

Sobre o sentido de educar

*Marcelo Sodelli**

Resumo: O presente trabalho é um estudo sobre o sentido de educar, na sociedade contemporânea, por meio da Fenomenologia Existencial de Martin Heidegger. Iniciaremos com uma reflexão teórica sobre a Fenomenologia Existencial, contemplando aspectos fundamentais da “Condição Humana”, sobre a questão do “sentido” e os modos de cuidar de ser. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre o sentido de educar e seus desdobramentos ônticos na escola. Concluiremos este estudo apontando três elementos fundamentais sobre o sentido de educar: conhecimento como aproximação, a atitude como o cuidado e o horizonte do tempo como possibilidade da experiência e não de experimento.

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

About the meaning of educating

Abstract: The present work is a study about the meaning of educating, in contemporary society, by means of Martin Heidegger’s Existential Phenomenology. We begin with a theoretical reflection on Existential Phenomenology and *Dasein*, focusing on fundamental aspects of the “Human Condition”, the issue of “meaning” and the modes of caring for being. Next, we present a discussion about the meaning of educating and its ontic unfolding at school. We conclude this study by presenting three fundamental elements about

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. E-mail: msodelli@pucsp.br

the meaning of educating: knowledge as distance reduction, attitude as care and the horizon of time as a possibility of experience and not of experiment.

Key words: Phenomenology. Meaning. Education. Care.

1 Introdução

Por que perguntar sobre o sentido de educar? Ora, essa indagação só é possível porque de alguma maneira o sentido de educar pode nos escapar, se perder, se esvaziar. E esse sentido só pode nos escapar, se esconder, se encobrir porque ele não é algo pronto e muito menos definitivo.

O sentido de educar não é a missão de uma instituição de ensino, aquilo que está escrito e registrado no projeto político pedagógico de cada escola. Embora as diretrizes descritas neste projeto possam direcionar as ações educativas, elas representam no máximo a intenção do como e para que educar, mas não o sentido.

Em uma rápida revisão bibliográfica, podemos encontrar estudos que se dedicam a investigar o atual modo de ser das escolas. Por exemplo, Lapo (1999, p.10) comenta que a escola se transformou em um deserto de significações, vazia de idéias e sentido. Nas suas palavras, “professores e alunos habitam escolas vazias [...] cheias de normas, de mandos e desmandos, que exigem novas formas de ser e de fazer, escolas mais lotadas, mais superpovoadas e, paradoxalmente, cada vez mais vazias”. Lipovetsky (1998) retrata uma escola sem vida, pois a relação entre o professor e o aluno esvaziou-se de sentido; os mestres perderam o prestígio e a autoridade, os alunos vegetam sem motivação ou interesse. Tedesco (1998) lembra mais um agravante, pois o fato não se resume apenas à forma deficiente como a escola cumpre os objetivos, mas também ao fato de se ignorar quais são as finalidades que ela deveria cumprir e em que direção deveria voltar suas ações.

Obviamente, o modo de ser da escola não pode ser compreendido sem considerarmos e caracterizarmos quem é a clientela que a frequênta. Bondía (2002, p. 23) descreve o sujeito moderno como alguém que

não “só está informado e opina, mas também como um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”. Curiosamente, podemos identificar o sentimento de insatisfação tanto na vida do educador como na vida do educando. Se por um lado o educador se decepiona com a receptividade e motivação de sua clientela para o estudo, os alunos se frustram com os conteúdos curriculares, cada vez mais amplos e complexos, cada vez mais distante de seu mundo, de sua experiência de vida. Sintetiza Bondía (2002, p. 23), “cada vez estamos mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo”.

A partir deste contexto, torna-se evidente a urgência em resgatarmos a discussão sobre o sentido de educar, no mundo contemporâneo. Este estudo se propõe a iniciar esta tarefa por meio da Fenomenologia Existencial de Martin Heidegger.

Optamos em dividir esse estudo em duas partes. Apresentaremos, em primeiro lugar, um estudo teórico sobre a Fenomenologia Existencial, priorizando o modo singular de ser do *Dasein*, contemplando aspectos fundamentais da “Condição Humana”. Ainda numa perspectiva ontológico-existencial, nos deteremos mais profundamente na questão sobre “sentido” e os modos de cuidar de ser (autenticidade e inautenticidade). Em seguida, na segunda parte, iniciaremos uma discussão sobre o sentido de educar e seus desdobramentos ônticos na escola.

Ressalvamos que a compreensão Fenomenológico-Existencial, apresentada nesta pesquisa, se sustenta, na discussão feita por Heidegger (1993), em sua obra *Ser e Tempo*. Utilizaremos, também, outros autores que compartilham com este modo de compreender o existir humano, entre outros: Medard Boss, Benedito Nunes e Zeljko Loparic.

2 O Homem na perspectiva Fenomenológico-Existencial

Uma das maiores contribuições do pensamento fenomenológico é a simples, mas importante constatação de que não podemos estudar e compreender o Homem da mesma forma como o fazemos com outros

seres e objetos. Podemos distinguir duas condições fundamentais entre esses entes (tudo que existe, todos os seres vivos e objetos) e o *Dasein*¹, termo proposto pelo próprio Heidegger para indicar o caráter peculiar e distinto da existência humana.

A primeira condição fundamental é que o *Dasein* é o único ser que sabe da sua finitude, de que um dia sua vida vai terminar, de que ele é um ser mortal. Assinala Nunes (2002, p. 22): “desde o princípio o *Dasein* está predeterminado pelo seu fim”. O homem sabe que um dia virá em que ele não mais “será” ou “existirá”. Para a fenomenologia existencial, esta diferença marca um modo distinto do Homem estar no mundo, muito diferente dos outros entes, uma vez que é o único ser que tem de conviver com o seu-ser-para-a-morte e é livre para realizar uma opção entre viver ou morrer. Desta condição ontológica, nascem dois sentimentos inerentes ao *Dasein*: a angústia e a culpa.

A ameaça do não-ser (a morte) é a fonte da angústia primordial do *Dasein*, a qual vivenciamos por meio do confronto entre a necessidade de realização das nossas potencialidades e o perigo de não ser capaz de realizá-las. Discutindo a essência da angústia, Boss (1975) esclarece que cada angústia humana tem um *de que*, do qual ela tem medo e um *pelo que*, pelo qual ela teme. O *de que* de cada angústia compreende a possibilidade real do *Dasein* de um dia não estar mais aqui. O *pelo que* da angústia nos remete à própria condição existencial do *Dasein*, ou seja, a responsabilidade de zelar e cuidar de sua continuidade no mundo.

A culpa é outra importante singularidade do modo de ser do *Dasein* a qual não está relacionada às proibições ou tabus culturais, mas, fundamentalmente, à consciência² de que o ser do *Dasein* está sempre em jogo. Deste modo, temos sempre que escolher um modo de ser e, como tal, podemos falhar nesta escolha. A culpa então se vincula à consciência

¹ *Dasein* é o homem compreendido como o ser-existindo-aí. *Dasein* é sempre uma possibilidade no qual se encontra como uma abertura para a experiência. Esta característica ficará cada vez mais evidente com a explicitação da estrutura do ser-no-mundo, sendo, esta estrutura a constituição ontológica do *Dasein*. Ser-no-mundo, por sua vez, designa um fenômeno unitário que comporta uma pluralidade de momentos estruturais indissolivelmente ligados: o mundo, o ente que está no mundo e o ser-em.

² Consciência deve ser entendida aqui, como nos ensina Inwood (2002), como o “saber junto - com”, quer dizer, o *Dasein* é convocado por ele mesmo a dar conta do seu ser (existir). Conhecer esta tarefa é ter consciência do apelo do ser, do estar-aí-no-mundo.

da não-realização integral das potencialidades, da necessidade imperativa de efetuar certas escolhas, em detrimento de outras. Para melhor entendermos o sentimento de culpa, vejamos a segunda diferença fundamental entre o *Dasein* e os outros entes.

A segunda condição fundamental é que o Homem nasce com o seu ser livre. O *Dasein* é essencialmente livre, no sentido de ser capaz de realizar opções e de tomar decisões das quais resultam os significados de sua existência. Os outros animais já nascem destinados a serem eles mesmos, pois não têm a possibilidade de ser outra coisa. Por exemplo, uma abelha já nasce abelha, não há outra possibilidade, a não ser, existir como abelha. Por outro lado, o Homem nasce possibilidade e não determinação.

Tomemos como exemplo a condição existencial de um cão que, livre do mundo que o cerca, será sempre um cão, experimentando o mundo como um cão, independentemente de ser criado por cães ou por humanos.

Seria possível afirmar que, fenomenologicamente pensando, se um homem fosse criado por macacos, ele experimentaria o mundo como Homem (*Dasein*)? Parece que os outros animais só podem experimentar a condição existencial de sua espécie. Qualquer animal, sem ser o Homem, quando nasce, só pode ser aquilo que ele já é. Não há abertura. Podemos dizer o mesmo do Homem?

Na compreensão Fenomenológica Existencial, o homem se torna *Dasein* unicamente na sua relação de ser-com-os-outros (humanos). *Dasein* é sempre uma possibilidade, na qual se encontra uma abertura para a experiência. O homem é o ser-existindo-aí.

Entretanto, o *Dasein* não existe isoladamente sem o mundo que habita que, por sua vez, também não existe separado do *Dasein*. Quer dizer, o homem não é uma simples “coisa” no meio de outras coisas, nem uma interioridade fechada dentro de si mesmo. Daí a importância de compreender a expressão fenomenológica “ser-no-mundo” que aponta primeiramente para um fenômeno de unidade e é deste modo que devemos compreendê-la. Esta expressão deve ser entendida como

uma estrutura de realização, visto que a existência do homem como “ser-no-mundo” se desenvolve num mundo de realizações, interesses e explorações, de lutas e fracassos. É importante perceber que, na visão heideggeriana, o homem não está dentro de um mundo, quer dizer, não existe um mundo anterior no qual o homem foi colocado, tampouco o homem existe para depois criar um mundo. O homem “é” (existe) na exata medida de seu “ser-em” (na sua relação com o mundo). Não existe anterioridade entre esses dois movimentos (HEIDEGGER, 1993).

Porém, mesmo sendo possibilidade, o Homem não vive solto no mundo, sem rumo. Ao contrário, por sua condição ontológica de abertura, de ter-que-ser alguma coisa, todo o tempo, o Homem se entrelaça no mundo, por meio da busca incessante pelo sentido. Como aponta Heidegger (1993, p. 208), “sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão”. Esta busca de sentido nunca termina, pois o ser do Homem sempre está em jogo, dia após dia, hora após hora, minuto após minuto. O sentido da existência consiste no estar-lançado-no-mundo, como seu destinar-se, seu rumo. E é esse sentido da existência que vai impulsionando e pressionando a mundanização de nosso mundo, toda a ambientação de nosso lugar de vida, nosso trabalho, nosso fazer. Assim, a força motivadora da vida humana é a busca que o homem empreende para dar um sentido à sua existência (BARASH, 1997).

Mas como já dissemos, o *Dasein* não está lançado e aberto ao mundo aleatoriamente. O *Dasein* se abre ao mundo por meio da disposição, ou seja, da forma que é onticamente conhecida como o humor, os estados de humor. A disposição é o estado em que nos encontramos, é o modo de ser-em com que nos sentimos, com que nos dispomos ao mundo. Salienta Heidegger (1993, p. 192) “na disposição subsiste existencialmente um liame de abertura com o mundo, a partir do qual algo que toca pode vir ao encontro”. Tudo que chega ao homem o faz por intermédio dos estados de humor. Portanto, a compreensão do homem em relação às coisas é sempre emocionada. Pela disposição

é que as coisas são descobertas, como boas, temíveis, indiferentes, interessantes, ameaçadoras, etc. É o homem existindo no mundo, sempre à luz de uma disposição emotiva (SAFRANSKI, 2000).

Este modo peculiar de existir, no qual se abrem, a todo instante, infinitas possibilidades de ser, tendo como horizonte o próprio não-ser (a morte), se apresenta para o Homem como uma tarefa árdua, difícil e angustiante. O Homem tem que dar conta do seu existir e ninguém pode realizar esta tarefa por ele. Esta escolha dos modos de ser não se dá por meio de uma ponderação temática do pensamento, mas, conforme acrescenta Heidegger (1993), é sempre posterior a algo para o que já fomos preparados pela disposição (estados de humor), embora ela talvez seja a primeira e única de que nos damos conta. Por este último motivo, sempre achamos que é através da ponderação do pensamento que escolhemos.

Assim, Heidegger (1993) nos alerta que não podemos confundir a abertura do ser-no-mundo no humor com o que o *Dasein* conhece, sabe e acredita sobre si mesmo. A abertura da disposição (os estados de humor) possibilita e desenvolve o que o *Dasein* representa, por meio da emoção e afeto, sem que necessariamente tenha um movimento de consciência. A maioria das pessoas apresenta a compreensão dos estados de humor por meio do velamento, ou seja, daquilo que ainda não foi intelectualmente compreendido.

Por outro lado, isto não quer dizer que o *Dasein* não seja compreendido. Heidegger (1993) assinala que a compreensão é um modo de ser-em tão originário quanto a disposição. Compreender é entendido, por este autor, como um ato de tornar visíveis e familiares, às entidades e seres, suas utilidades e serventias. É permitir uma atribuição de significados tanto na relação com as coisas como na relação das coisas. Nessa atribuição de significados, inclui-se a compreensão que, por sua vez, já traz implícita a interpretação. Compreender e interpretar são estados existenciais básicos do *Dasein*, do seu ser-no-mundo, quer dizer, é um modo do homem ser e existir no mundo. Para Heidegger, não há compreensão sem interpretação. Concordando com essa idéia, salienta

Dartigues (2005) que a interpretação é a explicitação do compreendido, ou seja, é o significado que se abre na compreensão do mundo, que indica o para-quê (utilidade e serventia) do que é compreendido.

O ser das coisas está no lidar dos homens com elas e no falar; está numa trama de significações que os homens vão tecendo entre si mesmos e por meio da qual vão se referindo e lidando com as coisas. Deste modo, conclui Critelli (1996), os significados não estão nas coisas, mas na compreensão do *Dasein*. Por esta razão, é possível para o *Dasein* atribuir significados novos ao mundo que o rodeia.

Heidegger (1993) considera que o homem é sempre passageiro, lançado em um mundo e está sempre entregue à responsabilidade de si mesmo. O estar lançado significa a facticidade do homem, ou seja, pelo fato de estar-aí, o homem já revela um modo global de se relacionar com o mundo e o compreender, testemunhado na disposição e na compreensão. Estando-aí, o homem é, antes de tudo, o mundo que ocupa e que o preocupa. O conhecimento não é senão a articulação de uma pré-compreensão, na qual o homem sempre já se encontra. Assim, Heidegger denuncia um sujeito concretamente definido e historicamente situado.

Como já discutimos, ao dar-se conta de ser, de poder-ser, o Homem percebe que tem que dar conta de seu ser, ou seja, tem que dar conta de sua existência e, sobretudo, isto está sob sua responsabilidade. Assim, o Homem tem que “cuidar de ser”. Os homens tomam para seu cuidado tudo o que pertence à existência: o mundo, as coisas do mundo, os outros homens, si mesmos. Heidegger define como “cuidado” o habitar o mundo e construí-lo, preservar a vida biológica e atender suas necessidades, tratar de si mesmo e dos outros. É o “cuidado” que torna significativas a vida e a existência humana. Ser-no-mundo, portanto, é cuidar (LOPARIC, 1999).

Heidegger (1993) afirma que a escolha desse cuidar não é aleatória. Esse cuidar está baseado, em última análise, em uma escolha com tríplice aspecto, a saber: do que se vai cuidar ou não (o que está próximo ou distante de nossos cuidados), de como se vai cuidar ou não (o modo como se cuida), de como se vai cuidar desse cuidar mesmo. Podemos

dizer que a escolha “de que cuidar” e “do modo de cuidar” retiramos do nosso mundo herdado, quer dizer, da cultura do mundo em que nascemos. O modo de cuidar do modo de cuidar do que se tomou sob cuidados é o que nos leva mais propriamente ao âmbito do sentido. Esse sentido deve ser entendido como um rumo que apela, em outras palavras, a uma destinação, em que se abre a possibilidade de se cuidar de ser, dando-se conta de ser numa certa direção e não em outra. Como já afirmamos, é através da disposição (os estados de humor) que o *Dasein* cuida do existir. Dessa forma, cuidando de existir é que o sentido originalmente se manifesta.

Faz-se necessário ainda assinalar a *temporalidade* do *Dasein*, que é o movimento extático, isto é, o *Dasein* só retroverte (passado) advindo (futuro) a si, e porque retroverte ao advir é que gera o presente (NUNES, 2002). Assim, o futuro é uma antecipação, o passado, a retomada do que uma vez foi possível, e o presente, o instante da decisão. Fenomenologicamente, o passado ainda está no presente, no presente está comprimido o passado, como no passado antecipa-se o futuro. Deste modo, o *Dasein* existe temporizando-se, entre o momento que nasceu até a sua morte.

3 Compreensão fenomenológico-existencial sobre sentido

Como aponta Heidegger (1993, p. 208) “sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão”. Continua o autor, **sentido** refere-se, primordialmente, ao modo peculiar do ser humano de cuidar e sentir as coisas do mundo. Este peculiar modo de ser (cuidar e sentir) vai impulsionando e pressionando a mundanização de nosso mundo, toda a ambientação de nosso lugar de vida, nosso trabalho, nosso fazer. O sentido de existir dos homens está no lidar com as coisas do mundo e no falar; está numa trama de significações que os homens vão tecendo entre si mesmos e por meio da qual vão se referindo e lidando com as coisas. Sintetiza Nunes (2002, p. 16) que o homem (*Dasein*):

Compreende esses nexos referenciais, cujo todo é dotado de significatividade – um entrelaçamento de significações, do qual é inseparável o mundo circundante (mundo dado), cujo âmbito é espacial, mas não num sentido métrico, como o aposento em que me movimento familiarmente, tal uma paragem em que me encontrasse.

Sentido representa, por um lado, uma direção para a qual estamos nos dirigindo, um ponto no qual queremos chegar, um destino, um rumo e, por outro, o modo como nos direcionamos para este horizonte, o modo como nos sentimos nesta direção. Por estas duas particularidades sempre presentes, **sentido** pode ser traduzido, numa linguagem fenomenológica, como o modo de cuidar das coisas do mundo (objetos), dos outros (pessoas) e de mim mesmo (minha existência), ou seja, o ser-no-mundo de cada homem.

Embora o **cuidado** se revele como uma abertura ontológica do ser homem, sugerindo infinitas possibilidades de ser, na analítica do sentido, buscamos compreender, principalmente, de que modo o homem traz para os seus cuidados estes possíveis modos de ser. Entre essas possibilidades, nos alerta Thiele (1998), a analítica do sentido acompanha, mais especificamente, o movimento do homem no plano da existência autêntica e o da inautêntica.

Como explica Inwood (2002), o modo de ser autêntico revela uma apropriação das possibilidades, um apoderamento de si mesmo: a decisão, na qual se evidencia o perfil da temporalidade autêntica: o futuro, que puxa a cadeia dos êxtases, é uma antecipação; o passado, a retomada do que uma vez foi possível; e o presente, o instante da decisão (NUNES, 2002). O modo de ser autêntico deriva da compreensão de que “vale a pena gastar o meu tempo” sendo deste modo e não de outro, decidindo isto e não aquilo, considerando vigorosamente que nada pode me garantir, verdadeiramente, que este é o tempo para se gastar desta maneira, pois não temos predeterminado um parâmetro de referência sobre o tempo, metricamente calculado, a não ser a certeza de que, um dia, este tempo cessará, circunscrito por minha finitude. Por

isso é que o sentimento de angústia sempre acompanha o instante da reflexão autêntica.

Todavia, a reflexão autêntica não se origina apenas de um simples exercício intelectual. Segundo Heidegger (2001), reflexão é a coragem de tornar o axioma de nossas verdades e o âmbito de nossos próprios fins em coisas que, sobretudo, são dignas de serem colocadas em questão.

Como sabemos, refletir nem sempre é sentido pelo Homem como algo agradável e convidativo; ao contrário, a ação de refletir nos remete à possibilidade de poder-ser-livre, de poder escolher, de compreender a inospitalidade do mundo, enfim, de se angustiar (LOPARIC, 2004). Diante da angústia, tudo cai por terra, nu, despido de qualquer importância, pois, por meio dela, experimentamos a estranheza do mundo e a própria liberdade de ser. Somente pela consciência da angústia toda a possibilidade acidental e provisória é banida (HEIDEGGER, 2001).

Por ser uma condição existencial do *Dasein* ter que cuidar do próprio existir, dando sentido para as coisas do mundo, e mais, sabendo que é impossível transferir esta tarefa para outro, por estas razões, o mundo pode se tornar um lugar inóspito, a vida pode ser sentida como um ônus, como um fardo que se tem de carregar. Acrescenta Critelli (1996, p. 16):

Céu e terra pertencem-se mutuamente, e todos os elementos da natureza, à medida que aparecem revelados e abrigados nessa pertença, também dela compartilham. No caso do homem, esse modo de pertença em que se cria uma inexorável integração é impossível; a vida humana está em perpétuo deslocamento. Viver como homens é jamais alcançar qualquer fixidez.

Nesta mesma direção, Loparic (1999) alerta que o perigo que nos espreita e em toda parte nos acua é o mundo como mundo, originário e diretamente, que se abre para o *Dasein* desabrigado. O mundo inteiro não o pode completar. Consciente disto o *Dasein* experimenta a angústia e desespero, dor e tédio.

Entretanto, o Homem não vive cotidianamente angustiado. Por sua própria abertura, por meio da linguagem e na convivência com

os outros, o Homem se objetifica ou impessoaliza, explicitando sua possibilidade de inautenticidade, de impropriedade. Este modo de ser alienante é o que pode afastar o Homem daquilo que Heidegger (1993) compreende como tarefa fundamental do *Dasein*: cuidar de si mesmo. Destarte, o Homem pode cuidar de si mesmo, não cuidando, ou seja, irresponsável, indiferente ou distraidamente.

Alerta Nunes (2002, p. 22): “diante dessa existência finita, da morte, o homem como ser cadente não cessa de fugir”. A inautenticidade evidencia, assim, a tentativa de um modo de ser impessoal, no qual sou absorvido pelo mundo, explica Inwood (2002, p. 11), “de tal forma que esquece de si mesmo como um ente autônomo e interpreta a si mesmo em função de suas preocupações correntes”. Neste sentido, o modo de ser inautêntico é a possibilidade de não se apoderar de si mesmo, de se perder de si mesmo, sendo de um modo impróprio, respondendo pelo “a gente” e não por si mesmo. Esta absorção do mundo pode ser traduzida em relação à questão mais própria do homem, seu ser-para-morte (finitude), na proposição que não sou mais eu que morro, mas sim, a gente é que morre, que, em última análise, não é ninguém, muito menos eu.

A inautenticidade leva embora as escolhas próprias e a responsabilidade pelo que o homem faz e em que acredita. Não sou eu quem decide para que serve algo, ou quem decide como fazer algo. Nem ninguém em particular decide tudo. Ninguém o faz. É apenas o que se pensa e se faz, o que o impessoal pensa e faz. O desdobramento disso é que o horizonte do tempo pode ser interpretado como o “tempo do agora”, um tempo objetivo, que pode ser contado. O cotidiano assume, então, um caráter de preenchimento, no qual o homem se debruça e geralmente se perde (SAFRANSKI, 2000).

4 Sobre o sentido de educar

A partir desta resumida apresentação Fenomenológico-Existencial da Condição Humana, podemos agora nos perguntar sobre o sentido de educar. Quando interrogamos sobre o sentido de educar, não estamos

somente questionando para qual direção a educação está indo, mas também, de que modo ela está indo para esta direção. Ao perguntarmos sobre o **sentido**, indicamos preocupação tanto com o **como** fazer, como também com o **para que** fazer. Na prática docente, isto se traduz na crítica ao puro uso da técnica, ou seja, o uso tecnicista da técnica. Como esclarece Almeida (2005), apenas saber ensinar é diferente de garantir a construção do conhecimento pelo aluno, o aprender a aprender.

Qual é o sentido de educar? Muitas respostas podem nos passar: garantir a transmissão do conhecimento (científico), desenvolver no aluno aspectos intelectuais-afetivos, formar cidadãos autônomos e críticos perante as exigências do mundo etc. Para pensarmos sobre o sentido de educar, primeiramente, devemos superar a sedução pela resposta rápida, pronta.

Retomando historicamente a origem da escola, podemos perceber que até a idade média, a atividade de trabalho estava associada à produção artesanal e ao comércio, e não havia de fato, separação entre a vida e trabalho, entre socialização familiar e profissional. Com o advento da modernidade, houve uma crescente necessidade de conhecimentos especializados na área técnica-científica para a produção do trabalho e também aumentou a exigência de preparação das pessoas para a entrada no mundo profissional (GATTI, 2000). Assim, neste período, a escola passou a representar um espaço de transição e preparação da vida da criança para a vida adulta, ou melhor, do mundo infantil para o mundo do trabalho (adulto). Nas últimas décadas podemos observar que, cada vez mais, as escolas vêm assumindo a tarefa de educar, já que, considerando que os pais (pai e mãe) não têm “tempo” para educar seus filhos, pois estão fora de casa, trabalhando, cada vez mais, as famílias solicitam das escolas este posicionamento.

Nesta esteira, se por um lado, a rede pública pretende formar trabalhadores/empregados, a rede particular, por outro, busca formar vestibulandos. Assim, é possível identificarmos um sentido de educar comum entre a rede pública e a particular: ambas contribuem na formação do aluno para a inautenticidade.

Embora esta constatação seja simples, não podemos dizer o mesmo quando buscamos compreender a escola, a partir da trama de significados do mundo contemporâneo, na proposição de libertar o sentido de educar de sua inautenticidade.

Devemos deixar claro que não é a escola que transforma o aluno para o modo de ser inautêntico, como diz Heidegger (1993), todos os homens no seu ser-no-mundo tendem à inautenticidade, tendem a buscar no “a gente” a dissolução da árdua tarefa do cuidar de si mesmo. Assim, a vida na escola, como qualquer experiência ôntica, pode nos aproximar e nos afastar de sermos nós mesmos, de sermos mais próprios.

Contudo, ao analisarmos a escola a partir de seu funcionamento (classes numerosas, currículo fracionado, conteúdo distante da realidade do aluno etc.), fácil é perceber o quanto ela se tornou uma facilitadora do modo de ser inautêntico.

Diante desta proposição e na direção de tentar buscar modos de ser mais autênticos na escola, gostaríamos de analisar três horizontes do sentido de educar: do conhecimento, da atitude e do tempo.

Entre os vários significados que a palavra “conhecimento” possui, ressaltamos o sentido de aproximação. Fenomenologicamente pensando, conhecer é aproximar (ZIMMERMAN, 2001).

Este resgate de sentido vem, de certa maneira, contrapor o que a ciência moderna preconiza como conhecer: distanciamento. Este modo moderno de compreender o conhecimento entende que quanto mais distante o sujeito estiver de seu objeto de estudo, mais ele poderia saber sobre este. Na busca por um caminho seguro e previsível, a ciência moderna direcionou o conhecimento para outra posição: da experiência com o mundo das coisas para o experimento com as coisas do mundo. Como afirma Bondía (2002, p. 28), “a ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência”. A experiência se converte em experimento. Assim, o aperfeiçoamento do método torna-se uma tarefa fundamental para a apropriação e domínio das coisas do mundo. Chegamos, então, a um modo de compreender o conhecimento como uma acumulação progressiva de verdades objetivas, externo ao homem, separado da existência humana.

Ora, não é por acaso que o modo de conhecimento da ciência moderna tem encontrado dificuldades de se entrelaçar na vida escolar. Como buscar proximidade com os alunos quando o próprio método preconiza o distanciamento.

A partir da compreensão fenomenológica que conhecer é aproximar, resta-nos saber de que forma essa aproximação deveria ser realizada na escola, ou seja, a atitude perante o educar. Isto nos leva a idéia de “cuidado”. É o “cuidado” que torna significativas a vida e a existência humana. Ser-no-mundo, portanto, é cuidar (HEIDEGGER, 1993).

Vejamos, se o método da ciência moderna nos leva ao distanciamento, o modo de cuidado entre o professor e o aluno só poderia ser técnico/distante. Aqui, o pensar é apresentado como cálculo, como raciocínio puro (fora do mundo), inspirado no princípio de causalidade. Como salienta Bondía (2002), o excesso de repasse de informação, característica de nosso sistema escolar, não garante que aluno experimente o mundo na sua totalidade de significados, pelo contrário, a obsessão pela transmissão de informação (de estar sempre informando e não formando) distancia o aluno da experiência própria com o mundo, faz com nada lhe aconteça.

Embora o desenvolvimento do pensamento lógico-causal seja importante para a vida humana, este não é suficiente para podermos compreender nossa vivência no mundo. Na verdade, o pensar lógico-causal só é possível porque já nos encontramos abertos para as coisas do mundo, numa certa disposição, cuidando de algumas coisas e não de outras.

Assim, tão fundamental quanto ensinar o pensamento lógico-causal, é nos preocuparmos em formar os alunos para o cuidado de sua própria existência. Por exemplo, em relação à criança, explica Cytrynowicz (2000, p. 83), “cuidar, não é somente poupar-lhe experiências desagradáveis ou fazer que siga um determinado caminho. [...] o cuidado mais original com a criança cuida das próprias possibilidades”.

Quando acima falamos em “preocupação”, queremos assinalar que o *Dasein* está sempre pré-ocupado com algo, está sempre ocupado de alguma forma. Talvez seja esta a tarefa mais importante do *Dasein* e,

também, a mais difícil. Temos que dar conta do nosso existir todos os dias, fazer escolhas, sempre no sentido do vir-a-ser.

Parece que, atualmente, o viver foi compreendido como um eterno problema a ser resolvido, uma equação que espera solução, uma verdade, talvez uma técnica do viver. Contudo, rápido aprendemos que quando um problema acaba logo outro aparece. Como vimos, esta árdua tarefa de cuidar de ser abre a possibilidade para a inautenticidade, para a impropriedade do *Dasein*.

Se por um lado, é a própria condição ontológica do *Dasein* que possibilita a abertura para a inautenticidade, por outro, é na vivência ôntica, no lidar dos homens com os outros homens e com os entes no mundo que o modo de ser para a inautenticidade se concretiza.

Percebemos, então, a importância da relação do *Dasein* com o ser-com-os-outros, já que é a partir desta relação que o mundo vai se abrindo e se construindo, que o mundo vai ganhando cores e formas. Entretanto, as cores e as formas do mundo não estão prontas e, muito menos, se apresentam estáticas. É principalmente pelo mundo dos adultos que a criança é introduzida e convocada a cuidar de si mesma.

Este parece ser um ponto fundamental. Embora o mundo não possa ser compreendido como um espaço acabado e imutável, buscamos por meio do educar apresentar sempre para as crianças um mundo já dado, ordenado e regrado, no qual cada coisa tem sua função e serventia. Parece que, com o avanço da ciência e da técnica, estamos cada vez mais nos obrigando a aceitar como verdade a tese que o ser do ente é sempre algo definido pelas propriedades do próprio ente, independente da relação com o *Dasein*.

Neste modo de apresentar o mundo um sentimento primordial do *Dasein* é esquecido. No mundo contemporâneo o *Dasein* não tem tempo para se angustiar. Mesmo sendo o angustiar uma forma de ocupação, atualmente se ocupar é sinônimo de fazer algo, realizar algo, produzir algo. Logo, para o homem moderno se angustiar tem o sentido de perda de tempo.

O poder midiático, sensível a este sentido de tempo, não cansa de seduzir os homens com a promessa do “ter” em substituição ao “ser”, como algo que nos indica um caminho seguro para a completa realização pessoal, afastando a angústia. Inaugura-se, assim, um cenário de mundo moldado pelo consumo, pela avidez em responder pelo sentido no modo de possuir coisas, que por sua própria constituição ôntica é incompatível a aquilo que pretende responder.

Neste mundo regido pelo tempo cronológico, pelo tempo do fazer, pelo tempo do consumo, a escola não vem se mostrando como um lugar de resistência, como um lugar do questionamento e do resgate do sentido de ser. Pelo contrário, em vez de buscar angustiar os alunos provocando uma crise de conhecimento sobre o mundo e sobre eles mesmos, a escola por meio de uma pedagogia do controle se apresenta como um continuum sedativo que, ao longo do tempo, impessoaliza e fortalece a inautenticidade em seus alunos.

Neste momento, torna-se fundamental resgatar quem é este ser que lida cotidianamente com os alunos nas escolas. Perguntamos: será que o professor, pela singular posição de importância que tem no nosso sistema de ensino, foi formado para romper com os paradigmas da atual sociedade?

Forçoso é admitir que a tríade da sociedade contemporânea “exploração, produção e consumo”, como não poderia ser diferente, também está presente na formação docente. Categoricamente, Gatti (2000) aponta na formação de professores um “ciclo vicioso” – professores com formação básica inadequada – alunos com formação básica inadequada – novos professores com formação inadequada, etc.

Concordamos com Vieira (2000), quando assinala que a formação inicial de professores constitui o ponto nevrálgico, por meio do qual seria possível reverter a qualidade da educação, provocando uma ampla reação em todo o sistema de ensino. Com base nesta compreensão, um componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores, poderia ganhar realmente o status de uma política pública. Sairíamos de um “ciclo vicioso” para um “ciclo virtuoso”.

Nesta direção, o sentido de educar poderia ser novamente evocado e, deste modo, a experiência de cuidar de ser poderia ser apresentada como algo que nos acontece, com todos nós e com cada um singularmente.

Considerações finais

Neste estudo vimos possíveis explorações sobre o sentido de educar a partir da Fenomenologia Existencial de Martin Heidegger. Discutimos a importância de compreendermos o educar além da mera transmissão de informações e do desenvolvimento lógico-causal.

De uma certa perspectiva, nossos apontamentos podem parecer simples e óbvios e, possivelmente, devem ser. Entretanto, é justamente a esta experiência a que queríamos nos referir, ou seja, experiência que só ao *Dasein* pode acontecer e que vem sendo impedida pela tessitura do modo de ser do mundo contemporâneo.

À luz da discussão realizada neste estudo, a figura do professor ganha um peso fundamental. Torna-se clara a importância de pensar a formação de professores a partir de um continuum. A singularidade da profissão de ser professor exige uma formação que deveria ser sempre cuidada, seja por um processo de uma efetiva supervisão escolar, seja pelo processo da formação continuada. Quando perguntamos sobre o sentido de educar devemos, necessariamente, perguntar sobre o sentido de ser educador.

A insistência em preconizar a pedagogia do controle, o conhecimento como distanciamento, a ocupação para a inautenticidade, poderá custar a todos nós a perpetuação da inexistência de um autêntico trabalho de educação. Ou seja, o esquecimento de um dos sentidos mais próprios da educação: a construção pelo aluno de um autêntico projeto de vida.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 77-89.

BARASH, J. A. **Heidegger e o seu século: tempo do ser, tempo da história**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOSS, M. **Angústia, culpa e libertação**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CYTRYNOWICZ, M. B. O mundo da criança. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, São Paulo, n. 9, p. 74-89, 2000.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Educ; Brasiliense, 1996.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

HEIDEGGER, M. **Seminário de Zollikon**. Ed. Medard Boss. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Ser e Tempo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

INWOOD, M. J. **Dicionário Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LAPO, F. R. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do Magistério Público do Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

LOPARIC, Z. Além do inconsciente: sobre a desconstrução heideggeriana da psicanálise. **Natureza Humana: Revista internacional de filosofia e práticas psicoterápicas**, São Paulo: Educ/Grupo de pesquisa em Filosofia e práticas Psicoterápicas do Programa de estudos Pós-Graduados em psicologia Clínica da PUC-SP, v. 1, n. 1, 1999.

_____. **Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NUNES, B. **Heidegger e ser e tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SAFRANSKI, R. **Heidegger, um mestre na Alemanha entre o bem e o mal**. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SODELLI, M. **Aproximando sentidos: formação de professores, educação, drogas e ações redutoras de vulnerabilidade**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2006.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

THIELE, L. P. **Martin Heidegger e a política pós-moderna: meditações sobre o tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Editora Plano, 2000.

ZIMMERMAN, M. **Confronto de Heidegger com a Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Recebido em: 09 de novembro de 2007.

Aprovado em: 21 de novembro de 2007.