

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES HERMENÊUTICAS SOBRE O CUIDADO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

*PHENOMENOLOGY AND EDUCATION: HERMENEUTIC REFLECTIONS ON CARE IN
EDUCATIONAL PRACTICES*

Crisóstomo Lima Nascimento¹

Resumo

A insustentabilidade de aportes teóricos de bases positivistas tem se manifestado de modo crescentemente intenso em nossos tempos. O descompasso entre teoria e prática, enunciado pela insolvência da relação linear e determinística entre ambas, anuncia-se com recorrência inequívoca na incipiente capacidade dos modelos explicativos abarcarem o fluído real contemporâneo. Este ensaio tem por objetivo precípua apontar para a relação indissolúvel entre a noção fenomenológica de cuidado (Sorge), emerso a partir da unidade das estruturas ontológicas do ser-aí (Dasein), pensada pelo filósofo alemão Martin Heidegger, e o fenômeno educacional, sublinhando uma reflexão filosófica sobre o ato de educar formalmente concebido a partir de práticas pedagógicas, aprofundando algumas de suas questões e operando um diálogo com a fenomenologia hermenêutica proposta pelo filósofo da Floresta Negra.

Palavras-chave: Educação, Fenomenologia, Cuidado.

Abstract

The unsustainability of theoretical contributions of positivist foundations has manifested itself in an increasingly intense way in our times. The mismatch between theory and practice, enunciated by the insolvency of the linear and deterministic relationship between the two, is announced with unequivocal recurrence in the incipient ability of explanatory models to encompass the contemporary real fluid. This essay aims at pointing to the indissoluble relationship between the phenomenological notion of care (Sorge), emanating from the unity of the ontological structures of being-there (Dasein), thought by the German philosopher Martin Heidegger, and the educational phenomenon, emphasizing a philosophical reflection on the act of educating formally conceived from pedagogical practices, deepening some of its questions and operating a dialogue with the hermeneutic phenomenology proposed by the philosopher of the Black Forest.

Keywords: Education, Phenomenology, Care.

¹ Professor Adjunto do departamento de psicologia da Universidade Federal Fluminense, RJ Brasil. E-mail: crisostomolima@id.uff.br.
<https://orcid.org/0000-0001-8764-5220>

INTRODUÇÃO

A principal obra do filósofo alemão Martin Heidegger, *Ser e tempo*, foi dedicada a Edmund Husserl, seu principal mestre e influenciador. Nela, o ainda jovem Heidegger elabora a fenomenologia a partir dos originais gregos *phainomenon* e *logía*. Ele, entretanto, resgata a questão do ser, implementando um percurso ontológico, elucidando a forma objetivada que a temática teria sido tratada ao longo da tradição metafísica. Heidegger via esta questão como a mais originárias questões, estando ela estruturalmente imbricada em todas as demais questões. Teria sido ela que também motivara Platão e Aristóteles, mas, ao recolocá-la na ordem de uma problematização sob outra ordem, ele se distanciaria da tradição filosófica por não perguntar pelo ser como uma categoria entre outras, mas interpelando o seu sentido.

Como dito, a questão do ser se anuncia para Heidegger como detentora de um estatuto diferenciado muito antes de *Ser e tempo*, quando do seu primeiro contato com a obra de Franz Brentano, em 1907, ainda nos primeiros semestres do efêmero curso de Teologia. A frase de Aristóteles que diz que *o ente se manifesta, em conformidade com o seu ser, de diversas maneiras*, presente na dissertação de Brentano *Sobre o significado múltiplo do ente segundo Aristóteles*, o fez indagar-se sobre a singular especificidade desta pequena palavra de compreensão obscura e subjugada¹. Todavia, apenas com o advento do clareamento e perfeita compreensão da fenomenologia do amigo e mestre Husserl, tal tarefa de re colocação da questão sobre o sentido do ser foi reinaugurada, em diferentes moldes da imprensa, pela metafísica da subjetividade até então.

O método fenomenológico viabilizaria, portanto, a investigação do sentido do ser a partir da análise daquele que, entre todos os entes, seria capaz de compreendê-lo e refletir sobre tal sentido, a saber, o ente que somos. A fenomenologia assim seria a fornecedora do método capaz de propiciar uma analítica da existência. Tal *analítica existencial*, portanto, se coloca como condição de possibilidade para a ontologia fundamental de Heidegger que visa o homem em seu ser, tematizado como *dasein* ou *ser-aí*, cujos modos de ser articulam, na unidade de suas estruturas ontológicas, no *cuidado*. Cuidado é, pois a totalidade estrutural do ser-aí enquanto ser-no-mundo que existe facticamente. Neste sentido, buscaremos aqui discorrer sobre uma eventual infactibilidade de desconexão entre esta unidade ontológica estrutural do *Dasein* e a práxis educacional hegemonicamente vigente, seja nas suas vertentes tradicionais ou nas mais progressistas, sinalizando certos aspectos estruturantes e recorrentes do campo educacional.

I – A ANALÍTICA DO SER-AÍ EM SER E TEMPO

O livro *Ser e tempo*, principal obra do filósofo alemão Martin Heidegger, segue um percurso desde seus apontamentos embrionários até a sua publicação final que merece alusão na busca da compreensão, não só da trajetória da obra, como também o próprio caminhar de Heidegger à procura de apresentar a fenomenologia tendo como pano de fundo o seu principal propósito com esta obra: reabilitar a questão que ele entende como a mais fundamental de todas, a questão do ser, na medida em que a interpretação deste, de forma objetivada na esteira do pensamento metafísico e da tradição, desconsideraria a indagação pelo ser e seu sentido. Esta seria, portanto, a primeira e mais fundamental dentre todas as questões filosóficas a ser tratada em sua obra seminal, estando ela necessariamente pressuposta em todas as outras questões.

A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer como questão temática de uma real investigação [...] E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, se arrancou aos fenômenos, encontra-se, de há muito, trivializado (HEIDEGGER, 1998, p. 27).

“Em testemunho de admiração e amizade” a seu inspirador e mestre Edmund Husserl, esta que foi a principal obra de Heidegger, gestada por quatro anos, e que começou a sair do plano de anotações a uma possível obra quando, no semestre do inverno de 1925-1926, seu autor foi procurado em sua sala de estudos em Marburgo pelo decano da faculdade de filosofia na busca de manuscritos que poderiam vir a ser publicados. Com isso, por meio da mediação de seu mestre Husserl, os primeiros cinquenta cadernos dos manuscritos de *Ser e tempo* foram impressos pela Editora Max Niemeyer, que desde 1913 já publicava o *Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica* editado por Husserl. Foi neste anuário que, após duas negações anteriores a partir de avaliações que categorizaram o texto como “insuficiente”, nasceu, em 1927, *Ser e tempo*, publicação esta que renunciou a iminente assunção da Cátedra em Marburgo por parte de seu autor.

Heidegger buscava nesta sua primeira grande obra explicar a fenomenologia de modo mais acessível, partindo de uma genealogia morfológica dos originais gregos *phainomenon* e *logía*. Destaque-se que, em suas primeiras incursões na fenomenologia, Heidegger reconhece as dificuldades que um não iniciado nas elaborações husserlianas poderia ter: “Das *Investigações Lógicas* de Husserl esperava um estímulo decisivo com relação às questões suscitadas pela dissertação de Brentano. Porém, era vão o meu esforço, porque, somente mais tarde o descobriria, eu as questionava de maneira inadequada” (Heidegger, 1973, p.23).

Porém, o que supostamente seria pensado como uma *ciência dos fenômenos* é pensada como um método de investigação. Teria sido ela que fomentara as investigações de pensadores como Platão e Aristóteles, mas, ao recolocá-la na ordem de uma problematização mais rigorosa, Heidegger não a faria nos moldes da tradição filosófica, que pergunta pelo *ser* como uma categoria entre outras, mas indaga pelo seu sentido. A efemeridade na formação teológica e os primeiros contatos com a obra de Franz Brentano serviram para anunciar ao jovem Heidegger o diferenciado estatuto sobre esta questão ontológica. Eis a base a partir da qual, após a árdua tarefa de compreensão da verdadeira proposta do mestre Husserl, o filósofo teve um determinante papel para a reflexão da filosofia moderna no que tange à “superação” da metafísica implementando a passagem da fenomenologia transcendental à hermenêutica da facticidade da existência.

Em Heidegger, com *Ser e tempo*, o método fenomenológico viabilizaria a investigação do sentido do ser a partir da análise daquele que, entre todos os entes, seria capaz de compreendê-lo e refletir sobre tal sentido, a saber, o ente que somos. A fenomenologia hermenêutica assim seria a fornecedora do método capaz de propiciar uma analítica da existência. Tal *analítica existencial*, portanto, se coloca como condição de possibilidade para a ontologia fundamental de Heidegger visando o homem em seu ser, entendendo esse ser como um *dasein* ou *ser-aí*, abdicando qualquer determinação apriorística do homem como sujeito psicológico ou transcendental.

A questão nodal que arrebatou o jovem Heidegger da Teologia para ingressar na Filosofia foi a questão sobre o sentido do ser. “*Ser e tempo foca o tema por uma via diferente daquelas percorridas até então pela tradição, não se dirigindo para a empreitada sobre que é o ser*”, mas sim, sobre o seu sentido. A quididade dos entes transforma-se então numa questão hermenêutica.

No derradeiro seminário que Martin Heidegger ainda participa em vida, na cidade de Zähringen, o filósofo é enfático na resposta a Jean Beaufret sobre o caráter originário da tematização sobre a questão do ser em referência a seu mestre Husserl. Heidegger, entretanto, ao sinalizar sobre a relevância da distinção implementada por Husserl entre intuição sensível e categorial na sexta investigação lógica, demarca a importância do que seria uma preparação para a sua ontologia: “A distinção que Husserl aí constrói entre intuição sensível e categorial revelou-me seu alcance para a determinação do ‘significado múltiplo do ente’”³.

Fomentado, portanto, a partir dos apontamentos husserlianos tidos por ele como embrionários à questão precípua, o vigor hermenêutico que circunscreve a questão ontológica para Heidegger em *Ser e tempo* toma o Ser-aí como o modo de ser do ente que somos e que carrega, co-originariamente de modo fundamental, a possibilidade de questionar sobre o sentido do seu ser ou da totalidade dos entes, mesmo que tal interpelação se realize ao modo da atitude natural.

Em sua ontologia implementada Heidegger focaliza a existência cotidiana sendo marcada pelos fenômenos da impessoalidade e da impropriedade como moduladores hegemônicos de nossa experiência mediana. Entretanto, enquanto unidade ontológica estrutural o *Dasein* já é co-originariamente um ser-no-mundo como clareira a partir da qual, de modo co-relacional e pré-compreensivo, o mundo se anuncia como tal. Na medida em que tal compreensão já se afina com o ser-aí, ela já é disposta amalgamando um modo de afetação já sempre só seu. Eis o caráter ontológico-existencial do ser-aí. De caráter eminentemente ontológico, a investigação heideggeriana prioriza as determinações essenciais do ser dos entes, buscando focar a condição de possibilidade do plano ôntico destes. Neste sentido as estruturas ontológicas explicitadas em *Ser e tempo* como compreensão, disposição e ocupação não podem ser vistas como analogias ônticas que porventura se possa crer correspondê-los.

Estrutural e originariamente compreensão (*Verstehen*) já disposto afetivamente (*Befindlichkeit*), o *Dasein* (ser-aí) não conhece como uma função fruto do labor subjetivista, mas antes, mundo enquanto sentido já anuncia possibilidades de sentido circunscritas por uma determinada abertura ontológica e hermenêutica, a partir da qual, e anunciando-a, emergem muito menos seu conteúdo *a priori* dado e invariante do que desvelamentos que velam o que não se dá a ver em suas impregnâncias históricas.

Diante disso, a questão do conhecimento, aspecto estrutural para qualquer reflexão que se proponha a se deter sobre o fenômeno da educação, ganha sob o enfoque fenomenológico-hermenêutico uma roupagem a-metafísica na medida em que o objeto do conhecimento não se trata de uma empiria apreendida pela égide da razão subjetiva, mas uma tematização rigorosa sobre sua condição de possibilidade de anúncio deste como tal. Trata-se, pois, de um “discurso subterrâneo que acompanha qualquer discurso proposicional. Uma pré-compreensão que, desde sempre, acompanha a estrutura do ser-aí, que é condição de possibilidade de qualquer acesso do conhecimento científico a seus objetos” (STEIN, 2002, p. 16 e 18).

A era moderna emoldura uma abordagem prevacente sobre a questão do conhecimento como uma questão eminentemente metodológica. O conhecimento se estruturaria assim por representações consonantes ao real e pelas operacionalizações destas à luz de uma relacionalidade lógica. Essa suposta atestabilidade de um irrefutável saber se daria por um caminho, ou método, de ações ou procedimentos garantidores de tal empreitada configura para Heidegger o que ele vai chamar de era da técnica, estruturada por um pensamento que calcula. Neste sentido, o homem moderno – para o filósofo – orienta-se estruturalmente pela lógica da representação e do cálculo, a serviço de uma sistematização do existir pautada pela tácita busca do conhecimento e do controle do real.

As dicotomizações metafísicas homem e mundo, sujeito e objeto, consciência e mundo, dentre outras, sustentam a afirmação velada de uma realidade supra-mundana e do primado do ente humano e sua subjetividade desvendadora da quiddidade dos entes em geral. Eis a “alquimia” precípua à construção das teorias explicativas nas quais se fundam o racionalizado conhecimento. Entretanto, há sempre uma ancoragem prévia para qualquer teoria do conhecimento, lócus ontológico, semântico e hermenêutico garantidor a partir do qual o pensado tem sentido. Eis para Heidegger o ser-no-mundo, âmbito ou abertura originária de qualquer teorização possível.

Como a questão que move Heidegger é a questão do ser e de seu sentido, a análise da intuição categorial de Husserl liberta o ser da posição à qual a tradição o “confinou”, como dado na cópula do juízo e não é mais o resultado de uma operação levada a cabo pelo entendimento, fruto somente de uma operação lógica ou de uma predicação. Ao contrário, essa descoberta reorienta a possibilidade da indagação heideggeriana pois o ser é dado de modo imediato e, como Heidegger tem por sua a questão fundamental de explicitar o que seja o ser e o seu sentido, a descoberta husserliana propicia a possibilidade de proceder a tal interrogação. O que Heidegger identificou, portanto, de ponto fundamental da fenomenologia de Husserl, consiste em nos ter colocado na presença do ser, o qual, se torna fenomenalmente presente através da intuição categorial. Mas, se por este lado, esta descoberta foi decisiva, por outro, o filósofo da Floresta Negra sugere que seu mestre não teria levado o pensar fenomenológico às últimas conseqüências, na medida em que, tendo obtido o acesso ao ser, ele não se interrogou acerca de seu sentido. Para Heidegger, o ser objeto remete para um modo de ser próprio dos entes *simplesmente dados* (*Vorhandenheit*), modo de ser que não é o mais originário porquanto é um modo de ser derivado dos entes que, antes de mais, são *instrumentos* (*Zeug*) que o *Dasein* usa nas suas ocupações quotidianas.

Com isso, Heidegger, imprimiria um outro nível de radicalidade para a *epoche* husserliana, “suspendendo” a própria consciência do sujeito, nomeado anteriormente por Husserl, transcendental. “A relação sujeito-objeto considerada a mais geral pela tradição, é considerada por Heidegger como uma das possibilidades históricas de sentido da relação do homem com a coisa. O ser do homem é pura abertura de sentido, *Dasein*, ser-aí, existência, ser-no-mundo⁴. A intencionalidade, enquanto a propriedade fundamental da consciência de estar sempre dirigida para um objeto, ganha a semântica do “cuidado” (*Sorge*), isto é, o *Dasein* é abertura através da qual se desvela o sentido dos entes que lhe vêm ao encontro no mundo. Com isso, há uma transição estrutural da fenomenologia, antes transcendental com Husserl, agora hermenêutica com Heidegger.

Compreendendo como *Dasein* (ser-aí ou ser-no-mundo) o modo de ser deste ente que nós mesmos somos, aponta como diferença radical com relação aos entes que não têm este modo de ser o fato de que o homem é o ente que não possui uma essência anterior à existência. Outrossim, o que ele é, seu ser, está sempre em jogo no seu existir que se realiza tomado pela dinâmica estrutural originária e indissolúvel velante-desvelante. O modo de ser dos entes não humanos é denominado como “ser simplesmente dado” (*Vorhandenheit*), porque o que eles são, o seu sentido, nunca está em jogo em seu devir temporal a eles enquanto tais; enquanto que o modo de ser do homem é a “existência”, o “ser-aí”, o “ser-no-mundo”. Heidegger entende que o *ser-aí* é uma possibilidade aberta, ou seja, é existindo que se *é-aí* como possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nele.

II – IMPESSOALIDADE COTIDIANA

Ser e tempo se propõe a re-apresentar a questão sobre o sentido do ser, que será abordado a partir do fenômeno da linguagem. Para o filósofo, a linguagem é a própria manifestação do ser. Isso porque a linguagem em seus diferentes modos de manifestação – autêntico e inautêntico – o traduz nas relações que o homem estabelece com as coisas, com os outros e consigo mesmo. Assim, o ser se traduz e manifesta nessa teia de relações que tecem isto que Heidegger compreende como sendo mundo. Segundo o filósofo, o ser-aí (ou existência) pode dar-se de dois modos: inautenticamente ou autenticamente.

Sendo assim, Heidegger está interessado no modo de ser cotidiano mais comum do *Dasein*. A existência é marcada, de início e na maior parte das vezes, pela “indiferença mediana” e o “impessoal”. A tendência da fuga de si, esquecendo-se do seu “ser próprio”, relacionando-se com ele como algo já dado *a priori*, preestabelecido e relativamente imutável caracteriza a maneira inautêntica com que o homem se encontra no mundo, revelando o próprio modo de ser cotidiano, configurando uma existência imediata. Nessa, tendemos a caminhar em direção a um horizonte que dimensiona o nosso fazer de forma superficial. Isso porque esse horizonte abre um discurso que previamente já nos lança em uma compreensão sempre mediana acerca do mundo, na qual nos leva a ter a pretensão de que tudo já foi compreendido. Tal medianidade pode ser percebida a partir desse horizonte que tece o mundo de modo impessoal, pois, comumente, deixamos que uma outra existência dite o modo como devemos existir no mundo.

Contudo, Heidegger diz que é por meio de um agir com rigor que temos condições de “recriar” o mundo, a partir de um mergulho nesse inautêntico que podemos nos apropriar tematicamente desse mesmo mundo cotidiano e do “horizonte” de significâncias que o torna possível. Frisamos, porém, que a existência própria não é algo superior a de-cadência da ser-aí pelo fato da “autenticidade ser apenas uma apreensão modificada da cotidianidade”⁶. Isto posto, vemos que esses modos fundamentais da *existência* – modo autêntico e modo inautêntico – traduzem a ação do homem e, conseqüentemente, tecem o mundo. Por isso, não devemos compreender a *de-cadência* do ser negativamente, como algo que de-caiu de um estado superior para um inferior, pois essa de-cadência representa o modo mais imediato como *existimos* no mundo. Por ser-aí, aqui, entendemos o “momento constitutivo que permite o ser se realizar no mundo e, quando essa de-cai, ele se vê abrigado nos fenômenos do cotidiano – falatório, curiosidade e ambiguidade – e esse abrigar faz com que o caráter de “impessoalidade do cotidiano” com a sua pretensão de nutrir toda a vida autêntica, tranqüilize o ser-aí, assegurando que tudo esteja em ordem”⁷. Nesta “tranqüilidade”, o ser-aí torna-se “alienado” e encobre para si mesmo o seu “estar mais próprio”.

A existência autêntica se vela, e, ao velar-se, acaba por fundamentar a ser-aí na sua de-cadência. Isso acontece porque, atrelado a de-cadência, está o discurso que permite que aconteça esse modo de ser especial – de-cadência -, esse discurso é chamado por Heidegger de “falatório”.

Entende-se por “falatório”, assim, o fenômeno que se constitui como uma espécie de “horizonte” que norteia a nossa compreensão sobre o mundo. Tal compreensão é sempre dada e mediana, ou seja, com freqüência nos deixamos levar pelo discurso instituído pelos outros, seja ele falado (“falatório”), seja ele escrito (“escritório”) fazendo com que nossa existência seja fundamentada sempre na concepção extraída de um senso comum. Este, traz a tona um “caráter superficial” para a nossa compreensão. Isto é, tendemos a contentar-nos com a compreensão ditada sempre por um outro, e, nas palavras de Heidegger, essa é uma compreensão “sempre mediana”. Esse caráter mediano funda-se ontologicamente no que o filósofo chama de “compreensão prévia”. Então, é o caráter prévio trazido

pelos fenômenos do falatório e do escritório que nos permite saber o que são as coisas e os outros com os quais lidamos cotidianamente. Por sabermos previamente o sentido das coisas é que já sempre nos vemos lançados no senso comum. No entanto, nos encontramos tão “mergulhados” nos afazeres cotidianos que a nossa tendência é escutar e passar adiante a fala vazia do outro.

Dentro dessa tendência, estamos tão dispersos de nós mesmos que não mais nos reconhecemos nas coisas, ou melhor, não conseguimos perceber que só compreendemos previamente as coisas, porque elas fazem parte da nossa possibilidade de ser. A partir dessa dispersão, a visão que se abre é sempre mediana, pois, o modo de falar e escrever descomprometido (falatório e escritório) rechaçam o novo e as transformações, expressando o modo de ser cotidiano do *Dasein*, “de-cadente” e “in-autêntico”. Com isso, este modo de ser cotidiano “mediano”, pré-reflexivo, e que, quase sempre, instaura tacitamente possibilidades de ser, nos “anestesia” com muita recorrência um modo próprio e pessoal de desvelamento de sentidos dos entes que nos vêm ao encontro.

Além dos fenômenos do “falatório” e do “escritório”, também a “curiosidade” tece essa trama do cotidiano do *Dasein*. Esta última, embora com frequência “mortificada” pelos dois primeiros, também, ambigualmente, “estrutura” o caráter de impermanência do *Dasein*. A curiosidade se mostra, nas palavras de Heidegger, como uma *tendência em ver*, ou seja, nos sentimos atraídos sempre pelo último lançamento, seja esse, na tecnologia ou na moda. Vemos sempre o que o outro vê ou viu – ou, o que todos viram. O “outro” sempre dá a medida da nossa compreensão e isto dá um contorno de impessoalidade para o modo como agimos. O impessoal é que faz o falatório ser o que é: um discurso que impulsionado pela curiosidade lança o homem na última novidade ditada pela compreensão mediana da presença.

Assim, nos apropriamos pouco, pois nos sentimos tentados sempre pelo que é novo e isto nos torna dispersos. Essa busca que se ocupa em sempre mudar do que aparentemente tomamos como velho, para o que se apresenta aos nossos olhos como novo, é própria do fenômeno da curiosidade. A dispersão vem com a tendência em ver o novo como o que é bom. Pois bem, a ocupação dos olhos (essa ânsia pelo novo que se revela sempre através da visão da curiosidade) sem qualquer pretensão de se obter uma maior apropriação e tematização mais rigorosa daquilo que é visto, faz da nossa tarefa de sermos no mundo uma tarefa superficial e inautêntica, “esquecendo-se” de sua estrutura básica de co-originariedade a tudo que o cerca, e de que, ao não se abrir para o mostrar-se dos fenômenos, cria uma opacidade que encobre e distorce o desvelamento das possibilidades de sentido de si mesmo e dos entes que lhe vêm ao encontro.

III – COMPREENSÃO E DISPOSIÇÃO

Ser-em não tem uma conotação espacial, mas sim, hermenêutica. Não diz respeito a uma relação entre dois entes extensos, nem tampouco à relação entre sujeito e objeto. O “em” significa que o *Dasein* e o mundo são coexistentes. Em outras palavras, como dito anteriormente, uma unidade estrutural co-originária. Um jamais antecede o outro, são co-originários. O *Dasein* é abertura de sentido e as dimensões essenciais dessa abertura são denominadas por Heidegger como “compreensão” (*Verstehen*) e “disposição” (*Befindlichkeit*). Tal abertura compreensiva não é algo afetivamente neutro, que se restringe ao âmbito intelectual. Toda compreensão já é sempre dotada de uma “coloração” afetiva, de um “humor” ou “disposição”. Disposição e compreensão constituem o modo de ser da abertura. Assim como a disposição, a compreensão é uma estrutura ontológica da abertura. Heidegger

tematiza a compreensão nos parágrafos 31 e 32 de *ST*. Indicaremos aqui as linhas gerais do existencial compreensão e da relação recíproca entre compreensão e disposição.

O *Dasein* é poder ser. Poder ser são possibilidades de ser. A compreensão é a articulação do poder ser, isto é, a articulação das possibilidades que se abrem no mundo. A existencialidade, traço ontológico do *Dasein*, se funda na compreensão. O *Dasein* só é poder ser porque compreende a si mesmo como possibilidade. Por esse motivo, Heidegger diz que a compreensão abre o mundo como possibilidade⁸. Compreender é apreender não conceitualmente a significância articulada em virtude do *Dasein* enquanto abertura de possibilidades. A compreensão, portanto, tem um caráter “positivo” que contrasta com a “negatividade” da disposição, que condiciona e restringe as possibilidades do ser-no-mundo.

Compreensão e disposição são estruturas ontológicas do *Dasein* reunidas no cuidado⁹ e, enquanto tais, são equiprimordiais. A disposição sempre compreende e a compreensão está sempre disposta: o *Dasein* afinado com o mundo já dado sempre apreende as possibilidades desse mundo, e toda compreensão de mundo é sempre afinada com o estado de humor. Em outras palavras, isso significa que a facticidade e a existencialidade são traços ontológicos do *Dasein* igualmente originários.

Tudo o que o *Dasein* faz ou deixa de fazer se articula a partir da compreensão afinada com o humor, isto é, enquanto abertura de possibilidades condicionadas pela facticidade de um mundo específico. A disposição não é um aprisionamento na facticidade porque a compreensão articula possibilidades. O *Dasein* não está completamente à mercê da facticidade porque a compreensão, ainda que seja “obediente”, não é subserviente à facticidade.

Disposição¹⁰ traduz *Befindlichkeit*, uma palavra construída a partir da expressão alemã “*Wie befinden Sie sich?*” que significa o mesmo que as expressões em Português e Inglês “*Como você vai indo?*” e “*How are you doing?*”. “*Wie befinden Sie sich?*”, traduzido ao pé da letra, significa “*Como se encontra você mesmo?*”. *Befindlichkeit* diz o caráter de encontrar-se em um mundo determinado e, *consequentemente*, de um modo determinado, isto é, conforme um “estado de humor compartilhado” que perpassa o mundo e condiciona todo o comportamento no seu interior. A palavra “disposição” procura expressar, ontologicamente, esse “estado de humor compartilhado” que sintoniza o *Dasein* e o seu mundo. As estruturações ônticas da disposição, ou seja, os estados de humor específicos, Heidegger denomina *Stimmung*. “O que indicamos *ontologicamente* com o termo disposição é, *onticamente*, o mais conhecido, a saber, o humor (*Stimmung*), o estado de humor (*Gestimmtsein*)”¹¹. O humor é algo como um estado de espírito ou uma *tonalidade afetiva* que perpassa o mundo. Os modos de ser do *Dasein* são sempre *afinados* com a tonalidade afetiva específica do seu mundo. Enquanto a disposição é uma estrutura ontológica do *Dasein* constitutiva da abertura do mundo, um estado de humor específico é uma determinada tonalidade afetiva que afina, isto é, “dá o tom” que “regula” o comportamento em geral do *Dasein*.

Com isso, Heidegger sugere que, em tudo o que o *Dasein* empreende, pensa e sonha a disposição está *a priori* presente. A abertura de sentido já está sempre “sintonizada afetivamente” não havendo espaço para o “neutro” neste âmbito. A disposição abre o mundo desta ou daquela forma, antes de qualquer possibilidade de reflexão. Mais uma vez, aqui, apontamos questões que acreditamos ser pertinentes de ser pensadas e debatidas no âmbito educacional. Se toda compreensão já carrega consigo uma “tonalidade afetiva”, se todos os nossos atos já se dão dentro de uma abertura prévia de sentidos, pré-reflexiva e comumente não tematizada, como devemos encarar os “pigmentos semânticos estruturais” que constituem tacitamente nossos atos pedagógicos? Seria tal questionamento legítimo de ser levado a cabo permanentemente pelo educador na sua prática educacional, impulsionando movimentos de

apropriações temáticas “mais densas”? Retornaremos a tais questionamentos mais à frente, quando nos determos mais pormenorizadamente sobre possíveis encontros entre o pensamento heideggeriano e a educação. Tenhamos em mente agora que a análise dos constitutivos do ser-no-mundo revela as estruturas existenciais do ser do *Dasein*, que, para Heidegger, precisam ser abarcadas em sua unidade ontológica estrutural. O termo que cumpre tal exigência refere-se à acepção de cuidado. O passo seguinte que daremos será, por conseguinte, o esclarecimento da referida acepção, nodal para esta investida epistêmica, já expressa em seu título.

IV – O CUIDADO (SORGE) ENQUANTO UNIDADE DAS DETERMINAÇÕES ONTOLÓGICAS DO DASEIN

Retornando a *Ser e tempo*, no sexto capítulo, mais especificamente nos parágrafos 39 e 44, Heidegger toma a unidade estrutural ontológica que sintetiza os existenciais como *cuidado*, ou cura (*Sorge*) como o “ser do ser-aí”.

Os modos de ser do *Dasein* são articulados no *cuidado*. O termo *cuidado* denomina a unidade das determinações ontológicas do *Dasein* porque toda compreensão é de-cadente e disposta, toda disposição compreende e é de-cadente, e a de-cadência compreende e é disposta. Existencialidade, facticidade e de-cadência, enquanto caracteres ontológicos do *Dasein*, correspondem, respectivamente, à compreensão, à disposição e à de-cadência. Não são, entretanto, determinações independentes, mas compõem um fenômeno unitário, justamente, porque são apenas diferentes aspectos de um único fenômeno, o ser no mundo, que correspondem a cada uma das *ekstases* do tempo. Heidegger lança mão do conceito de “cuidado” para obter uma perspectiva da totalidade estrutural referente a essas noções; perspectiva que possibilite demonstrar a plena unidade dessas estruturas. Cuidado é, assim, o termo escolhido pelo filósofo para designar a apreensão formal da totalidade estrutural do ser-aí enquanto ser-no-mundo que existe facticamente. A segunda seção de *ST* mostra a temporalidade do cuidado, isto é, mostra a relação dos existenciais disposição, de-cadência e compreensão com as *ekstases* passado, presente e futuro.

“Os caracteres ontológicos fundamentais desse ente são existencialidade, facticidade e de-cadência. Essas determinações existenciais, no entanto, não são partes integrantes de um composto que se pudesse ou não prescindir de alguma. Ao contrário, nelas se tece um nexos originário que constitui a totalidade procurada do todo estrutural” (HEIDEGGER, 1999, p. 255).

Disposição é articulada com compreensão porque passado é articulado com o futuro. Dito de outro modo, a existencialidade é determinada pela facticidade porque as possibilidades que se abrem dependem do passado. Toda abertura de possibilidades, além de ser vinculada a um passado, é sempre em função de um conjunto de utensílios e de técnicas disponíveis, ou seja, é inserida na totalidade referencial da significância. Ou em outras palavras, o *preceder a si mesmo por já ser no mundo* é sempre um *ser junto a* alguma atividade e com um instrumento.

“E, por conseguinte, o existir de fato do *Dasein* não está apenas lançado indiferentemente num poder-ser-no-mundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações. (...) Na de-cadência, o ser junto ao manual intramundano da ocupação acha-se essencialmente incluído no *preceder a si mesmo por já ser e estar em um mundo*” (HEIDEGGER, 1999, p. 257).

Em outras palavras, podemos dizer que o ser-aí, enquanto ser-no-mundo é sempre e a cada vez sua existencialidade própria, estando sempre já lançado em um mundo junto com outros. Nessa existencialidade fáctica, ele encontra-se sempre já em relações com os entes. O ser do ser-aí é a possibilidade existencial para a qual ele se

remete na atividade – pensamentos e atitudes – em que se encontra lançado.

Na segunda seção de *Ser e tempo*, no parágrafo 68 da segunda seção, o filósofo tematiza mais detidamente a temporalidade de cada um dos modos de ser-em, que são constitutivos do cuidado. Isso significa relacionar cada um deles com uma *ekstase* do tempo. “A compreensão funda-se, primariamente, no porvir (futuro) ao passo que a *disposição* se temporaliza, *primariamente*, no vigor de ter sido (passado)”¹² enquanto “o terceiro momento estrutural da cura, a *de-cadência*, encontra seu sentido existencial na atualidade (presente)”¹³. Note-se o uso da palavra *primariamente*, que indica que muito embora cada modo de ser-em corresponda a uma *ekstase* determinada, tendo em vista que cada uma das *ekstases* contém também as outras duas, cada modo de ser-em está também em alguma medida vinculado a todas as *ekstases*¹⁴.

“A totalidade existencial de toda estrutura ontológica do *Dasein* deve ser, pois, apreendida formalmente na seguinte estrutura: o ser do *Dasein* diz preceder a si mesmo por já ser em (no mundo) como ser junto a (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo). Esse ser preenche o significado do termo cura que é aqui utilizado do ponto de vista puramente ontológico-existencial” (HEIDEGGER, 1999, p. 257).

Como vemos, o conceito de cuidado não pode ser entendido como uma acepção comum do termo, que nos remeta cuidado a um comportamento, uma relação de zelo e preocupada com este ou aquele ente no mundo. Ele é o conceito ontológico-existencial que unifica os caracteres ontológicos do ser do ser-aí. Por ser fundamentalmente cuidado (*Sorge*), o ser do ser-aí pode ser compreendido nas relações que sempre e a cada vez estabelece com os entes e, desta forma sim, dentre elas, também as de cunho protetivo. Ao lidar com um ente que não possui o caráter de ser-aí, o existente está em uma relação de ocupação (*Besorgen*), isto é, ocupa-se com o ente, tomando-o em termos de um utensílio¹⁵. Por outro lado, ao comportar-se com entes igualmente existentes, o ser-aí está em uma relação de preocupação (*Fürsorge*)¹⁶.

No entanto, conforme já apresentado anteriormente quando da *impessoalidade cotidiana*, o modo mais imediato do *Dasein* se relacionar com os outros entes, quaisquer que sejam estes, se dá em sua maioria das vezes, através da ocupação, no manuseio e uso, num horizonte de instrumentalidade, ou seja, está sempre referido a um contexto de significância, mundo, em que predomina o uso ou utilidade. Acreditamos, inclusive, não sermos nada incongruentes, ao visualizarmos tal perspectiva de instrumentalidade, manuseio e uso, prevalescente nas próprias relações do *Dasein* com os outros entes dotados de seu modo de ser, oscilando modulações do cuidado originariamente pensado como preocupação (*Fürsorge*) para manifestações ônticas de natureza de ocupação (*Besorgen*).

Por estar sempre nesse ou naquele modo de ser no mundo com os entes que lhe vêm ao encontro, o ser do ser-aí é fundamentalmente cuidado¹⁷. Em *Ser e tempo*, Heidegger nos apresenta uma das fábulas de Higino, na qual localiza um testemunho pré-ontológico da interpretação do ser do *Dasein* como cuidado. Eis o texto tal qual se encontra em *Ser e tempo*:

“Certa vez, atravessando um rio, ‘cura’ (cuidado) viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto ‘Cura’ e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (*tellus*) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes Tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a

seguinte decisão, aparentemente equitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, a ‘cura’ quem primeiro o formou, ele deve pertencer à ‘cura’ enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘*homo*’, pois foi feito de húmus (terra)’” (HEIDEGGER, 1999, p. 263-264).

Para Heidegger, o significado especial desta fábula não está somente no fato de o texto apontar o cuidado como “âmbito” ao qual o homem pertence enquanto vive. É igualmente primordial que a primazia do cuidado surja no contexto da concepção tradicional do ser do homem como “composto de corpo e espírito” e que o nome dado ao ente que “pertence” ao cuidado (homem) não lhe tenha sido atribuído “em consideração ao seu ser, mas por remeter ao elemento de que consiste (húmus)”(IBID).

Outro elemento de destaque na fábula latina é o fato de que quem decide em relação à “disputa” em torno do homem é Saturno, ou seja, aquela que dentro das divindades representa o “tempo”. Com isso, o testemunho pré-ontológico expresso pela fábula “visualizou, desde o início, o modo de ser em que predomina seu *percurso temporal no mundo*”(IBID).

Com isso, Heidegger destaca o sentido ontológico do termo, que designa a constituição fundamental do existir humano como uma abertura originária de sentido que ilumina tudo o que lhe vêm ao encontro, desde sempre co-originária ao mundo e ao outro. Ser é ser-no-mundo-com-o-outro.

Diferentemente, a concepção de relação, profundamente marcada pela tradição dualista metafísica, pressupõe um apartamento do outro, o que implicaria em uma interioridade da qual é preciso sair para aproximar-se. Cuidado é a condição de possibilidade de tudo que entendemos por relacionar-se, e também do não relacionar-se. Medard Boss, psiquiatra suíço que estabeleceu profícuas produções a partir do pensamento de Heidegger, afirma que mesmo a solidão, percebida, em geral, como isolamento, não exclui a comunidade, mas, ao contrário, a pressupõe. Apenas pode sentir-se só aquele que é originariamente com-o-outro¹⁸.

Como dito anteriormente, o quadro de referência instrumental que permeia o modo de ser cotidiano de início e, na maior parte das vezes, pode sofrer abalos que anunciam a imprevisibilidade do por-vir existencial. Tal abalo, por vezes, promove estranhamentos que quase sempre são experienciados como um angustiante vazio de sentido e não como liberdade de possibilidades. “Daí o fato de que o *Dasein* tende, em seu modo cotidiano e mediano, a desviar-se dele, aferrando-se, na medida em que lhe é possível, às interpretações “já dadas” e impessoais sobre si mesmo e sobre outros entes”¹⁹. No caso da convivência cotidiana, e apontamos aqui a convivência pedagógica escolar como uma destas, este “desviar-se” significa, antes de tudo e na maior parte das vezes, reduzir o “ser-com-o-outro” ao mundo das ocupações, empenhando-se no controle, na certeza e na segurança. Nesse modo mediano de “cuidado”, imperam a dependência, a dominação, as relações de uso etc., ainda que não apropriadas tematicamente, e que, acreditamos, outorgam práticas correntes em nosso cotidiano, dentre as quais, nos propomos aqui a destacar aquelas que, eventualmente, possam se circunscrever no âmbito da educação.

V – A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Apesar de convictos que poucos são os momentos em que Martin Heidegger trata de assuntos diretamente ligados à educação, não só em *Ser e tempo*, mas em toda a sua produção filosófica, insuficientes, pois, para compor uma filosofia da educação, entendemos que a empreitada de pensarmos intersecções entre a fenomenologia

hermenêutica e a educação se justifica no sentido de possibilitar a aproximação do pensamento de um autor de inegável influência em diversos pensadores do seu século e na história contemporânea do pensamento, além de pensar filosoficamente o educar, aprofundando suas questões numa reflexão de modo a por a educação no centro de um diálogo com o pensamento filosófico heideggeriano.

Tornar-se-ia, aqui, muito possivelmente, infrutífera e inconsistente, além parcialmente conduzida sob o inapelável risco de uma incongruência proximal, a tentativa de enquadrar Heidegger no perfil de um educador, pelo menos se tal compreensão deixar reger-se por uma compreensão prévia usual que associa este (educador) a um teórico da educação, portanto, num sentido mais *estricto* do termo. Ademais, como filósofo e professor universitário que foi por muitos anos na cátedra alemã, a explícita preocupação do filósofo em utilizar uma linguagem didática e esquemas cuidadosamente escolhidos para ilustrar suas mais herméticas e abstratas idéias²⁰ não nos outorgariam efetuar uma imediata inclusão do “filósofo do cuidado” num elenco de magnos educadores da história. Contudo, ao levar a cabo, em seu labor filosófico, a tarefa de implementar uma vigorosa investigação ontológica sobre o sentido do ser e da existência humana, Heidegger acaba tangenciando conceitos e noções, visceralmente entranhadas nas ciências humanas, e, por conseguinte, na educação. Para Kneller²¹, seu trabalho fez com que tais conceitos fundamentais ao pensamento ocidental pudessem ser revistos relativamente a outros paradigmas, cunhando originais compreensões sobre noções tradicionais como *sujeito, indivíduo, razão e existência*, indiscutivelmente temas estes caros à educação como reportado acima.

Como tarefa preliminar à apresentação da noção, fenomenologicamente fundamentada, do que aqui defendemos como impossibilidade de desconexão entre a unidade ontológica estrutural do *Dasein* denominada *cuidado* e as perspectivas e práticas educacionais, seja nas suas vertentes tradicionais ou nas mais progressistas, cremos ser importante apontar e demarcar alguns dos elementos estruturantes mais fundamentais e recorrentes ao campo educacional, bem como nos determos mais a fundo num exercício reflexivo mais demorado na aparente simples pergunta “o que é educação?”, com fins de nos possibilitar colhê-los sob o prisma da fenomenologia hermenêutica de Heidegger, à luz do *cuidado*.

Como de hábito, envolvidos com as tarefas do nosso cotidiano e imbuídos em nossos fazeres laborais, na maior parte das vezes, nem ao menos nos voltamos sob nossos preceitos organizadores do agir, em pensar na especificidade, através de um labor mais ontológico, do nosso ramo de atuação, neste caso, a educação. Este fenômeno se manifesta em todas as áreas de atuação da humanidade, não apenas na educação, o que nos remete a uma possível aproximação, com a já destacada na primeira parte desta pesquisa, noção de *impessoalidade cotidiana*.

Na grande maioria das vezes, por educação compreende-se ao trabalho que se desenvolve nas unidades educacionais ou escolas. Normalmente este trabalho se desenvolve de uma forma estruturada, numa dinâmica (pelo menos do ponto de vista do que cada um concebe como o “ser” da educação) que pouco ou nada se modifica com o passar do tempo mediante a utilização de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro (ou lousa), livros didáticos e pesquisas. Nos moldes originais, podemos sintetizar como objetivo geral da educação sedimentado no imaginário comum a capacitação de crianças, jovens, e mais recentemente, indivíduos adultos que, por alguma razão, não puderam concluir seus estudos nos períodos devidos, com conhecimentos supostamente fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem (profissionais, sociais etc.). Determinados conteúdos tidos como suplementares, como filosofia, as artes e educação física são comumente considerados supérfluos e não determinantes para a “formação” em curso, desnecessários quanto à inserção destes

educandos na sociedade e no mercado. Resumindo, a compreensão mais usual de educação obedece a uma tônica mais restrita, que a emoldura como processo ensino-aprendizagem num enfoque convencional, tradicional e clássico, e que, numa perspectiva fenomenológica, pouco se altera em seus elementos estruturantes mesmo com o advento das compreensões tidas como progressistas ou críticas.

Tal compreensão comum de educação, e por extensão, do ato educativo, toma como “vigas de sustentação”, que ao darem a estrutura sólida a uma edificação, permanecem num nível de invisibilidade quase generalizado, quatro preceitos fundamentais que, silenciosamente, homologam o histórico “fazer” educativo: a *acumulação*, a *escultura*, a *fabricação*, a *construção*.²² A *acumulação* se caracteriza por uma perspectiva de formação humana determinada pelo “empilhamento” dos diferentes e progressivos saberes acumulados (quanto maior o número de saberes, melhor a formação). Um dos expoentes da educação brasileira, Paulo Freire, metaforizou sabiamente tal prerrogativa com a ideologia da “mais-valia” capitalística, ao “batizar” esta perspectiva educacional como “educação bancária”²³. A relevância dada à formação de pensamentos, hábitos e comportamentos, associados ao recorrente caráter narcisista²⁴ que acompanha boa parte dos educadores na busca de formar o educando à sua imagem e semelhança, esculpindo-se no outro, além da dimensão municidora para o mercado de trabalho que a escola adquiriu exemplificam os velados preceitos da *escultura* e da *fabricação*. Finalizando, a apropriação quase que geral da teoria piagetiana dos estágios do desenvolvimento²⁵ numa perspectiva de edificação que se arquiteta, desde sua origem, numa cadeia lógica e progressiva, obedecendo a uma dinâmica universalizável que pode ser, *a priori*, antevista e construída, fecha com o último preceito da *construção*, estabelecendo, assim, uma lógica deste “tetraedro” manipulatório, que se dissemina como uma “metástase natural” que não sofre maiores enfrentamentos reflexivos e cuja roupagem habitualmente tecnicista lhe fornece uma “aura” racionalista dificilmente passível de questionamento. Mesmo hoje, no início do século XXI, continuamos a ouvir falar da escola como esta entidade quase mítica, que pode abrir as portas do conhecimento e, como tal, coloca as pessoas e os países no caminho do progresso, e sobre a qual, todo o futuro civilizacional repousa.

Esta acentuação na importância da escola, que se materializou, dentre outras formas, na determinação da escolaridade como obrigatória, consolidou um discurso tão especialmente favorável à generalização da escola, associando-a à promoção pessoal e ao desenvolvimento da qualidade de vida, que, de algum modo, a despojou dum rigor analítico capaz de melhor explicitar uma reflexão sobre o seu sentido, partindo não de “epifenômenos”, supostamente mais elaborados, mas, como Heidegger se propôs em *Ser e tempo*, na elaboração de sua analítica da existência, da sua cotidianidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retórica sobre a escola é com freqüência bastante generosa para com as sedimentações históricas que epicamente estruturam pilares fundamentais dela, instituição, como também das tidas compreensões de educação. O pensamento pedagógico, repartido em tendências compreendidas como mais ou menos conservadoras ou progressistas raramente encara suas conformações análogas, no que concerne aos quatro elementos estruturantes apresentados acima, a saber, *acumulação*, *escultura*, *fabricação*, *construção*. O imaginário subjacente às práticas educacionais, em sua grande maioria, continua a ser um imaginário da persuasão racional na edificação dos saberes elucidativos do real, bem como sua propagação. Como consequência não menos pragmática e nada surpreendente, a

eficácia desta perspectiva de concepção educacional, em todas as suas esferas de atuação, se mensura, naturalmente, em mudanças comportamentais, verificáveis através de critérios “objetivos”, denotando explicitamente a primazia da era da técnica enunciada ao longo do artigo.

No entanto, não raramente, do “brilho”, do “arredondamento”, da “consistência”, do “encadeamento lógico perfeito” e da hermeticidade persuasiva do discurso estruturado do educador, brota na sua frente, personificado no educando, o caráter ontológico de imprevisibilidade vital que nos engendra enquanto humanos: o resultado final lhe escapa diante da instrumentalidade das metodologias que supostamente assegurariam o esperado e pressuposto sucesso educacional. Mas será que educação se restringe a isso, que raramente, inclusive, tematiza de modo mais intenso e radical seus constituintes ontológicos? Professores e educadores, em geral, concordam com essa compreensão mediana de seu universo de atuação? Ou há espaço para que se pense a educação de outra forma, mais complexa, provocante e porque não dizer, inclusiva?

Entendemos que, nem sempre, o narcisismo e a persuasão são os únicos elementos constitutivos da espinha dorsal do ato educativo. Ganham cada vez mais força as práticas de formação que se esforçam em levar em consideração os saberes que os educandos construíram ao longo de sua vida e a maneira como eles se construíram, suscitando espaço para experiências de apropriação da “formação” (institucional, cultural, experiencial) recebida ao longo da vida e que ainda se dá. Neste sentido, se ainda não se deixa de falar de um “horizonte” ainda intentado, por outro, eclodem novos horizontes vivenciais, nos quais, ampliam-se as possibilidades de construção de caminhos de descobertas, ambivalentemente, próprias e coletivas, e que os educadores começam a perceber, numa dimensão de positividade – e não mais como vestígios de um passado destinado a desaparecer sob os assaltos da razão “iluminadora” – certos aspectos da vida prática que a formação tinha como fim modificar.

Reconhece-se, mesmo que lentamente, em alguns momentos, que, na prática docente, nem tudo é feito de racionalidade, e que existem importantes “regiões” guiadas pela intuição, pelo insólito e pelo inapreensível (e neste sentido destacamos a importância da experiência da arte e da poesia), e que estas faculdades desempenham um papel muito poderoso quando não são, previamente, subalternizadas pela égide da razão, trazendo aberturas para estas vivências coletivas denominadas aulas. Se, por um lado, práticas como a promoção de dinâmicas que tornam o ambiente de aprendizagem mais profícuo, no sentido de minimizar ou diluir, os elementos discrepantes caracterizadores de diferenças de visões, comportamentos e perspectivas num ambiente coletivo de sala de aula, em tese, promovendo um maior “clima” de amistosidade e horizontalidade nas relações em geral deste espaço, por outro, o desejo do “passar mensagens”, no sentido *stricto* do termo, não necessariamente é afetado mesmo quando se fazem presentes alguns destes aspectos, que diríamos de ordem menos racionais, mantendo, com frequência, pouco abalada a dinâmica “de fundo” de busca de mudança de comportamento ou pensamento para uma direção, no mínimo, razoavelmente pré-estabelecida.

Entendemos que, por conseguinte, a edificação da “verdade” que formar é possível, e o ato educativo comportam em seu bojo, fundamentalmente, tal tarefa mediante a apresentação de “insumos” atestadamente significativos e metodologicamente consistentes, constitui o aspecto estrutural determinante de muitas das habituais práticas educativas e que, para sua melhor e mais radical tematização, não pode prescindir da explicitação de algumas das aliadas matizes que a educação historicamente lançou mão para homologar suas práticas, como a psicologia da educação e do desenvolvimento, filosofia da educação, entre outras e as teorias que daí decorrem. Porém, a complexidade dos campos de conhecimento que aqui se entrecruzaram, educação, psicologia e

fenomenologia, nos aponta para a inesgotabilidade das possibilidades de discussão da temática, fazendo-a merecer recorrentes tematizações no intuito de suscitar a emergência de novas visadas sobre este fenômeno tão caro ao homem quanto multifatorial e complexo como é a educação.

Referências

- BOSS, M. *Solidão e comunidade*. Revista de Daseinsanalyse, nº 2. São Paulo: Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial. (25-45), 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. Alétheia, In *Heráclito de Éfeso* (Coleção Os Pensadores – Os Pré-Socráticos) São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- _____. *A tese de Kant sobre o ser*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1984.
- _____. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- _____. *Meu caminho para a fenomenologia*. In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. *Ser e tempo*(Parte I). Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. *Ser e tempo*(Parte II). Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. *Sobre a essência da verdade*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1984.
- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação* (Coleção “Os Pensadores”). São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- OLIVEIRA, A. M. M. *Mestiçagem e formação existencial*. In Revista Movimento, n.9, Niterói, EDUFF, 2000.
- SÁ, R. N. *As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia*. Rio de Janeiro: Texto inédito cedido pelo autor, 2004.

STEIN, Ernildo. *Pensar é pensar a diferença: filosofia e conhecimento empírico*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

Notas

¹ Cf. HEIDEGGER. *Meu caminho para a fenomenologia*, p. 495.

² No presente artigo, optamos pelo uso tanto da grafia em língua alemã (Dasein) como pelo uso mais corrente no português (ser-aí), de modo que, mesmo quando citamos a tradução para nossa língua, alteração a tradução deste termo de “pre-sença” para “ser-aí”.

³ Cf. HEIDEGGER. *Meu caminho para a fenomenologia*, p. 497.

⁴ SÁ. *As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia*, p. 2.

⁵ Na edição brasileira de *Sein und Zeit* utiliza-se o termo “cura” para traduzir *Sorge*. Preferimos o termo “cuidado”, amplamente utilizado pelos comentadores e tradutores de Heidegger.

⁶ Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p. 241.

⁷ Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p. 239.

⁸ HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p. 199.

⁹ Esta estrutura ontológica (*Sorge*) que pode ser traduzida como cura ou cuidado será mais apropriadamente tematizada no subitem a seguir.

¹⁰ *Befindlichkeit* é um dos termos de *Ser e tempo* de mais difícil tradução. Optei aqui por disposição, seguindo a tradução da edição em português. Talvez predisposição fosse uma boa opção por ressaltar o caráter a priori da disposição. Dreyfus traduz por *affectedness*, substantivo originado de *affected*, que significa estar disposto ou inclinado. Magda King usa *attunement*. Stambaugh usa *disposition*, enquanto Macquarrie & Robinson (tradutores da primeira versão de *Ser e tempo* em inglês, que não é utilizada aqui) usam a opção *state-of-mind*, criticada por dar uma conotação subjetiva, que Heidegger pretende evitar. Acerca da origem do termo *Befindlichkeit*, ver Dreyfus, p. 168 e Mulhall, p. 76.

¹¹ HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p. 188.

¹² Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo II*, p. 137.

¹³ Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo II*, p. 144.

¹⁴ Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo II*, p. 149.

¹⁵ HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p.114-115.

¹⁶ A própria cunhagem dos termos “*Besorgen*” e “*Fürsorge*” traz o termo “*Sorge*” como radical, explicitando o caráter fundamental deste último.

¹⁷ Porque, em sua essência, o ser-no-mundo é cuidado, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao utensílio como ocupação e o ser como co-ser-aí dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação (HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p.260).

¹⁸ BOSS, M. *Solidão e comunidade*, p. 21.

¹⁹ SÁ, R.N. *As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia*, p. 3.

²⁰ H.-G. Gadamer conta que as preleções de Heidegger atraíram à sala do jovem professor estudiosos como Werner Jaeger e Max Weber fazendo que estes “que representavam certamente o que havia na época de maior nas cátedras da universidade alemã, parecessem colegiais” (GADAMER, 1976, apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 12).

²¹ KNELLER, 1996, apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 13.

²² Tais preceitos estruturantes são tratados por OLIVEIRA em *Mestiçagem e formação existencial*, 2000, p.14 com o auxílio de metáforas como “constituição de solo”.

"modelagem de barro", "engenharia lógica de educação" e "unificação dos elementos anteriores", respectivamente, de forma clara e elucidativa.

²³ Cf. FREIRE. Pedagogia do oprimido, p. 67.

²⁴ Freud já fazia uso do conceito de narcisismo antes de introduzi-lo em 1914 em Sobre o narcisismo: uma introdução, onde o articula mais profundamente na teoria psicanalítica. O termo narcisismo aparece em sua obra pela primeira vez em 1910 (Três ensaios), para explicar a escolha de objeto nos homossexuais. Freud afirmou que estes tomam a si mesmos como objeto sexual, já que procuram jovens que se pareçam com eles, e a quem possam amar como suas mães o amaram. Vide LAPLANCHE. Vocabulário da psicanálise, 1997, p.126. Transpomos, assim, o uso do termo com referência ao que, aqui, chamaremos de um culto a si próprio, remetendo este educador a estabelecer discursos e práticas com fins de ver o outro, neste caso o educando, à sua imagem e semelhança.

²⁵ Cf. nota 134.