

Notas sobre o ensino de filosofia enquanto um problema filosófico

Notes on teaching philosophy as a philosophical problem

Andrews Dubois Jobim¹

Resumo: Se aceitamos que a própria definição de filosofia se constitui um problema filosófico, então são radicais as implicações para o modo como esta será ensinada em sala de aula. Não bastará que o professor transmita informações sobre filosofia, mas que seja capaz de despertar seus alunos para a profunda compreensão de seus problemas centrais. Este artigo dá algumas indicações sobre como pensar o ensino de filosofia sem abrir mão de seu caráter filosófico, se valendo do pensamento de Martin Heidegger para tal. Inicialmente apresenta a definição de filosofia como a correspondência ao ser do ente que dispõe a compreensão a ouvir seu chamado, em seguida traz o que significa ensinar, bem como um modo possível de ensinar filosofia a partir da dinâmica entre verdade e não-verdade através dos sinais, enquanto instrumentos que abrem conjuntos de referências (mundos). Ao fim do texto, o autor apresenta breve esboço de uma possível abordagem do ensino de filosofia para o ensino médio.

Palavras-chave: filosofia; ensino; educação; heidegger; pedagogia.

Abstract: If we accept that the very definition of philosophy is a philosophical problem, then the implications for how it will be taught in the classroom are radical. It will not be enough for the teacher to convey information about philosophy, but to be able to arouse his students to a deep understanding of their core problems. This article gives some indication of how to think philosophy teaching without giving up its philosophical character, using Martin Heidegger's philosophy to do so. Initially it introduces the definition of philosophy as the correspondence to the being that puts understanding to hear it's calling, then it brings what it means to teach, and a possible way of teaching philosophy from the dynamics between truth and non-truth through signs, as instruments that mesh reference (worlds). At the end of the article, the author gives a brief outline of a possible approach to philosophy teaching for high school.

Keywords: philosophy; teaching; education; heidegger; pedagogy.

¹ Graduando na Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6434901897213823>. Endereço eletrônico: ajobim@protonmail.com.

1. Introdução:

...mas afinal, professor, o que é filosofia? Eis aí uma difícil pergunta que eventualmente surgirá durante uma aula de filosofia no ensino médio. Digo “eventualmente”, pois, dependerá do quão engajados estejam os alunos no que está sendo trabalhado em sala de aula, sendo seu surgimento um sinal de que algo importante pode ter sido despertado. Também digo “Difícil”, pois sua resposta é necessariamente diferente das respostas que normalmente são dadas em sala de aula, uma vez que possui um valor qualitativamente equivalente à outras questões fundamentais para a filosofia – em outras palavras, a pergunta sobre a filosofia já é em si mesma filosófica.

É interessante que avaliemos as duas possíveis motivações por trás do surgimento dessa questão. Uma é a imprópria, no sentido de não ser necessariamente resultado do exercício de reflexão do aluno, sendo quase um movimento mecânico de apropriação de informações. Se trata do modo mais comum de “aprendizado” em sala de aula, consistindo no questionar curioso e raso, que não envolve nem situa o aluno, não permitindo que este efetivamente compreenda pelo quê pergunta. É o modo de perguntar que espera uma definição fechada, um “juízo verdadeiro”, pois não está preocupado em abrir por si próprio o caminho para a verdade, reduzindo o processo à simples memorização irrefletida de um dado. Já a outra motivação é rara em sala de aula, pois resulta do exercício próprio do pensar que se questiona acerca de algo, buscando uma compreensão que relacione o objeto perguntado e aquele que pergunta. Se trata de um questionar profundo, que parte do reconhecimento de um problema, envolvendo e impulsionando o aluno a buscar a resposta. Poderá se satisfazer com uma definição fechada, tal como “isso é aquilo”, porém só o fará na medida que compreender ambos os lados do enunciado, se apropriando da questão como um todo, mantendo viva a pergunta na resposta². Ambas as motivações são válidas em sala de aula, já que atendem as exigências institucionais da escola, porém apenas a última abre a possibilidade do exercício da filosofia, uma vez que se funda espanto³.

Não basta, portanto, que uma resposta rápida seja fornecida ao surgir uma pergunta como essa em uma aula de filosofia, como no ágil movimento de mãos de um professor

² Cf. Heinz Eidam (2009) em que este defende que o papel do professor é possibilitar esta forma de questionar em sala de aula.

³ Conforme já disse Platão: “[...] a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia.” (PLATÃO, *Teeteto*, 155d 2-4).

mágico que tira uma definição da cartola, pois das duas uma: ou dogmaticamente se fecha a possibilidade de fazer filosofia em aula, ou a pergunta tornará a reaparecer, se tiver sido propriamente despertada. Nesse sentido, trabalhar filosofia na escola se mostra um desafio para o professor, na medida que, escolhendo não abordar dogmaticamente a filosofia, tem de ser capaz de desenvolver filosoficamente certas questões com os alunos. Contudo, isso exige que o professor reconheça a problematicidade do conceito de filosofia e esteja ele próprio envolvido pelo espanto motivador do exercício filosófico. Em outras palavras, é preciso que o professor também se pergunte “o que é filosofia?”

Dessa forma, cabe refletirmos sobre essa pergunta enquanto pessoas espantadas, tentando perceber toda a profundidade que a envolve, para somente depois a considerarmos enquanto professores, buscando o melhor modo possível para colocarmos-nos em diálogo com os alunos de forma a despertar nestes o espanto originário da filosofia. É no intuito de realizar esse duplo movimento que é proposta aqui uma reflexão sobre a filosofia a partir do pensamento de Martin Heidegger, tentando, assim, possibilitar a visualização de um horizonte possível para uma apropriação do fazer filosófico em sala de aula. A opção por este autor se deve a sua perspectiva fenomenológica original que, partindo da ocorrência concreta e cotidiana, visa descobrir o sentido de ser do fenômeno sem apelar a uma forma de conhecimento que ainda se distancie do objeto conhecido.

Seu método parte da circularidade que envolve a essência da filosofia, uma vez que esta só pode se tornar problemática para nós na medida em que olhamos seu interior – o que implica já sabermos o que essa é (HEIDEGGER, 1991). Porém, em vez de evitar essa circularidade, acredita ser preciso dar conta de a penetrar, o que intenta através da reflexão sobre a historicidade da filosofia, remetendo à sua origem grega numa tentativa de diálogo com o caminho que lá fora aberto e até hoje persiste. Este caminho seria marcado pela interpelação feita ao ente⁴ sobre aquilo que o determina enquanto tal (isto é, o ser), a qual se origina somente pela correspondência daquele que investiga com o aparecimento dos entes em si mesmos. Para Heidegger a filosofia só se dá quando estamos “*dispostos*” (*Stimmung*) de tal modo que sejamos capazes de ouvir o “chamado do ser”, sendo capazes de dialogar com a história da filosofia sobre aquilo que fora transmitido como o ser do ente.

4 Uma importante distinção para Heidegger é entre *ente* e *ser*: o ente deve ser entendido enquanto aquilo que tem ser (que está sendo). Já o ser ocorre junto ao ente, não como uma mera propriedade, mas enquanto sua condição de possibilidade do ente. De forma sintética: o ente é, o ser se dá (HEIDEGGER, 2012a).

É somente após ter alcançado uma compreensão da problematidade filosófica da filosofia, que a segunda e mais importante pergunta ao professor pode surgir: “como ensinar filosofia enquanto um problema filosófico?” A esta pergunta corresponde a segunda parte deste artigo, que a partir de estudos da possibilidade de diálogo entre o pensamento de Heidegger e a Educação, destaca a relação existente entre “ensinar”, “verdade”, “sentido” e “aprender”. A própria prática pedagógica de Heidegger (enquanto professor e palestrante) é balizadora da interpretação dessa relação, servindo inclusive, de orientação a uma prática docente capaz de dispor os alunos à questão do ser. Por fim, é apresentado um humilde esboço de uma abordagem do ensino de filosofia no contexto do ensino médio, servindo, de certo modo, para ilustrar o todo da reflexão desenvolvida.

2. O que é filosofia?

De saída, é reconhecido que o problema que envolve o conceito de filosofia é por si mesmo um problema filosófico. Isso exige muita cautela em sua discussão, pois, como Heidegger pontua no início da preleção *Que é isto – a filosofia?*⁵, é muito fácil acertar algo sobre, devido o amplo horizonte que se estende, porém também é muito fácil pecar pela falta de concentração em sua abordagem (HEIDEGGER, 1991). Cabe, o reconhecimento de que a resposta que pode ser dada a essa questão não será necessariamente a última, e que, portanto, devemos trabalhar de modo a garantir que o máximo de seus fundamentos sejam apresentados. Nesse sentido, sendo a filosofia um problema tipicamente filosófico, temos de pensar filosoficamente, visando abrir um caminho para sua interrogação.

Isso porque a estrutura da pergunta sobre a essência da filosofia parece ser diferente das perguntas que realizamos cotidianamente, uma vez que a filosofia parece estar relacionada a uma busca pelo que há de mais fundamental na realidade, e que, portanto, qualquer que fosse a resposta alcançada, esta estaria num âmbito mais fundamental que o do próprio filosofar. Em outras palavras, se é a filosofia que pergunta pela essência das coisas, então nenhuma resposta essencial pode ser dada, pois transcende seus limites, não sendo adequada qualquer resposta que simplesmente lhe indique uma essência. A pergunta pela filosofia exige que

5 Seguindo a indicação de Ernildo Stein, de que *Que é isto – a filosofia?* é melhor iluminada a partir da primeira fase do pensamento heideggeriano (cf. Nota introdutória in HEIDEGGER, 1991), essa obra é apresentada aqui em diálogo direto com obras da primeira do pensamento de seu autor, como *Ser e tempo* e *Problemas fundamentais da fenomenologia*. Contudo, tal proceder tenta respeitar a historicidade da interpretação, trazendo apenas o estritamente necessário das obras anteriores.

aquele que pergunta necessariamente filosofe, pois é preciso que a resposta surja “na” filosofia, isto é, partindo da própria realização do pensamento filosofante, só assim alcançando o âmbito da condição de possibilidade de toda a pergunta pelo ser do ente – atividade própria da filosofia. Caso contrário, o máximo que pode ser obtido é uma resposta “sobre” a filosofia, ou seja, representando-a e, assim, permanecendo fora desta. Porém, como é possível abordar essa circularidade de modo a alcançar uma resposta possível nesses moldes?

Na preleção *Que é isto – a filosofia?* Heidegger apela à historicidade, indicando que há um caminho que perpassa a história do pensamento ocidental e envolve tanto o conceito de filosofia quanto a nossa própria forma de perguntar sobre os entes. A motivação que determinou o surgimento da filosofia permanece presente e imperante no pensamento que desta se seguiu, podendo-se dizer que é a *arkhé* do mundo ocidental, uma vez que a ciência só pôde realizar os feitos que conhecemos, por ter sido precedida e antecipada pela filosofia (HEIDEGGER, 1991) Nesse sentido, trata-se fundamentalmente de perceber esse caminho iniciado na Grécia, correspondendo ao seu destino. Por isso, Heidegger define a filosofia como uma “correspondência de modo situado ao ser do ente que dispõe a compreensão a ouvir o chamado do ser”. Vejamos o que os elementos dessa definição significam, para ser possível uma compreensão adequada de seu sentido mais profundo.

2.1. A correspondência de modo situado:

Em si, a pergunta pela filosofia faz uma dupla remissão à sua origem grega, pois (1) aponta para a forma de perguntar pelos nomes das coisas (quididade) e (2) pergunta pelo termo historial *philosophía*, abrindo-se assim a possibilidade de um diálogo com algo que foi e continua sendo (HEIDEGGER, 1991). No entanto, essa mesma historicidade remissiva cobra que o nosso pensamento se oriente à correspondência com o pensamento grego na reflexão da filosofia, dadas as modificações que se dão ao longo da história do pensar, mas que ainda preservam seu princípio como fonte irradiadora. “De um lado, esse caminho se estende diante de nós, pois a palavra já foi proferida há muito tempo. De outro lado, ele já se estende atrás de nós, pois ouvimos e pronunciamos esta palavra desde os primórdios de nossa civilização” (HEIDEGGER, 1991, p. 14).

Para sermos capazes de nos situarmos nesse caminho, temos de compreender essas duas remissões à origem, abrindo a possibilidade da correspondência ao pensamento lá iniciado.

(1) A primeira remissão está diretamente ligada a forma como perguntamos sobre os entes, atravessando também a especificidade da língua grega, que enquanto *lógos*, revela (apresenta) o ente sem intermediários (representação). Em contextos cotidianos e não-filosóficos, ao perguntarmos sobre um aspecto de algo, podemos sem problemas compreender a resposta obtida, como, por exemplo, quando perguntamos sobre a cor da carteira de alguém. Esse tipo de formulação ocorre propriamente no campo ôntico (dos entes), estando inserida em contextos de ocupação das mais variadas formas. No entanto, podemos também abordar de outra forma os entes, perguntando por algo que transcende o campo ôntico, ou melhor, que está no fundamento deste. Trata-se do modo de perguntar propriamente inaugurado pelos gregos, que em vez de perguntar “que cor é?”, pergunta “que é cor?”, alcançando assim um âmbito outro. O “que” presente nesta forma de pergunta se refere a quididade do ente, a qual foi interpretada dos mais diversos modos ao longo da história da filosofia (HEIDEGGER, 1991), sempre numa tenaz tentativa de determinar justamente aquilo que determina todo o ente, a saber, o ser.

Tal modo de perguntar surge do espanto resultante do uso da própria da língua grega na abordagem do ente, pois, de acordo com Heidegger, somente essa em sua estrutura é *lógos*. Isso significa que pela fala, o grego deixava e fazia ver o ente em si mesmo para aquele a quem discorria (HEIDEGGER, 2012b), sem depender de nenhuma forma de representação para tal.⁶ ‘Verdadeira’ era a fala que descobria o ente em si mesmo; ‘não verdadeira’ era a fala enganadora, que pretendia desvelar o ente como aquilo que este não é. O espanto grego é originado do pensamento daquilo que estaria no fundo de todos os entes, uma vez que, ao mesmo tempo que cada ente é desvelado em si mesmo, parece haver algo que atravessa e determina todos os entes. “Ente no ser: isto se tornou para os gregos o mais espantoso” (HEIDEGGER, 1991, p.17).

(2) Notar esse espanto experienciado pelos gregos antigos nos coloca no caminho da segunda remissão que é feita à origem grega, quando perguntamos pela essência da filosofia. Especificamente se trata da continuidade do uso da expressão “filosofia”, significando algo que de alguma forma continua vinculado à palavra grega *philosophía* em seu sentido original e fundante. Heidegger pontua o que seria uma distinção entre ambos os termos, para indicar

⁶ “Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma significação verbal” (HEIDEGGER, 1991, p. 16).

que o que se entende por “filosofia” contemporaneamente talvez esteja propriamente afastado de sua origem. Afirma: “Se, porém, agora não mais empregarmos a palavra ‘filosofia’ como um termo gasto; se em vez disso escutarmos a palavra ‘filosofia’ em sua origem, então, ela soa *philosophía*” (HEIDEGGER, 1991, p.14 grifos no original).

A partir dessa distinção, visa indicar também a própria origem da *philosophía*, a qual, por sua vez, remeteria ao termo *philósophos*. Este, de acordo com Heidegger, teria sido cunhado por alguém que não era filósofo, portanto, tendo um significado distinto do adjetivo “filosófico”. Seu autor teria sido Heráclito, que teria usado o termo para adjetivar aquele que corresponde (está em harmonia) com o *Lógos*, enquanto ver e fazer ver da totalidade do ente no ser. O “homem filosófico” seria aquele que “fala assim como o *Lógos* fala” quando este manifesta a totalidade na unidade. Por sua vez, a palavra *philosophía* surge (e ganha seu sentido original) quando o “amor ao recolhimento do ente no ser” se torna “tendência a este recolhimento”, isto é, quando, para resguardar o “mais espantoso” (ente no ser), alguns se colocaram a caminho do ser do ente, buscando-o a partir de uma aspiração determinada pelo *éros* (HEIDEGGER, 1991). Tal intenção de resguardo surge em resposta ao ataque sofista, que pela retórica era capaz de explicar tudo para todos de qualquer modo, o que impunha a necessidade de um aproximar-se daquilo que determinava o ente enquanto ente, e que por isso não poderia ser relativo. Não bastava mais falar em harmonia com o manifestar do recolhimento do ente no ser, mas era preciso buscar essa manifestação. “O passo para a ‘filosofia’, preparado pela sofística, só foi realizado por Sócrates e Platão” (HEIDEGGER, 1991, p. 17).

Essa tendência à busca do ser do ente já está manifestada nas definições de “filosofia” platônica e aristotélica, se preservando na base de toda a filosofia posterior. Afirmar que a filosofia é a contemplação das ideias perfeitas⁷ ou que é a ciência que deve especular sobre os princípios e as causas primeiras⁸ expressa uma preocupação com a condição de possibilidade dos entes, bem como a intenção de penetrar profundamente nas estruturas da realidade. Cabe pontuar, no entanto, que apesar de estarem entre as primeiras definições, nem por isso são as mais precisas, uma vez que já se encontravam no interior de um processo histórico que se desenvolvia. Deve-se, portanto, de algum modo compreender essa intenção, respeitando a

7 Cf. PLATÃO, *A República*, I, 540 a-b.

8 cf. ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 2, 982 b 9s.

própria essência da filosofia. Esse modo deve necessariamente surgir do próprio filosofar, como já fora indicado. Mas então, o que significa filosofar?

Para Heidegger filosofamos quando entramos em diálogo com os filósofos, não no sentido de descrever o que falaram, mas no de um autêntico diálogo descobridor, pois é pelo exercício do falar como diálogo (*dialéghesthai*) que se realiza propriamente a tarefa do filósofo (HEIDEGGER, 1991). E sendo o exercício da filosofia justamente essa intenção ao ser dos entes, então o diálogo que se deve estabelecer com os filósofos também deve ser marcado por essa busca pelo desvelamento do ser do ente. Devemos corresponder à interpelação do ser que é feita àqueles que filosofam.

Nesse sentido, temos de ser tocados em nosso próprio ser pelo ímpeto da busca do ser do ente para compreendermos o que é filosofia, o que passa necessariamente pelo situar-se nesse caminho que se estende atrás e diante de nós. É pela correspondência ao destino desse caminho (o ser) que se abre a possibilidade de um autêntico debate com a história do pensamento, no sentido de reconhecer e assumir esta como fonte mantenedora da compreensão ontológica que contemporaneamente possuímos. De acordo com Heidegger, não será através de enunciados históricos sobre as definições de filosofia que encontraremos uma resposta ao que esta é, mas com o diálogo com aquilo que nos fora transmitido como ser do ente (HEIDEGGER, 1991). No entanto, como se dá esse diálogo? Em que medida correspondemos ao ser? Como é possível abordarmos essa questão?

Diversos são os modos como esse diálogo é possível. Heidegger o intenta a partir de sua interpretação do método fenomenológico, o qual é composto por três momentos: a “redução”, no qual há uma recondução de um olhar apreensivo sobre o ente para um olhar compreensivo de seu ser, que deixa o ente se revelar em si mesmo; a “construção”, como uma condução do olhar redutivo, que livremente projeta o ente em relação a seu ser e suas estruturas; e a “destruição”, enquanto uma desconstrução crítica dos conceitos da tradição que servem de ponto de partida para qualquer reflexão sobre o ser, dada a facticidade do ser-aí (*dasein*)⁹ que sempre o insere em uma compreensão prévia historicamente determinada. “Como à construção pertence a destruição, o conhecimento filosófico é, segundo sua essência, ao

⁹ Para evitar comprometer as análises fenomenológicas do fenômeno humano, considerando previamente qualquer forma de determinação, Heidegger se vale do termo “ser-aí” (*dasein*) para indicar o ponto fundamental de manifestação do ser, seu lugar – “[...] esse ente que cada um de nós mesmos sempre somos[...]” (HEIDEGGER, 2012b).

mesmo tempo um conhecimento historiológico em um sentido determinado” (HEIDEGGER, 2012a, p.39). No entanto, o próprio Heidegger já adianta uma possível objeção que pode ser feita ao seu proceder:

[...] será primeiro necessário fazer um esforço para atingirmos a correspondência ao ser do ente? Não estamos nós homens já sempre numa tal correspondência, e não apenas de fato, mas do mais íntimo do nosso ser? Não constitui esta correspondência o traço fundamental de nosso ser? (HEIDEGGER, 1991, p. 20)

2.2. A disposição da compreensão:

Estas questões tocam um ponto central do pensamento heideggeriano, que inclusive influenciou fortemente a retomada da questão do ser em *Ser e tempo*. Trata-se do reconhecimento da compreensão de ser que de algum modo possuímos, apesar da aporia sobre seu conceito. Para Heidegger essa forma vaga e mediada de compreensão (HEIDEGGER, 2012b) se dá porque estamos já sempre numa correspondência ao ser, mesmo que não propriamente a tematizemos, sendo justamente essa forma de compreensão a mais fundamental e a qual deve ser primeiramente colocada em questão.

Ser e tempo é um esforço de dar um primeiro passo no caminho de descobrir o sentido de ser a partir dessa correspondência constante, sendo, portanto, um tratado analítico da existência em seus aspectos fundamentais. São importantes para este artigo a discussão feita a partir do parágrafo §28, no qual Heidegger passa a explicitar a unidade do fenômeno do ser-aí enquanto abertura ao ser, mas principalmente o parágrafo §29, onde a “disposição” é posta como o fenômeno de desvelamento situacional mais radical. São apontados três caracteres essenciais da disposição enquanto este fenômeno:

(1) Abertura do estar-lançado: é a partir da disposição que emerge o nosso estar-lançado (o reconhecimento de “que se é” mais radical) como possibilidade, o qual se manifesta pela abertura de que *se é* a situação do ser. Ou seja, a disposição abre para nós o fato de que *somos e temos de ser* o ponto de determinação do ser. Essa abertura pode ser posta implícita ou explicitamente, dependendo desse caráter ontológico do ser-aí ser assumido na existência. No caso de ser posta implicitamente (modo mais comum da cotidianidade), o estar-lançado permanece velado no “de onde” e “para onde” da intenção, na medida em que o ser-aí se entrega às responsabilidades de sua situação. Caso seja posta explicitamente, permanece em evidência o estar-lançado do ser-aí, enquanto o seu “de onde” e “para onde” permanecem indeterminados, o que possibilita a irrupção da questão existencial propriamente. O fato é que

a disposição da abertura não pode ser evitada, pois já sempre estamos afinados de algum modo na situação do ser. A afinação da disposição não opera uma abertura observadora do estar-lançado, mas projetiva (de envio ou desvio) (HEIDEGGER, 2012b).

Isso implica que a abertura da disposição é anterior ao conhecimento e a vontade, uma vez que ambos só podem se dar a partir da abertura originária daquela. É pelo encontro do ser-aí com sua situação (com seu “aí”) que será afinado o modo como o conhecimento e a vontade se dão, por mais que muitas vezes a experiência cotidiana aparente o contrário (justamente pela abertura estar implicitamente posta). A disposição também não se trata meramente da constatação de um “estado de alma”, pois este, na medida em que abre a situação do ser-aí (descobrimo “como este está”), também a fecha enquanto uma fuga do estar-lançado, pois determina o ser-aí de algum modo.

(2) Abertura da totalidade de ser-no-mundo¹⁰: o segundo carácter essencial da disposição é o de abertura originária enquanto modo de ser-no-mundo, ou seja, de que o modo como estamos dispostos influencia como a situação se desvela para nós. De acordo com Heidegger, enquanto manifestação ôntica da disposição, o “humor” se precipita, não vindo de “fora” nem de “dentro”, mas crescendo a partir de si mesmo enquanto um modo de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2012b), descobrimo a situação do ser-aí na medida em que se direciona. Esse direcionamento se dá principalmente pelo carácter pouco reflexivo da disposição, que ao abrir o mundo, o faz direcionando nosso ser ao que foi aberto, não à própria condição de possibilidade da abertura.

Para ilustrar este aspecto, Heidegger se vale do exemplo do “mau humor”. Nesta disposição o ser-aí se vela para si próprio (enquanto seu estar-lançado), velando também o mundo circundante das ocupações e desencaminhando a circunvisão (visão de conjunto dos entes) da ocupação. (HEIDEGGER, 2012b). A ocupação não se abre de modo autêntico, e o ser-aí não consegue se entregar à responsabilidade de sua situação, permanecendo “enviesado” em relação ao mundo. Assim, não se trata de um estado interno ou remissão psicológico-subjetiva, mas de um modo de abertura à situação, com todos os entes que dela participam. Passa-se, dessa forma, de uma compreensão negativa do fenômeno da disposição

¹⁰ Com a expressão ser-no-mundo, Heidegger pretende expressar o fenômeno do necessário pertencimento de ser-aí a um mundo (conjunto de referências), não no sentido de “ser dentro”, mas de “somente ser em”. Sem mundo não há ser e vice-versa.

frente a “apreensão” reflexiva, para uma compreensão positiva desse fenômeno, enquanto abertura originária (HEIDEGGER, 2012b).

(3) Abertura mundana do ser-aí: sendo a disposição a abertura radical ao estar-lançado e ao mundo em sua totalidade, é preciso explicar como o que é aberto vem ao encontro, dado as duas aberturas anteriores serem projetivas, isto é, relativas ao enviar-se ou desviar-se do ser-aí. Heidegger chama a atenção para o fato do “vir ao encontro” dos entes intramundanos não se dar de forma isolada e “objetiva”, isto é, pela sensação ou observação, mas sempre numa circunvisão, abarcando diversos aspectos de uma só vez. O modo como a circunvisão se estrutura revela como o mundo está determinado em seu descobrimento, isto é, como o mundo se revela para nós, pois dependerá sempre do modo como estamos dispostos. Por exemplo, é por estarmos na disposição do medo que passamos a compreender o mundo e os entes em seu interior como ameaçadores (HEIDEGGER, 2012b). Logo, a disposição também possui o caráter essencial de abertura de como o ser-aí está disposto a ser afetado pelo mundo que habita.

Essa breve apresentação da disposição enquanto um modo de abertura radical à situação do ser é suficiente para justificar o que Heidegger apenas indica em *Que é isto – a filosofia?*, a saber, que já estamos sempre em uma correspondência ao ser do ente. A filosofia é apenas um modo de corresponder em que este é assumido por aquele que filosofa, ou seja, quando “se torna um comportamento propriamente assumido por nós e aberto a um desenvolvimento” (HEIDEGGER, 2012a, p.20). O filosofar se origina de um modo de disposição que é posto pelo ente, o qual possibilita que nossa forma de falar passe a corresponder ao ser. Essa correspondência assumida que fala junto com o ser é, propriamente, a escuta de seu chamado. É somente na medida em que o ser chama e nos cobra uma resposta de seu sentido, é que podemos corresponder a seu apelo.

Heidegger alerta, no entanto, que tal desenvolvimento não é resultado de uma arbitrariedade de seu pensamento, já tendo sido pensado de alguma forma pela tradição. Conforme já fora mencionado, é o “espanto” com a relação entre ente e ser que é o princípio (*arkhé*) da filosofia. Esse nada mais é do que o resultado da disposição enquanto uma dimensão humana, que harmoniza e convoca por um apelo. É somente pela compreensão da relação entre *páthos* e “disposição” que se abre a possibilidade de uma adequada apreensão do significado do espanto grego (*thaumázein*). “[...] o espanto é a disposição na qual e para qual

o ser do ente se abre. O espanto é a disposição em meio a qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente” (HEIDEGGER, 1991, p.22).

3. Como ensinar filosofia?

As questões que envolvem o ensino de filosofia parecem se complexificar quando consideramos a própria filosofia a partir dessa perspectiva que transcende seus limites. Isso porque, sendo a disposição anterior as possibilidades do conhecer, torna-se impossível alcançar suas origens, ou seja, em última instância, o problema permanecerá sempre em aberto e sujeito a novas interpretações.

A autora Jie Yu oferece uma interessante discussão sobre a relação entre *verdade e educação* a partir da perspectiva heideggeriana em seu artigo *The pedagogy of heideggerian (un)truth: how can we see stars by day in a deep well?* Neste, traz a crítica de Heidegger à tradição filosófica, a qual, se arrogando de uma suposta posição privilegiada do observador em relação ao mundo, limitou o conceito de verdade a uma propriedade do juízo, restringindo seu acontecimento à “conformação do discurso com a realidade”. Com isso, se produz o conceito de uma “verdade solar” – enquanto única e infinita irradiadora de luz sobre tudo – sendo alcançada apenas na medida em que se abandona o seu oposto: a obscura falsidade. Dentre as implicações dessa concepção na educação está a constituição da relação professor-aluno a partir do ensinar-falando (*teaching-as-telling*) e do aprender-ouvindo (*learning-as-listening*), em que o professor apenas transfere a verdade pré-estabelecida, trazendo “luz” aos alunos. Tal modelo de ensino é baseado na objetividade e evidência da verdade, bem como na crença de que o conhecimento deve ser alcançado proposicionalmente.

A essa constituição do conceito de verdade, Heidegger opõe uma concepção mais ampla, na qual a verdade não se limita ao âmbito do discurso, mas é assumida como um aspecto fundamental do ser-aí, em que este se abre às suas possibilidades. Nesse sentido, a verdade está relacionada ao engajamento e abertura do ser (YU, 2014), no sentido de seu acontecimento enquanto advento, não podendo transcender as possibilidades de compreensão do ser-aí. Diversos são os modos de manifestação da verdade, pois são diversos os modos em que ser-aí é. Estabelece-se, portanto, uma tensão necessária entre a “verdade” e a “não-verdade”, uma vez que toda a abertura do ser implica um velamento e vice-versa, dado não haver nem verdade absoluta, nem não-verdade absoluta, já que possuímos uma compreensão do mundo que é finita. Cabe pontuar que essa tensão não é opositiva, mas complementar, pois

ambos os lados constituem o fenômeno da verdade – a oposição verdade-falsidade é característica do acontecimento discursivo da verdade (apofântica).

Considerando que muitos aspectos de nossa vida estão inseridos em um domínio de significado no qual o verdadeiro e o falso são irrelevantes (YU, 2014, *apud* DEWEY, 1958), o papel do professor deve ser preservar a escuridão da não-verdade como a origem do pensamento, preservando as possibilidades de abertura do ser. Não basta dizer “o que é” ou “o que não é”, o “certo” ou o “errado”, pois assim está-se delineando um único modo do verdadeiro, dando a impressão de que tudo é compreendido pela luz arrebatadora da verdade, quando, de fato, não se está a iluminar nada. É preciso levar os alunos ao exercício do pensamento por eles próprios, não cegá-los com a luz de “mil sóis” da verdade. Isso exige que sejam percorridas as “áreas cinzas”, nas quais se revela a relação essencial entre a verdade e a não-verdade, explicitando que nem o próprio professor é critério último de certeza. Segundo a autora, “[...] focar apenas no brilho do sol inibe nossa capacidade de ver 'estrelas' na escuridão” (YU, 2014, p.60)¹¹.

Ideias similares são sustentadas por Dawn C. Riley no artigo *Heidegger Teaching: An analysis and interpretation of pedagogy*, onde defende que o papel do professor é “deixar aprender”, na medida em que opera “sinais” que abrem ao aluno modos de ser possíveis que correspondam às malhas de referências (mundos) aos quais pertencem. Em outras palavras, o professor é incapaz de gerar compreensão (por esta estar fundada na situação específica do ser-aí de cada aluno), podendo apenas deixar que esta ocorra a partir do estabelecimento de sinais que convidem o aluno a acessar mundos (RILEY, 2011).

Evidencia-se a intrincada relação do aprender e ensinar, que envolve o ser-no-mundo do aluno, o ser-no-mundo do professor, as interações entre os mundos e os sinais que garantem acesso a estes (RILEY, 2011). O aluno aparece como aquele que já habita um mundo, estando sempre envolvido nas ocupações junto aos entes – sendo, portanto, já capaz de deixar os entes serem. Além de também aparecer como habitando um mundo, o professor surge como aquele capaz de corresponder ao mundo em que pretende iniciar o aluno, uma vez que já é capaz de se colocar em relação ao sentido que é aberto, o que não implica, porém, que esteja numa posição de autoridade. Estando em uma posição marcada essencialmente pela

11 Original: “[...] only focusing on the brightness of the sun inhibits our ability to see 'stars' in the darkness.”

correspondência, o professor fica entregue à abertura às possibilidades produtivas que não alcançam uma resposta última, cabendo estimular a sensibilidade do aluno a essas possibilidades. Ao professor é necessário que seja mais “ensinável” que seu aluno, algo que passa pela afirmação dessa relação aberta com as possibilidades – só assim se torna possível tornar propriamente acessíveis os mundos aos quais se corresponde.

Riley sustentará que é através do estabelecimento dos “sinais” que o professor possibilita o acesso aos mundos e à potência de abertura de sentido destes. Ou seja, na medida em que os sinais tornam presentes os mundos ao oferecerem uma orientação dentro destes, também abrem a possibilidade de que aquele que os sabem ler seja capaz de descobrir outras possibilidades de sentido desses mundos. Cabe ao professor indicar ou estabelecer esses sinais. De acordo com Riley, os sinais “[...] instruem ao indicar ou apontar as referências e relações que compõem um contexto particular e ao sugerir maneiras de lidar com estas, respondendo-as” (RILEY, 2011, p. 805).¹² Estão ligados diretamente ao caráter situacional (não informacional!) dos encontros com os mundos, os quais se dão sempre inicialmente de modo não-temático. São responsáveis por reorientar nossos comportamentos no mundo ao darem uma instrução, tornando presente o mundo em suas redes de referências. “O ensinar ‘que funciona’ estabelece esses sinais ou permite que eles sejam descobertos” (RILEY, 2011, p. 805).¹³

Retornando à pergunta central de nossa discussão – como ensinar filosofia enquanto um problema filosófico? – podemos nos perguntar agora: como é possível preservar o jogo de complementaridade entre verdade e não-verdade no ensino de filosofia, levando o aluno a ser capaz de se situar nas possibilidades de compreensão que são abertas? E, considerando a tese de Riley, se é a operação com os sinais que deve ser a preocupação do professor ao ensinar, que tipo de sinais devem ser estabelecidos, e como o devem ser, para dispor os alunos a corresponder ao chamado do ser?

Talvez uma resposta possa ser encontrada no próprio modo como Heidegger tratava a questão. Voltemos mais uma vez ao artigo de Riley, onde este, antes da discussão propriamente filosófica que é desenvolvida, apresenta brevemente a figura de Heidegger

12 Original: "They instruct by indicating or pointing out the references and relations comprising a particular context and suggest ways for dealing-with by responding-to"

13 Original: "Teaching 'that works' establishes those signs or lets them to be discovered."

enquanto professor, bem como, os fundamentos de sua pedagogia. Trazendo relatos de ex-alunos, como Hannah Arendt e Hans-Georg Gadamer, Heidegger aparece como um professor de estilo único, capaz de romper o âmbito do familiar e conduzir seus alunos a intensos caminhos de pensamento. Sua prática exigia de seus alunos apenas inclinação, abertura e receptividade, para que pudessem se unir a ele no exercício compartilhado da prática do pensar (RILEY, 2011).

Riley lista em seu artigo algumas condições fundamentais à pedagogia que Heidegger empregava em suas preleções e palestras, responsáveis pelos intensos efeitos de sua fala: (1) introdução de alguma matéria de interesse, isto é, quando há a introdução de um fenômeno comumente compreendido por todos; (2) pensamento conjunto sobre a matéria, momento no qual há o convite para que juntos tentem pensar o fenômeno que de alguma forma já é compreendido; (3) encontro com o fenômeno a partir de uma compreensão incomum, ou seja, a tarefa de pensar o fenômeno que, num primeiro momento, soava como fácil, se torna rapidamente complexa e obscura quando Heidegger oferece uma abordagem incomum e menos conhecida. Desse modo gera surpresa frente a um sentido mais profundo e original do fenômeno, ao mesmo tempo em que libera a todos da compreensão média e geralmente aceita desse; (4) por fim, Heidegger segue o caminho de pensamento já aberto, considerando os profundos sentidos liberados, visando, assim, abrir uma brecha para que as respostas sejam apropriadas por parte de todos os envolvidos no exercício do pensamento.

Heidegger teria se valido dessa abordagem em diversas ocasiões, prova disso é a estrutura de várias preleções e palestras publicadas, tais como *Que é metafísica?*, *A origem da obra de arte* e a própria *Que é isto – a filosofia?* – todas apresentam o mesmo caminho de sensibilização e aproximação do ouvinte. Consideremos agora a aplicação desta abordagem no contexto do ensino médio.

3.1 Uma proposta de caminho

Reconhecendo a multiplicidade de caminhos para a filosofia em sala de aula, será esboçada aqui apenas uma possível abordagem. Esta se inspira na metodologia heideggeriana desenvolvida em uma de suas preleções, em que são discutidos os fundamentos da fenomenologia.¹⁴ Este tema se revela interessante para nossa discussão por ser

¹⁴ Preleção ministrada no verão de 1927 na Universidade de Marburgo, publicada com o título *Os problemas fundamentais da fenomenologia*.

especificamente sobre o exercício do filosofar, uma vez que nessa preleção a fenomenologia é justamente compreendida como o método da filosofia em geral (HEIDEGGER, 2012a). Sem entrarmos em pormenores da referida preleção, pretende-se apenas pontuar sua estrutura, o que, para a proposta que será apresentada, já é suficiente.

Heidegger inicia a preleção com uma discussão do conceito de filosofia, trazendo a obscuridade da compreensão adequada de seu objeto mais próprio: o ser. Se segue daí a discussão a partir de quatro teses paradigmáticas à história da filosofia: (1) ser não é nenhum predicado real (Kant); (2) à constituição do ser de um ente pertencem a *essentia* e a *existentia* (medieval); (3) os modos fundamentais de ser são o ser da natureza (*res extensa*) e o ser do espírito (*res cogitans*) (modernidade); (4) independente do modo de ser, todo ente pode ser interpretado por meio do “é” (tese da lógica). A escolha dessas teses, bem como a ordem de sua apresentação não é, de forma alguma, acidental. Pelo contrário, é justamente através dessas que se faz possível acessar os quatro problemas fundamentais da fenomenologia (HEIDEGGER, 2012a) (e, conseqüentemente, da filosofia): (1) problema da diferença ontológica; (2) problema da articulação fundamental de ser; (3) problema das modificações possíveis do ser em seus modos de ser; (4) problema do caráter de verdade do ser. São as respostas a esses problemas que fundamentam as teses paradigmáticas da história da filosofia, portanto, aquelas só poderão ser adequadamente compreendidas na medida em que se alcança uma compreensão desses problemas.

Conforme nossa discussão do conceito de filosofia, temos que a história da filosofia se mostra como o caminho para dispor de forma situada aquele que filosofa à questão fundamental (o ser do ente). Isso parece ter sido observado por Heidegger durante a elaboração de sua preleção, pois ambos os aspectos são trabalhados sequencialmente. A via de entrada na circularidade é a da história da filosofia, sem no entanto, perder de vista a discussão ontológica que é pretendida – e que após alcançada, necessariamente remete de volta à discussão da história da filosofia.

Guardando as devidas proporções da profundidade do estudo proposto na preleção de Heidegger, parece ser possível transpor sua estruturação para o contexto do Ensino médio se valendo da abordagem pedagógica heideggeriana. Consideremos a situação média das escolas brasileiras, em que a disciplina de Filosofia só entra no currículo a partir do Ensino médio, ou seja, um cenário em que o aluno não teve contato com a filosofia. Levemos em conta também,

um currículo articulado a partir dos principais expoentes da história da filosofia, onde há uma apresentação cronológica das principais correntes de pensamento. Assim sendo, o professor terá de dar conta tanto da pergunta sobre o que é filosofia quanto das condições de possibilidade de uma resposta apropriada (no sentido heideggeriano do termo), isto é, os fundamentos da história da filosofia.

Num contexto como esse, tendo em mente tudo o que já fora discutido aqui, parece ser uma abordagem possível iniciar com uma apresentação de cada autor presente no currículo em linhas gerais, referindo contexto histórico, principais teses e obras, oportunizando, assim, uma primeira compreensão (tentando dar conta da primeira condição da abordagem heideggeriana – “introdução de alguma matéria de interesse”). Essa apresentação seria interrompida quando alcançado um período histórico de mudança de paradigma ontológico, por exemplo, a recepção cristã do pensamento grego. Nesse momento, o grupo de autores recém apresentado é novamente posto em questão, dessa vez na tentativa de revelar os fundamentos de seu pensamento, isto é, as bases ontológicas nas quais estão sustentadas suas teses (entram aqui a segunda e a terceira condição: “o pensamento em conjunto sobre a matéria” e “o encontro com o fenômeno a partir de uma compreensão incomum”). Por fim, discutida e alcançada uma compreensão mais próxima dessas bases ontológicas, em que os alunos consigam se colocar em relação ao que fora discutido, avança-se cronologicamente, repetindo o mesmo procedimento no próximo momento de virada paradigmática.

Com essa abordagem se acredita oportunizar uma compreensão apropriada pelos alunos dos problemas fundamentais da filosofia, em sua relação necessária entre “ser” e “história”. Dessa forma, parece ser possível que se ofereçam as condições para que os alunos possam corresponder ao ser, estando dispostos de modo a compreender a importância e a necessidade de ouvir o seu chamado de forma situada.

4. Conclusão

Não há dúvidas que o exercício da docência é desafiador. O é ainda mais para aqueles que assentam a prática docente sobre o instável processo compreensivo, não encerrando sua atuação na segurança da transmissão de um conteúdo com a propriedade de ‘ser verdadeiro’. Isso porque o resultado de uma aula deixa de ser definido pelo esgotamento de um conteúdo pré-determinado, mas passa a ser pela capacidade dos alunos se colocarem em relação com o que fora proposto pelo professor. Assim, cada aula se revela como um momento único, não

pelo simples fato de que são pessoas distintas que estão ali presentes, mas porque o próprio conteúdo será compreendido de formas diferentes, podendo ou não servir como potência de transcendência ao aluno.

Essa tarefa não é fácil em nenhuma disciplina do currículo escolar. No entanto, parece se complexificar com as disciplinas não-científicas, como a Filosofia, uma vez que estas não contam com um método definido abrangente, nem com o posicionamento do ente que investigam. Tratam-se de disciplinas em que a relação entre verdade e não-verdade permanece explícita demais para ser ignorada, o que se torna um problema para o professor que não quer abrir mão das possibilidades apropriativas dessas. Com isso está implicada a honestidade do professor reconhecer-se como sempre *a caminho*, isto é, como não detentor de um saber, mas como alguém entregue a responsabilidade de apropriar-se cada vez mais daquilo que leva para a sala de aula – no fundo, é o exercício de lembrar que a compreensão sempre permanece em aberto para mim e para o outro. Eis a importância do docente pensar profundamente o que ensina, pois é somente na medida em que consegue se situar num mundo de significados que pode convidar seus alunos a também se situar neste.

Portanto, a primeira pergunta que deve ser encarada por um professor de filosofia é justamente a mais óbvia: o que é filosofia? O pensamento de Martin Heidegger foi escolhido para essa primeira reflexão especificamente pelo calmo olhar que lança ao acontecimento da filosofia, deixando que esta aconteça em si mesma, sem pré-concebê-la de forma alguma – em outras palavras, foi escolhido por conta de seu método fenomenológico. Pela aplicação deste, Heidegger percebe que a pergunta pela essência da filosofia é duplamente grega, primeiro por sua estrutura e segundo por indagar algo originado do pensamento grego. Nesse sentido, aquele que propriamente filosofa assume o caráter histórico dessa palavra, dialogando com todos aqueles que já filosofaram e se colocando em direção para a pergunta fundamental deste diálogo: a questão sobre o ser do ente. A filosofia revela-se então como essa forma de correspondência ao ser, que nos dispõe de tal modo que a abertura de nossa situação no mundo é assumida propriamente enquanto um comportamento que abre a um desenvolvimento. Dessa forma, não há, então, uma resposta quiditativa capaz de dar conta da pergunta sobre a filosofia, pois esta se dá em um âmbito anterior a todo conhecimento e vontade – além disso, o que se pode dizer é que muitas respostas verdadeiras podem ser dadas, sem contudo garantir a devida concentração (HEIDEGGER, 1991).

Somente após compreender essa pergunta é que poderá se fazer a pergunta que realmente importa à prática docente: como ensinar filosofia? Porém, a forma desta pergunta não pode permanecer assim, se a compreensão apropriada pelo professor respeitar o caráter filosófico da questão, ou seja, se não a encerra dogmaticamente com uma definição essencialista. Assim, cabe pensar em um ensino de filosofia a partir da única pergunta que consegue manter o caráter filosófico vivo: como ensinar filosofia enquanto um problema filosófico? Ao que parece, uma boa via para pensar essa questão é justamente a da abertura e do velamento dos mundos (verdade e não-verdade), bem como dos instrumentos que garantem acesso aos mundos (sinais). O professor surge como aquele já capaz de corresponder aos mundos que pretende iniciar seu aluno, compreendendo a dinâmica entre verdade e não-verdade que lhe são peculiares. Cabe a ele, portanto, saber operar os sinais de forma a que o aluno possa acessar mundo e saber orientar-se – ou seja, ensinar passa a significar ‘deixar aprender’.

Como uma forma de ilustrar a discussão que foi apresentada, optou-se por dar breves indicações de uma proposta de abordagem do ensino de filosofia para o ensino médio. Essa foi livremente inspirada na metodologia de Heidegger, a partir do que é trazido pelo estudo de Riley, que com seu modo próprio de causar espanto, convidava seus ouvintes a um próprio exercício de pensamento. Tal metodologia foi cruzada com a estrutura da preleção *Problemas fundamentais da fenomenologia*, numa tentativa de fornecer o mínimo contato necessário com a história da filosofia para que a correspondência ao seu destino pudesse se dar. Reconhece-se que possam existir muitas dificuldades com o modelo proposto, porém essas servem exatamente ao propósito deste artigo: despertar o interesse de pensar profundamente os problemas, sem a ânsia de saltar logo para uma suposta solução.

5. Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Metafísica** vol. II. Tradução do grego de Giovanni Reale. Tradução para português de Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia*. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006.

EIDAM, Heinz. *Questionamentos filosóficos em sala de aula: ou 27 teses para uma necessária ignorância do professor*. Traduzido e comentado por Robinson dos Santos e Elisete Tomazetti. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, ano XVIII, n. 34, jan./jun.2009.

HEIDEGGER, Martin. **Being and time**. Tradução de John Macquarrie & Edward Robinson, 21 ed., Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Os problemas fundamentais da fenomenologia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?*. Coleção **Os pensadores**: Martin Heidegger. Tradução de Ernildo Stein, 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 7-24.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, 7 ed., Petrópolis: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y Tiempo**. Tradução de Jorge Eduardo Rivera, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.

MARTINI, Rosa Maria F. *Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender*. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 1, p. 5-13, 2005.

PLATÃO. **República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *Teeteto*. In: **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 1973, pp. 18-116.

RILEY, Dawn C. *Heidegger teaching: An analysis and interpretation of pedagogy*. **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, n. 8, p. 797-815, 2011.

STEIN, Ernildo. **Diferença e metafísica: ensaios sobre a desconstrução**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre 'Ser e tempo'**: comemoração dos sessenta anos de Ser e tempo de Heidegger. Petrópolis: Vozes, 1988.

YU, Jie. *The Pedagogy of Heideggerian (Un) Truth: How Can We See Stars by Day in a Deep Dark Well?*. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 50-63, 2014.