and thus create culture.

Keywords: Philosophy, High school, Teacher, Existencialism

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Quadro 1 – Sugestões de Dicionários	p. 41
Quadro 2 – Vocábulo	p. 43
Figura 1 – Ilustração de Kierkegaard	p. 45
Figura 2 – Família de Kierkegaard	p. 46
Figura 3 – Conceito de Angústia, Desespero Humano, Conceito de Ironia	p. 51
Figura 4 – cidade de Copenhague no século XIX	p. 52
Figura 5 - Caricaturas de Kierkegaard publicadas pelo “O Corsário”	p. 53
Figura 6 - Regine Olsen, por volta de 1840	p. 54
Figura 7 - Sepultura de Søren Kierkegaard em Copenhague	p. 55
Quadro 3 – Quadro dos heterônimos usados por Kierkegaard	p. 56
Quadro 4 – características do existencialismo	p. 63
Figura 8 – Obra “O Grito” de Edvard Munch	p. 63
Figura 9 – Ilustração de perfil do filósofo Kierkegaard	p. 67
Quadro 5 – Quadro de atividade PRECISO x QUERO	p. 72

Figura 10 – Capa do filme Don Juan DeMarco (1995)

p. 77

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	P. 04
INTRODUÇÃO.....	P. 09
1. A AUSÊNCIA DA FILOSOFIA KIERKEGAARDIANA E A PROBLEMÁTICA DAS LIMITAÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	P.13
2. EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS KIERKEGAARDIANO NO ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ FREIRIANA.....	P. 22
2.1 Congruências entre Kierkegaard e Freire.....	P. 24
3. CAMINHOS KIERKEGAARDIANOS: LEITURA PARA O ITINERÁRIO ACERCA DA PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL DIANTE DO POSSÍVEL E DA ANGÚSTIA NA SALA DE AULA.....	P. 34
3.1 Análise textual.....	P. 34
3.1.1. Preparando-se para a leitura.....	P. 34
3.1.2 Sugestão de leitura panorâmica.....	P.34
3.1.3 Levantamento da bibliografia para a elucidação dos conceitos do texto.....	P. 38

3.1.4 Vida e obra de Kierkegaard.....	P. 43
3.1.5 Kierkegaard didaticamente na sala de aula.....	P. 58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	P. 98

Apresentação

Como desenvolver um cidadão crítico, autocrítico, criativo e autônomo a partir do pensar bem ou pensar reflexivo? É sabido que com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) o estudo da Filosofia teve considerável fortalecimento. Diz-se isso, pois a importância dos conteúdos de Filosofia na formação integral da pessoa humana foi reconhecida na LDB. A presente lei prevê como finalidade do ensino de Filosofia a preparação para o exercício crítico e autônomo da cidadania. Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que se espera da escola é que a mesma desenvolva cidadãos críticos e autônomos e não indivíduos passivos que aceitam as propostas de ensino cegamente sem a apurada visão crítica, propostas essas que muitas das vezes são baseadas em suas várias áreas de conhecimento, oferecidas prontas e acabadas, estabelecidas pela sociedade e pela cultura formativa do local em que vive. Com quase duas décadas do retorno da Filosofia no ensino médio percebemos a urgência em despertar nos estudantes do ensino médio o interesse pelas temáticas filosóficas, a criação de referências e de valores humanos importantes, como a verdade, o significado e a comunidade; valores que, articulados e expressivos, podem desenvolver o pensar reflexivo.

Para que a Filosofia ofereça contribuição na formação ética e política na vida dos estudantes enquanto cidadãos faz-se necessário que haja um planejamento bem elaborado de propostas concretas para serem desenvolvidas no seu ensino, que sejam propostas construtivas em seus conteúdos teóricos e criativos na sua práxis; pensando, ensinando e praticando com o envolvimento dos próprios alunos. Neste sentido, sabendo que há algo em comum entre a juventude e os filósofos, qual seja, a capacidade de se maravilhar/espantar com o mundo, a presente dissertação buscará abordar a importância do texto filosófico, mais precisamente os textos do filósofo Sören Kierkegaard, obedecendo a questão *stricto sensu*, dar-se-á especial enfoque na obra "O Conceito de Angústia". Também serão levantadas problemáticas difíceis de serem compreendidas, a saber, a parca presença deste pensador nos materiais por hora disponíveis para o ensino médio, haja vista que o pensador em questão tem deves importância no desenvolvimento do pensamento filosófico que o sucede, mais precisamente o existencialismo que dominou boa parte

do cenário filosófico do século XX em figuras proeminentes como Jean Paul Sartre, Martin Heidegger, Karl Jasper, entre tantos outros.

Vale enfatizar que a angústia e a existência, tratado por Kierkegaard, é um alicerce primordial à compreensão do homem contemporâneo e o entendimento da subjetividade. A originalidade com que Kierkegaard tratou a existência e as tensões inerentes a ela o coloca entre os grandes pensadores que interpretaram plenamente as problemáticas existenciais, evocamos novamente a questão levantada acima: por que Kierkegaard é tão timidamente tratado nos materiais didáticos do ensino de Filosofia na educação básica brasileira?

Buscaremos analisar como os alunos ensino médio podem melhorar seu desenvolvimento filosófico inicial, quando são apresentados aos conceitos kierkegaardianos presentes na obra “O Conceito de Angústia”, trilhando uma sequência didática que estabeleça uma conexão com a realidade de suas vidas, seu contexto cultural e histórico e criando um espanto filosófico que possa tornar parte de suas vidas daquele momento em diante, impactando em sua formação e em sua estrutura educacional como um todo, trazendo a possibilidade de caminhar para uma liberdade mais concreta e uma fuga ao obscurantismo.

A motivação para pesquisar o emaranhado de complexidade que caracteriza o pensamento do filósofo dinamarquês Sören Aabye Kierkegaard e o seu impacto na história da Filosofia surgiu já nas primeiras reflexões sobre o pensamento kierkegaardiano e a sua explicação sobre a existência humana e sua inexorável finitude quando ainda cursava o curso de licenciatura plena em filosofia na estimada UNIFAI (Centro Universitário Assunção). Esse período de descobertas teve o seu clímax com as leituras das primeiras obras de Kierkegaard, nessas reflexões a atenção e o deslumbramento se fixaram para a necessidade de aprofundamento sobre os temas que circundam a problemática da existência, a saber, a angústia; o nada; o possível da existência; a liberdade e o desejo. Estes temas foram abordados, ainda que de forma primária, na monografia de graduação em Filosofia, no ano de 2004, com o afã de dar continuidade ao descobrimento e saciar a gana de destrinchar o pensamento kierkegaardiano, tendo por principal enfoque o sentimento de objeto indeterminado que é a angústia, sentimento esse tão presente no pensamento de Kierkegaard, surgiu a necessidade de dar prosseguimento aos estudos, com a observação do impacto causado nos estudantes durante as aulas ministradas com a temática kierkegaardiana. Todavia se deparar com a escassez de

material do filósofo nas obras dedicadas ao ensino de filosofia na educação básica brasileira gerou indelével frustração, sentimento esse que foi sendo fortalecido com o passar do tempo e a percepção cada vez maior de que a ausência de referencial para tratar a temática kierkegaardiana tinha seus problemas ainda na formação do docente de filosofia. Como tive o privilégio de ter tido acesso ao pensamento kierkegaardiano na minha formação, não havia me atentado a esta questão.

A importância de se estudar Kierkegaard e trazê-lo para o solo da sala de aula se justifica, entre tantas outras premissas, na questão com que ele trata a existência humana calcada na finitude; essa limitação quando posta diante da infinidade de possibilidades, que surgem a todo instante para indivíduo, se depara com uma tensão paralisante é uma fiel tradução do indivíduo contemporâneo mergulhado em um emaranhado de desejos imediatistas, numa busca desenfreada pelo vil metal, pela busca incessante em usufruir o tempo que se mostra veloz; essa problemática surge diante do ser, revelando o dramático presente na limitação da existência; a incerteza presente nas decisões, o cego elã de querer abarcar todos os possíveis no tempo imediato, a sensação de aniquilamento, a busca por uma verdade para a vida. Todas essas questões são tratadas por Kierkegaard em seu vigoroso corpo filosófico.

Urgente se faz explicar alguns tópicos importantes, para assim, galgar mais ainda na justificativa da pesquisa proposta. No pensamento de Kierkegaard há uma incansável busca que precipita o indivíduo na dualidade do viver ou morrer por uma ideia, de tal forma essencial que a existência é impossível sem ela, pois a vida sem ela não teria sentido. O indivíduo cuja alma é incessantemente agitada pelas possibilidades da existência e pelas escolhas diante das quais elas o colocam está numa busca incansável: encontrar uma verdade que sirva de base à existência. Verdade que é o cerne da busca existencial, logo, nessa busca ele pode experimentar, pode moldar sua vida de acordo com as esferas que lhe surgem. O ser humano é obrigado à escolha. Essa forma imperativa de decisão se dá o tempo todo. O indivíduo tem consciência plena de que a escolha carrega o certo ou o errado; a felicidade ou a tristeza; o amor ou o ódio, isso porque o possível está presente nas escolhas. Nesse embate o indivíduo depara-se com algo que o faz tremer, tensão que é uma grande preocupação presente na sua vida, e a qual Kierkegaard tratou com magistratura. A angústia é essa tensão existencial. Com esta tradução oferecida por Kierkegaard acerca da angústia, creio difícil encontrar

uma melhor forma de desnudar o indivíduo contemporâneo a partir de pensadores que o precederam, ou o sucederam.

A outra definição trazida por Kierkegaard que fortalece ainda mais a necessidade do presente trabalho, em tempo, o conceito de possível para Kierkegaard. A palavra possível tem a sua etimologia do latim: posse, que a seu passo é derivada de *potis esse*, que significa ser patrão de algo, ter em seu poder. O possível, para Kierkegaard, é o que se pode realizar na concretude da existência. A possibilidade kierkegaardiana não remete a um juízo sobre o suceder das coisas ou o acontecer de um estado de coisa, o possível é característica essencial do existir humano. Para o filósofo dinamarquês a vida não é um movimento que não se resume no nascer e morrer, mas na relação com o mundo e com as pessoas, existir é preocupar-se com a sobrevivência, é antecipação e projeto, enfim, é desenvolvimento de um programa que está se escrevendo. O existir é contingência absoluta: não conhece outra necessidade a não ser a das escolhas exigidas. O existir humano é um embate constante do infinito presente no possível. A possibilidade kierkegaardiana encaixa-se, com uma perfeição singular, na indagação de Hamlet: Ser ou não ser? O possível kierkegaardiano enquadra o indivíduo como um ser livre, único e responsável pela sua alegria ou tristeza. A existência humana é possibilidade, diferente dos demais seres vivos onde a espécie prevalece ao indivíduo. No Homem a espécie tem papel por demais secundário, não há instintos que decida por ele, é o indivíduo quem deve decidir por sua conta e essa decisão não tem escapatória. O indivíduo não tem uma existência teórica, ao contrário, o existir humano é prático, alicerçado em sentimentos concretos, sendo no confronto com os possíveis que ele dá forma à sua singularidade existencial: os seres não são nada além de possibilidade. Sem bonança, a existência coloca o indivíduo diante de alternativas perante as quais é preciso optar. No entanto há algo que paralisa este ser de possibilidades, ele encontra-se mais cedo ou mais tarde completamente indeciso diante de uma possibilidade que lhe é apresentada e cuja importância é tão imponderável que qualquer escolha parece impossível. A possibilidade tem nas suas entrelinhas o indeterminado e o vazio, o nada. O possível faz da escolha uma incerteza, ela pode ser positiva ou negativa; pode ser plena de satisfação ou um repositório de lamentações. Essa dualidade presente no possível faz com que o ser humano pese, compute, calcule. Diante da possibilidade da infelicidade, compreende-se que se possa usar de subterfúgios, consoante um guerreiro

convocado à batalha e que antes de pegar as armas e o fardamento fica a dar voltas em torno do túmulo. A hesitação em escolher e a incerteza provocada pelas possibilidades provocam um sentimento de mal-estar, esse sufoco diante do que não é conhecido eclode um desassossego ímpar que mergulha o indivíduo nas entranhas do sombrio. As possibilidades que se apresentam ao indivíduo não oferecem nenhuma garantia de sucesso. Uma ilusão poderá representá-las como boas notícias ou boas promessas, mas, o que é possível carrega consigo o sucesso ou o fracasso, a vida ou a morte. O homem está mergulhado no oceano incomensurável da possibilidade. Eis a sua condição: ele pode escolher apenas uma possibilidade; pode viver apenas um possível. A limitação, a fragilidade e a instabilidade da existência não podem se afastar da verdade existencial, mas servir de apoio para o seu entendimento. O mundo oferece uma imensidão de possibilidade ao homem e a angústia é precisamente o que o possível gera nesse ser de opções mil. Angústia: perturbação causada pela incerteza. Cada exigência da possibilidade obriga o indivíduo a assumir uma decisão e isso o mobiliza de maneira integral: eis a premissa do poder paralisante da existência como possível. Creio que o conceito de possível oferecido por Kierkegaard é de extrema importância para o estudante que se encontra prestes a deparar-se com escolhas que serão tensas e imprescindíveis para a jornada existencial.

É primordial explicar a análise da influência da angústia na obra kierkegaardiana e o acompanhamento da reflexão dos discentes sobre este sentimento negativo de objeto indeterminado: a angústia, esta realidade do "eu em desequilíbrio". Também se faz necessário construir uma metodologia do ensino de Filosofia acerca da angústia trabalhada por Kierkegaard. Vale lembrar que com Kierkegaard, temos o nascimento do conceito de angústia e sua determinação. A vigorosidade do pensamento kierkegaardiano sobre a subjetividade existencial, a relação entre finitude do tempo o desejo e o possível na existência humana e a angústia gerada por essa conexão, recai como uma via filosófica que expande a mente dos estudantes levando-os a compreensão da tensão existencial em que são obrigados a enfrentar. Em tempo, não deixemos de lembrar que o objetivo, também, é identificar o ensino de Filosofia como possibilidade de criar um aluno mais crítico e reflexivo de si mesmo, da sociedade e da própria subjetividade humana, tornando-o uma pessoa mais consciente de si.

INTRODUÇÃO

Quando a filosofia retorna à matriz curricular do ensino básico de São Paulo no ano de 2005 depois de uma ampla consulta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, junto ao corpo gestor das escolas, os problemas de uma reintrodução da Filosofia tornaram-se claros e carentes de estudo. Passadas quase duas décadas desde o seu retorno ainda há inquietações no docente de Filosofia, a saber: Como a disciplina é recebida ainda hoje nas unidades escolares? Qual a novidade ela pode trazer para o solo da sala de aula? A ausência de professores devidamente habilitados ressurgiu como empecilho para a permanência da disciplina no quadro curricular? Os conteúdos, a serem trabalhados pelos professores, correspondem às necessidades da atualidade? Existem inovações nos meios e métodos no ensino de Filosofia? Efetivamente, a Filosofia contribuiu com a construção do aluno crítico e pesquisador?

Pesquisadores de escol ofereceram estudos sobre o percurso da disciplina na história nacional, ora presente no quadro curricular, ora colocada em desuso, algumas vezes considerada reflexiva ou revolucionária. O conteúdo trabalhado pela disciplina em suas inúmeras insurgências também mereceu atenção por parte dos pesquisadores, ora com ênfase na História da Filosofia ora no desenvolvimento e entendimento de conceitos. No que tange a presente pesquisa foca-se a reflexão acerca da importância das temáticas kierkegaardiana na sala de aula do ensino médio e a ausência de materiais que abordem o filósofo dinamarquês e sirvam de norte para os docentes da área.

É sabido que tratar de Filosofia é uma experiência singular graças a propriedade desse campo de estudo de conduzir o estudioso a pisar solos novos, desafiadores e abertos ao questionamento, a Filosofia constrói uma visão, traz à vida conceitos e propõe um olhar da realidade. A filosofia é edificada com atitude, com a argumentação, indagação e a reflexão sobre o mundo num contexto que convoca a pensar, problematizar e racionalizar, com as potencialidades críticas típicas dessa esfera do conhecimento, porém, sem deixar de lado as normas básicas e lógicas para uma discussão que não admita obscurantismo, uma discussão respeitosa e digna de aceitação.

Podemos dizer que a filosofia se constrói quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações racionais que validem ou invalidem as crenças cotidianas. Por que racionais? Por três motivos: porque racional significa argumentado, debatido e compreendido, porque racional significa que, ao argumentar e debater, queremos conhecer as condições e os pressupostos de nossos pensamentos e dos outros, porque racional significa respeitar certas regras de coerência do pensamento para que um argumento tenha sentido. Deste modo, é possível chegar a conclusões que podem ser compreendidas, discutidas, aceitas e respeitadas por outros (CHAUI, 2016, p. 21).¹

Em 2006 (Parecer CNE/CBE nº 38/2006), foi aprovada a presença obrigatória da Filosofia e Sociologia em milhares de unidades de ensino médio distribuídas no território nacional. Por ser professor de Filosofia, recém-saído da sala universitária, e por perceber que o retorno da Filosofia propiciava uma avalanche de materiais que serviriam de suporte para os novos docentes senti certa frustração ao me deparar com certa limitação dos livros que me chegavam à mão. Percebi que alguns pensadores detinham maior destaque se comparados a outros, e qual não foi minha surpresa ao perceber que o filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard estava entre os preteridos no inúmeros materiais didáticos que tive acesso. Logo estava diante de questões singulares pois que não há como negar que Kierkegaard é essencial para o bom entendimento do existencialismo e as temáticas a ele inerentes. Importante também pensar na compreensão da experiência filosófica, para justificar a necessidade da presença de Kierkegaard no ensino de Filosofia para o ensino médio. Sabendo primeiramente quão necessário é um certo deslocamento frente à existência, percebendo-se nuances e situações antes ignoradas, chega-se ao questionamento acerca da função da experiência filosófica e do seu real sentido no mundo. Nessa indagação existencial, é dever da filosofia levar o estudante à indagações provocadas pela busca de compreensão, formulando questões, tentando ou não respondê-las, mas expondo-se diante do próprio eu e do mundo, provocando situações e reações que leve-o a descobertas do ser no mundo e do real sentido da experiência fenomenal de viver. Bom esclarecer que quaisquer definições lançadas acerca da Filosofia serão limitadas, pois sua amplitude não permite a elaboração de um conceito pronto e acabado ou de uma definição fechada. Ao pensar a existência e o ser-no-mundo, é de bom tom trazer à baila o pensamento o filósofo Heidegger:

¹ CHAUI, Marilena. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Ática, 2016. p. 21.

Quando perguntamos: Que é isto – a filosofia? Falamos sobre a filosofia. Perguntando dessa maneira, permanecemos no ponto acima da filosofia e isso quer dizer fora dela. Porém, a meta de nossa questão é penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, filosofar.²

Assim, quando o homem se permite filosofar, logra a nervura central da Filosofia, dispondo-se a penetrar nas suas próprias leis e comportamentos e a se lançar a descobertas existenciais. Heidegger defende a ideia de que, tudo que existe, ou seja, nos diversos reinos da natureza, nos diversos objetos presentes na realidade apenas estão presentes sem a noção de existência, mas o homem detém a dádiva singular e essencial de se questionar quanto ao próprio ser. Dessa maneira, o filósofo alemão afirma: “o ‘Ser’ é o conceito evidente por si mesmo. Em todo conhecimento, proposição ou comportamento com o ente e em todo relacionamento consigo mesmo, faz-se uso do ‘Ser’ e, nesse uso, compreende-se a palavra ‘sem mais’” (HEIDEGGER, 1973. p. 211). Nessa perspectiva, uma interessante definição de Filosofia passaria pelo reconhecimento do ser humano como ser cheio de possibilidades, e de que a Filosofia remete esse ser a diversas formas de pensar e de ser no mundo. Diante disso um pilar inquebrantável se revela acerca da importância do filósofo Kierkegaard para o ensino de Filosofia, haja vista que a definição de possível presente em Heidegger tem suas raízes um século antes, no pensamento kierkegaardiano acerca do conceito de possível.

O trabalho tem por objetivos pesquisar o vigor da filosofia kierkegaardiana com temáticas caríssimas aos estudantes do ensino médio, logo, com suas contribuições na formação do jovem, outrossim buscar-se-á hipóteses do porquê da incômoda ausência do pensador em considerável parte dos materiais didáticos da Filosofia para o ensino médio. Não passará incólume a necessidade de se pensar no professor da disciplina Filosofia no ensino médio; qual a sua formação pessoal e profissional, como ele percebe a contribuição da Filosofia kierkegaardiana na formação do jovem.

Vale destacar que este estudo também se guia nos referenciais teóricos oferecidos por pensadores que vêm ao longo do tempo, contribuindo no pensar sobre a prática docente do ensino de Filosofia e a sua importância no curso médio, dentre os quais Alejandro Cerletti, Silvio Gallo e Sonia Maria Ribeiro de Souza. Mesmo em meio às divergências referenciais e posicionais a respeito da pesquisa,

² HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

metodologia, constituição e políticas para a disciplina Filosofia, revelam preocupação e interesse pelo pleno desenvolvimento e definitiva presença da Filosofia na Educação básica brasileira.

A dissertação está composta por três capítulos. Inicialmente trataremos da problemática da filosofia kierkegaardiana e o ensino de filosofia no Brasil. Com isso buscaremos refletir se há limitações do ensino de Filosofia no ensino médio e tratar da urgência de se instaurar uma reflexão sobre um ensino da subjetividade no solo da sala de aula.

Na segunda parte ampliaremos o horizonte teórico mostrando a consistência do pensamento kierkegaardiano e a importância da educação da interioridade, promovendo um diálogo entre a filosofia kierkegaardiana e o pensamento de Paulo Freire.

Em seguida apresentaremos no terceiro momento a parte teórico propositivo, indicando alguns procedimentos metodológicos para a iniciação analítica do itinerário filosófico kierkegaardiano seguindo uma trajetória de leitura embasada em conceitos discutidos no capítulo precedente.

CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA KIERKEGAARDIANA E A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A Filosofia aportou no Brasil com a Companhia de Jesus e, ao lado da Teologia, compôs as chamadas Humanidades, fundadas na Filosofia de Aristóteles e na Teologia de Santo Tomás de Aquino. A partir do século XIX, dada a influência do positivismo, do darwinismo e do evolucionismo, assim como algumas mudanças no campo educacional, o ensino de Filosofia passou a ser questionado pelos seus conteúdos e objetivos. O parecer do jurista Rui Barbosa³, por exemplo, embora tentasse mudar o caráter dogmático e doutrinário da Filosofia ensinada nas escolas secundárias, ainda restringia o tratamento a ser dado ao campo da história das ideias, aos sistemas e às escolas. Na primeira metade do século XX, o ensino de Filosofia passou por diversos percalços, por exemplo: a disciplina deixou de ser exigida nos exames que dão ingresso às escolas superiores, com a Reforma de Epiácio Pessoa⁴, de 1901; foi transformado em disciplina facultativa, pela Reforma Maximiliano⁵, de 1915; foi incorporado como formação complementar no ensino secundário preparatório para o curso de Direito, em 1925, com a Reforma Campos. Finalmente, na década de 1940, passou a compor o currículo do curso clássico do colegial. Com a promulgação da Lei nº 11.684⁶, eis que a Filosofia reingressa ao solo da sala de aula da educação básica brasileira, no ensino médio, como disciplina obrigatória, após longo período desde a sua lamentável retirada do currículo educacional em vários estados brasileiros. Vale lembrar que a partir da década de 1930, a filosofia passou a integrar o currículo do ensino secundário e lá permaneceu até o início da década de 1960, no governo Médici ela sofreu um duro golpe sendo

³ Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projeto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882.

⁴ A Reforma Epiácio Pessoa manteve a sobrevivência da Filosofia nas escolas brasileiras do começo do século XX. O avanço trazido pela Reforma Epiácio Pessoa não durou muito, foi de 1901 a 1911, a educação no Brasil se orientou pelo código dos institutos de ensino superior e secundário, conhecido como Código Epiácio Pessoa.

⁵ Essa reforma também impôs a re-oficialização do ensino brasileiro. Em certa medida houve retrocesso, pois foi decorrente dessa reforma a criação do exame de vestibular como forma de dificultar o ingresso de jovens ao nível superior.

⁶ Lei nº 11.684, de 02.06.2008 – Altera o artigo 36 da Lei nº 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio.

retirada do currículo do ensino médio com a Lei nº 5.692/716. Ressalta-se que com a redemocratização do país, na década de 1980, a filosofia voltou ao currículo brasileiro, mas de maneira opcional, e, somente no ano de 2008, no governo do presidente Lula ela retornou como disciplina obrigatória na educação básica. Com a filosofia de volta ao solo da sala, abriu-se um terreno fértil em vários Estados sobre o seu ensino, principalmente nas unidades federativas que ficaram sem o componente curricular em suas fileiras no infértil período em que ela foi renegada.

O ensino de Filosofia no ensino médio eclode na primeira década do século XXI despertando debates e reflexões sobre como sanar um hiato decorrente de sua ausência das salas de aulas brasileiras por anos e anos. O docente inquieto diante dessa nova realidade, a partir de sua reinserção ao currículo, sente a urgência que pede o momento, a saber, justificar e legitimar a presença da Filosofia na fase final da Educação Básica, conseqüentemente na formação da juventude brasileira. Como bem pontuou Gelamo (2010), “a produção teórica sobre a temática do Ensino de Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita”. Com isso, a percepção que se tem é que os debates estariam mais voltados para a reinserção e legitimação da Filosofia no ensino médio em detrimento do conteúdo a ser concebido. Eis as premissas que podem ser levantadas diante de tal problemática:

Primeiro, pela própria ausência em si, uma vez que a própria realidade não apresentava demanda; em segundo lugar porque era um momento mais reivindicativo, justificando assim que o debate ocorresse mais em torno do problema de sua reinclusão na matriz curricular como disciplina e não como conteúdo transversal ou não. Para grande parte dos filósofos brasileiros, mais ainda para os professores dos Departamentos de Filosofia, tanto em cursos de graduação, quanto de pós graduação (lato sensu e stricto sensu) das universidades e instituições de Ensino Superior, o ensino de Filosofia ainda não é visto como um problema propriamente filosófico – no máximo ‘um problema de menor importância para a Filosofia’ – , mas restrito ao campo educacional, como problemas a Filosofia da Educação”, por filosofias por formação, ‘mas que atuam na área da educação’, distantes dos problemas filosóficos (GELAMO, 2010, p. 333).

Chegada a Filosofia e exposta a situação do calor da hora indagou-se como agir diante dessa nova realidade. Caberia aos pedagogos assumir as rédeas da situação? Quem trataria da problemática desse retorno da filosofia? Seria responsabilidade dos professores de filosofia? Em Cerletti temos apresentada a seguinte afirmação:

Se se trata de um curso que se situa na filosofia – isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente ‘filosófico’ –, o que aparece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a atividade de aspirar a ‘alcançar o saber’. Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento (CERLETTI, 2009, p. 19)

Ensinar filosofia remete invariavelmente a uma forma de intervenção filosófica, quer seja sobre textos filosóficos, quer seja dos embates filosóficos tradicionais, ainda mesmo nas temáticas não comuns de filosofia. Responder a questão, o que é ensinar filosofia? Sem situar-se em uma perspectiva ou concepção filosófica é possível? O ensino filosófico é aquele em que o ato de filosofar é a propulsão, enquanto atividade própria da filosofia, o ensino filosófico enlaça o fazer filosófico com o sentido de sua transmissão. Neste sentido é de bom tom atentar-se à necessidade de que os conteúdos presentes nas aulas de filosofia sejam levados aos estudantes como algo intenso, pulsante e concreto, algo em que o ontem esteja interligado com o agora, lançando luz sobre o contexto que o rodeia, onde o discente assume o papel de sujeito ativo no processo pedagógico. A questão urgente do professor de Filosofia em terras tupiniquim está atrelada a constante re-invenção, re-criação e re-significação do seu fazer pedagógico de tal modo que a prática filosófica se mostre em toda a sua plenitude fazendo sentido aos estudantes, logrando por fim o seu ensino de forma efetiva. Encarando o dinamismo do mundo, a velocidade com que a existência se processa, uma questão crucial surge diante do professor de filosofia, a saber: como despertar o interesse do aluno no Ensino Médio? Neste sentido há de se considerar a importância de traçar estratégias didáticas por demais diferenciadas, quiçá atraente, somada a questão da aplicação dessas estratégias por meio de um método inovador, e investigar como o docente deve proceder na escolha dos conteúdos programáticos. Cerletti traz luz a essa questão:

A função da filosofia na escola é de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-los e eventualmente transforma-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato

ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes são 'naturais', mostrando as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, p. 19).

Ensinar a filosofar extrapola as fronteiras de elaborações de estratégias ou definições deste ou daquela metodologia; urge antes definir o que ensinar e pensar como ensiná-la. É sabido desde tempos antigos que a filosofia não admira esta ou aquela visão de mundo, antes busca incansável investigação e novos métodos de percepção e de explicação. Ao definir o que se deve ensinar aos alunos, deve-se refletir também como transmitir tal ensino e como o discente a acolherá. E partindo desta premissa procura-se responder a problemática de que se há uma necessidade do uso do texto filosófico no Ensino de Filosofia, indicada por inumeráveis teóricos, tal como pelas diretrizes oficiais, por quê raramente tais textos são utilizados nas aulas de Filosofia no ensino médio? Por que existe um abismo entre as teorias filosóficas e a realidade vivenciada por este discente? É bom ter em foco que quando este abismo é superado ocorre o espanto filosófico, todavia raramente a teoria filosófica é contextualizada e trazida para a realidade nas aulas de filosofia no ensino médio. Outras questões urgentes se levantam: quais os enfrentamentos o docente e o discente enfrentam para o uso do texto filosófico no ensino médio? Há vias que permitam superar esses obstáculos levando a leitura do texto filosófico a alcançar produtividade na sala de aula?

Neste sentido é possível levantar a indagação: os discentes estão preparados para uma leitura kierkegaardiana? Sabe-se que os estudos da obra de Kierkegaard na América Latina de fala hispânica têm progredido consideravelmente nos últimos vinte anos. Tanto no México como na Argentina, já há bibliotecas e sociedades dedicadas exclusivamente ao estudo, tradução e divulgação da obra do filósofo dinamarquês. Além disso, a figura de Kierkegaard foi ingressando paulatinamente na academia. Isso permitiu que se escrevessem vários trabalhos de doutorado discutindo suas ideias. Apesar de tudo isso ser muito positivo, ainda falta a tradução das obras completas para o português, quiçá o espanhol. Por outra parte, apesar de que o maior impacto das ideias de Kierkegaard seja um fenômeno que pode ser observado em escala mundial, isso não significa que tenha surgido interpretações "integrais" de sua obra ou pensadores que pensem "com" Kierkegaard, inclusive distantes de seus pressupostos básicos. Oxalá isto seja só um sintoma momentâneo

dos estudos sobre o dinamarquês. Quer dizer, que em uma primeira etapa se produzem estudos especializados, porém que logo possamos observar a influência de sua obra em escritos originais. Compreender corretamente um filósofo da estatura de Kierkegaard supõe abandonar seu caminho teórico com o objetivo de formular o próprio caminho. A problemática exposta acerca da preparação dos estudantes para uma leitura de Kierkegaard instiga os objetivos assumidos na presente dissertação; o afã de compreender a necessidade e as dificuldades que o discente e o docente encaram quando se veem diante da necessidade do uso dos textos filosófico no ensino médio nos faz apresentar um procedimento metodológico, cuja aplicação se torna patente através do itinerário da filosofia de Soren Kierkegaard.

Neste diálogo sobre a possibilidade da reflexão kierkegaardiana por parte do discente do ensino básico podemos acrescentar que o ensino de Filosofia na educação básica tem como objetivo oferecer instrumentos para que os discentes tornem-se sujeitos críticos de sua realidade, no ato de questionar e re-questionar que os leve a ressignificar conceitos, assim é imprescindível a ação do docente na sala de aula, é essencial a atitude docente como um “guia maiêutico” para que esse “tornar-se crítico” se torne possível. Além de professor pesquisador, o docente não deve se furtar de desempenhar a função de filósofo, guiando o aluno nas trilhas das novas descobertas.

É consenso que a Filosofia não deve ser entendida como um conhecimento acabado, mas é aceito que a Filosofia é algo aberto, de essência argumentativa, pois ela não existe de forma desencarnada na consciência dos filósofos, mas materializada nos textos destes. A Filosofia não se apresenta como a portadora de grandes verdades, mas se apresenta como uma concepção de saber elaborado que supera os milênios de existência. O texto filosófico é a materialização do pensar que se dá em uma dimensão questionadora, onde a leitura não seria possível sem reconstruir o diálogo em que está implicado.

O diálogo é o caminho próprio da Filosofia como filosofar. A Filosofia nasce dialógica, quer dizer, filosofante. Sócrates investigava a si mesmo através do diálogo, por meio do discorrer conjuntamente acerca do conhecimento da sabedoria ou do reconhecimento da ignorância em relação à sabedoria. Constituído de perguntas e respostas, o diálogo sempre visa alcançar a coisa mesmo que se põe diante dos interlocutores a partir de um questionamento. O questionamento é o caminho do diálogo (...) segundo a tradição socrático-filosófico, filosofar é entrar em diálogo consigo mesmo

através do perguntar e responder compartilhando entre amigos. A amizade dialógica constitui a possibilidade de, no diálogo e por meio dele, alcançar-se a clarividência do investigado além do pessoal e do contingente (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 408).

Essa função dialógica da Filosofia se manifesta por meio do pensamento do filósofo, que de forma transcendente se apresenta por meio da oralidade ou de textos, pois aquilo que é investigado se encontra dentro de uma intertextualidade. A necessidade do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio se faz imprescindível, direcionado pelas Normativas Educacionais como algo essencial os textos filosóficos possibilitam e transformam o modo de pensar do estudante. Sem a presença dos textos filosóficos, esse modo de pensar inevitavelmente tornar-se-á mais fragilizado, impossibilitando o processo do ensino aprendizagem.

O que diferencia o filósofo da maioria dos ditos mortais não é que o filósofo pensa mais coisas, ou que as pensa de modo especial, mas simplesmente que ele pensa de um modo clarificado. Essa clareza não é um dom transcendental, mas é o corolário do árduo trabalho intelectual. O filósofo pensa de modo mais denso e intenso porque aprendeu a pensar de forma disciplinada e precisa. Se a clareza é o objetivo, a diferenciação e a delimitação são seus instrumentos.

Chegamos a premissa então de que para o aluno alcançar essa manifestação do pensamento do filósofo o caminho é dado por meio dos textos filosóficos. Importante se faz aceitar a necessidade de um determinado amadurecimento, estratégias que facilitem os passos do discente nesse caminho, haja vista que os inúmeros obstáculos, tanto práticos quanto teóricos, roçam nesse caminho. Algumas obras estabelecem suas próprias regras de leitura, por exemplo,

Wittgenstein aconselha a utilização de seu livro: Minhas proposições são elucidativas para aquele que, compreendendo-me, as toma finalmente como contra-sensos, quando, passando por elas - sobre elas - delas se afasta. É preciso que ele transponha essas proposições; então adquire uma justa visão de mundo. Assim, compreender Wittgenstein é compreender a sua impossibilidade (...). Entretanto, se cada filosofia explicita as condições de possibilidade ou de impossibilidade de sua leitura, descobrimos aí um fenômeno suficientemente geral para escapar das contradições que fazem da filosofia um perpétuo confronto (COSSUTTA, 2001, p. 3).

Assim, a leitura da obra do filósofo apresenta suas dificuldades, pois para compreendê-la seria compreender sua impossibilidade, logo o autor convida a uma leitura no momento em que a torna impossível. Percebe-se que cada filósofo traz em

sua obra as especificidades que exige um desdobramento, pois cada um quer escapar do círculo das interpretações e, no entanto, todos aí se precipitam precisamente no momento em que pretendem evitá-lo. Os procedimentos técnicos para a leitura de textos filosóficos podem nortear o trabalho do professor na sala de aula, uma vez que as metas pré-estabelecidas podem ser atingidas com mais eficácia. O trabalho junto com os alunos deverá ser movido pela concepção de humanidade que preconize sua prática pedagógica. Para transpor essa dificuldade de leitura sobre textos filosóficos o estudante/leitor precisa ter consciência de que a filosofia tem suas particularidades, embora um texto que vise a universalidade deve evitar as marcas de sua particularidade, pois:

Quando uma obra constrói um ponto de vista singular (existencial, por exemplo), ou nega a possibilidade de uma totalização, nem por isso ela deixa de generalizar seu ponto de vista. Isso nos encoraja a procurar os mecanismos gerais pelos quais a filosofia se produz como tal através dos textos: parece que, apesar da diversidade de gêneros, as teses, dos modos de exposição, pode-se aprender funções bastante gerais que determinam aquilo que torna um texto propriamente filosófico (COSSUTTA, 2001, p. 5).

Logo, a leitura de um texto propriamente filosófico, exige atenção do leitor para detectar os fenômenos gerais, que são inerentes à própria filosofia. Todo texto filosófico, almeja mediar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima. Toda filosofia deve efetivar escolhas em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem das descobertas, ordem lógica (ordem das razões), e a ordem da exposição. Como se viu anteriormente, um método adequado seria o caminho mais propício para adentrar as obras por meio da leitura, pois:

O valor de um método de interpretação só pode se fundar de modo definitivo sobre seus frutos. Se ao final de um estudo, o método recomendado permitiu explicar os textos mais difíceis, dissipar as obscuridades e responder as questões até agora deixadas sem resposta pela crítica, ele será válido. Senão não. Assim, portanto, a utilização permite decidir e o julgamento deve se manter suspenso enquanto não satisfazermos plenamente essa prova decisiva (GUEROULT, 2015, p. 169).

A importância do método apontado por Gueroult (2015), para a leitura de textos filosóficos, só é válido quando o leitor ao final do estudo consegue abstrair a mensagem colocada pelo autor da obra. Entender o texto por meio de um método é torná-lo acessível a quem se dispõe a percorrer a interioridade da obra. Ainda

segundo Gueroult, o procedimento metodológico consiste em conceber o discurso filosófico a organização da sociedade que exige uma representação de uma unidade mediante a ideia arquitetônica da estrutura. O leitor não precisa ter uma vivência física, conviver com as pessoas para se comunicar com elas, porém há uma necessidade de mergulhar no universo lógico que elas viveram. E isso pode ser feito através dos textos, que ao se deixar levar, a intersubjetividade e o modo de pensar vai se modificando por meio dos conceitos, sem necessariamente estar presente numa troca de afetividade.

Neste sentido podemos pensar numa possibilidade de uma pedagogia a partir de Kierkegaard, pois a educação, pensada a partir de Kierkegaard, refere-se ao tipo ético-existencial. Implica não apenas a transmissão de conhecimentos e acúmulo de informações, mas um processo que permite ao indivíduo um constante melhoramento, no sentido de transformar-se a si mesmo e assumir sua vida como tarefa. Para Kierkegaard, existir é um dom e ao indivíduo cabe a tarefa de fazer a si mesmo num processo que só é possível por meio de uma educação baseada na ética enquanto práxis e não enquanto discurso. Nesse sentido, este artigo propõe pensar uma educação transformadora, pautada numa ética capaz de humanizar o humano, possibilitando um melhoramento de si, ao mesmo tempo, promove uma abertura para o outro, e nessa via, acaba por desembocar em processos de transformação social.

Interessante notar que Kierkegaard, na obra *Ponto de Vista Explicativo de Minha Obra de Escritor*, chama atenção com relação ao sistema filosófico que ao seu ver era um sistema totalitário e mantinha o indivíduo na ilusão: Esta tarefa comporta uma dose de espírito crítico que reduziria a maioria ao desespero; porque se trata de extirpar inclusivamente a menor ilusão para dar a pura noção de ideia; e, com efeito, não é a verdade que governa o mundo, mas as ilusões. Kierkegaard postula sobre a importância do desenvolvimento de uma consciência, de uma relação existencial do homem com o mundo e a alteridade. Nessa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de uma educação ético-existencial. O autor torna atento o leitor, para a tomada de consciência, no sentido de retirar o véu da ignorância, produzida pelos sistemas filosóficos totalitários e, aqui, faz-se uma interpretação extensiva, aduzindo que a mesma crítica é cabível aos sistemas educacionais e as suas políticas totalizantes. A educação, que se entende transformadora, na esteira de Kierkegaard, é uma educação ética, pautada na alteridade com o outro. Nesse

passo, o processo de conscientização citado, ocorrerá na relação ética, que sendo uma relação de um a um, tem a força de alcançar uma relação ético-política, a qual será capaz de se espalhar por um município, um estado, uma nação.

Ainda, pensando em uma pedagogia kierkegaardiana entende-se que o processo educacional deve desenvolver-se como um processo de conscientização, libertação, como abertura ao outro. Pensa-se uma educação capaz de ouvir o educando, onde o mestre deve ser a ocasião para o educando encontrar a sua verdade e nunca a verdade plena e totalizante. De maneira que a educação seria um ato de desalienação e também superação do modelo atual, onde de um lado está o opressor (o detentor da verdade) e de outro o oprimido (a quem é dirigida a verdade).

O indivíduo não nasce pronto, sua vida e formação é um constante tornar-se, e o processo educacional implica um melhoramento de si mesmo, pois o mesmo não é um ser determinado, e sim um ser livre. Eis a premissa essencial que lança o convite para que o estudante estude Kierkegaard. Esse processo de formação pressupõe o exercício da liberdade e tal liberdade produz resultados quando caminha junto com responsabilidade. Esse fazer-se ocorre na relação com o outro, no âmbito da família, da escola, do trabalho. Por isso, pensar uma pedagogia que se alicerça nas premissas kierkegaardiana, produzindo uma edificação de um indivíduo, permitindo a construção de um caráter bom do humano. Kierkegaard nos faz inferir, como se dá esse processo de edificação, que para ele, ocorre por meio da interiorização e subjetivação, e abertura para o diálogo, na relação com o outro. Se tal processo se dá de forma interior e subjetiva, qual é a função da educação nesse processo? Um dos papéis da educação dentre vários, é exercitar a participação do indivíduo na multiplicidade da diferença, da aceitação do outro enquanto outro, por meio da abertura a esse outro, no diálogo. E ao mesmo tempo, possibilitar a transformação do si mesmo como um ser singular, moldando-se a si eticamente e esteticamente como uma obra de arte. A escola precisa educar e não apenas ensinar, e educar significa estimular ao exercício, a criatividade, a busca de si, do melhoramento de si, num constante devir, numa constante afirmação da vida.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: ASPECTOS KIERKEGAARDIANO NO ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ FREIRIANA

Ao falarmos de Kierkegaard e sua presença na educação surge logo a ideia de que a abordagem do filósofo não seria obviamente o da educação, porquanto a dimensão dos seus outros temas como religião, existência, angústia dentre outros são mais presentes quando se trata de Sören Kierkegaard. Outrossim, o tema sobre a educação em Kierkegaard ainda é pouco discutido no Brasil, sendo só recentemente, na última década do século XX e início do século XXI, que temas relacionados a essa abordagem surgiram no meio acadêmico brasileiro. Não há, portanto, surpresa no presente trabalho em abordar essa proposta considerando a oportunidade de relacionar o seu conceito de existência do indivíduo como instrumento basilar na educação.

Kierkegaard entende a educação como premissa transformadora que leva o indivíduo a si mesmo, tornando-o singular. Por isso, faz-se necessário entendermos a possibilidade da relação entre educação e existência, como ocasião para o desenvolvimento de uma pedagogia pensada sob o viés kierkegaardiano. Em tempo, mais a frente do presente capítulo, permitimos um diálogo entre o dinamarquês com o educador Paulo Freire, haja vista que é possível permitir congruências entre o pensamento de ambos pensadores acerca da educação, dada as devidas precauções.

Na obra *Migalhas Filosóficas* Kierkegaard atesta que o mestre é apenas a ocasião que faz o aprendiz, desse modo partimos dessa relação que se dá entre o mestre e o discípulo pela ótica kierkegaardiana sob a temática da educação. Ainda, a temática da educação ecoa por entre as obras de Kierkegaard, assumida por seus diversos pseudônimos, apesar de o filósofo dinamarquês não ter produzido nenhuma obra especificamente com o tema da educação, segundo Almeida (2007),

A dimensão da educação em Kierkegaard está presente em suas obras e seus pseudônimos são discípulos que conseguem ouvir o mestre no interior de uma relação dialógica e cada um assume em primeira pessoa sua posição diante da vida.⁷

⁷ ALMEIDA, Jorge Miranda de. Kierkegaard como educador. In: Soren Kierkegaard no Brasil: Festschrift em Homenagem a Álvaro Valls. REDYSON, Deyve; ALMEIDA, Jorge Miranda de. PAULA, Marcio Gimenes de. (Orgs). João Pessoa: Idéia, 2007, p. 10.

Com efeito, em Kierkegaard compreendemos que a tarefa de ensinar está intimamente ligada à contribuição do existir enquanto singularidade. Isso, porque somente um saber que possibilite ao indivíduo a afirmação de sua própria individualidade promoverá um existir autêntico, de modo a corroborar para uma transformação interna do discípulo. No entender do filósofo, essa transformação reverbera para uma ação e prática de um mestre que contribua efetivamente para essa condição. Do contrário, não poderíamos por si só ascender a esse patamar. No entanto, esse mestre, como aponta Kierkegaard, não pode nos dar a verdade, mas apenas nos apresentar a condição, como afirma Almeida (2007), “o ato de existir não pode depender do mestre, porque ele não poderia existir no interior da vida do discípulo”.⁸ Com Kierkegaard entendemos o papel fundamental do mestre ao apresentar essa condição, em que resulta no discípulo a possibilidade de uma edificação pautada por uma educação que tome como princípio uma existência autêntica. Sobre esse aspecto, Kierkegaard no Post-scriptum conclusivo não científico, assinala que:

Todo saber acerca da realidade é possibilidade. A única realidade de que um existente tem mais do que conhecimento é a sua própria realidade, isto é, o fato de que ele é existente; e esta realidade constitui o seu supremo interesse. A exigência da abstração é que ele se torne desinteressado para saber qualquer coisa; a exigência a ética (educação) é que ele se torne infinitamente ao existir e em existir. A única realidade que existe para um existente é a sua própria realidade ética, nos conforme com qualquer outra forma de realidade, ele tem apenas uma relação de conhecimento, mas o verdadeiro e autêntico saber é uma transposição da realidade na possibilidade⁹.

Ainda, na base kierkegaardiana, acreditamos que uma educação da interioridade pode transformar o indivíduo em um existente, capaz de encontrar a si mesmo, de vencer seus vícios, seus impulsos, seu egoísmo e de concretizar em sua existência a responsabilidade, a escolha, o desejo, como síntese de um indivíduo singular e autônomo. Nesse contexto a educação da interioridade em uma existência autêntica remete à educação do caráter e da personalidade autêntica, contudo, uma

⁸ ALMEIDA, Jorge Miranda de. Kierkegaard como educador. In: Soren Kierkegaard no Brasil: Festschrift em Homenagem a Álvaro Valls. REDYSON, Deyve; ALMEIDA, Jorge Miranda de. PAULA, Marcio Gimenes de. (Orgs). João Pessoa: Idéia, 2007, p. 54.

⁹ KIERKEGAARD. Migalhas Filosóficas: ou um bocadinho de filosofia de João Clímacus. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 27.

educação dessa natureza só será possível mediante a contribuição do mestre na configuração desse cenário, em que se apresente como condição não para transmitir conhecimentos, mas como possibilidade de edificação do discípulo.

2.1 CONGRUÊNCIAS ENTRE KIERKEGAARD E FREIRE

Feito essa primeira análise julgamos prudente estabelecer um paralelo entre o filósofo dinamarquês Soren Aybe Kierkegaard e pensamento freiriano, tendo como premissa a compreensão de educação da subjetividade nos referidos autores e suas implicações no fazer do caráter e da personalidade do sujeito singular no interior das contradições existenciais, às quais o indivíduo enquanto pessoa humana precisa decidir em concretizar as possibilidades e tornar-se a si mesmo ou permanecer no anonimato. Kierkegaard, tal como Freire, compreende a educação como um agir que deve ser capaz de promover a construção da autenticidade das pessoas a partir da transformação das condições da existência. Assim, a educação é a primordial tarefa existencial com a láurea de excelência. Ambos pensadores entendem a educação como pedra fundamental para promoção da singularidade e da humanização da pessoa humana a partir da dinâmica subjetividade e ética.

Paulo Freire é um pensador que sai da atmosfera abstrata das paredes da academia e se compromete com a concretude da vida. Freire pensa a existência, não somente as ideias, eis já uma aproximação entre o pensamento Kierkegaardiano e o pensamento freiriano. Kierkegaard traz uma filosofia focada numa existência autêntica, sobretudo a partir da diferenciação dos estádios existenciais. Esta é a primeira aproximação entre os dois pensadores.

Educar o indivíduo para uma existência em primeira pessoa enquanto ser que se estrutura em relação consigo mesmo, com o próximo e com a comunidade é o que difere a educação dos dois pensadores da concepção dominante que está atrelada às estruturas socioeconômicas e ideológicas que a utiliza para a perpetuação de uma ordem estabelecida através do aparelhamento e da reprodução da ordem dominante que pode ser verificada nas “reformas” educacionais, nos conteúdos, nos currículos, nas práticas pedagógicas e no incoerência entre as falas provenientes das esferas federal, estadual e municipal que apontam uma educação beira a perfeição e a realidade escolar que se revela contraditória dos vários modelos de educação vigentes no Brasil.

O pensador dinamarquês oferece em sua obra *Duas Épocas (Duas Eras)* e nos números da revista *O Instante* uma crítica ácida ao modo como se vivia e como se aniquilava a própria existência em detrimento da passividade, do comodismo, de uma vida burguesa e da alienação imposta pelo Estado. O caminho proposto pelo filósofo consistia em retirar o indivíduo da massificação e educá-lo em meio às contradições existenciais e materiais, permitindo ao indivíduo a possibilidade de assumir a responsabilidade por sua condição e pela condição do outro, uma vez que tornar-se verdadeiramente humano não é possuir uma vasta gama de informações e conhecimentos, mas tornar-se comprometido com a existência, o que implica um comprometimento radical consigo mesmo, com o outro em sua singularidade e com a cultura em que está inserido.

Paulo Freire teve como meta no seu labor fazer a denúncia contra a estrutura de uma sociedade desumanizante, e isso está permeado em sua magistral obra *Pedagogia do Oprimido*. Freire, tal como Kierkegaard, também propunha uma tática para a construção de uma educação que humaniza e possibilite as condições para que o sujeito possa optar pela liberdade e a partir da relação dele consigo próprio, com o meio e com o grupo no qual está inserido. Por esta razão, desenvolveu uma concepção da educação da subjetividade cujo principal componente era a responsabilidade relacionada ao engajamento e por isso a importância da educação está focada nos oprimidos como compromisso ético-histórico-social em prol da construção de uma sociedade mais igualitária.

Em Kierkegaard a educação é vista como afirmação e construção da subjetividade logo está em um âmbito privilegiado na sua filosofia. Para o pensador dinamarquês somente se concretiza autenticamente na existência quando há um empenho radical para exercitar a luta contra a ilusão de viver na penumbra de figuras alheias e na condição doentia de ser apenas uma cópia. Esta luta se concretiza em meio à busca e construção de uma interioridade efetiva apta a superar o anonimato imposto aos indivíduos no interior da sociedade do espetáculo. Esta deve ser a condição para a edificação da subjetividade e através dessa a construção da personalidade autêntica e única. A educação em Kierkegaard é muito mais que o ensino de um conjunto de teorias direcionadas por um currículo para formação de pessoas bem ajustadas ao modelo vigente de sociedade e muito menos a manutenção do mercado de trabalho com profissionais qualificados. A educação técnica e instrumental utilizada na maioria dos nossos institutos

educacionais não tem condições de promover a construção do caráter, da dignidade e da ética, porque ela não proporciona as condições do Indivíduo voltar-se para a interioridade dando-lhe a possibilidade de transformar a sua condição de existir em existência real e singular.

Neste sentido para Kierkegaard a educação não está baseada em um modelo hierárquico de construção de conhecimentos, pois o educador, ou mestre como prefere Kierkegaard, se apresenta como ocasião para o aprendiz. Assim, o mestre não pode conceder aprendizagem ao aprendiz, se assim fosse, “[...] então não está dando, mas tomando, então não é amigo do outro e muito mesmo seu mestre” (KIERKEGAARD, 2008, p. 29). Uma educação que valorize a singularidade do educando deve permitir a este a construção do seu saber de modo autêntico e singular, vale salientar que esta construção singular não é egoísta ela acontece de forma dialógica entre os indivíduos onde as impressões do outro acerca do mundo são um caminho e não a condição para a construção do conhecimento.

Nesse sentido o depósito de conteúdos e fórmulas não pode ser entendido nesta perspectiva como aprendizagem nem tão pouco educação, esta tem como tarefa fundamental evidenciar a possibilidade deste aprendiz em reconhecer-se na não-verdade, construindo uma relação onde ambos, mestre e aprendiz, possam em primeira pessoa reconhecer a si mesmo. Assim, afirma Kierkegaard em Migalhas Filosóficas:

O aprendiz, ao voltar-se desta maneira para dentro de si mesmo, não descobre que anteriormente conhecia a verdade, mas descobre a sua não-verdade, um ato de consciência com referência ao qual vale o princípio socrático de que o mestre é apenas a ocasião, [...], pois minha própria não-verdade, não posso descobri-la senão por mim mesmo, pois só quando eu a descubro é que ela está descoberta, e não antes, ainda que todo mundo a conhecesse (KIERKEGAARD, 2008, p. 33).

Em Paulo Freire temos a seguinte perspectiva:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p. 79).

Por fim, para aproximarmos os dois pensadores, recorremos ao filósofo dinamarquês:

Ser mestre não é cortar o direito a força de afirmações, nem dar lições para aprender, etc. Ser mestre é verdadeiramente ser discípulo. O ensino começa quanto tu, o mestre, aprendes com o teu discípulo, quando te colocas naquilo que ele compreendeu, na maneira como o compreendeu, ou, se ignoravas tudo isso, quantos simula prestares-te a exame, deixando o teu interlocutor convencer-se de que sabes a lição: tal é a introdução, e pode então abordar-se um outro assunto (KIERKEGAARD, 2005, p. 42).

A possibilidade de singularização do educando - educador em Freire acontece justamente porque não somos seres determinados, dessa forma toda e qualquer situação não é destino dado, podendo ser modificada. Paulo Freire propôs uma utopia, mas em sua concepção utopia como sonho possível, para a modificação do status quo de opressão da sociedade em que vivemos. Nas palavras de Freire:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p. 16).

Nessa sociedade alicerçada em uma estratificação de viés exploratório, que continuamente molda o pensar e o agir dos indivíduos, tomando-os como objeto dócil e negando-lhes a primordial condição de humanidade, tem-se na utopia o fio condutor a mover essa tão sonhada esperança de libertação de uma mão opressora, cruel e desumana que se impõe a classe menos favorecida. Em Freire podemos obter a premissa para a pergunta que deve ser feita, com base em sua práxis, como transformar essa sociedade? Uma educação guiada pela conscientização dos educandos-educadores, o inevitável engajamento político, os oprimidos fazendo a constante denúncia das estruturas desumanizantes e a valorização de uma ética universal do ser humano que em seu âmago está a serviço do status quo vigente. Eis a possibilidade da construção da singularidade entre os indivíduos, que inconclusos, tornam-se capazes de saber-se assim, indo muito além das fronteiras que lhe são impostas pela opressão classista, libertando-se do condicionamento há muito praticado e fazendo-se indivíduos únicos e imbuídos de criticidade. Em Freire temos o pleno sentido da educação de que necessitamos e que tem plena condição de ser capaz de construir uma humanidade através da efetivação de um processo educacional libertador, crítico e subjetivo, permitindo o diálogo como forma de

construção do conhecimento e valorização dos saberes individuais. Em freire a urgente humanização mostra seu vigor:

A “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005, p. 32).

Tanto em Kierkegaard quanto em Freire é possível detectar a concepção de que o indivíduo não é um ser determinado, mas um ser de liberdade. Neste sentido Paulo Freire ao denunciar a estrutura social que desumaniza o ser humano, traz à baila a essência da existência e o vir-a-ser das pessoas, demolindo assim os discursos deterministas tão em voga na esfera dominante. Em tempo, o discurso dos que dominam é de que a sociedade não pode ser transformada. No pensamento freiriano temos uma premissa fundamental, a saber, os humanos não seriam a repetição como nos demais seres da natureza, mas o humano seria um esforço constante de efetivar a liberdade. Considerando que o ser humano está em constante fluir é fundamental um agir pedagógico-educativo que possa contribuir na construção do caráter e da personalidade do indivíduo. Freire denuncia as estruturas desumanizantes existentes em nossa sociedade e insiste em revelá-las, por entender que os oprimidos ao despertarem de sua situação de opressão que lhes é apresentada libertem-se do opressor, que não se percebe cativo da exploração promovida por ele e não tem nenhum interesse em perceber. Freire afirma:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam (FREIRE, 1979, p. 46).

Segue Freire:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p. 33)

É papel do educador ter como objetivo levar os indivíduos a construir sua liberdade, assumindo a responsabilidade ético-política em sua prática educativa, haja vista que a educação é uma possibilidade de transformação das pessoas bem como da própria sociedade, e não se faz possível re-pensar e transformar as estruturas sociais sem primeiro transformar o indivíduo. Neste sentido é perceptível nas escolas brasileiras o silêncio no solo da sala de aula, nos corredores e no pátio, espaços que por excelência deveriam promover debates tem-se oprimida a fala, e quebrar a esta redoma do sistema é um ato de rebeldia, sujeito a punições. O processo de humanização do indivíduo pela estrutura educacional requer a conscientização dos discentes, através da qual os envolvidos neste processo de alfabetização política como possibilidade de leitura de sua realidade tomam como base a sua experiência para o entendimento da sociedade e o domínio da palavra como instrumento de poder. A educação deve ser tomada como meio de trazer a vida a concretude do Nós, dessa forma não se limitando ao depósito de informações, mas a condição para que a superação da dialética do opressor e oprimido possa acontecer. Em suma, uma educação que possibilite a problematização da realidade das pessoas valorizando os conhecimentos prévios delas, o esforço de construção de um novo saber, e a aplicabilidade deste saber para a transformação de sua realidade de modo que esta venha a lhe atender melhor. Em Freire fica claríssimo que o exercício da liberdade é responsável pela criação e inovações da cultura sendo através do desenvolvimento da consciência do indivíduo que este se torna capaz de assumir o risco de responsabilizar-se pela modificação da opressão que por hora lhe é imposta. O risco segundo Freire é um fator indispensável para a construção da cultura, por isso a necessidade de uma escola que ao invés, de negar o risco, incite aos indivíduos a assumi-lo. Não é possível pensar um processo educacional que não valorize o risco como possibilidade para o indivíduo responsabilizar-se por si e pelo outro como ser humano. Ao problematizarmos a questão educacional na sociedade em que vivemos, entendemos a necessidade de uma educação que deva constituir-se na possibilidade de libertação das consciências da alienação apresentada a elas e a construção da singularidade dos educandos.

Paulo Freire evoca uma educação que possibilite a denúncia das estruturas desumanizantes existentes em nosso tempo histórico e o anúncio do compromisso de construção de uma estrutura que humanize reconhecendo a subjetividade de

cada pessoa, uma educação que tenha como viés transformar a possibilidade de existir dos alunos em existência autêntica, assim uma educação libertadora não pode excluir a curiosidade nem o risco do educando como possibilidade de reação às situações que o negam enquanto subjetividade. Dessa forma, tanto Kierkegaard quanto Freire, a proposta bem clara é a de uma educação que promova a capacidade dos indivíduos de discordar do silêncio e da concepção fatalista que impede constantemente a sua singularidade de existir, arriscar e responsabilizar-se pelas transformações necessárias. É por isso que em ambos os autores existe uma unidade entre o discurso, a práxis e a esperança, e é neste sentido que a educação deve permitir todo ensejo possível para a efetivação de um mundo menos feio, mais ético, justo, democrático e humano. Assim a verdadeira libertação está na condição de humanização de uma sociedade. Isto não é uma aposta que se faz nas pessoas que vivem nesta sociedade, e muito menos um discurso vazio, nem é uma palavra a mais solta, dita sem importância. É práxis, que leva a ação e a reflexão dos indivíduos acerca da realidade para assim modificá-la e torná-la mais bonita.

Assim, a aproximação entre Kierkegaard e Paulo Freire se deu por ambos defenderem a edificação de uma educação da interioridade, enquanto subjetividade relacional, pois é muito difícil entender subjetividade sem a edificação existencial do indivíduo, o que ocorre mediante a educação do próprio existente no desafio de adentrar ao interior da sua própria subjetividade. Subjetividade que segundo Kierkegaard é interioridade. Esta educação deve então permitir a educando-educador e educador-educando se constituam enquanto pessoa singular capaz de engajar-se nas questões relativas à existência autêntica, consciente e crítica, sua e a do próximo, porque segundo o educador brasileiro, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Esta libertação em comunhão é entendida aqui como a libertação através do diálogo apto a constituir indivíduos criticamente conscientes capazes de assumir a responsabilidade para a efetivação de sua singularidade. A nossa compreensão ao produzir este texto é a de que não existe o si mesmo desvinculado da relação com o imediatamente tu e com a comunidade porque o indivíduo é como apresenta Kierkegaard:

Ao mesmo tempo ele mesmo e todo o gênero humano, de maneira que a humanidade participa toda inteira do indivíduo e o indivíduo participa todo do gênero humano (KIERKEGAARD, 2010, p. 30).

Pensar uma educação crítica e edificante é pensar uma educação para a efetivação da existência dos indivíduos envolvidos no processo, neste sentido tomamos como base a concepção Freiriana de existir. Para o educador brasileiro existir é mais do que estar no mundo, é participar dele, modificá-lo ou não segundo sua vontade e as condições exteriores que possibilitam ou dificultam. E é essa possibilidade de estar ativamente no mundo, responsabilizar-se por ele e decidir nele, que permite ao indivíduo mais do que viver neste mundo, mas existir com ele. Neste sentido, criticar, decidir e dialogar são características do indivíduo e conseqüentemente de uma educação crítica. Tanto o existir quanto o educar são processos singulares do indivíduo, no entanto só é possível em uma relação dialógica com outros existentes. Assim, tanto o Kierkegaard quanto Freire propõem uma educação que considere as pessoas como seres do devir, incompletos em uma realidade da mesma forma incompleta. Esta consciência de incompletude possível nas pessoas gera o fenômeno educacional em nossas sociedades: “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” (FREIRE, 2001, p. 40), por isso os autores discutem a necessidade de se instituir uma educação transformadora capaz de conscientizar crítica-política e eticamente os educandos enquanto forma de construção de sua singularidade. Para isso aponta Freire:

Solução, pois, não está em “integrar-se, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 2005, p. 70).

O papel da educação permitir ao aluno converter a possibilidade de existir de forma autêntica, sendo esta educação a verdadeira possibilidade de efetivação da singularidade dos indivíduos existenciais no interior de uma sociedade cada vez mais alienante, onde as pedagogias em sua maioria têm como finalidade a domesticação das consciências o ensino nas escolas deve permitir às pessoas no meio em que vivem a possibilidade de rejeição a um mundo que nega constantemente aos indivíduos a possibilidade de existir, assim pondera Kierkegaard, o ato de existir enquanto ser da singularidade consiste em negar a condição de número, de rebanho ou de multidão preconizado pela sociedade. A educação como libertação dos indivíduos e transformação das estruturas

desumanizantes existentes em nossa sociedade só será possível, segundo Kierkegaard na medida em que permita primeiro transformar os existentes, e depois conclui Freire:

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura (FREIRE, 1979, p. 42).

Um saber que não transforma o indivíduo em individualidade capaz de promover a sua auto-libertação é para Kierkegaard uma falácia. No entanto, almejar a libertação das consciências ainda cativas deve conter em si um ato de reflexão, pois sem isso este processo de libertação acaba por “[...] transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio.” (FREIRE, 2005, p. 59). Massificando ainda mais as consciências destas pessoas.

A liberdade [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2005, p. 38).

Dentro de uma visão inautêntica de si e do mundo as pessoas sofrem um intenso processo de coisificação impresso pelos opressores, onde a humanização pretendida é considerada pela classe dominante um tipo de subversão à ordem estabelecida, tanto quanto a própria liberdade desejada. Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como aos seus “[...] “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.” (FREIRE, 2005, p. 37-38). Assim quanto mais conscientizadas as pessoas se tornam, mais capacitados estão para serem anunciadores e denunciadores de uma sociedade que tende a desumanizá-los, tornando-se responsáveis pela construção de uma sociedade que humanize, efetivando a possibilidade kierkegaardiana de transformar as estruturas sociais a partir da própria

transformação dos indivíduos em si mesmos. Assumindo a concepção da pessoa humana como um ser de abertura e de múltiplas possibilidades concretas e contraditórias em suas trajetórias e sínteses entre acabamento e inacabamento, liberdade e opressão, Freire e Kierkegaard fizeram da ética o ponto crucial do diálogo entre a educação, a política, o trabalho, a cultura, o ser em relação, a decência os temas geradores de práxis transformadora e a própria efetivação do processo educativo. Através deles é possível constatar que o entendimento de educação da subjetividade deve ser uma ação libertadora e singular, capaz de promover a humanização dos indivíduos. Não é um discurso vazio. É prática efetivada na ação e reflexão dos indivíduos acerca do mundo e da sua possibilidade de transformação.

Paulo Freire sintetiza o raciocínio que propomos neste capítulo ao afirmar: “a humanização é uma “coisa” que possui como direito exclusivo como atributo herdado. A humanização é apenas sua” (FREIRE, 2005, p. 51). A concepção de educação dentro de uma ótica subjetiva não consiste apenas em compreensão, mas sim na efetivação da autenticidade existencial de cada pessoa humana. Ela se apresenta como uma ação atribuída a um dever de transformação que se afirma como uma tarefa ética. É o ato de educar-se que singulariza o indivíduo. Na obra *Migalhas Filosóficas* o processo de educação se constrói na relação entre mestre e aprendiz. O mestre nada mais é que a ocasião para o aprendiz. “Aquele, porém, que dá ao aprendiz não só a verdade, mas também junto com ele a condição, não é um mestre” (KIERKEGAARD, 2008, p. 34). A crítica de Kierkegaard tem plena validade hoje quando nas instituições de produção de conhecimento (e não necessariamente de saber) muitas vezes o que prevalece não é a produção do conhecimento a partir das provocações pedagógicas e estratégicas do professor, mas a autoridade, o autor do livro, do discurso e do conteúdo da disciplina e da voz do professor.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS KIERKEGAARDIANOS: LEITURA PARA O ITINERÁRIO ACERCA DA PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL DIANTE DO POSSÍVEL E DA ANGÚSTIA

Esse capítulo, referente a parte teórico propositivo, indica-se alguns procedimentos metodológicos para a iniciação analítica do itinerário filosófico kierkegaardiano seguindo uma trajetória de leitura embasada em conceitos discutidos no capítulo precedente. O foco é proporcionar uma ferramenta de leitura fiel a intensidade do filósofo dinamarquês, tal como uma leitura atrativa para o estudante do ensino médio, minimizando os obstáculos da complexidade presente no pensamento kierkegaardiano, de forma que as ideias e argumentos de Kierkegaard, se façam límpidas e acessíveis. Reconhecemos que essa é uma tarefa árdua e desafiadora, uma vez que ler o filósofo de Copenhague, foi, é e continuará sendo uma tarefa intensa, porém gratificante. O pensamento kierkegaardiano é encarado por muitos como de difícil entendimento, todavia pode-se desmoronar esse obstáculo, que muitos consideram intransponível, a partir de uma boa leitura dos seus textos e assim permitir um caminho para o estudo de seu sistema filosófico. Kierkegaard é um filósofo de extrema importância na história da Filosofia. Kierkegaard foi o primeiro que de maneira explícita colocou questões existencialistas como principal foco do exame filosófico da vida humana. Para ele, a filosofia resume-se em tomar consciência e questionar as exigências absolutas feitas a qualquer pessoa que deseje viver uma existência verdadeiramente autêntica.

3.1 Análise textual

3.1.1. Preparando-se para a leitura

3.1.2. Sugestão de leitura panorâmica

Sugerimos que o aluno faça inicialmente uma leitura que aborde um conceito kierkegaardiano, uma leitura de sobrevoo, com o intuito de obter uma visão panorâmica do pensamento kierkegaardiano e, ao mesmo tempo, localizar e identificar eventuais dificuldades para a compreensão dos conceitos do filósofo. Por

isso cremos que o texto abordando a problemática do tempo seja um ponto inicial interessante para que se tenha uma aproximação do estudante com o pensamento de Kierkegaard.

O Instante: Um Piscar de Olhos em Kierkegaard

Há um ponto de grande tensão no pensamento kierkegaardiano, esse ponto diz respeito ao conceito de passagem. Para melhor entendimento dessa tensão, partimos da premissa essencial que está presente nas entrelinhas da obra *O Conceito de Angústia*: A angústia é o momento existencial do indivíduo. O que existe, o que é, não pode derivar do nada, pois o nada não pode criar coisa alguma, eis um raciocínio lógico e verdadeiro. Assim, o lugar da passagem é a liberdade histórica, sendo nessa liberdade que a passagem se revela como um estado. O conceito de passagem tem seu lugar na lógica. O indivíduo tem uma necessária demora no agora; o presente foge à significação do eterno e instante, para as ciências o conhecimento baseia-se sobre o ato histórico presente no instante, assim o agora é o ponto que intermedia o que foi e o que será, por isso o indivíduo jamais fugirá do agora, ele não pode saltar do tempo passado para o tempo futuro sem ter uma estadia no agora. O agora é algema do indivíduo, é neste grilhão que ele vive plenamente e jamais será de outra maneira. No campo da liberdade histórica, a passagem é um estado. Contudo, para bom entendimento, deve-se não esquecer que o que é novo apenas surge com o salto qualitativo. Se esquecer-se dessa premissa a passagem, com a sua determinação de quantidade, terminará por preponderar o salto.

O tempo só é possível pela eternidade, mas se uma das suas características é ir passando – um avançar imbatível – consoante sucessão infinita, nem o eterno e nem o tempo podem ser o presente, assim também não pode haver divisão entre o que foi e o que será; desmorona aí a divisão que se suponha entre passado e futuro, e só será possível essa divisão entre passado e futuro se o instante for posto num espaço, pois com a espacialização e uma certa limitação do instante o devir infinito abre guarita para que o tempo possa tornar-se plausível. Por isso se chega à

conclusão de que o espaço e o tempo são sinônimos, idênticos e inseparáveis para o raciocínio abstrato.

O que define o tempo é o seu desfilar, jamais inerte, sempre em fluxo infinito: ir passando, ou seja, é próprio do tempo ir decorrendo. Assim, é impossível prender o tempo e analisá-lo por qualquer categoria, pois quando o tempo é agarrado e busca-se esmiuçar o seu objeto de análise, esse objeto já se encontra no passado e a sua compreensão e definição já se faz impossibilitada. O tempo, desejando defini-lo por meio de qualquer categoria que nele se mostre é sempre passado. Compreendendo-se, ao contrário, que tempo e eternidade precisam tocar-se, apenas no tempo é que podem tocar-se – aí está como surge o instante”. Olhando sobre outras palavras: o porvir fazendo-se presente permitirá o toque entre o tempo e a eternidade, e assim se faz o nascimento do instante.

Chegamos ao instante segundo Kierkegaard, esse momento que é como uma coisa sem ontem nem amanhã; sem passado nem futuro. O instante: esse algo que prende a eternidade na velocidade do piscar dos olhos, uma fagulha do eterno (e não do tempo). Esse momento que é o instante é a tentativa de a eternidade inserir-se no tempo. Para Kierkegaard o que é eterno é aquilo que está fixado na história e que dela não se desprende jamais, agrilhado na história o eterno é histórico, não se transforma, não se corrompe, o eterno na história é imutável. É o instante deverás reflexo do infinito no finito, seno nele que o eterno e o tempo sentem-se mutuamente e faz surgir o conceito de temporal, ou seja, aquilo que o tempo não deixa nunca de afastar a eternidade, e a eternidade, por sua vez, não mais deixará de adentrar no tempo.

Na etimologia da palavra Instante temos na língua mãe do autor – dinamarquês – o vocábulo “damich” (øjeblikket), que por sua vez corresponde a uma metáfora que no francês corresponderia a “coup d'oeil” e no português temos a conhecida expressão “num piscar de olhos”. Para Kierkegaard essa é uma bela expressão que define a beleza e a rapidez do olhar, sendo também uma apropriada explicação acerca do presente: “não há nada que se compare a rapidez do olhar e, entretanto, trata-se da coisa que abrange o conteúdo de eternidade. Kierkegaard sintetiza o instante:

Um assomo da sua paixão, um suspiro, uma palavra, visto que seriam som, ficariam já como parte da eternidade; por essa razão, igualmente, um suspiro, uma palavra, etc. tem capacidade para auxiliar a alma a apressar

um peso que a constranja, pois mal se enuncia um peso, este de pronto principia a fazer-se passado. Já um olhar constitui uma categoria do tempo, porém, compreenda-se bem, do tempo nesse conflito fatal em que se relaciona com a eternidade. (KIERKEGAARD, 1977)

O instante pode ser algo íntimo para o indivíduo, mas sempre terá a áurea da história para lhe seguir, ainda que o instante seja pessoal o indivíduo estará em busca dum necessário relacionamento. O indivíduo existe – eis um fato inegável – e a plenitude dessa existência consiste na relação com o outro; é no outro que estão resididas também as possibilidades, o diálogo, os sentimentos, o orgulho. O indivíduo necessita do outro para relacionar-se, ainda que esse relacionamento se dê na velocidade do “piscar de olhos”, é nesse contexto que o existir mergulha no tempo que é o instante. O instante constitui-se num átomo não do tempo, e sim da eternidade, é o primeiro reflexo da eternidade no tempo, sua primeira tentativa de suspender o tempo.

O instante tem ambiguidade, tem a característica de ser o toque entre o tempo e a eternidade e desse contato surge o temporal, justamente nesse temporal o tempo busca afastar a eternidade e a eternidade não deixa de adentrar no tempo, eis que surge uma observação acerca da divisão que clareia o presente e o pretérito como conclusões do devir. Afinal, o porvir não é o todo de que o passado apenas é uma parte? E que o porvir é o mistério com que o eterno, inabalável ao tempo, deseja salvaguardar o seu comércio com o tempo? Assim, o instante e o porvir tão contorno ao passado. Pela definição do conceito de instante temos a definição do que é passado, futuro e eterno. Caso não houvesse o instante o eterno logo estaria à retaguarda como passado. É o mesmo que se o indivíduo ao ir percorrer uma estrada e, antes que desse um só passo, o caminho aparecesse atrás dele já percorrido; e caso seja o instante determinado como simples *discrimen*, o porvir define-se como eterno; sendo o instante determinado como uma paragem, o eterno aí se revela tendo em si o passado, o futuro. Também, o instante apresenta-se como porvir, que ao se realizar retorna como passado. Nessa concepção o instante apresenta-se como um momento tenso, uma crise, assim, o instante é o agora determinando o passado e o futuro que dá luz à História.

Recapitulemos Adão, personagem da gênese bíblica, tendo a fixa recordação: indivíduo que o sucede começa tal qual ele, mas no quadro da diferença quantitativa gerada pela espécie e pela história. Em Adão, portanto, existe o instante tal como há

no homem que o sucede. A síntese de alma e corpo é instituída pelo espírito, porém o espírito é o eterno e só pode existir mediante a síntese primordial, a saber, a do temporal e do eterno. Não tendo o eterno não haverá o instante, eis aqui, nesta síntese, a angústia instaurada. O possível coincide completamente com o porvir. Para a liberdade o possível é o porvir, para o tempo o porvir constitui-se no possível. E na vida individual, equivale tanto a um quanto ao outro a angústia. Desse modo, é correto e perfeito o costume de se ligar na linguagem as palavras angústia e porvir.

Pensar numa angústia do passado não faz sentido, o passado para proporcionar angústia deve trazer o possível, ou seja, se no indivíduo houver angústia do pretérito é por causa de algo que pode se reproduzir no futuro; algo que pode tornar-se fato no porvir. A realidade no seu movimento vir-a-ser, é constituída pela passagem, sendo que essa passagem é criada por estados e não por passagens como um vazio. Não há como progredir do tempo passado para o tempo futuro. O agora está em posição medianeira entre o que foi e o que será e o indivíduo não pode jamais pular o agora, ele avança do tempo passado para o tempo futuro passando sempre pelo agora, vivenciando o momento; ele deve sentir a intensidade do agora e isso é necessário. O instante é o toque entre o temporal e o eterno (manifestação do agora), é só no tempo que esse toque é concretizado; justamente este instante é que pode ser sentido pelo indivíduo.

A rapidez do olhar é incrível, e mais grandiosa ela o é por abarcar num milionésimo de tempo o conteúdo da eternidade. O olhar, um piscar de olhos é categoria do tempo que se intersecciona com o eterno pois tem o poder de capturar o instante. Assim sendo, o instante é fagulha da eternidade, não do tempo. Retorna-se ao belo pensamento: o piscar de olhos – o instante – é o reflexo da eternidade no tempo, a tentativa de sustar o tempo.

3.1.3. Levantamento da bibliografia para a elucidação dos conceitos do texto

Após essa aproximação pela leitura, é fundamental que o leitor transcreva essas informações em uma folha de rascunho, repassando posteriormente para uma ficha. Para orientá-lo, identificamos alguns conceitos que servirão de modelo para o aluno continuar a busca das definições. (QUADRO 1).

Quadro 1 – Sugestões de Dicionários

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006.

- Conceitos explícitos e implícitos no texto

ANGÚSTIA

Do latim *angústia*, significa estreiteza, espaço reduzido. Também pode ser entendida como carência, falta. A angústia é um sentimento que paralisa a vida psíquica racional e consciente, diferente do temor e do medo a algo real e concreto, procedente de uma sensação difusa de insegurança. Afeto desagradável de intensidade variável acompanhado de manifestações somáticas de índole diversificada. Produz-se como reação a estímulos externos ou internos, perante os quais o sujeito se sente indefeso e sem recursos. Estenose. Aflição, sofrimento. Distingue a ansiedade pela presença conspícua de sintomas somáticos. Estes implicam constrição esofágica, taquicardia, tremores, dispnéia e podem levar até a sensação de destruição iminente ou, nas crises agudas mais graves, a uma dissipação da consciência.

A angústia encontra-se presente em inúmeros quadros clínicos. Em psicanálise distinguem-se duas formas de angústia: a angústia face a um perigo real (angústia real) e a angústia perante uma pulsão interna vivida como ameaçadora (angústia pulsional).

A angústia é o medo sem objeto: sua fonte é imaginária, desconhecida, inconsciente, vem de dentro de nós. Do ponto de vista psíquico, caracterizam a angústia a desagradável sensação de tensa expectativa e o estreitamento da consciência: a palavra latina *angústia* significa estreiteza. Isso quer dizer: a consciência é absorvida pelos temas e fenômenos ansiosos, tornando-se cada vez

menos capaz de perceber, elaborar ou atuar fora do que não esteja direta e imediatamente relacionado com esses temas e fenômenos. Nas reações mais violentas - o pânico -, a consciência turva-se e desintegra-se, as manifestações psicomotoras tornam-se desordenadas ou automáticas.

Na filosofia existencialista, a palavra "angústia" tomou sentido de "inquietação metafísica" em meio aos tormentos pessoais do homem. Seu uso parece ter surgido com Kierkegaard, que em 1844 escreveu um trabalho sobre a Ideia de Angústia. Pela angústia o ser humano toma consciência, ao mesmo tempo, do nada de onde ele veio e do porvir no qual se engaja. A ambiguidade fundamental da existência humana, entre o ser e o nada, apresenta-se então juntamente com a irracionalidade de sua situação metafísica e o absurdo da vida. Para os existencialistas, a angústia não é lamentável nem condenável, porém simbólica, bastando-se por vezes a si mesma, o que explica o aspecto pessimista de muitas dessas correntes filosóficas, bem como a sua reputação de filosofias puramente negativas e niilistas. O sentimento original do homem, para as filosofias existencialistas, é o de falta, em Kierkegaard; o de insegurança, em Heidegger; o do absurdo, em Camus; o da liberdade em Sartre.

ANGÚSTIA ÉTICA

Um sentimento de desespero originado pela necessidade de tomar decisões éticas ou morais. A angústia ética é um atributo necessário à formação do caráter moral na sociedade ética. Sören Kierkegaard afirmava que a angústia era uma das marcas da verdadeira liberdade de escolha.

ANGÚSTIA EXISTENCIAL

"Temos de fazer escolhas, mas não temos certeza de seus resultados. A única certeza é a vida de culpa e de ansiedade". (Heidegger)

Do latim *angor*, passagem estreita e difícil e, por extensão: "situação crítica". Fenômeno afetivo constituído de uma viva inquietação e de temor sem objeto determinado - ao contrário do *medo*, que se refere sempre a um objeto mais ou menos preciso - e acompanhado de modificações neurovegetativas, como

sensações de opressão ou sufocamento, transpiração, problemas digestivos. Essas perturbações fisiológicas não existem, em compensação, na *ansiedade* - sentimento menos forte que a angústia -, onde o pensamento intervém mais. A psicanálise observa na angústia uma ambivalência feita ao mesmo tempo de desejo e temor. A filosofia existencial, desde Kierkegaard, nela vê um sentimento ontológico capaz de nos revelar não apenas nossa liberdade, mas também a insegurança diante do nada e o caráter absurdo da vida.

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

O aluno ao identificar as palavras desconhecidas, deverá pesquisar nos dicionários os seus significados para ajudá-lo na compreensão do texto.

Quadro 2 – Vocábulo

VOCÁBULOS	DEFINIÇÕES
Possível	
Existência	
Desejo	
Escolha	

Livre arbítrio	
Agora	
Instante	
Desespero	
Subjetividade	
Indivíduo	
Existencialismo	

Fonte: O autor (2022)

3.1.4 Vida e obra de Kierkegaard

Após a leitura panorâmica, por conseguinte, identificado de forma clara os conceitos e vocábulos no texto sobre Kierkegaard, o estudante deverá buscar informações sobre a vida e obra de Kierkegaard. Em meio às revoluções do século XIX Søren Aabye Kierkegaard elaborou, de forma magistral, um pensamento que propunha responder à problemática da existência. A posição excepcional que a história do pensamento ocidental o colocou deve-se, dentre os muitos fatores, à sua vida ímpar, que jogou o filósofo dinamarquês numa maré de incomensuráveis possibilidades, levando-o à reflexão; ocasionando um confronto dos temas inerentes

à vida e permitindo a ele constituir uma forma de pensar nunca antes vista, primordialmente sintonizada com a realidade vivida. Nascido em Copenhague no dia 05 de maio de 1813, filho de um pai de 56 anos e uma mãe de 44 anos, fato esse que o levou a auto intitular-se “filho da velhice”.

Seu pai, Michael Pedersen Kierkegaard, era um bem-sucedido comerciante, porém, antes de tornar-se rico ele teve na sua tenra vida um digno enredo das mais melancólicas novelas de época. Enquanto era um jovem agricultor nas proximidades



Figura 1 – Ilustração de Kierkegaard

Fonte: Google imagens (s.d.).

de Seading, pequena aldeia a oeste da Jutlândia, tomado pela severidade do frio e da fome ele se revoltou contra a sua condição e do alto dum encosta insurgiu-se contra a vida; amaldiçoou a Deus por tê-lo colocado naquela situação, fato muito importante para uma personalidade carregada pela mais austera religião de teor protestante.

Decidido a mudar o rumo que a sua vida seguia o jovem Michael Pedersen partiu para Copenhague em busca de fortuna e sonhos, não demorou muito para sua vida transformar-se completamente, a começar por um tio materno chamado Niels Seding, então próspero comerciante de lã em Copenhague, que o convidou para trabalhar com ele no comércio, não demorou muito para Michael P. Kierkegaard dominar a arte dos negócios. Com a morte do tio ele herdou um negócio próspero, enriqueceu e casou-se. A primeira esposa chamava-se Kirstine Royen e morreu de forma repentina sem dar-lhe um único herdeiro e então num curto espaço de tempo, estima-se oito meses, uniu-se à camareira de sua primeira mulher, uma jovem chamada Anne Sörensdatter Lund, com ela teve sete filhos sendo Søren Aabye Kierkegaard o caçula. Cinco filhos do casal morreram muito cedo causando dor e deixando profundas marcas num jovem e melancólico Søren Kierkegaard. Tendo o pai como comerciante astuto, Søren Kierkegaard sempre viveu no conforto financeiro; estudou nas melhores escolas de Copenhague, entre o período de 1821 a 1830 era aluno da respeitada escola de Borgerdyd onde revelou a sua natureza provocativa. Nesse período Kierkegaard era descrito como uma criança sem a menor seriedade capaz dum insolência cômica. Ainda, a respeito da sua precoce perspicácia e personalidade polêmica ele recebeu o apelido do pai de “o garfo” graças a sua habilidade em “espetar”. Devido a sua inteligência singular, o pequeno Kierkegaard despertou a atenção do pai, que passou a incentivar a sapiência

precoce do caçula. Ainda criança ele dominou o grego e o latim; compartilhava das discussões. O pequeno Kierkegaard também foi levado a dialogar com o pai, temas que abrangiam a Filosofia, a Lógica, as ciências naturais, enfim, tudo o que fazia parte do conhecimento humano. Sua infância de um modo geral foi “tranquila”, tendo o seu maior divertimento resumido às “viagens imaginárias” aos museus, parques e teatros europeus, ou então, à sala, aos quartos da própria casa que seu pai descrevia de forma minuciosa, enquanto o pequeno Søren, de mãos dadas com o progenitor, ficava a andar de um lado para o outro na imensidão da casa, captando cada palavra pronunciada para mais tarde descrever, para um pai atento, os quadros, as paisagens, a arquitetura, em suma, tudo o que tinha captado nessas expedições imaginárias . O jovem Søren fugia da companhia da mãe e dos irmãos, optando por estar com o pai, que lhe revelava um pietismo – corrente religiosa provinda do luteranismo – cheio de inquietações, onde o predomínio não era o Cristo Redentor, mas o Cristo ensanguentado morrendo na cruz, açoitado pela tormenta do Gólgota.

Figura 2 – Família de Kierkegaard.



Fonte: Google imagens (s.d.).

Entre os anos de 1830 a 1838, Kierkegaard, no auge da sua juventude, é tomado pelo sentimento religioso transmitido pelo seu pai e matricula-se no curso de Teologia da Universidade de Copenhague, lá ele focou os seus interesses na literatura e na Filosofia, sendo influenciado pelo romantismo alemão centrado nas figuras de Goethe, Schiller, Schlegel, Hoffman, Tieck e pelo idealismo alemão alicerçados na Filosofia de Fichte, Schelling e principalmente de Hegel. Em 1834 a sua mãe faleceu e conseqüentemente a fé herdada do pai, de caráter pietista e austera, teve um desmoronamento inexorável; com a perda materna o melancólico Kierkegaard é tomado pelo *mal du siècle*, mas esse sentimento será sentido em Kierkegaard de forma subjetiva, plenamente individual, já que nunca deixou transparecer exteriormente tal mal, ao contrário, foi um jovem sagaz que gostava de festas e conversações.

O período é propício à curtição e o espírito do jovem Kierkegaard, assaltado pelo afã da mocidade, curtiu o prazer de forma desregrada, que em parte era possível graças ao conforto econômico de que dispunha. Levando uma vida superficial, ele tem como principais preocupações, espantar os cidadãos dinamarqueses pela elegância das suas roupas e em reinar no círculo de amigos pelos seus ricos discursos. Nas ruas de Copenhague Kierkegaard costumava passear sentindo no coração a estética da existência. Para o tormento de seu pai, ele vivia a maior parte do tempo da mocidade nas ruas, nos cafés e alfaiates dinamarqueses, jogando-se com ardor à literatura romântica, ao prazer da música e à frequência aos teatros dinamarqueses. Em paralelo adquire altas dívidas nos cafés, com os alfaiates dinamarqueses e nas livrarias dinamarquesas. Esse momento da sua vida exclamava a todos os cantos: O prazer é o guia existencial!

O contexto histórico em que Kierkegaard viveu foi marcado pela recente revolução francesa e pelo liberalismo burguês que trouxe a temática que prevaleceu nesse período: a liberdade. Esse sentimento é alimentado pelo teatro dinamarquês, que se esforça por ser uma réplica parisiense. O liberalismo burguês ofertava espaço ao individualismo, com seu interesse único e exclusivo na expansão dos seus ideais, nem que para isso eclodisse no homem um sentimento de solidão. O romantismo alemão caracterizou a tendência desse período, e o realismo o estado de espírito. A literatura predominante é a romântica, abarcada pelas três gerações: primeiramente pelo Sturm und Drang; depois a dos românticos propriamente ditos; enfim, A jovem Alemanha. Søren Kierkegaard foi um jovem que sofreu a influência

do seu tempo, vivenciando-o com grande afinco quer fosse nas relações familiares, nas relações sociais, ou em suas relações mais íntimas. Também é no século XIX que a cultura dinamarquesa alcança a sua dita idade de ouro, com destaque para o físico Hans Christian Orsted que descobriu o eletromagnetismo em 1820, o mesmo era reitor da Universidade de Copenhague quando Kierkegaard defendeu sua Tese de doutorado; também foi contemporâneo do nosso filósofo o paleontólogo Christian J. Thomsen que propôs a divisão clássica da história em idade da pedra, idade do bronze e idade do ferro. Esses exemplos mostram-nos que Kierkegaard viveu num período propício à subjetividade, à liberdade, à realidade. As riquezas jorravam nos ambientes culturais da Europa.

Nesse mesmo tempo eclode uma tensão na relação pai e filho, Søren Kierkegaard sai da casa paterna e passa a viver uma vida ainda mais boêmia e em meio às frequentes bebedeiras deixa-se algumas vezes envolver-se em pensamentos de suicídio. Então aconteceu um fato ímpar na sua vida ao qual ele vai chamar de “O grande tremor de terra”. Kierkegaard sente uma necessidade arrebatadora de conquistar a esperança, apesar da melancolia que o caracterizava. Entre os anos de 1838–39 ele ainda se sente preso a um sentimento de estagnação. O seu pai está cada vez mais convencido de que a riqueza dele é uma forma de zombaria por parte de Deus, e de uma maldição que envolve toda a sua família. Michael Kierkegaard sentiu a dor de perder as suas duas esposas e cinco dos seus filhos, todos levados por mortes prematuras.

Assim, num momento de embriaguez o pai de Kierkegaard revelou algo que causou um terremoto em sua vida. A terrível reviravolta que repentinamente impôs ao filósofo uma nova lei de interpretação infalível de todos os fenômenos. Kierkegaard dirá que a idade avançada do genitor não era uma benção divina, mas uma maldição. Impressionado com a revelação Kierkegaard altera seu modo de vida, entrega-se ainda mais ao deboche numa vida louca. O pai, apesar da sua religiosidade, tinha plena descrença quanto ao perdão divino, levando Søren à conclusão definitiva de que o fervor religioso do pai tinha como base o medo mais do que a devoção e o amor. A retirada do véu da natureza da religiosidade paterna estremeceu Kierkegaard, levando-o ao questionamento dos dogmas cristãos.

Em 1836 ele escreve uma carta – alguns pesquisadores atestam que nunca foi enviada – para seu cunhado Peter W. Lund, casado com sua irmã Petrea

Severine, que se encontrava no Brasil, nela verifica-se que Kierkegaard lança suas primeiras críticas ao sistema filosófico de Hegel:

O que realmente preciso é ter claro o que devo fazer, e não o que devo saber (...) A coisa crucial é encontrar uma verdade que seja verdade para mim, encontrar a ideia pela qual eu esteja disposto a viver e morrer. (KIERKEGAARD, 1977).

A premissa da Filosofia de Hegel é a interpretação da vida; para Kierkegaard, no entanto, o importante não é interpretá-la, mas vivê-la. Ainda que tenha sido seduzido num primeiro momento pelo sistema hegeliano, Kierkegaard tornou-se voraz contestador do hegelianismo, afirmando que a existência não pode ser dissolvida na pura conceituação intelectual. Nesse período Kierkegaard passa a desvencilhar-se da vida mergulhada no prazer para seguir uma vida baseada no compromisso ético, nesse tempo seu pai morre a 08 de agosto de 1838.

No auge dos seus vinte e cinco anos e marcado pela morte de seu pai, Kierkegaard decide assumir um dever para com a existência, sob influência do seu amigo e professor Paul Martin Möller, ele assumiu um novo comprometimento, ou seja, um afã para o reencontro mais íntimo consigo. A decisão o faz assumir um novo compromisso perante a vida, ele retorna aos estudos universitários, que havia abandonado, satisfazendo o desejo paterno. Com o falecimento do progenitor, Søren Kierkegaard herda uma parte da fortuna da família e volta-se então para um novo trabalho: O de ser escritor. Ele publica o seu primeiro livro, *Dos papéis de alguém que ainda vive*; no dia 3 de julho de 1840; finalmente gradua-se em Teologia e em 29 de setembro de 1841 defende o seu doutorado em Filosofia sob o título: *O conceito da ironia constantemente referido a Sócrates*.

Nesse período ele compromete-se com a jovem Regina Olsen, uma bela jovem dinamarquesa que tem uma considerável influência em sua vida e obra, em 1839 ele consagra em seu diário a jovem como “rainha do seu coração”. Kierkegaard passa então a pensar com seriedade no casamento e numa promissora carreira acadêmica. Contudo em 1848 há uma reviravolta na sua vida, após um ano de noivado ele rompe o compromisso com Regina Olsen por motivos ainda desconhecidos, apesar das várias suposições dos seus biógrafos. É o famoso “espinho na carne” que além de impedir o casamento com Regina o impossibilitou de seguir a carreira eclesiástica.

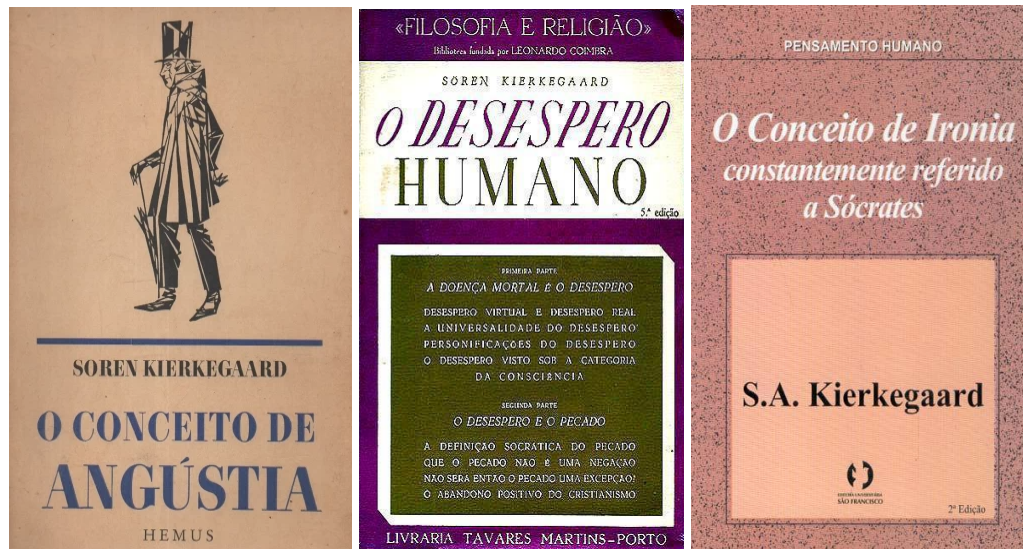
O certo é que ele rompe o compromisso com Regina – a quem ele amará por toda a sua vida – fato esse que o faz sentir culpado pela separação e o peso dessa atitude o faz passar a viver como um penitente, talvez para mostrar a sua amada Regina o quanto estava sofrendo pela separação. Sua vida será, ainda mais, solitária. Simultaneamente Kierkegaard dedica-se à produção literária. Pela dor do rompimento com Regina e pelas novas aspirações que sente, a saber, a descoberta da existência. Ele vai para a Alemanha, viagem essa encarada como um retiro, lá participa do curso ministrado pelo já festejado filósofo Schelling, dividindo a classe com filósofos de escol, como Feuerbach, Engels, Burkhardt entre outros. Entretanto ele abandona as aulas encarando as falas de Schelling, que embora reivindicuem a realidade, como sedutoras promessas filosóficas não cumpridas.

No curso de Schelling ele reteve apenas a palavra chave para elaborar um novo caminho à sua filosofia da existência: Realidade. De volta a Copenhague ele passa a estudar a sua própria existência: a neurose, os conflitos infantis, a revelação paterna, além do noivado rompido com Regina.

Apesar das feridas sentimentais que os livros abrem – a figura de Regina será dominante nas obras desse período – Kierkegaard equilibra-se numa vida de escritor fecundo e reconhecido, os livros dão uma nova razão para o seu viver fazendo com que adote a partir de então uma saudável rotina de trabalho.

Num período de seis anos ele escreve: *Ou* (1843), também conhecido como *A alternativa*, esse livro é considerado o primeiro da série chamada *estética* ou *pseudônima* que é seguido por *Reprise* ou *A Repetição* (1843), *Temor e Tremor* (1843), *Migalhas Filosóficas* (1844), *Prefácios* (1844), *O Conceito de Angústia* (1844), *Estações na estrada da vida* (1845) e o *Post-Scriptum Não-científico Concludente* (1846), *Obras do amor* (1847), três versões de um livro sobre Adler (1847), *Dois ensaios éticos – religiosos* (1849), *A doença mortal* (1849). Além dessas obras Kierkegaard publicou mais de vinte discursos, conhecidos como discursos edificantes.

Figura 3 – Conceito de Angústia, Desespero Humano, Conceito de Ironia



Fonte: Google imagens (s.d.).

Vivendo em meio às redações de livros, a fama que eles lhe davam e aos passeios diários pelos parques de Copenhague e pelas florestas da Dinamarca, os anos de 1834 a 1846 são períodos de paz para um espírito vitimado por tanto sofrimento. Kierkegaard considera a possibilidade de uma carreira eclesiástica. Andando pelas ruas de Copenhague ele procura o contato com as pessoas simples: os trabalhadores da mercearia, as crianças que brincam, o padeiro, o jornaleiro.

Figura 4 – cidade de Copenhague no século XIX

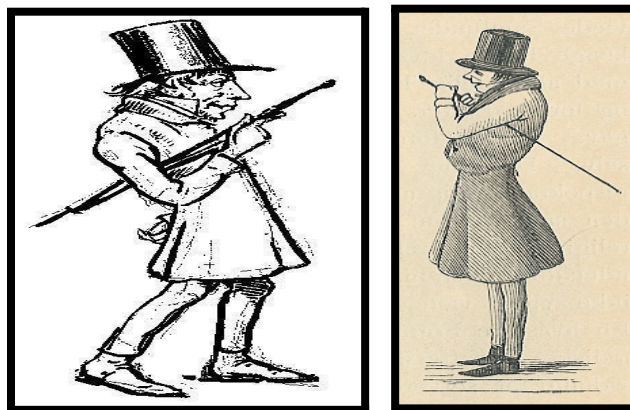


Fonte: Google imagens (s.d.).

Um novo conflito vai trazer de volta as dores, quase apaziguada, essa tormenta chama-se O Corsário, um jornal satírico muito popular em Copenhague

que servia às causas políticas liberais, conseqüentemente, zombando da alta burguesia dinamarquesa. O seu editor chamava-se Meir Goldschmidt, que admirava Kierkegaard, este publicou um elogio a parte estética do estúdio no caminho da vida. Todavia depara-se, neste elogio, as excursões éticas e religiosas, justamente as que representam o essencial para Kierkegaard. Indignado o filósofo escreveu que ser elogiado pelo “O Corsário” era uma ofensa e ele preferia ser criticado ao invés de receber louvores vindo do jornal. Pedido atendido! O jornal realizou o desejo do Filósofo e Goldschmidt iniciou um impressionante ataque contra Kierkegaard, ressaltando em caricaturas, sua curvatura espinhal, as suas pernas esqueléticas, seus cabelos desarrumados, as calças curtas que vestia, as bengalas, etc, a partir de então Kierkegaard tornou-se motivo de chacota, os seus passeios provocam risos nos transeuntes, e não poucas vezes ele foi insultado nas ruas de Copenhague. Levando-se em conta que na Dinamarca do século XIX estava nascendo a ideia de que a imprensa era sinônimo de liberdade de expressão e, de verdade, dá para imaginar a reprovação popular que Kierkegaard teve que experimentar. Foi encenada uma peça recheada de ares cômicos na qual um teólogo, Søren Torp – uma clara alusão – era transformado em asno.

Figura 5 - Caricaturas de Kierkegaard publicadas pelo “O Corsário”



Fonte: Google imagens (s.d.).

Mais ainda, sua obra antes tão admirada, passou a sofrer indiferenças, os leitores não sentiam qualquer compromisso em compreendê-la, pois, ela estaria relacionada com o grotesco e o ridículo. Essa longa perseguição foi muito dolorosa, pois, além das ofensas que recebia nas ruas ele viu-se abandonado pelas pessoas que outrora o incentivaram a criticar o jornal. Após um ano de ataques impiedosos,

O corsário fecha as portas e Kierkegaard, ferido pelas sátiras, vê-se em novo confronto que será o derradeiro. Antes, porém, o confronto com o jornal revolve o “espinho”. Abalado ao saber da união da sua amada Regina com Fritz Schlegel - não se deve confundir com o filósofo - ele mergulha ainda mais na solidão, passando a tomar atitudes enlouquecidas, entre os quais uma discussão com o pai dela (julho de 1848). Ele passa a contentar-se em espiar Regina passeando pelas ruas e experimenta um aperto no coração ao saber que ela estava prestes a acompanhar o marido que fora nomeado governador nas Antilhas. Em 17 de março de 1855 ele tem um encontro com Regina, poucas horas antes da sua partida, sendo saudado por ela com votos de “que tudo corra conforme seus desejos”. Kierkegaard não responde. Afasta-se e a cumprimenta. Nunca mais tornará a ver a única mulher que amou. Ela viveu por quase cinco décadas.

Figura 6 - Regine Olsen, por volta de 1840



Fonte: Google imagens (s.d.).

Kierkegaard sentiu-se abandonado pelo silêncio da Igreja à época dos ataques do jornal satírico, além disso, ele via a instituição religiosa comprometida com o mundo e não com a verdade cristã. Foi na condenação do pastor Adler que Kierkegaard confirmou seu pensamento de que a igreja estatal dinamarquesa era um obstáculo ao cristianismo. Além do caso Adler, o bispo Mynster, que foi amigo e pastor do pai de Kierkegaard, realizava aos domingos fervorosas liturgias sobre a simplicidade e a renúncia e depois jantava no luxo da corte dinamarquesa. Essa atitude era considerada por Kierkegaard como um paradoxo entre a virtude cristã e a

decadência mundana da igreja estatal dinamarquesa. Revoltado pela hipocrisia da igreja, ele publica o livro intitulado *A escola do cristianismo*, chegando assim ao auge da crise com a instituição religiosa. Mynster recusava-se em falar; ou até mesmo em ver Kierkegaard que a seu modo, respeitando a sua memória, evitou criticar a pessoa do bispo. Mynster faleceu em janeiro de 1854 e dois dias antes do sepultamento seu sucessor, o bispo Martensen, que fora professor de Kierkegaard na faculdade, fez um discurso em homenagem ao falecido amigo e no ardor da homilia utilizou o termo “testemunha da verdade”, título esse que foi criado para distinguir aqueles que deram suas vidas para testemunharem a verdade do cristianismo; segundo as próprias palavras do Filósofo dinamarquês: Uma testemunha da verdade é um homem que desconhece tudo o que é chamado deleite. Um homem, que na pobreza, testemunha a verdade. Considerar Mynster como uma testemunha da verdade foi encarado como uma afronta a ser combatida; e a hipocrisia da igreja do estado uma mentira a ser desmascarada! Kierkegaard então iniciou uma batalha incansável contra a hipocrisia da igreja estatal da Dinamarca, confronto esse que chegará até aos panfletos. Contrariamente, a sociedade de Copenhague indigna-se com a “ingratidão” do filósofo. Mas, Kierkegaard além de atacar Martensen e a igreja estatal dinamarquesa, passa a atacar os estudantes de Teologia, que para ele eram sanguessugas que só querem de fato obter uma paróquia que ofereça tranquilidade, uma boa renda e lhes permita viver de seus sermões. A ponto de, diz Kierkegaard, já que se fecham as lojas e os açougues aos domingos, por que não fazer o mesmo com as igrejas?

A saúde de Kierkegaard, que nunca tinha sido boa, eclode em paralisias momentâneas e num certo dia de outubro de 1855 enquanto distribuía os fascículos chamado “O instante”, ele cai inconsciente na Rua de Copenhague, é levado até o hospital Frederik. Lá nega-se a receber seu único irmão vivo, o bispo Peter, segundo ele implicado no compromisso mundano da igreja estatal. Acalmado após um mês de sofrimento, ele parte em 11 de novembro com apenas 42 anos de idade. Seu funeral foi na Igreja de Nossa Senhora (a catedral episcopal), houve um início de motim. Kierkegaard foi enterrado no cemitério da Frue Kirke de Copenhague.

Figura 7 - Sepultura de Søren Kierkegaard em Copenhague

Fonte: Google imagens (s.d.).

Kierkegaard utiliza-se de uma linguagem baseada no romantismo, ou seja, seu pensamento está carregado de todas as facilidades que a época pôs à sua disposição. Nas suas obras há uma riquíssima variedade de heterônimos. Existem mais de vinte diferentes pseudônimos na obra kierkegaardiana. Entre os heterônimos kierkegaardianos destacamos os que constam no quadro abaixo.

Quadro 3 – Quadro dos heterônimos usados por Kierkegaard

Heterônimo.	Características
Alguém que ainda vive	Esse heterônimo é o autor da crítica ao romance de H. C. Andersen, apenas um tocador de violino. A referência principal é a crença de Kierkegaard e de seu pai que ele morreria antes do genitor.
Victor Eremita	Personagem e editor da obra “Ou” para o qual ele escreveu um prefácio. O nome desse heterônimo refere-se ao recente rompimento do noivado de Kierkegaard com Regina Olsen. Ele é

	o terceiro orador no “Banquete” de In Vino Veritas em Estações na Estrada da Vida.
“A”	Responsável pela primeira parte de Ou. “A” é um poeta e vive no estádio estético. Ele não tem uma personalidade desenvolvida, fundamentada, e por isso não recebe um nome real, mas apenas a designação “A” que provavelmente significa “aesthetica”. “A” escreve em folhas quarto de alta qualidade, com bela caligrafia, é de uma natureza refinada, idiossincrática, mas, é um eu fragmentado, dividido entre manifestações distintas da vida, um barco sem vela movendo-se caoticamente sobre águas turbulentas.
Johannes, o Sedutor	Personagem – autor de Diário de um sedutor em Ou. Ele é também o quinto orador no “Banquete” de In Vino veritas em Estações na Estrada da Vida. É possível entender Johannes o Sedutor como uma criação ou como um pseudônimo de “A”, o heterônimo que escreveu a primeira parte de Ou.
Juiz Vilhelm (aliás, “B”)	Autor de toda a Segunda parte de Ou e da Segunda parte de Estações na Estrada da vida. Este heterônimo é o representante por excelência do estádio ético. O juiz usa papel ofício para escrever, como um funcionário público. Ele é um homem cuja vida é ordeira e cujas opiniões são eticamente fundamentadas numa possível fé em Deus, no matrimônio e na sociedade que ele serve.
Johannes de Silentio	É o responsável por Temor e Tremor. Ele é um homem já de avançada idade, que esteve interessado em diferentes filosofias

	<p>do seu tempo, mas, percebe agora que foi iludido. Suas antigas reflexões bíblicas e sobre Abraão o levaram a compreender a profundidade da vida e da fé. Ele mesmo sente-se, ao menos na época em que escreveu o livro, incapaz de torna-se um homem de fé como Abraão. Johannes vive no estágio ético – religioso, ou da religiosidade A.</p>
<p>Constantin Constantius</p>	<p>É o heterônimo responsável por Repetição e é também o segundo orador do “banquete” de In Vino Veritas em Estações na Estrada da Vida. Constantius vive na esfera ética, mas luta com suas limitações quando faz experimentos psicológicos com a atordoante noção que ele descobriu, ou seja, “a repetição” (Gjentagelsen).</p>
<p>O Jovem</p>	<p>É o personagem central de Repetição. Ele vive no estágio estético e escreve cartas a Constantius. Ele é também o primeiro orador no “Banquete”.</p>
<p>Johannes Climacus</p>	<p>Johannes Climacus é o nome pelo qual ficou conhecido um autor medieval. Kierkegaard leu sobre Climacus. Assim, Johannes Climacus é o personagem – autor de Migalhas Filosóficas e Post – Scriptum Não – Científico Concludente. Climacus, ainda que não sendo cristão, crê que tem uma melhor compreensão do que seja o cristianismo do que a maioria daqueles que afirmam serem cristãos. Ele é um desmascarador da teologia e da filosofia especulativa. Ele é um humorista, no sentido kierkegaardiano, e deve ser entendido como uma ponte do estágio ético para o religioso. Climacus pode também ser entendido como um cético religioso por excelência.</p>

Vigilius Haufniensis	Responsável pelo “O Conceito de Angústia”. Seu estilo é peculiar. Ele é o primeiro representante do estágio religioso, mas, não completamente genuíno, pois falta-lhe a interioridade, olhando para as doutrinas do cristianismo ainda um tanto objetivamente, como conhecimento a ser alcançado, mais do que uma vida a ser vivida.
Nicolaus Notabene	É um satirista. Ele pode representar o ironista que está entre o estágio estético e ético.
Frater Taciturnos	É o representante por excelência do estágio religioso Lato Sensu. Taciturnus comenta sobre a história de Quidam.
Quidam	É provavelmente o mais próximo do próprio Kierkegaard, sua história de vida muito se assemelha à do próprio Kierkegaard.
Anti-Climacus	Representante da “religiosidade B”; Anti-Climacus é o cristão por excelência, um cristão no mais alto grau”.

Fonte: O autor

Cada um desses personagens possui um tom peculiar; gênero literário calcado numa pluralidade ímpar; confissões reais colocadas nas entrelinhas das obras pseudonímicas; pensamentos que dissertam em tal ou tal noção existencial; críticas de autores, de obras; explicações de neuroses; enfim, uma diversidade que revela uma autenticidade literária e de pensamento merecedora de admiração. Além desses heterônimos há outros tantos, tais como, H. H.; Petrus Minor; Procul; Inter et inter; O Modista; William Afham; Hilarius Bogbinder; A. B. C. D. E. F. Godthaab; O Pastor de Jylland.

Fecundo escritor Kierkegaard detém uma respeitosa produção literária.

- (1840) *O Conceito de Ironia constantemente Referido a Sócrates*
- (1843) *Enten - Eller (Ou isso, ou aquilo: um fragmento de vida)*. Inclui *Diário de um Sedutor*
- (1843) *Dois Discursos Edificantes (1843)*
- (1843) *Temor e Tremor*
- (1843) *Três Discursos Edificantes*
- (1843) *A Repetição*
- (1843) *Quatro Discursos Edificantes*
- (1844) *Dois Discursos Edificantes*
- (1844) *Três Discursos Edificantes*
- (1844) *Migalhas Filosóficas*
- (1844) *O Conceito de Angústia*
- (1844) *Quatro Discursos Edificantes (1844)*
- (1845) *Estádios no Caminho da Vida*
- (1846) *Post Scriptum Final Não-Científico às Migalhas Filosóficas*
- (1847) *Discursos Edificantes em Diversos Espíritos*
- (1847) *As Obras do Amor*

- (1848) *Discursos Cristãos*
- (1848, publicado em 1859) *Ponto de Vista Explicativo da minha Obra como Escritor*
- (1849) *O Desespero Humano*
- (1849) *Três Discursos para a Comunhão de Sexta-feira*
- (1850) *Prática do Cristianismo*

3.1.5 Kierkegaard didaticamente na sala de aula

Como contribuição para a abordagem da filosofia kierkegaardiana na sala de aula apresentamos um itinerário de aulas que trazem aspectos do pensamento filosófico contemporâneo, mais precisamente o existencialismo, e fazendo um diálogo com os conceitos presentes em Kierkegaard, com isso o objetivo a ser alcançado também almeja o entendimento das visões de estágio estético, estágio ético e estágio religioso, desenvolvidas pelo filósofo. Possibilitando a reflexão sobre temas como existência, ética, vazio, angústia, desespero e religião.

O Itinerário das aulas são:

- Existencialismo Kierkegaardiano
- Existência Estética: a angústia e o conceito de possível
- Existência Ética: O desespero humano diante do nada
- Existência Religiosa: a fé como resposta

1 – Objetivos

- Compreender as noções existencialistas a partir da filosofia de Søren Kierkegaard;
- Entender as bases conceituais de angústia, desespero humano, estágio estético, estágio ético e estágio religioso;
- Estudar aspectos do pensamento filosófico contemporâneo;
- Refletir sobre temas como existência, ética, vazio, desejo e possível.

2 – Previsão para aplicação:

Um bimestre, sendo uma aula semanal com tempo aproximado de 45 min.

1ª AULA: INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO EXISTENCIALISTA

O existencialismo, cujo um dos primeiros filósofos é o dinamarquês Kierkegaard, surgiu em meados do século XIX, mas seu maior reconhecimento foi no pós-guerra, entre os anos 50 e 60, a partir dos filósofos Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre. Esta teoria teve forte influência da fenomenologia por levantar novamente o interesse pelos fenômenos da consciência. Considerados os dois mais importantes filósofos da corrente existencialista, Heidegger e Sartre foram profundamente influenciados pela filosofia de Edmund Husserl e desenvolveram um método fenomenológico, como base de suas respectivas posições filosóficas. Sartre contribuiu com mais pensamentos sobre a liberdade e chefiou dentro do movimento uma corrente ateísta. Para Sartre a ideia central de pensamento existencialista é que a existência precede a essência.

Diz não existir nenhum Deus que tenha planejado o homem, portanto não existe nenhuma natureza humana fixa a que o homem deva respeitar. O homem está totalmente livre é o único responsável pelo que faz de si mesmo. E para ele, assim como havia colocado Kierkegaard, esta liberdade e responsabilidade é a fonte

da angústia. No quadro abaixo serão apresentadas de forma resumida as principais ideias do Existencialismo:

Quadro 4 – características do existencialismo

Homem	Kierkegaard
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção do ser humano enquanto indivíduo e não com as teorias gerais a respeito do homem. - Defende a ideia de que deve haver, em primeiro plano, a preocupação com o sentido ou objetivo das vidas humanas, e não mais com verdades científicas ou metafísicas sobre o universo. - Percepção de que o homem não foi planejado por alguém para uma determinada finalidade, como os objetos que o próprio homem cria, mediante um projeto. - O homem se faz em sua própria existência. - Ênfase na liberdade dos indivíduos como a sua propriedade humana distintiva mais importante, da qual não pode fugir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentou a importância suprema do indivíduo e das suas escolhas lógicas ou ilógicas. Assim, contribuiu com a ideia do existencialismo de que não existe qualquer predeterminação com respeito ao homem, e que esta indeterminação e liberdade levam o homem a uma permanente angústia. - Os homens têm diante de si várias opções possíveis. Dessa forma, é inteiramente livre, não se conforma a um predeterminismo lógico, confrontando as ideias de Hegel. - A verdade não pode ser encontrada através do raciocínio lógico, mas segundo a paixão, a qual é colocada na afirmação e sustentação dos fatos. - A verdade é subjetividade, não se pode fazer qualquer afirmativa sobre o homem.
<p>O mundo</p> <p>O mundo, como nós o conhecemos, é irracional e absurdo, e está além de nossa total compreensão. Assim, nenhuma explicação final pode ser dada com relação a ele ser da maneira que é.</p> <p>A falta de sentido, a liberdade consequente da indeterminação, a ameaça permanente de sofrimento dá origem à ansiedade, à descrença em si mesmo e ao desespero.</p>	<p>Pensamento fundamental de Kierkegaard, a base do existencialismo:</p> <p>Não existe um projeto básico, para o homem verdadeiro, uma essência definidora do homem, porque cada um se define a si mesmo e, assim, é uma verdade para si.</p>

Fonte: o autor

LEITURA DE REFLEXÃO

O exercício da reflexão por meio da leitura é uma arte de agrupamento de conhecimento do texto à vida, assim sendo constrói-se um diálogo onde o estudante compõe-se em sujeito da leitura. A proposta da leitura de reflexão na sala de aula é convidar a um ato de pensar, um movimento do pensamento capaz de levar o estudante a se interrogar a si mesmo. Com isso propõe-se a seguinte leitura de reflexão:

NÃO SEI QUANTAS ALMAS TENHO - Fernando Pessoa

Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu?"
Deus sabe, porque o escreveu.

ATIVIDADE AVALIATIVA

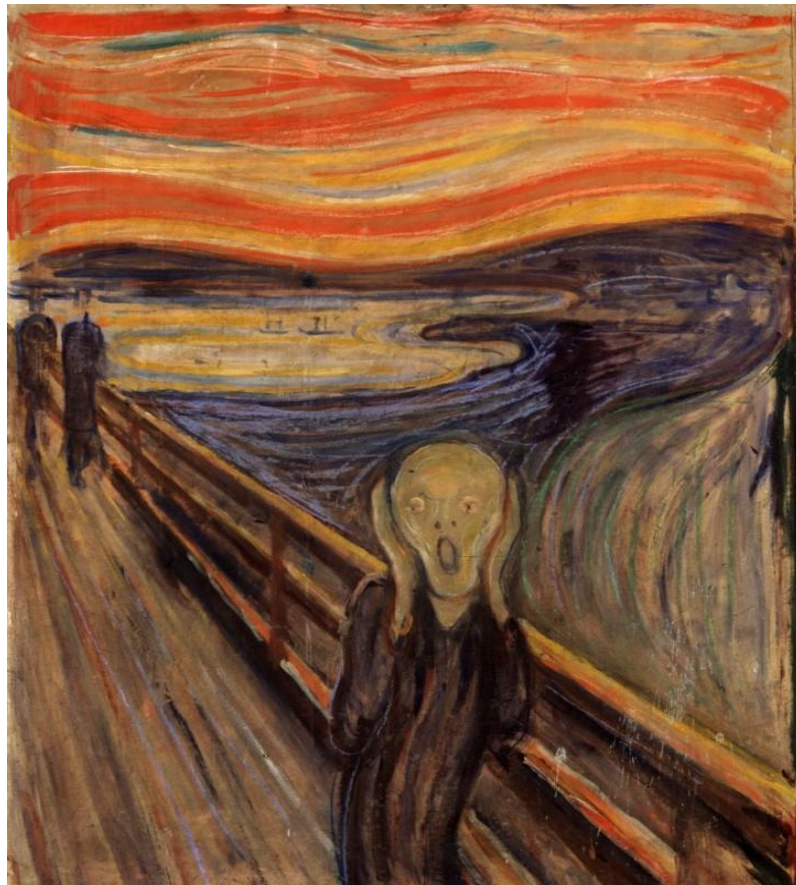
As atividades avaliativas no geral são importantes aliadas do processo educacional. Elas fornecem informações relevantes sobre o desenvolvimento dos discentes. Com elas é possível identificar o que realmente foi aprendido em sala de aula e o que precisa ser revisto. Além disso, as avaliações são ótimas aliadas nas intervenções pedagógicas. Neste sentido propõe-se uma atividade que amplie os horizontes e dialogue com outras esferas do conhecimento.

- Proposta de atividade avaliativa

Temos a obra O Grito, esta é uma obra do artista plástico norueguês Edvard Munch, que faz parte de uma série de quatro pinturas realizadas em 1893. A presente obra representa uma pessoa num momento de angústia e desespero existencial.

Observe atentamente a reprodução da obra O Grito e faça uma reflexão a respeito do que foi abordado na aula. Após a reflexão produza um texto relacionando os conceitos do existencialismo com o quadro “O Grito”.

Figura 8 - Obra “O Grito” de Edvard Munch



Fonte: Google imagens (s.d.).

2ª AULA: INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE KIERKEGAARD E AS RAÍZES DA FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA

Kierkegaard foi inserido no pensamento filosófico durante o período da Primeira Guerra Mundial, em um mundo marcado pelo colapso dos valores humanos, e foi resgatado como um autor que fala sobre a existência e suas possibilidades diante do absurdo ou do sem sentido. Diante disso, muitos filósofos começaram a referir o pensamento kierkegaardiano como a Filosofia que seria conhecida como o marco do existencialismo.

De modo geral, foi considerado o fundador dessa corrente, que se estenderia por toda a Europa e que teria o seu auge no pensamento francês, com Jean Paul Sartre, um dos filósofos mais citados do século XX e XXI.

Figura 9 - Ilustração de perfil do filósofo Kierkegaard



Fonte: Google imagens (s.d.)

O existencialismo é totalmente voltado à subjetividade, indo contra todas as correntes racionalistas. Por ser oposta às ideias dos racionalistas, é considerada uma corrente irracionalista, mas não no sentido comum do termo, pois não é tão simples entender como algo/alguém é dotado das ausências de razão, de método, de bom senso, de raciocínio lógico, isto é, sem intelecto ou condição de entendimento. Para os irracionalistas, essas faculdades da razão são secundárias, ou seja, não se trata de uma negação do papel delas no conhecimento, para eles é

importante destacar outras formas de percepções, que são feitas pela intuição, pelos instintos e afetos.

Sartre e os demais existencialistas do século XX são conhecidos por suas famosas discussões uns com outros, com teor de profundidade incalculável, isto é, Sartre passou a vida inteira estudando a existência e discutindo nos Cafés da Rive Gauche, temas como liberdade, existência, angústia, morte, etc. Por isso não é uma corrente insensata no sentido comum da palavra, não é uma expressão filosófica que cultua a ignorância ou a preguiça de pensar e de criar conceitos na Filosofia, muito pelo contrário, a história dessa corrente da Filosofia mostra o trabalho monumental desenvolvido nos últimos dois séculos. Basta uma pesquisa para ver a assustadora bibliografia construída.

Entre eles, o suposto pioneiro, Kierkegaard, defende a existência, uma vida não pode ser compreendida dentro de um sistema filosófico, à medida que é vivida escapa do conhecimento e de todo saber. O Existencialismo desse autor foi construído em oposição a toda metafísica, sobretudo ao hegelianismo, que passava por uma aceitação fortíssima na época de Kierkegaard. Esse percebia que todos os sistemas reduziam o ser humano a meros conceitos, os quais não passavam de palavras que não podiam responder realmente o que era a existência e suas possibilidades no mundo.

Para Kierkegaard, a existência não se encontra na explicação racional ou na linguagem humana, é algo que não se compreende racionalmente, é simplesmente uma coisa solta no mundo, lançada na vida de forma nua e sem razão ou propósito algum de verdade, algo que simplesmente existe. Essa seria a existência, que por certo não tem nada de racional, não é constituída por laços fortes e imutáveis, mas por simples possibilidades que podem ser perdidas. Então, Kierkegaard analisa a existência como um conjunto de possibilidades que não possui nenhuma garantia de realização. Em parte, ele desenvolve suas ideias acerca da escolha e da existência a partir de sua relação conflituosa com a filosofia hegeliana/metafísica. Enquanto ele refletia sobre a individualidade, solidão, vazio, angústia e desespero humano, Hegel estava preocupado com uma narrativa racional dos grandes acontecimentos da Europa, este último viveu atribulado em entender o desdobrar da história pelo olhar do homem europeu.

Leitura de um texto filosófico:

Ler um texto filosófico em sala de aula possibilita trazer à baila um leitor e com essa leitura singular levar o discente ao encontro de algo que ele é, mas que não está nele, pois está no texto, esperando para ser revelado, de modo verdadeiro, não metafórico. Neste sentido sugestiona-se a seguinte leitura:

- O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO - Jean-Paul Sartre

O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. É fato que muitas pessoas não sentem ansiedade, porém nós estamos convictos de que estas pessoas mascaram a ansiedade perante si mesmas, evitam encará-la; certamente muitos pensam que, ao agir, estão apenas enganando a si próprios e, quando se lhes pergunta: mas se todos fizessem o mesmo? Eles encolhem os ombros e respondem: nem todos fazem o mesmo. Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? e não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser através de uma espécie de má fé. Aquele que mente e que se desculpa dizendo: nem todo mundo faz o mesmo, é alguém que não está em paz com sua consciência, pois o fato de mentir implica um valor universal atribuído à mentira. Mesmo quando ela se disfarça, a angústia aparece. É esse tipo de angústia que Kierkegaard chamou de angústia de Abraão. (SARTRE, 1970)

RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos e professores. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. Assim, após a leitura do texto o terreno

está preparado para se iniciar uma roda de conversa sobre temas presentes no texto, conseqüentemente no existencialismo.

3ª AULA: A ANGÚSTIA KIERKEGAARDIANA E O DESEJO

Propomos a transmissão do vídeo do Prof. Oswaldo Giacoia Júnior. Após a apresentação vamos realizar uma roda de conversa sobre a força dos desejos gerados pela “cultura da ostentação” e sua influência nos jovens brasileiros.

1. Kierkegaard: angústia e esperança | Oswaldo Giacoia Júnior - LINK: <https://youtu.be/VjGGI4EREAo>



ATIVIDADE EM GRUPO

Forme duplas e distribua, para cada uma, a folha de atividade (vide quadro), na qual há uma relação de 18 itens para eles classificarem em duas colunas: PRECISO e QUERO.

Após, peça às duplas que relatem suas respostas, com justificativas, após o que as demais terão alguns minutos para se manifestar, concordando ou discordando.

A seguir, em grupos maiores, de quatro ou cinco, desafie-os, agora, a levantarem três outros itens de real necessidade, que não estão na lista e três itens

que não são de necessidade, mas apenas objetos de desejo. Em seguida abra a roda para que socializem.

Analise com eles a coluna QUERO, tentando identificar a origem dos desejos e o papel da mídia nesse processo. Oriente ainda para que identifiquem os desejos mais comuns manifestados no grupo e discuta a relação entre esses desejos e a geração dos alunos (certamente seus avós tinham outros desejos), ou seja, entre os desejos das pessoas e o contexto histórico e cultural em que vivem. Por isso é importante desenvolvermos a consciência do contexto em que estamos inseridos e as implicações dele em determinados comportamentos e atitudes que assumimos na vida em sociedade.

Feche a discussão aproveitando ao máximo o que trouxeram de argumentos para a socialização. Registre as principais ideias no quadro e faça uma ponte entre o conceito de finito e a angústia presente no pensamento de Kierkegaard.

Quadro 5 – Quadro de atividade PRECISO x QUERO

ITENS	PRECISO	QUERO
Água		
Vídeo game “PS5”		
Livros		
Par de tênis de marca		
Refrigerante		
Verduras		
Cueca		
Camisetas da “Lacoste”		

Frutas		
Perfume importado		
Celular de última geração		
Hospital no bairro		
Sanduíche do McDonald's		
Acesso à internet		
Remédios		
Chinelo		
Relógio de marca		

Fonte: o autor

4ª AULA: ESTÁDIO ESTÉTICO, DESEJO E ANGÚSTIA

Estádio estético

A existência (ou estágio) do esteta em Kierkegaard é representada pela figura dos sedutores. Estes são aqueles que buscam a satisfação no tempo presente e fogem de qualquer forma de repetição, procurando tornar inimitável e único cada instante da vida, entretanto, eles seriam movidos por uma existência problemática, na visão do filósofo, pois se jogam ao mundo de forma perdida e, com isso, trazem para si mesmos uma existência de pura passividade, ou seja, uma existência voltada somente aos desfrutes da vida carnal.

A existência estética é uma das mais sediciosas na vida do indivíduo. Ela não se prende ao durável e está sempre em busca de algo que faça sentido no próprio momento. Entretanto, esse sentido é exclusivamente súbito e não pode firmar-se,

pois o indivíduo tem como objetivo aquilo que não pode ser finalizado. O indivíduo nesse estágio evita a repetição, que sempre implica numa monotonia, e anula as experiências mais promissoras do compromisso.

Este estágio estaria no momento de fuga do tédio, é uma excitação do imediato para o imediato. Kierkegaard desenvolveu esse conceito em sua obra *O Diário de Um Sedutor*, que tem como protagonista um personagem com um modelo arquetípico do sedutor, como artífice do método ou da arte da sedução. Na primeira parte do livro, ele trata de acompanhar os passos deste no processo da conquista e na busca do prazer constante. É interessante mencionar que Kierkegaard baseou-se na Ópera *D. Giovanni* de Mozart para abordar esse personagem. *O Diário de um Sedutor* poderia servir como método de sedução amorosa, pois aponta alguns procedimentos. Os estetas não conseguem lidar com a própria vida devido aos problemas existenciais inerentes à existência humana, seja pelo vazio que todos têm ou pela falta de sentido para existência, seja na angústia inevitável. Diante disso, os estetas tomam algo que os façam alcançar um objetivo temporário e com isso ter uma vida plena no agora, tentam ignorar a angústia, o vazio, a existência oca, buscam constantemente respostas no mundo dos prazeres para salvarem-se dos seus próprios tormentos. Diante do desespero, procuram o divertimento para tentar curar a ferida enorme que é existir. Os estetas são grandes exemplos para pensar a diversão, pois usam imprescindivelmente esta via como linha de fuga do sem sentido ou do vazio da existência.

Os estetas buscam o prazer tanto na vida sexual e no lazer, como no consumo de coisas materiais, viagens, bebidas, comidas, riquezas, etc. Um dos fatores que é fácil ser notado em nossa época e que o próprio Kierkegaard, se estivesse vivo, não deixaria de colocar como estágio estético, são essas pessoas que não aguentam a vida angustiosa e sofrida que têm, assim sendo, acabam buscando em livros de autoajuda uma forma de cessar esse sofrimento que não tem fim. Acreditam que poderão curar definitivamente essa inerente angústia, esperam que com esses manuais possam curar essa infinita dor que é incessante na vida delas. Talvez na esperança e na fuga consigam se distrair desse terrível fato, mas precisam cair numa vida passiva a todo o momento, uma fuga para não se depararem com a repetição ou monotonia do vazio. Esta dimensão da existência, para o filósofo, muitas vezes acaba deixando de ser estética para se tornar ética, pelo menos a princípio. Para Kierkegaard, o estágio ético é considerado como

superior ao primeiro, ele tinha uma preferência por esse estádio, que será o próximo tema da aula.

ATIVIDADE AVALIATIVA

Leia o texto extraído do livro *Diário de um Sedutor* do filósofo Kierkegaard

“Conheci a jovem cuja história preenche a maior parte do diário. Não sei se ele terá seduzido outras, mas, segundo os seus papéis, é o mais provável. Parece ter sido ainda versado num outro tipo de experiências que o caracterizam bem; pois ele era, em extremo, intelectualmente determinado, para ser sedutor vulgar. O diário demonstra também que, por vezes, era algo totalmente arbitrário o que desejava, uma saudação, por exemplo, e por preço algum queria obter mais, por ser a saudação aquilo que a pessoa em questão possuía de mais belo. Com o auxílio de seus dotes espirituais sabia tentar uma jovem, sabia atraí-la a si, sem se preocupar em possuí-la” (Kierkegaard, 1979).

- Atividade de sondagem

Após a leitura aponte pontos no texto que pode ser caracterizado como um indivíduo do estágio estético.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO

Alguns passos que poderão direcionar a atividade do aluno:

- a. Compreender a esfera existencial do personagem do texto.
- b. Identificar com que sentimento Kierkegaard dialoga no texto.
- c. A que tipo de público o texto é direcionado.
- d. Quais são as características do personagem central da obra?

ANÁLISE TEMÁTICA

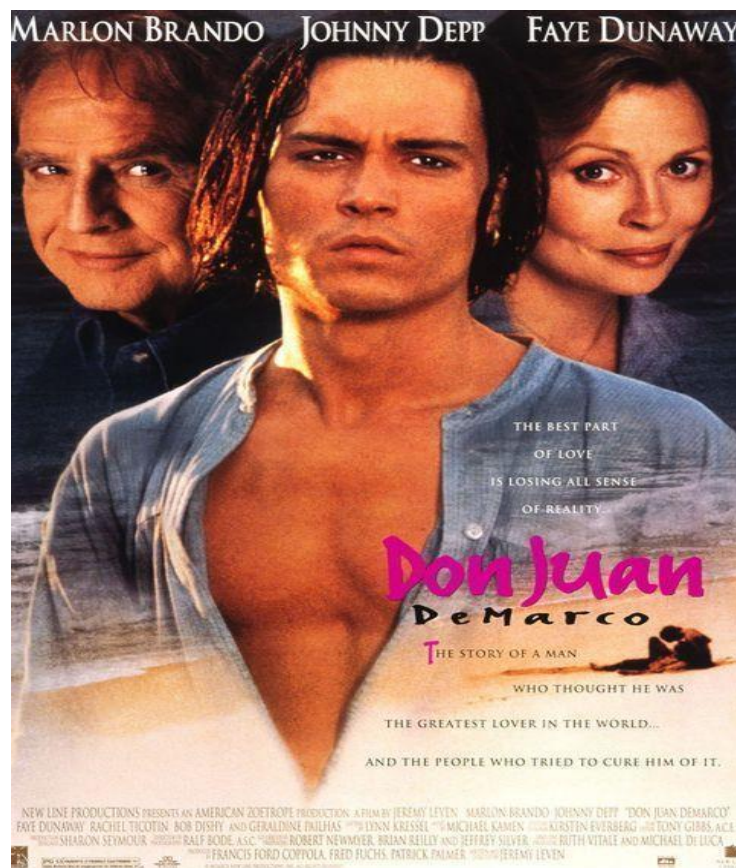
O estudante iniciará a esquematização do texto, identificando o tema, o problema e os objetos de discussão. Deverá questionar-se:

- Qual o teor do texto proposto por Kierkegaard?
- Por que ele constrói o texto usando essa fórmula literária?

INDICAÇÃO DE FILME: DON JUAN DEMARCO, 1995.

Indicação de filme como forma de atividade extraclasse:

Figura 10 - Capa do filme Don Juan DeMarco (1995)



Fonte: google imagens (s.d.)

- Link do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=JunWDd2NuEA>

5ª AULA: O ESTÁDIO ÉTICO SE CONTRAPONDO AO ESTÁDIO ESTÉTICO

O estágio ético vai surgir do fracasso do estágio estético, devido ao ininterrupto desespero da existência do instante, em algumas situações ocorre uma ruptura do estético, assim como poderá ocorrer no ético. Como vimos, o esteta é condenado ao desespero pois está sempre no instante e na fuga dos compromissos, vivendo no momento presente, sem projeto a longo prazo para sua própria existência. É importante dizer que o estágio ético não renuncia ao prazer das coisas, eles se diferem na questão que um está no instante, já outro está envolvido em algum projeto a longo, médio ou curto prazo. Enquanto um foge de qualquer compromisso, o outro tenta dar continuidade a um projeto.

Os éticos procuram dar solidez às suas existências, fazendo parte de projetos no intuito de se tornarem alguém enquadrado num certo tipo de sistema social, renunciam a uma vida presa ao momento presente para viver uma vida com projeto contínuo, construindo dia após dia uma forma de significado para suas existências. Geralmente, constroem esse sistema com base numa conduta já pronta, que é transmitida por um tipo de pensamento ou autoridade, por exemplo: Igreja, governo, Filosofia, Ciência, etc. Em outras palavras, os éticos são aqueles que escolhem quem desejam ser e se impõem à disciplina necessária para tanto. Éticos observam as leis e respeitam os compromissos familiares, sociais e políticos.

Quando o indivíduo aceita a vida ética, necessariamente precisará conciliar uma moral externa com o seu mundo interior, realizando o geral em sua interioridade. Dessa forma, Kierkegaard encontra um problema nesse ponto, que é o externo, participando da subjetividade. Para o filósofo, realizar o geral é também reconhecer que as obrigações que esse impõe representam os valores escolhidos e que vão se harmonizar com a consciência do individual.

No ético, Kierkegaard usa a imagem do bom esposo/cidadão. O casamento encontra-se nessa dimensão ou na moral do dever. É uma norma social que abrange todo um aspecto da vida social. Além de seguir uma conduta moral, o casamento também traz consigo alguns elementos da vida estética, como foi falado anteriormente, os éticos não abandonam a vida erótica, apenas organizam no tempo. Enquanto os estetas fogem dos compromissos, os éticos, ao contrário, vivenciam e transformam em um modo de existência regrada numa base externa.

Para Kierkegaard, quando os éticos estão inseridos num sistema social, fundamentado numa moral transmitida pela sociedade, aparentemente ocorre um bem-estar em teoria, porém, o problema é que existem certos limites que não conseguem ultrapassar se não por outro estágio, que é o religioso. O modo ético, por mais que seja importante para organização da sociedade, mesmo assim, não consegue dar conta de certas vivências que o indivíduo passa. A ética é fundada num certo tipo de razão, criada pela mente humana, e mostrou historicamente o quanto é limitada para entender uma existência totalmente complexa.

Por exemplo, para Kierkegaard, na questão do pecado, a ética fracassa muitas vezes, esse modo de existência não consegue trabalhar de forma satisfatória com a transgressão dos valores, quando envolvem sentimentos, vontades e instintos, a ética humana não consegue dar conta totalmente da questão do pecado ou da própria subjetividade humana e suas experiências mais profundas. O exemplo que Kierkegaard traz é do profeta Abraão, assim como a conduta estética, é levado ao desespero, já o estágio ético atinge o limite e faz surgir com isso a contradição. Ou seja, quando chega ao ponto da contradição, Kierkegaard afirma que é possível a mediação para outro tipo de conduta da existência humana, que é a etapa religiosa: essa pode ser acessada pelo salto no absurdo, o salto para fé ou infinito. Vejamos a terceira parte dessa aula, com o último estágio da existência. Nela, veremos a contradição do estágio ético e a visão religiosa de Kierkegaard.

ATIVIDADE AVALIATIVA

- **Debate em sala**

Divida a sala em dois grupos.

Um grupo defenderá a existência baseada no estágio estético e o outro defenderá a existência baseada no estágio ético.

6ª AULA: O ESTÁDIO RELIGIOSO EM KIERKEGAARD

Podemos levantar dois problemas para pensar esse último estágio da existência em Kierkegaard. Por que um estágio religioso? Por que o estágio ético

não pode ser fundido no religioso? Segundo Kierkegaard, o primeiro problema se dá através da ideia de pecado, algo que se instaura na vida do indivíduo e esse não consegue compreender. Quando Kierkegaard traz a história de Abraão é para responder essa questão. Se uma norma ética é colocada e todos têm a obrigação de seguir para o bem comum, então, nas circunstâncias mais extremas, o homem tem que eliminar as suas crenças ou coisas que acredita ser necessárias para a vida humana, desde que essas coisas sejam contrárias a essa norma, pois essa se encontra fundamentada em algum modelo que foi colocada na sociedade, e está fundamentada na própria razão, essa mesma que já foi colocada pelo filósofo como limitada e insuficiente para resolver os problemas da existência. O homem vive a contradição entre o que acredita, que é sua fé, com que é imposto pela sociedade. Nisso, podemos perceber que a subjetividade ou autonomia do indivíduo entra em conflito com as leis dadas. No segundo caso, não podemos fundir a ética no estágio religioso porque não cabe a todos os homens realizar o geral, casar-se ou assumir uma posição social.

Os religiosos não conseguem viver definitivamente presos ao mundo, estando limitado às circunstâncias ordinárias, seria uma condenação, onde as contradições também reinam, por isso o salto é um tipo de saída para infinitude, a fé kierkegaardiana é viver a paixão pelo infinito. O estágio religioso é para Kierkegaard o mais importante e o mais difícil, pois no primeiro estágio temos o sedutor tentando fugir do desespero, no segundo estágio não vai ser tão diferente diante da contradição ou da noção de pecado. Já no estágio religioso, o filósofo aborda essa questão a partir do salto da existência ética para a existência religiosa. Entretanto, deixa claro que isso não vai resolver os problemas, pois é necessário deixar como está, aceitar o paradoxo que contraria toda compreensão humana, o estágio religioso é um mundo infinito de areia movediça, onde reina a incerteza.

Se nos estágios anteriores encontramos o indivíduo se relacionando com os demais a sua volta, no estágio religioso existe um relacionamento do indivíduo concreto com o infinito. Primeiro temos o sedutor que precisa do outro para preencher temporariamente o vazio, enquanto no ético, a coisa se organiza em meio a contradição da vida; agora, no estágio religioso, o indivíduo além de se relacionar com seu semelhante, também se relaciona com o infinito ou com uma possível ideia de Deus.

O que vale dizer é que a visão religiosa de Kierkegaard é diferente da visão dogmática das Igrejas mais conhecidas. Existem duas possibilidades: a primeira seria a existência de um Deus que se encontra na relação do indivíduo com o Absoluto; a outra possibilidade seria a admissível existência de Deus. A fé para Kierkegaard é a paixão pelo infinito, e o infinito não pode ser compreendido por via da razão, a fé é se arriscar na vida, pois quando o indivíduo salta para a existência religiosa, ele não sai da vida finita e sim vive um paradoxo, entre a vida finita e a infinita.

A moral racional adotada pelo ético é insuficiente e aquele que escolhe o infinito é obrigado a transgredir por causa da sua paixão por esse infinito, foi o caso de Abraão, quando Deus ordenou que esse patriarca oferecesse em sacrifício o seu primogênito Isaac. Abraão acreditou que era Deus, mas ao mesmo tempo iria transgredir a moral da sociedade do seu tempo, a qual não aceitava o assassinato. Diante da prova posta ao profeta, Abraão mergulhou na angústia pelo ato que teria que fazer e, ao mesmo tempo, lutou contra si mesmo para realizar o ato, sendo impedido apenas no último momento. Mas ele, mesmo assim, não se deixou levar pelas leis dos homens e viveu a sua subjetividade na sua mais angustiosa fase, foi fiel a si mesmo e serviu a sua fé com uma força histórica.

O homem como Abraão, que opta pela fé, que é sua via de relação absoluta com o Absoluto, responde a ordem divina correndo o risco de entrar em ruptura com os outros homens e com a moral. Essa relação com o Absoluto faz com que o indivíduo tome o domínio da solidão. Como o religioso pode saber se tem razão, obter uma certeza de que não está incorrendo em erro? A solidão na qual a fé encerra, impede por princípio qualquer aprovação dos seus atos no mundo e muito menos por uma certeza, é sempre um risco.

O essencial do estágio religioso é a relação da subjetividade com o Absoluto, e o Absoluto é alheio a tudo que é mundano. Deus é alheio a qualquer compromisso entre fé e o mundo ou qualquer regra que nos limita. O estágio da fé é um extremo paradoxo, que não pode ser compreendido por via da razão, é a paixão pelo infinito, que só por via da subjetividade pode ser sentida, mas nunca compreendida. Para Kierkegaard, a fé é a mais alta paixão de todo homem, mas o homem, ao ficar preso às tarefas do mundo, para encher o seu tempo, não vai além desse sentimento. Dar o salto para o infinito é encontrar com o divino.

Foi esse detalhe do salto para o incerto que chamou a atenção do filósofo francês, Jean P. Sartre. Para ele, Kierkegaard revelou a incerteza de Deus de uma forma que mostra a existência humana como ela está colocada no mundo, sem a verdade que fundamenta de fato que essa tem uma essência divina. Para Sartre, não é a essência divina que define a existência humana, mas sim essa que define a sua própria essência de ser, o seu próprio modo de ser, seja ele dentro de aspectos metafísicos ou materialistas. A existência seria algo concreto e nu, como Heidegger disse no século seguinte, “o ser-aí”, que vive suas possibilidades de existir. Portanto, para o existencialista cristão, não há verdades absolutas, mas somente possibilidades ou modos de existências, de ser e de criar. Caso seja preciso explicar mais um pouco sobre os estádios da existência, sugiro os vídeos abaixo para compreensão dos/das estudantes.

ATIVIDADE

Assista o vídeo abaixo e levante alguns questionamentos abordados pelo professor Franklin Leopoldo e Silva e compartilhe com os seus colegas em sala de aula.

Vídeo: SARTRE, UM ATEU QUE TEM VONTADE DE SER DEUS. PROF. FRANKLIN LEOPOLDO E SILVA – Link do vídeo: www.youtube.com/watch?v=Dz7HO8Cu3KE



7ª AULA: AVALIAÇÃO

1. O filósofo dinamarquês Søren Aabye Kierkegaard, identificou três estádios distintos ou modos de existência. São eles:

- (a) Estádio empírico, estádio racionalista, estádio existencialista.
- (b) Estádio científico, estádio religioso, estádio jurídico.
- (c) Estádio estético, estádio ético, estádio religioso.
- (d) Estádio ético, estádio jurídico, estádio existencialista.
- (e) Estádio estético, estádio técnico, estádio filosófico.

2. Leia as afirmações abaixo: a respeito da obra do filósofo **Søren Aabye Kierkegaard**.

I) O dinamarquês **Søren Aabye Kierkegaard** é considerado o pai do racionalismo. Sua frase mais conhecida é “Penso, logo existo”.

II) O pensamento de **Søren Aabye Kierkegaard** é marcado pelo objetivismo. Para ele, a filosofia deveria ser demonstrada por argumentos lógicos.

III) A filosofia de **Søren Aabye Kierkegaard** é sistemática e pretende incluir em um sistema integrado todas as grandes questões da filosofia.

IV) A problemática central de **Søren Aabye Kierkegaard** consiste na irracionalidade de nossa experiência do real; tinha uma preocupação filosófica com o “tornar-se cristão”.

V) A filosofia de **Søren Aabye Kierkegaard** apresenta um vocabulário técnico que possui um sentido próprio no interior de sua obra. Para compreender o que um conceito significa é preciso entender toda a sua obra.

Com base nas afirmações acima, estão corretas:

- (a) Apenas I e IV;
- (b) Apenas II e IV;
- (c) Apenas IV;
- (d) Apenas II, III e V;
- (e) Apenas I, II, III e V

3. Responda as questões:

a) Qual a relação entre o desejo e o estágio estético?

b) Por que o representa representa o estágio ético?

c) Por que Kierkegaard coloca Abraão como arquétipo do estágio religioso?

d) Reflita sobre os três estágios da existência humana. Qual deles você considera que vive? Em qual gostaria de viver? Para você, há outro estágio? Justifique sua resposta.

8ª E 9ª AULAS: TEATRO COM TEMÁTICA EXISTENCIAL - HAMLET (SHAKESPEARE)

Muito se sabe a respeito da importância do Teatro na Educação em todos os campos de atuação. Os princípios pedagógicos do Teatro traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e a cultura. Hoje, o teatro na escola é uma prática importante para a formação integral do estudante, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais dos alunos. Neste sentido aliamos a prática teatral com a temática existencialista presente em Kierkegaard para a avaliação final do curso. Por escolha óbvia consideramos a peça Hamlet, com sua rica temática existencialista, a ideal para essa atividade avaliativa.

Assim, Hamlet é uma das mais famosas peças de teatro, criada por William Shakespeare (1564-1616), é a história dramática de um príncipe que encontra o fantasma de seu pai que grita por vingança contra seu próprio assassinato, pelas mãos de seu irmão. O jovem, mergulhado em profunda tristeza planeja o revide. Shakespeare com maestria nos coloca diante das reflexões do príncipe, seu drama de consciência, sua angústia por ser responsável por seus atos livres: vingar ou não seu pai! É interessante notar como a arte antecipou o movimento filosófico

existencialista em mais de dois séculos, neste sentido há clara possibilidade de associar a peça teatral com o pensamento kierkegaardiano. Qual o valor da vida? Existe algum sentido em existir? "Ser ou não ser - eis a questão" é o dilema clássico da peça, e a síntese do principal problema de Hamlet, Príncipe da Dinamarca: viver vale a pena? O personagem se pergunta: diante da efemeridade de tudo o que construímos, da prevalência das injustiças, da aparente falta de sentido no destino, do constante sofrimento humano, haveria sequer alguma boa razão para existir?

Outras reflexões perturbadoras como essa passam a assombrar seus pensamentos, confundindo os limites entre a vida e a morte, a loucura e a sanidade, o corpo e o espírito, a paixão e a razão. Por sua profundidade filosófica, assim como por seu esmero estético e sua abrangência temática (explorando as diversas facetas de Hamlet e assuntos como loucura, traição, vingança, incesto e corrupção), Hamlet é um dos textos mais influentes da língua inglesa. Seu protagonista é um tipo sem par na obra shakespeariana, um dos personagens menos estereotípicos e mais psicologicamente complexos do autor.

É claro que o Príncipe da Dinamarca não nos dá respostas claras nem satisfatórias. Como filósofo, ele só se responsabiliza pela formulação das perguntas, e pela identificação dos problemas. Dilemas, dúvidas e paradoxos existenciais que todos nós vivemos. Para as diversas questões que Hamlet levanta, para as provocações que faz, ele próprio não é capaz de dar solução. A vida tem algum sentido? Shakespeare não responde. A questão - ser ou não ser - permanece para todos nós, para que cada um invente sua resposta.

A proposta avaliativa é a concretização de uma apresentação teatral baseada na peça acima citada. O texto adaptado segue abaixo:

Hamlet (Adaptação de Shakespeare)

Figura 11 – Filme Hamlet (1948)



Fonte: Google imagem

Personagens – Hamlet (Príncipe da Dinamarca); Fantasma (Pai de Hamlet); Rainha Gertrudes (Mãe); Rei (Tio que matou seu pai); Horácio e Marcela (Amigos); Ofélia (namorada); Polônia (mãe de Ofélia); Laertes (Irmão de Ofélia); Rose e Guilden (chamados pelo Rei para serem acompanhantes de Hamlet).

ATO I

Cena 1 – Hamlet chega à Dinamarca para os funerais de seu pai e conversa com seus amigos Marcela e Horácio. Eles lhe contam que sua mãe acaba de casar com seu tio. O fantasma do pai de Hamlet aparece e pede vingança. Os dois amigos não vêem o fantasma, só Hamlet. Marcela e Horácio ficam apreensivos quanto à sanidade mental de Hamlet.

(Entram em cena Horácio e Marcela)

Horácio – Em que navio Hamlet vai chegar?

Marcela – Não tenho certeza. Mas sei que chegará hoje.

Horácio – Que bom, pois já perdemos muito tempo esperando por ele.

Marcela – Veja, quanta gente! Ele deve estar para sair daquele navio ali!

Horácio – (Avistando Hamlet) Hamlet! Que bom vê-lo!

Marcela – Roupas novas? Que lindo!

(Hamlet entra em cena).

Hamlet – Que bom revê-los, Horácio e Marcela! Mas em um momento tão infeliz! Meu pai acaba de morrer... mas em que parte do castelo serão os funerais de meu pai?

Marcela – Não haverá funeral!

Hamlet – Como? Onde está o corpo? E minha mãe? Preciso consolá-la.

Horácio – O corpo nem foi enterrado. Tua mãe acaba de casar-se com teu tio, declarado o novo rei.

Hamlet – Que horror! Nem esperou o corpo ser enterrado.

Marcela – É mesmo, um horror! Mas...vamos para o castelo?

Hamlet – Primeiro ajudem-me com as malas. Estão cheias de presentes! (Avista o fantasma do pai, que aparece e só Hamlet pode ver). Pai? Imaginei que estavas morto!

Marcela – Com quem estás conversando, Hamlet?

Fantasma – Estou morto. Agora sou apenas um fantasma. Vingue minha morte! Não deixe o mal pairar sobre o reino!

Hamlet – Diga-me, pai, quem o matou? Quando? Onde?

Horácio – Hamlet, você está louco? A longa viagem deve tê-lo afetado.

Marcela – Vamos para o castelo, Hamlet! Agora!

Hamlet – Não!!! Pai!!!

Fantasma – Me encontre novamente aqui, à meia noite!

Hamlet – Pai!!!

Fantasma – Contarei tudo hoje! Aqui, neste porto. Então tu saberás como vingar a minha morte!

(O fantasma sai e os dois amigos carregam Hamlet pra fora de cena)

Cena 2 – Ofélia, Laertes de Polônio conversam sobre Hamlet. Ofélia está apaixonada. O irmão e o pai pedem que ela tome cuidado, pois o príncipe está louco.

(Entram Polônia e Laertes)

Polônia – Laertes, venha cá. Tu irmã está apaixonada por Hamlet. Isso não vai dar certo.

Laertes – Está louco, mamãe. Dizem que está vendo o fantasma do pai.

Polônia – Ofélia, minha filha, venha cá!

Ofélia – (chegando) O que foi, mamãe?

Polônia – Minha filha querida, debes te afastar de Hamlet.

Ofélia – Mas, mamãe...estou tão apaixonada!

Polônia – FILHA, ELE É LOUCO!

Laertes – Como alguém que vê o fantasma do pai pode ser normal?

Ofélia – Mas meu amor por ele queima com a intensidade de um vulcão e a luz de milhares de sóis.

Laertes – Você pode amá-lo, mas ele ama só a si mesmo. Está louco, vendo fantasmas.

Ofélia – Mas ele é tão doce! Ele é a minha vida!

Polônia – Bom, você é quem sabe. Foi muito bem avisada.

(Saem de cena).

Cena 3 – Horácio e Marcela estão com Hamlet à meia noite e, agora, vêem o fantasma que acena para Hamlet.

Marcela diz: “Há algo de podre no reino da Dinamarca”.

Cena 4 – O fantasma conta como foi sua morte: não por uma picada de inseto, mas por veneno, dada pelo tio e mãe de Hamlet. Hamlet conta aos amigos Marcela e Horácio e eles juram por sua espada ajudá-lo. “Há mais coisas entre o céu e na terra do que sonha a nossa vã filosofia filosofia”.

(Chegam Horácio, Marcela e Hamlet)

Hamlet – Foi aqui que eu vi meu pai pela primeira vez, naquele dia em que cheguei de navio.

Marcela – Hamlet, está muito tarde! Já é hora de dormir.

Horácio – Você ainda está cansado da viagem. Vamos para o castelo para dormir.

(O Fantasma aparece e acena para Hamlet)

Marcela e Horácio – Pelos deuses, estamos vendo o Fantasma!

Hamlet – Olá, papai. Que bom revê-lo. Como foi sua morte?

Fantasma – Olá, filho. Você ouviu falar que eu morri por causa de um inseto. Mas a verdade é que colocaram veneno no meu ouvido.

Hamlet – Mas quem?

Fantasma – Sua mãe e seu tio.

Marcela – Há algo de podre no reino da Dinamarca.

Hamlet – Ouviram? Minha mãe e meu tio mataram meu pai. Preciso vingar-me.

Fantasma – Confio em ti, meu filho!

Hamlet – Até logo, papai. Conte comigo.

Horácio - Há mais mistérios entre o céu e a terra do que supõe a nossa vã filosofia...

(Saem todos)

ATO II

Cena 1 – Ofélia conta a Polônia, sua mãe, que Hamlet foi bruto com ela e estava nervoso.

(Ofélia entra chorando e chama sua mãe)

Ofélia – Mamãe!!!

Polônia – O que foi, minha filha?

Ofélia – Hamlet, mamãe...me tratou mal hoje de manhã. Foi grosso comigo.

Polônia – Eu te avisei, minha filha. Hamlet está louco!

Ofélia – Eu sei, mamãe. Mas eu acreditava no seu amor.

Polônia – Nunca mais me desobedeça. Toda a mãe sabe dar conselhos...

Ofélia – A senhora tem toda a razão. Não vou mais desobedecê-la.

Polônia – Vamos lá pra dentro, filha.

Ofélia – Vamos.

(saem)

Cena 2 – O Rei e a Rainha chamam Rose e Guilden para observarem Hamlet e os dois saem. Polônia entra com uma carta meio erótica que Hamlet teria mandado à Ofélia. Os monarcas ficam apreensivos. Hamlet chega com a idéia de fazer representar uma peça de teatro no palácio, todos acham bom, temendo não contrariar um louco e saem. Hamlet chama Marcela, Horácio, Rose e Guilden e dá as recomendações de como gostaria que a peça fosse representada (parecida como a morte de seu Pai).

Rainha – Caro marido, meu filho Hamlet está louco. Aqueles amigos dele, o Horácio e a Marcela são péssima companhia. Contratei duas pessoas para vigiá-lo.

Rei – Está bem. Chame-os.

Rainha – Rose! Guilden! Venham cá!

Os dois – (chegando e fazendo reverências) Aqui estamos, majestades.

Rainha – Nós os chamamos aqui para que observem Hamlet, o meu filho.

Rei – Aproximem-se dele e cuidem para que não faça nada de errado.

Rose – Assim o faremos, estamos aqui para obedecer.

Guilden – Vamos ganhar alguma coisa com isso?

Rei – Sim, serão bem pagos. Agora... dispensados.

Os dois – Até breve, majestades.

(Saem com reverências)

Polônia – (entrando) Majestades. Observem que ousadia. Vejam a carta que seu filho Hamlet mandou para minha filha Ofélia!

Rei e Rainha – (lendo) Oh!

Rei – É uma carta erótica! Que desaforo!

Rainha – Hamlet, venha cá.

Hamlet – (entrando e vendo a carta, retira das mãos do rei) O que estão fazendo com a carta que mandei para Ofélia? Polônia, devolva esta carta a minha amada.

Polônia – Ela já leu, seu descarado! Vou devolver esta “carta” agora mesmo, seu devasso!

(sai)

Hamlet – Tio, mamãe... estou muito triste. Gostaria de encenar uma peça de teatro para vocês. Aliás, gostaria que todos vissem a peça. Estão querendo me contrariar?

Rei e Rainha – Não. Não queremos contrariá-lo.

Hamlet – Preciso das suas coroas (tira da cabeça dos dois, que saem de cena). Assim está bem. Marcela, Horácio, Guilden e Rose! Todos aqui, vou explicar como eu quero a peça.

(Entram os que Hamlet chamou)

Hamlet – Na minha peça você, Marcela, será a minha mãe. Eu farei o meu pai. Você, Horácio será o meu tio malvado...

Guilden e Rose – E nós?

Hamlet – Vocês vão carregar o corpo de meu pai, ou seja, eu. Agora, vamos ensaiar.

Todos – Vamos!

(Saem de cena)

ATO III

Cena 1 - Entram o Rei, a Rainha, Polônia, Ofélia, Rose e Guilden. Rose e Guilden falam sobre a peça de Hamlet e saem. O Rei, a Rainha e Polônia pedem para que Ofélia converse com Hamlet e saem. Hamlet aparece e dá o monólogo do “Ser ou não ser”, vê Ofélia e conversa com ela, mandando a moça para um convento, pois seria melhor do que casar com um pecador. Ofélia fica arrasada e sua mãe vem consolá-la.

(Entram em cena o Rei, a Rainha, Polônia, Ofélia, Guilden e Rose).

Rei – Rose e Guilden, digam como está meu sobrinho.

Rose – Ele vai fazer uma peça terrível sobre a morte de seu pai.

Rainha – O quê?

Guilden – E se nós não participarmos, ele diz que vai nos matar.

Rei – Façam o que ele diz.

Rainha – Estão dispensados.

Os dois – Até mais, majestades.

(saem)

Rainha – E você, Polônia, por que está aqui?

Polônia – Quero que convençam a minha filha Ofélia a falar com Hamlet para que pare com essa peça.

Rei – Minha cara Ofélia, debes conversar com Hamlet.

Rainha – Talvez o seu amor por ele o tire dessa loucura de peça.

Ofélia – Assim o farei. Contem comigo.

(Saem Polônia e os monarcas. Entra Hamlet, que não vê Ofélia).

Hamlet – Ser ou não ser, eis a questão. Devo lutar contra meu tio e minha mãe? Ou devo ficar na minha?

Ofélia – Hamlet, meu amor...

Hamlet – Ofélia, estavas me ouvindo?

Ofélia – Sim. Que decisão tu tomarás?

Hamlet – Vou representar a peça. E você, é melhor que entre para um convento. Não devo casar contigo, estou louco. Tu não mereces um louco...

Ofélia – Não! Hamlet!

(sai chorando. Depois sai Hamlet)

Cena 2 – Todos aparecem no castelo para ver a peça em forma de mímica: Entram um Rei e uma Rainha, muito amorosos; os dois se abraçam. Ela se ajoelha e faz demonstrações de devoção a ele. Ele a levanta do chão e inclina a cabeça no

ombro dela. Ele se deita num canteiro de flores. Ela vendo-o dormir, se afasta, sai. Imediatamente surge um homem, tira a coroa do Rei, derrama veneno no ouvido dele. Sai, beijando a coroa. A rainha volta; encontra o Rei morto, faz apaixonadas demonstrações de dor. O Envenenador volta, acompanhado de dois ou três comparsas, e mostra-se condoído com a morte do Rei; acompanha a Rainha em suas demonstrações. O cadáver é levado embora. O Envenenador corteja a Rainha com presentes. Ela mostra alguma relutância; recusa os presentes por uns momentos, por fim aceita as provas de amor. Saem).

Voltam os atores para ler um poema de Hamlet, Polônia, indignado, vendo a peça faz com que ela seja suspensa. Hamlet fica feliz, pois conseguiu o seu intento.

Hamlet – Obrigado pelos aplausos. Foram poucos, mas sinceros...Agora lerei um poema que fiz.

Polônia – Chega! A peça era uma porcaria. Vamos embora, filhos.

Rainha – Espere, Polônia, vamos acompanhá-los.

Rei – Esperem por mim.

(Saem todos, menos os atores).

Cena 3 – O Rei e a Rainha chamam Rose e Guilden para levar Hamlet à Inglaterra, eles aceitam e saem. Polônia chega e diz que vai observar Hamlet atrás da cortina, para ouvir seus planos.

Cena 4 – A Rainha chama Hamlet e tenta dizer-lhe que ele foi muito mal educado em trazer a peça. Ele desembainha a espada e ela se assusta. Diz então que vai matar um rato que viu atrás da cortina. Mata Polônio com a espada. Depois mostra algumas fotos à mãe, que está cada vez mais perplexa. O fantasma do pai aparece e ele mostra pra mãe, que não vê nada e fica cada vez mais temerosa. Hamlet diz que vai à Inglaterra, pois já fez demais por ali.

(Entram a Rainha e o Rei)

Rainha – Caro marido, chamei Guilden e Rose para que levem Hamlet para a Inglaterra.

Rei – Boa idéia, Gertrudes, Hamlet não pode mais ficar nesse reino. Rose, Guilden, venham cá!

(Os dois entram).

Rainha – Quero que vocês dois levem meu filho Hamlet para a Inglaterra. Depois daquela peça é melhor que fique longe da Dinamarca.

Rose – Está bem, majestade.

Guilden – Mas Hamlet sabe desta sua idéia?

Rei – Ainda não. Mas isso não interessa!

Rainha – Levem-no agora!

Os dois – Estamos indo, majestades!

(O Rei e os dois saem. Polônia entra)

Rainha – Polônia! Foi bom ter chegado! Tenho um serviço pra você!

Polônia – Então me fale, que eu farei!

Rainha – Meu filho virá logo, vigie atrás da cortina.

Polônia – Sim, ficarei ali, atrás da cortina.

(Polônia fica atrás da cortina).

Rainha – Hamlet, venha cá!

Hamlet – Que foi, mamãe? O que queres de mim?

Rainha – Você foi muito mal educado em fazer aquela peça.

(Desembainha a espada)

Rainha – Oh, que é isto, meu filho?

Hamlet –Olha, mamãe, vou matar um rato que está atrás da cortina.

(Mata Polônia)

Rainha – Meu filho, o que fizeste?

Hamlet – Era apenas um rato. Veja, mamãe, nosso álbum de fotografias. Veja como éramos felizes: eu, você, papai.

Rainha – Pare, Hamlet! Você está louco! Você também quer me deixar maluca?

(Aparece o Fantasma)

Hamlet – Veja, mamãe, Papai também chegou, ele está aqui!

Rainha – Pare, filho! Não vejo ninguém! Pare de brincadeiras...

Hamlet – Papai. Eles querem que eu vá para a Inglaterra. Eu irei, já fiz muito por aqui. Mas antes preciso tirar esta rata velha daqui.

(Tira Polônia de cena. Sai o Fantasma. A Rainha sai aterrorizada).

ATO IV

Cena 1 – A Rainha conta ao Rei que Hamlet está completamente louco, matou Polônia e foi esconder o corpo. Chega o Rei e pede a Hamlet onde está Polônio. Hamlet diz que Polônia está ceando no céu e que ele está disposto mesmo a ir à Inglaterra.

Cena 2 – Hamlet chama Rose e Guilden de esponjas.

(A Rainha volta com o Rei)

Rainha – Meu marido, Hamlet acaba de matar Polônia.

Rei – Como ele fez isso?

Rainha – A coitada estava ali, atrás da cortina. Ele ameaçou a mim e a matou com uma espada.

Rei – Ela não está aqui.

Rainha - Hamlet levou o cadáver. Faça alguma coisa.

Rei – Agora chega. Hamlet, venha cá.

Hamlet – (chegando) O que vocês querem agora?

Rei – Onde está Polônia?

Hamlet – Está jantando. Está ceando no céu, com São Pedro.

Rei – Agora chega! Você terá que ir à Inglaterra.

Hamlet – Está certo. Eu irei.

Rainha – Mas irá com Guilden e Rose.

Rei – (chamando) Guilden e Rose! Levem já Hamlet para a Inglaterra.

Os dois – (chegando) Mas é claro.

(Agarram Hamlet. Saem o Rei e a Rainha)

Hamlet – Me soltem! Seus esponjas!

(Saem todos)

Cena 3 – Ofélia ficou louca e está cantando, a Rainha lhe pergunta coisas, mas ela só canta. O Rei pede que os soldados sigam Ofélia. Laertes chega com soldados dizendo que será o novo rei, pois pensa que foi o Rei quem matou sua mãe. O Rei lhe explica que foi Hamlet e pede que Laertes vingue a morte de sua mãe Polônia.

(Entra a Rainha e Ofélia)

Rainha – Ofélia! Ofélia, queria falar contigo, saber como estás.

Ofélia – “Nada do que foi será do jeito que já foi um dia...”

Rainha – Me responda, você está triste por sua mãe?

Ofélia – “Tudo passa, tudo sempre passará...”

Rainha – Não me diga que também estás louca?

Ofélia – “Não adianta fingir, nem mentir pra si mesmo”...

Rainha – Que horror, que música é essa?

Ofélia – “Como uma onda no mar”.

(Sai Ofélia e entra o Rei)

Rei – Gertrudes, Laertes está louco.

Rainha – Mais um. O que ele quer?

Rei – Ele diz que eu matei sua mãe. Quer se vingar e tomar o meu trono.

Rainha – Ih, aí está ele!

Rei – O que queres, Laertes?

Laertes – (chegando) Você é um assassino. Matou minha mãe. Não merece ser rei, vou matá-lo.

Rainha – Espere. Não foi o rei que matou sua mãe. Foi meu filho Hamlet. Eu mesma vi.

Laertes – Se a rainha viu, deve ser verdade.

Rei – Temos que achar um jeito de matá-lo. Venha, preciso de tua ajuda.

Cena 4 – Horácio e Marcela entregam ao rei uma carta de Hamlet dizendo que voltará e mandou Rose e Guilden para a Inglaterra e sai.

(Horácio e Marcela chegam com uma carta).

Horácio – Majestade. Aqui tenho uma carta de Hamlet.

(Todos lêem a carta, que é falada pelo ator que faz Hamlet atrás das cortinas).

Carta – Olá para todos. Estou enviando esta carta para informar que voltarei brevemente. Eu não fui para a Inglaterra. Mande uma carta para a Rainha da Inglaterra dizendo que Rose e Guilden são espiões. A rainha decerto mandará enforcá-los. Voltarei tão logo consiga. Abraços, Hamlet.

(Todos ficam apreensivos. Marcela e Horácio saem por um lado e a Rainha por outro).

Cena 5 – O Rei e Laertes planejam matar Hamlet, Laertes com uma espada envenenada, o Rei com uma taça de vinho também envenenada por uma pérola. A rainha chega com a notícia de que Ofélia morreu afogada.

Rei – Só há um jeito. Hamlet deve morrer.

Laertes – Mas como poderíamos matá-lo?

Rei – Poderia ser com uma espada envenenada. Você, Laertes, o melhor espadachim do reino lutará com Hamlet com uma espada envenenada.

Laertes – E, eu tenho uma ideia: se isso não funcionar, poderemos preparar uma taça de vinho envenenada.

Rei – Então, eu fico com a taça de vinho e você com a espada.

Rainha – (chegando afobada) Ofélia! Ofélia morreu afogada. Foi loucura. Começou cantando e cantando e não parou mais até se atirar no mar.

Rei – Coitada, morreu tão jovem.

Laertes – Tudo culpa daquele Hamlet. Minha querida irmã!

(Os monarcas saem consolando Laertes)

ATO V

Cena 1 – No cemitério, Hamlet se encontra com Horácio e Marcela para ver os funerais de Ofélia. O Rei, a Rainha e Laertes vêem Hamlet. O Rei pede paciência a Laertes.

(Chegam o Rei e a Rainha com Laertes. Depois Hamlet com Horácio e Marcela. Não colocar as mortas em cena).

Rei – Estamos aqui para os funerais de Polônia e Ofélia. Que Deus tome conta dessas duas almas.

Laertes – Veja, meu rei, ali está Hamlet. Quero vingança.

Rei – Aqui não. Espere até chegarmos no palácio.

Rainha – Vamos para o palácio. Sinto que aqui teremos problemas.

(Saem os três)

Cena 2 – Hamlet conta a Horácio como mandou uma carta selada a Rainha da Inglaterra, na qual pede a morte de Rose e Guilden como espiões. Diz também como irá lutar com Laertes, com espada e adaga.

Hamlet – Que dia trágico, Horácio e Marcela. A Polônia tudo bem, era uma fofqueira. Mas Ofélia tinha que se atirar?

Marcela – O que foi, Hamlet, o que você aprontou agora?

Hamlet – Não aprontei nada. Eu apenas enviei uma carta a Rainha da Inglaterra para que prendessem Rose e Guilden por espionagem.

Horácio – Fique calmo. Eles bem que mereciam. Apesar de que estavam cuidando de ti. Mas...bem que mereciam.

Hamlet – Ah, mas isso é o de menos. Agora tenho que lutar contra Laertes. Ele está querendo vingança. Vamos ao palácio, lá se fará a vingança com espada e adaga. Vamos.

Os dois – Vamos.

.
Cena 3 - Chegam o Rei, a Rainha e Laertes e começa a luta. O Rei põe uma pérola (veneno), na taça que dará a Hamlet. A Rainha, sem saber, toma o vinho. Na luta, Laertes fere Hamlet, as espadas são trocadas e Hamlet fere Laertes. Num último momento, Hamlet usa a espada para matar o Rei e morre. “ O resto é silêncio”. Horácio e Marcela ficam sozinho no recinto.

(Chegam o Rei, a Rainha, Laertes, Hamlet, Horácio e Marcela).

Laertes - Olhe! Aí está o desgraçado que matou minha mãe e foi a causa da morte de minha irmã!

Hamlet – Venha lutar, seu desgraçado!

(Começa a luta. Saem para fora de cena todos atrás da luta e o Rei coloca o veneno na taça. A rainha entra e bebe).

Rainha – Não posso ver meu filho lutando, me dê este vinho. (toma a taça do rei).

Rei – Não beba este vinho!

Rainha – Ah, agora já bebi.

(A rainha morre. Chegam os dois lutando. As espadas caem e são trocadas).

Hamlet – Ah, ah! Agora levarás um golpe de tua própria espada!

(Fere Laertes, que pega a espada e fere Hamlet)

Laertes – Também te feri com a espada envenenada. Eu e tu vamos morrer. (morre)

Hamlet – Quantas mortes! Vou matá-lo, meu tio assassino. (mata o tio). Mamãe, você está morta? Horácio e Marcela, agora vocês podem ser reis. Vou me encontrar no paraíso com Ofélia.

Horácio e Marcela – O resto é silêncio.

(Cortina)

FIM ¹⁰

¹⁰ Este texto foi criado a partir de improvisações sobre o roteiro original de Shakespeare.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Kierkegaard: a construção do estético. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ALMEIDA, Jorge Miranda de; VALLS, Álvaro L. M. Kierkegaard. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARTOLANO, Maria Tereza P. Filosofia no ensino de 2o grau. São Paulo: Cortez/Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Ática, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

COSSUTTA, Frédéric. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mina. Fundamentos de Filosofia. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FREIRE, Paulo. Política e Educacional. São Paulo: 5ª ed. Cortez Editora, 2001.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 3ª ed. Paz e Terra Editora, 1985.

_____. FREIRE, Paulo. Política e Educacional. São Paulo: 5ª ed. Cortez Editora, 2001.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: 45ª ed. Paz e Terra, 2005.

GARDINER, Patrick. Kierkegaard. Trad. Antonio Carlos Vilela, São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GUÈROULT, Martial. O método em história da Filosofia. Sképsis, São Paulo, ano VIII, n.12, p. 160-170, 2015.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas principais tendências no debate entre os anos de 1938 a 2008. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 24, n. 48, p.331-350, jul./dez. 2010.

GOUVÊA, Ricardo Quadros. A Palavra e o Silêncio, 1ª edição, Editora Custom/ Editora Alfarrábio, São Paulo, 2002.

_____. Paixão pelo paradoxo-uma introdução a Kierkegaard, 1ª edição, Editora Novo Século, São Paulo, 2000.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto: Filosofia? São Paulo: Vitor Cevita, 1973.

_____. Ser e tempo. Petrópolis: Vozes, 1998.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. Oeuvres Complètes. Traduction par Paul-Henri Tisseau et Else-Marie Jacquet-Tisseau. Paris: Éditions de L'Orante, 1977.

_____. O diário de um sedutor. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

_____. O Conceito de Angústia. São Paulo: Editora Hemus, 2007. 194 p.

_____. Johannes Climacus ou é preciso duvidar de tudo. Prefácio e notas de Jacques Lafarge. Tradução de Silvia Saviano Sampaio. Revisão de Álvaro Valls e Else Hagelund. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Kierkegaard. Textos selecionados por Ernani Reichmann. Editora Universidade Federal do Paraná, s/d.

_____. Migalhas Filosóficas: ou um bocadinho de filosofia de João Clímacus. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Temor e Tremor / O Desespero Humano / Diário de um Sedutor. Tradução: Carlos Grifo, Maria José Marinho, Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

LE BLANC, Charles. Kierkegaard. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

JASPER, Karl. "Atualidade de Kierkegaard". In: Kierkegaard ou le Don Juan chrétien, p. 249-250, Du rocher, 1989.

MAAMARI, Adriana M. Novas tendências para o ensino de filosofia: campo histórico-conceitual, didático e metodológico - volume 1, CRV, Curitiba, 2020.

MALANTSCHUCK, Gregor. Introdução à obra de Kierkegaard, Distribuidora Nacional de Livros, Curitiba, 1961.

MARTINS, Geraldo Majela. A estética do sedutor – uma introdução a Kierkegaard, Maza Edições, Belo Horizonte, 2000.

MESNARD, Pierre. Kierkegaard, tradução de Rosa Carreira, Edições 70, Lisboa, 1991.

MORAES FILHO, Evaristo. O ensino de Filosofia no Brasil. Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo, n. 33, 1959.

PESSOA, Fernando. Novas Poesias Inéditas. (notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Ática, Lisboa, 1973 (4ª ed. 1993).

PLATÃO. O Sofista. Tradução: Sebastião Paz. São Paulo, SP: DPL Editora, 2005.

REICHMANN, Ernani. O instante, 1ª edição, EPU/UFPR, São Paulo/Curitiba, 1981.

_____. Intermezzo Lírico- Filosófico- coletânea (Kierkegaardiana, Unidade e dispersão de Kierkegaard, No centenário de Kierkegaard, A desumanização de Kierkegaard, Esboço biográfico de Kierkegaard, Kierkegaard e o Brasil, Kierkegaard em Copenhague, Kierkegaard e a parabiografia, Carta a Carlos Galvez), Editora do autor, Curitiba, 1963.

_____. Kierkegaard – alguns aspectos de sua vida e obra, Editora do autor, Curitiba, 1963.

SARTRE, Jean-Paul. L'Existentialisme est un Humanisme, Les Éditions Nagel, Paris, 1970.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro. Por que Filosofia? – uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

VALESE, Rui. Aprendizagem filosófica a partir de uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. Entre Sócrates e Cristo – ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard, 1ª edição, Edipucrs, Porto Alegre, 2000.