

Cuidado, educação e singularidade: idéias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens*

Resumo: Investigamos a possibilidade de pensar uma *Filosofia da educação* a partir da obra do filósofo alemão Martin Heidegger. Temos os objetivos específicos de esclarecer o que é o cuidado no campo teórico do autor, como ele poderia se relacionar com a educação e como este poderia basear uma pedagogia que preza pelo exercício de ser si-próprio. Presumimos poder afirmar que o cuidado, entendido preliminarmente como a essência do existir humano, tornaria possível um modo do discente colocar-se diante de suas vivências resignificando sua existência. Etapas precedidas por uma apropriação filosófica da educação e das experiências existenciais dos que estão envolvidos no processo de educar para a época atual. A filosofia de Heidegger, que sabemos resguardar muitos pormenores, será tratada aqui de maneira simplificada e, embora respeitando seu cânon, buscaremos traduzi-la em linguagem acessível, de modo a não nos perdermos em especificidades que poderiam obstruir nosso caminho de argumentação.

Palavras-chave: Filosofia da educação, Heidegger, Impessoal, Pedagogia do cuidado

Abstract: We investigate the possibility of thinking a *Philosophy of education* from the German philosopher Martin Heidegger's work. Our specific purposes are to make it clear what the care is in the author's theoretical field, how it could relate to education and how it could found a pedagogy which entails the exercise of being own-self. We think we can state that care, at first understood as the essence of human existing, would make it possible to pave a way along which the learner can face their experiences by resignifying their whole existence. Those are steps that enable an education philosophical appropriation of those who are in charge of educating for the current era. Heidegger's philosophy, which is very much complex, will be treated here in simplified way and although we do respect its canon, we will search to translate it into an accessible language in order not to lose the specificities that could build our argumentation line.

Keywords: Heidegger, Pedagogy of care, Philosophy of education, They

* Doutorando em Filosofia pela UERJ; Professor da Universidade Cândido Mendes e do Centro Universitário Plínio Leite. *E-mail:* kahlmeyermertens@gmail.com. Artigo recebido em 22.02.2008, aprovado em 05.12.2008.

Considerações introdutórias sobre a filosofia da educação

Em uma época reconhecida como *uma autêntica revolução no mundo da educação* (Sequeiros, 2000), faz-se urgente a recolocação da pergunta pela educação, com o propósito de rever seus princípios fundamentais. Constata-se que esta urgência persiste por mais que autores contemporâneos, por diversos enfoques, se proponham a expor fundamentos ou pontos centrais do que consistiria o ato de educar o discente. Assim, teorizações buscam explicar o modo com que o aprendizado ocorre, podendo ser apreendidos como teorias do conhecimento.

Entre estas teorias voltadas à educação, é inegável a contribuição que as investigações de caráter científico como a psicologia da educação. Associada aos sócio-interacionistas, esta inicialmente jogou luz sobre o processo de conhecimento na chave do aprendizagem/ensino, revelando uma face do indivíduo; outras contribuições, igualmente relevantes neste sentido, nos fornecem correntes filosóficas como o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia (Saviani, 1995).

Com a concepção humanística presente nas referidas correntes, diversa da visão enciclopédica ou de leituras parciais da educação, temos uma modalidade que parte das circunstâncias à reflexão filosófica, ainda que isto se dê por meio da leitura interpretativa de um texto. Assim, parece admissível que um estudo de filosofia da educação seja tomado como um estudo de filosofia, que propicie um ponto de contato da filosofia com a educação e não apenas um estudo *crítico* sobre temas da educação.

Esta interseção, entretanto, não indica qualquer submissão de um saber sobre o outro; isto é, da educação sobre a filosofia, nem seu inverso. Insistir no contrário seria reduzir uma a serva da outra, a filosofia como serva da educação (uma vez que contribuiria apenas com o aparato lógico-argumentativo capaz de viabilizar tal análise) como tantas vezes foi feito no medievo, referindo-se à teologia: *philosophia ancilla theologiae*.

De maneira simples, o estudo das questões fundamentais da educação carece não de uma filosofia da educação, mas de uma filosofia *na* educação (*sic*). A proposição imediata, que poderia sugerir um

gracejo desprovido de conteúdo efetivo, aponta à necessidade de tomarmos as questões filosóficas da educação a partir do terreno teórico no qual têm origem. Isso significa que um tal estudo consideraria os problemas no âmbito de uma filosofia primeira, num pensamento ontológico que antecede as demais reflexões sobre aspectos da realidade, como a linguagem, a cultura, a vida social, o trabalho, a história, a educação, a existência e sua verdade. Nesse caso, uma filosofia na educação perguntaria sobre como as questões da educação poderiam aparecer como problemas filosóficos, por exemplo, na obra de Platão, Aristóteles, Agostinho, Kant, Hegel, Nietzsche etc; para, a partir de uma apropriação destas, em vista das urgências contemporâneas, podermos empreender uma síntese dessas idéias (Paviani, 1988).

Assim, com uma *filosofia na educação* passa a não mais estar em jogo apenas um discurso crítico sobre doutrinas educação, tampouco uma historiografia de seus temas. Passamos a ter a filosofia toda na educação, demonstrando como a filosofia pode pensar os problemas da educação a partir de autores filósofos. Não se trataria de pensar a educação como coisa distante sobre a qual se disserta informando (discurso entabulado em terceira pessoa gramatical), mas de pensar filosoficamente a educação, aprofundando suas questões numa reflexão conduzida em primeira pessoa, de modo a pôr a educação no centro do diálogo com o pensamento filosófico. Esta tarefa que exige um contato somente possível por meio de uma introdução à filosofia, isto é, não um saber elementar coletor de notícias filosóficas, mas um dispor-se ao universo da filosofia, um comprometer-se autenticamente com as questões desde uma perspectiva filosófica, um filosofar.

O cuidado como um problema da filosofia da educação

Entre os problemas em pauta na filosofia, a contemporaneidade adotou a existência humana como um dos seus principais. A pergunta pela existência humana é, no fundo, a pergunta pela essência deste fenômeno, essência que para alguns autores tem origem na noção filosófica de cuidado (Heidegger, 1988). Por isso, presenciamos o conceito de cuidado ganhar relevo em diversas áreas do conhecimento, inclusive naquelas que buscam pensar o homem em sua relação com o mundo e com os outros. Presenciamos também a aplicação larga do

termo “pedagogia do cuidado” nomeando a formação do homem para estas circunstâncias.

É comum encontrar o nome pedagogia do cuidado ligado às ciências da saúde ou do meio-ambiente. No *primeiro caso*, relaciona-se a atualizações das teorias dos cuidados humanos e à formação humanizada do profissional de saúde, nestas, os escritos de Paterson e Zderad¹ são referenciais; *no segundo*, vigora a premissa de preservação e educação ambiental, abrangendo as relações com o ambiente e as pessoas, para a qual a formulação de Jonas (1979, p.49): “Aja de maneira tal que os efeitos de sua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida sobre a terra”, já constitui imperativo. Em vista destas, Boff (1999) fala desta pedagogia como o aprender a zelar pelos vivos e por tudo que nos cerca. Tal cuidado seria pré-condição para a vida do planeta e sua educação, etapa necessária a ressignificação da vida humana de modo a garantir seu sustento e a diversidade dos seres vivos.

A partir de uma fábula latina atribuída a Higino (citada por Heidegger),² Boff evidencia o cuidado ao modo de ser do indivíduo.

¹ Dorotéia Paterson e Loretta Zderad: Especialistas em enfermagem clínica, atuaram em instituições renomadas nos EUA, tendo publicado o tratado *Enfermagem humanística* (1976), no qual propunham a chamada *Teoria prática da enfermagem humanística*. Desenvolvida a partir de experiências existenciais relatadas pelas enfermeiras e as pessoas que recebem tratamento, este conjunto de idéias busca uma visão abrangente dos cuidados humanos, procurando compreendê-lo por uma perspectiva fenomenológica. Tal enfoque recebe a influência da filosofia de Nietzsche, Buber, Husserl e Heidegger que permitiriam pensar esta lida em face da existência e da presença iminente do outro, atendo-se às condições existenciais como a autoconsciência, a alteridade, a responsabilidade, a finitude e a busca de uma significação para a vida. Ao lado destas, podemos citar também as contribuições de Madaleine Leininger que, nos anos de 1950, tratou o fenômeno em sua *Teoria transcultural do cuidado* como experiência universal do humano e elemento essencial à enfermagem.

² Martin Heidegger (1889-1976): Filósofo alemão, professor em diversas universidades européias. Inicialmente esteve associado à escola fenomenológica de E. Husserl, de quem foi assistente. Distanciou-se do projeto da fenomenologia para empreender uma síntese própria deste método e, posteriormente, propor a retomada da questão do ser, denominada *ontologia fundamental*. Sua filosofia influenciou

Na alegoria, diz-se que o homem deve pertencer ao cuidado enquanto viver (*Cura enim quia prima finxit, teneat quandiu vixerit*), o que faz desta estrutura algo constitutivo da existência, se focado filosoficamente. Heidegger dedica parte significativa de sua obra a tal conceito, no interior de uma investigação que buscou tratar a essência do indivíduo em face da compreensão de seu ser. Esta se chama *analítica existencial* (como veremos adiante). A dedicação ao referido tema fez com que Heidegger fosse reconhecido como “... por excelência o filósofo do cuidado” (Boff, 1999, p. 89).

Sendo de importância na obra de Heidegger e um conceito basilar em *Ser e tempo* (1927), o cuidado é visto, por um certo recorte conceitual, na filosofia de autores anteriores; entre eles, os antigos e os medievais, dos quais o alemão se apropriou.³ Com Heidegger o cuidado (*Sorge*) é pensado como traço constitutivo da existência humana, na medida em que este se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, de sua existência, em um processo de “singularização” apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço continuado de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral.

É desta última compreensão do cuidado que partiremos para pensar o conceito referente à educação. É preciso dizer, contudo, que não é a primeira vez que se fala do cuidado, como aqui, e que isso não foi feito por Heidegger, que apenas marginalmente propôs idéias sobre

diversas gerações de intelectuais de vulto no século XX, como: H. Marcuse, H. Arendt, H-G. Gadamer, J-P. Sartre, E. Lévinas e K. Löwith.

³ O cuidado é intuído a partir do conceito aristotélico de “*phrónesis*”, tal como encontrado no livro VI da *Ética a Nicômacos*, referindo-se a um certo modo de prudência, epicentro do qual o indivíduo pode gerir suas ações. Em versão latina, o termo “cura” corresponde à experiência da fábula; é possível encontrar no período medieval, desdobramentos dessa em pensadores como Agostinho, tratando o cuidado como “cura”. Heidegger em sua preleção *Estudos sobre mística medieval* (1910-11) explora o conceito no autor como traço fundamental da existência em face da decadência e de outros conceitos cristãos como o de tentação. Ainda em Agostinho, o cuidado é pensado na *vulgata* de “sollicitudo” (Mac Dowell, 1993). Presumimos que também em Mestre Eckhart, na Baixa Idade Média, o conceito se encontra presente, desta vez tratado como zelo, no sentido de uma atenção para que o indivíduo não se desvie daquelas que seriam tarefas de fato necessárias de sua existência.

o aprender/ensinar e ao propor metas para a educação, em um contexto específico, pode se dizer que não foi exatamente feliz.⁴ Seus estudos filosóficos teriam trazido contribuições mais significativas do que os poucos que propõem algo à educação (Kahlmeyer-Mertens, 2005). A prova disso é que os autores da educação, quando se referem ao pensamento de Heidegger, o fazem a partir de seus textos filosóficos. É o caso de Ozmon e Craver (2004) acenando para a importância do pensamento do autor no âmbito da fenomenologia; Giles (1983) ao tocar no conceito de cuidado, tratando do processo educativo como uma saída da existência imediata do indivíduo em seu mundo e o respectivo encaminhamento a um sentido autêntico à própria existência e, também, Martins (1992), quando fala do cuidado, ao discutir a questão educacional dos currículos por um enfoque fenomenológico, compreendendo-o como a preocupação ou o zelo que, na dialética discente/docente, abre o indivíduo a um horizonte de possibilidades próprias a sua existência.

Por mais que se observe aqui que nem todos os discursos sobre o cuidado e sua pedagogia sejam metodologicamente ingênuos, tendo uma consciência da dimensão ontológica do tema, vê-se que o esforço de viabilização da proposta toma a contramão do pensamento de Heidegger. Pois a preocupação por uma ética, uma política ou, mesmo, uma educação é pragmática, uma derivação da questão intentada pelo filósofo, assim, está num domínio dos entes, é ôntica (referindo-se ao estado das coisas que são); não no âmbito fundamental de uma compreensão do ser, de uma ontologia.

⁴ Professor da Universidade de Freiburg, Heidegger foi eleito Reitor em 1933. Já em seu *Discurso de posse*, professava um modelo educacional para a universidade que acreditava ser capaz de restaurar a identidade do povo alemão e formar indivíduos com força produtiva suficiente para tirar a Alemanha de sua crise. Este projeto, inicialmente inspirado na *Paidéia* grega, desbancou para uma dura disciplina, reflexo das concepções políticas reacionárias do nacional-socialismo com o qual Heidegger se encontrava envolvido. Tal modelo não agradou a comunidade acadêmica que o reputava uma “...influência devastadora do ponto de vista pedagógico” (Jaensch apud Loparic, 2004, p.13). O contraste entre a pedagogia possível de ser pensada a partir do cuidado e o projeto político pedagógico de Heidegger para a universidade alemã mereceria um estudo futuro.

Assim, será também da obra filosófica de Heidegger que partiremos para nossa caracterização do cuidado e daquilo que derivaria numa filosofia da educação. Exercício que apresentará brevemente, os elementos de sua análise da existência, nos apoiando naquela que é reconhecida como uma de suas principais obras.

O cuidado na filosofia de Heidegger e a sua contribuição à educação

A filosofia de Heidegger retoma a pergunta pela verdade como o ser das coisas, acreditando ser a questão mais fundamental entre todas. Tal questão ocupa persistentemente a reflexão humana, motivando as investigações dos antigos e estando latente na reflexão sobre o homem e seu mundo. Em poucas palavras: é “a pergunta pela avaliação e orientação para a vida e o por que e para que de mundo, cosmos, universo” (Safranski, 2000, p.188). Sendo tarefa em toda sua obra, mesmo em diferentes fases e investidas ao tema, é em uma obra que ela ganha sua formulação. *Ser e tempo* é o tratado no qual esta tentativa ganha concretude, pensada a partir do sentido que ali está em jogo, tendo por tarefa preliminar a investigação fenomenológica pelo único ser capaz de colocar a pergunta por este sentido: *o homem*.

A compreensão que Heidegger (1996) faz do homem não é a de um sujeito dotado de um aparato cognitivo e capaz de interagir com um mundo diferente dele. Embora tal compreensão expresse o indivíduo em sua condição de sujeito, Heidegger não parte mais deste ponto de vista, entendendo este ente como um *ser-aí*.⁵

Tomar o indivíduo como *ser-aí*, não é um requinte antropológico (adjetivo), mas uma exigência ontológica (substantiva), necessária à explicação do modo de ser deste que compreende o sentido de ser. O *ser-aí* é compreendido como a possibilidade de ser situado nas circunstâncias de seu mundo e ao constante exercício de existir neste.

⁵ O termo *ser-aí* é tradução de “Dasein”, como no alemão. Este significa, em sua acepção primeira, existência fática, repercutindo na tradição da *filosofia clássica alemã* com este sentido. A versão deste termo se torna um problema para todos os idiomas, pois nenhum é capaz de traduzir o sentido em jogo na compreensão heideggeriana. Opta-se normalmente pela tradução literal assim, teríamos *être-là*, no francês; *esserci*, no italiano e *there-being* ou, mesmo, *being-there* no inglês. Por *ser-aí*, diferente da acepção tradicional, Heidegger entende o modo do existir humano.

Infere-se, assim, que ser no mundo é mais um *cultivo* do que uma estática *condição* humana.

Também o mundo, neste sentido, não se resume a uma realidade física no qual este ser-no-mundo travaria suas relações, mas remonta à dinâmica desse existir. O ser-aí existe ao passo que compreende seu mundo, afetando-se por humores, junto às coisas que encontra à mão, ocupando-se destas como utensílios em virtude de afazeres que só fazem sentido nessa íntima conformidade revelada pelas referências do mundo e de seus propósitos e dos outros com quem convivemos.

Heidegger traz certa especificidade à terminologia referente às maneiras práticas de estar no mundo, que apareceriam como derivações do cuidado, tomado por modo existencial paradigmático:

Se o ser-com (os outros) permanece existencialmente constitutivo ao ser-no-mundo, ele deve poder ser interpretado em face do fenômeno *cuidado*, que usamos para designar o ser do ser-aí em geral, (...) o caráter do ocupar-se das coisas não é próprio do ser-com, apesar deste modo de ser seja um *ser para* os entes encontrados no mundo. O ente, com o qual o ser-aí se relaciona como ser-com não tem o modo de ser do utensílio à mão, sendo também este um ser-aí. Desse ente não se ocupa, com ele se *preocupa*. Também “ocupar-se” da alimentação e vestuário, tratar do corpo enfermo é preocupação. Se entendermos esta expressão de modo que seu uso corresponda a uma ocupação com coisas como termo de um existencial. A “preocupação”, no sentido de assistência social de fato, por exemplo, funda-se na constituição do ser-aí como ser-com. (Heidegger, 1996, p.114)

Vê-se que o cuidado é designado um modo de ser no mundo, maneira de ser si mesmo em cada novo instante; evidenciando que no ser-aí nada está como é, mas que tudo nele seria um esforço por ser. Isso nos deixa claro que este cuidar (*Sorge*) não é a ocupação (*Besorge*), no sentido de um uso das coisas no cotidiano e das tarefas mais diversas possíveis junto a estas; tampouco a preocupação (*Fürsorge*), que indica o comportamento com o outro ou, ainda, para o outro. Para Heidegger, qualquer gesto que expresse zelo, assistência, tutela ou responsabilidade por alguém (inclusive os que envolvem o tratamento de um enfermo ou a prática educativa) seria preocupação em vista de

uma relação de ser com o outro.⁶ Entretanto, nem sempre estes modos são claros ao ser-no-mundo, que, imerso nas suas ocupações cotidianas, ignora o modo de ser de sua existência e a dos outros, compreendendo tudo como coisas simplesmente dadas, compreensão esta que

provém do fato de, no início e na maioria das vezes, o ser-aí se manter em modos deficientes de preocupação. O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. E precisamente estes modos, que mencionamos por último, de deficiência e indiferença caracterizam a convivência cotidiana mediana de um com o outro (Heidegger, 1996, p. 116).

O convívio cotidiano é marcado pela pressuposição de uma existência durável e de relações que remontam o âmbito de significações pré-estabelecidas, herdadas, irrefletidas e normalmente latas, mas que permitem o bom trânsito do indivíduo nas relações de seu mundo. Cotidianamente, o ser-aí ganha modos que permitem que ele proceda em conformidade ao que se convencionou adequado a aquele contexto de mundo; assim, pensa comumente ao grupo que convive, age em conveniência ao que dele se espera, compartilha costumes fazendo que sua existência se reduza à ocupação de ajustar-se a certos padrões de normalidade.

Estes padrões são estipulados coletivamente sem que nesta coletividade se identifique uma pessoa ou grupo determinado autor dessas normas. Daí Heidegger (1996) chamar de *impessoal* (*Man*) este modo de ser com os outros que apresenta o consenso tácito quanto ao comportar-se. No impessoal o ser-aí age conforme atitudes prescritas para a gente. Assim, o indivíduo se vê abonado da tarefa de decidir por seus atos, pois, em cada comportamento, estaria encoberto por este modo existencial segundo o qual normalmente *a gente* procede, gregariamente *a gente* pensa, comumente *a gente se educa...*

Mais que senso comum, este impessoal é um modo de ser da existência que impregna a constituição do ser-no-mundo cotidiano e

⁶ Esclarecimento que proporia uma revisão na terminologia da *Teoria dos cuidados humanos*, alterando-a para *preocupações humanas*.

uma estrutura de sua existência. Assim, negócios, comportamentos e as visões de mundo que lhe são próprias recebem diretiva *da gente*.⁷

Educar em favor da singularidade e contra o impessoal

Também a educação (tal como apreendida na sua divisão em informal e formal) se influenciaria por diretrizes impessoais presentes na mediania do cotidiano. Isto acontece quando, em ambos os segmentos, vemos costumes se reproduzirem, por vezes, de maneira herdada e irrefletida, determinando, à revelia, o tipo de educação que o indivíduo teria. Assim:

O importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer desde que nascemos vem sendo *educado* por idéias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas. Sob a educação formal que nos é transmitida existe uma educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta em nossos estudos. A escola como aparelho doutrinário certamente exerce influência, mas também recebe influência da educação *informal* que se transmite através dos grupos sociais, meios de comunicação, organizações sindicais etc. (Paviani, 1988, p.11)

Ressaltemos que antes mesmo da falta de autonomia remontar o político-ideológico, o sócio-cultural ou o pedagógico-curricular, encontramos o impessoal dando parâmetros de comportamentos nas interações mais primárias. Este estaria presente na educação informal, que, como sabemos, consistiria de experiências latas, dadas espontaneamente e nem sempre refletidas, que tenham efeito formativo sobre o indivíduo; e pela educação formal, mediada por instituições escolares de caráter estrito, com conteúdos programados e

⁷ Exemplos deste comportamento são identificados na literatura autores que se ocuparam de tratar do impessoal em alguns de seus principais traços. No romance *Being There* (traduzido para o português com o título de *O videota – o homem que aconteceu*), Jerzy Kosinski retrata um indivíduo jogado em circunstâncias nas quais mesmo em modos deficientes de ocupação, alternantes entre a apatia e repetição de clichês aprendidos na televisão, seriam capazes de propiciar relações hábeis e competentes em seu mundo. Menos caricato, Thomas Mann, em seu *A montanha mágica*, esboça tais preocupações ao narrar *démarches* de salão nas quais até mesmo bom tom estaria sobre tutela do impessoal. Safranski (2000) elenca outros autores da década de 1920 que tratam da impessoalidade em obras literárias.

pretensamente crítica, mas sabidamente influenciada pela outra (Kneller, 1996).

O impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria (entendendo impropriedade como o estado no qual este não se apropria de uma compreensão singular de suas possibilidades de ser-aí, elucidado de sua existência sempre em exercício). Uma tal educação seria a “oficina” na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso. Este, com a autoridade de coisa que se consagra pela repetição, se acomoda constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso, para, em seguida, criar *identidades e distinções; agrupamentos e segregações; valorações e hierarquias* capazes de ser observadas no modo com que se estruturam as sociedades e se conjugam as relações. Nestas, o papel da educação formal, em termos radicais, constituiria um dilema, situado entre o individual e o público. (Paviani, 1988).

Tomar o indivíduo como ponto de partida da nossa análise não nos torna partidários de um individualismo, como perspectiva teórica da qual compartilhariam algumas escolas antropológicas ou sociológicas, mas revela que o espaço aberto à presente problematização é o da análise existencial, para o qual o cuidado estaria em evidência como traço essencial deste, também em sua educação.

Uma filosofia da educação que parte da consideração do cuidado, como outros discursos educacionais, trafega no âmbito do dever-ser, projetando reflexivamente suas experiências e práticas. Nesta, os diversos modos de ocupação presentes à existência se conjugariam, na medida em que na relação educativa docente/discente,

há a possibilidade de uma preocupação que nem tanto substitui o outro, mas que se lhe *antepõe* em seu poder-ser na existência, não para retirar-lhe o “cuidado” dele, mas antes para devolvê-lo como tal. Essa preocupação, que pertence ao autêntico cuidado, ou seja, à existência do outro e não a *algo* de que se ocupa, proporciona ao outro, por meio de seu cuidado, *livre para* tornar-se transparente a si mesmo. (Heidegger, 1996, p.115)

Heidegger descreve a possibilidade de uma relação na qual a preocupação pelo outro não aniquila sua individualidade, na qual não

se age com o outro preservando-lhe de experimentar os encargos de sua própria existência (de retirar-lhe o cuidado), mas, ao contrário, proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização mais própria. Na relação discente/docente isto se aplica pensando o segundo não como aquele que, se antecipando ao aluno (presumido-o *desprovido de luz*, como indica a composição latina do termo “*alumno*”), predeterminaria a educação que lhe julgasse adequada, mas como aquele que estaria preocupado com o necessário para que o discente se descobrisse livre a um sentido próprio a si. O docente, então, passa a não ser mais o repetidor de lições ou o instrutor de matérias, mas quem cria ao discente a oportunidade de um encontro consigo mesmo, que promove a possibilidade deste se educar (ou, como também no latim, “*educere*”), isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência singular. Singularidade na qual o indivíduo é sempre e em cada vez de acordo com os sentidos que lhe são próprios, que dizem respeito ao seu destino. Assim, a uma filosofia da educação, que pensa o cuidado/preocupação, “traz mau apreço ao mestre quando se permanece sempre e somente aluno” (Nietzsche, 1994, p.92). Permanecer aluno, neste sentido, significa não se reconhecer como um ser em exercício ou, ao saber-se este existente, optar comodamente por interpretar-se como coisa. Assim, ao invés de escolher a si próprio, não buscando apropriar-se de um sentido que conduz tal existência, deixa de decidir radicalmente por si-próprio, para, quem sabe, decidir como *a gente* faz. Nesta,

o ser-ai decidido liberta a si-mesmo para seu mundo. A decisão por si-mesmo primeiro traz o ser-ai para a possibilidade de, sendo com os outros, se deixar “ser” em seu poder-ser mais próprio e, justamente com este, abrir a preocupação que liberta numa ocupação. (Heidegger, 1996, p. 274)

Decidir por si não é assumir o convencional. Não significa seguir à risca um conjunto de normas morais que confeririam perfectibilidade a nossas ações. Mas é o disparar de uma compreensão da existência que orienta a construção de sentidos próprios a cada indivíduo. Uma educação, como possível de ser pensada em uma filosofia da educação heideggeriana, não nos dá senão a oportunidade

de experimentarmos a possibilidade de sermos livres da imediatez cotidiana; colocando-nos diante da urgência por escolher um sentido próprio a si, do decidir pelas ocupações necessárias ao esforço por ser singular no mundo. Esta resolução (única e cunhada em conformidade com os significados mais relevantes ao ser no mundo) nos destacaria do impessoal, fazendo-nos despontar como indivíduos singulares.

Ora, mas nessa educação que parte de uma escolha individual (do discente) por si próprio, qual seria o papel do docente? Como praticar uma educação como essa? O docente, aqui, é aquele que tem a tarefa, quase socrática, de pro-vocar o discente a conhecer a si-mesmo, de oportunizar um encontro com essa possibilidade. O resultado disso pode ser uma existência na qual o indivíduo na cotidianidade não mais se deixe arrastar pela torrente de diretivas da gente. Podendo conduzir sua própria existência e, ainda, atender aos anseios de uma educação contemporânea, preocupada em formar cidadãos *reflexivos, autônomos e participativos* contribuindo à esfera do indivíduo, da sociedade e da espécie. Importa dizer, que o docente nesta relação não é um tutor, que diz doutrinas e instrui em saberes, mas aquele que acompanha o processo.

Conclusões

Estas reflexões nos colocariam diante de questionamentos preocupados com implicações práticas que uma filosofia da educação; ainda, com os dilemas de pensar um modo de tomar o cuidado como um “veículo” da educação, atendendo as exigências práticas do fazer educativo. Assim, constatamos que muitos pontos ainda carecem numa reflexão filosófica que indique um lugar para o cuidado na educação, entre eles, o que nos recorda que a educação não é apenas uma idéia, mas algo que só se efetiva por meio de métodos, através dos quais as teorias se tornam práticas.⁸ Abrir mão disso seria desconsiderar o caráter iminente

⁸ Contribuições neste sentido podem ser encontradas na obra de Paulo Freire (1921-1997), cujas técnicas de seu método criam condições pedagógicas para que o indivíduo, reflexivamente, descubra-se numa situação de opressão e conquiste para si a possibilidade de se libertar desta. O cuidado no interior de uma filosofia da educação poderia ser pensado aproximadamente de uma educação como prática de liberdade (afinal, aquilo que chamamos desde Heidegger de exercício de cuidar por

prático desta, incorrendo naquilo que Gadotti (1991, p.38) denuncia como: “Uma filosofia da educação que foge a essa responsabilidade (...) entrincheirando-se atrás do mundo das idéias” e que “arrisca-se a ser um *ópio*, uma *fuga*, um *supplément d’âme*, em resumo, uma caricatura do homem e do pensar”. Assim, concordamos que a filosofia da educação cabe aos filósofos, mas também aos pedagogos e a todos os membros da comunidade escolar dispostos ao educar, fazendo da filosofia da educação (inclusive aquela que entende a educação como um eduzir o discente à possibilidade de sua singularidade) não um discurso de especialistas mas de parceiros preocupados em libertar o indivíduo para seu próprio cuidado.

É fato que significativos esforços para pensar uma educação e uma filosofia da educação, neste sentido, já foram dados, principalmente no campo da pedagogia. Afinal, é consolidada a idéia de uma educação que liberta à singularidade (Stein, 1987), ainda que esta não se utilize dos conceitos de ser-aí, decisão e cuidado, como faz Heidegger. Assim, o presente texto buscou trazer não a proposta de mais uma pedagogia (no caso a do cuidado, iniciativa com propósitos questionáveis), mas de buscar pensar como a educação pode ser abordada no pensamento heideggeriano, contribuindo não só para a educação, mas também aos estudos da filosofia do autor.

Referências

BOFF, Leonardo, (1999). *Saber cuidar: Ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.

GILES, Thomas R. (1987). *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU.

ser si-próprio, em muito se assemelharia à conscientização entendida por Freire) não fossem algumas das diferenças entre os dois autores como o fato de: a) Freire ainda partir de uma compreensão subjetiva do sujeito, o que implica dizer que o autor ainda toma a realidade humana a partir da dualidade homem-mundo, na chave de sujeito-objeto. Mais próximo da fenomenologia de Husserl do que da filosofia transcendental de Kant, Freire tem o homem como subjetividade que transcende ao mundo, o que ainda denota um entendimento dicotômico. b) Freire compreende a educação como um ato político. Embora formule isso apenas posteriormente, esta intuição já é presente nos primeiros textos em que pensa uma educação libertadora. Subtrair estes pontos do pensamento freireano seria alterar sua obra ao ponto da descaracterização.

- GADOTTI, Moacir. *Idéias diretrizes para uma filosofia crítica da educação*. In. Educação e poder: Introdução à uma pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991. p.37-49.
- HEIDEGGER, Martin, (1996). *Being and time*. New York: State University of New York: Albany. Trad. Joan Stambaugh.
- JONAS, Hans, (1959). *Le principe de responsabilité*. Paris: Flammarion.
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva, (2005). Heidegger educador: Acerca do aprender e do ensinar. In *Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação*. Vitória da conquista: UESB. v. 3, n.º 4. p.161-171.
- KNELLER, George F, (1996). *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar. Trad. Álvaro Cabral.
- LOPARIC, Zeljko. (2004) *Heidegger*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAC DOWELL, João, (1993). *A gênese da ontologia fundamental de M. Heidegger: Ensaio de Caracterização do modo de pensar “Sein und Zeit”*. São Paulo: Loyola.
- MARTINS, Joel, (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poíesis*. São Paulo: Cortez. Org. Vitória Helena Cunha Espósito.
- NIETZSCHE, Friedrich, (1994). W. *Assim falou Zarathustra: Um livro para todos e para ninguém*. 7.ª ed. São Paulo: Bertrand. Trad. Mário da Silva.
- OZMON, Howard, A.; CRAVER, Samuel, M. (2004). *Fundamentos filosóficos da educação*. 6.ª ed. Porto Alegre: Artmed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa.
- PAVIANI, Jayme, (1988). *Problemas de filosofia da educação*. 4.ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- SAFRANKI, Rüdiger, (2000). *Heidegger: Um mestre na Alemanha entre o bem e o mal*. São Paulo: Geração. Trad. Lya Luft.
- SAVIANI, Demerval, (1995). *Escola e Democracia: Polêmicas de nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- SEQUEIROS, Leandro, (2000). *Educar para a solidariedade: Projeto didático para uma nova cultura de relação entre povos*. São Paulo: Artmed.
- STEIN, Suzana (1987). *Por uma educação libertadora*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.