

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CRISÓSTOMO LIMA DO NASCIMENTO

***CUIDADO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-
HERMENÊUTICA A PARTIR DE MARTIN HEIDEGGER.***

NITERÓI
ABRIL DE 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***CUIDADO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-
HERMENÊUTICA A PARTIR DE MARTIN HEIDEGGER.***

CRISÓSTOMO LIMA DO NASCIMENTO

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof^o. Dr^o. GIOVANNI SEMERARO
Co-orientador: Prof^o. Dr^o. ROBERTO NOVAES SÁ

NITERÓI
ABRIL DE 2010

DEDICATÓRIA

O *ser-com* comporta singularidades;

O *mundo da vida* carece de vidas sem as quais a *disposição* teria debilidades;

Àqueles com quem o *cuidado* se mostra entranhado em nossas *existências*.

À,

Aline, minha amada esposa, que tem sido TUDO na minha caminhada. Minhas amadas filhas, Mariana e Natália, simplesmente por existirem. Meus queridos pais, Crisóstomo e Maria Luiza, por serem quem são e a quem devo o que sou. Minha família, que de uma forma ou de outra, sempre apoiou, nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor orientador, Prof. Giovanni Semeraro, pelo respeito à *alteridade*.

Ao meu professor co-orientador, Prof. Roberto Novaes, pela permanente *serenidade*.

Aos Professores Carlos Tourinho e Ana Maria Feijoo, pelo *cuidado antepositivo* nas sábias sugestões.

A todos os professores, funcionários e amigos da UFF com quem pude contar e que, de alguma forma, contribuíram para que este *projeto* de vida pudesse acontecer.

Hoje a tempestade nos chega, pelo vigor planetário da Linguagem, na civilização da ciência e da técnica. Nos vórtices da planetariedade toda diferença entre Pensamento e Ciência é uma função de referência. Pois sempre de alguma maneira pertence a toda ciência uma semântica. Semântica é a articulação de fatos referenciais com fatos referenciados que uma sintaxe possibilita e exerce. Destituído de semântica, o Pensamento se apresenta como alguma coisa de estranho em nosso tempo e sua tempestividade. É por esta estranheza, por ser daquelas causas, cujo destino é nunca poder encontrar ressonância semântica em seu próprio tempo que o pensamento de Heidegger é intempestivo. Daí toda a incompreensão por parte da ciência e da filosofia. Pertence à atualidade de seu pensamento ser incompreendido pela exatidão de qualquer cálculo.

EMMANUEL CARNEIRO LEÃO

RESUMO

Esta pesquisa procurou promover uma reflexão dos saberes e fazeres educacionais à luz da fenomenologia hermenêutica do filósofo alemão Martin Heidegger. A partir de uma apresentação dos principais conceitos deste pensador, que ficou conhecido por implementar uma crítica à metafísica tradicional, responsável, segundo ele, pelo esquecimento da diferença ontológica entre ser e ente, procuramos dar realce à compreensão ontológica do cuidado, como estrutura fundante de todo e qualquer modo do ser-com. Em seguida, intentamos identificar e compreender os elementos de cunho teórico mais recorrentemente presentes nas perspectivas educacionais, tornando-se balizadores de visadas necessárias de serem explicitadas e tematizadas com maior nível de rigor, elucidando suas visões de mundo subjacentes. Por fim, promovendo um cruzamento destas dinâmicas, procuramos dar visão às possibilidades de compreensão de boa parte das relações educacionais à luz das modulações do cuidado heideggereano, permitindo aflorar sentidos, muitas vezes em dimensões pré-predicativas, que norteiam o cotidiano escolar em seus múltiplos desdobramentos.

Palavras-chaves: Fenomenologia hermenêutica; cuidado e educação.

ABSTRACT

This study aimed at reflecting upon the knowledge and the practice of the Educational Field from the perspective of the Martin Heidegger's phenomenological hermeneutic. Starting by presenting the German philosopher's the main concepts, which are known for criticizing the traditional metaphysics – the one responsible for making us forget the ontological difference between being and ent, as Heidegger puts it – I highlight the ontological comprehension of care as the basic structure of each and every *being-with*. After that, I intend to identify and understand the most common theoretical elements in educational perspectives in order to observe its underlying beliefs and concepts. Finally, linking the two parts mentioned formerly, I suggest ways to comprehending some of the educational relations from the view of Heidegger's concept of care, so as to let notice the pre-predicative dimension that guides most of the everyday school routine and its multiple consequences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PRIMEIRA PARTE : O PENSAMENTO DE HEIDEGGER.....	16
CAPÍTULO I: Estrutura e Fundamento da Fenomenologia Hermenêutica de Martin Heidegger.....	16
I.1 – Origem e Influências.....	16
I.2 – Dilthey e Husserl – Os principais influenciadores para a Fenomenologia Hermenêutica.....	21
I.2.1 – A hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey: o ponto de partida de Heidegger.....	21
I.2.2 – A fenomenologia de Husserl como fonte de inspiração e superação.....	40
I.3 – Nascimento e consolidação do pensamento representacional.....	48
CAPÍTULO II: <i>Ser e Tempo</i>.....	66
II.1 – A Analítica do <i>Dasein</i> de Martin Heidegger em <i>Ser e Tempo</i>	68
II.2 – Impessoalidade Cotidiana.....	74
II.3 – Compreensão e Disposição.....	77
II.4 – O <i>Cuidado</i> (<i>Sorge</i>).	81

SEGUNDA PARTE: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO, EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO - A ONTOLOGIA DE HEIDEGGER APROXIMADA À EDUCAÇÃO.....86

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO.....88

I.1 – Educação: partindo dos saberes e fazeres do cotidiano educacional.....88

I.2 – A Psicologia do desenvolvimento como legitimadora das práticas educacionais.....92

I.2.1- As “vigas” mestras: a Psicanálise, o *Behaviorismo* e a Epistemologia Genética de Jean Piaget.....93

CAPITULO II - EDUCAÇÃO E FENOMENOLOGIA: INTERFACES POSSÍVEIS.

II.1- Breve historicidade e identificação de elementos comuns.....100

II.2-Calculabilidade e Técnica ainda prevalecem.....103

II. 3- Fragmentos fenomenológicos na Educação.....109

II.4- Cuidado e Educação: filosoficamente, uma impossibilidade de disjunção.....117

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124

BIBLIOGRAFIA.....128

INTRODUÇÃO

A carência constitutiva a que a palavra “ser” nos direciona nos impele a uma tácita e imediata experiência de circularidade na qual a associamos a outras palavras não menos abrangentes como “existir” ou cridas como mais substanciais como “verdade” e “realidade”. O exercício desta circularidade semântica e conseqüente abandono da sustentação do questionamento sobre o sentido do ser, no entanto, se inscreve dentro de uma realidade espaço-temporal na qual há muito se esvazia tal pergunta a partir de sua suposta imprecisão e vaguidéz. A sustentação, no sentido de manutenção de tal argüição, pode nos apresentar, contudo, o fato de que já nos movemos, desde sempre numa compreensão tácita de “ser”, sem a qual esta ou quaisquer outras perguntas ou respostas e pensamentos de qualquer ordem não seriam possíveis.

O persistir na pergunta sobre o ser, tanto das coisas em geral quanto do próprio homem, que tem a possibilidade de colocar a questão enquanto tal, causa de início e, na maior parte das vezes, um certo incômodo e estranhamento devido ao seu caráter aparentemente desnecessário e expressamente tautológico. Desnecessário porque não costuma nos parecer muito significativo o investimento de tempo e energias na compreensão mais rigorosa de algo que, contraditoriamente, não nos impede de continuarmos fazendo uso a cada momento de nossas vidas, sem, aparentemente, maiores implicações. Tautológico porque, pensar o ser é pensar em palavras, noções e sentidos que, ao explicarem o primeiro, já carregam consigo uma pré-compreensão velada do que aquele significaria e, portanto, já estaríamos lançando mão daquilo que desejamos explicar para explicá-lo. Uma tautologia, portanto. Esta circularidade na pergunta sobre o ser nos impele, ou a desconsiderá-la, ou quando nos provoca o pensamento, descortina-se para nós o fato

de que sempre nos movemos numa compreensão tácita do “ser”. E se assim não o fosse, nem esta nem qualquer outra pergunta poderia ser compreendida ou respondida.

Um filósofo alemão do início do século passado tomou a questão do ser como a questão mais fundamental de todas e, ao assumir a tarefa de questionamento sobre o sentido do ser, põe também em questão o próprio ser deste ente que somos, historicamente denominado homem, e temas tidos como cruciais para sua tematização mais rigorosa como existência, historicidade, temporalidade, realidade e verdade. Martin Heidegger nos oferece assim elementos para uma investigação rigorosa sobre nós mesmos, os sentidos que atribuímos às coisas no cotidiano, dentre elas, nossas próprias noções de “vida” e “mundo”.

Qual a importância que tais questionamentos podem ter para a educação? Ora, Heidegger nos sugere que, na Modernidade, a noção de “homem” está intimamente ligada à noção de sujeito. Ser sujeito é uma assunção datada historicamente pelo homem, para o homem, que nos é conhecida a partir da distinção cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa*. Ao descobrir que pode duvidar de tudo que considera conhecimento, reconhece a dúvida como um ato de pensamento que lhe garante, indubitavelmente, a certeza de pensar. Mais que isto, a certeza de sua existência enquanto “coisa pensante”. Descartes então intui: “Penso, logo existo”. Eis a descoberta que afirma a existência do sujeito intimamente dependente de seu ato de pensar. O sujeito se percebe consciente de ser sujeito dos seus atos de consciência. O pensamento é, então, o modo como o sujeito re-apresenta para si aquilo que se lhe opõe, que dele se distingue, isto é, toda a sua “exterioridade” e a realidade em sua dinâmica. O *cogito* é a força de representação, de re-apresentar tudo o que se mostra e se apresenta lançado diante do sujeito. Isto que se apresenta e se opõe ao sujeito é, por sua vez, denominado objeto. Assim, o horizonte da subjetividade-objetividade é a perspectiva a partir da qual a verdade do homem e do mundo se dá a ver.

No âmbito das ciências do homem, a educação, como uma delas, não se furta a herdar as dicotomias inauguradas pela metafísica, tais como sujeito-objeto, teoria-prática (quantas vezes estes termos não se fazem presentes num sem número de disciplinas no campo da educação?), sensível-inteligível, corpo-alma, que determinam *a priori* a abertura de sentido dos seus campos.

Na medida em que, como demarcado anteriormente por Heidegger via o embricamento entre ser e existência, a busca de um questionamento sobre o sentido do ser em geral pode nos colocar inelutavelmente face a face com a nossa abertura constitutiva de sentidos, nossa tessitura semântica, ou seja, com nossas verdades, ou em outras palavras, com o nosso próprio ser, esta pesquisa, ao refletir sobre a noção de “cuidado” (*Sorge*) na fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger, tomando esta noção tal como é apresentada pelo filósofo em *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit*) (1927), usada para expressar a característica ontológica do *Dasein* de estar permanentemente referido a outro ente, e a sua aqui crida indissociabilidade da educação do humano, fenômeno este que nas suas diversas faces de ocorrência (na família, educação familiar; na religião, educação religiosa; na profissão, educação profissional; na arte, educação artística; na política, educação política; e assim por diante) se dá em todo o tempo e em todo o lugar, à medida que, por toda a parte e em qualquer momento, está em jogo o acontecer da vida, buscamos chamar a atenção para a possibilidade de a educação ser compreendida como um fenômeno constitutivo do ser humano, tendo como inspiração reflexiva a ontologia fenomenológico-hermenêutica de Martin Heidegger, apresentada naquela que veio a se constituir como a principal obra representativa do pensamento deste filósofo, *Ser e Tempo*.

Testemunhamos assim para um viés de compreensão da educação como “autogênese do humano”, sendo ela, portanto, aquele acontecer através do qual o ser humano se constitui a si mesmo. Para o educador, que como bem propunha a *maiêutica* (parteira em grego) socrática, não é mãe ou pai, no sentido de criador, daquele a quem educa, mas sim, seu “parteiro”. Como alguém que, por estar próximo, testemunha o ressoar daquela voz que ecoa já sempre dentro de cada ser humano, e o conclama a vir a ser ele mesmo, na sua singularidade e propriedade. Nos propomos, portanto, a apresentar as possíveis contribuições que a ontologia pensada por Martin Heidegger pode viabilizar à esfera educacional, tendo como fio condutor o questionamento sobre o sentido do ser empreitado pelo filósofo e a premissa de que em todo e qualquer ato que exercemos já nos movemos num horizonte de compreensão do ser que se põe concomitantemente, mesmo que de forma tácita, aos nossos sentidos e impressões. Apesar de ter sido um filósofo e não um pedagogo, na medida em que implementou toda uma investigação acerca do sentido do ser e da existência humana, propiciando que certos conceitos fundamentais ao pensamento

ocidental, tais como, “sujeito”, “razão”, “indivíduo” e “existência”, conceitos esses de uso corriqueiro nas ciências do homem e não menos na educação, pudessem ser pensados com base em novos paradigmas, o pensamento de Heidegger pode nos oferecer importantes contribuições a este campo do saber.

Neste sentido, ao se propor a demarcar, dentro da perspectiva fenomenológico-hermenêutica de Martin Heidegger, a relação entre a noção de “cuidado”, enquanto estrutura ontológica que abarca a totalidade existencial do *Dasein* e o ser da educação, este trabalho estruturar-se-á em duas partes. Na primeira, buscaremos fazer uma apresentação sucinta e objetiva, porém clara, da ontologia heideggereana com base na sua obra mais conhecida *Ser e Tempo (Sein und Zeit)*, publicada em 1927, na qual aborda a questão do ser por caminhos radicalmente diferentes daqueles percorridos até então pela tradição: não pergunta “o que é o ser”, interroga, sim, o seu sentido. O objetivo da ontologia, de determinar a quiddidade dos entes, transforma-se então numa questão fenomenológica e hermenêutica, sob a influência principal por uma lado de Edmund Husserl e do outro de Wilhelm Dilthey. Teremos por finalidade situar o leitor em relação à trajetória do pensamento heideggereano que, ao se tornar inicialmente público nas reflexões expressas em *Ser e Tempo*, lança mão de uma analítica da existência e futuramente sendo cunhado como fenomenologia hermenêutica, consiste na descrição interpretativa das estruturas ontológicas fundamentais do existir humano, possibilitado pela atitude de suspensão de qualquer forma de objetivação do ser do homem como pessoa, eu, consciência, sujeito, seja num sentido psicológico ou transcendental.

Na segunda parte, já demarcado anteriormente o co-pertencimento ontológico do *Dasein*¹ na instauração homem-mundo, situando, portanto, o “ser da educação” como o

¹ A palavra alemã *Dasein* é traduzida normalmente como existência. Em *Ser e Tempo*, porém, *Dasein* designa o fundamento ontológico do ser-humano, ou seja, o fundo a partir do qual o humano se essencializa, se torna o humano, que é. *Dasein* diz o fundo do ser humano, a partir donde ele acontece e se constitui como humano. Diz, antes de tudo, esta possibilidade da liberdade, pela qual o ser humano acontece como a abertura do mundo, na disposição cordial de se responsabilizar por si e por tudo quanto há. Tal disposição da boa-vontade da liberdade diz, sempre de novo, em cada nova situação, em toda possibilidade e impossibilidade: eis-me aqui! Presente! *Dasein* diz, pois, presença, não como simples ocorrência de algo simplesmente dado, mas como intensidade, suavidade, radicalidade, transparência, propriedade do ser-si-mesmo, abrindo-se como a clareira, em que se clareia e se libera o sentido do ser de tudo quanto, de alguma maneira, é, em sua pregnância e plenitude.

próprio apelo histórico a que o ente que somos nos temos que lidar, constituindo-nos histórico-temporalmente, buscaremos pensar o que se encarna no fenômeno da educação do ser. Ou seja, até que ponto esta empreitada laborial formativa já não seria, de todo o sempre, cunhada por um horizonte de sentido que estabelece tacitamente visões de mundo e de homem, neste caso se convertendo numa histórica noção de “sujeito”, que ecoa concepções pré-predicativas, que se situam no como o existencial da “compreensão disposta”, trazida por Heidegger, e inscrita na ordem ontológica do cuidado. Para tal, faremos algumas considerações amparadas em alguns saberes e fazeres do cotidiano educacional, citaremos algumas das principais perspectivas de compreensão do humano que sedimentam muitas de tais práticas e faremos algumas referências a alguns pensadores e educadores brasileiros, que possam, com seus escritos, vir a contribuir para um possível lançamento de um olhar fenomenológico sobre a educação. Dentre estes, Durmeval Trigueiro Mendes, que como veremos, apresenta em seus textos abordados *Fenomenologia do Processo Educativo e Realidade, experiência e criação*, algumas noções e propostas amistosas com a Fenomenologia Hermenêutica heideggereana. Finalizando a segunda parte, buscaríamos pensar que contribuições a noção de cuidado como estrutura ontológica do *Dasein* pode nos fornecer quando identificamos, no segmento educativo, os modos pujantes e prementes de relação dos principais elementos deste teatro – educador-educando- desvelando possibilidades de sentido previamente instauradas existencialmente. Ao longo de toda a pesquisa, e com base na crítica heideggereana à metafísica ocidental, buscaremos visualizar possibilidades do abrir-se para uma experiência não exclusivamente metafísica da verdade, decorrente do modelo positivista do saber científico, mas também para outras possibilidades de experiencição, como por exemplo, a partir da experiência da verdade na arte, profundamente atravessada pelo insólito, pelo intangível, ou, num linguajar mais heideggereano, como a própria manifestação de ser da verdade enquanto *aletheia*. Neste sentido, em termos gerais, apontamos para uma possibilidade de uma experiência heideggereana de verdade na educação, ou de ser da educação, irreduzível à nossa cotidiana *atitude natural*, seja ela tanto com base no senso comum, quanto exclusivamente articulada com o conhecimento científico.

Para além de seus objetivos específicos, este estudo encontrará acalanto se puder contribuir para a reflexão sobre questões ligadas à educação. É recente e original o interesse

pela obra de Heidegger neste campo, como podemos encontrar em *Filosofia e história da educação* (Piletti, 2002), no já clássico *Fenomenologia da educação* (Cirigliano, 1974), além de Giles em *Filosofia da educação* (Giles, 1987) e Martins em *Um enfoque fenomenológico do currículo* (Martins, 1992) quando tocam no conceito de “cuidado” heideggereano, tratando do processo educativo como possibilitador de um sentido autêntico à própria existência e a um horizonte de possibilidades próprias a sua existência. Concluímos apontando que, em nosso compreender, na leitura dos textos de Heidegger, qualquer um que adentre em seu âmago, inspirados no mais original e fundamental *pathos* da filosofia que é o *estranhamento* da realidade, na qual nos incluímos com nossos modos de ser e de pensar, vencendo inclusive a hermeticidade literária característica de seus escritos, dificilmente encontrará pensamentos menos comprometidos com totalitarismos e mais com o que é fundamentalmente humano em nós. Portanto, vamos a Heidegger para conhecermos as idéias de uma filosofia cuja pedra angular é o *cuidado*, com a pretensa proposta de podermos enunciar uma compreensão de educação comprometida com existências singulares em detrimento do recorrente traço de impessoalidade profundamente arraigado nos modos de ser contemporâneos.

PRIMEIRA PARTE

O PENSAMENTO DE MARTIN HEIDEGGER

CAPÍTULO I: Estrutura e Fundamento da Fenomenologia Hermenêutica de Martin Heidegger.

I.1 – Origem e Influências

Em *Meu caminho para a fenomenologia* (1973), Heidegger indica um momento decisivo em sua formação: quando se dá conta sobre a fundamentalidade da questão do ser. Isto acontece a partir da leitura da obra de Franz Brentano *Sobre o significado múltiplo do ente segundo Aristóteles*, de 1862. Heidegger estabeleceu seu primeiro contato com a obra de Brentano em 1907, ainda na escola de nível secundário no seminário católico de Friburgo. Mais especificamente, ele aponta para a frase que mais lhe chamou a atenção nesta obra que foi a frase de Aristóteles que diz que *o ente se manifesta, em conformidade com o seu ser, de diversas maneiras*. Tal frase de Aristóteles guarda, segundo Heidegger, a questão determinante quanto a escolha do caminho que seu pensamento iria trilhar desde então: *qual a determinação fundamental e unitária do ser que rege o ente em suas múltiplas significações?*

Dois anos mais tarde, em 1909, Heidegger ingressa numa rápida incursão na Teologia começando a cursá-la na Universidade de Friburgo. O flerte com a Teologia duraria apenas quatro semestres, quando então o ainda jovem Heidegger se voltaria integralmente para a Filosofia, para jamais deixá-la.

Ao abandonar a Teologia, Heidegger se distancia do pensamento escolástico que dominava esta disciplina. Contudo, a “influência teológica” se faz presente em algumas importantes noções apresentadas em sua obra mais conhecida, *Ser e Tempo (Sein und Zeit)*, publicada em 1927, segundo Nunes, como as de “temor” e “angústia”². Kierkegaard, Santo Agostinho e Lutero também se fazem presentes na composição de uma sutil sombra teológica do pensamento do filósofo, muito embora ele não deixe de marcar de forma contundente em diversos textos anteriores a *Ser e Tempo* a distância entre a Teologia e a Filosofia.³

A mentalidade positivista⁴ encontrava na Universidade de Friburgo um importante foco de resistência na Alemanha aos seus preceitos sustentado pelo neokantismo.⁵ Nunes (1992) aponta que, naquele período, crescia a crítica à racionalidade científica inerente às ciências naturais. O pensamento de Nietzsche desempenhava um papel preponderante neste movimento apontando para o primado da experiência vital frente à abstração. Ganhava força a relação entre poesia e filosofia já iniciada por Holderlin na primeira metade do século XIX, tendo sido abafada na segunda metade deste mesmo século pela Teoria do Conhecimento.

² Em virtude de entendermos não haver relevância no aprofundamento de tais conceitos para o atingimento do objetivo principal deste trabalho, os mesmos não serão pormenorizados na presente pesquisa.

³ Em *History of the Concept of Time*, de 1985, Heidegger discute a possibilidade da apropriação do conceito de “tempo” sendo mais íntima ao teólogo do que ao filósofo, aproximando tal conceito à noção de “eternidade” discutida pela teologia, diferentemente do filósofo cuja *arché* é o permanente estranhamento.

⁴ Filosofia de Augusto Conte do século XIX, que considera o estado positivo (o que é real e palpável, os dados da experiência baseados nos fatos superam as formas teológicas e metafísicas de explicação do mundo, tidas como vagas e quiméricas) o último e mais perfeito estado abrangido pela humanidade, valorizando a ciência como forma mais adequada de conhecimento, donde deriva o cientificismo.

⁵ Movimento nascido na Alemanha a partir de 1860, que se caracteriza por assimilar à teoria do conhecimento a filosofia. A teoria do conhecimento é considerada o único campo capaz de impedir a dissolução da filosofia, seja num pensamento especulativo apartado das ciências positivas, seja num materialismo dogmático. Se por um lado o neokantismo se une ao naturalismo, por outro, ele se encontra com o positivismo, o que é “uma conseqüência natural de sua ontofobia” (Mora, 1994, p. 128)

Como visto anteriormente, a perspectiva epistemológica do neokantismo imperava no quadro filosófico alemão daquela época. O próprio Heidegger, ao se fixar no curso de filosofia, propaga de certa forma esta perspectiva. Porém, ele rechaça o positivismo do neokantismo mais tradicional, que enfatiza as questões relativas às ciências da natureza. De qualquer forma, não se pode negar que ele encontra em Kant um interlocutor de peso.

Para que se ventile as incursões e dissonâncias entre estes dois expressivos pensadores alemães, não podemos prescindir aqui de um maior clareamento do quadro filosófico dos dois últimos séculos.

Diferentemente do século XVII, quando a principal questão que se colocava era a discussão em torno do inatismo, se o conhecimento seria inato ou adquirido, sendo Descartes, Leibniz e Locke os principais expoentes desta época, o século XVIII vai propor uma nova abordagem da Teoria do Conhecimento. Haverá uma preocupação de como se processa o conhecimento bem como onde se encontram os “limites” do conhecer. Hume e Kant apresentam suas teorias bastante distintas neste período. Colocaremos aqui, de maneira sintética, a forma como o pensador inglês David Hume apresenta seu ponto de vista sobre as percepções da mente humana.

Hume diferencia as percepções da mente em dois gêneros: “impressões” e “idéias”. A diferença entre elas, seria para ele, o grau de força e a vivacidade que “atingem” a mente humana. As imagens mais “fortes e violentas” são as impressões, enquanto que as mais “fracas” são as idéias. Ambas, tanto as idéias como as impressões, podem ser classificadas em simples ou complexas. Caso possa ser fragmentada em várias partes, é compreendida como complexa; sendo indissolúvel, dir-se-á simples. Há, portanto, uma grande semelhança entre nossas impressões e idéias em todos os pontos, exceto em seus graus de força e vividez, de forma que as idéias parecem ser os reflexos das impressões. É através das percepções de simples e complexas que poderemos limitar a conclusão da semelhança entre as impressões e as idéias. As idéias complexas não necessitam possuir impressões que lhes correspondam inteiramente, ou seja, posso possuir a idéia de um lugar conhecido com muros de ouro e pedras de rubi, utilizando assim duas idéias para formar uma só coisa; e nossas impressões complexas nunca são copiadas de maneira exata: mesmo que tenhamos

visto uma cidade, somos incapazes de guardar todas as suas ruas e aspectos, nitidamente. Não há, portanto, uma regra universalmente verdadeira de que nossas impressões sejam cópias exatas das nossas idéias complexas. Quanto às percepções simples, Hume afirma que “a regra não comporta exceção, e que toda idéia simples tem uma impressão simples que se assemelha a ela; e toda impressão simples tem uma idéia correspondente” (HUME in PEREIRA, 2004, p. 26).

Dada esta tese, Hume crê que é a partir da experiência que se formam as idéias e o inverso é impossível. Se tomarmos inato por “natural”, então, segundo o autor, todas as percepções da mente serão inatas ou naturais. Porém, se admitirmos os termos “inato” e “impressões” tais como definidos por ele, “todas as nossas percepções são inatas e nenhuma de nossas idéias o é” (HUME in PEREIRA, 2004, p.27).

Não obstante a diferença perspectivista entre Hume e Kant, este último não deixa de considerar que, em seu livro mais lido e mais influente a *Crítica da Razão Pura* (1781) nasce, em muito também, fruto da leitura de Hume e do que o próprio Kant vai denominar como um despertar do “sono dogmático”. Nesta obra, Kant buscou demarcar os limites de todo o conhecimento a priori, ou seja, do conhecimento que independe da experiência⁶. A partir de uma postura crítica, ele combate os sistemas metafísicos de caráter dogmático, como o racionalista-intelectualista de Christian Wolff. Tais teses, por se construírem com base em métodos estritamente lógico-dedutivos, eram tidas como irrefutáveis. A alternativa cética diante de tais métodos dogmáticos, representada pelo empirismo de Hume⁷, por exemplo também eram combatidos por Kant.

O meu próprio trabalho, na *Crítica da Razão Pura*, foi ocasionado pelos pontos de vista céticos de Hume, mas prossegui muito além e discuti toda a problemática da razão teórica pura em seu sentido sintético, incluindo aquilo que é comumente chamado de Metafísica. (KANT *Crítica a Razão Prática*, p. 54, *Crítica a Razão Pura*, B 792, 797 in CHAVES).

⁶ Interessado desde os primórdios de sua vida intelectual pela ciência newtoniana, já constituída plenamente no seu tempo e preocupado com a confusão conceitual a respeito do debate sobre a natureza do nosso conhecimento, Kant questiona se é possível uma “razão pura” independente da experiência. Daí seu pensamento ser conhecido como *criticismo*.

⁷ Para o pensador inglês, o sujeito do conhecimento é sujeito psicológico, atuando como simples agente de associações de representações sensíveis. Para ele, o “fenômeno” é puro conteúdo de consciência. É pura representação. A causalidade perde nessa perspectiva o caráter de princípio necessário que tem no seio do racionalismo dogmático. Seu fundamento passa ser a natureza puramente subjetiva e psicológica.

Interpõe-se a principal questão de fundo que vai orientar as mais de 800 páginas de sua principal obra crítica, a pergunta de como são possíveis juízos sintéticos a priori? Na referida obra, Kant vai argumentar que tempo e espaço são formas fundantes de percepção (formas da sensibilidade) que funcionam como “ferramentas da mente”, mas que só se dão ao uso na experiência. Não nos seria possível, portanto, imaginar alguma coisa que existe, fora do tempo, e que não tem extensão no espaço. A mente humana não poderia produzir tal idéia.

Além das formas da sensibilidade, Kant também vai nos propor que há o entendimento, e que este seria uma faculdade da razão. Ele seria o responsável por nos fornecer as categorias com as quais podemos operar as sínteses do múltiplo e do diverso da experiência. Assim, os juízos sintéticos a priori só são possíveis porque há uma faculdade da razão - o entendimento - que nos fornece categorias a priori - como causa e efeito - que nos permitem emitir juízos sobre o mundo. No entanto, tais categorias são próprias do conhecimento da experiência, não nos sendo possível empregá-las fora do campo experiencial. Eis, assim, a razão pela qual, na filosofia crítica de Kant, não nos é possível buscar um eventual conhecimento da *coisa em si*, visto que nenhuma experiência humana estaria fora do campo fenomenológico da experiência.

Disto parece decorrer que a experiência não é mais puramente receptiva no sentido reconhecido pelo empirismo de Hume. A experiência no sentido atribuído pela filosofia transcendental é apenas receptiva no que se refere à sensibilidade, porém não no que se refere ao entendimento. Assim, diante do impasse, o sujeito estritamente lógico da filosofia dogmática frente ao sujeito psicológico da filosofia cética, Kant reivindica um *sujeito transcendental*. Trata-se da estrutura apriorística deste sujeito que torna possível toda a experiência. Nela, a *sensibilidade* e o *entendimento* são as faculdades fundamentais⁸.

⁸ A expressão *transcendental* em Kant significa aquilo que é anterior a toda a experiência. “Chamo *transcendental* todo o conhecimento que trata não tanto dos objetos, como, de modo geral, de nossos conceitos *a priori* dos objetos”.(Kant, 1980). Mesmo fazendo uma crítica do racionalismo e do empirismo, Kant segue um processo que redundava num idealismo, daí o seu pensamento ser conhecido como *idealismo transcendental*, pois, ainda que reconheça a experiência como fornecedora da matéria do conhecimento, é o nosso espírito, através de suas estruturas *a priori*, que constrói o objeto do seu saber.

Esta apresentação sucinta das bases do pensamento kantiano nos oferece a possibilidade de compreendermos suas implicações na perspectiva transcendental de Husserl, Dilthey e, conseqüentemente, Heidegger. Adiantamos, porém, que, a partir de Kant, Heidegger faz um recuo crítico para uma dimensão mais originária⁹ que a da representação, na qual se desenrola a relação sujeito-objeto.

A principal obra de Heidegger, e que o anuncia para o meio filosófico, começa a nascer a partir do distanciamento do filósofo da seara neokantiana. A fenomenologia do mestre Edmund Husserl e a hermenêutica de Wilhelm Dilthey se entroncam para criar a “fenomenologia hermenêutica” heideggeriana.

I.2 – Dilthey e Husserl – Os principais influenciadores para a Fenomenologia Hermenêutica.

I.2.1 – A hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey: o ponto de partida de Heidegger.

Em *Verdade e Método*, de 1993, Gadamer nos apresenta o objetivo principal do pensamento de W. Dilthey (1833-1911) que seria complementar a *Crítica da razão pura* com uma crítica da razão histórica, ou seja, “descobrir as categorias do mundo histórico, que seriam capazes de sustentar as ciências humanas”. A diferença fundamental desta perspectiva de historicidade da assumida pelos neokantianos é que estes propunham uma transposição da problemática epistemológica das ciências naturais para as ciências humanas ou históricas. Dilthey, ao contrário, não via a estrutura da experiência histórica como constituída à base de fatos aos quais se acrescentariam relações de valor, mas sim, que tal estrutura está baseada na historicidade inerente à própria experiência.

⁹ Adiante falaremos da crítica heideggeriana da perspectiva metafísica de cisão homem-mundo, e de suas naturais dicotomias decorrentes, dentre as quais as de sujeito-objeto. Ao apresentar a expressão “ser-no-mundo”, Heidegger revela a unidade estrutural ontológica da existência do Dasein. Posteriormente voltaremos a clarificar mais pormenorizadamente tais termos.

Para melhor clarificarmos a influência da perspectiva hermenêutica diltheyana no pensamento de Heidegger, havemos de compreender melhor a estruturação histórica deste campo de saber, que tem o pensador alemão Friedrich Schleiermacher (1769-1834), teórico que produziu suas principais reflexões no início do século XIX, apontado como o fundador da hermenêutica contemporânea. Embora Schleiermacher não tenha sido o primeiro a ocupar-se da interpretação, uma vez que os debates acerca de tal fenômeno remontam aos gregos e atravessam toda a cultura ocidental, foi somente a partir de suas reflexões que a hermenêutica ganhou *status* de autonomia e, enquanto disciplina, adquiriu seus atuais delineamentos. Schleiermacher considerava que a hermenêutica, até o século XVIII, se restringia a uma técnica auxiliar da filologia e da teologia, compondo-se tão somente por “coleções de regras particulares reunidas por meio das observações dos mestres, algumas vezes claramente definidas, outras beirando a indefinição, arranjadas ora confusamente ora comodamente”¹⁰. Tais coleções fragmentárias de regras não estruturavam, ainda, uma metodologia propriamente dita, pois não eram capazes de expor, “sob uma forma adequada e científica, toda a extensão e as razões de ser do processo de compreensão”¹¹.

Com vistas ao ultrapassamento desta “precária” condição epistemológica, Schleiermacher se incumbiu de suplantar a esses conjuntos de orientações parciais, uma descrição mais estruturada, sistemática e completa do processo interpretativo, que se propusesse a oferecer tanto uma *descrição* correta do modo como a compreensão ocorre quanto uma *orientação* supostamente mais condizente dos “intérpretes” no processo interpretativo. Ele lamentava também que, em face da fragmentação da hermenêutica em uma série de disciplinas particulares “a hermenêutica como arte da compreensão não existe como uma área geral, apenas existe como uma pluralidade de hermenêuticas especializadas”¹². Neste período, portanto, início do século XIX, havia somente uma gama de disciplinas hermenêuticas que serviam como *técnicas de interpretação* aplicáveis aos seus diversos campos determinados, fundamentalmente a Filologia, a Teologia e o Direito. Sendo conjuntamente teólogo, filólogo e filósofo, Schleiermacher repudiava essa fragmentação, entendendo que não fazia sentido desenvolver uma teoria para a

¹⁰ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 26.

¹¹ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 26.

¹² Citado por PALMER, *Hermenêutica*, p. 91.

interpretação da Bíblia, outra para a interpretação dos clássicos, outra para a interpretação da literatura moderna, outra para a interpretação da literatura oriental e assim por diante. Embora cada um desses campos pudesse ter as suas peculiaridades e especificidades, decorria que se estava diante de várias aplicações do mesmo processo de compreensão, o que despertou nele a idealização de um projeto de uma hermenêutica geral, que comportasse a interpretação de todos os textos, fossem eles escritos ou orais, antigos ou modernos, sacros ou profanos. Descortinou-se, assim, a possibilidade de transição da hermenêutica, de uma técnica auxiliar dos diversos campos do saber para uma descrição unificada dos processos de compreensão. Gadamer pontua que Schleiermacher opôs-se à hermenêutica tradicional de sua época porque passou a concentrar-se na compreensão do texto enquanto portador de significado e não no estudo dogmático do texto como um veículo que poderia conduzir à verdade. Refutando tal perspectiva linear e dogmática, Schleiermacher propunha a autonomia do sentido do texto, uma vez que o seu objetivo já não era revelar a eventual verdade oculta no texto, mas compreender o próprio sentido do texto, independentemente da veracidade ou não desse significado. Com isso, ele unificou o estudo de textos sagrados e profanos, clássicos e modernos, submetendo suas compreensões à mesma metodologia. Como atesta Gadamer “a compreensão e interpretação tanto da Bíblia como da Antigüidade clássica foram liberados do interesse dogmático”¹³.

Identifica-se também em Schleiermacher, diferentemente de seus antecessores que pensaram a hermenêutica, a tentativa de elaborar uma hermenêutica tão próxima quanto possível dos padrões de cientificidade. Além disso, sendo ele fundamentalmente um teólogo, visualiza-se em sua busca o objetivo de conformar uma teologia científica, por meio da elaboração de uma metodologia adequada de interpretação dos textos bíblicos¹⁴.

Outra importante contribuição da epistemologia hermenêutica de Schleiermacher foi a contraposição à uma idéia tradicional de que a interpretação somente cabia sobre trechos reconhecidamente obscuros de um texto, aos quais não se pudesse estabelecer uma imediata compreensão. Ao considerar que cada texto era fruto da atividade de um indivíduo e que, interpretá-lo requeria compreender o seu sentido a partir da “reconstrução completa da

¹³ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 306.

¹⁴ Cf. GADAMER, *Verdade e método II*, p. 118.

evolução interior da atividade compositora do escritor”¹⁵, ele concluiu que todo e qualquer texto conduzia o seu intérprete ao desafio de promover a reconstrução do pensamento de uma pessoa que lhe era estranha porque diversa dele próprio. Com isso, a necessidade de lidar com a individualidade do outro cuja obra é objeto de análise torna inevitavelmente estranho para o intérprete o objeto da compreensão¹⁶.

O objetivo mor de Schleiermacher era compreender o sentido de um texto, compreendendo-o como a expressão da individualidade do seu autor. Para tal, ele viu-se na necessidade de tratar hermeneuticamente tanto a compreensão do texto em si, quanto a compreensão do sujeito que o criou¹⁷.

Segundo Gadamer, que reacessou no século XX as idéias de Schleiermacher sobre o tema, “quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete projeta um sentido para o texto como um todo. O sentido inicial só se manifesta porque ele está lendo o texto com certas expectativas em relação ao seu sentido. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente no desenvolvimento dessa projeção, a qual tem que ir sendo constantemente revisada, com base nos sentidos que emergem à medida que se vai penetrando no significado do texto.”¹⁸

Tal revisionamento, contudo, é um processo circular infundável, na medida em que não se é possível conhecer todos os elementos comparativos que podem estimular novas projeções divinatórias. Para uma melhor elucidação deste processo, recorramos a um exemplo do nosso cotidiano. Quantas vezes entendemos o significado de uma cena que acontece no início do filme apenas quando chegamos ao final da história? Quantas vezes saímos do cinema lembrando os episódios iniciais e revendo o modo como eles deveriam ser interpretados? Isso acontece porque cada cena particular somente pode ser entendida dentro do contexto da obra completa. Porém, a obra completa é formada pela seqüência dos episódios particulares.

¹⁵ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 39.

¹⁶ Gadamer sobre Schleiermacher, “a estranheza está ligada indissolúvelmente com a individualidade do tu”. [GADAMER, *Verdade e método*, p. 281]

¹⁷ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 68, 3.a.

¹⁸ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 402 e *Truth and method*, p. 267. Como a versão brasileira do texto apresenta algumas divergências com relação à tradução inglesa, fizemos um cotejo entre as duas versões.

No início de um filme, inevitavelmente criamos algumas expectativas com relação ao significado de cada cena que nos é apresentada. Tais *projeções* resultam de noções prévias que utilizamos como elementos de comparação. Contudo, a cada nova informação percebida, essas *projeções* de sentido vão sofrendo alterações, acarretando numa modificação gradual no sentido que atribuímos ao filme originariamente. Além disso, cada vez que se modifica a nossa projeção de sentido sobre o filme, mudam também os significados que atribuímos às cenas precedentes.

De acordo com Gadamer, “esse constante processo de *reprojetar* constitui o movimento do compreender e do interpretar”¹⁹. Nesse processo de idas e vindas, a nossa compreensão sobre a obra, e acreditamos poder projetar tal dinâmica para a vida como um todo em suas múltiplas dinâmicas do cotidiano: conversas, encontros, observação de fatos, aulas etc, vai sendo alterada, pois temos necessidade de integrar as novas cenas em um contexto coerente; além do fato de que a nossa compreensão de cada cena particular vai sendo modificada à medida que muda nossa compreensão sobre o filme como um todo. Dessa forma, tal como cada cena não pode ser compreendida fora do conjunto da obra, o filme não pode ser entendido senão a partir da compreensão de cada cena particular e das relações entre elas. Essa impossibilidade de desconexão entre o entendimento do todo e o das partes é tão aplicável ao cinema quanto à literatura ou a qualquer outro texto que se busca compreender.

Para que migrasse do pensamento tópico (catálogo de cânones dotados de autoridade) e ingressasse no pensamento metódico (convertendo-se em um sistema abstrato de regras), foi preciso que a própria metodologia da hermenêutica se tornasse objeto de reflexões específicas. O maior desenvolvimento desta discussão metodológica somente veio a se dar no século XIX, quando os teóricos da interpretação voltaram-se sobre sua própria atividade e perguntaram-se seriamente acerca do significado dos métodos que eles próprios definiam. O aprofundamento dessa reflexão levou a hermenêutica a voltar-se a si mesma e a promover um questionamento sobre a própria metodologia do interpretar, dando aqui um passo significativo na racionalidade moderna: a *autoreflexividade*. Tal passo normalmente é atribuído a Schleiermacher, que foi o primeiro teórico a tematizar a própria interpretação e

¹⁹ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 402 e *Truth and method*, p. 267.

a buscar esclarecer os modos como interpretamos. Com isso, a hermenêutica deixou de ser uma disciplina auxiliar da teologia, do direito ou da filologia, e passou a ser um campo autônomo de pensamento.

A envergadura e as conseqüências deste passo conduziram Schleiermacher a ampliar sua visão tanto sobre as potencialidades quanto sobre os limites de uma *metodologia da interpretação*. Fundamentalmente, ele alertou que qualquer metodologia interpretativa não poderia ser reduzida, tal como nas ciências naturais, a um sistema de regras que pudessem ser definidas *a priori* e aplicadas em qualquer situação e contexto. Com isso, apesar de suas pretensões metodológicas, Schleiermacher não tinha ilusões sobre a possibilidade de reduzir a hermenêutica a um conjunto definido de regras de interpretação, especialmente no tocante ao elemento divinatório. Ele chegou mesmo a afirmar que “regras gerais, para a determinação correta da significabilidade, deixam-se fornecer parcamente. Os contextos indicam o acento e o tom do conjunto.”²⁰ Nesse aspecto, ele demonstrou uma consciência metodológica atípica e originária para o cientificismo de sua época, pois, “quase como nenhum outro, possuía ele um senso agudo sobre o limite do metodizável e sobre a necessidade de uma adivinhação empática no reino da interpretação”²¹.

Nos parece claro que Schleiermacher reconhecia a incipiência da hermenêutica de sua época, “o estado ainda caótico desta disciplina”²², e entendia que havia muito o que desenvolver em termos de regras metodológicas. Porém, inferir daí que ele considerava possível reduzir a hermenêutica a um conjunto de regras seria ignorar todas as suas advertências em contrário. Tampouco seria razoável inferir que a sua consciência das limitações do método deveria ter implicado uma absoluta recusa do método, pois isso seria contrário à finalidade a que ele se propôs: a de orientar “uma juventude ávida de saber”, oferecendo-lhe uma instrução que, “como metodologia propriamente dita”, exponha “sob uma forma adequada e científica toda a extensão e as razões de ser do processo”²³. Assim, pode-se entender que Schleiermacher buscava um método hermenêutico que evitasse a

²⁰ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 85.

²¹ Cf. GRONDIN, *Introdução a hermenêutica filosófica.*, p. 130.

²² Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 64.

²³ Cf. SCHLEIERMACHER, *Hermenêutica*, p. 26.

arbitrariedade e o mal-entendido, muito embora fosse consciente de que essa metodologia não poderia ser reduzida a um sistema de regras que pudessem ser definidas *a priori* e aplicadas de modo irrefletido. Nessa medida, ele oferece uma metodologia, entendida esta como um sistema de conceitos e de padrões hermenêuticos que sirvam para orientar a atividade prática dos intérpretes. Contudo, de forma alguma o pensamento de Schleiermacher pode ser reduzido a uma elaboração hermenêutica que buscasse criar uma metodologia matematizante e impessoal como a das ciências exatas. Porém, ainda assim, tratava-se de uma espécie de metodologia, no sentido da descrição dos procedimentos adequados. Porém, não havia em Schleiermacher uma redução da *verdade* ao *método*, pois a verdade não era fruto da aplicação de um método composto por regras objetivas, mas esse método era apenas uma descrição geral dos procedimentos. Assim, uma de suas maiores influências foi justamente a de promover um horizonte mais propício a um pensamento metodológico adaptado às disciplinas humanísticas. Como aponta Habermas, essa perspectiva teórica tem uma inspiração grega e revela uma metafísica ontológica, pois parte da questão do *ser*: Conhecer é revelar o ser do mundo, a partir da utilização do *logos*. Com isso, “o verdadeiro conhecimento tem a ver com aquilo que é pura e simplesmente geral, imutável e necessário”²⁴.

Nesta mesma direção se desenvolveram os esforços de William Dilthey que, no final do século XIX, propôs a diferença entre as Ciências da Natureza (que são voltadas à explicação causal e matematizante) e as *Geisteswissenschaften*, ou seja, as *ciências do espírito* (que são voltadas à compreensão do homem). De acordo com Palmer, Dilthey sustentava que *compreensão* “era a palavra chave para os estudos humanísticos”, pois enquanto as ciências exatas explicam a natureza, “os estudos humanísticos compreendem as manifestações da vida”²⁵. E vai além: para Dilthey, “explicamos a natureza, mas há que se compreender o homem”²⁶, pois “a dinâmica da vida interior de um homem era um conjunto complexo de cognição, sentimento e vontade, e que esses elementos não são sujeitáveis às normas da causalidade e à rigidez de um pensamento mecanicista e quantitativo”²⁷. Em outras palavras, a aplicação da metodologia positivista às ciências do homem não nos

²⁴ Cf. HABERMAS, *Pensamento pós-metafísico*, p. 22.

²⁵ Cf. PALMER, *Hermenêutica*, p. 112.

²⁶ Cf. PALMER, *Hermenêutica*, p. 120.

²⁷ Cf. PALMER, *Hermenêutica*, p. 109.

conduziria à construção de um saber adequado, na medida em que a compreensão dos fenômenos humanos requer uma outra abordagem.

Quanto à natureza desta experiência, ele acreditava que as “ciências do espírito” ampliam o pensamento já implícito na *experiência da vida*. A experiência da vida, como aponta Nunes (1992), engloba sujeito e objeto e os fenômenos da realidade histórica são trans-individuais, embora tenham origem na estrutura psíquica do indivíduo, tendo assim um caráter *compreensivo*. Portanto, os fenômenos históricos seriam inseparáveis das vivências e não podem ser reduzidos a conexões causais. O mundo histórico produz espontaneamente estruturas significativas que condicionam as ciências do espírito. Ricoeur (1977) assinala que Dilthey explicita, pela primeira vez, a dualidade entre *compreensão*, própria das ciências do espírito, e *explicação*, própria das ciências naturais. Marca-se, portanto, a diferença entre o caráter psicológico da compreensão e o caráter da essência inapreensível da coisa natural. Com isso, Dilthey sustenta que a vida apresenta em si mesma uma estrutura hermenêutica e é acusado de cair num relativismo epistemológico, apesar de suas pretensões objetivas.

Contudo, as ciências do espírito tampouco poderiam ser confundidas com a filosofia idealista do iluminismo, uma vez que esta perspectiva filosófica era *metafísica* e não uma *ciência*. Com isso, a proposta de Dilthey era livrar as ciências do espírito tanto de sua vinculação metafísica (sem o que elas não se constituiriam como ciência) quanto de uma redução positivista (sem o que elas não poderiam compreender seu objeto). Indiscutivelmente não se pode discutir o gigantismo deste desafio que, em sua primeira parte tem a ver com a superação dos pressupostos idealistas do hegelianismo que dominava as teorias da história. Hegel teve um importantíssimo papel na valorização filosófica da historicidade, sendo o primeiro grande filósofo moderno a pensar o homem como um ser histórico, rompendo, com isso, um padrão que se estendia desde o pensamento grego, que insistia em uma ontologia baseada no esclarecimento nas essências imutáveis e universais do homem e da natureza. Mesmo Kant, a quem remontamos brevemente no início deste capítulo e que foi o filósofo mais importante da geração anterior à de Hegel, não pensava ainda o mundo de maneira histórica, na medida em que ancorava suas idéias nos pontos fixos da subjetividade, que são *juízos apriorísticos* cuja validade é racional e necessária.

Desta forma, ele acabava ratificando as posições clássicas e medievais, que buscam a explicação correta no esclarecimento de uma certa ordem natural das coisas, apesar de, com Kant, a lógica cósmica seja substituída por uma lógica cognitiva, individual e presente em cada um dos homens.

Tal introdução da historicidade por parte da filosofia hegeliana foi, inquestionavelmente, uma inovação relevante, mas que conduziu a um discurso histórico predominantemente *filosófico*, e não *científico*. Em vez de uma ciência que se limitasse a descrever o seu objeto, o processo histórico era visto a partir de modelos metafísicos de compreensão, o que resultava em uma narração da história que partia de padrões não-históricos. E, como afirma Gadamer “há muitas formas de pensar a história a partir de um padrão situado fora dela própria”²⁸. Von Humboldt, por exemplo, pensa a história como um processo de decadência da perfeição dos modos gregos de vida; a teologia histórica gnóstica pensa o futuro como a restauração da perfeição dos tempos originais, Hegel pensa a história como a realização do espírito absoluto²⁹. Em todos esses discursos, a história é pensada de uma forma a-histórica, pois o discurso histórico é organizado nas bases de uma filosofia idealista que não se coaduna com um estudo científico das fontes.

Buscando contrapor esse discurso filosófico da história com intento de construir um discurso propriamente científico, Dilthey remontou o problema ontológico e metafísico (*qual o sentido da história?*) em um problema epistemológico, ou seja, relativo ao método científico (*como compreender o homem em sua historicidade?*). No entanto, essa nova perspectiva científicista não negava um sentido ao processo histórico, mas afirmava que “a história tem um sentido em si mesma”³⁰. Assim, em vez de estipular um sentido metafísico necessário para a história, pensadores como Ranke e Droysen se opuseram ao hegelianismo dominante e tentaram viabilizar uma teleologia que não fosse *transcendente* (ou seja, não estivesse fora dos processos históricos), mas que fosse *imane*nte (ou seja, que pudesse ser percebida a partir de uma investigação da própria história). Para Gadamer, esses teóricos apresentam a história como uma “*soma em curso*, com o fim de renunciar a qualquer pretensão de se construir aprioristicamente a história do mundo, e com isso acham que

²⁸ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 311.

²⁹ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 311.

³⁰ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, pp. 313 e 312.

estão absolutamente no terreno da experiência”³¹. Tal transposição do campo da transcendência para o campo da imanência é típica de uma perspectiva de *cientifização*, pois a identificação do sentido imanente deve ser derivada da própria observação dos fatos. Assim, a *imanentização* do sentido reforça a possibilidade de tratar a história como um objeto dotado de *sentido*, mas sem recair no anti-historicismo implicado pela definição metafísica de um sentido necessário e apriorístico para o processo histórico. Tornava-se necessário assim aprofundar a afirmação de Dilthey de que “chegamos ao conhecimento de nós próprios não através da introspecção, mas sim através da história”³². Ficava, então, estabelecido o desafio de um historicismo que se pretendesse científico: definir um sentido histórico (e não a-histórico) para a própria história. Mas que tipo de abordagem seria capaz de identificar, no interior da própria história, um sentido imanente? Certamente não poderia ser a das ciências empíricas, com um discurso externo e explicativo que não se coaduna com o objeto histórico, na medida em que “a própria história não é, portanto, somente um objeto do saber, mas está determinada em seu ser pelo saber-se. *O saber sobre ela é ela própria.*”³³ Essa circularidade auto-referente inviabiliza a utilização do discurso explicativo das ciências, com sua produção de discursos externos que adotam a forma de sistemas sincrônicos. A visualização dessa incompatibilidade poderia ter conduzido à negação da cientificidade do histórico, conduzindo-o a sedimentar-se como um saber alternativo à própria ciência. Porém, essa saída não era admissível no ambiente do final do século XIX, quando imperava um cientificismo que negava qualquer autoridade a um conhecimento que não se qualificasse como *científico*.

Tal processo iniciou-se com Droysen e Ranke, que propuseram ler a história como um *texto*, localizando o seu sentido como quem identifica o seu sentido interno, como o de uma produção literária. Eles se inspiraram nas concepções metodologizantes da hermenêutica e formularam a tese de que era adequado *ler* a história como um quem *lê* um texto. Assim, o que caberia à história não seria uma simples descrição dos fatos, mas uma *compreensão* do processo histórico. No entanto, tal perspectiva não era ainda um *método*, e foi justamente um aluno de Ranke que tomou para si esta tarefa, inspirando-se na obra de

³¹ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 320.

³² Cf. PALMER, *Hermenêutica*, p. 107.

³³ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 323.

Schleiermacher para conduzir a hermenêutica, de uma metodologia de identificação dos sentidos imanentes dos textos, a uma metodologia de identificação dos sentidos imanentes dos processos históricos. Esse foi justamente William Dilthey, que imprimiu rigor nesta tentativa de fixar a hermenêutica como uma metodologia para *as ciências do espírito*³⁴. Foi com Dilthey que se consolidou a “transferência da hermenêutica para a historiografia”, firmando-se a idéia de que “não somente as fontes históricas chegam até nós como textos, mas também a realidade histórica é em si um texto que deve ser compreendido”³⁵. A hermenêutica de Dilthey, portanto, se constitui como um método para a fixação objetiva do sentido imanente da história, o que implica uma oposição ao sentido transcendente implicado pelo idealismo presente na dialética hegeliana propriamente dita, embora, em ambos os casos, possa se identificar a presença de um pensamento metodológico inspirado pelo cientificismo do século XIX. O discurso das ciências modernas se constitui no próprio discurso do método, pois a metodologia nos fornece justamente o padrão de verdade utilizado pela ciência. Portanto, a questão de Dilthey tinha um forte viés epistemológico: que método é capaz de conduzir a uma *verdadeira compreensão*? Que tipo de aproximação esclareceria o sentido imanente à própria história e, com isso, serviria como base para uma compreensão histórica do próprio homem?

Tal preocupação metodológica conduziu Dilthey ao enfrentamento das aporias de um historicismo metodológico, que terminava sempre dividido entre duas perspectivas : “a meio caminho entre a filosofia e a experiência”³⁶. Hegel introduziu o historicismo, mas sob a égide de um idealismo que garantia um sentido transcendente para a história. Dilthey pretendia uma superação dessa metafísica fixista, mas tomando imenso cuidado para não recair no relativismo absoluto que não enxerga na história um sentido. Fazia-se, portanto, necessário estabelecer uma forma de identificar de maneira objetiva o sentido *imanente* da história. Essa imanentização do sentido da história termina por torná-lo histórico, no sentido de que ele se altera com o curso do processo. Assim, existe uma radicalização do historicismo hegeliano, que pressupunha a existência de um espírito absoluto que funcionava como orientação da própria história, abandonando a idéia de sentidos absolutos

³⁴ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 335.

³⁵ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 308.

³⁶ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 336.

e imutáveis para a história, mas buscando a possibilidade de um conhecimento *objetivo* do sentido definido dentro do próprio processo histórico. Porém, na falta deste absoluto metafísico, se fazia necessária a emersão de alguma outra espécie de absoluto, que servisse como ponto de referência para a afirmação de alguma verdade objetiva. Mas como negar o idealismo hegeliano e, ao mesmo tempo, afirmar a presença do sentido objetivo da história? Com Dilthey, a historicização do homem é acompanhada pela afirmação de que as ações humanas devem ser percebidas como dotadas de uma significação, que pode ser identificada *objetivamente*, por meio de um método. Para ele, esse método é a *hermenêutica*, cuja validade objetiva se baseia em uma espécie de correspondência ontológica necessária, e não contingente, como tudo o que ocorre na história. Dilthey aponta que “somente conhecemos historicamente pelo fato de sermos históricos”, de tal forma que a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento. Desta forma, a nossa própria historicidade permite uma compreensão *objetiva* da história, inspirada na idéia de Schleiermacher de uma congenialidade na relação entre intérprete e autor, sem a qual não se pode efetuar o salto de uma *opinião subjetiva* para uma *verdade histórica objetiva*. Disto decorre, como afirma Gadamer, um nexos imediato entre vida e saber, de tal forma que a experiência histórica vivida possibilita um saber histórico que não precisa de uma justificação discursiva³⁷.

Tal conexão, contudo, não se apresenta como um dado histórico contingente, mas como parte de uma *ontologia* que liga conhecimento e vida e que dispensa a justificação discursiva do *autoconhecimento histórico*. E é neste sentido que Dilthey se dedica a fundamentar uma *razão histórica*, em moldes semelhantes à fundamentação da razão pura que Kant empreendeu. Assim, em vez de apresentar a historicidade do sujeito como uma fonte de limitações para a objetividade do conhecimento histórico, Dilthey considera que “a consciência histórica tem de realizar em si mesma uma tal superação da própria relatividade, que, com isso, torne possível a objetividade do conhecimento espiritual-científico”³⁸. No entanto, essa objetividade somente se torna possível na medida em que a *razão histórica* permita um conhecimento imediato do sentido da história, através da própria vivência.

³⁷ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 360.

³⁸ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 357.

Desta forma, podemos visualizar, por um lado, um retorno aos critérios cartesianos de certeza, em que a verdade é dada por meio de uma *evidência racional*, e por outro, o remonte de um padrão kantiano, que busca na certeza imediata do sujeito em relação a si um fundamento adequado para a investigação das formas da sensibilidade e das categorias do conhecimento. Assim, portanto, em nome de uma *metodologização* do conhecimento histórico, voltamos com Dilthey a uma *ontologização* idealista das relações entre sujeito e objeto, que é muito bem identificada e exposta por Gadamer no ponto em que ele fala do “enredamento de Dilthey nas aporias do historicismo”³⁹. Tais aporias derivam justamente de ele não aceitar radicalmente as conseqüências da historicidade do conhecimento. Ele afirmou contra Hegel a necessidade de termos consciência da nossa finitude, mas buscou construir uma verdade objetiva baseada na contingência, pois ele não conseguiu se desligar totalmente da pretensão idealista de uma verdade incondicionada, embora propusesse o ideal inalcançável de um discurso interno à historicidade, mas cuja veracidade não fosse historicamente condicionada.

Notamos assim que, embora se busque com Dilthey a radicalização de uma historicidade, tal proposta é limitada pela permanência do idealismo transcendental, ainda que convertido em uma espécie de imanência. E é o fato de o homem ter uma percepção imediata da sua historicidade que permite que Dilthey afirme a objetividade do conhecimento histórico, com tal objetividade do conhecimento *acerca da história* sendo garantida pela permanência de certas estruturas ontológicas cujo caráter não é histórico e contingente, mas essencial e necessário. Portanto, essa concepção recicla de maneira velada o idealismo que elas próprias dizem combater. Por fim, as metodologias propostas, que deveriam dar margem à identificação de um conhecimento histórico objetivo, não se prestam a uma aplicação objetiva.

A *metodologia* de Schleiermacher, na medida em que se utiliza largamente das noções de congenialidade e de interpretação divinatória, não se presta a ser um critério objetivo de validação de hipóteses, pois ele somente opera como uma série de critérios que organizam uma investigação em grande medida *subjetiva*. Por isso, Gadamer afirma que a experiência histórica, tal como entendida por Dilthey, “não é um procedimento e não possui

³⁹ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 335 e ss.

a anonimidade de um método”⁴⁰. Com isso, não queremos afirmar aqui que eles são equivocados porque não seguem as formas definidas nas ciências empíricas, mas apenas comungar opinião com Gadamer na constatação de que, se eles conduzem a alguma objetividade, é num sentido muito diferente daquela produzida pela metodologia das ciências naturais⁴¹. Ou seja, mais do que métodos rigorosos e anônimos de verificação, eles funcionam como *padrões* de organização de um discurso argumentativo acerca de *sentidos*, *valores* e *finalidades* sociais.

Para usar uma categoria de Perelman (1996), tais métodos nos fornecem critérios de *persuasão* e não de *prova*. Ao organizarem discursos argumentativos, e não dedutivos, eles lidam com questões qualitativas, e não quantitativas. Com isso, radicalizando a posição de Dilthey acerca das especificidades da *autocompreensão histórica do homem como um ser dotado de sentido*, as conseqüências do pensamento metodológico parecem apontar para uma *metodologia de argumentação* e não para uma *metodologia de verificação*. Contudo, tal concepção não tinha espaço no início do século XX. Nesse período, a verdade ainda era uma verdade entendida apenas por critérios *semânticos* de correspondência com um mundo objetivo e a *linguagem* era vista apenas como um instrumento para a comunicação de pensamentos e o discurso científico era o único que se compreendia como portador de uma *verdade racional*. Neste sentido, a hermenêutica continuava tendo um viés predominantemente metodológico (ainda que os resultados dessa metodologização da hermenêutica fossem extremamente limitados, como já reconhecia Schleiermacher), entendida como uma forma de pensamento que poderia organizar uma fundamentação *científica* para o conhecimento das ciências humanas. Porém, uma radicalização do historicismo colocou em xeque essas pretensões metodológicas da hermenêutica e inaugurou o debate contemporâneo acerca da relatividade radical do conhecimento humano. E essa radicalização conjunta do caráter lingüístico e histórico do homem é por muitos chamada de virada hermenêutica, que consolidou a reflexividade como uma característica fundamental do saber.

⁴⁰ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 367.

⁴¹ Cf. GADAMER, *Verdade e método*, p. 368.

No entanto, o conhecimento científico não é reflexivo, pois ele se coloca como uma mirada externa sobre o seu objeto e a ciência é justamente a negação da história, por meio da redução do mundo a um sistema *sincrônico*. Um dos primeiros filósofos a desconfiar seriamente dessa busca incessante de unidade sincrônica foi Nietzsche, que chegou a dizer que desconfiava de todos os sistematizadores e os evitava, pois a vontade de sistema é uma falta de retidão⁴². E ele não desconfiou só do *Sistema*, mas de vários outros ídolos da modernidade: *Razão, Verdade, Moral*, anunciando o crepúsculo de todos esses ídolos quando afirmou a morte de Deus⁴³.

Em relação à hermenêutica, a principal crítica que Nietzsche formulou foi contra a razão moderna e a sua falta de historicidade. Ele notou que os filósofos modernos compartilhavam com os antigos uma completa *falta de sentido histórico*, pois todos eles “acreditam fazer uma *honra* a uma coisa quando a des-historicizam [...], quando fazem dela uma múmia. Tudo o que os filósofos manejaram, por milênios, foram conceitos-múmias; nada realmente vivo saiu de suas mãos”⁴⁴.

A filosofia sempre foi acusada de muitos vícios, mas essa investida era nova e radical, pois atacava um dos núcleos do labor filosófico: a busca de esclarecer a verdade das coisas por meio da identificação de elementos universais e imutáveis. Aquilo que não tem história é justamente o que interessa mais à maioria dos filósofos, pois é com base no que é *permanente* que podemos explicar o mundo e sua pluralidade de acontecimentos contingentes e particulares. O *necessário*, o *universal*, a *essência*, esses “pontos fixos” sempre foram os lugares em que os filósofos apoiaram as alavancas do seu conhecimento. Na modernidade, esses lugares foram reduzidos a um único ponto: a *razão*. E, somando-se razão e *empíria*, temos o conhecimento fundamental da modernidade: a ciência. É justamente contra essa constante busca do objetivo no universal que se ergue a consciência histórica, que reconhece a ausência de certezas imutáveis e de verdades naturais. Com isso, o historicismo é o primeiro grande passo para além do projeto iluminista e sua busca racionalista pelos valores e verdades *universais e necessárias*.

⁴² Cf. NIETZSCHE, *Crepúsculo dos ídolos*, p. 13.

⁴³ Cf. NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*.

⁴⁴ Cf. NIETZSCHE, *Crepúsculo dos ídolos*, p. 25.

Dilthey já reconhecia que tudo o que existe de *objetivo* repousa no trabalho da vida: todos os valores de uma sociedade, mesmo aqueles que ela própria considera naturais, são resultados do processo histórico⁴⁵. Contudo, ele não era um relativista, pois se vinculava à tradição historicista alemã que aceitava a autoridade produtora da história, de tal forma que o resultado do processo histórico era entendido como *legítimo*. Assim, o valor *objetivo* de uma determinada instituição social não exigia mais a sua universalidade racional, mas apenas sua ligação com o processo que lhe deu origem.

Com isso, o historicismo predominante no século XIX, e também com Dilthey, não questionava a validade objetiva das instituições historicamente constituídas nem a possibilidade de um conhecimento objetivo da história. No entanto, por mais que o homem e a sociedade tenham passado a ser vistos como frutos de um processo histórico, a racionalidade humana ainda era entendida dentro da metafísica iluminista de inspiração kantiana, pois ela era o ponto fixo que possibilitaria uma percepção objetiva da própria história. A radicalização desse processo de historicização levou os pensadores do século XX a questionar a própria historicidade da razão. Depois de ter colocado em xeque a *universalidade dos valores*, os pensadores da historicidade passaram a questionar a *universalidade da razão*. Será que os critérios de racionalidade são universais ou também são eles uma construção histórica e cultural? Até que ponto é possível sustentar a imediatez do autoconhecimento postulado por Kant e Dilthey? Até que ponto as nossas estruturas cognitivas resultam do processo histórico que nos moldou? Tais questionamentos parecem levar a uma aporia: se toda compreensão é uma autocompreensão, então a autocompreensão é tanto um pressuposto quanto resultado do processo de conhecimento.

Sendo assim, não há um ponto fixo, objetivo, neutro, a partir do qual seja possível elaborar um discurso científico sobre o homem, ou seja, um discurso *externo*. Não pode um homem falar dos *homens em geral* sem falar de *si mesmo*. Não há um ponto seguro externo ao homem a partir do qual ele possa se compreender de maneira objetiva. Foi justamente essa inescapabilidade do ponto de vista interno que levou Dilthey a enveredar-se pelos caminhos tortuosos de justificar a objetividade de uma autocompreensão histórica. Assim é que ele se aproximou da hermenêutica, que, distanciando-se do discurso linear das ciências,

⁴⁵ Cf. GADAMER, *Verdade e método II*, p.

apresenta-se explicitamente como um discurso circular, que pretende levar às últimas conseqüências a percepção de que compreender é compreender-se. É justamente essa circularidade que deu relevância à hermenêutica e sua tentativa de compreender o todo pelas partes e as partes pelo todo, numa relação circular que pode conduzir a uma interpretação adequada do significado dos textos.

No entanto, o cientificismo de Dilthey procurou na hermenêutica uma metodologia de compreensão, acreditando que o *método* conduziria ao sentido correto do texto. No limite, o método poderia conduzir o intérprete ao verdadeiro sentido da história, extraído dos próprios fatos e não apostado aos fatos. Porém, esse historicismo não historicizou o olhar do cientista: o sentido da história deveria existir como um fato histórico a ser desvendado. Para Dilthey, assim como para os seus antecessores, a história humana tinha um sentido objetivo que era necessário desvelar. Nele ainda pulsava a busca positivista por construir o local do observador, o ponto neutro de onde se pode observar o mundo para compreendê-lo de forma adequada. E essa meta somente poderia ser atingida por uma perspectiva objetiva, determinada, perene: um olhar científico sobre a história. Opondo-se a essa “negação” da historicidade, Nietzsche elaborou seu pensamento aforístico e cáustico. Ele abriu portas, destruiu ídolos e apontou novos caminhos. Será, contudo, com M. Heidegger que virá a ser ultrapassada esta orientação epistemológica da Hermenêutica diltheyana da vida.

De Dilthey, Heidegger extrai a questão da historicidade da compreensão. Porém, percebemos que ele retrocede à questão hermenêutica do nível psicológico para uma dimensão mais originária ontológica do questionamento. A questão do sentido, antes de se dar na esfera volitiva de um sujeito pensante, no uso de seus atributos cognitivos e regidos pela lógica imperativa da razão, se dá, mais originariamente, de forma co-originária e co-constitutiva deste ente cujo modo de ser é a própria abertura constituinte de sentido de mundo. Ou seja, este ente que somos e o mundo com o qual lidamos constituem mutuamente um ao outro, não nos sendo possível de pensar um previamente ao outro para constituí-lo enquanto produto, matéria ou sentido. Trata-se, portanto, de um questionamento que se volta para uma dimensão ontológica. Para uma dimensão do modo de ser deste ente que somos e que aponta para o fato que a dualidade compreensão-explicação se apresenta como algo derivado, uma *pré-compreensão* do sentido do ser.

Portanto, lançando mão, mas ultrapassando Dilthey, Heidegger pretende explicitar a historicidade do sentido em sua dimensão mais originária. Para tal, seria necessário investigar ontologicamente a relação entre historicidade e temporalidade, ou seja, evocar de forma explícita as concepções mais basilares de cada um destes conceitos, fato este não feito nem pela metafísica nem pelas ciências, que assumem sem maiores indagações uma concepção “natural” do tempo como uma seqüência de “agoras”.

Como já citado, interessado, como Dilthey, na temática da história e da historicidade da vida, Heidegger escreve uma obra, *Ser e Tempo* (1927), onde a compreensão hermenêutica aparece ligada à exigência urgente de uma reposição da questão do sentido do ser. É que Heidegger sabe que a questão da historicidade é hermenêutica porque abriga em si uma outra questão de fundo: o mistério da temporalidade. E este não é um problema gnosiológico qualquer, mas algo que diz essencialmente respeito ao modo de ser desse *ser-aí* que é o humano. Esta é uma questão fundamental esquecida pela tradição e que implicaria, antes de mais nada, numa nova idéia de fundamentação. Foi Heidegger quem disse com todas as letras: há uma relação circular entre o olho e a imagem, e nos colocou de frente às idéias de que “o que reconhecemos historicamente, no fundo, somos nós mesmos” e que “o conhecimento próprio das ciências do espírito tem em si sempre um quê de autoconhecimento”⁴⁶.

Heidegger executou esta empreitada no contexto de uma revisão da ontologia moderna, na qual ele envidou esforços na busca de levar a sério a pergunta sobre o *ser*. Ele deixou claro que havia uma certa inconsistência nas perguntas sobre o *ser* do homem, especialmente, na busca da definição da *natureza humana*.

Heidegger, porém, deixa claro que os sentidos não estão no mundo, mas são frutos da própria atividade humana, que tende a compreender o mundo mediante a atribuição de um sentido ao ser. O homem, portanto, não apenas afirma a existência das coisas, mas confere sentido à sua própria existência, atribuindo-lhe uma significação. Com isso, a hermenêutica assume uma tarefa diferente do que tinha até Dilthey, pois já não se trata mais

⁴⁶ Essas duas frases são de Gadamer, mas creio que elas sintetizam a herança heideggeriana do seu pensamento. Cf. GADAMER, *Verdade e método II*, p. 52.

de uma metodologia para compreender um autor. Na medida em que a interpretação é vista como uma forma de atribuir sentidos, a hermenêutica se torna o estudo dos modos humanos de compreensão, mediante a elaboração de sentidos para um mundo que, em si, é dotado de *existência* e não de *significação*.

Assim, Heidegger deixa de tratar a hermenêutica como uma espécie de teoria da interpretação de textos e passa a afirmar que a compreensão é parte da própria condição humana, sendo determinante no nosso modo de atribuir significados à realidade. Portanto, nenhum desses significados é natural, imutável nem perene: todos eles são frutos da própria atividade hermenêutica, que, como tal, tem um caráter circular, dinâmica, esta sim, já apontada por Schleiermacher e Dilthey, e ratificada por Heidegger. Porém, afirmando, mas ao mesmo tempo aprofundando esta questão da circularidade, Heidegger dá um passo relevante na renovação da antiga idéia de que, dentro de um texto, somente é possível compreender o singular a partir do sentido do todo e o todo a partir dos sentidos dos elementos que o compõem. Tal relação circular está presente toda vez que tentamos compreender um texto a partir dele mesmo, o que é um princípio fundamental da atividade interpretativa.

Esta circularidade, porém, era vista como viciosa, pois esses movimentos concêntricos nunca levam a uma verdade, pois esta precisa ser baseada em um ponto fixo que lhe assegure objetividade. Então, todo conhecimento ligado a essa estrutura circular não podia pretender o estatuto de ciência porque o saber científico se constitui como um discurso linear e sistemático.

Foi justamente Heidegger quem rompeu essa idéia. Por isso, Gadamer afirma, que o ponto culminante da reflexão hermenêutica de Heidegger não foi a identificação da existência de uma circularidade, mas a afirmação de que esse círculo possui um sentido ontológico positivo: não se trata de um círculo vicioso que impede a compreensão objetiva, mas “uma curiosa *retrospecção ou prospecção* do questionado (o ser) sobre o próprio questionar”⁴⁷.

⁴⁷ Cf. HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*, p. 43.

Assim, não pode ser caracterizado como vício o fato de que o ser que reflete sobre si mesmo anda sempre em círculos, pois o resultado da reflexão altera o olhar e constitui o próprio ser que se investiga. Portanto, não é possível a autocompreensão senão dentro desse processo circular, dado que fora dele não existe a compreensão do próprio ser e que, portanto, o processo hermenêutico dá-se como um círculo virtuoso que possibilita a existência da própria compreensão⁴⁸.

I.2.2 – A fenomenologia de Husserl como fonte de inspiração e superação.

De Husserl, seu primeiro grande mestre, Heidegger não sofre menos decisivas influências. Ele próprio admite que os dois volumes das *Investigações lógicas* de Husserl sempre estiveram em sua mesa de estudo em Friburgo desde o primeiro semestre, ainda no curso de Teologia. Esta primeira aproximação com Husserl se deu a partir do conhecimento da influência de Brentano sobre o autor das *Investigações*. Como já expusemos anteriormente, o trabalho de Brentano sobre Aristóteles já desempenhava desde 1907 um importante papel nas primeiras tentativas de incursão na filosofia por parte de Heidegger. Em *Meu caminho para a fenomenologia*, ele afirma que buscava “um estímulo decisivo com relação às questões suscitadas pela dissertação de Brentano”⁴⁹.

Com as *Investigações*, Heidegger buscava primariamente dissipar uma aparente ambigüidade que se lhe apresentava nesta obra, além de clarificar os procedimentos característicos do pensamento nomeado “fenomenológico”. Ele identificava uma contradição do primeiro volume de 1900 que refutava veementemente o psicologismo em contraposição ao segundo volume de 1901 que trazia uma descrição dos atos conscientes essenciais para a construção do conhecimento, recolocando a psicologia num lugar de destaque nesta construção.

Husserl recai, com sua descrição fenomenológica dos atos conscientes, na posição do psicologismo que precisamente procurara antes refutar. Se, no entanto, erro tão grosseiro não pode ser atribuído à obra de Husserl, que é então

⁴⁸ Cf. GADAMER, *Verdade e método II*, p. 74.

⁴⁹ Cf. HEIDEGGER, *Meu Caminho para a Fenomenologia* in *Os Pensadores*, p. 495.

a descrição fenomenológica de atos conscientes? Em que consiste o elemento individualizador da Fenomenologia, já que esta não é nem Lógica nem Psicologia? Manifesta-se aqui uma disciplina filosófica inteiramente nova e que possui dignidade e nível próprios? (Heidegger, 1973, p. 496)

Apenas em 1913, com o início da publicação do *Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica*, editado por Husserl, Heidegger encontra a resposta que procurava. Já no seu primeiro volume, Husserl apresenta um tratado que traz no título o elemento caracterizador e o alcance da Fenomenologia: *Idéias a propósito de uma fenomenologia pura e de uma filosofia fenomenológica*. A partir desta obra, Heidegger percebe que “fenomenologia pura” é o mesmo que “fenomenologia transcendental”, e que a transcendentalidade é a do sujeito do conhecimento, da ação e da valoração.

E ainda,

Ambos os títulos, “subjetividade” e “transcendental”, indicam que a “fenomenologia” se encaminhava, consciente e decididamente, na esteira da tradição da Filosofia Moderna; fazia-o, não há dúvida, de tal maneira, que a “subjetividade transcendental” atinge, através da fenomenologia, uma possibilidade de determinação mais originária e universal (Ibid)

Frente a tais colocações de Heidegger, urge a discussão de alguns pontos do pensamento husserliano com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão das diferenças inerentes às propostas fenomenológicas de Husserl e Heidegger. Lyotard (1967) afirma que há na fenomenologia de Husserl uma “pretensão a-histórica”⁵⁰. Husserl pretende fundamentar as ciências em bases sólidas numa época de crescimento das perspectivas relativistas. Com sua fenomenologia, ele se voltava diretamente contra o *psicologismo*. Essa tendência se caracteriza por identificar o sujeito do conhecimento com o sujeito psicológico, e por compreender a *verdade* como algo do âmbito da evidência subjetiva correspondente à realidade experienciada, certeza que se liga necessariamente a um certo *estado de consciência*.

Tais teses do psicologismo, inaceitáveis para Husserl, se orientam para o ceticismo, que já fora alvo da crítica Kantiana no século XVIII, ceticismo este que encontra sua base no empirismo, sendo a experiência, para este empirista, fornecedora apenas do contingente.

⁵⁰ Cf. LYOTARD, *A Fenomenologia*, p. 8.

Ora, a experiência, fornecendo apenas o contingente e o singular, não pode fornecer à ciência o princípio universal e necessário de uma afirmação semelhante. O empirismo não pode ser compreendido pelo próprio empirismo. (LYOTARD, 1967, p.15)

Com isso, o empirismo não é capaz de se auto-sustentar. A própria contingência se encarrega de minar as suas bases, sendo este um dos argumentos básicos de Husserl na sua crítica contra o relativismo.

No psicologismo, especificamente, não se estabelece exata diferenciação – no caso, por exemplo, da matemática – entre os estados psicofísicos que acompanham o raciocínio e as operações de raciocínio propriamente ditas. Husserl não aceita esta “obscuridade”. Para ele, há uma “objetividade ideal” no raciocínio matemático verdadeiro, que está sujeita a condições lógicas e não factuais. Um triângulo “possui uma *essência* constituída por todos os predicados cuja hipotética supressão arrastaria a supressão do próprio triângulo...” (Ibid:17).

A teoria husserliana da essência não se limita ao âmbito dos objetos matemáticos. Ela se estende ao “terreno favorito do empirismo”: a percepção. A tese básica da *eidética* de Husserl pode ser resumida da seguinte forma: é a *consciência da impossibilidade* que revela a essência. Lyotard nos apresenta como exemplo o juízo “O muro é amarelo”. Nele apresenta-se o objeto “cor”. Como aceder fenomenologicamente à essência (ao *eidos*)⁵¹ desse objeto? Através do método da *variação imaginária*, método capaz de nos conduzir à consciência da impossibilidade do objeto. Quando, pela imaginação, tentamos apreender o objeto cor independentemente da superfície que lhe serve de suporte, tomamos consciência de que isso não é possível “porque uma cor separada do espaço em que se nos apresenta é impensável” (Ibid). O predicado *extensão* é, portanto, essencial ao objeto cor. Torna-se importante ressaltar que os limites aos quais a imaginação deve ater-se *são fixados pelas coisas mesmas* e não pela consciência subjetiva em seu nível empírico.

A variação eidética deve se direcionar apenas ao *vivido*, isto é, à evidência atual na relação com o objeto. O que permanece invariante ao final do processo constitui a essência

⁵¹ Na raiz dos múltiplos significados da palavra *eidos*, segundo MORA, 1994, encontra-se a noção de “aspecto”. O *eidos* de algo corresponde ao seu “aspecto essencial”, que integra a realidade do que se mostra e ao mesmo tempo sua inteligibilidade. No *eidos*, conjugam-se, portanto, o real e o conceitual.

(*eidos*) do objeto. “Experimenta-se, pois, a essência como uma intuição vivida (...); a essência é apenas aquilo em que a *própria coisa* se me revelou numa doação *originária*” (Ibid: 18).

O que se pode diferenciar em relação à idéia da “coisa mesma” da fenomenologia e as coisas que são encontradas a todo momento no mundo? O fato é que, na atitude fenomenológica, diante dos objetos, está em jogo uma espécie *suspensão do juízo* quanto à realidade, enquanto “posição de existência”, destes objetos. Em oposição, a atitude natural, própria do senso comum e também da ciência caracteriza-se por uma espécie de aceitação da realidade factual das coisas, independentemente da percepção imediata que delas se pode ter. Através da *redução fenomenológica*, Husserl põe “entre parênteses” a “realidade” do mundo, transformando-o em *fenômeno de consciência*. A realidade do *eu empírico*, assim como a das coisas, é posta entre parênteses com a *redução*. O que subsiste fora do parênteses é o *eu transcendental* e o seu correlato objetivo, a coisa mesma, enquanto *conteúdo intencional de consciência*.

Face ao objeto, o *eu puro* ganha, em Husserl, uma nítida preponderância. O exemplo de uma análise eidética que contempla a “região coisa” e a “região consciência” pode nos esclarecer esta afirmação. Uma árvore se mostra à percepção num fluxo incessante de perfis, que sucessivamente vão compondo a unidade objeto. O acesso perceptivo à árvore é, a cada vez, “unilateral”. A “árvore total” não corresponde a uma “percepção total” do objeto. A percepção empírica é sempre parcial e necessariamente incompleta. O dado perceptivo está sempre aberto ao que Lyotard chama de *horizontes de indeterminação*. A coisa não pode nunca se dar como um *absoluto* porque na correlação entre a coisa e a percepção empírica está em jogo algo de inesgotável.

Pela *epoché*⁵² fenomenológica, reduzo o meu eu natural e humano e a minha vida psíquica ao meu eu transcendental, ou o campo da auto-experiência transcendental fenomenológica.

⁵² *Epoché* (εποχή) é um termo grego que significa “parada”, “obstrução” e foi muito utilizado na filosofia cética. A Górgias (séc. IV a.C.), um dos representantes da sofística grega, é atribuída a postura conhecida como cética. Outro grego, Pirro, acompanhante de Alexandre Magno em suas viagens de

Tal eu, desta forma compreendido como “depurado”, torna-se apenas concebível na sua relação intencional com o “objeto”, o qual também já não é um objeto mundano, existente no sentido vulgar da palavra, mas um “objeto” puramente como “conteúdo intencional”. Um objeto que é uma idealidade pura meramente significada, desprovido de qualquer caráter psicológico.

Ao encetar a crítica do conhecimento, importa, pois, adjudicar o índice da questionabilidade a todo o mundo, à natureza física e psíquica e, por fim, também, ao próprio eu humano, juntamente com todas as ciências que se referem a estas objetividades. A sua existência, a sua validade ficam por decidir. (HUSSERL, 1986, p. 53)

E ainda,

(...) em nossas afirmações fundamentais nada pressuporemos, nem sequer o conceito de Filosofia, e assim queremos ir fazendo adiante. A epoché filosófica, que nos propusemos praticar, deve consistir, formulando-a expressamente, em nos abstermos por completo de julgar acerca das doutrinas de qualquer filosofia anterior e em levar a cabo todas as nossas descrições no âmbito desta abstenção. (Husserl Apud. Zilles, 2002, pg 22)

Em suma, tudo o que transcende a esfera imanente da consciência deve levar o rigor da criticidade e questionabilidade. Com isso, a existência do mundo, dos objetos, das ciências etc. é colocada “fora de juízo”, porque carece do caráter de evidência absoluta,

conquistas ainda naquele século, veio a conhecer muitos povos com diferentes valores e crenças. O que passou desde então a caracterizar o pensamento conhecido como cético, que, confrontando a diversidade das convicções que animavam os homens, bem como diferentes filosofias tão contraditórias, foi o abster-se, no final, de aderir a qualquer certeza. O cético, que vem de *skeptikó*, em grego, que significa “quem observa”; “quem considera”, conclui, nos casos mais radicais, pela impossibilidade do conhecimento; e nas tendências mais moderadas, pela suspensão provisória de qualquer juízo. Husserl toma emprestado o conceito cético de *epoché* e desenvolve aquilo que acredita ser o caminho seguro para proceder a análise filosófica que pudesse realmente atender às exigências do rigor científico, que ele almejava alcançar. *Epoché*, no sentido fenomenológico, visa “colocar entre parênteses” a crença em toda realidade temporal e espacial, isto é, em toda a transcendência. Isto quer dizer que não devemos fazer juízo algum sobre o mundo e tudo aquilo que nele se inclui, até mesmo as mais convincentes evidências científicas, uma vez que as ciências naturais alimentam-se deste mundo empírico. Uma teoria rigorosa do conhecimento deve partir da absoluta e total falta de pressupostos. Evidentemente, isso não quer dizer que devemos negar a existência do mundo, o que seria impossível, mas simplesmente que tudo deve ficar em suspenso, “por decidir”. Husserl introduzi-la-á, porém, não como instrumento de uma atitude cética, mas de depuração em busca de um radicalismo particularmente reflexo em direção às evidências apodíticas. Não se pretende propriamente duvidar da existência do mundo, nem, muito menos suprimi-lo. O mundo encarar-se-á apenas sob o aspecto como se apresenta na consciência, *reduzido* à consciência. Continuará a ser considerado “posto entre parênteses”, numa espécie de idealização caracteristicamente original. Da existência ou “posição” do mundo em si mesmo, da “tese” do mundo, como Husserl diz, simplesmente não faremos nenhum uso.

uma vez que suas afirmações vão além do que é imanente e seguro, do ponto de vista de uma fundamentação rigorosa do conhecimento.

Posto isto, vemos que o que é “colocado entre parênteses” não é negado, mas perde o caráter de absoluto e inquestionável e de validade, que lhe é atribuído na *atitude natural* e passa a valer como “fenômeno da consciência”. Na *atitude fenomenológica* propiciada pela *epoché*, o modo de visão do mundo sofre uma transformação radical: deixa-se de aceitar resolutamente a evidência da existência empírica das coisas e, por conseguinte, deixa de lidar, prioritariamente, com o mundo físico (objetos espaço-temporais) e passa a lidar com o “mundo da consciência”, formado pelas vivências do sujeito.

Com isso, a *epoché* se constitui, na filosofia de Husserl, como o primeiro passo do método fenomenológico, ou seja, ela reflete a mudança de atitude necessária para o empreendimento proposto por Husserl, qual seja, a migração da *atitude natural* para a *atitude fenomenológica*. Tal caminho metodológico escolhido pelo filósofo vem a ratificar o seu desejo de fundamentação absoluta, pois, se o que está em questão é o conhecimento, uma ciência não pode usar como fundamento aquilo que pretende investigar.

A ciência rigorosa que Husserl almeja construir exige, naturalmente, que nenhum conhecimento seja considerado de antemão. Evidentemente, no entanto, é de se supor que o filósofo alemão estabeleça algum conhecimento como sustentáculo inquestionável, a partir do qual ele edifique o seu pensamento reconstrutivo, sob o risco de recair permanentemente num círculo de regressão infinita. Segundo Husserl, o próprio exercício da *epoché* oferece como resultado este ponto de partida. A partir desta suspensão metodológica, “resiste” algo que é evidente e inquestionável e que remonta a reflexão cartesiana: a *cogitatio*.

Atinge-se, assim, um “*ego cogito*” verdadeiramente radical, só inteligível na sua explicitação plena “*ego cogito cogitatum*”. Descartes chegara também a um “*ego cogito*” que prescindia do corpo, mas o seu “*ego*”, apesar de incorpóreo, salienta Husserl, era ainda uma realidade substancial, concretamente existente, identificada com a alma. Por outras palavras, um eu natural ou mundano.

Outro conceito importante na fenomenologia husserliana é o de *intencionalidade*, e que, de certa forma, subsidia a importância da *epoché*. Husserl vai buscá-lo em Brentano, que o utilizou em *Psicologia do ponto de vista empírico* (1874) para estabelecer a diferença entre os fenômenos físicos e os psíquicos. Nas vivências, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto da vivência é sempre objeto para uma consciência. No nexos intencional, o objeto visado é chamado por Husserl de *noema* ao passo que o modo de visá-lo é chamado de *noesis*. Assim, como o noema é o “mediador” entre a noesis e o objeto, o objeto da vivência sempre transcende ao noema, caracterizando a impossibilidade, para Husserl, de se desconsiderar a *relação intencional* ou a *intencionalidade*.

Para ultrapassar, portanto, o “meio caminho” de Descartes, Husserl começa pelo absolutamente radical, numa apodixidade absoluta, pondo “entre parênteses” não só o corpo, mas o *eu* na sua radicalidade *total*, enquanto existente no mundo, e, com ele, todos os seus atos. Neste exercício radical da *epoché* atingimos os fenômenos verdadeiramente *puros*, pois só levamos em consideração aquilo que nos é dado na pura imanência, e, portanto, com plena evidência.

Nem os preconceitos do próprio *eu* podem viciar esta intuição plenamente originária, pois tudo está posto “entre parênteses”. O *eu*, assim depurado, é o *eu puro*, apto a conhecer sem vícios, como “expectador desinteressado” ou “imparcial”, tudo o que se apresenta como é, ou melhor, tudo o que dele brota; é o eu numa nova atitude oposta à natural. O eu em atitude fenomenológica ou transcendental.

Deste modo, Husserl acreditava que se teria atingido o último fundamento que verificava todas as condições requeridas para a construção da Filosofia rigorosa: aprioridade absoluta numa ausência radical de pressupostos, e evidência imediata, plenamente garantida contra a intromissão de qualquer pressuposto. “*Entro num mundo novo que Descartes não pôde explorar precisamente porque não exercitou a ”epoché” de um modo absolutamente radical*”.(Husserl, 1907 Apud. Fragata, pg 67).

Portanto, Descartes construiu sobre o *cogito* num processo de aditamentos sucessivos; Husserl não terá mais que encerrar-se no seu *cogito* para explorar o que nele

está contido, num processo descritivo e analítico. Resumindo em poucas palavras, Descartes investigou o que se *conclui* do *cogito*; Husserl, o que nele se *inclui*.

Assim, compreendemos melhor o sentido profundo da *epoché* husserliana. Por meio dela, não se renuncia propriamente ao mundo, mas apenas, à maneira ingênua de o considerar:

em vez de possuir o mundo de um modo ingênuo e de propor questões ingênuas sobre o mundo, propomos agora novas questões sobre o mundo que puramente em nós, e primeiro de mim e em mim, adquiriu sentido e valor; em mim, notemo-lo bem, como eu transcendental. (HUSSERL, 1941 Apud. FRAGATA, p. 81)

Assim, podemos compreender a fenomenologia proposta por Husserl como: “disciplina puramente descritiva que explora, pela intuição pura, o campo da consciência transcendentalmente pura”.(XIRAU, 1941, p. 44).

Heidegger visa trazer à luz o ser, pesquisando o seu sentido enquanto desvelamento e manifestação. 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 ocultação⁵³. É necessário uma análise ontológica e hermenêutica (interpretativa, de compreensão de sentido) que revele “o ente que nós somos”, o *ser-aí*⁵⁴, o *Dasein*, que deve substituir as noções de “sujeito” ou “eu”, devido ao sentido de ser simplesmente dado que estes termos adquiriram na filosofia da consciência e da subjetividade do período moderno, incluindo aí a própria concepção husserliana de “sujeito”. Assim, surge o termo *Dasein* no pensamento de Heidegger e começa a nascer *Ser e Tempo*. Porém, para o filósofo alemão, a história do *esquecimento do ser* e das consolidações das noções de “sujeito” e “eu”, e conseqüentemente, de nossas verdades, se confundem com a própria história do pensamento humano, ou seja, com a própria história da filosofia. Destarte, antes de adentrarmos nas principais noções

⁵³ Cf. HEIDEGGER, *Meu Caminho para a Fenomenologia* in Os Pensadores, p. 498.

⁵⁴ Este termo é a tradução literal da palavra alemã “Dasein”. A grande amplitude semântica da língua alemã faz com que haja problemas para todos os outros idiomas para encontrar a melhor versão para eles. Por *ser-aí*, diferentemente da concepção tradicional, Heidegger entende como o modo do existir humano.

estruturais da principal obra do filósofo, faz-se mister uma rápida incursão na sua visão sobre a história do nosso modo de pensar.

I.3 – Nascimento e consolidação do pensamento representacional.

Considerado um dos maiores pensadores do século XX, o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) teve como marca característica do seu percurso filosófico a investigação ontológica de temas recorrentes na história da filosofia, tais como: “verdade”, “sentido”, “mundo”, entre outros. Segundo Heidegger, o pensamento metafísico caracteriza-se por interpretar “o ser” de modo objetivado (*Vorhandenheit*)⁵⁵, ou seja, interpreta-o orientado por um sentido, em que se procura por aquilo que é nuclear, substancial, universal e permanente do ente. O pensamento metafísico ao interpretar o ser nesta perspectiva objetivada elimina a diferença ontológica entre ser e ente, esta é a explicitação do porque Heidegger entende que o pensamento metafísico esqueceu-se da indagação pelo ser e seu sentido.

Frisamos a importância de nos darmos conta para a originalidade da questão aqui proposta. Diferentemente da tradição que imprime sobre o ser uma investigação sobre uma eventual quiddidade do ser, ou seja, a busca de sua definição enquanto um fundamento último residual definidor de sua invariância, elemento este compreendido como *essência* pela tradição, Heidegger desloca a questão para uma analítica do sentido do ser, promovendo uma inflexão na própria natureza do questionamento, sustentada pela “denúncia” de um eventual esquecimento da diferença ontológica entre ser e ente, fenômeno este a ser tratado mais detidamente adiante neste trabalho. Desta forma, para Heidegger, o ser enquanto questão é o tema filosófico por excelência, responsável inclusive pelo próprio nascimento da filosofia enquanto tal.

⁵⁵ “(...) *Vorhanden* no alemão refere-se ao estoque, àquilo que, afastado do vivencial, torna-se objetivado: os objetos de estudo como têm que acontecer para o empirismo e para as ciências exatas” (SPANOU DIS, 1981, p.16-17). Há, porém, um outro modo de relacionamento com os entes e que Heidegger considera primordial que é o relacionamento pautado por um envolvimento significativo (*Zu handen*).

Na medida em que estamos aqui falando do próprio “princípio” e fundamento (*arché*) da filosofia e da questão do ser como sua questão inaugural e fundamental, entendemos que convém apresentarmos resumidamente o modo como este filósofo entende o nascimento da filosofia, ou seja, como se dá a "convocação" para o pensamento fazer-se filosofia. Uma vez que, da perspectiva heideggeriana, não nos seria possível pensar os fundamentos ontológicos da verdade nos abstendo da tarefa de investigar os modos como a tradição filosófica ateve-se ao ser, devemos então, com o intuito de atingir os objetivos a que este trabalho se propõe, meditar sobre a própria origem da filosofia, uma vez que a questão do ser é sua questão inaugural.

Como guia inicial de nossas reflexões relativas ao nascimento da filosofia, utilizaremos o texto *Que é Isto - a Filosofia?* (1950), no qual Heidegger propõe um caminho. Tal caminho consiste em indicar a proveniência grega não só da palavra filosofia, como também do modo como elaboramos tal questão. Ele nos aponta o fato de que a pergunta "que é isto" (*ti estín?*) é uma forma de questionar desenvolvida por Sócrates, Platão e Aristóteles e, "aquilo que o 'que' significa se designa como a quiddidade" (1991a, p. 15). Isto quer dizer: a pergunta "que é isto?", pergunta pela quiddidade de uma coisa, por aquilo que constitui sua natureza mais própria, por sua essência⁵⁶. Platão e Aristóteles nos sinalizam que a filosofia nasce do espanto (*thaumázein*) diante do real, diante do fato de as coisas serem o que são e como são. Deste modo, teria sido através deste espanto que os homens teriam chegado à origem do filosofar⁵⁷.

Mas, o que no real tem a força de causar tal espanto? Segundo Heidegger, o que impele os gregos ao espanto é o fato de que, não obstante à multiplicidade das coisas que compõem o real e as diferentes formas de compreendê-las, todas as coisas têm em comum o fato de serem, pois tudo se recolhe no ser. Apesar do ser estar presente em todas as coisas, ele não se esgota e nem se deixa absolutamente determinar em nenhuma delas. O ser é plenitude de possibilidade e surge como presença óbvia, porém, intangível e inesgotável.

⁵⁶ Aristóteles, *De Anima*. Madrid: Ed. Aguilar, 1986, p. 141.

⁵⁷ Esta referência é feita por Heidegger em *Que é isto - a Filosofia?*. As passagens de Platão e Aristóteles referentes ao espanto (*Thaumazéin*) enquanto origem imperante da filosofia encontram-se nos seguintes textos: Platão, *Diálogos - Teeteto*- 155d e Aristóteles, *A Metafísica*-1, 2,982 b. cf.: Heidegger, M. *Que é isto - a filosofia?* p.15.

Assim, o grego, no alvorecer de nossa tradição perguntou: *ti tò ón* - que é o real, o real enquanto real, a realidade do real?"(Fogel, 1996, p. 6). O que subtrai o grego de sua cotidiana relação com o real é a percepção de que, não obstante todo ente seja no ser, o ser, por sua vez, não se encontra determinado "nem no ente ou dentro do ente nem simplesmente em qualquer outro lugar"(Heidegger, 1978, p. 60). A filosofia nasce assim da estranheza do grego diante do que sempre se recua e que apesar de estar em todos os entes, não se deixa apreender em ente algum.

Esta embrionária compreensão do que seja o espanto originador da filosofia nos credencia a indagar como teria se dado ao longo da história da filosofia, o impulso dos pensadores diante dos enigmas suscitados pelo real. Em última análise, estamos diante de uma epistemologia hermenêutica da filosofia. Antes de aludirmos tais questões, convém lembrar o fim último deste trabalho que, ao lançar mão do conceito heideggeriano de "cuidado", aponta para a educação como um fenômeno autoconstitutivo do humano. Buscamos fazer aflorar e dar visibilidade fundamentalmente à concepção filosófica de verdade enquanto correspondência e adequação, seja ela entre teoria e prática, enunciado e objeto ou outras dicotomias metafísicas, que subjaz como sedimento epistemológico para teorias em Educação de perspectivas formativas, subsidiando a caracterização do fracasso escolar. Entendemos assim ser nodal a apresentação da mudança da concepção pré-socrática de verdade (*alethéia*) para a verdade modernamente concebida como concepção mais adequada e correspondente (*conexum rerum*). Posto que o pensamento heideggeriano ilumina nossas reflexões, o meditar acerca do inaugurar da filosofia e dos modos como esta tradição pensou o ser impõe-se como tarefa necessariamente preliminar a esta empreitada teórica. Ressaltamos aqui que não estamos a demarcar a supremacia de um modo de pensar, de uma filosofia, sobre as demais. Outrossim, entendemos que a alusão a um modo de pensar que, desde o seu próprio nascimento, já o faz de forma crítica à tradição do pensamento metafísico e se propõe não impregnado pelas dicotomias metafísicas que exercem grande influência em muitos pensadores e modelos filosóficos ao longo da história do pensamento ocidental, pode e deve ser explicitado com fins de uma maior sustentabilidade teórica desta produção acadêmica.

Retornando à questão do ser, na medida em que suas manifestações apontam para a caracterização de pura possibilidade e indeterminação, perguntamos como se opera o testemunho dos filósofos diante deste enigma. Somos obrigados neste momento a delimitar a forma de lidar com o legado do pensamento que optamos por adotar. Convém deixar claro que não pretendemos realizar uma explicitação sistemática da maneira como os principais pensadores ocidentais se portaram diante do que, na realidade, os espantou. Visamos apenas perguntar, guiados pela fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger, o que essencialmente caracterizou a forma de a filosofia suportar a convocação da manifestação do ser do ente, isto é, como se deu, em breves considerações, o estabelecimento da multiplicidade das vozes do ser.⁵⁸

A impossibilidade de concretizar, de modo determinado, um discurso sobre o ser conduziu o filósofo grego a perguntar se não haveria algo que subsistisse e persistisse enquanto essência necessária a tudo que é. Isto é, resta-lhe procurar um princípio de inteligibilidade capaz de determinar que em tudo aquilo que é e se apresenta, há algo que essencialmente faz com que isto seja. Assim, o pensamento é conduzido para o âmbito do que é passível de se determinar, para o âmbito dos entes. Entendemos que este é um momento crucial na história do pensamento humano e o determina até os nossos dias, no que diz respeito ao seu aspecto fortemente essencializante. Para Heidegger, esta pergunta é essencialmente metafísica e nasce da busca de determinação do que, no real, persiste, apesar de toda multiplicidade e indeterminação do ser. Desde então, a filosofia visa a interpelação do ente a partir daquilo que dele se mostra enquanto tal. Entretanto, ao determinar o âmbito dos entes como esfera das articulações de seu pensamento, a filosofia abandona o âmbito da pura possibilidade ao eleger como alvo no real o que é passível de

⁵⁸ Ao fazermos esta delimitação acerca do propósito do nosso texto em relação à história do conceito de “ser” vigente no legado da tradição filosófica, estamos calcados na perspectiva heideggeriana de entendimento do registro histórico. Para Heidegger, perguntar pela forma como a filosofia pensa o ser não implica, necessariamente, um resgate formal dos conceitos passados, como se estes estivessem expostos na “galeria histórica dos conceitos” e fossem algo que não vigorasse mais no âmbito do pensamento contemporâneo. Esta é a perspectiva historiográfica, cuja tarefa se restringe ao levantamento de dados registrados acerca deste conceito. Entretanto, por conceber que as representações do conceito de ser não são da ordem do passado resoluto mas, ao contrário, são representações correntes que guiam nossa forma não só de compreender o ser, como também, nosso próprio fazer filosófico, Heidegger afirma que não se trata então, de fazer “uma computação historiográfica de diferentes concepções” de ser, mas, de perguntar “como o ser se atém a nós e em que pé nos encontramos hoje com o ser” cf.: Heidegger, M. Heráclito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998, p.118.

determinações. Diante da evidência da indeterminação do ser, a filosofia prioriza o ente naquilo que dele se pode apontar e determinar como o que lhe é essencial e necessário. Neste sentido, para Heidegger, filosofia é o mesmo que metafísica e nasce com Platão e Aristóteles, na medida em que visam a construção de um saber calcado no que é determinável no real (1991a, p. 60-63).

Na medida em que se pergunta pelo que o ente é, a filosofia não pergunta por este ou aquele ente em particular, mas pelo que persiste e está a base de tudo o que é, pelo ente em sua totalidade, em sua entidade. A procura pela entidade do ente, é a procura do que se apresenta disponível e passível de ser determinado. Estabelece-se, assim, um solo a partir do qual se suportará as convocações do ser do ente. Porém, neste esforço de pensá-lo, almeja-se apenas o que se apresenta como substrato de tudo o que é. Heidegger afirma que é no momento em que o âmbito do que se deve pensar é circunscrito pela busca da entidade do ente, que nasce a filosofia. Antes desta delimitação do arco do pensamento, *o que caracterizaria a experiência pré-socrática*, não existia ainda a *philosophía*. A palavra *philósophos* presumivelmente criada por Heráclito, significava "aquele que ama o *sophón*". Sendo que, neste contexto, *philein*, "amar", tem a acepção heraclitiana de *homolegein*: falar assim como o lógos fala, estar de acordo (*harmonia*) com o que se revela. E *sophón* significa: todo ente é no ser, o "é" designa algo assim como "recolher".

O ser é experienciado como recolhimento numa correspondência ao *lógos*. Na medida em que surgiram os ataques do entendimento sofista, que tinham em mãos explicações para tudo e as difundiam, mesmo os gregos tiveram que salvaguardar o poder de espanto do mais espantoso (1991a, p. 16). Assim, tal salvaguarda se deu na medida em que alguns fizeram um caminho não como simples correspondência ao *sophón*, mas como um aspirar por ele. Uma tal procura que aspira pelo *sophón*, pelo *hèn pánta*, pelo ente no ser, se articula agora numa questão: que é o ente, enquanto é? Somente agora o pensamento torna-se filosofia. Heráclito e Parmênides ainda não eram filósofos. Por que não? Porque eram os maiores pensadores. Maiores não designa aqui cálculo de rendimento, porém aponta para outra dimensão do pensamento. Heráclito e Parmênides eram maiores, no sentido de que ainda se situavam no acordo com o logos, quer dizer, com o *hèn pánta*, na harmonia, inseparabilidade e co-originariade entre "ser" e "ente". O passo para a

filosofia, preparado pela sofística, só foi realizado por Sócrates e Platão. Aristóteles então, quase dois séculos depois de Heráclito, caracterizou este passo com a seguinte afirmação: *Kai dê kai tò pálai te kai nyn kai aeì zetoúmenon kai aeì aporoúmenon, ti tò on?* (Metafísica, VI, 1, 1028b2 ss). Na tradução, isso soa: 'Assim, pois, é aquilo para o qual (a filosofia) está em marcha já desde os primórdios, e também agora e para sempre e para o qual sempre de novo não encontra acesso (e que é por isso questionado): que é o ente? (*ti tò on*)' (Heidegger, 1991a, p. 17). A partir desta citação, podemos observar que Heidegger demarca uma radical diferença entre o pensamento pré-socrático e a filosofia grega "pós-socrática", tal como esta se origina, a saber, pela veiculação da pergunta pelo ente enquanto o que subsiste em meio à indeterminação do ser.

Sendo assim, a caracterização aristotélica da filosofia não se deixa absolutamente re-presentar no pensamento de Heráclito e Parmênides. Se a filosofia enquanto metafísica circunscreve como âmbito legítimo de investigação do que permanece imutável e necessário, o pensamento pré-socrático, por sua vez, experiencia o ser em "obediência" ao que se mostra tal como se mostra, isto é, em *harmonia* com a dinâmica de indeterminação do ser, sem a pretensão de torná-lo claro essencialmente numa perspectiva estável, logicamente inteligível, buscando uma aproximação desta experiência no que ela engendra de velado, obscuro.

O adjetivo "obscuro" nos remete à figura de um pensador pré-socrático, a saber, Heráclito. Esta opinião amplamente disseminada a seu respeito, tem sua proveniência em colocações do escritor romano, Cícero, para o qual o pensador de Éfeso escreveu intencionalmente de modo obscuro⁵⁹. Discordando, não da obscuridade atribuída por Cícero a Heráclito, mas da delegação da mesma a um ato intencional do entendimento, Heidegger reivindica o estatuto de obscuro a Heráclito, não porque este se exprime de forma (proposital ou não) incompreensível, mas porque a obscuridade provém da própria essência do que se pensa. Em outros termos, Heráclito é obscuro porque pensa o ser enquanto "algo" que furta, deste modo, seu pensamento pronuncia-se numa correspondência com o que assim se pensa. Sua palavra abriga o "obscuro", não no sentido comum de algo mergulhado nas trevas, mas numa intimidade com o mistério do que se mostra. Vimos pois que

⁵⁹ Cf. Cícero, "De Natura Deorum I, 74". in.: Heidegger, M. Heráclito. p.35

Heidegger não denomina Heráclito e Parmênides de filósofos mas de "maiores pensadores". Em outras passagens, ele é mais incisivo e denomina-os de pensadores incipientes (*anfängliche Denker*)⁶⁰. Uma vez demarcada esta diferença, cabe-nos perguntar como os pré-socráticos pensaram o ser, mais especificamente e atendendo à demanda primordial de nosso texto, como os pré-socráticos pensaram o ser em sua *verdade*? Vale ressaltar que não faz parte do propósito deste trabalho uma análise sistemática de fragmentos destes pensadores à luz do método de apropriação hermenêutica de Heidegger, muito menos polemizar com os etimólogos e filólogos da língua grega as peculiares interpretações heideggerianas. Visamos apenas fazer referência à experiência pré-socrática de ser, demarcando que a mesma é marcada pela dinâmica da *alethéia*.

Estamos, então, no direito de reiterar a pergunta: como se constitui esta dinâmica da verdade do ser (*alethéia*) na alvorada do pensar grego? Visto que Heidegger nomeia Heráclito e Parmênides como os "maiores" pensadores, marcando a harmonia destes com a verdade do ser, nos ateremos a Heráclito como representante deste modo de pensar, entendendo que sua perspectiva de "obediência" ao modo como o ser se dá, para Heidegger, é a mesma de Parmênides e Anaximandro. Salvo, claro, os diferentes modos de dizê-lo. Ao interpretar o fragmento 16: "Como alguém poderia manter-se encoberto face ao que nunca se deita." e o 123: "O surgimento (*Physis*) favorece o encobrimento", Heidegger aponta a experiência heraclítica de ser como *Physis*, entendida como o vigor dominante daquilo que brota e permanece (nunca se deita), não obstante favoreça o encobrimento. Assim "*Physis* é o surgir (*Ent-stehen*), o extrair-se a si mesmo do escondido e assim conservar-se."⁶¹

Com o intuito de compreendermos melhor a dinâmica da *physis*, do surgir a partir de si mesmo, poderíamos recorrer apressadamente a analogias com a própria dinâmica da natureza, tomando como exemplo o surgir da semente escondida na terra, o nascer do sol, enfim, poderíamos recorrer a todos os chamados "processos naturais". Esta é a perspectiva

⁶⁰ Cf. BIEMEL, W. "Elucidações acerca da conferência de Heidegger - A Origem da Arte e Destinação do Pensamento" in.: O que nos faz pensar - Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Rio de Janeiro: 1986, número 10, vol. 2, Out/96.

⁶¹ Cf. HEIDEGGER, M. Introdução à Metafísica. p. 45. Usamos a seguinte tradução brasileira para os fragmentos: Leão, E. C. Heráclito, fragmento, origem do pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1980.

que guia a tradução latina de *physis* por *natura*, que propriamente significa nascer, nascimento. Contudo, esta tradução distorce a força evocativa desta palavra pois, se *physis* pode ser experimentada nos processos naturais, não se identifica ou se restringe, entretanto, a estes fenômenos. Portanto, os gregos não experimentaram o que seja *physis* nos fenômenos naturais. Muito pelo contrário, por força de uma experiência fundamental do Ser, facultada pela poesia e pelo pensamento, se lhes desvelou o que haviam de chamar *physis*. Somente em razão deste desvelamento puderam ter olhos para a natureza em sentido estrito (Heidegger, 1978 , p. 45). A apropriação desta experiência do ser como 'o surgir que se mantém em si mesmo consistente', caminha no sentido de priorizar a consistência ("nunca declina"), eliminando a referência ao encobrimento, esquecendo-se de que no "nunca declinar" está implicado o encobrimento. Assim, atribui-se ao ser uma vigência permanente, *ousia*. Desde esta ótica, a *physis* é entendida como a "natureza" das coisas, como a essência que subsiste em tudo o que é.

Esta forma de compreensão de *physis*=natureza=essência=ousia aparece no pensamento grego e, mesmo que tenha sido fruto de uma interpretação essencializada e entificante dos escritos platônicos, tornou-se normativa para posteriores concepções de ser a partir do filósofo oriundo de família aristocrata de Atenas. Contudo, esta forma de pensar não está em correspondência com Heráclito na medida em que este pensador expõe um nexos essencial entre o surgimento e o declínio, isto é, na medida em que não há em seu pensamento a primazia do que subsiste sobre o encobrimento, o declinar.

Segundo Heidegger (ibid., p.139-146), o favor (*philia/philei*) deve ser entendido como uma propiciação originária que convém à essência do outro. É enquanto favorecimento que a relação essencial entre *physis* e *kryptesthai* se constitui, isto é, só podemos pensar o *surgimento* a partir de sua unidade favorecida com o *encobrimento*. Em outras palavras: o surgir não vigoraria se não estivesse, primeira e necessariamente, resguardado no encobrimento. Retomando a questão suscitada, temos que o ser em Heráclito se destina como *physis*. Neste destinar encerra o jogo de se desvelar, de vir à luz como emergência, numa unidade indissociável com o ocultamento⁶². E é porque surge do

⁶² Em contraposição ao pensamento puramente conceitual de Parmênides, onde o *ser é e não pode não-ser*, o *logos* heraclítico aparece como síntese entre "a palavra e a ação" (JAEGER, 2001, p. 225), a unidade que

ocultamento que se inclina para ele, como "aquilo" que garante o seu surto. Este jogo travado entre "contrários" é o embate (*pólemos*) que engendra tudo o que é, tudo o que vigora e se mantém no vigor⁶³. *Pólemos* é o embate que a eclosão deve travar para emergir, apesar do retiro de onde provém e que a espreita. A grande época desta experiência grega de ser "foi a única auto-afirmação criadora da turbulência no jogo de tensão"(ibid., p. 133) entre emergência e ocultação. Época marcada pela afirmação do *pólemos* constitutivo do destinar-se do ser. Neste sentido, o ser enquanto plenitude de possibilidade, ao vir à luz como emergência, esconde o traço decisivo de sua essência, a fonte oculta de onde procede o desvelamento. Por isso, respondendo inquietações levantadas ao longo deste texto, podemos dizer que a experiência de ser na alvorada do pensamento é a experiência do seu destinar-se enquanto "retiro".

Trazendo a compreensão dessa dinâmica para a relação entre ser e ente, temos que ser é a eclosão, o irromper que garante que o ente surja e se mantenha enquanto presença. O ser, marcado constitutivamente pelo *pólemos* "(...)é a presença predominante ainda não dominada pelo pensamento. Nesse vigor (*Walten*) o presente se apresenta como ente. A vigência de tal vigor só se instaura a partir do ocultamento. Isso significa para os gregos: *alétheia* (desocultamento) se processa e acontece, quando o vigor se conquista a si mesmo (...)" (Heidegger, 1978, p. 89).

Segundo Heidegger, ainda no âmbito do pensar grego, opera-se um desvio desta experiência inicial, desvio este, inaugurado por Platão (como já dito anteriormente, se não, necessariamente intentado por ele, mas dado a partir de possíveis interpretações de seus

permite a fluidez do vir-a-ser. Se é verdade que Heráclito não pode ser analisado como filósofo da *physis*, também não se pode deixar de observar que o pensador de Éfeso encontrou na natureza a influência para o cerne de sua filosofia, por meio da geração e da destruição de todas as coisas, a fonte onde se permeia a transformação que percorre o Ser. Heráclito defende a mudança constante de todas as coisas, o processo infinito onde tudo regressa ao seu início, no conflito entre os opostos que se diluem na unidade originária. Neste sentido, muito se atribui a Heráclito sobre um originário pensar dialético que, vários séculos depois, Hegel construirá sua filosofia baseada em uma concepção dialética que em muito deverá a Heráclito, através do movimento do Espírito que a cada momento realiza a *Aufheben* (a capacidade de superar-se a cada momento) sobre si mesmo. É na fluidez e na contraposição dos contrários defendidas por Heráclito que encontramos sua influência em Hegel e em outros pensadores posteriores a ele.

⁶³ Esta referência é ao fragmento 53 de Heráclito. Faremos uma compilação parcial do mesmo, a partir da tradução de Heidegger: "A disposição (*Pólemos*) é o que engendra todos (os presentes), como (também), o que conserva, mantendo-se em vigor em todos (...)" HEIDEGGER, M. Introdução à Metafísica. 1978, p.89.

escritos), na medida em que visa no ser o que é consistente, o que nele permanece passível de determinação. Para Platão, a busca pelo que consiste e persiste no real está articulada ao que no ente se expõe e se oferece ao encontro de uma visão. Ora, tudo que é e está presente, possui um aspecto (*Aussehen*). No aspecto (*eidōs*), o ente se faz presente, ou seja, o aspecto é o modo como o ser mantém o ente presente naquilo que ele é. Compreende-se, então, o ser como algo passível de ser determinado, pois, persiste em tudo o que é, deste modo, deixa-se de pensá-lo em sua dimensão indeterminabilidade. Assim, "para Platão, o reino estável do ser é o objeto do próprio conhecimento" (Kahn, 1997, p. 24).

Na medida em que reside na *Idea* a determinação quidditativa de "tudo que é", o ser, converte-se no ente propriamente (*ontos on*), e o ente, a coisa em constante movimento de geração e degradação, Platão o chama de *on*. Este ente, por sua vez "... desfigura sempre a idéia, o puro aspecto, ao realizá-la, configurando-a na matéria. Por seu turno, a idéia se torna o *paradeigma*, o paradigma, a figura exemplar. Assim, a idéia se converte necessariamente em ideal. O exemplo, que se configura segundo a figura exemplar, não "é", em sentido próprio, mas tem apenas parte no Ser, *méthexis*. Rasga-se e se estabelece o *chorismós*, o abismo entre a idéia, como ente propriamente, a figura exemplar e originária, e o não-ente propriamente, o exemplo configurado e imitado".(Heidegger, 1978, p. 204).

A *Idea* entendida como o ser do ente, é o que é propriamente a sua essência, seu puro aspecto, perfeito e imutável, e o ente, em sua materialidade, nada mais é do que cópia imperfeita do puro aspecto. Assim, o que aparece, o ente, surge como cópia do exemplo, o que implica dizer que o aparecer, a aparência, passa a ter a conotação de defeito, ilusão. Na medida em que a *Idea* é o modelo exemplar, todo apresentar-se dos entes deve se igualar, se conformar ao modelo. A verdade do ser enquanto jogo de retraimento e manifestação (*alétheia*), converte-se em correção da visão, *Orthotes*, em adequação, *Homóisis*⁶⁴

A *physis* se converte em *Idea* (*paredeigma*), a verdade em correção. O *lógos* se faz enunciado, o lugar da verdade enquanto correção, a origem das categorias, o princípio fundamental das possibilidades de ser. "*Idea*" e "categoria" serão no futuro os dois títulos a que se submeterá o pensar, o fazer e o julgar, toda a existência do Ocidente. O enunciado,

⁶⁴ HEIDEGGER, M. La Doctrine de Platon sur la Verité. Traduit par André Préau, Paris: Gallimard, 1968.

o *lógos*, torna-se o sítio da verdade enquanto adequação (*Homóisis*), só sendo possível atingir o verdadeiro quando o enunciado se regula pelo modelo exemplar. Aquilo que em toda interpelação está sempre presente como substrato (*Hypokeimenon*) para todo enunciar, é o ser mesmo⁶⁵. Como se deveria então, abordar o ser e expressá-lo num enunciado? Ora, deve-se indicar, apontar-lhe na "cara" o que nele subsiste e é passível de determinação, isto significa categorizar. *Categoria torna-se o ser que se enuncia em cada lógos, seu traço fundamental*⁶⁶.

Apesar de Aristóteles instituir o categorizar como o modo primordial de predicar o ser, de dizer o que uma coisa é, sabemos que nossa tradição filosófica é herdeira desta postura diante do real, sendo assim, reverberamos, milênios depois, este modo de determinar o que uma coisa é, enclausurando-a em categorias. Nós educadores convivemos com algumas teorias que não fazem muito mais do que enclausurar os educandos em categorias, colocando-os em gráficos, determinando padrões. Sejam estas teorias guiadas por modelos organicistas ou mentalistas sabemos que elas ainda norteiam muitos pesquisadores e educadores, quando estes investigam as causas do fracasso escolar⁶⁷. Este modo de apreender a realidade educacional é também herdeiro de uma concepção de verdade que visa correção segundo um modelo exemplar, aliás, correção de textos, de provas, de ditados etc. Lembremos o quanto muitos educadores estabelecem um modelo ideal de aluno, de respostas, de raciocínio que, como a *Idea* platônica, impõe-se como *paradeigma* a ser alcançado, de modo que aqueles que não logram êxito em se aproximarem do *Ideal*, são vistos como fracassados, diferentes, ou até mesmo, deficientes. Mas, deixemos para mais tarde esta relação entre concepção de verdade e o "olhar" sobre o fracasso escolar; antes, cuidemos de precisar melhor este pensamento filosófico, do qual, mesmo sem atentarmos para este fato, somos herdeiros.

⁶⁵ HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*, § 7.

⁶⁶ Em *Ser e Tempo* Heidegger nos lembra que a partir de Platão e Aristóteles cabe à filosofia interpelar o real acusando, denunciando a estrutura necessária do ser dos entes. Este modo de interpelação diz-se, para os gregos, do ato de categorizar. O que significa "(...) dizer na cara dos entes o que, como ente, cada um deles é, ou seja, deixar e fazer todos verem os entes em seu ser.". cf. : Heidegger, M. *Ser e Tempo*, p.81 parte I.

⁶⁷ LAJONQUIÉRE, L. *Para Repensar as Aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico) Pedagogia Entre o Conhecimento e o Saber*.

Falamos da *alétheia* como a experiência pré-socrática de verdade que, segundo Heidegger, contrapõe-se a este modelo correspondente e adequado acima descrito. Mas, convém, precisar melhor esta experiência destes primeiros pensadores. Visando alcançar o sentido desta palavra *a-lethéia* na alvorada do pensamento grego, Heidegger aponta que esta não só significa desvelamento, mas, decisivamente, diz a saída da *lethé* (ocultação), o surto ao aparecer, indicando assim, que o termo *a-létheia* se caracteriza por um *a-* que não deve ser entendido estritamente como um "privativo". Expliquemos melhor: o *a-* ("não") aponta para o traço essencial do que está desvelado, isto é, para o fato de que este só "é" surgindo de uma (*lethé*). Assim, o que é desvelado (o ente) só se pode desvelar em função de uma outra dimensão que se mantém oculta, que não se desvela. Tal dimensão não pertence ao ente, mas, constitui o ser. Quer dizer, o que se dá constantemente como presente pressupõe necessariamente o que se furta, se subtrai. Torna-se inconcebível pensar o desvelamento fora da sua relação constitutiva com a ocultação, de modo que " (...) *lethé*, faz parte da *alétheia*, não como por acréscimo, não como a sombra faz parte da luz, mas como coração da *alétheia* " (Heidegger, 1991a, p. 80).

Quando se é guiado por uma concepção da verdade como correção, a dinâmica de desvelamento-ocultação não é "percebida" em proveito do que permanece desvelado: a entidade do ente. Ao passo em que o pensamento toma como sua tarefa a apreensão do real segundo o crivo da consistência e subsistência, opera-se a conversão de *alétheia* em *orthotes*.

Heidegger nos indica que é sobre este solo "firme" que se ergue a História do pensamento metafísico. O que representa ameaças a esta rigidez conceitual é desconsiderado como digno de ser pensado, isto é, é *dis-pensado* como *supérfluo*⁶⁸. Caracteriza-se, assim, o ocaso do pensamento do ser em sua verdade (*alétheia*), instaura-se o seu esquecimento. Para Heidegger, o cume do esquecimento de que na dinâmica do ser permanece sempre algo de enigmático, de oculto, ou seja, a radicalização do esquecimento será operada pelo pensamento moderno inaugurado por Descartes. Heidegger (1991a) salienta que Descartes, em suas *Meditações*, não pergunta apenas e em primeiro lugar "O

⁶⁸ Em *Ser e Tempo*, ao se referir à metafísica como a "história do esquecimento", o filósofo indica que para esta tradição a questão sobre o sentido do ser é tida como *supérflua*. cf.: Heidegger, M. *Ser e Tempo*. §1. p. 28.

que é o ente, enquanto é?" mas, prioritariamente, pergunta pelo ente no sentido do *ens certum*, do ente verdadeiro. Tal pergunta é veiculada pela dúvida que, por sua vez, torna-se instrumento metódico para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Perguntar pelo que é o ente significa aqui, conhecê-lo, representá-lo enquanto objeto de uma representação. O sujeito (a consciência) é visto, portanto, como o fundamento de compreensão da realidade, *transformando a certeza no critério de verdade, quer dizer, na medida do real* (Fogel, 1986, p. 47).

Assim, através da emissão de juízos verdadeiros, o sujeito irá determinar o que são as coisas, isto é, os entes, atendo-se a estes, enquanto objetos, com o intuito de conhecê-los, manipulá-los e dominá-los⁶⁹. Assim, o ego se transforma no *sub-jectum* por excelência, e, desta maneira, a essência do homem penetra pela primeira vez na esfera da subjetividade no sentido da egoidade. Daí em diante, a certeza se torna a medida determinante da verdade. A disposição afetiva da confiança na absoluta certeza do conhecimento a cada momento acessível permanece o *páthos* e, com isso, a *arché* da filosofia moderna (Heidegger, 1991a, p. 22).

Visto que tal filosofia está fundamentada na certeza advinda do *cogito*, isto é, que seu próprio fazer-se enquanto tal constitui-se como ação do sujeito do conhecimento, Heidegger a denomina de “metafísica da subjetividade”. Nesta forma de pensar, não há lugar para o que não é passível de ser determinado e controlado. O primado da busca de certeza faz com que o pensamento leve a cabo a construção de métodos que garantam a via correta de acesso aos objetos. A realidade é vista como algo que deve ser mapeado e planejado através de procedimentos seguros de conhecimento. Salta-nos aos olhos que nesta esfera de pensamento não haja lugar possível para se pensar a verdade do ser como *alétheia*, isto é, não cabe pensá-la em toda a sua dinâmica de doação e subtração; afinal,

⁶⁹ Vale trazer aqui uma passagem da sexta parte do Discours de la Méthode pour Bien conduire las Rasion et Chercher la Verité dans les Sciences. Escreve Descartes: "(...) il est possible de parvenir à des connaissances qui soient fort utiles à la vie, et qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on en peut trouver une pratique pour laquelle, connaissant la force et les actions du feu, de l'eau, de l'air, des astres, des cieux et de tous les autres corps que nous environnent, aussi distictement que nous connaissons les divers métiers de nous arisans, nous les poirriions employer en même façon à tous les usages auxquels ils sont propes, et ainsi nous rendre maîtres et possesseurs de la nature" in: Fogel, G. ibdem, p.45.

para que um pensamento garanta uma segura fundamentação, deve eliminar do seu campo o que é em si mesmo inapreensível.

Reconhecendo-se a indeterminação do ser e conduzindo o pensamento para o solo firme do domínio dos entes, a metafísica instala-se como um tipo de dominação que seqüestra o que é enigmático (e por isso mesmo limita as possibilidades de certeza), visando, num terreno preciso, construir um saber que desconhece restrições⁷⁰. Como vimos, ao longo da história da filosofia, prevaleceu esta forma de proceder em relação à realidade. Na investigação da entidade do ente, isto é, do ente em seu ser, o ser é pensado como o substrato, o fundamento de tudo o que é, assim, para Platão, o que subsiste é o aspecto (*eidōs*), para Aristóteles, a substância (categorizável) e para Descartes, a certeza que se apresenta como inabalável: *o cogito ergo sum*. Não obstante as peculiaridades das produções de cada filósofo, o que permanece como traço comum é a investigação do ser como fundamento substancial, imutável e estático dos entes, o que significa dizer que a metafísica furta-se da tarefa de pensá-lo em seu caráter de pura possibilidade, pois, elege como legítimo de se pensar apenas o que é determinável.

A metafísica da subjetividade representa o cume desta forma de pensar que preza pelo determinável e controlável, afinal, compreende todo o real desde a relação sujeito/objeto, relação na qual o sujeito tem por tarefa manipular os entes na busca de certezas comprováveis (*conexio rerum*). Não é à toa que a Época Moderna, fecundada pelo pensamento cartesiano, torna-se a época em que as ciências predominam, fundamentadas em seus procedimentos metodológicos, levando a cabo o conhecimento como instrumento de dominação, manipulação, controle e inflexão para “rumos” previamente visualizáveis e intentados. Resumindo: a verdade - seja a *Orthotes* platônica, a *adaequatio rei et intellectus* da Escolástica ou a moderna *Veritas (conexio rerum)* - passa a estar sitiada no juízo predicativo, ou melhor, num juízo que exprime a concordância entre o que se enuncia e o objeto apreendido. Sendo assim, tanto a interpretação medieval quanto a moderna - que vige de Descartes a Hegel - fundam-se num mesmo pressuposto. Embora emprestando diferentes significados a '*intellectus*', como realizador do conhecimento, e a coisa, como

⁷⁰ "Com o ego cogito de Descartes, diz Hegel, a filosofia pisou pela primeira vez terra firme, onde pode estar em casa". Heidegger, M. *O Fim da Filosofia e Tarefa do Pensamento*. p75.

objeto de conhecimento, façam mão do mesmo princípio: verdade enquanto conformidade (Nunes, 1992, p. 208).

Esta concepção corrente de verdade não suporta o enigma, o que se oculta. Sua função é estabelecer uma conexão adequada entre o enunciado e a coisa enunciada, de modo que "esta coisa" seja desnudada totalmente pelo sujeito pensante (*intellectus*) e que esta *expropriação* do seu mistério seja instituída como normativa e hegemônica, surgindo, assim, as verdades científicas, inquestionáveis. Importante destacarmos aqui, neste momento, que não podemos e nem haveria como, negarmos as diversas evoluções científicas, nos mais diferentes campos de conhecimento, que se deram ao longo da história e ainda se dão. Apontamos, porém, que não as vemos como afirmações ou conceitos, que chamaremos de possibilidades históricas, que ao se superarem de tempos em tempos, faz da ciência uma instância desveladora de sentidos não essencializados da realidade. Ao contrário, entendemos que este fenômeno só reitera a crença no desvelamento e explicação da realidade, seja ela qual for, via um conceito, que pode ser provado. A sua superação se dá por uma nova prova que aponta para outros enunciados e assim sucessivamente. Eis, de forma clara, o pressuposto dorsal da *veritas*, a comprobabilidade. Eis a concepção de verdade da qual somos herdeiros, desde a qual fazemos ciência, sem considerar a íntima relação entre determinadas práticas científicas e seus sustentáculos semânticos, ou, o que aqui nos interessa, determinada práxis pedagógica e o conceito de verdade que, silenciosamente, subliminarmente e, principalmente, tacitamente, a sustenta⁷¹. Essa verdade assim definida apela para e define ao mesmo tempo o seu oposto: a não-verdade. Uma vez que a essência da verdade consiste na concordância, a não-verdade será não-concordância;

⁷¹ Frisamos aqui que, a partir da concepção de ciência enquanto campo de saber instituído, a pedagogia tem o seu lugar definido e, seja nas concepções anteriores ao Iluminismo, segundo as quais a maioria esmagadora dos pedagogos aceitava como verdade incontestável a doutrina que sedimentava práticas em cujo centro do processo educacional era a transmissão de conhecimentos emanada do professor para o aluno, numa perspectiva de educação centrada no ato de ensinar, na qual, poderiam até pairar controvérsias sobre o que devia ser ensinado, mas que não se abalava a unanimidade que o centro da educação era o ensino e seu legítimo representante era o professor; seja nas concepções que advém de uma ruptura desta perspectiva, inaugurando uma pedagogia moderna, principalmente no século XX, cujo eixo central denomina-se pedagogia da atividade e que desloca o centro da educação do ato de ensinar para o ato de aprender, de cujos desdobramentos nascem técnicas estimuladoras de aprendizagem e que estruturam, entre outros movimentos, o movimento escola nova em diversos países e no Brasil, procurou fundamentar suas atividades na concepção de autoformação do aluno, substituindo uma concepção de ensino memorista por uma propiciadora de formação crítica, produtiva e criadora (e aqui citamos algumas concepções modernas como as perspectivas críticas da educação, psicogenéticas, construtivistas, entre outras, que reverberam paradigmas mais ou menos comportamentais ou subjetivistas) que, ainda assim, se sedimentam do preceito formativo.

e uma vez que a verdade tem seu lugar eminente no conhecimento, a não-verdade será desconhecimento, quer dizer, ainda conhecimento, mas conhecimento falseado - erro (Zarader, 1998, p. 65).

Uma vez guiado pela dinâmica de *alétheia* o educador não conceberá o erro como interrupção fracassada de um processo ou necessária intervenção numa lógica, visivelmente equivocada, em última instância, poderá compreendê-lo como um “convite” para abertura de novas e inesgotáveis possibilidades que se conformam a partir de um outro horizonte de existência, carecendo, quase sempre, de apropriação. Por isso, Heidegger nos alerta, a errância em cujo seio o homem se movimenta não é algo semelhante a um abismo ao longo do qual o homem caminha e no qual cai de vez em quando. Pelo contrário, a errância participa da constituição íntima do *Dasein* à qual o homem historial está abandonado. A errância é o espaço de jogo deste vaivém no qual a ek-sistência insistente se movimenta constantemente, se esquece e se engana sempre novamente (Heidegger, 1991a, p. 132).⁷²

A perspectiva que norteia o pensamento guiado pela *alétheia* não lida com a dicotomia estanque verdade-erro, mas entende a errância como o fluxo, que mantém o jogo. Sendo assim:

A errância na qual a humanidade historial se deve movimentar para se dizer que sua marcha é errante é uma componente essencial da abertura do *Dasein*. A errância domina o homem enquanto o leva a se desgarrar. Mas, pelo desgarramento a errância contribui também para fazer nascer esta possibilidade que o homem pode tirar da ek-sistência e que consiste em não deixar se levar pelo desgarramento. (Ibid)

Sendo a verdade des-velamento, este se compreende a partir do velamento, da não-verdade. A verdade é em sua essência o conflito original (*ur Streit*) entre desvelamento e ocultamento. É a partir deste “conflito” que acontece a verdade. O que se nos oculta é, nada mais, do que o ente em sua totalidade. Referindo-se uma frase de Heráclito: “*Physis*

⁷² Para Heidegger, o homem existe apenas numa relação com o ser, assim, para reunir, ao mesmo tempo, numa palavra, tanto a relação do ser com a essência do homem, como também esta referência fundamental do homem à abertura (“aí”) do ser enquanto tal, escolhe a palavra *Dasein*, que literalmente significa “ser-aí”. Por existir uma certa diversidade na tradução deste termo, optamos mantê-lo em alemão.

kryptesthai philei”, Heidegger a traduz como: “o aparecer que surge tem, em si, a inclinação para ocultar-se”⁷³. Utilizando como chave de leitura o conceito de *alétheia*, o autor entende que toda revelação é um aparecer emergente que saiu do encobrimento. Por isso, o encobrimento (o ocultamento) pertence à essência da verdade historial do Ser. A não-verdade original, isto é, o velamento do ente em sua totalidade, é mais antigo do que toda a revelação de tal ou tal ente. Pergunta Heidegger: “O que preserva o deixar -ser nesta relação com a dissimulação?”⁷⁴. O autor chama de *mistério* (*Geheimnis*) o velamento do ente como tal o que possibilita a relação da dissimulação com o deixar -ser (*Seinlassen*).

Heidegger busca justificar a existência do erro (*der Irrtum*) por meio da relação ek-sistente insistente que constitui o *Dasein*. O homem in-siste ek-sistindo, agitando inquietamente de um objeto para o outro na vida cotidiana e desviando -se do mistério – isto é o errar. O homem erra, move-se dentro da errância. O ser do homem (*Dasein*) possui uma estrutura essencialmente ambígua, ele é ao mesmo tempo ek-sistência e in-sistência. Esta essência dupla do *Dasein* explica a errância como o caminho pelo qual a humanidade deve passar. Como Heidegger explica a estranha associação entre verdade e errância? Já em *Ser e Tempo*, o filósofo alemão havia ressaltado que “em sua constituição ontológica o homem é e está na não -verdade porque é em sua essência, de-cadente”⁷⁵. Passemos então ao segundo capítulo para tratarmos das principais questões apontadas em *Ser e Tempo* que são caras à proposta fundante desta pesquisa, ratificando que não há, em Heidegger, uma apologia ao erro ou uma *festiva* guerra contra as verdades científicas. O filósofo questiona a imposição desta perspectiva de verdade como a única possível e a fundante de todo o pensar. O questionamento da hegemonia da verdade correspondente e adequada no âmbito de algumas teorias educacionais, dentre as quais ventilamos brevemente algumas na nota 71, foi o que quisemos apontar neste texto, lembrando, com Heidegger, que só não sucumbiremos ao desgarramento se dermos "espaço" legítimo à errância. A ambivalência do jogo de tensões entre Ser e Aparência revela a essência também ambivalente da verdade (*Alétheia*). Ao próprio ser enquanto aparecer, pertence a aparência (*schein*). Diz Heidegger que “o ser, como aparência, não é menos poderoso do que o ser, como re-velação e

⁷³ Cf. HEIDEGGER. Introdução à Metafísica, p. 140.

⁷⁴ Cf. HEIDEGGER. Introdução à Metafísica, p. 141.

⁷⁵ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 290.

descobrimto (*unverborgenheit*)”.⁷⁶ Na segunda parte deste trabalho, quando nos determos mais demoradamente sobre as questões educacionais, promoveremos um rebatimento desta questão da verdade sobre a esfera educativa.

⁷⁶ HEIDEGGER. *A Tese de Kant sobre o ser*, p. 135

CAPÍTULO II: *Ser e Tempo*

Ser e Tempo foi dedicado a Husserl “em testemunho de admiração e amizade” e, segundo Nunes, começou a ser elaborado em 1923. Heidegger conta que, certo dia, no semestre de 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. Heidegger respondeu afirmativamente. Os primeiros cinquenta cadernos do manuscrito de *Ser e Tempo* foram impressos pela Editora Max Niemeyer através da mediação de Husserl. Desde 1913, esta editora publicava o *Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica*, editado por ele. Dois exemplares do texto impresso foram enviados a Berlim, sendo devolvidos algum tempo depois com a observação de “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 pensada 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, de forma objetivada pelo pensamento metafísico, desconsideraria, “esquecendo-se” da indagação pelo ser e seu sentido. Esta seria, portanto, a primeira e mais fundamental dentre todas as questões filosóficas, estando ela necessariamente

pressuposta em todas as outras questões. Teria sido ela que fomentara as investigações de pensadores como Platão e Aristóteles, mas, ao recolocá-la na ordem de uma problematização mais rigorosa, Heidegger não a faria nos moldes da tradição filosófica, que pergunta pelo *ser* como uma categoria entre outras, mas indaga pelo seu sentido.

Conforme pudemos ver anteriormente, a questão do ser se anuncia para Heidegger como detentora de um estatuto diferenciado muito antes de *Ser e Tempo*, quando do seu primeiro contato com a obra de 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 subjugada⁷⁷. Todavia, apenas com o advento do clareamento e perfeita compreensão da fenomenologia do amigo e mestre Husserl, tal tarefa de colocação da questão sobre o sentido do ser foi reinaugurada, em diferentes moldes da imprensa, pela metafísica da subjetividade até então.

O método fenomenológico viabilizaria, portanto, a investigação do sentido do ser a partir da análise daquele que, entre todos os entes, seria capaz de compreendê-lo e refletir sobre tal sentido, a saber, o ente que somos. A fenomenologia assim seria a fornecedora do método capaz de propiciar uma analítica da existência. Tal *analítica existencial*, portanto, se coloca como condição de possibilidade para a ontologia fundamental de Heidegger. Aquela não é menos fundamental do que esta, na medida em que não se propõe a fazer uma apreensão integral do humano como um ente cujas características marcantes pudessem ser enfocadas por uma visada psicológica, como teria proposto Kant. Diferentemente, a investigação fenomenológica heideggeriana visa o homem em seu ser, entendendo que esse ser tem uma especificidade singular, é um *Da-sein* ou *ser-aí*.

⁷⁷ Cf. HEIDEGGER. *Meu caminho para a fenomenologia*, p. 495.

II.1 – A Analítica do *Dasein* de Martin Heidegger em *Ser e Tempo*.

Como vimos, o grande interesse de Heidegger, que o motivou a deixar o curso de Teologia para ingressar na Filosofia, foi a questão sobre o sentido do ser. *Ser e Tempo* aborda a questão do ser por pretensos caminhos ditos radicalmente diferentes daqueles percorridos até então pela tradição, ou seja, sem se deter na pergunta “o que é o ser”, mas sim, sobre o seu sentido. O objetivo da ontologia, de determinar a quiddidade dos entes, transforma-se então numa questão hermenêutica. O método empregado nesse questionamento ontológico em *Ser e Tempo* é denominado por Heidegger como “fenomenologia hermenêutica”. Segundo ele, a fenomenologia, herdada de seu mestre 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 ocultação⁷⁸. Além disso, o filósofo deixa claro que embora a expressão “fenomenologia” refira-se a um conceito de método, não se trata da noção corrente de método usualmente empregada nas ciências, aquela de um artifício técnico usado como meio para um fim. Para ele, fenomenologia e ontologia não são separáveis e aquela não deve ser entendida como mais um ponto de vista ou uma corrente filosófica⁷⁹.

Para melhor compreendermos o que Heidegger visualizou na obra de Husserl “*Investigações Lógicas*” como um despertar para a, historicamente suprimida, experiência grega sobre o pensar o ser, recorreremos às suas próprias palavras em “*Meu Caminho para a Fenomenologia*”: “A distinção que Husserl aí constrói entre intuição sensível e categorial revelou-me seu alcance para a determinação do ‘significado múltiplo do ente’”⁸⁰. Diferentemente da compreensão corrente na esteira do pensamento tradicional que, por

⁷⁸ Cf. HEIDEGGER. *Introdução a Metafísica*, p. 300.

⁷⁹ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 57.

⁸⁰ Cf. HEIDEGGER. *Meu caminho para a fenomenologia*, p. 497.

intuição, entende o abordar imediato, retilíneo e sem intermédios de um ente qualquer, e que ganha com o neokantismo uma roupagem psicologista conceitual dos elementos a priori possibilitadores do conhecimento, Husserl, em oposição, realça a originariedade da intuição em relação à conceitualidade.

No último seminário que participa antes de sua morte, o *Seminar in Zähringen*⁸¹, Heidegger o inicia respondendo a uma pergunta formulada por Jean Beaufret que versa 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 poder-se-ia afirmar que seu relevante professor e mestre iniciador 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, segundo Heidegger, Husserl explicita a *intuição categorial*, aspecto que Heidegger considera “(...) o ponto fundamental do pensamento husserliano para a questão do ser.”⁸² Husserl teria partido da intuição sensível, fazendo-se necessário um maior clareamento das bases da formulação husserliana. Para Heidegger, na determinação do que é a intuição sensível, Husserl teria partido da *hylé*, ou seja, do que afeta sensivelmente, a saber, os dados sensoriais. Destarte, apareceria o objeto, mas não como dado na impressão sensível já que a objetividade do objeto não pode ser percebida sensivelmente, pelo que o fato de que, se o objeto é notado enquanto tal, não resulta da intuição sensível, mas da consciência que o constitui enquanto tal em um ato intencional. Para a Tradição, um objeto é uma coisa, e uma coisa é uma substância, sendo substância na filosofia kantiana uma categoria do entendimento. Por conseguinte, para Kant, o conhecimento é um trabalho empreitado pelo entendimento, no qual se procede à síntese das representações e à aplicação das categorias para obtenção do conceito. Para Heidegger, Husserl recoloca a concepção kantiana de forma⁸³ de que a categoria seja antes de mais nada uma forma.

⁸¹ Disponível em tradução inglesa em www.beyng.com/ereignis/html

⁸² Disponível em tradução inglesa em www.beyng.com/ereignis/html

⁸³ 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 kantiana, mas Kant nunca alterou o significado de forma que continuou sendo a relação ou o conjunto de relações, ou seja, ordem.

Neste 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 em que, se é possível ver o tinteiro, o mesmo não acontece com a sua substancialidade. Contudo, a substancialidade deve ser vista sem o que não seria possível ver o tinteiro. Onde se encontra, pois a substancialidade do tinteiro? A substancialidade do tinteiro encontrar-se-ia presente no *excedente* (*Überschuss*).

Husserl⁸⁴ lança mão, em suas reflexões, da aristotélica noção 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 subliminarmente subentendido, quando olhamos para o tinteiro. Notamos que o “ser tinteiro” do tinteiro, em sua *ousia*, não tem a mesma forma de percepção do tinteiro propriamente dito, mas, no entanto, se faz presente, pois, sem o qual, nada se veria. Para tornar mais clara a distinção entre o sensível e o categorial, diz Husserl (*ibid.*, 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.

Ou ainda:

(...) o “é” – pelo qual eu constato a presença do tinteiro como objeto ou substância – é em excesso entre as afecções sensíveis; com efeito, o “é” não está junto das afecções sensíveis; ele é visto – mesmo que visto de outro modo que aquilo que é visível e para que assim seja visto é necessário que seja dado. Para que assim seja “visto”, é necessário que ele seja dado. (HEIDEGGER. Seminar in Zähringen, 1973, disponível em www.beyng.com/ereignis/html).

Com isso, no entender de Heidegger, o categorial é dado do mesmo modo que o sensível. Tal como é possível ter intuições sensíveis, também o é ter intuições categoriais e,

⁸⁴ Cf. HUSSERL. *Investigações Lógicas. Sexta investigação*. p. 101.

para que se intua algo, esse algo tem de estar ele mesmo presente. Ora, se na intuição sensível os dados sensoriais se tornam presentes, analogamente na intuição categorial o que se torna presente e passível de ser abordado de modo direto é o próprio ser que é dado de modo imediato. Se em Kant, as categorias são os modos pelos quais se manifesta a atividade do entendimento, através da ordenação das diversas representações em uma representação comum, ou seja, o conceito, elemento que propicia o juízo, e o acesso às categorias só poderia ser feito via tábua dos juízos, e no nível da sensibilidade não havia possibilidade de tal acesso, com Husserl é possível ter acesso às categorias através de uma intuição. Se intuição significa tornar presente, no caso de Husserl, e diferentemente de Kant, não é ter presente algo que se situa ao nível do entendimento, resultado de uma dedução; ao contrário, o que se torna presente de modo imediato sem recurso a nenhuma atividade do entendimento é a categoria. Assim, segundo Heidegger, Husserl teria descoberto algo de decisivo: o ver, segundo dois tipos de visão: uma do sensível e outra do categorial, pois como diz Heidegger: “(...) 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 inaparencia, permite ao que aparece aparecer.”⁸⁵

Assim, como a questão que move Heidegger é a questão do ser e de seu sentido, a análise da intuição categorial de Husserl liberta o ser da posição à qual a tradição o “confinou”, como dado na cópula do juízo e não é mais o resultado de uma operação levada a cabo pelo entendimento, fruto somente de uma operação lógica ou de uma predicação. Ao contrário, essa descoberta reorienta a possibilidade da indagação heideggeriana pois o ser é dado de modo imediato e, como Heidegger tem por sua a questão fundamental de explicitar o que seja o ser e o seu sentido, a descoberta husserliana propicia a possibilidade de proceder a tal interrogação. O que Heidegger identificou, portanto, de ponto fundamental da fenomenologia de Husserl consiste em nos ter colocado na presença do ser, o qual, se torna fenomenalmente presente através da intuição categorial. Mas, se por este lado, esta descoberta foi decisiva, por outro, o filósofo da Floresta Negra sugere que seu mestre não teria levado o pensar fenomenológico às últimas conseqüências, na medida em que, tendo obtido o acesso ao ser, ele não se interrogou acerca de seu sentido. Tal “incompletude” se

⁸⁵Cf. HEIDEGGER. *Seminar in Zähringen*, 1973, disponível em tradução inglesa em www.beyng.com/ereignis/html

daria ainda por uma 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 um modo de ser derivado dos entes que, antes de mais, são *instrumentos* (*Zeug*) que o *Dasein* usa nas suas ocupações quotidianas.

Com isso, Heidegger, 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-mundo⁸⁶”. A intencionalidade, enquanto a propriedade fundamental da consciência de estar sempre dirigida para um objeto, é substituída pelo “cuidado”⁸⁷ (*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.

Conforme já mencionamos, *Ser e Tempo* foi um projeto que não se concluiu. Tal inflexão, representada, entre outras formas, pelo abandono dos termos “fenomenologia” e “hermenêutica”, nunca foi reconhecida por Heidegger como um rompimento de trajetória do pensar, mas sim, como uma continuidade. Diz ele: “*isso não ocorreu, como muitos pensam, para negar a importância da fenomenologia, mas para deixar meu caminho de pensamento sem nome*” (1999, p. 114).

Sendo o ser sempre pensado a partir dos entes, Heidegger vê aquele ente que lança a interrogação sobre o ser, o homem, como privilegiado no ato de levantar e sustentar a questão. Por conseguinte, requereria este ente que somos uma análise mais rigorosa sobre seu modo de ser, antes que se adentre na pesquisa ontológica que trata mais diretamente sobre o questionamento do sentido do ser. O projeto original de Heidegger para *Ser e Tempo* nunca foi, contudo, concluído pois as duas únicas seções publicadas tratam da

⁸⁶ SÁ. *As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia*. p. 2.

⁸⁷ 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.

análítica da existência humana. Contrariamente ao seu propósito, a obra acaba ganhando uma interpretação de tratado de antropologia filosófica e, enquanto tal, torna-se uma referência fundamental para as ciências humanas.

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 que o modo de ser do homem é a “existência”, o “ser-aí”, o “ser-no-mundo”. Heidegger entende que o *ser-aí* é uma possibilidade aberta, ou seja, é existindo que se *é-aí* como possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nele.

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 se acaba ganhando contornos historicamente constituídos desta ou daquela maneira, incluindo-se aí as citadas anteriormente. Nota-se, portanto, que ser-no-mundo é mais um *cultivo* do que uma dada *condição* humana. Afinal, Heidegger põe sob *epoché*, inclusive, a pressuposição de uma subjetividade determinante da percepção dos fenômenos, para buscar no sentido do ser o que faria das coisas elas mesmas, sem ter que recorrer a uma egologia⁸⁸ para tanto.

O acesso ao que Heidegger 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 deste fenômeno: a idéia de “mundo” como estrutura de sentido; o “quem é no mundo”, que se revela de início como *impessoalidade*

⁸⁸ Tomemos por “egologia” como o primado do estudo do eu em sua dimensão transcendental.

cotidiana; o modo de “ser-em” um mundo, cuja estrutura se desdobra em *compreensão e disposição*.

Cientes da imensa gama de conceitos abordados por Heidegger em *Ser e Tempo* que emergem da sua busca de um reposicionamento sobre a questão do ser diferente daquele delineado pela tradição da metafísica ocidental, restringir-nos-emos aqui a dar especial atenção àqueles que melhor possam se alinhar com a nossa proposta de oportunizar uma aproximação do pensamento do filósofo alemão com a educação, demarcando, principalmente, suas possibilidades de intersecção. Para tal, enfocaremos, a partir de então, suas noções de “*impessoalidade cotidiana*”, “*compreensão*” e “*disposição*”, e “*cuidado*”.

II.2 – Impessoalidade Cotidiana.

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

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

que tece o mundo de modo impessoal, pois, comumente, deixamos que uma outra existência dite o modo como devemos existir no mundo.

“Este conviver dissolve inteiramente a própria pré-sença no modo de ser dos “outros” e isso de tal maneira que os outros desaparecem ainda mais em sua possibilidade de diferença e expressão. O impessoal desenvolve sua própria ditadura nessa falta de surpresa e possibilidade de constatação. Assim, nos divertimos e entretemos como *impessoalmente* se faz; lemos, vemos e julgamos sobre a literatura e a arte como *impessoalmente* se vê e julga; também nos retiramos das “grandes multidões” como *impessoalmente* se retira; achamos “revoltante” o que *impessoalmente* se considera revoltante. O impessoal, que não é nada determinado mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade”. (HEIDEGGER, 1999, p.179)

Contudo, Heidegger diz que é por meio de um agir com rigor que temos condições de “recriar” o mundo, a partir de um mergulho nesse inautêntico que podemos nos apropriarmos 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 pre-sença pelo fato da “autenticidade ser apenas uma apreensão modificada da cotidianidade”⁸⁹. Isto posto, vemos que esses modos fundamentais da *existência* - modo autêntico e modo inautêntico - traduzem a ação do homem e, conseqüentemente, tecem o mundo. Por isso, não devemos compreender a *de-cadência* da *pre-sença* negativamente, como algo que decaiu de um estado superior para um inferior, pois essa de-cadência representa o modo mais imediato como *existimos* no mundo. Por pré-sença, aqui, entendemos como o “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 abrigar faz com que o caráter de “impessoalidade do cotidiano” com a sua pretensão de nutrir toda a vida autêntica, tranqüilize a pre-sença, assegurando que tudo esteja em ordem”⁹⁰. Nesta “tranqüilidade”, 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

⁸⁹ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 241.

⁹⁰ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 239.

que aconteça esse modo de ser especial - de-cadência -, esse discurso é chamado por Heidegger de “falatório”.

Entende-se por “falatório”, assim, o fenômeno que se constitui como uma espécie de “horizonte” que norteia a nossa compreensão sobre o mundo. Tal compreensão é sempre dada e mediana, ou seja, com 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. Este, traz a tona um “caráter superficial” para a nossa compreensão. Isto é, tendemos a contentar-nos com a compreensão ditada sempre por um outro, e, nas palavras de Heidegger, essa é uma compreensão “sempre mediana”. Esse caráter mediano funda-se ontologicamente no que o filósofo chama de “compreensão prévia”. Então, é o caráter prévio trazido pelos fenômenos do falatório e do escritório que nos permite saber o que são as coisas e os outros com os quais lidamos cotidianamente. Por sabermos previamente o sentido das coisas é que já sempre nos vemos lançados no senso comum. No entanto, nos encontramos tão “mergulhados” nos afazeres cotidianos que a nossa tendência é escutar e passar adiante a fala vazia do outro.

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

Além dos fenômenos do “falatório” e do “escritório”, também a “curiosidade” tece essa trama do cotidiano do Dasein. Esta última, embora com frequência “mortificada” pelos dois primeiros, também, ambigualmente, “estrutura” o caráter de impermanência do Dasein. A curiosidade se mostra, nas palavras de Heidegger, como uma *tendência em ver*, ou seja,

nos sentimos atraídos sempre pelo último lançamento, seja esse, na tecnologia ou na moda... Vemos sempre o que o outro vê ou viu – ou, o que todos viram... O “outro” sempre dá a medida da nossa compreensão e isto dá um contorno de impessoalidade para o modo como agimos. O impessoal é que faz o falatório ser o que é: um discurso que impulsionado pela curiosidade lança o homem na última novidade ditada pela compreensão mediana da presença.

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

Embora indeterminado em sua feição, o impessoal mostra extremo vigor através de alguns instrumentos específicos e, em certas circunstâncias, características. Os meios de comunicação de massa são, por excelência, instrumentos do impessoal. E o que dizer da escola, seja a imagem que cada um de nós tem da escola ideal ou daquela com que lidamos no cotidiano? Preferimos adiar para o próximo capítulo ao aprofundamento nesta que é uma cara questão a esta pesquisa.

II.3 – Compreensão e Disposição.

Ser-em não tem uma conotação espacial, mas sim, hermenêutica. Não diz respeito a uma relação entre dois entes extensos, nem tampouco à relação entre sujeito e objeto. O “em” significa que o Dasein e o mundo são coexistentes. Em outras palavras, como dito

anteriormente, uma unidade estrutural co-originária. Um jamais antecede o outro, são co-originários. O *Dasein* é abertura de sentido e as dimensões essenciais dessa abertura são denominadas por Heidegger como “compreensão” (*Verstehen*) e “disposição” (*Befindlichkeit*). Tal abertura compreensiva não é algo afetivamente neutro, que se restringe ao âmbito intelectual. Toda compreensão já é sempre dotada de uma “coloração” afetiva, de um “humor” ou “disposição”. Disposição e compreensão constituem o modo de ser da abertura. Assim como a disposição, a compreensão é uma estrutura ontológica da abertura. Heidegger tematiza a compreensão nos parágrafos 31 e 32 de *ST*. Indicaremos aqui as linhas gerais do existencial compreensão e da relação recíproca entre compreensão e disposição.

O *Dasein* é poder ser. Poder ser são possibilidades de ser. A compreensão é a articulação do poder ser, isto é, a articulação das possibilidades que se abrem no mundo. A existencialidade, traço ontológico do *Dasein*, se funda na compreensão. O *Dasein* só é poder ser porque compreende a si mesmo como possibilidade. Por esse motivo, Heidegger diz que a compreensão abre o mundo como possibilidade⁹¹. Compreender é apreender não conceitualmente a significância articulada em virtude do *Dasein* enquanto abertura de possibilidades. A compreensão, portanto, tem um caráter “positivo” que contrasta com a “negatividade” da disposição, que condiciona e restringe as possibilidades do ser-no-mundo.

Compreensão e disposição são estruturas ontológicas do *Dasein* reunidas no cuidado⁹² e, enquanto tais, são equíprimordiais. A disposição sempre compreende e a compreensão está sempre disposta: o *Dasein* afinado com o mundo já dado sempre apreende as possibilidades desse mundo, e toda compreensão de mundo é sempre afinada com o estado de humor. Em outras palavras, isso significa que a facticidade e a existencialidade são traços ontológicos do *Dasein* igualmente originários.

Tudo o que o *Dasein* faz ou deixa de fazer se articula a partir da compreensão afinada com o humor, isto é, enquanto abertura de possibilidades condicionadas pela

⁹¹ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 199.

⁹² Esta estrutura ontológica (*Sorge*) que pode ser traduzida como *cura* ou cuidado será mais apropriadamente tematizada no subitem a seguir.

facticidade de um mundo específico. A disposição não é um aprisionamento na facticidade porque a compreensão articula possibilidades. O Dasein não está completamente à mercê da facticidade porque a compreensão, ainda que seja “obediente”, não é subserviente à facticidade.

Disposição⁹³ traduz *Befindlichkeit*, uma palavra construída a partir da expressão alemã “*Wie befinden Sie sich?*” que significa o mesmo que as expressões em Português e Inglês “*Como você vai indo*” e “*How are you doing*”. “*Wie befinden Sie sich?*”, traduzido ao pé da letra, significa “*Como se encontra você mesmo*”. *Befindlichkeit* diz o caráter de encontrar-se em um mundo determinado e, *conseqüentemente*, de um modo determinado, isto é, conforme um “estado de humor compartilhado” que perpassa o mundo e condiciona todo o comportamento no seu interior. A palavra “disposição” procura expressar, ontologicamente, esse “estado de humor compartilhado” que sintoniza o Dasein e o seu mundo. As estruturações ônticas da disposição, ou seja, os estados de humor específicos, Heidegger denomina *Stimmung*. “O que indicamos *ontologicamente* com o termo disposição é, *onticamente*, o mais conhecido, a saber, o humor (*Stimmung*), o estado de humor (*Gestimmtsein*)”⁹⁴. O humor é algo como um estado de espírito ou uma *tonalidade afetiva* que perpassa o mundo. Os modos de ser do Dasein são sempre *afinados* com a tonalidade afetiva específica do seu mundo. Enquanto a disposição é uma estrutura ontológica do Dasein constitutiva da abertura do mundo, um estado de humor específico é uma determinada tonalidade afetiva que afina, isto é, ‘dá o tom’ que regula o comportamento em geral do Dasein. São estados de humor o tédio, a angústia, o temor, entre outros que não serão abordados aqui, em virtude de entendermos não serem determinantes para a razão de ser da presente pesquisa.

⁹³ *Befindlichkeit* é um dos termos de ST de mais difícil tradução. Optei aqui por disposição, seguindo a tradução da edição em Português. Talvez predisposição fosse uma boa opção por ressaltar o caráter a priori da disposição. Dreyfus traduz por *affectedness*, substantivo originado de *affected*, que significa estar disposto ou inclinado. Magda King usa *attunement*. Stambaugh usa *disposition*, enquanto Macquarrie & Robinson (tradutores da primeira versão de ST em Inglês, que não é utilizada aqui) usam a opção *state-of-mind*, criticada por dar uma conotação subjetiva que Heidegger pretende evitar. Acerca da origem do termo *Befindlichkeit*, ver Dreyfus, p. 168 e Mulhall, p. 76.

⁹⁴ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p. 188.

O estado de humor provém da sintonia ou afinação entre o *Dasein* e o mundo e revela a facticidade do ser-no-mundo porque o humor do *Dasein* não é uma escolha livre, mas, inversamente, é condicionado pela disposição de um mundo específico. Segundo Heidegger, “o humor coloca o *Dasein* diante do fato de seu aí que, como tal, se lhe impõe como enigma inexorável”⁹⁵. Assim, não se trata de um estado mental subjetivo, isto é, não é um sentimento particular e interior de um sujeito individual. “(O humor) não vem nem de ‘fora’ nem de ‘dentro’. Cresce a partir de si mesmo como modo de ser-no-mundo”⁹⁶. Um estado de humor não provém nem de fora nem de dentro da esfera interna de um sujeito separado dos objetos. Antes, o humor se constitui juntamente com o ser-no-mundo, isto é, juntamente com o *Dasein*, como algo anterior à dicotomia sujeito/objeto. “O estado de humor não remete ...a algo psíquico e não é ... um estado interior que, então, se exteriorizasse dando cor às coisas e pessoas”⁹⁷.

Com isso, Heidegger sugere que, em tudo o que o *Dasein* empreende, pensa e sonha a disposição está *a priori* presente. A abertura de sentido já está sempre “sintonizada afetivamente” não havendo espaço para o “neutro” neste âmbito. A disposição abre o mundo desta ou daquela forma, antes de qualquer possibilidade de reflexão. Mais uma vez aqui, apontamos questões que acreditamos ser pertinentes de ser pensadas e debatidas no âmbito educacional. Se toda compreensão já carrega consigo uma “tonalidade afetiva”, se todos os nossos atos já se dão dentro de uma abertura prévia de sentidos, pré-reflexiva e comumente não tematizada, como devemos encarar os “pigmentos semânticos estruturais” que constituem tacitamente nossos atos pedagógicos? Seria tal questionamento legítimo de ser levado a cabo permanentemente pelo educador na sua prática educacional, impulsionando movimentos de apropriações temáticas “mais densas”? Retornaremos a tais questionamentos no segundo capítulo quando nos determos mais pormenorizadamente sobre possíveis encontros entre o pensamento heideggeriano e a educação. Tenhamos em mente agora que a análise dos constitutivos do ser-no-mundo revela as estruturas existenciais do ser do *Dasein*, que, para Heidegger, precisam ser abarcadas em sua unidade ontológica estrutural. O termo que cumpre tal exigência refere-se à acepção de cuidado. O

⁹⁵ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*. p. 190.

⁹⁶ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*. p. 191.

⁹⁷ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*. p. 191; *Heráclito*. P.255.

passo seguinte que daremos será, por conseguinte, o esclarecimento da referida acepção, nodal para esta investida epistêmica, já expressa em seu título.

II.4 – O Cuidado (*Sorge*) enquanto unidade das determinações ontológicas do *Dasein*.

Os modos de ser do *Dasein* são articulados no *cuidado*. O termo *cuidado* denomina a unidade das determinações ontológicas do *Dasein* porque toda compreensão é 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* 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).

Disposição é articulada com compreensão porque passado é articulado com o futuro. Dito de outro modo, a existencialidade é determinada pela facticidade porque as possibilidades que se abrem dependem do passado. Toda abertura de possibilidades, além de ser vinculada a um passado, é sempre em função de um conjunto de utensílios e de técnicas disponíveis, ou seja, é inserida na totalidade referencial da significância. Ou em

outras palavras, o *preceder a si mesmo por já ser no mundo* é sempre um *ser junto a* alguma atividade e com um instrumento.

“E, por conseguinte, o existir de fato do Dasein não está apenas lançado indiferentemente num poder-ser-no-mundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações. (...) Na 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*”. (HEIDEGGER, 1999, p. 257).

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

Na segunda seção de *Ser e Tempo*, no parágrafo 68 da segunda seção, o filósofo tematiza mais detidamente a temporalidade de cada um dos modos de ser-em, que são constitutivos do cuidado. Isso significa relacionar cada um deles com uma *ekstase* do tempo. “A compreensão funda-se, primariamente, no porvir (futuro) ao passo que a *disposição* se temporaliza, *primariamente*, no vigor de ter sido (passado)”⁹⁸ enquanto “o terceiro momento estrutural da cura, a *de-cadência*, encontra seu sentido existencial na atualidade (presente)”⁹⁹. Note-se o uso da palavra *primariamente*, que indica que muito embora cada modo de ser-em corresponda a uma ekstase determinada, tendo em vista que cada uma das *ekstases* contém também as outras duas, cada modo de ser-em está também em alguma medida vinculado a todas as *ekstases*¹⁰⁰.

“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

⁹⁸ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo II*, p. 137

⁹⁹ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo II*, p. 144

¹⁰⁰ Cf. HEIDEGGER. *Ser e Tempo II*, p. 149

é aqui utilizado do ponto de vista puramente ontológico-existencial.”
(HEIDEGGER, 1999, p. 257)

Como vemos, o conceito de cuidado não pode ser entendido como uma acepção comum do termo, que nos remeta cuidado a um comportamento, uma relação de zelo e preocupada com este ou aquele ente no mundo. Ele é o conceito ontológico-existencial que unifica os caracteres ontológicos do ser do ser-aí. Por ser fundamentalmente cuidado (*Sorge*), o ser do ser-aí pode ser compreendido nas relações que sempre e a cada vez estabelece com os entes e, desta forma sim, dentre elas, também as de cunho protetivo. Ao lidar com um ente que não possui o caráter de ser-aí, o existente está em uma relação de ocupação (*Besorgen*), isto é, ocupa-se com o ente, tomando-o em termos de um utensílio¹⁰¹. Por outro lado, ao comportar-se com entes igualmente existentes, o ser-aí esta em uma relação de preocupação (*Fürsorge*)¹⁰².

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

Por estar sempre nesse ou naquele modo de ser no mundo com os entes que vem ao encontro, o ser do ser-aí é fundamentalmente cuidado¹⁰³. Em *Ser e Tempo*, Heidegger nos apresenta uma das fábulas de Higino, na qual localiza um testemunho pré-ontológico da

¹⁰¹ HEIDEGGER. *Ser e Tempo*, p.114-115.

¹⁰² A própria cunhagem dos termos “Besorgen” e “Fürsorge” traz o termo “Sorge” como radical, explicitando o caráter fundamental deste último.

¹⁰³ 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-seraí dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p.260.

interpretação do ser do *Dasein* como cuidado. Eis o texto tal qual se encontra em *Ser e Tempo*:

“Certa vez, atravessando um rio, ‘cura’ (cuidado) viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto ‘Cura’ e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes Tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, a ‘cura’ quem primeiro o formou, ele deve pertencer à ‘cura’ enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de húmus (terra)’” . (HEIDEGGER, 1999, p. 263-264).

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

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

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

Diferentemente, a concepção de relação, profundamente marcada pela tradição dualista metafísica, pressupõe um apartamento do outro, o que implicaria em uma interioridade da qual é preciso sair para aproximar-se. Cuidado é a condição de possibilidade de tudo que entendemos por relacionar-se, e também do não relacionar-se. Medard Boss, psiquiatra suíço que estabeleceu profícuas produções a partir do pensamento de Heidegger, afirma que mesmo a solidão, percebida, em geral, como isolamento, não exclui a comunidade, mas, ao contrário, a pressupõe. Apenas pode sentir-se só aquele que é originariamente com-o-outro¹⁰⁴.

Como dito anteriormente, o quadro de referência instrumental que permeia o modo de ser cotidiano de início e, na maior parte das vezes, pode sofrer abalos que anunciam a imprevisibilidade do por-vir existencial. Tal abalo, por vezes, promove estranhamentos que quase sempre são experienciados como um angustiante vazio de sentido e não como liberdade de possibilidades. “Daí o fato de que o Dasein tende, em seu modo cotidiano e mediano, a desviar-se dele, aferrando-se, na medida em que lhe é possível, às interpretações “já dadas” e impessoais sobre si mesmo e sobre outros entes”¹⁰⁵. No caso da convivência cotidiana, e apontamos aqui a convivência pedagógica escolar como uma destas, este “desviar-se” significa, antes de tudo e na maior parte das vezes, reduzir o “ser-com-o-outro” ao mundo das ocupações, empenhando-se no controle, na certeza e na segurança. Nesse modo mediano de “cuidado”, imperam a dependência, a dominação, as relações de uso etc., ainda que não apropriadas tematicamente, e que, acreditamos, outorgam práticas correntes em nosso cotidiano, dentre as quais, nos propomos aqui a destacar aquelas que, eventualmente, possam se circunscrever no âmbito da educação.

¹⁰⁴ BOSS, M. *Solidão e comunidade*, p. 21.

¹⁰⁵ SÁ, R.N. *As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia*, p. 3.

SEGUNDA PARTE

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE *CUIDADO*, *EXISTÊNCIA* E EDUCAÇÃO - A ONTOLOGIA DE MARTIN HEIDEGGER APROXIMADA À EDUCAÇÃO

Nesta segunda parte, pretendemos traçar paralelos possíveis entre o *cuidado*, enquanto conceito ontológico-existencial, que unifica os caracteres ontológicos do ser do *ser-aí* e a educação, além de lançarmos luz sobre eventuais manifestações de fragmentos fenomenológicos na seara educacional. Apesar de convictos que poucos são os momentos em que Martin Heidegger trata de assuntos diretamente ligados à educação, não só em *Ser e Tempo*, mas em toda a sua produção filosófica, insuficientes, pois, para compor uma filosofia da educação, entendemos que a empreitada de pensarmos intersecções entre a fenomenologia hermenêutica e a educação se justifica no sentido de possibilitar a aproximação do pensamento de um autor de inegável influência em diversos pensadores do seu século e na história contemporânea do pensamento, além de pensar filosoficamente o educar, aprofundando suas questões numa reflexão de modo a por a educação no centro de um diálogo com o pensamento filosófico heideggeriano.

Tornar-se-ia, aqui, muito possivelmente, infrutífera e inconsistente, além parcialmente conduzida sob o inapelável risco de uma incongruência proximal, a tentativa de enquadrar Heidegger no perfil de um educador, pelo menos se tal compreensão deixar reger-se por uma compreensão prévia usual que associa este (educador) a um teórico da educação, portanto, num sentido mais *stricto* do termo. Ademais, como filósofo e professor universitário que foi por muitos anos na cátedra alemã, a explícita preocupação

do filósofo em utilizar uma linguagem didática e esquemas cuidadosamente escolhidos para ilustrar suas mais herméticas e abstratas idéias¹⁰⁶ não nos outorgariam efetuar uma imediata inclusão do “filósofo do cuidado” num elenco de magnos educadores da história. Contudo, ao levar a cabo, em seu labor filosófico, a tarefa de implementar uma vigorosa investigação ontológica sobre o sentido do ser e da existência humana, Heidegger acaba tangenciando conceitos e noções, visceralmente entranhadas nas ciências humanas, e, por conseguinte, na educação. Para Kneller¹⁰⁷, seu trabalho fez com que tais conceitos fundamentais ao pensamento ocidental pudessem ser revistos relativamente a outros paradigmas, cunhando originais compreensões sobre noções tradicionais como *sujeito*, *indivíduo*, *razão* e *existência*, indiscutivelmente temas estes caros à educação como reportado acima.

¹⁰⁶ H.G. Gadamer conta que as preleções de Heidegger atraíam à sala do jovem professor estudiosos como Werner Jaeger e Max Weber fazendo que estes “que representavam certamente o que havia na época de maior nas cátedras da universidade alemã, parecessem colegiais” (GADAMER, 1976, apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 12)

¹⁰⁷ KNELLER, 1996, apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 13

CAPITULO I – EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO.

I.1 – Educação: partindo dos saberes e fazeres do cotidiano educacional.

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

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

Na grande maioria das vezes, a palavra educação refere-se ao trabalho que se desenvolve no ambiente das unidades educacionais, que conhecemos mais popularmente

como escolas. Normalmente este trabalho se desenvolve de uma forma estruturada, numa dinâmica (pelo menos do ponto de vista do que cada um concebe como o “ser” da educação) que pouco ou nada se modifica com o passar do tempo mediante a utilização de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro (ou lousa), giz, livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, canetas, régua etc. Nos moldes originais, podemos sintetizar como objetivo geral da educação sedimentado no imaginário comum a capacitação de crianças, jovens, e mais recentemente, indivíduos adultos que, por alguma razão, não puderam concluir seus estudos nos períodos devidos, com conhecimentos supostamente fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem (profissionais, sociais etc.). Determinados conteúdos tidos como suplementares, como filosofia, as artes e educação física são considerados supérfluos e não determinantes para a “formação” em curso, desnecessários quanto à inserção destes educandos na sociedade e no mercado. Resumindo, a compreensão mais usual de educação obedece a uma tônica mais restrita, que a emoldura como processo ensino-aprendizagem num enfoque convencional, tradicional e clássico.

Tal compreensão comum de educação, e por extensão, do ato educativo, toma como “vigas de sustentação”, que ao darem a estrutura sólida a uma edificação, permanecem num nível de invisibilidade quase generalizado, quatro preceitos fundamentais que, silenciosamente, homologam o histórico “fazer” educativo: a *acumulação*, a *escultura*, a *fabricação*, a *construção*.¹⁰⁸ A acumulação se caracteriza por uma perspectiva de formação humana determinada pelo “empilhamento” dos diferentes e progressivos saberes acumulados (quanto maior o número de saberes, melhor a formação). Um dos expoentes da educação brasileira, Paulo Freire, metaforizou sabiamente tal prerrogativa com a ideologia da “mais-valia” capitalística, ao “batizar” esta perspectiva educacional como “educação bancária”¹⁰⁹. A relevância dada à formação de pensamentos, hábitos e comportamentos, associados ao recorrente caráter narcisista¹¹⁰ que acompanha boa parte dos educadores na

¹⁰⁸ Tais preceitos estruturantes são tratados por OLIVEIRA em *Mestiçagem e formação existencial*, 2000, p.14 com o auxílio de metáforas como “constituição de solo”, “modelagem de barro”, “engenharia lógica de educação” e “unificação dos elementos anteriores”, respectivamente, de forma clara e elucidativa.

¹⁰⁹ Cf. FREIRE. *Pedagogia do oprimido*, p. 67.

¹¹⁰ 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

busca de formar o educando à sua imagem e semelhança, esculpindo-se no outro, além da dimensão municiadora 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 desenvolvimento¹¹¹ numa perspectiva de edificação que se arquiteta, desde sua origem, numa cadeia lógica e progressiva, obedecendo a uma dinâmica universalizável que pode ser, *a priori*, antevista e construída, fecha com o último preceito da *construção*, estabelecendo, assim, uma lógica deste “tetraedro” manipulatório, que se dissemina como uma “metástase natural” que não sofre maiores enfrentamentos reflexivos e cuja roupagem habitualmente tecnicista lhe fornece uma “aura” racionalista dificilmente passível de questionamento. Mesmo hoje, no início do século XXI, continuamos a ouvir falar da escola como esta entidade quase mítica, que pode abrir as portas do conhecimento e, como tal, coloca as pessoas e os países no caminho do progresso, e sobre a qual, todo o futuro civilizacional repousa.

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

Hoje, como ontem, a retórica sobre a escola é, quase sempre, bastante generosa para com o “alcance educativo” e o que, se está em jogo, efetivamente, nos atos educativos da referida instituição. O pensamento pedagógico, repartido em tendências mais ou menos conservadoras ou progressistas, praticamente não encara suas conformações análogas no que concerne aos quatro elementos estruturantes apresentados dois parágrafos acima, a

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.

¹¹¹ Cf. nota 134

saber, *acumulação, escultura, fabricação, construção*. O imaginário subjacente às práticas educacionais, em sua grande maioria, continua a ser um imaginário da persuasão e, na maioria das vezes, como já expresse, uma persuasão racional. Como conseqüência não menos pragmática e nada surpreendente, a eficácia desta perspectiva de concepção educacional, em todas as suas esferas de atuação, se mensura, naturalmente, em mudanças comportamentais, verificáveis através de critérios "objetivos".

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 ainda não se deixa de falar de um “horizonte” ainda intentado, por outro, eclodem novos horizontes vivenciais, nos quais, ampliam-se as possibilidades de construção de caminhos de descobertas, ambivalentemente, próprias e coletivas, e que os educadores começam a perceber, numa dimensão de positividade - e não mais como vestígios de um passado destinado a desaparecer sob os assaltos da razão "iluminadora" - certos aspectos da vida prática que a formação tinha, justamente como fim, modificar.

Reconhece-se, mesmo que lentamente, em alguns momentos, que, na prática docente, nem tudo é feito de racionalidade, e que existem importantes “regiões” guiadas pela intuição, pelo insólito e pelo inapreensível (e neste sentido destacamos a importância

da experiência da arte, 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 estas vivências coletivas denominadas aulas. Se, por um lado, práticas como a promoção de dinâmicas que tornam o ambiente de aprendizagem mais profícuo, no sentido de minimizar ou diluir, os elementos discrepantes caracterizadores de diferenças de visões, comportamentos e perspectivas num ambiente coletivo de sala de aula, em tese, promovendo um maior “clima” de amistosidade e horizontalidade nas relações em geral deste espaço, por outro, o desejo de “passar mensagem” não necessariamente é afetado mesmo quando se fazem presentes alguns destes aspectos, que diríamos de ordem menos racionais, mantendo, com frequência, pouco abalada a dinâmica “de fundo” de busca de mudança de comportamento ou pensamento para uma direção, no mínimo, razoavelmente preestabelecida.

Entendemos que, por conseguinte, a edificação da “verdade” que formar é possível, e que o ato educativo comporta em seu bojo, fundamentalmente, tal tarefa mediante a apresentação de “insumos” atestadamente significativos e metodologicamente consistentes, constitui o aspecto estrutural determinante de muitas das habituais práticas educativas e que, para sua melhor e mais radical tematização, não pode prescindir da explicitação de algumas das mais fortes aliadas matizes que a educação historicamente lançou mão para homologar suas práticas: a psicologia do desenvolvimento e as teorias que daí decorrem, dentre as quais, tomaremos aqui exclusivamente três delas, a partir das quais pensamos poder delinear paradigmas transpostos a outras perspectivas não focadas neste momento de revisionamento epistemológico das práticas pedagógicas desta pesquisa.

I.2 - A Psicologia do desenvolvimento como legitimadora das práticas educacionais.

Destacamos, de início, que a psicologia do desenvolvimento, como todo campo do saber instituído, não é um campo unificado de conhecimentos. Ao contrário, ela se forma por recortes de conhecimentos muito distintos entre si, das mais diferentes origens e com visões do humano, frequentemente díspares umas das outras. Ao nos restringirmos aqui, mediante não ser a finalidade precípua desta pesquisa, a focar exclusivamente os

paradigmas do Comportamentalismo, da Psicogenética de Jean Piaget e da Psicanálise não intentamos desmerecer outras perspectivas subsidiadoras de boa parte das práticas educativas, mas por compreendermos a significatividade destes campos aqui tematizados para a conformação de novas perspectivas que delas, de forma mais ou menos explícita, lançam mão. Portanto, buscaremos agora refletir sobre como a Psicologia tem servido à educação, considerando que, no conjunto das diversas ciências que fundamentam o ensino (sociologia, antropologia, filosofia etc.), quando muitos a vêem como a sua principal subsidiária. Assim, buscaremos entender como se dá a transposição dos conhecimentos deste corpo científico para os limites da sala de aula, para o que serão analisadas algumas correntes de pensamento da Psicologia. Embora trate-se de um propósito bem delimitado, as reflexões desenvolvidas poderão ensejar revisões críticas quanto às demais Ciências da Educação, bem como a outras teorias psicológicas não mencionadas.

Almejamos, assim, mediante a apresentação destes “campos de sustentação”, corroborarmos para uma ampliação de possibilidades de visadas mais rigorosas sobre as possibilidades e limites, não só destes recortes epistêmicos, como também das práticas que deles usufruem e, por conseguinte, clarear os modos de relação que vigem recorrentemente, no cotidiano escolar, para que, no capítulo seguinte, possamos visualizar, como o *cuidado*, enquanto estrutura ontológica do *Dasein*, se configura no universo educacional, seja nas modulações a *ocupação* ou da *preocupação*.

I.2.1- As “vigas” mestras: a Psicanálise, o *Behaviorismo* e a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Abordadas nas concepções de seus principais autores, a obra de Freud, ao criar a Psicanálise, os trabalhos de russo Pavlov, bem como os dos psicólogos norte-americanos Watson, Skinner ao lançarem as bases para o Comportamentalismo¹¹² e os escritos de Piaget, na elaboração da Epistemologia Genética, são exemplos de formulações científicas que conquistaram o reconhecimento de expressivas parcelas da comunidade científica e propuseram, cada qual à sua maneira, métodos e problemas específicos para a compreensão

¹¹² O termo Comportamentalismo origina-se do original inglês *Behaviorismo*, cujo radical *behavior* significa comportamento.

de aspectos da psicologia humana. Cada um deles lança mão de parâmetros balizadores que estruturam procedimentos, conceitos, vocabulário e, acima de tudo, definições sobre o que é relevante investigar. Apesar de cada um destes *paradigmas* abordar o fenômeno humano sob um determinado enquadre, cada um, ao seu modo, deixa desafiadores problemas a serem solucionados pela comunidade que compartilha seus princípios, métodos e valores.

Restringindo-nos, exclusivamente, aos nossos exemplos, nenhuma destas *matrizes* da Psicologia nasceu com a aspiração de responder a questões formuladas no âmbito da educação em geral e, muito menos, no campo específico da educação escolar. A Psicanálise constitui a demonstração mais óbvia dessa afirmação, pois, como se sabe, o *paradigma* freudiano foi desenvolvido para dar conta das demandas provenientes da clínica psicológica, tendo como objetivo precípua a cura das neuroses¹¹³. A Psicanálise visa a compreender as forças inconscientes em sua luta contra as exigências da realidade, e define a "interpretação" como o instrumento adequado para tanto. Freud dedicou, pelo menos os últimos cinquenta anos de sua vida, à elaboração da Psicanálise, tendo tido oportunidade de experimentar sua adequação a terrenos não diretamente vinculados à clínica psicológica. Tanto é assim que suas idéias podem ser avaliadas, hoje, muito menos como um conjunto de técnicas psicoterapêuticas do que como uma concepção a respeito do comportamento do indivíduo, desde sua mais tenra idade, das relações dos indivíduos entre si e entre eles e a cultura. Um destes exemplos se manifesta na tese a respeito da sexualidade infantil, na qual Freud enfatiza ser a constituição do ego o resultado de um embate entre as pulsões do id e as restrições do superego, representante internalizado das imposições morais transmitidas, inicialmente, pela educação familiar e, mais adiante, pelos educadores profissionais¹¹⁴. A teoria freudiana, ao versar sobre o desenvolvimento da personalidade, oferecia certa margem de reflexão a respeito de procedimentos educacionais, como vimos acima, e o próprio Freud o fez, em alguns textos e passagens de sua obra¹¹⁵. Não sendo adepto, entretanto, de concepções ambientalistas, concluiu que pouco poderia ser conseguido por pais e professores, uma vez que o inconsciente é um território insondável. No final da vida, tornou-se totalmente descrente da possibilidade de a Psicanálise contribuir para a educação

¹¹³ Cf. FREUD. *A história do movimento psicanalítico*, p.16.

¹¹⁴ Cf. FREUD. *A história do movimento psicanalítico*, p.42.

¹¹⁵ Cf. FREUD. *Psicanálise para pedagogos*.

de crianças e jovens, quer na escola, quer fora dela¹¹⁶. Contudo, suas opiniões neste terreno não impediram que muitos autores de orientação psicanalítica tratassem de fazer o que o mestre considerava impertinente. O caso mais contundente, neste sentido, foi o de sua própria filha, Anna Freud, com *Psicanálise para Pedagogos*.¹¹⁷ Recentemente, entretanto, alguns estudiosos têm admitido que a concepção freudiana não pode ser entendida como uma ciência psicológica, propriamente, "mas um método de investigação no domínio do simbolismo inconsciente", e que reduzi-la a "uma pedagogia apressada ou a um culturalismo simplista" seria inadequado¹¹⁸. Contudo, este autor admite a possibilidade de a Psicanálise ser útil aos educadores, se não enquanto método de interpretação, cuja utilidade se restringe aos domínios do consultório, pelo menos, como inspiradora de um modo de compreensão do desenvolvimento afetivo e psíquico do indivíduo. Na medida em que permite elucidar as relações da criança com a família, do educando com o educador, a própria economia psíquica do profissional da educação e se torna útil ao questionamento dos vínculos de autoridade na sala de aula em abordagens pedagógicas avessas aos moldes tradicionalistas, a Psicanálise mostrou-se útil em fornecer ao professor condições para lidar com indivíduos em situação de aprendizagem, capacitando-o para o melhor desempenho de suas funções próprias.

Portanto, falar dos limites e possibilidades da Psicanálise, na sua interface com a educação, é, por um lado, apontar para uma nova visão dos processos educacionais, com bases mentalistas e subjetivistas, em detrimento das ações pautadas exclusivamente na "leitura" dos comportamentos a partir de suas exteriorizações manifestas, e por outro para a impossibilitada de inspirar métodos pedagógicos, porque todo método implica num determinado grau de ordenação e previsibilidade, algo inimaginável numa teoria que aceite a noção de inconsciente como lugar do imponderável, do imprevisto e daquilo que escapa à linguagem da razão. Kupfer conclui:

Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de

¹¹⁶ Cf. KUPFER. *Freud e a educação*, p. 64.

¹¹⁷ Cf. nota 10.

¹¹⁸ Cf. MAUCO. *Psicanálise e educação*, s.d. p. 192.

trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo que se constituiu essencialmente: a aventura freudiana. (KUPFER, 1992, p.97).

O Comportamentalismo, seja pelo prisma associacionista russo, quanto pelo viés ambientalista norte-americano, dá ênfase às ações exteriores do organismo, repudiando conceitos mentalistas, como os da Psicanálise, tidos como impossíveis de serem apreendidos objetivamente, o que encaminha as ações, tanto do pesquisador deste campo quanto para os que dele se afinam, para métodos de observação e registro do comportamento manifesto e observável. Tal *paradigma* trata-se, originalmente, de uma iniciativa para construir uma teoria geral que contemplasse as leis de regularidade e uniformidade do comportamento humano, em que estivessem descritas as relações entre as respostas emitidas por um organismo e os estímulos ambientais¹¹⁹. O caso de Skinner é emblemático no sentido de visualizarmos as transposições de suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola, pois, além de buscar aplicar suas constatações, muitas delas obtidas em laboratório com animais inferiores à compreensão dos comportamentos humanos, sugere, a partir de certos princípios comportamentalistas, sugestões de elevado interesse para organizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Um dos pressupostos norteadores deste *paradigma* diz que o organismo – seja ele animal inferior ou superior – responde a estímulos ambientais, o que permite ver o comportamento como resultado de arranjos no meio em que se localiza o indivíduo. Com isso, o Comportamentalismo propõe a possibilidade da “instalação” de respostas novas e a alteração de padrões de respostas já existentes, tornando-o um *paradigma* facilmente aplicável à educação. O próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar".

O francês Jean Piaget, por sua vez, propõe uma teoria para explicar as formas elementares do conhecimento e o do seu desenvolvimento, da criança ao adulto, sugerindo a necessidade de se trabalhar com métodos de observação e entrevistas para apreender a mudança das estruturas cognitivas deste indivíduo. “Nomeada de Epistemologia Genética”,

¹¹⁹ Cf. SKINNER. *Ciência e comportamento humano*.

a teoria piagetiana não se furtou a expandir-se, através de seu autor, em várias direções, discutindo o desenvolvimento moral da criança, elaborando estudos de caráter sociológico e sobre o progresso das ciências. O objetivo inicial de Piaget encontrava-se vinculada à área da epistemologia: seu intuito era "abordar o estudo do conhecimento através de uma epistemologia de natureza biológica", o que se mostrou inviável por intermédio do uso exclusivo dos métodos da própria Filosofia. Assim, dada a necessidade de bases empíricas que permitissem "uma ponte sólida entre a biologia e a epistemologia", Piaget foi em busca da Psicologia¹²⁰.

Neste sentido, o pensamento piagetiano se constitui num elenco de teses formuladas para solucionar questões relacionadas, num primeiro momento, com a origem e o desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano, e, posteriormente, com o nascimento e a evolução da capacidade do indivíduo de apreender abstratamente o seu entorno. Parece-nos relevante aqui, em função da especificidade desta pesquisa, um relato sobre a visita de Piaget ao Brasil, em 1949. Ele teria ficado descontente por ter sido abordado por pessoas cujo interesse exclusivo era a Educação, e por não terem ocorrido, como ele desejava, "debates mais profundos sobre biologia e epistemologia".¹²¹ Contudo, não obstante estes fossem os dois campos originários de investigação de Piaget com as suas formulações, a assunção de encargos no "Bureau International d'Education", entre 1929 e 1967, e na Unesco, de 1946 a 1980¹²², o motivou a produzir alguns textos educacionais, cujos princípios fundamentais eram a defesa dos métodos ativos, a utilização dos resultados da psicologia genética como corroboradores dos princípios da Escola Ativa e a proposta de trabalho cooperativo, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade¹²³. Porém, não podemos visualizar em Piaget o verdadeiro transpositor da Epistemologia Genética para a sala de aula. Ele tornou-se um crítico dos métodos tradicionais de ensino e defensor da renovação educacional e apoiou esforços destinados a essa transposição, cuja obra de Hans

¹²⁰ Cf. COLL & GILLIÈRON. *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In: LEITE, L. B. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*, p. 15.

¹²¹ Cf. VASCONCELOS. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*, p. 58.

¹²² Idem, p. 53-53.

¹²³ Idem, p. 59.

Aebli, publicada no Brasil com o título *Didática Psicológica. Aplicação à Didática da Psicologia de Jean Piaget* (Aebli, 1971) é um exemplo desta “ponte”.

Dos diferentes desdobramentos eclodidos do pensamento piagetiano, alternam-se o primado sobre o papel do professor na sala de aula, o valor dos conteúdos das matérias escolares, os instrumentos de avaliação, enfim, sobre todos os elementos constitutivos do “ambiente” de aprendizagem. Investigando mais aprofundadamente algumas destas perspectivas que emanam da Epistemologia Genética de Piaget, alguns autores concordam sobre um inequívoco destaque de duas grandes vertentes: a primeira que enfatiza os aspectos endógenos do processo de construção do conhecimento e valoriza a atividade livre e espontânea do aluno, o que impõe à escola criar ambientes estimulantes que permitam ao aprendiz desenvolver seu potencial, à sua maneira e em seu próprio ritmo; e a segunda, que destaca o aspecto interacionista das idéias piagetianas, defendendo que a intervenção pedagógica deve consistir na elaboração de situações que permitam certo grau “ótimo de equilíbrio” entre os esquemas de assimilação do educando e o objeto a ser assimilado.¹²⁴ Ambas, no entanto, estão assentadas na dinâmica de desenvolvimento progressivo dos quatro estágios de desenvolvimento da inteligência humana¹²⁵, que constituem o cerne da contribuição de Piaget. Enquanto a primeira vertente pode ser caracterizada como uma “interpretação construtivista radical do processo de ensino-aprendizagem”, sendo o desenvolvimento operatório o principal objetivo da educação, conferindo à Epistemologia Genética o lugar de “psicologia aplicada à educação” como disciplina orientadora do processo educacional; a segunda, direciona a ênfase para a compreensão do processo educacional outorgando aos saberes oriundos da Psicologia Genética a tarefa de contribuir para elaborar mais adequadamente os conhecimentos a serem ensinados, e, como exemplo, podemos citar, o trabalho de seleção e ordenamento dos ensinamentos, compatíveis com as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo dos educandos. Com isso, podemos dizer que o pensamento de Piaget é utilizado, majoritariamente, na educação, de forma a

¹²⁴ Cf. COLL. *As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar*. In: LEITE, L. B. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*, p. 188-189.

¹²⁵ A saber: Estágio sensório-moto (0 a 2 anos); estágio pré-operacional (2 a 6 anos); estágio de operações concretas (7 a 11 anos) e estágio de operações formais (12 anos em diante). Vide BIAGGIO. *Psicologia do desenvolvimento*. 1983, p. 50.

constituir-se como um "olhar psicologizante", a partir do qual objetivos educacionais filiam-se ao desenvolvimento individual do aluno.

Neste sentido, à guisa de um maior clareamento sobre alguns fundamentos educacionais, bem como das possibilidades de desabrochamento de sentidos em sua dinâmica, vemos que as orientações, de pensamentos ou práticas, de cunho psicanalítico na escola, proporciona o reconhecimento que a busca de formação de personalidade, ou, menos ousadamente, a inculcação de visões, deve respeitar uma “distância mínima” que possibilite um maior reconhecimento da história da constituição de personalidade do outro e que, tal *paradigma*, não passa de mais um, importante mas não único, referencial de compreensão do ser humano; que o Comportamentalismo, cujas idéias centrais expressam muito do contexto de sua criação no século XX, e que preconizam a racionalização de procedimentos, a eficiência e a ênfase nos resultados e que reveste a prática pedagógica de um rarefeito imaginário de formadora de indivíduos, mas que, na propalada e valorizada meta da escola de formar cidadãos, jamais poderia prescindir, em último caso, de técnicas para reforçar alguns comportamentos em detrimento de outros; e que, diante das contribuições proporcionadas pelos ensinamentos desenvolvidos por Piaget, numa perspectiva construtivista, por adotarem a concepção de conhecimento que se constrói à condução do aluno, cabendo ao professor criar condições para que esta atividade aconteça através de um planejamento e ordenação mínimos, sem, contudo, estreitar as possibilidades de metas educacionais por delineamentos prévios.

A partir desta resumida apresentação dos principais enunciados destes três corpos conceituais, notadamente alicerçantes de muitas das concepções educacionais e de práticas recorrentes, no cotidiano das instituições de ensino, acreditamos poder constituir reflexões que nos encaminhem para a ampliação de possibilidades de visadas mais nítidas sobre as possibilidades e limites, não só dos aportes aqui sucintamente elucidados, como também das práticas que deles usufruem e, por conseguinte, lançarmos um olhar mais atento sobre os modos de relação que vigem recorrentemente, no cotidiano escolar.

CAPITULO II - EDUCAÇÃO E FENOMENOLOGIA: INTERFACES POSSÍVEIS.

II.1- Breve historicidade e identificação de elementos comuns.

A educação sempre se apresentou como uma questão fundamental para o homem. Considerada como um processo de aperfeiçoamento humano, afirma-se quase que compulsoriamente a exigência de sua realização. Portanto, a necessidade de crescer e aperfeiçoar-se se tornou um imperativo para a humanidade, desde os seus primórdios. Emergem-se, historialmente, pelos tempos, as mais variadas respostas para a questão do que seria o “ser melhor” do homem. Termos como “amadurecimento”, “aperfeiçoamento”, “desenvolvimento harmônico”, “desenvolvimento integral”, entre outros, passam a atestar o caráter de incompletude do homem, cabendo a educação a tarefa de efetuar a realização deste “aprimoramento”.

Uma das mais expressivas correntes filosóficas que eclodiram no século XX foi a Fenomenologia¹²⁶. Uma de suas principais características era o filosofar mais descomprometido com o formalismo acadêmico e mais diretamente voltado para a existência humana. Questões tidas como profundamente arraigadas à existência concreta

¹²⁶ Na fenomenologia, recorre-se ao slogan: “Zu den Sachen selbst!” – “Às coisas mesmas!”. Trata-se de uma provocação e convocação a não se deter em conceitos vagos, em enunciados sem evidência, em teorias construídas no ar, mas a se ater à “coisa mesma”. A palavra “coisa”, aqui, no entanto, não tem tanto o sentido de objeto temático de uma investigação predicativa (*Objekt*), nem de um objeto contraposto que emerge de e em uma experiência prépredicativa (*Gegenstand*), nem, ainda, de algo que está aí, disponível-para e vigorante-em o nosso uso, no cotidiano (*Ding*). A palavra “coisa” (*Sache*), significa, antes, a coisa, como o que está em causa, aquilo para que se volta o nosso foco e interesse, aquilo que está em questão, que promove e move o pensar. A “coisa” é, neste sentido, a solicitação e reivindicação da radicalidade, transparência e originariedade do pensar. A “coisa mesma” é a auto-evidência do que está em causa, a qual vai crescendo e se oferecendo, por si mesma e a partir de si mesma, à medida que o pensamento (*lógos*) vai deixando e fazendo ver o que se mostra em si mesmo (fenômeno).

humana, como o outro, liberdade e finitude ganham maior relevo no escopo fenomenológico.

A finitude não é algo negativo. Não reside apenas nem sobretudo nas indigências e nos conflitos de encontro e desencontro conosco mesmos. A finitude é a estrutura essencial da experiência humana. Assim o pensamento não é finito porque suas possibilidades são deficientes e imprecisas, por fracassar e errar. Ao contrário. É porque a experiência humana já é em si mesma infinita que se frustram as possibilidades de pensar. (LEÃO, E. C. 1989, p. 67)

Os elementos citados acima propiciam uma relação com a educação, na medida em que nela se trata de questões referentes à sociedade, política, formação, ou seja, ao pensamento em geral, e assim, de uma forma mais ou menos direta, colocam em jogo a existência individual do discente e do docente. Logo, não se pode admirar que alguns autores ligados ao campo da educação lancem mão das idéias fenomenológicas em contraposição às idéias positivistas e empiristas, na medida em que as origens dos esforços do pensamento fenomenológico se dão em contraposição a tais matrizes teóricas do pensamento.

Assinala-se, assim, que o olhar fenomenológico lançado sobre o processo educativo, via de regra, prioriza a singularidade do indivíduo, incentivando-o, a partir dos fenômenos imediatos da existência, na busca do conhecimento de um sentido próprio a si, tanto que, no que tange às influências do pensamento de Heidegger na educação, Demerval Saviani alerta que foram evidentes naquela que ele chamou de *Concepção humanista moderna de filosofia da educação*. A influência da perspectiva existencialista e do método fenomenológico desloca o indivíduo para o permanente lugar de ator e agente de sua existência.

Atualmente alguns educadores buscam rever suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger). [...] registrei de modo explícito essa diferença matriz ao afirmar que a referida concepção admite a existência de formas descontínuas da educação [...] na medida em que, em vez de considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos

verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos [...] Acontecem independentemente da vontade ou da preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade. (SAVIANI, 1995, p. 23)

Destaco que a citação acima não aponta para um alinhamento temático entre seu autor e a fenomenologia, mas sim para uma significativa diferença de perspectiva apontada por ele entre as concepções de educação linear e descontínua. Entendemos que as ações cotidianas são permeadas pela pressuposição de uma existência durável e de relações que se constituem a partir de significações preestabelecidas, comumente irrefletidas, invariavelmente latas, porém, viabilizadoras do bom convívio do indivíduo com o seu mundo, caracterizadoras em nosso entender de uma perspectiva de vida, e de educação, linear e progressiva. O *ser-aí* ganha/assume permanentemente contornos convencionados com seu tempo. Importante frisar aqui que possíveis comportamentos ou interpretações tidas como de resistência, por uma não concordância ou repulsão de propostas ou ideologias vigentes, permanecem, a nosso ver, circunscritas no âmbito da conformidade cotidiana, na medida em que, por adequação ou por distanciamento, são as possibilidades proeminentes ou hegemônicas que movem as ações, alinhadas ou não com elas.

Tais *padrões* se estruturam coletivamente, apesar de não carregarem a marca de um grupo ou de um indivíduo como a patente de sua autoria. Chama-se de *impessoal* (*Man*) este comportar-se que apresenta um consenso e uma aprovação tácita do grupo. Nele, o *ser-aí* age segundo o que se espera do *a gente*. Mais do que senso comum, este modo de ser impregna a constituição do ser-no-mundo cotidiano. Em que medida podemos pensar a educação fortemente atravessada em sua constituição fundamental, como por exemplo dividida em formal e informal por diretrizes impessoais presentes na mediana cotidianidade? Isto nos parece evidente, em ambas as esferas, quando vemos costumes e interpretações se reproduzirem, na maioria das vezes de forma irrefletida e herdada, instituindo o tipo de educação que o indivíduo “precisa receber”.

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 de grupos sociais, meios de comunicação, organizações sindicais etc. (SAVIANI, 1995, p. 28)

Reitero, uma vez mais, que a citação acima busca apontar para aspectos de dimensões pré-reflexivas, porém, significativamente constitutivas do processo educativo, podendo ser claramente aproximadas às dimensões da *compreensão* e do *cuidado* heideggereanos, e não para uma possível filiação ou afinidade teórica de seu autor com a fenomenologia propriamente dita. Importante frisar que, mais originária que as ações pautadas por maior ou menor autonomia em quaisquer das esferas educacionais, sejam elas socioculturais, pedagógico-curricular ou político-ideológico, identificamos o impessoal “ditando” parâmetros de comportamentos em nossas interações de níveis mais primários e basilares. Seja da ordem da chamada educação informal, constituídas por experiências latas raramente refletidas com alto cunho formativo sobre o indivíduo, seja de ordem formal através de pretensos conteúdos críticos, inevitavelmente sustentados pela educação informal, sedimentam-se assim invisíveis consensos que, estruturando-se rigidamente pela repetição, constituem costumes e hábitos que em seguida definem identidades e diferenças, inclusões ou exclusões, enfim, preceitos hierarquizados que determinam as estruturações sócias e relacionais.

Quando acompanhamos Heidegger numa ontologia fundamental que parte de uma analítica das estruturas fundamentais do *ser-aí*, isso não nos alinha com perspectivas sociológicas ou antropológicas que se estruturam dando a primazia ao indivíduo, fundando individualismos extremados, mas sim nos revela que o espaço que se abre a partir da fenomenologia heideggereana traz o *cuidado* como traço fundante deste *ser-aí*, e por extensão, de suas práticas, entre elas a educação.

II.2 – Calculabilidade e Técnica ainda prevalecem.

A projeção de uma educação à luz da fenomenologia hermenêutica só é possível de ser pensada conservando a possibilidade de experimentarmos a liberdade da imediatez cotidiana irrefletida (imaginando aqui o que podemos chamar de um certo *descuido* da dimensão pré-reflexiva estruturante do nosso campo semântico da realidade), tanto para o docente quanto para o discente, destacando a urgência da escolha de um sentido próprio a si, decalcando-nos da medianidade impessoal (termo usado por Heidegger para se referir à

comum pouca apropriação do homem sobre si mesmo e seu pensar) amortecedora que impermeabiliza experiências de maior grau de singularidade e pessoalidade.

Não deveríamos nos espantar de estarmos diante de uma legítima experiência socrática de provocação ao pensar, convocando o discente, e porque não também o docente, sobre um *conhece-te a ti mesmo*, que ao mesmo tempo em que sintetiza a possibilidade de um maior grau de desgarramento do impessoal modo de pensar do *a gente* do cotidiano, se coaduna com as demandas da educação contemporânea, desejante de formar propalados cidadãos reflexivos, críticos e participativos, processo este no qual o docente se torna muito menos um tutor do que companheiro. Um companheiro que não é necessária e exclusivamente um deliberador de verdades.

Conforme vimos na primeira parte, na medida em que reverberamos uma concepção de verdade que pretende tudo desnudar, aniquilar enigmas, estabelecer paradigmas de adequação do enunciado com a coisa enunciada, herdamos também a concepção de erro que ela sustenta. Ora, "concordância", "conhecimento", "erro" não são termos corriqueiros do cotidiano educacional? Sabemos que as teorias tradicionais em educação, visando a aquisição do *status* de ciência, foram (são?) subservientes às classificações, categorizações e enquadramentos, oferecidos ora pela medicina, ora pela psicologia da educação, ora pela sociologia.¹²⁷

Mas, o que queremos destacar neste texto, é o fato de que, uma vez que uma ciência está a serviço da categorização e da calculabilidade, a ela subjaz um modo de entender o real como algo a ser planejado e manipulado por uma imperiosa racionalidade. Sendo assim, podemos dizer que muitas das teorias tradicionais em educação, quanto outras autodenominadas progressistas, quanto as ciências que lhe servem de base epistemológica, são debitárias desta concepção de verdade como adequação, comumente reforçadas pelo tutor educacional.

“O educando deve chegar a tornar-se ciente de que os próprios meios de obtenção dos conhecimentos científicos adquirem sua eficácia e validade no modo do sujeito que os utiliza relacionar-se com o mundo. A própria “verdade

¹²⁷ BOSS, N. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*.

científica” funda-se em última instância na experiência antepredicativa do sujeito que conhece. Tal fato vai reafirmar a importância de uma educação atenta à intencionalidade através dos vividos que a constituem”.(WERNECK, 1991, p. 126)

O termo educação pode ser entendido de diferentes modos. As conceituações de educação são as mais variadas. É consenso que a educação ocorre em diferentes instâncias da vida, a todo momento, desde que nascemos, e se realiza informalmente sem que muitas vezes até que nos percebamos disto, na família, nos grupos de toda ordem ou no simples interagir com o mundo a nossa volta. Enquanto ciência, porém, vai constituir um conjunto sistemático de conhecimentos, estruturando teorias sobre os melhores e mais eficientes modos de levar o humano a atingir os objetivos almejados por uma determinada concepção de homem para que possa determinar-se o mais plenamente possível sob um determinado ponto de vista. O sentido da educação vem do fato de visar a um determinado fim, de promover um tipo de realização humana. Deve levar o indivíduo a ser capaz de pautar sua vida segundo uma determinada concepção político-filosófico-religiosa que, recebida inicialmente de forma ingênua e superficial, transforme-se pela evidência do que lhe é essencial num motivo e numa justificativa. Desse modo, a cultura escolar, a convivência social, os bens da civilização, a religião não podem ser considerados como fins, mas como meios propiciadores ou inibidores do processo de uma determinada perspectiva de educação.

Fala-se muito em “consciência crítica”, em “formação intelectual” e em “capacidade de julgar”, sem o devido registro de que só em relação a um determinado referencial é possível fazê-los. Muito recorrentemente lançará mão, este educando, dos pontos de vista ou referenciais do educador, partindo assim para uma crítica “impessoal” e uma derrubada sistematizada dos valores em questão. Certamente não pensamos se tratar isto de espírito crítico. Nestas bases, tal criticidade se apóia num intelectualismo e super valorização da razão, problematizando os conteúdos em seus aspectos formais. Se o fundamental na práxis educativa é a promoção da capacidade de análise crítica, muito comumente, ao invés de uma percepção mais própria da situação *existencial*, envolvendo os aspectos político, social e econômico, ocorre o condicionamento ao modo de pensar do educador, fato este que não podemos dizer ser totalmente abominado por este último.

A grande dificuldade de nossos dias, quanto à educação, não está no conteúdo ou nas informações. O homem mostra cada vez mais abundância de conhecimentos, domínio das tecnologias e acesso a diferentes culturas. Tem-se uma crença coletiva, quase generalizada, que as dificuldades do plano educacional vêm, exclusivamente, dos problemas sociais e econômicos e que, havendo os recursos financeiros necessários e a abundância do instrumental que possibilite maiores informações, resolve-se o problema da educação. Tal preocupação, com uma capacidade de reflexão mais ampla, não é nova na história da humanidade e Platão, no Fedro, já se manifestava preocupado com as decorrências de um tipo de aprendizagem cujo primado se assentava na transmissão de informações:

Tal cousa (a escrita) tornará os homens esquecidos pois deixarão de cultivar a memória, confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventastes um auxiliar para a memória, mas apenas a recordação. Transmitistes aos teus alunos uma aparência de sabedoria e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. (PLATÃO, 1975, p. 262)

Testemunhamos ao longo da História da Educação correntes de pensamento que frequentemente objetificaram o sujeito da aprendizagem, tentando engessá-lo em modelos ideais de rendimento, tendo como referência um modelo de homem racional, centrado em si mesmo e com capacidades para manipular e explicar a dinâmica da realidade. Ora, o que não cumpre as exigências do avanço *ad infinitum*, o que obstaculariza o sucesso, acaba sendo visto como *fracasso*. O que não é útil no cumprimento das metas de êxito, passa a ser visto como algo que deva ser consertado, manipulado até *entrar no eixo*. Esta ditadura do êxito está presente nas mais variadas esferas da vida: na linha de montagem da fábrica, na família, nos grupos e, é claro, nas escolas. Desde esta perspectiva: (...) na fábrica e na escola, o que se busca é eficiência máxima, otimização do tempo e dos recursos despendidos. Feito isto, o produto fabricado não é posto no mercado antes de passar pelo controle de qualidade, procedimento que consiste em confrontar todos os itens da mercadoria pronta com as especificações iniciais. Na escola, o procedimento correspondente a esta etapa é a avaliação (Cunha, 2000, p. 64).

A avaliação, portanto, seria, no âmbito educacional, o instrumento destinado a detectar o disfuncional, o que não se molda, isto é, detectaria o *fracasso escolar*. Contudo, como lembra Anny Cordié (1996), fracasso é um julgamento de valor, é algo que se opõe ao sucesso. A partir desta ótica "ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva de ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também "ser alguém", isto é, possuir um falo imaginário, ser respeitado". Mas, vale perguntar: o que tradicionalmente é visto como "sucesso" e como "fracasso" na educação? Ora, o sucesso é visto como um resultado positivo de uma aprendizagem e o fracasso, como o negativo, o erro.

Há várias teorias e perspectivas que versam sobre as conquistas e os fracassos no aprender, entretanto, elegemos, dentre outras, uma concepção de aprendizagem que serve de base epistemológica para teorias tradicionais e inovadoras em educação (perspectivas formativas, construtivistas, ativistas etc.) que, por mais que julguemos ultrapassada ou superada, se faz presente no cotidiano educacional. Trata-se do Behaviorismo (comportamentalismo). É importante frisarmos aqui que não se trata de nenhum julgamento de valor em favor desta ou daquela teoria educacional. Ao contrário, buscamos apontar o que está, e aqui ao se falar do behaviorismo como exemplo, como pressuposto estrutural fundante da ação. Lançamos então a questão, em que estaria diverso da máxima basilar behaviorista do estímulo-resposta, quando um educador busca tornar o seu aluno mais ordeiro, atentar para os preceitos da ordem pública, ou de moral, atentar para os princípios da moral que nos rege, ou mesmo de criticidade, reflexividade ou autonomia, indicando textos que estimulem tais dimensões? Em que tais práticas se diferem radicalmente da estimulação que busca um determinado comportamento tido como mais nobre, ideal, mais digno, mais humano etc.? A meta de formar cidadãos, por exemplo, tão valorizada pela escola atual, poderá prescindir, em última instância, de técnicas e metodologias de reforçamento de determinados comportamentos e extinção de outros?

Segundo Lajonquière (1998), à pedagogia tradicional subjaz um modelo empirista ou comportamentalista de aprendizagem, concebida como uma associação exitosa entre estímulo e resposta. Quer dizer: o erro é visto como uma associação não-exitosa entre o Estímulo e a Resposta, que deve ser revertida com uma nova programação de estímulos e

pode ser evitada com a aplicação de exercícios de fixação. Afinal de contas, o professor tem, quase sempre, em mãos um *caderno de respostas* com as respostas corretas, adequadamente estabelecidas e, claro, quem não se adequar será compreendido como deficiente, do ponto de vista da aprendizagem. E ao pedagogo restaria a função de conhecer as leis da aprendizagem para poder calcular os efeitos dos métodos educativos que coloca em ação, tendo em mira uma *ortopedia educativa*, ou seja, uma adaptação do indivíduo ao "gesso" do conteúdo.¹²⁸

Embora a dinâmica descrita acima seja muito mais fácil de ser associada à pré-escola ou séries iniciais do ensino fundamental, entendemos não haver uma significativa transformação deste arquetípico enredo em níveis de ensino médio ou superior. Sob a cordial concessão de proporcionar ao educando o direito de pensar a realidade de forma própria e pessoal, o que se deseja, mesmo que veladamente, é a distância mantenedora dos "narcisos" intactos. Ao empregar esquemas de reforçamento e punição na modelagem de comportamentos, o behaviorismo forneceu à educação meios de fazer com que o aluno emita condutas desejáveis, adquira os conteúdos escolares (mesmo os tidos críticos), sem crítica, de modo que se torne um indivíduo adaptado e com um histórico escolar repleto de boas notas (Ribeiro, 2003, p. 36). Esta "filosofia" educativa que consagra a estocagem do conteúdo como fator de soberania e faz apologia à eficiência, faz-se presente em grande parte de nossos espaços escolares, em todos os níveis de ensino. Quando uma *práxis* educativa está calcada na condução do aprender como armazenagem acrítica de conteúdos, está reverberando, mesmo sem atentar para isto, uma concepção normativa de verdade, um pensamento que estabelece padrões de respostas e comportamentos. Ora, vimos que esta perspectiva é herdada de um pensamento que representa o cume do esquecimento da verdade como jogo que traz consigo tanto o que se desvela quanto o que se mantém enigmático, a saber, a *alétheia*, explicitada na primeira parte deste trabalho.

Eis que a seguinte pergunta se impõe: mas, como seria se levássemos em consideração a perspectiva da *alétheia* para pensarmos o errar e o aprender? Podemos

¹²⁸ Trabalhamos anteriormente esta questão em: Ribeiro, C.V. "Um breve olhar heideggeriano sobre bases epistemológicas da Psicologia da Educação".in: Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista: ed. UESB, 2003. Ano I, vol I.

entrever esta resposta lembrando que a marca da *alétheia* não é o simples desvelamento, a total nudez que estipula uma verdade, mas o jogo de velamento-desvelamento. Neste jogo sempre há algo que se oculta, se mantém enigmático, pois o que se furta é mola propulsora para um novo desvelar. Se não há uma *nudez* total do real, a verdade mais originária está não no que ora se impõe como tal, mas, está na dinâmica do jogo. Não é esta ou aquela adequação, mas o que garante o jogo. O erro, o errar seria então parte constitutiva desta dinâmica, mola que fomenta novos desvelamentos. O erro não seria visto como algo dejetável e sem função, mas poderia ser entendido como elemento visceral da dinâmica. Ao invés de julgar o erro, rotulando-o como uma experiência de fracasso, este poderia ser pensado como um caminho possível para germinação de novas aprendizagens. Aos que aqui possam insurgir com uma possibilidade de visão da ciência como mantenedora de uma possível valorização do erro em buscas de novas possibilidades, entendemos que o fenômeno que se passa é radicalmente distinto. É notório e latentemente palpável que, as novas possibilidades que emergem de superação de concepções mais originárias da ciência, ou, de forma mais simples e clara, os conceitos científicos só se superam porque a realidade acaba mostrando que ela não se esgota e apresenta novas demandas não contempladas anteriormente. Ou seja, é muito mais por imposição de mundo do que, propriamente dito, uma valorização equânime do velado-desvelado. Isto nos parece incontestavelmente evidente.

II. 3- Fragmentos fenomenológicos na Educação.

Em *Fenomenologia do Processo Educativo*, Durmeval Trigueiro Mendes diz que sofremos de um excessivo apego a “crenças cujas raízes não são pesquisadas.”¹²⁹ Tais crenças fundamentam-se, muitas vezes, em “pré-conceitos tradicionais vigorosamente interiorizados que se apresentam como conceitos científicos.”¹³⁰ Consolidou-se entre nós uma espécie de *hipertrofia* do papel e da importância do pensamento: “admite-se, sem

¹²⁹ MENDES, D. T. – *Fenomenologia do Processo Educativo*, p. 12. Os textos aqui citados do referido autor, pelo fato de estarem disponíveis na internet, gozarão de formatação diferenciada em relação a textos de publicações padronizadas graficamente.

¹³⁰ *Ibid*

exame, que a estrutura do pensamento corresponde à verdade”¹³¹. Daí decorre que reificamos uma epistemologia unilateral e de caráter exclusivamente dedutivo sobre a educação.

Indiscutivelmente, tais críticas não alcançam pensadores de inegável envergadura de dinâmica educativa, como Paulo Freire, por exemplo, que conserva, com o pensamento de Durmeval, diversos pontos de intersecção, como por exemplo, a importância da função emancipadora da educação, a saída do estado de alienação dos indivíduos entre outros. No entanto, o pensamento de Paulo Freire, emancipador e conscientizador difere, sem que isso implique menor complexidade, da manutenção das *tensões*, dos questionamentos e problematizações sempre comprometidos com a reconfiguração dos papéis de sujeito e objeto e da propositura *dialética* dumervaliana, como veremos a seguir. A razão de citarmos Dumerval não é outra, senão, a sua explícita citação, em alguns de seus textos e obras, da fenomenologia e de alguns dos filósofos a ela associados, promovendo interessantes associações com conceitos e idéias desta perspectiva filosófica. Sendo assim, deixamos claro que tais referências não nos dão a liberdade de enquadrá-lo como um pensador fenomenólogo, mas nem por isso perde o valor de reflexão seus apontamentos relativos aos tangenciamentos entre fenomenologia e educação, mesmo que esparsos em suas obras, por nós pensados aqui como de grande valia para as reflexões que nos propomos a fazer.

Na obra deste importante educador matogrossense, verifica-se a recorrência de alguns temas que considera de fundamental relevância, os quais visa aprofundá-los e enriquecê-los com novas reflexões e propostas. Nessa direção, ele próprio se declara portador de duas paixões intelectuais: “a filosofia e a política”, considerando que “o ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para ver é preciso querer acreditar no próprio poder de ver”. Entretanto, com fins de atender aos propósitos desta pesquisa, qual seja promover uma reflexão apontando para os embricamentos entre a fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger e a Educação, não nos ateremos à dimensão política do pensamento deste ilustre educador brasileiro para concentrarmos esforços num eventual viés fenomenológico na constituição de sua postura filosófica, mais possivelmente

¹³¹ *Ibid*

verificável em seu texto “Fenomenologia do processo educativo”, onde demonstra sua preocupação em pensar e apreender a intencionalidade do processo educativo. Em seus escritos após os anos 50, encontram-se cartas, discursos de paraninfo ou de transmissão do cargo de reitor da Universidade da Paraíba, onde se verificam referências recorrentes às matrizes do pensamento fenomenológico-existencial, como Husserl, Kierkegaard, Gabriel Marcel, Sartre, Jaspers, ao humanismo social de Mannheim e ao pensamento de Mounier. Dentre tais escritos, restringir-nos-emos então aos dois anteriormente citados.

Em “*Fenomenologia do processo educativo*”, Durmeval recorre, já nas primeiras linhas, ao conceito de “*intencionalidade*” para se referir ao papel da Faculdade de educação dentro da Universidade e desta na sociedade enquanto órgão formativo. Ele elucida assim a clara relação linear que se estabelece entre desenvolvimento e educação. Esta síntese progressivamente aperceptiva de consciência do objetivo último da educação pode ser facilmente visualizada como a própria *evidência apodítica* husserliana que se insitucionaliza como essência invariante do processo educativo. Em Heidegger, que busca se desvencilhar da suposta filosofia da consciência de Husserl, tal fato ganha contornos do que se vem a chamar de dimensão pré-predicativa do pensar, ou seja, da “compreensão disposta”, conforme já explicitado anteriormente.

Com Heidegger, vemos que a exata abertura de sentidos instaura ser, o que pode ser compreendido no texto de Durmeval quando ele afirma “*Há uma espécie de dialética pela qual um fazer inicial instaura ser, e depois, o ser instaurado realiza os múltiplos fazeres através dos quais ele se enriquece e consolida*” (1974^a, pg 3).

Ainda na seara da intencionalidade husserliana ou da abertura constitutiva de Heidegger, destacamos ainda no referido texto de Durmeval inequívocas aproximações tais como “*A educação não é senão a disciplina do ser intencional. Toda a tarefa do educador reside apenas, e já é demais, em descobrir, preservar e corroborar a intencionalidade do ser do educando*” (Ibid, pg 5), ou, de forma evidentemente explícita em “*Parece-nos que existe certa convergência (ou certa analogia) entre o “objeto intencional” na ótica husserliana, e o “objeto” em nossa perspectiva*” (Ibid).

Como podemos observar, Durmeval Trigueiro identifica como fundamental a elucidação do objeto intencional de todo o processo educativo, qual seja da perspectiva fenomenológica hermenêutica de Heidegger apontar para o que ele chamaria de o próprio *ser da compreensão*, facilmente oculto no *fatatório impessoal cotidiano*.

Pensemos o aprendizado da redução fenomenológica como meio de atingimento do “eu puro”. A intencionalidade do “eu puro”, ou seja, o modo de consciência do “eu puro” não vai ser simplesmente consciência de alguma coisa, mas vai ser a consciência do “eidos” da coisa. Esse conhecimento proporcionando a evidência vai permitir o autoconhecimento e autodeterminação, objetivos da educação. (WERNECK, 1989, p. 125)

Para tangenciarmos, mesmo que subliminarmente, o que aqui poderíamos pensar como uma *paidéia* que se fundamenta na sustentação da tensão e no jogo dos contraditórios, passível de ser visualizada na apresentada dialética apontada por Durmeval, nos permitiremos uma digressão ao pensamento anterior a Sócrates contrapondo-o aos elementos estruturantes do pensamento educacional vigente em nossos tempos. Este movimento permanentemente duplo seria, com efeito, para este importante pensador da educação brasileira, uma renovada base sobre a qual nos seria permitido pensar uma nova *paidéia*, de revigorado complexo humanístico e epistemológico para a educação.

O que aqui, por conseguinte, nos apropriamos para elocubrarmos uma possível nova dinâmica estruturante de um reoxigenado pensamento educacional trata da conservação em suas entranhas viscerais de uma ciência, que a exemplo de um bom cozinheiro ou de um alquimista, lança mão de uma grande diversidade de elementos e especiarias, sem que seus engendramentos gerem uma combinação uniforme e uniformizante. É o que em *Serenidade*¹³² Heidegger vai nos propor um dizer sim e não simultâneo à técnica. Quanto a um significativo estranhamento à primazia do logos,

¹³² Trata-se de um texto de Heidegger onde ele reflete sobre a essência da técnica moderna e onde mostra a necessidade de recuperar aquilo que ele chamou de pensamento meditativo. Não se trata de negar a técnica, obviamente, mas de repensar a nossa relação com ela. O apelo heideggeriano ao longo deste belo texto é, pois, o de mantermos acordado o pensamento já que o que o homem tem de mais próprio é, justamente, ser um ser pensante.

A idéia de docência, com a sua tradição medieval às vezes exagerada e traída por um imoderado e falso apoio no logos e nas suas implicações metodológicas, está sofrendo uma profunda transformação, sendo este, a meu ver, um ponto vital das transformações de estrutura que apresentará a universidade do futuro. (MENDES, D. T. – *Comunicação cultural na América*)

É esta alquimia de contrários e contraditórios suscitada pelo “relaxamento” da primazia ao logos tão bem realizada por Durmeval, que nos permite aproximar duas concepções educacionais tidas como antípodas: a educação-arte, com seu embasamento mítico e poético, e a educação para o pensamento crítico, para a transformação social. Sua peculiar dialética não exclui, não sintetiza, não nega, porém, “conflui”. Temos então que apontar quais elementos apresentam esta confluência no pensamento de Durmeval Trigueiro Mendes, importante educador brasileiro, tomado aqui como possibilitador e defensor de um viés de educação passível de se coadunar com significativos elementos do pensamento fenomenológico hermenêutico de Martin Heidegger.

O questionamento do logos ocidental, ou seja, da herança que se constituiu como uma apropriação racionalista do pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles aproxima Durmeval Trigueiro Mendes de um pensamento originário, fortemente marcado por um viés mítico-poético e da filosofia pré-socrática e, por conseguinte, de alguns pensadores contemporâneos como Husserl, Sartre e Heidegger, propiciando uma outra compreensão e discussão do papel de esferas historicamente preteridas pela educação como a arte, o poético e até mesmo o religioso como mediadores imprescindíveis da convivência cotidiana criativa, consciente e feliz entre as pessoas e povos. Firmamos aqui o intento de um esforço na direção de, na apresentação e no debate sobre alguns elementos presentes na dinâmica reflexiva de Durmeval Trigueiro Mendes, identificar e apontar cruzamentos e encontros com o pensamento heideggereano via, por um lado, uma crítica da metafísica ocidental, num resgate, não inocuamente saudoso, mas positivamente edificante e construtor, de um pensar originário, e por outro, o vislumbre de uma educação não incompatível com o inteligível ou racional, mas que, ao escapar de tais dimensões por não ser unívoca e unipolar, não seja refém da mera funcionalidade ditada pela *Tecné*.¹³³

¹³³ Em *Realidade, experiência e criação*, Durmeval utiliza o termo num sentido de educação técnica que se rende aos ditames contemporâneos da racionalidade e da funcionalidade. A crítica está em perfeita sintonia com o questionamento apresentado por Heidegger em *A questão da técnica* (2001).

Buscando identificar mais claramente congruências entre o pensamento fenomenológico heideggeriano e apontamentos deste pensador da educação brasileira, destacamos algumas passagens do pensamento do filósofo alemão referentes à ciência moderna e à questão da *Tecné*.

No intuito de explicitar o que há de mais fundamental na ciência moderna, Heidegger (2001b, p. 154) recorre, num dos seminários de *Zollikon*, a uma frase de Nietzsche em “*Vontade de Potência*” (n. 466): “Não é a vitória da ciência que destaca o nosso século XIX, mas sim a vitória do método sobre a ciência”. Segundo Heidegger, o que Nietzsche busca destacar é o modo explorador, calculante e dominador que se estabelece na relação do homem com os entes que lhe vêm ao encontro, em detrimento de uma interpelação proveniente dos entes enquanto tais nestes encontros fenomênicos. Neste sentido, um relacionamento mais livre do homem com relação à técnica é o que propõe Heidegger em seu ensaio *A questão da técnica (Die Frage nach der Technik, 1949-1953)*. Questionando a compreensão usual de técnica como teoria aplicada como prática volitiva de um sujeito com fins de atingimento de um fim, ele insinua que a técnica é um saber-fazer em que suas faces, teórico e prática, são indissociáveis e nenhuma das duas é mais originária do que a outra, como comumente se concebe a teoria em relação à prática e a volitividade do sujeito pensante também é repensada por um horizonte histórico de desvelamento de sentido dos entes, ao qual o homem moderno normalmente co-responde, de forma pouco apropriada.

A técnica moderna deixa de ser vista, assim, como uma metodologia da qual o homem moderno lança mão em suas relações com o mundo à sua volta, para ser compreendida como um modo histórico de desvelamento de sentido e não apenas um meio. A produção de artefatos, mercadorias ou técnicas é, antes, uma produção de verdade, desvelamento de certas possibilidades de sentido dos entes. Mas, se o modo de desvelamento em jogo naquele pensar fenomenológico que Heidegger entende como o sentido mais próprio do pensamento, e que guarda o traço fundamental da experiência grega da presença das coisas, é o simples “deixa aparecer” o que se mostra a partir de si mesmo; o modo de desvelamento que prepondera na técnica moderna é antagonicamente diferente. “O desencobrimento que rege a técnica moderna é uma exploração que impõe à

natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada.” (ibid., p. 20), não velando pela manifestação do que a partir de si mesmo vem à presença, mas sim, imprimindo uma provocação para que tudo se exponha apenas como matéria suscetível ao uso à intervenção técnica.

A sedução que a técnica moderna apresenta ao homem, fazendo com que o sentido que se desvela da realidade se restrinja àquele que ela própria desvela é o grande alvo da crítica de Heidegger e não o seu questionamento de verdade enquanto possibilidade de sentido. “*Serenidade*” (*Gelassenheit*) foi o título de uma palestra que Heidegger proferiu em 1955, Heidegger (2000), quando propõe um outro modo de abertura em relação à técnica, denominando-o o próprio título da apresentação. Esta proposta não deixa de ser um resgate das origens do pensamento alemão, remontando Mestre Eckhart, promovendo a postura de suspensão toda operação subjetiva, e aqui apontamos uma importante aproximação com a *epoché* husserliana apresentada na primeira parte deste trabalho, e de toda representação e vontade. *Ge-lassen-heit* deriva do verbo *lassen*, deixar; podemos entendê-la como uma postura em que a alma se coloca igualmente aberta e desapegada em presença de todas as coisas.

A "serenidade" está associada, portanto, aquele pensamento que, segundo Heidegger, medita sobre o sentido (*besinnliches Denken*). Diametralmente oposto ao pensamento calculante (*rechnende Denken*), que tudo reduz à dimensão de objeto de representação, o pensamento que medita nos solicita a uma atenção livre de qualquer interposição externa e arbitrária subjetiva, isto é, de qualquer identificação a um aspecto ou sentido exclusivo e excludente, característico das dicotomias metafísicas, das coisas. Esse exercício de "atenção paciente", que Heidegger chama "pensar" no sentido mais próprio, busca preservar em sua abertura compreensiva a diferença ontológica, explicitada previamente, entre ser e ente. Permanecer igualmente aberto ao que se mostra e àquilo que se oculta, o que se coaduna perfeitamente com a proposta apresentada por Durmeval de sustentação entre os contraditórios¹³⁴.

¹³⁴ Em *Fenomenologia do processo educativo*, Durmeval coloca que “a especificidade de cada escola ou faculdade na universidade é de matéria e forma. A matéria, como campo de saber, e a forma de organizá-la e de transmiti-la impõem, uma e outra, suas respectivas metodologias. As duas são determinadas pela natureza do Objeto e pela natureza do Sujeito. O Sujeito, como fonte criativa, é capaz de alterar e multiplicar seu

Para Heidegger, através desta disposição de “serenidade” apresenta-se a possibilidade de se dizer sim e não, simultaneamente, à técnica moderna. Dizer sim à presença e ao emprego circunstancialmente inevitável da técnica em nosso mundo cotidiano, ao mesmo tempo, dizendo não à consolidada mitificação histórica que impõe a técnica como um modo superior, mais verdadeiro e naturalmente necessário de conhecimento (ibid., p.23-4).

Em “*Diálogo num caminho do campo*”, escrito entre 1944 e 1945, Heidegger dá continuidade à discussão relativa ao conceito de “*Serenidade*”. Tal obra parte de um questionamento sobre a essência do homem e, logo de início, imprime sobre a questão uma “reviravolta” (*Khere*), isto é, propõe que se promova uma inflexão no olhar da direção em que essa essência é tradicionalmente tomada como o pensamento enquanto representação e vontade. Sendo o pensamento o elemento fundamental da essência do homem, a reflexão sobre essa essência, numa direção distinta da tradição, implica numa meditação sobre o pensamento enquanto algo diferente da concepção usual de vontade. O pensar que se procura aqui não é, portanto um querer.

Por toda a parte somos hoje um pensamento que calcula. Passa de chance em chance, de hipótese em hipótese. O pensamento que calcula não pode parar. Nunca chega à serenidade do sentido. O pensamento que calcula não é um pensamento do sentido, um pensamento que pensa o sentido de si mesmo ou de qualquer outra coisa. (...) Contra o pensamento do sentido se tem acionado sempre as virtudes do cálculo. Pensar o sentido para fora da realidade. Não é de hoje, desde sempre, o pensamento do sentido é um empenho de pensar com o que não podemos fazer nada. (...) Pois, se com o pensamento do sentido não podemos fazer nada, resta ainda saber se o pensamento do sentido não faz alguma coisa conosco. (LEÃO. 1989, p. 52-53)

Serenidade, pois, corresponde ao modo de disposição através do qual nos colocamos diante das coisas sem a intervenção do querer. Ressaltamos, porém, que não se trata de alguma forma de passividade, pois, estando fora do âmbito da vontade, a Serenidade também não diz respeito à diferenciação entre atividade e passividade. Para uma aproximação à essência do pensamento, Heidegger sugere que, ao invés de qualquer

desempenho de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais. A idéia do Sujeito está associada à do infinito, um inacabado que incessantemente supera os atuais acabamentos por força de sua própria e inesgotável virtualidade. É o Sujeito que, primeiro, constitui o Objeto, transformando a coisa opaca em algo significativo; e, depois, torna o Objeto, de estrutura fechada, em estrutura aberta a sua própria reestruturação”.

tentativa de objetivação, “aguardemos” (*wartem*) pela sua essência. O aguardar, tal como proposto, não tem qualquer objeto, simplesmente “aventura-se no próprio aberto...” (ibid., p.43). O aguardar sem nada representar conduz à própria abertura de sentido do ser. A serenidade vem da própria abertura, consiste no aguardar sereno através do qual experienciamos o pertencimento de nossa essência à abertura. Também neste texto (ibid., p.58), o filósofo alemão diz que é este o sentido do termo “decisão” (*Entschlossenheit*) empreitado em “*Ser e Tempo*”, ou seja, o corresponder num modo próprio do Dasein à abertura de sentido do ser, nada tendo a ver, portanto, com alguma espécie de voluntarismo de um sujeito.

Esta rápida passagem por alguns textos de Heidegger, pretende apenas reafirmar o que o próprio pensador já disse (id., 1976b, p. 184); se por fenomenologia entendermos não uma corrente filosófica específica (aquela de Husserl), mas a própria disposição essencial do pensamento de corresponder “às coisas mesmas” (*Zur Sache selbst*), então o termo fenomenologia pode ser considerado uma designação apropriada para o caminho de pensamento de Heidegger, mesmo quando ele deixa de mencioná-lo de forma explícita.

Podemos perceber assim uma estreita relação entre o conceito de *serenidade* heideggeriano, enquanto abertura ao mistério e a *dialética* durmevaliana que sustenta a tensão entre os contraditórios aponta para uma *paidéia* que reconcilia os elementos postos em contradição. Esta *abertura* e sustentação de múltiplas possibilidades, e conseqüentemente do novo, característica das crianças é a mesma que alicerça o processo criativo do artista. Falamos assim, por conseguinte, do equilíbrio criativo entre diferentes vetores, que nos remete a uma educação enquanto arte, a uma “arte-educação”.

II.4- Cuidado e Educação: filosoficamente, uma impossibilidade de disjunção.

Não raramente nos deparamos com a expressão *pedagogia do cuidado* ligada a diversas áreas de diferentes conhecimentos da pedagogia, comumente associada a práticas inclusivas referentes a discentes requerentes de atenção especial, seja relativa a questões lidas como dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais de

âmbito fisiológico até às ciências da saúde, bem como às recentes associações aos justificáveis cuidados relativos ao meio ambiente. Por via desta, citamos Leonardo Boff (1999) primando por aprender a zelar pelos viventes e por tudo que nos cerca. Trata-se aqui, portanto, de uma noção de cuidado como uma pré-condição para a vida no planeta, guiando uma re-significação da vida humana de modo a garantir seu sustento e a diversidades das espécies.

Apesar de percebermos que os discursos acima que traçam a relação entre *cuidado* e pedagogia sejam proporcionadores de grandes proveitos para a esfera educacional, quando nos voltamos para a dimensão ontológica desta aproximação, vemos que a tentativa de se criar uma *pedagogia do cuidado* inspirada pela noção heideggereana desta estrutura ontológica torna-se insuficiente para abarcar a ontologia do filósofo alemão, pois qualquer preocupação por uma política, uma ética ou até mesmo uma educação gravita numa instância pragmática, ou seja, uma derivação já segunda em relação à questão do ser, e, portanto, está no domínio dos entes, é ôntica. Frisamos aqui que não se procura apontar para dimensões mais ou menos importantes entre estas, estabelecendo uma hierarquização do pensar, cilada igualmente racionalista e essencializante, mas sim, como esferas igualmente constitutivas e mutuamente imbricadas, porém, radicalmente diferentes, diferença esta explicitamente resgatada na ontologia de Heidegger como o esquecimento, pela tradição, da diferença ontológica entre ser e ente.

Mas isso também significa, entre outras conseqüências, que o esquecimento do ser, que constitui a metafísica, não pode ser pensado como um erro do homem, de que seja possível sair com um ato de vontade e com uma escolha metódica mais rigorosa. A metafísica não é, por isso, apenas um destino que nos pertence e nos constitui; também o esquecimento do ser está inscrito, pelo menos em certo sentido, no próprio ser (não depende de nós nem mesmo o esquecimento). O ser nunca pode se dar todo em presença. (VATTIMO, 2002, p. 181).

Entendemos que os desdobramentos, porém, de uma possível contribuição do pensamento heideggeriano à educação se apresentam como plausíveis, na medida em que muitos educadores ainda sustentam o questionamento por aqueles que seriam os fundamentos filosóficos da educação, principalmente, os que não se poupam de um olhar digressivo sobre suas próprias práticas. Tal digressão está em plenas condições de alinhamento com um constante exercício de questionamento do sentido, antenado com a

perspectiva fenomenológico-hermenêutica de Heidegger, e que muito pode contribuir para práticas mais apropriadas.

Como já explicitado na primeira parte desta pesquisa, o pensamento ocidental moderno, segundo Heidegger, teria abandonado a interrogação ontológica sobre o ser, feita pela filosofia grega, para fixar-se na investigação ôntica que trata do ente. O filósofo implementa, assim, a partir de *Ser e Tempo*, todo um esforço direcionado para retirar do esquecimento a questão do *sentido do ser*. Perpassam as páginas desta primeira, e mais expressiva obra do filósofo alemão, a totalidade estrutural de ser do ser-aí (*Dasein*)¹³⁵ como *Cuidado*.

Vimos, na primeira parte desta pesquisa, que Heidegger lança mão da fábula latina atribuída a Higino, que preconiza que o homem deve pertencer ao *cuidado* enquanto viver, fazendo desta estrutura, numa perspectiva filosófica, algo constitutivo da existência. Tal reverência ao termo faz com que Heidegger seja citado por alguns como o “filósofo do cuidado”.¹³⁶ No entanto, pensar nesta estrutura ontológica sob o viés das práticas e discursos pedagógicos requer uma vigilante prudência, possibilitadora da admissão que as questões de ordem políticas ou éticas que perpassam o fazer pedagógico se inscrevem, com recursividade, numa dimensão pragmática, desdobramento esta de uma fundamentalidade ontológica mais originária, esta sim, realçada no escopo de *Ser e Tempo*. Desta forma, reafirmamos que, ao refletirmos sobre a educação à luz da analítica existencial apresentada por Heidegger em 1927, não se busca aqui a construção de uma eventual proposta educativa heideggeriana, mas sim, lançarmos um olhar sobre a cotidianidade reinante nas esferas educacionais, cujas dimensões pragmáticas se desenrolam, eminentemente, no domínio dos entes, portanto, ônticas, que reverberam sentidos de ser e de existência nem sempre, ontologicamente, explicitados e tematizados.

¹³⁵ Com frequência, *Dasein* é explicitado no pensamento de Heidegger através da metáfora da clareira, evocando-se a abertura de uma clareira na qual o ente se mostra em seu ser. [E a partir desta “região de luminosidade”. Sobre esta luminosidade, “(...) *Posto que não é nenhuma ‘luz ocular’ (dos sentidos), nenhuma luz divina ou racional, trata-se tão-somente, da luminosidade do sentido (da significação)*” (PESSANHA, 2001, p.56).

¹³⁶ Cf. BOFF. *Saber cuidar*, p. 89.

Na medida em que designa a apreensão formal da totalidade estrutural do ser-aí, enquanto ser-no-mundo, que existe facticamente, o *cuidado* comporta a relação dos existenciais disposição, decadência e compreensão. Conforme já apresentado, Heidegger desmembra o *cuidado* em duas dimensões, que não devem ser compreendidas de forma dicotômica e dualista, onde as relações que se estabelecem entre o Dasein e os outros entes não dotados do seu modo de ser, ou seja, *existência*, denominam-se relações de “ocupação”; e as relações que se estabelecem entre o Dasein e os demais entes que têm o seu modo de ser, ou seja, os demais *existentes*, caracterizam-se como relações de “preocupação”. Se toda compreensão já é sempre dotada de uma “coloração” afetiva, de um “humor” ou “disposição”, ou seja, uma “compreensão disposta”, pensamos ter algum nível de relevância, a tentativa de elucidarmos, na relação educador-educando, portanto, relações de “preocupação” na medida em que envolve diretamente *existentes*, como recorrentemente se guiam, no cotidiano escolar, tais relações de “preocupação”. Entendemos que, para tal, terá sido fundamental contarmos com os apontamentos feitos quando no trato, do que nomeamos como “vigas mestras” sobre os fundamentos norteadores das relações de ensino-aprendizagem, demarcamos a sedimentação histórica dos três “robustos” recortes epistêmicos de grande pujança nas práticas educacionais, mesmo que não explicitados tematicamente, a saber, a psicanálise, o behaviorismo e a epistemologia genética de Jean Piaget. Ou seja, queremos tratar aqui de que tipo balizadores, nos referindo à noção heideggereana de “disposição”, emolduram as “compreensões” educacionais e, desta forma, estruturam fortemente as relações de “preocupação” na escola.

Heidegger nos sinaliza, em *Ser e tempo*, para a possibilidade de se estabelecer uma relação de “preocupação” com o outro, na qual, não se busque eximi-lo da experiencição de “saborear” os encargos da sua própria existência, numa espécie de “esvaziamento” da experiência do *cuidado*, substituindo-o e promovendo o que podemos considerar um definhamento da experiência de alteridade e singularidade. Acreditamos não ser de todo ilegítima a aproximação quando assemelhamos tal modo de relação, denominada de “substituição”, com uma relação de eminente “ocupação”, na qual, este outro ente cujo modo de ser é *existência* é tomado como um ente simplesmente dado, indigno de vivenciar uma auto-experiencição na qual é “conduzido” a se deparar com a sua própria existência

enquanto abertura constitutiva de mundo através de uma *anteposição* devolutora de *cuidado* enquanto compreensões dispostas.¹³⁷ Não raramente, o ambiente pedagógico escolar comporta uma dinâmica relacional caracterizada pela apresentação de fatos ou argumentos, certamente providos de razoabilidade com fenômenos ou acontecimentos históricos e do em torno, e cujo desvelamento da lógica estruturante viabilizadora de uma suposta maior nitidez no olhar discriminativo se apresenta como o fim último do processo com vias de uma maior apropriação crítica do educando sobre o seu mundo. O que se tem, em última instância, é a tentativa de divulgação convincente de uma inequívoca ética que se estrutura a partir de valores e visão e mundo, os quais, queiramos ou não, sedimentam os horizontes de possibilidades existenciais de cada um de nós. É o próprio foro antepredicativo da compreensão disposta circunscrito pelo cuidado, utilizado aqui do ponto de vista puramente ontológico-existencial, ficando assim como desdobramento posterior e decorrente deste toda e qualquer significação ôntica do cuidado como manifestação de zelo. Ou seja, o educador, como qualquer um de nós, “cuida” de si próprio, o tempo todo, e não tem como ser diferente. A questão é: Ele sabe disso? Cada um de nós sabe disso? Que valor a apropriação desta condição ontológica teria?

Enquanto totalidade originária de sua estrutura, o cuidado se acha, do ponto de vista ontológico *a priori*, “antes” de toda “atitude” e “situação” do *Dasein*, o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato. (HEIDEGGER, 1999, p. 258).

Ora, na medida em que toda compreensão de educação, e por extensão, do ato educativo, dispõe de uma determinada visão de mundo e de homem, e, através de suas práticas, edificam noções, faz-se mister que tais práticas não sejam desfiladas das bases estruturantes dos caminhos que conduziram a tal destino, iluminando seus limites e possibilidades (o que por si só já seria digno de aplausos, na medida em que as possibilidades que um determinado recorte de compreensão da realidade são elevados a uma condição de anúncio de *veritas* de forma diametralmente oposta ao detrimento das fronteiras e limites de tal apreensão), ou no linguajar fenomenológico hermenêutico heideggereano, sua dinâmica de ocultação-desocultação, velamento-desvelamento, ou, mais abrangentemente, a dinâmica de suas “verdades” enquanto *aletheia*. Tomar o homem como

¹³⁷ Cf. HEIDEGGER. *Ser e tempo*, p. 256.

“portador” de uma dinâmica compreensível, reconhecível e determinável, como, em última instância, o faz cada uma das três escolas de pensamentos que aqui apresentamos como subsidiadoras de uma grandiosa quantidade de fazeres pedagógicos, é tomá-lo como um ser simplesmente dado, caracterizando, assim, relações de “ocupação” com um ente que não se caracteriza como *existente*, mesmo sendo.

Neste sentido, a compreensão da estrutura ontológica do cuidado nos permite a visualização do originário embricamento deste com a existência, e nela, com todas as esferas de ordem ôntica, dentre as quais, a práticas e compreensões educativas em quaisquer de suas esferas de ocorrência. Em assim sendo,

(...) o cuidado é sempre ocupação e preocupação, mesmo que de modo privativo. No querer, só se apreende um ente já compreendido, isto é, um ente já projetado em suas possibilidades como ente a ser tratado na ocupação ou a ser cuidado em seu ser na preocupação. É por isso que ao querer pertence algo que já se determinou a partir daquilo em-função-de que se quer. No fenômeno do querer, transparece a totalidade subjacente do cuidado. (HEIDEGGER, 1999, p. 259).

Assim, todo pensar já se funda numa compreensão que usufrui de elementos, a partir dos quais, a projeção recebe suas possibilidades. Tal anunciação, que se consiste num projeto já antecipadamente restrito a um horizonte de possibilidades alinhadas com o já conhecido, com o que convém ou é recomendado, finda por fecundar um possível obliterado. Reiteramos aqui que tal dinâmica existencial constitui ontologicamente o *Dasein* enquanto ser-no-mundo. Ela não pode ser subvertida na medida em que se funda, co-originariamente, no ser do ente que somos. Mas, interessa-nos aqui, uma tarefa menos ousada e, cremos, muito mais possível, principalmente naquela que, consideramos, ser uma das mais significativas instâncias da vida humana que é a do campo educacional. A “iluminação” permanente dos limites e possibilidades como sustentação da dinâmica do velamento-desvelamento de toda e qualquer compreensão de mundo; um constante movimento de busca de apropriação das relações que se estabelece com o mundo, promovendo uma auto-explicação dos seus elementos fundantes e possibilidades, bem como, e aqui elevados a um nível de destaque, os aspectos privilegiados no enquadre do outro, promovendo ora nas relações de ocupação, ora nas de preocupação substitutiva ou antepositiva, visadas que, em maior ou menor grau, homologam “estatutos” de

funcionamento da realidade em geral que, costumeiramente, reificam visões de mundo, quase sempre, precariamente tematizadas numa dimensão mais originária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O objetivo norteador desta tese foi promover a exposição da relação ontologicamente originária entre *cuidado* e educação, a partir da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger.

Com efeito, a educação, enquanto campo da ciência que se constituiu com o precípua propósito sintetizado de capacitar o humano em conhecimentos tidos fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem, com frequência, é impregnada pela idéia de história do pensamento como "iluminação" progressiva, e, como aqui vimos, seja nas suas versões mais tradicionais ou instrumentalizada nas novas pedagogias de cunho crítico-ativistas, segue, não raramente, a manutenção de uma lógica inspirada nas concepções de acumulação e modelagem, subsidiadas por clássicos paradigmas de desenvolvimento e aprendizagem, como a psicanálise, o comportamentalismo e a concepção piagetiana da progressividade do saber em estágios do desenvolvimento humano.

A partir da ontologia heideggereana, cujo pano de fundo fundamental é a busca de um distanciamento crítico do pensamento ocidental, perspectiva esta, segundo ele, ancorada no pensamento da busca do fundamento, compreendendo este enquanto verdade como adequação e conformidade, buscamos apresentar de forma sucinta e objetiva o pensamento do filósofo alemão que, buscando denunciar, a partir de sua primeira e mais significativa obra, *Ser e Tempo*, um eventual esquecimento da diferença ontológica entre ser e ente, esquecimento este fundante de uma crença em estruturas estáveis do ser, refletindo numa constante tentativa de sua definição, recoloca a questão do sentido do ser, questão esta que teria sido esquecida pela tradição, e tida por ele como a mais fundamental.

Do ponto de vista filosófico, atestar fenomenologicamente a constituição do cuidado, enquanto estrutura fundamental ontológica do *Dasein*, é tê-lo como condição de possibilidade do homem, a partir da qual se torna possível toda compreensão disposta. Precisamente devido a este existencial, também percebido como tonalidade afetiva, o homem nunca é um sujeito estritamente individual, mas é sempre um-para-o-outro, ou um-contra-o-outro, no um-com-o-outro. Também nas esferas da saudade, o outro ainda não está imediatamente lá. O ser um-com-o-outro do homem não existe porque há muitos homens, mas muitos homens só podem estar na comunidade, porque ser homem já significa ser destinado a ser um-com-o-outro afetivo, o que não desaparece quando o homem está só.

Este ser permanentemente com-o-outro comporta modos de relação que, segundo Heidegger, modular-se-ão essencialmente em duas formas: a da ocupação, característica das relações com os entes cujo modo de ser não é ser-aí; e a da preocupação, inerente às relações com os outros homens, resguardando aqui a ressalva de Heidegger na utilização deste termo devido à sua forte carga semântica historicamente constituída como racionalidade, subjetividade etc. Destarte pois, no âmbito da educação formal, impregnada por aportes e concepções de desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem, nos interessou aqui propor uma reflexão, considerando alguns elementos balizadores da dinâmica educacional, sobre os fundamentos estruturantes, na dimensão do cuidado, do cuidado substitutivo e das relações pautadas no fenômeno da anteposição.

Antes, porém, vimos que, municiados por diferentes perspectivas de compreensão da dinâmica de desenvolvimento e da aprendizagem humana, como, muitas vezes, as relações educador-educando se aproximam significativamente e lamentavelmente de relações de ocupação, na medida em que uma pré-compreensão do outro como ente cuja “dinâmica de funcionamento” é previsível e tangível tende a configurar relações de uso e manuseio, características da cotidianidade impessoal. Pensamos que as relações de preocupação prioritariamente dimensionadas pela substituição, modo de relação na qual tende a se promover um “empobrecimento” da dimensão do cuidado e da alteridade do outro, são, recorrentemente, vias de conformação de visadas nas quais este outro, no caso educando, assume perfis de ser-simplesmente-dado, dotando com isso a relação

educacional de um caráter densamente objetificado, cujos corolários balizadores são as noções de formação, progressão e superação.

Diferentemente das relações de preocupação estritamente substitutivas, promovedoras de possíveis e eventuais relações de ocupação entre os “existentes”, vemos o cuidado pela anteposição como uma relevante experiência fenomênica do ser-com implicada com um modo de relação que, ao preservar exercícios de alteridade, corrobora para a instauração de um horizonte de possibilidades de ser mais próprias, apropriadas, autônomas e singulares que sustentam a vocação ontológica do ente que somos como existentes. Patentemente expostos ao ente em geral, no arrebatamento para o ser laborado e elaborado da “nossa obra”, tudo isto, em unidade, significa, ao mesmo tempo e de forma mais originária, entrega responsável ao ser, sendo nela e a partir dela que acontece todo o acontecer do *Dasein*. É este fundamento essencial do ser humano, exposição ao ente e entrega ao ser, que caracteriza *Sorge* “cuidado, e que precisa, aí sim, na também dimensão ôntica do ser, ser cuidado, em todos os campos, e aqui, prioritariamente tratado, no campo educacional.

Podemos perceber que vivemos tempos de acesso quase que universalizado às culturas, informações e tecnologias de todas as ordens. As descobertas e inovações científicas e tecnológicas quase não têm o que podemos chamar de “tempo de residência”. As novas possibilidades nem ao menos se estabelecem e já de imediato são suplantadas por outras. As tutelas da superação e da progressão se fazem cada vez mais vigorosas. Conquistas são cada vez mais notadas, também no campo dos avanços sociais onde grupos étnicos e parcelas de povos, historicamente excluídos e subalternizados, vêm ascendendo a condições e representatividades impensadas outrora. No entanto, este “gradiente” de transformações, em tese, positivas, não suplanta e, em vários momentos, em nada minimiza ou ameniza o estarcimento que brota conjuntamente de uma sensação de “debilidade” do ser, que manifesta numa quase que impossibilidade de relações duráveis, entre pessoas ou grupos, intolerâncias que regem cotidianos modos de ser na relação com o outro, uma dinâmica de vida que não consegue sequer sustentar condições mínimas, ambientais ou sociais, para o por vir.

Pensamos que a dinâmica educacional pode propiciar um espectro de possibilidades, nas relações que nela decorrem, no qual a ontologia heideggeriana possa contribuir com inflexões que apontem para o fato que tais relações com o mundo, fundadas em aberturas da existência, guiadas por compreensões dispostas no cuidado, podem e precisam ser tematizadas, pois mostram o modo no qual a pre-sença se realiza num projeto sempre lançado nas próprias possibilidades e modos de ser-no-mundo.

Por esse motivo, tais fenômenos, e sublinhamos aqui a estrutura ontológica fundamental do cuidado, desempenham um papel fundamental na dinâmica, desde a qual, acontecem as relações entre homem e mundo, relações estas instauradas sempre por meio de uma abertura que, por si só, se constitui em um modo primordial na existência do homem, que, nos permitindo fazer um trocadilho semântico, devesse ser um modo, primordialmente, fundado no cuidado preocupativo.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1971.

ARISTÓTELES, *De Anima*. Madri: Ed. Aguilar, 1986

BIEMEL, W. "Elucidações acerca da conferência de Heidegger - A Origem da Arte e Destinação do Pensamento" in.: *O que nos faz pensar* - Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Rio de Janeiro: 1986, número 10, vol. 2, Out/96.

BOFF, L. *Saber cuidar*. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e Finitude*. Porto Alegre: Movimento, 1972.

BOSSA, N. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOSS, M. *Solidão e comunidade*. Revista de Daseinsanalyse, nº 2. São Paulo: Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial. (25-45), 1976.

CHAVES, Eduardo O. C. David Hume e a Questão Básica da Crítica a Razão Pura. Outubro/2005. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/hume2.htm>

CIRGLIANO, G. F. J. *Fenomenologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1974.

COLL, C. *As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar*. In: LEITE, L. B. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987

_____; GILLIÈRON, C. *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In: LEITE, L. B. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

CORDIÈ, A. *Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

DREYFUS, H. L. *Being-in-the-World: a commentary on Heidegger's Being and Time*,

division I. Cambridge: The MIT Press, 1990.

FOGEL, G." Do Fundamento" in: *Revista de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba* - Mestrado em Filosofia. João Pessoa: Ed. Idéia, 1986, n 3.

FRAGATA, J. *A Fenomenologia de Husserl*. Braga: Livraria Cruz, 1959.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREUD, S. *A história do movimento psicanalítico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREUD, A. *Psicanálise para pedagogos*. Santos: Martins Fontes, 1974.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. v 1. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Verdade e método*. v 2. Petrópolis: Vozes, 2007.

GILES, T. R. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GRONDIN, J. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HAAR, M. *Heidegger e a Essência do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d. Duas Cidades, 1969.

_____. "Martin Heidegger, et coetera e a Questão da Técnica " in.: *O que nos faz pensar* - Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Rio de Janeiro: 1986, número 10, vol 2.

HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico. Estudo Filosófico*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.1990

HEIDEGGER, Martin. *A Caminho da Linguagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. *A Coisa*. In Ensaios e Conferências. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *A Questão da Técnica*. In Ensaios e Conferências. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *History of the Concept of Time*. Indianápolis: Indiana University Press, 1985.

_____. *Meu Caminho para a Fenomenologia*. In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *Que é isto - a filosofia?* Tradução Ernildo Stein. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1991a.

_____. *Sobre a essência da verdade*. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1991b.

_____. *Que é Metafísica?* Tradução Ernildo Stein. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1991c.

_____. *O Fim da Filosofia e a Tarefa do Pensamento*, Tradução Ernildo Stein. São Paulo: ed. Nova Cultural, 1991d.

_____. *O Que Quer Dizer Pensar*. In Ensaios e Conferências. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *O Tempo da Imagem do Mundo*. In: Caminhos de Floresta. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. *Sobre a Essência da Verdade – A Tese de Kant Sobre o Ser*. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

_____. *Sobre o Humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

_____. *Sobre o Problema do Ser – O Caminho do Campo*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1984.

_____. *Ser e Tempo*. Tradução e notas Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: ed. Vozes, 1995.

_____. *Heráclito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

_____. *Conceitos fundamentais da metafísica: mundo-finitude-solidão*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Alétheia In *Heráclito de Éfeso* (Coleção Os Pensadores – Os Pré-Socráticos) São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *A tese de Kant sobre o ser*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1984.

_____. *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978 e 1999.

_____. *Ser e Tempo (Parte I)*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *Sobre a essência da verdade*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1984.

_____. *La Doctrine de Platon sur la Verité*. Traduit par André Préau, Paris: Gallimard, 1968.

HUSSERL, Edmund. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: EdipucRS, 2002.

_____. *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *Meditações Cartesianas*. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2001.

_____. *Notes sur Heidegger*, Collection Philosophie. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.

_____. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *Problemas Fundamentales de la Fenomenologia*. Madri: Alianza Editorial, 1994.

_____. *Psychologie Phénoménologique*. Paris: Vrin, 2001.

_____. *Investigações Lógicas Sexta Investigação* (Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do conhecimento). 5 ed. São Paulo: Nova cultura.1992.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a Formação do Homem Grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KAHN, C. *O Verbo Grego Ser e o Conceito de ser - Cadernos de Tradução Rio de Janeiro: PUC,1997*.

KANT, Immanuel 1770: *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*. Tradução portuguesa de José Andrade. Acerca da forma e dos princípios do mundo sensível e do mundo inteligível. Porto, rés Editora. 1983

KNELLER, G. F. *Introdução à filosofia da educação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. *Para Repensar as Aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico) Pedagogia Entre o Conhecimento e o Saber*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- LEÃO, E. C. *Heráclito, fragmento, origem do pensamento*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1980.
- LYOTARD, J. F. *A Fenomenologia*. São Paulo: Saber Atual, 1967.
- MAC DOWELL, J. A.A. *A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MAUCO, G. *Psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Moraes, s.d.
- MORA, J. F. *Dicionario de filosofia*. Barcelona, Ariel 1994
- MULHALL, S. *Heidegger and Being and Time*. New York: Routledge, 1996.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos, ou como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zarathustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999..
- NUNES, B. *Passagem para o Poético*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Hermenêutica e Poesia*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- OLIVEIRA, A. M. M. *Mestiçagem e formação existencial*. In Revista Movimento, n9, Niterói, EDUFF, 2000.
- PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- PEREIRA, A. *Hume e Kant a Respeito do Inato*. Revista de Iniciação Científica da FFC, vol.4, n°3. 2004
- PERELMAN, Chaïm. *[Éthique et droit]. Ética e direito*. Tradução de Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PESSANHA, J. G. 2001 “Ser e Tempo uma pedagogia da perfuração” in *Cult 44* Revista Brasileira de Literatura, p.55-57. São Paulo: Lemos Editorial.
- PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 2002.
- PLATÃO. *Diálogos – Fedro*. Vol. V. Universidade do Pará, 1975.
- RIBEIRO, C.V. "Um breve olhar heideggeriano sobre bases epistemológicas da Psicologia da educação". in: *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista: ed. Uesb, 2003. ano I, vol I.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

SÁ, R. N. *As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia*. Rio de Janeiro: Texto inédito cedido pelo autor, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHLEIERMACHER, F. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967.

_____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1972.

SPANOUDIS, S. Apresentação e Introdução. In: HEIDEGGER, M. *Todos nós...ninguém*. São Paulo: Moraes, 1981.

STEINER, George. *As idéias de Heidegger*. São Paulo: Cultrix, 1982.

TRIGUEIRO MENDES, D. *Fenomenologia do Processo Educativo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 140-185, abr./jun. 1974 a. Todos os textos do autor disponíveis em www.durmevaltrigueiro.pro.br/homesite.html

TROTIGNON, P. *Heidegger*. Lisboa: Edições 70, 1986.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *O fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WERNECK, V. R. *O eu educado*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

XIRAU, J. *La Filosofía de Husserl – Una Introducción a la Fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1941.

ZARADER, M. *Heidegger e as Palavras da Origem*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget. 1998.

ZILLES, U. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Obs.: Os textos de Heidegger que não têm tradução para o português foram obtidos em formato eletrônico em língua inglesa no site www.beyng.com/ereignis/htm

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)