

# O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica

## *Care in education in a phenomenological perspective*

**Crisóstomo Lima do Nascimento**

Doutor em Educação (UFF). Professor do curso de Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Univero) e do curso de Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar da PUC-Minas.  
climan@ig.com.br

### Resumo

A partir da concepção de cuidado (*Sorge*) da fenomenologia hermenêutica proposta pelo filósofo alemão Martin Heidegger, fundada na unidade das estruturas ontológicas do ser-aí (*Dasein*), destacamos a importância de se alertar para a relação indissolúvel da noção fenomenológica de cuidado com o fenômeno compreendido como educação, sublinhando uma reflexão filosófica do educar, aprofundando algumas de suas questões e colocando-a no centro de um fértil diálogo com o pensamento filosófico heideggeriano.

**Palavras-chave:** Cuidado. Educação. Fenomenologia.

### Abstract

This article tries to present the conception of care (*Sorge*) from the hermeneutic phenomenology proposal by the German philosopher Martin Heidegger. Once that, in this context, such notion retraces to a unit of the ontological structures of being-there (*Dasein*), we point to the importance of detaching the not dissolvable relation of the phenomenological notion of care with the phenomenon known as education, underlining a philosophical reflection of educating, deepening some of its questions and placing it in the center of a fertile dialogue with the heideggerian philosophical thought.

**Key words:** Care. Education. Phenomenology.

## Introdução

A principal obra do filósofo alemão Martin Heidegger, *Ser e tempo* (1927), elaborada quatro anos antes de sua publicação, foi dedicada ao mestre e inspirador Edmund Husserl, “em testemunho de admiração e amizade.” Heidegger conta que, certo dia, no inverno de 1925-1926, foi procurado em sua sala de estudos em Marburgo pelo decano da Faculdade de Filosofia. Este lhe disse ser necessária a publicação de um trabalho e perguntou se Heidegger dispunha de algum manuscrito pronto, ao que o filósofo respondeu afirmativamente. Os primeiros cinquenta cadernos do manuscrito de *Ser e tempo* foram impressos pela Editora Max Niemeyer, com mediação de Husserl. Desde 1913, essa editora publicava o *Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica*, por ele editado. Dois exemplares do texto impresso foram enviados a Berlim, sendo devolvidos algum tempo depois com a observação “insuficiente”. Em fevereiro de 1927, é publicado finalmente o texto completo de *Ser e tempo*, no oitavo volume do *Anuário* de Husserl. Pouco depois, Heidegger assume a cátedra em Marburgo.

Nesta sua primeira grande obra, Heidegger busca explicar a fenomenologia de forma muito clara, partindo dos seus termos originais gregos *phainomenon* e *logía*. Porém, o que supostamente seria pensado como uma “ciência dos fenômenos”, é formulada como um método de investigação. Com isso, ao apresentar a fenomenologia, Heidegger já o faz 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, da forma como foi objetivada pelo pensamento metafísico, desconsideraria a indagação sobre o Ser e seu sentido.

A questão do Ser anuncia-se 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 subjugada (HEIDEGGER, 1973). Todavia, apenas com o advento do clareamento e da perfeita compreensão da fenomenologia do amigo e mestre Husserl, tal tarefa

de reposicionamento da questão sobre o sentido do Ser foi reinaugurada em diferentes moldes da impressa pela metafísica da subjetividade até então.

## A analítica do *Dasein* de Martin Heidegger em *Ser e tempo*

O método empregado no questionamento ontológico em *Ser e tempo* é denominado por Heidegger fenomenologia hermenêutica. Segundo ele, a fenomenologia herdada de Husserl visa dirigir-se “às coisas elas mesmas”. Esse “às coisas mesmas” nada tem a ver com a coisa “em-si” da tradição; refere-se a um retorno às “coisas mesmas” tal como elas aparecem e se dão à consciência. Porém, diferente de Husserl, a fenomenologia de Heidegger não se reduz apenas à descrição das estruturas do ser-homem; elabora, de forma radical, este ser-homem como “ser-aí”, *Dasein*, abandonando qualquer determinação do homem como sujeito psicológico ou transcendental. Para ele, o traço fundamental da fenomenologia, “voltar-se para as coisas mesmas”, é a recuperação da atitude básica dos pensadores gregos: abrir-se para a experiência do ser dos entes em seu desvelamento e ocultação. (HEIDEGGER, 1999, p. 300)

No último seminário de que participa antes de sua morte, o *Seminar in Zäbringen*<sup>1</sup>, Heidegger o inicia respondendo a uma pergunta formulada por Jean Beaufret sobre a possibilidade da identificação da questão sobre o Ser já em Husserl. Segundo o autor de *Ser e tempo*, numa perspectiva mais radical não se poderia afirmar que seu relevante professor, que o iniciou na filosofia, já havia previamente se ocupado com tal questão. No entanto, o sexto capítulo da *Sexta investigação lógica*, intitulado “Sensibilidade e entendimento”, teria marcado uma significativa aproximação com a questão quando Husserl explicita a “intuição categorial”, aspecto que Heidegger considera “[...] o ponto fundamental do pensamento husserliano para a questão do ser.”<sup>2</sup> Husserl teria partido da intuição sensível, fazendo-se necessário um maior clareamento das bases de sua formulação.

Para Heidegger, Husserl recoloca a concepção kantiana de modo<sup>3</sup> que a categoria seja antes de tudo uma forma. Nesse modo de conceber a intuição categorial torna-se presente em si mesma como dada em um ato de intuição, diretamente acessível a esta. Heidegger dá o exemplo de um tinteiro: é possível vê-lo, mas o

mesmo não acontece com a sua substancialidade; contudo, a substancialidade deve ser vista, sem o que não seria possível ver o tinteiro.

Husserl (1975) lança mão, em suas reflexões, da noção aristotélica de substância (*ousía*) como “categoria primeira” e, no exemplo acima dado por Heidegger, apontamos que o que este chama de “excedente de significação”, o “ser tinteiro” do tinteiro, continua subentendido quando olhamos para o tinteiro. Notamos que o “ser tinteiro” do tinteiro, em sua *ousía*, não tem a mesma forma de percepção do tinteiro propriamente dito, mas, no entanto, se faz presente, senão nada se veria. Para tornar mais clara a distinção entre o sensível e o categorial, diz Husserl (1975, p. 105):

Posso ver a cor, mas não o ser-colorido. Posso sentir a maciez, mas não o ser-macio. Podemos ouvir o som, mas não o ser-sonoro. O ser não é nada dentro do objeto, nenhuma de suas partes, nenhum momento a ele inerente, nenhuma qualidade ou intensidade, como também nenhuma figura, nem absolutamente nenhuma forma interna, nenhuma característica constitutiva, como quer que seja concebida. Mas o ser também não é nada de aderente ao objeto, assim como não é uma característica real interna, não é também uma característica real externa e por isso não é absolutamente nenhuma ‘característica’, no sentido de uma característica real.

Com isso, no entender de Heidegger, o categorial é dado do mesmo modo que o sensível. Segundo Heidegger, Husserl teria descoberto algo de decisivo: o “ver” segundo dois tipos de visão: uma do sensível e outra do categorial, pois “[. . .] quando vejo este livro, vejo bem uma coisa substancial, sem que veja a substancialidade como vejo o livro. Ora é a substancialidade que, na sua inaparência, permite ao que aparece aparecer.” (Heidegger, 1973, s/p)

O que Heidegger identificou como ponto fundamental da fenomenologia de Husserl, consiste em nos ter colocado na presença do ser, o qual se torna fenomenalmente presente pela 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 consequências, na medida em que, tendo obtido o acesso ao ser, ele não se interrogou acerca de seu sentido. Tal

incompletude se daria ainda por certa manutenção de uma visão entificadora e objetual do ser. 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 derivado dos entes, que são “instrumentos” (*Zeug*) que o *Dasein* usa nas suas ocupações quotidianas.

Com isso, Heidegger imprime um nível de maior 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-mundo [. . .].” (SÁ, 2004, p. 2). A intencionalidade, enquanto propriedade fundamental da consciência de estar sempre dirigida para um objeto, é substituída pelo “cuidado”<sup>6</sup> (*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. Ao designar 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. 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; enquanto 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, já que é existindo que se “é-aí” como possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nele.

Diferentemente da tradição, e não facilmente perceptível, o *ser-aí* prescinde totalmente de um sujeito anterior que desenvolva seu modo de ser no mundo; ao contrário, ser sujeito, ou até mesmo a própria consciência intencional de Husserl, tem como condição de possibilidade o “ser-aí”, que acaba ganhando contornos historicamente constituídos desta ou daquela maneira, incluindo-se os citados anteriormente.

O acesso ao que Heidegger (1988, p. 77) aponta como “modo de ser deste ente que somos” torna-se mais tangível quando se compreende que

a expressão “ser-no-mundo” revela a unidade estrutural ontológica da existência do *Dasein*, sendo que a análise desta unidade nos remete aos três momentos constitutivos da totalidade desse fenômeno: a idéia de “mundo” como estrutura de sentido; o “quem é no mundo”, que se revela de início como “impessoalidade cotidiana”; o modo de “ser-em” um mundo, cuja estrutura se desdobra em “compreensão e disposição”, noções sobre as quais discorreremos a seguir.

## Impessoalidade cotidiana

*Ser e tempo* busca 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, haja vista que 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 se manifesta nessa teia de relações que Heidegger compreende como sendo mundo. Segundo o filósofo, a pré-sença (ou existência) pode dar-se de dois modos: inautenticamente ou autenticamente.

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.

Heidegger preconiza que é por meio de um agir com rigor que temos condições de “recriar” o mundo; é 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 pré-sença pelo fato de a “[...] autenticidade ser apenas uma apreensão modificada da cotidianidade [...]” (HEIDEGGER, 1988, p. 241). Isto posto, vemos que esses modos fundamentais da “existência” – autêntico e inautêntico – traduzem a ação do homem e, conseqüentemente, tecem o mundo. Por isso, não devemos compreender a “de-cadência” da “pré-sença”

negativamente, como algo que decaiu de um estado superior para um inferior, pois essa de-cadência representa o modo mais imediato do como “existimos” no mundo. Pré-sença é entendida pelo autor como

[...] momento constitutivo que permite o ser se realizar no mundo e, quando essa de-cai, ela se vê abrigada nos fenômenos do cotidiano – falatório, curiosidade e ambigüidade – e esse abrigo faz com que o caráter de “impessoalidade do cotidiano” com a sua pretensão de nutrir toda a vida autêntica, tranquilize a pre-sença, assegurando que tudo esteja em ordem. (HEIDEGGER, 1988, p. 241)

Nesta “tranquilidade”, a pre-sença torna-se “alienada” e encobre para si mesma o seu “estar mais próprio”:

A existência autêntica se vela, e, ao velar-se, acaba por fundamentar a pre-sença 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”. (op.cit., p. 239)

Entende-se por “falatório” o fenômeno que constitui uma espécie de “horizonte” norteador de nossa compreensão sobre o mundo. Tal compreensão é sempre dada e mediana, isto é, com frequência 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, que só traz à tona um “caráter superficial” para a nossa compreensão. 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, “decadente” e “inautêntico”. Com isso, esse modo de ser cotidiano “mediano”, pré-reflexivo e que, quase sempre, instaura tacitamente possibilidades de ser, “anestesia” com muita recorrência um modo próprio e pessoal de desvelamento de sentidos dos entes que nos vêm ao encontro.

## O “cuidado” (*Sorge*) enquanto unidade das determinações ontológicas do *Dasein*

Os modos de ser do *Dasein* são articulados no “cuidado”. Este termo denomina a unidade das determinações ontológicas do *Dasein* porque toda compreensão é decadente e disposta, toda disposição compreende e é decadente, e a decadência compreende e é disposta. Existencialidade, facticidade e decadência, enquanto caracteres ontológicos do *Dasein*, correspondem, respectivamente, à compreensão, à disposição e à decadência. 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*<sup>7</sup> 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, decadência e compreensão com as *ekstases* passado, presente e futuro.

Os caracteres ontológicos fundamentais desse ente são existencialidade, facticidade e decadência. 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).

E, por conseguinte, o existir de fato do *Dasein* não está apenas lançado indiferentemente num poder-ser-nomundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações. [...] Na decadência, 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. (op.cit., p. 257).

Na segunda seção de *Ser e tempo* (1988), no parágrafo 68, 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)” (HEIDEGGER, 1988, p. 137), enquanto “[. . .] o terceiro momento estrutural da cura, a *de-cadência*, encontra seu sentido existencial na atualidade (presente).” (op.cit., p. 144). 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 delas contém também as outras duas, cada modo de ser-em está também em alguma medida vinculado a todas as *ekstases*.

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 na acepção comum do termo, que o remeta a um comportamento, a 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, 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 utensílio (HEIDEGGER, 1988). Por outro lado, ao comportar-se como entes igualmente existentes, o ser-aí está em uma relação de preocupação (*Fürsorge*)<sup>8</sup>.

No entanto, o modo mais imediato do *Dasein* se relacionar com os outros entes, quaisquer que sejam estes, se dá, na maioria das vezes, pela ocupação, manuseio e uso, num horizonte de instrumentalidade sempre referido a um contexto de significância, num mundo em que predomina o uso ou utilidade.

Acreditamos, inclusive, não ser nada incongruente visualizar tal perspectiva de instrumentalidade, manuseio e uso prevalecente 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 cuidado<sup>9</sup>. 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 na obra:

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).

Outro elemento de destaque na fábula latina é o fato de que quem decide em relação à “disputa” em torno do homem é Saturno, 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*’ [...]” (op.cit., p. 262). 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 vem ao encontro, desde sempre co-originária ao mundo e ao outro. Ser é ser-no-mundo-com-o-outro. No 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 a destacar aquelas que, eventualmente, possam se circunscrever ao âmbito da educação.

## A dimensão ontológica da educação

Apesar de serem poucos 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 por possibilitar a aproximação do pensamento de um autor de inegável influência aos diversos pensadores do seu século e na história contemporânea do pensamento. Além disso, nos possibilita pensar filosoficamente o educar, aprofundando suas questões, encaminhando a reflexão que põe a educação no centro de um diálogo possível com o pensamento filosófico heideggeriano.

Tornar-se-ia, assim, muito possivelmente, infrutífera e inconsistente, além de 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 o associe a um teórico da educação, portanto, num sentido mais estrito do termo. Ademais, como filósofo e professor universitário que foi por muitos anos na academia alemã, a explícita preocupação do filósofo em utilizar uma linguagem didática e esquemas cuidadosamente escolhidos para ilustrar suas mais hermé-

ticas e abstratas ideias<sup>10</sup> 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.

Como de hábito, nós, educadores envolvidos com as tarefas do cotidiano e imbuídos de nossos fazeres laborais, não nos voltamos aos preceitos organizadores do nosso agir, ao pensar na especificidade do nosso ramo de atuação em bases ontológicas. Esse 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 noção de “impessoalidade cotidiana”.

Nos moldes originais, podemos sintetizar como objetivo geral da educação, conforme sedimentado no imaginário comum, a capacitação de crianças, jovens e mesmo 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, 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: como processo ensino-aprendizagem emoldurado 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 – utiliza, de forma usualmente tácita, quatro preceitos fundamentais que, silenciosamente, homologam o histórico “fazer” educativo: a acumulação, a escultura, a fabricação, a construção<sup>11</sup>. 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).

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, um dos expoentes da educação brasileira, metaforizou sabiamente tal prerrogativa com a ideologia da “mais-valia” capitalista, ao batizar esta perspectiva educacional como “educação

bancária”. A relevância dada à formação de pensamentos, hábitos e comportamentos, associados ao recorrente caráter narcisista<sup>12</sup> 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 desenvolvimento<sup>13</sup> numa perspectiva de edificação que se arquiteta, desde sua origem, numa cadeia lógica e progressiva, obedecendo a uma dinâmica universalizável que pode ser antevista e construída *a priori*, 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, colocar as pessoas e os países no caminho do progresso, e sobre a qual todo o futuro civilizacional repousa.

Esta acentuação de importância da escola, que se materializou, dentre outras formas, na determinação da escolaridade como obrigatória, consolidou um discurso tão especialmente favorável a sua generalização, 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 a 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, de sua cotidianidade.

## Considerações finais

Hoje, como ontem, a retórica sobre a escola é, quase sempre, bastante generosa para com o alcance educativo e o que está em jogo, efetivamente, nos atos educativos desta instituição. O pensamento pedagógico, repartido em tendências mais ou menos conservadoras ou progressistas, com pouca frequência 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 o da persuasão racional. Como consequência não menos pragmática e nada surpreendente, a eficácia dessa perspectiva de concepção educacional, em todas as suas esferas de atuação, se mensura, naturalmente, em mudanças comportamentais verificáveis por critérios ditos objetivos.

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.

Mas será que educação se restringe apenas a isso? Professores e educadores, em geral, concordam com essa compreensão simplista 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 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 e 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 e 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, da poesia e do religioso –, e que estas faculdades desempenham um papel muito poderoso quando não são, previamente, subalternizadas pela égide da razão, trazendo aberturas interessantes para as 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 no ambiente coletivo de sala de aula e de promover, em tese, um clima mais amistoso e horizontal nas relações dadas neste espaço, por outro, o desejo do “passar mensagens”, no sentido estrito do termo, não necessariamente é afetado mesmo quando se fazem presentes alguns desses aspectos, que diríamos de ordem menos racional, mantendo, com frequência, pouco abalada a dinâmica “de fundo” de busca de mudança de comportamento ou de pensamento para uma direção, no mínimo, razoavelmente preestabelecida.

Entendemos que a edificação da verdade de que formar é possível, e que o ato educativo comporta em seu bojo, fundamentalmente, a tarefa de apresentação de “insumos” atestadamente significativos e metodologicamente consistentes, constitui o aspecto estrutural determinante de muitas das habituais práticas educativas que não podem prescindir da visualização de algumas das aliadas matizes que a educação historicamente lançou mão para homologar suas práticas, como a psicologia da educação e do desenvolvimento, a 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 filosofia, aponta para a inesgotabilidade das possibilidades de discussão da temática em questão. É nesta direção que se coloca este artigo, como mais um instrumento potencializador das múltiplas reflexões sobre o fenômeno educacional.

## Notas

- 1 Disponível em: <[www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html)>.
- 2 Disponível em: <[www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html)>.
- 3 Na dissertação de 1770, Kant procede à distinção entre matéria e forma: “À representação pertence, em primeiro lugar, alguma coisa que se pode chamar *matéria*, que é a sensação, e, em segundo lugar, aquilo que se pode chamar de forma ou espécie das coisas sensíveis, que serve para coordenar, por meio de certa lei natural da alma, as várias coisas que impressionam os sentidos.” (*De mundi sensibilis et intelligibilis forma et ratione*. Esta distinção entre matéria e forma foi o ponto de partida de toda a filosofia de Kant, que, não obstante, nunca alterou o significado de forma, que continuou sendo a relação ou o conjunto de relações, ou seja, ordem.
- 4 Cf. HUSSERL. *Investigações Lógicas. Sexta investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 101.

- 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 À abertura e ao horizonte do tempo no qual o ser se manifesta e acontece, Heidegger denominou de “ekstases” da temporalidade, que são o porvir, vigor de ter sido e atualidade. (Nota do autor)
- 7 A própria cunhagem dos termos *Besorgen* e *Fürsorge* traz o termo *Sorge* como radical, explicitando o caráter fundamental deste último.
- 8 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-seráí* dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. (HEIDEGGER. 1988, p. 260)
- 9 H. G. Gadamer conta que as preleções de Heidegger atraíram à sala do jovem professores estudiosos como Werner Jaeger e Max Weber, fazendo com 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)
- 10 Tais preceitos estruturantes são tratados por Oliveira (2000, p. 14) em *Mestiçagem e formação existencial* com o auxílio de metáforas como “constituição de solo”, “modelagem de barro”, “engenharia lógica de educação” e “unificação dos elementos anteriores.”
- 11 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 Ensaíos*), 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.
- 12 Cf. nota 134.

## Referências

- BOSS, M. Solidão e comunidade. *Revista de Daseinsanalyse*, n. 2. São Paulo: Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial, 25-45, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. Alétheia. In: *Heráclito de Éfeso*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores - Os Pré-socráticos).
- \_\_\_\_\_. *A tese de Kant sobre o ser*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

- \_\_\_\_\_. *Meu caminho para a fenomenologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *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, 1984. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Seminar in Zäbringen*, 1973. Disponível em: [www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html).
- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *A idéia 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. *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.

recebido em 24 ago. 2011 / aprovado em 26 fev. 2013

Para referenciar este texto:

NASCIMENTO, C. L. O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 85-101, jul./dez. 2013.

---