

Universidade de Caxias de Sul

Centro de Filosofia e Educação
Celso Samir Guelcer de For

O acontecer da educação:
perspectivas da educação a partir do conceito heideggeriano de cuidado.

Caxias do Sul, 15 de setembro de 2011.

Universidade de Caxias de Sul

Centro de Filosofia e Educação
Pró-reitoria de Pesquisa em Educação
Pós-graduação em Educação/Curso de Mestrado
Celso Samir Guelcer de For

O acontecer da educação:
perspectivas da educação a partir do conceito heideggeriano de cuidado.

Apresentação de dissertação para obtenção
do título de mestre em Educação sob
orientação do Professor Doutor Jayme
Paviani.

Caxias do Sul, 15 de setembro de 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

F692a For, Celso Samir Guielcer de

O acontecer na educação : perspectivas da educação a partir do conceito heideggeriano de cuidado. / Celso Samir Guielcer de For. - 2011.

166 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientação: Prof. Dr. Jayme Paviani

1. Educação -Filosofia. 2. Pedagogia. 3. Fenomenologia . 4. Cuidado (Filosofia). I. Título.

CDU 2.ed. : 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação - Filosofia	37.01
2. Pedagogia	37.013
3. Fenomenologia	165.62
4. Cuidado (Filosofia)	111.1

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Cleoni Cristina G. Machado – CRB 10/1355



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

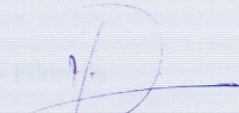
"O acontecer da educação. Perspectivas da educação a partir do conceito heideggeriano de cuidado"

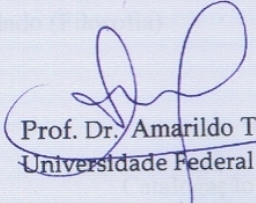
Celso Samir Guelcer de For

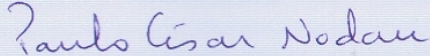
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 27 de outubro de 2011.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Jayme Paviani (orientador)
Universidade de Caxias do Sul


Prof. Dr. Amarildo Trevisan
Universidade Federal de Santa Maria


Prof. Dr. Paulo César Nodari
Universidade de Caxias do Sul

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Biblioteca Central

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - B. Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 648 761/0001-03 - CGCTE 029/0089530

Dedicatória

Não te amo como se fosses rosa de sal, topázio
ou flecha de cravos que propagam o fogo:
te amo como se amam certas coisas obscuras,
secretamente, entre a sombra e a alma.

Te amo como planta que não floresce e lava
dentro de si, oculta, a luz daquelas flores,
e graças a teu amor vive escuro em meu corpo
o apertado aroma que ascendeu da terra.

Te amo sem saber como, nem quando, nem onde,
te amo diretamente sem problemas nem orgulho:
assim te amo porque não sei amar de outra maneira,

senão assim deste modo em que não sou nem és
tão perto que tua mão sobre meu peito é minha
tão perto que se fecham teus olhos com meu sonho.

(NERUDA, Pablo. *Cem sonetos de amor*. Trad.: Carlos Nejar. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002)

À Simone Boeira Teixeira pela paciência, amor e dedicação sem os
quais nada disso seria possível.

Agradecimentos

À Simone Boeira Teixeira, pelo auxílio, amor e paciência;
a meus pais, pela compreensão;
ao professor Jayme Paviani, pela personalidade inspiradora e transpiradora;
e, especialmente, à Judithe Ló, aquela que um dia acreditou que eu poderia SER PROFESSOR.

RESUMO

Este trabalho faz um exame do conceito de educação sob o olhar do conceito de cuidado heideggeriano. Com isso, a partir da elucidação do conceito filosófico heideggeriano de cuidado e de seus desdobramentos: compreensão, interpretação e abertura, pensar como alguns elementos do processo educativo podem ser esclarecidos. Com isso, buscamos esclarecer como a problemática educacional ganha novo viés pela atividade hermenêutica. Dessa forma, à luz do cuidado, mostraremos como a educação pode deixar e fazer ver a responsabilidade natural que surge no homem pela livre ação na busca do conhecimento.

Palavras-chave: Cuidado, Compreensão, Interpretação, Educação, Responsabilidade.

ABSTRACT

This is a test of the concept of education from the perspective of Heidegger's concept of care. Thus, from the elucidation of Heidegger's philosophical concept of care and its aftermath: understanding, interpretation and openness - think about how some elements of the educational process can be clarified. With that seek to clarify how the issue takes on new education for the hermeneutic activity bias. Thus, in the light of care to show how education can make and bring home the responsibility that comes natural in man by the free action in pursuit of knowledge.

Keywords: Care, understanding, interpretation , education, responsibility.

]

Índice

Índice	1
Introdução	9
1. História, educação e o cuidado	20
1.1 O cuidado (educação) entre os gregos	22
1.1.2 A cosmologia: entre o mito e a democracia	31
1.2. Platão: entre um projeto cultural e uma ontologia do ser.	36
1.3. Foucault e sua visão sobre o cuidado em Platão	40
1.3.1 Foucault e o Alcebíades I: um prelúdio à modernidade.	43
1.3.2 Foucault e o modo de vida do cuidado.	48
1.4. Heidegger e o cuidado como um modo de ser.	49
1.4.1. A tarefa do pensamento: história e método	50
1.4.2. O cuidado: característica e função	54
1.4.3. O cuidado e sua característica ontológica.	56
1.4.4. A estrutura original do cuidado	60
1.5. O cuidado heideggeriano como radicalização da opção da vida e das características propriamente humanas.	64
2. O cuidado heideggeriano e a construção do conhecimento.	66
2.1. Do mundo de Descartes ao mundo cotidiano	66
2.2. O mundo vivido: entre a fenomenologia e a Hermenêutica do cotidiano	75
2.3. A constituição epistemológica do conceito de cuidado	79
2.4. A constituição ontológica do conceito de cuidado	88
2.5. A constituição antropológico/ética do conceito de cuidado	92
2.5.1. O cuidado como relação entre os indivíduos e o estado	94
2.6. O cuidado em sua estrutura efetiva	98
2.7. O cuidado contra as epistemologias modernas	104
2.8. A constituição pedagógica do conceito de cuidado.	108
3. Um olhar sobre Educação e Pedagogia segundo o conceito heideggeriano de cuidado.	111
3.1. Possíveis diferenciações segundo atribuições de Educação e Pedagogia.	114
3.2. As múltiplas facetas do Ato docente e seus Fundamentos Epistemológicos	124
3.3. O cuidado e o conhecimento	136
3.3.1. O currículo e o cuidado.	140
3.4. O cuidado e o processo docente: entre a avaliação e a ética	144
3.5. A epistemologia moderna e a formação dos professores e o cuidado em Heidegger	148
3.5.1 O mundo humano no humano mundo	151
3.5.2. Uma visita à história da pedagogia	153
3.5.3. E agora com o cuidado?	154
3.6. O cuidado: projeto para pensarmos uma nova educação.	156
Considerações Finais	158

Introdução

Ao longo da história da pedagogia discutiram-se formas ou modelos¹ capazes de unificar a mente de alunos e professores em um processo único de desvelamento da realidade do conhecimento. Esses modelos podem ser dispostos em três:² 1) diretiva; 2) não-diretiva; 3) e a relacional. A pedagogia diretiva é aquela que possui como pressupostos a ideia da tábula rasa, da educação bancária, como falava Paulo Freire. A não-diretiva foi a que mais destoou, baseada nas ideias de Carl Rogers, em outras palavras, o aluno torna-se centro e o professor torna-se um facilitador, colocando a teoria epistemologicamente centralizada no apriorismo. A relacional, então, parecida com aquela que Freire sustenta, mostra a possibilidade de troca entre professor e aluno. É a partir desse quadro geral de teorias que percebemos a reflexão de Heidegger sobre a filosofia como uma forma de tornar a educação ainda mais científica.

Porém, ao falarmos em educação, temos que nos dirigir, também, a uma concepção de metafísica. A metafísica tradicional encara o homem como um ser que não tem diferenças com outros seres e fundamenta alguns dos modelos de pedagogia acima citados. Em outras palavras, a metafísica fundamenta o conceito de totalidade. Heidegger observa esse aspecto e percebe a necessidade de uma desconstrução,³ e isso por vários motivos - devido à ambiguidade do conceito de ser, por exemplo -, e essa reflexão levaria a humanidade para uma forma de pensar diferenciada, a outro paradigma.⁴

Atualmente, constatam-se no âmbito da Educação, principalmente, duas realidades: 1) o fato de trabalharmos com pressupostos e suas conseqüências que, por serem desconhecidas filosoficamente, tornam-se um dos problemas mais correntes no meio pedagógico; 2) a relatividade que tais pressupostos atingem no processo educativo causa uma fragmentação dos “conteúdos” e também uma fragmentação na ação dos seres humanos envolvidos no processo.

Platão já falava em fazermos perguntas universais.⁵ Perguntas tão amplas que, na

¹ A nomenclatura utilizada como modelo significa que vamos nos referir às formas teóricas justificadas da teoria utilizadas para demonstrar certas posições a respeito da educação como cosmovisão sobre a cultura.

² Esses três modelos são formas sintéticas e superficiais, ou seja, não representam uma síntese dos modelos teóricos da pedagogia em geral. Contudo, são os modelos mais gerais e abrangentes que usualmente são utilizados pelos professores no dia a dia, ou seja, estes modelos representam a base da formação da maioria dos professores brasileiros. Estas classificações são retiradas do livro do professor Becker (BECKER, Fernando. *Educação e Construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001).

³ Esse ponto vai ser esclarecido melhor no primeiro capítulo.

⁴ Sobre o assunto, Ernildo Stein na obra *Estudos sobre o Ser e Tempo*.

⁵ É referente ao parágrafo primeiro do *Ser e Tempo*, onde Heidegger aponta a continuidade metafísica do projeto platônico, até, por exemplo, na *Lógica* de Hegel.

contemporaneidade, Heidegger, em *Ser e o Tempo* já falava em uma filosofia incapaz de reconhecer a própria definição de ser. Esse modelo epistemológico tradicional aplicado à educação tornou-se inerte diante das adversidades do tempo. Quando os objetivos da educação deveriam ser aplicados a uma pragmática de soluções de problemas, como apregoam alguns autores, com a aplicação de uma ética do cuidado sobre esse mesmo objetivo, o que temos é uma nova forma de ver a realidade da educação. Tais objetivos passam a integrar a formação do ser, pois, mesmo em uma pragmática funcional dos objetivos, o que temos é uma aplicação instrumental da própria razão matemática para organizar a ação humana.

Com isso, a razão humana se torna um instrumento de localização em noite escura. Poderíamos fazer uma comparação com a metáfora do farol em relação ao navio perdido no mar. O problema da metáfora é que nos esquecemos de dizer que, apesar de ser um “localizador”, o farol é também um descobridor de novos lugares. Dessa forma, o que vemos é a dificuldade de analisar, tanto na filosofia quanto na educação, os pressupostos que sustentam a ação do pensamento. Com essa dificuldade, o pensamento torna-se amplo e vago. A questão não é limitar o problema de forma pragmática, nem impor objetivos metafísicos rígidos que não façam os indivíduos serem autônomos. O problema está em estabelecer normas e metas que sejam suficientes para que o ser-aí possa voltar à sua compreensão e interpretação original e saber o que está por trás dos pressupostos desvelando reinos nunca antes vistos.

Quanto ao segundo ponto, os inúmeros modelos pedagógicos que iluminam as práticas docentes apenas as esclarecem parcialmente, pois a base epistemológico/ético desses modelos é incapaz de reconhecer o ser-humano que está aí. Apenas o reconhece na forma parcial, encontrando dificuldade de relacionar o “conteúdo” com o mesmo ser-humano, assim, fragmentando ainda mais esta vida humana. O paradigma epistemológico/ético do cuidado é capaz de transformar os “conteúdos” em existenciais deste próprio ser, ou seja, manifestações que alcançam o ser-aí na medida em que é ele mesmo e se desvela a luz do logos. Com isso, os objetivos da educação não precisariam ser relacionados, ou conectados com a prática pedagógica, pois esses objetivos passariam a ser “pro-jeções”⁶ do próprio ser-aí.

O modelo epistemológico/ético do cuidado abrange um nível de pressuposto que marca o ser, que é existência de um círculo de interpretação, o chamado *círculo hermenêutico*.

⁶ Para nos aproximarmos do dialeto de Heidegger, usaremos como base alguns termos conforme tradução de HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad.: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Parte I, 10 ed., Petrópolis: Vozes, 2002. _____ *Ser e Tempo*. Trad.: Márcia Sá Cavalcante Schuback, Parte II, 10 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

Esse círculo se compõe de um pressuposto e de três passos fundamentais para se esclarecer. O pressuposto é o porquê partir do ser-aí? Porque ele é o único ser que possui o primado “ôntico-ontológico” em relação aos outros seres. Os outros três momentos se constituem em: projeto, o ser que se espalha pelo mundo; a compreensão, que o traz de volta do mundo o que o próprio ser-aí que já é; e, por fim, a sua interpretação, que é o processo para dar sentido ou significado àquilo que a compreensão trouxe.

Se aplicarmos isso à educação, poderemos ver que Heidegger não fecha o processo. O ser-aí não termina o processo, ele é contínuo e constante, e porque o ser-aí é o único ser capaz de fazer isso, pois precisa se “pre-ocupar” com aquilo que a compreensão traz, pois é ele mesmo. Assim nasce o cuidado. Pois o cuidado de si é o cuidado com o planeta e com os outros. Foi a metafísica tradicional que separou o ser do mundo para conectá-lo novamente e, seguindo esse molde, as pedagogias também separaram os sujeitos dos “conteúdos”, colocando-os em compartimentos tão distantes da vida humana que se tornaram apenas “conteúdos”. E da mesma forma que a metafísica separou o ser do mundo para depois ter o extenso trabalho de conectá-lo novamente, as pedagogias separaram os objetivos educacionais dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem⁷ para ter o extenso trabalho de conectá-los.

Heidegger propõe à Educação um novo paradigma, que é, ao mesmo tempo, epistemológico e ético. Assim, como a interpretação e a compreensão não se separam, porque o mundo e o ser também são um, epistemologia - o conhecimento do mundo - não se separa das ações que tenho no mundo, ética. Contudo, para compreendermos melhor tal passagem, devemos nos ater a três pontos que podem esclarecer nossa exposição.

O primeiro ponto que deve ser mencionado é o da desconstrução.⁸ Com apenas esse ponto já teríamos muitas conexões, mas vamos realizar alguns cortes que mostram sua relação com a Educação. Quando Heidegger coloca a necessidade de desconstrução da metafísica, ele aborda a exigência de fazermos a pergunta acertada pelo ser. Quando se pensa em colocar acertadamente a pergunta pelo Ser, perceberemos que Ser é um conceito universal, ambíguo e também evidente.

No âmbito dos conceitos fundamentais da filosofia, e até com relação ao conceito de Ser, é um procedimento duvidoso recorrer à evidência, uma vez que o evidente, isto é, os juízos secretos da razão comum (Kant), deve ser ou permanecer o tema explícito da analítica (“o ofício dos filósofos”).⁹

⁷ Usaremos essa nomenclatura por não acreditar que aconteça separação entre esses dois momentos e, principalmente, por acreditarmos que seja importante se aproximar do vocabulário heideggeriano.

⁸ Ver livro: STEIN, Ernildo. *Diferença e Metafísica*: ensaios sobre a desconstrução. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

⁹ Heidegger, 2002, parte I, p. 30.

Parece que o conceito de ser, pela sua evidência, obscurece a visão da realidade. Em nome dessa evidência, no que diz respeito à Educação, muitas atrocidades¹⁰ foram realizadas. As visões pedagógicas resultantes dos pensamentos filosóficos advindos de uma metafísica tradicional emperraram séculos de desenvolvimento do pensamento crítico. Tanto o inatismo, posição filosófica derivada da visão cartesiana do mundo, e até um empirismo, posição filosófica derivada de uma visão lockeiana ou huminiana de mundo, trazem em seu bojo a universalização de um conceito de ser não discutido, não analisado, mas considerado evidente pela sua simples natureza metafísica diante da realidade ôntica.

A desconstrução da metafísica clássica repercute imediatamente na área da Educação. Quando buscamos um paradigma educacional que seja um “construtor” de pensamento, vemos que o padrão clássico desta metafísica não assegura a totalidade pretensamente anunciada. O resultado imediato é uma “cosmo-visão” fragmentada em partes desproporcionais. Com isso o aluno não é mais sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, e o professor não é mais o parceiro do mesmo processo de construção, e se dessa forma tudo se torna tão fragmentado, como entender o que está ao seu redor. Sendo que dessa forma, o processo de ensino aprendizagem transforma seu objeto em uma linguagem tradicional, um “conteúdo”, algo inquestionável, ou seja, a própria verdade.

A reformulação da própria forma filosófica de pensar o mundo surge imediatamente após a desconstrução. A nova forma de pensar traduz um novo conceito antropológico. Quando as teorias tradicionais, tanto na área da educação ou na área da filosofia, se disseminam na forma de uma cultura vigente, temos, na época atual, uma crise da representação. E para que aconteça uma superação de tal crise da representação precisamos superar qualquer forma de representação tradicional. Em linguagem filosófica, o que precisamos fazer é deixar transparecer o sentido que estava obscurecido. É desentulhar o terreno que a metafísica tradicional entulhou. Assim, colocar a questão pelo sentido do ser envolve toda uma transformação na forma de pensar e de agir do ser humano.

Quando nos perguntamos pelo sentido percebemos que a questão é outra. Há outras formas de ser, ou melhor, há outras formas de pre-sença. Heidegger fala em diferença

¹⁰ As atrocidades são feitas pelo processo de formação, este processo significa que os professores professam uma teoria e na “prática”, na execução de suas tarefas, enquanto docentes, realizam outra teoria completamente diferente daquela que pensam ser a “correta”. E a atrocidade fica mais evidente quando vemos no texto do professor Becker, a “Epistemologia do Professor” (p. 85, 2003), que em entrevistas simples suas compreensões são contrárias às suas “práticas.” Com isso, o desenvolvimento de uma teoria sobre a educação fica relevada sempre ao segundo plano, incorrendo em um erro parecido com o do Marquês de Pombal ao expulsar os padres e, sem perceber, ficar sem professores para o Brasil.

ontológica. Contudo, a situação da diferença ontológica não limita a situação. Quando se fala em diferença ontológica se instaura a necessidade de uma nova forma de linguagem. Se falarmos em uma descrição objetiva da consciência nos moldes do empirismo inglês, cairia em problemas de fundamentação. No entanto, se partirmos para uma descrição subjetiva da consciência cairia em outros problemas de fundamentação. Ou problemas de argumentação, como, por exemplo: como explicar o conhecimento a partir do pensamento? Podemos ainda falar em modelos de descrição que escapariam dessa polarização de paradigmas. O modelo transcendental, por exemplo, também reserva problemas no momento em que ainda coloca o ser na esfera da totalidade, esquecendo de diferenciar o ser, chegando ao ponto de apenas imputar uma limitação racional, a razão, como forma dinâmica e argumentativa para dizer: 'É dessa forma'.

É possível mostrar que a fenomenologia/hermenêutica supera o pensamento tradicional, mostra que os modelos antigos, tanto empirismo quanto o transcendentalismo, revelam a insuficiência e a crise de um modelo de representação do mundo. É com este intuito que Husserl cunha o conceito de "mundo-da-vida". Sabe-se que este último é mestre e mentor de Heidegger, para que esse possa pensar o ser a partir de outros modelos. E isso repercutiria imediatamente em uma concepção de ética, de ação humanamente organizada e racional, que transformaria a ação dos sujeitos implicados em processos de ensino e aprendizado. E até a noção de processo deve derivar daí. Porque este conceito não deve ser compreendido apenas como sucessão cronológica, mas como abertura, projeto e compreensão de seu ser no mundo. O pretense objeto, se assim podemos chamar o conteúdo, agora vai ser chamado de "construção essencial". Dessa forma, o objeto não é mais a verdade absoluta, ou uma verdade absoluta a qual os sujeitos implicados em um processo de ensino e aprendizagem precisam chegar. Professar um conteúdo é professar a manifestação de uma das estruturas deste ser-no-mundo, o cuidado. A construção essencial torna-se uma forma desse ser compreender a-si-mesmo como ser.

O terceiro ponto é a ideia da cura, cuidado. Contudo esse terceiro ponto se compõe de outros pontos relevantes: o ser-no-mundo, a compreensão e a interpretação. O "aí" é a constituição, o ponto de partida, que se compreende no seu projeto interpretando-se, que se manifesta em sua totalidade como cura. Esta é apenas uma descrição simplória. Esse conceito de cuidado vem superar pontos epistêmicos de um empirismo que assegura uma ideia ética de agir sem envolvimento. O sujeito age, constrói seu objeto, mas o objeto nunca o envolve, mas

se algo acontecer não há problema, pois não é o sujeito. Certo ou errado, não sou eu.¹¹ Por outro lado, entretanto, o subjetivismo ou inatismo que prega uma irracionalidade maior ainda, quando professamos uma unidade universal da consciência. Tudo isso seria superado pelo primado ôntico-ontológico que o ser da pre-sença possui, pois esse primado revelaria tanto uma subjetividade quanto uma objetividade. Poderíamos pensar em um transcendentalismo, como forma de superação dessas duas posições anteriores, mas o transcendentalismo emperra no fato de afirmar posições dogmáticas, em uma teoria pretensamente crítica. A construção de um novo paradigma a partir da análise do processo educativo, com base no conceito de cuidado, superaria o problema da crise da representação.

Assim, enfrentar a dura tarefa de refazer o modelo teórico heideggeriano é retomar em sentido estrito o próprio significado de uma filosofia voltada para a vida. O conceito de cuidado estabelece um referencial interpretativo-crítico para a análise do processo de ensino e de aprendizagem. O cuidado, enquanto além do transcendentalismo,¹² o supera na forma de dar sentido e de pensar o mundo e sobre o mundo. O conceito de cuidado retoma o conceito de mundo, afirmando a diferença e utilizando-a como maneira de reformular nossa relação com o mundo. O cuidado é o “como” do ser-aí, tornando o cuidado um ato do próprio ser humano. Com isso, o cuidado reformula três conceitos esquecido pelas metafísicas tradicionais: o mundo, o homem e o ser.

E tenta tematizar, no conceito de cuidado, enquanto referencial crítico, para uma análise das implicações do processo de ensino e aprendizagem, será utilizá-lo apenas uma parte de seu referencial crítico real. Porém, guardadas as devidas proporções, o conceito de cuidado remete a um dar-se a “si” que remete o sujeito a descobrir-se antes de ter consciência “de”. O cuidado, ou cura, é uma interpretação existencial do projeto. Dessa forma, o ter-que-ser do ser humano verte-se em história e tempo, pois a pre-sença é tempo e história. E este ter-que-ser é a interpretação de si enquanto história e tempo, por isso pre-sença. E, dessa forma, a abertura se estabelece enquanto princípio e fim do círculo hermenêutico.¹³

Quanto à educação, veremos que o próprio conceito de cuidado reconstrói o processo educativo. Ele se refaz na medida em que deixa a suscetibilidade de fatos e acontecimentos e ultrapassa a simples ideia de amadurecimento orgânico e torna-se a construção do próprio ser

¹¹ Um resgate simplório do niilismo atual.

¹² Esse conceito deve ser entendido com um significado kantiano, buscando com isso estabelecer o limite para o conhecimento. Tais conceitos transcendentais também ofereceriam, em uma forma de ontologia, as condições de possibilidade para o acesso à realidade. Aqui é importante ressaltar que Heidegger não pensa e nem usa o significado dessa palavra da mesma maneira.

¹³ O círculo hermenêutico é uma estrutura do ser-aí que se compreende como cuidado. Essa estrutura é elaborada em três momentos que se autocomplementam. Projeto, compreender e interpretar. É desse círculo que obtemos o como do mundo que é o cuidado.

humano.

A forma como a pedagogia encarou a filosofia tornou-se uma das principais dificuldades para pensarmos este mesmo projeto. Contudo, esse projeto de análise é fundamentalmente uma crítica em relação aos conceitos não claros do fundamento da pedagogia, e, conseqüentemente, uma nova forma de encarar a própria ciência.

Nessa visão, o que seria educação/ ou processo de ensino e aprendizagem? Seria uma caminhada de autoconhecimento, a tarefa de autoprodução do homem e, principalmente, um período histórico em que o homem conquista a forma própria de ser-humano. Assim, as próprias preocupações das ciências em geral tornam-se projeto da educação.

A tarefa da educação, do processo de ensino e aprendizagem e da própria produção da cultura é fundamento para a composição dos seres humanos. A ciência, como produtora de cultura, e a educação, enquanto propagadora do mesmo na sociedade tornaria a necessidade de análise urgente. Aquela ideia de que é preciso se chegar à verdade, a uma verdade absoluta, findou. Pois há como quantificar um sujeito por descobrir-se? Por que, dessa forma, avaliação deixa de ter um fim “em-si” e passa a ser um fim “para-si”? Ela torna-se uma guia, uma guia de pesquisa e da descoberta. Por quê? Porque o processo de ensino e aprendizagem, a partir do conceito de cuidado, torna-se a construção e descoberta.

Trata-se da construção de um projeto de quem sou eu, e da descoberta de um mundo que sou eu mesmo e que, nesse movimento, interpreto-me e compreendo-me como tal. E não que tudo se torne relativo, pois existe verdade, e ela se dá a nós. A partir disso, descobriremos a verdade e dessa precisamos questionar o ser, pois há critérios objetivos para isso, porque a verdade se dá a nós através da objetividade dos objetos, mas também esta mesma verdade possui uma história e, portanto, precisamos descobri-la, Aletheia,¹⁴ mostrando com isso que não podemos estancar a incontabilidade do sentido.

Outro ponto que está relacionado ao problema da educação são as construções essenciais ou conteúdos. Elas deixariam de ser apenas formas, ou fórmulas pré-estabelecidas, mas fariam parte da abertura,¹⁵ possibilitando a interpretação do projeto e da existencialidade. Desse modo, o “conteúdo” tornar-se-á projeto e interpretação do mundo do ser, parte

¹⁴ Essa acepção da verdade é própria dos gregos. O parágrafo 44 do Ser e Tempo realiza uma análise profunda para estruturar a essencialidade da própria verdade. Seria o mesmo que **dizer que é por** causa da verdade que podemos falar.

¹⁵ Abertura é uma disposição que o ser-aí tem diante do mundo. Essa disposição não é simplesmente uma tarefa, mas uma essencialidade. Ao que parece, Heidegger tenta estabelecer uma nova resposta ao problema do ceticismo, mas cria uma nova leitura do próprio racionalismo. Por causa da sua redução fenomenológica, ele passa ao homem racionalismo, empirismo e ceticismo – para uma condição humana, uma espécie de condição antropológica. A estrutura do “Dasein”, por exemplo, é uma estrutura do ente que se tem segundo Heidegger, o primado ôntico-ontológico. Isso porque é o único que é capaz de fazer perguntas.

importante dentro do círculo hermenêutico.

O conhecimento começa pela história do próprio aí do ser-aí. É a tematização da interpretação partindo do aí, como um ainda-não do projeto. A pedagogia relacional chama isso de “situação problema”, mas isso tem uma vantagem, que não é só uma situação, é, também, uma história deste ser que é ser-no-mundo, e esta “situação problema” indica diretamente o conceito de mundo-da-vida. É uma espécie de conceito ao contrário, a “situação problema” como mundo-da-vida ao contrário.

Mesmo com a manualidade, o pensamento deve ser marco essencial do ser humano, porém a diferença reside no fato de que Heidegger quer instituir o pensamento como natural para o homem. Dessa forma, o conceito de cuidado vem apenas construir uma nova visão sobre a educação e sobre a vivência humana, no mundo-da-vida.

Com isso se fará a reconstrução do conceito de cuidado a fim de identificar e restituir-lhe o sentido que há muito se perdeu, sim porque as interpretações do conceito de cuidado também não deixam transparecer o seu potencial crítico. A forma que vamos usar é a hermenêutica por acreditarmos que estabelece maneiras suficientes de entendermos melhor nossa análise. Por isso, quatro características mostram que a hermenêutica fenomenológica heideggeriana tem vantagens:

1) O método hermenêutico quebra com o ponto inicial de modelos tradicionais. Nos modelos tradicionais, encontramos como perspectiva a ilusão de um sujeito que é empírico e/ou racional. O que significa manter, sempre em certo sentido, a dicotomia platônica. Sendo o ponto de partida do mundo empírico ou da razão, sempre nos deparamos com a diferenciação entre o sujeito e o objeto, o mundo das ideias e o mundo das aparências. E tudo isso pode se complicar ainda mais se no restante do desenvolvimento investigativo existir a primazia por um dos lados. Assim, o método hermenêutico termina com a dicotomia entre sujeito e objeto e pressupõe a inserção do sujeito no mesmo horizonte de sentido.

2) O horizonte de sentido exige do sujeito a compreensão de certa historicidade do problema. Essa historicidade é uma relação com o objeto. Epistemologicamente falando, Heidegger chama isso de compreensão. Essa compreensão não é um empirismo e nem um racionalismo, é um ponto intermediário, o qual também não pode ser entendido como transcendental. Não há uma axiologia cognitiva como a de Kant, nem um empirismo naturalismo como de Hume. É por isso que é imprescindível levar em consideração o círculo hermenêutico heideggeriano. A situação de uma simples horizontalidade epistêmica não resolveria o caso se não levássemos em consideração o nó temporal que a história dá. Assim, o ato da compreensão é restabelecido através da reconstrução do sentido original. Esta é uma

forma de estabelecer o caráter existencial da estética kantiana proposta na *Crítica da Razão Pura*.

3) A interpretação é o enlace epistêmico final para estabelecermos o Círculo Hermenêutico como um todo. A lógica, como instrumento formal estabelecida pelo modelo racional/representacional, apenas mostra uma função da lógica aplicada, mas o que Heidegger quer estabelecer é o sentido da própria Lógica. A Lógica acabou de passar a ser um ato existencial modelado no tempo – interpretação.

4) O conceito de cuidado propriamente dito estabelece a finalidade do Círculo Hermenêutico, como o próprio círculo de forma a dar continuidade ao processo construído pelo próprio círculo. O cuidado é o “como” do ser-aí. O cuidado estabelece o sentido total tão pretendido, mas oferece-nos também a possibilidade de vincularmos o pensamento ao tempo, não relativizando o conhecimento e colocando a própria verdade como condição de possibilidade do conhecimento. Assim, o cuidado é o pensamento antes da racionalização, é o pensamento original, o pensamento em estado puro, original. Por isso, não podemos chamar o cuidado de pensamento, mas de disposição, o cuidado é a essência do ser-aí.

Buscando esclarecer pressupostos e modelos epistemológico/éticos, pretende-se retomar alguns aspectos sobre a relevância do conceito de cuidado. Este pode ser tomado em muitas acepções e formatos. A partir disso, constrói-se uma análise sobre os processos educativos, e nosso trabalho junta três partes fundamentais:

O primeiro capítulo terá um caráter de investigação histórico/filosófica, partindo da própria construção do ideal grego da Paidéia. Por isso, o próprio Heidegger pergunta: “Para onde se dirige ‘o cuidado’, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência?”¹⁶ Dirige nossa atenção para esta essencialidade do ser humano que é o tornar-se humano. O cuidado, esse direcionamento do homem (homo) para tornar-se humano (humanus) é a busca dos gregos, mas figura lá, de igual forma, como um direcionamento, um cuidado com a essência do ser humano que mais tarde romanos irão traduzir como humanitas. O objetivo desse primeiro capítulo é a re-construção desse ideal histórico que caminha para a busca da essência do ser humano, caracterizado como ideal grego de educação, chamado Paidéia. Mostraremos também como o próprio sentido de educação grega figura como um cuidado de si, mas deixa claro que o objetivo maior desta re-construção é demonstrar o cuidado de si como uma busca pela essencialidade do homem.

Dessa forma, vamos comparar duas interpretações possíveis sobre o cuidado grego:

¹⁶Cartas sobre o humanismo. Trad.: Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2005.

Heidegger e Foucault.

O segundo capítulo tem como objetivo a reconstrução epistemológica do conceito de cuidado segundo Heidegger. A reconstrução dos seus argumentos referentes à própria condição humana frente a si e ao seu mundo remonta à necessidade de pensarmos o ser humano, a necessidade de remetermos o ser humano de volta a sua condição original de pensamento, a sua essência. O conceito de cuidado de Heidegger nos oferece as condições necessárias para re-construirmos a própria relação do homem consigo mesmo, estabelecendo com isso um fundamento sólido para pensarmos a educação. O conceito de cuidado é fundamentalmente a re-construção da antiga disputa entre racionalismo e empirismo. Assim, o movimento binário de sua filosofia - velamento e desvelamento - é apenas uma reconstrução do problema mostrando uma nova solução para o mesmo. No entanto, precisamos destacar que a resposta dada por Heidegger coloca o problema da verdade em outro patamar, não incorrendo nos problemas de fundamentação que a teoria da representação incorpora.

O terceiro capítulo objetiva pensar a educação como processo de ensino/aprendizagem e, em geral, pensar um processo de acúmulo de informações e de repetição das mesmas, uma forma de adquirir informações para adentrar em um mundo de trabalho. Esta é, na maior parte das vezes, uma ideologia que vigora no sistema educacional contemporâneo.¹⁷ Dessa forma, faz-se necessária a análise do processo educacional para buscar re-estabelecer os fundamentos desse mesmo alicerce educacional. A aquisição dos fundamentos epistemológicos por parte das correntes pedagógicas sempre foi feita de forma insuficiente, devido ao fato de a fundamentação filosófica ser tradicional. Cada aquisição gira em torno de uma ideia superficial e completamente imprecisa. O conceito de cuidado vem estabelecer um fundamento, ao menos epistemológico, para desenvolver esta teoria.

Com isso, o trabalho que se apresenta é a tentativa hermenêutica de ler o processo de ensino/aprendizagem com o olhar do cuidado e, assim, analisar como, em seu grande desenvolvimento, é possível atingir o ser humano envolvido nesse processo de ensino/aprendizagem, sem esquecer a integralidade e a totalidade. Nesse contexto, o cuidado é antes um projeto de pedagogia ou de educação que se confunde com a ambição filosófica de lidar com a construção do conhecimento de forma integral. E é por isso que vamos tentar demonstrar, em algumas articulações com o currículo, com a avaliação e outros. Como o cuidado pode sustentar o projeto de outra racionalidade. E assim, talvez, o cuidado possa

¹⁷ Um exemplo concreto sobre isso é a preparação para o vestibular. O acúmulo de informações sobre assuntos que são próprias aos desejantes de entrar em uma universidade é enorme, mas são apenas informações que, talvez, algum dia se tornem conhecimento, porém o mais provável é que fiquem sem utilidade e desapareçam da memória dos mesmos.

mostrar como articular um diálogo entre os territórios existentes na educação e na produção do conhecimento.

1. História, educação e o cuidado

“O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.”¹⁸

“Para onde se dirige o cuidado, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem, (homo) ser torna humano (humanus)? [...]O homo humanus é, aqui o romano que se eleva e enobrece a virtus romana através da incorporação da Paidéia herdada dos Gregos.”¹⁹

O conhecimento do passado tem a função de esclarecer o sentido²⁰ que as coisas adquirem em nosso cotidiano.²¹ Sendo que o uso efetivo de uma determinada forma de ver o mundo, uma “educação”, mesmo que pertencente ao passado é sempre fruto de um processo de ter presente esse mesmo processo. Por isso, a lembrança de algo passado vem, no presente, dar novo sentido a nossas ações cotidianas.²²

Para Paulo Freire, a hipótese de uma desumanização pode ser radicalizada no nível de uma história da humanidade. Dessa forma, o problema da vida humana se torna indispensável para podermos compreender tal desumanização. Assim sendo, faz-se necessário um movimento de trazer à tona o que ficou esquecido pela própria História, pois só se pode levar em consideração a hipótese de uma desumanização se houver algo que indique uma humanização, e sabe-se que há, e esta forma é a educação. Esta afirmação se fundamenta na indagação de Heidegger sobre se a direção do “cuidado” é a recondução do homem, novamente, à sua essência²³, sendo esta a humanidade.

¹⁸ Freire, 1987, p. 30.

¹⁹ Heidegger, 2005, p. 17-18.

²⁰ Aqui a palavra “sentido” quer dizer sua utilidade.

²¹ Aqui “cotidiano” remete-se diretamente ao que Heidegger vai pensar como “manualidade”. Coloca-se uma das questões centrais dentro da filosofia heideggeriana. No parágrafo 16 do Ser e Tempo com o título em português: A determinação mundana do mundo circundante que se anuncia no ente intramundano. A reflexão que segue é uma análise fenomenológica sobre a ocupação, ou os modos de ocupação desse ente intramundano. O texto segue em uma tradução espanhola de Ser e tempo: “*El ente inmediatamente a la mano puede presentarse en la ocupación como imposible de usar, como no apto para el fin a que está destinada.*” (p. 100) trad.: Jorge Eduardo Rivera C. Já a tradução italiana diz: “*L’ente immediatamente utilizzabile nel corso del prendersi cura può risultare inidoneo, no adatto a un determinato impiego.*” (p. 99. Trad.: Pietro Chiodi). Nessas traduções, vamos chamar a atenção para as formas empregadas para falar sobre o Dasein. Em espanhol “*presentarse*” e em italiano “*prendersi cura*”, que indicam um modo de ser deste ente chamado humano. Porém, além disso, indicam uma noção específica de ver que é na manualidade que os sentidos se entrelaçam.

²² E é esta fala que nos remete ao princípio fenomenológico e hermenêutico de Heidegger sobre a volta às coisas mesmas. E é essa iniciativa que vamos empreender nesta pesquisa.

²³ O conceito de essência é usado pela tradição filosófica como sinônimo de imutável, fixo e rígido. Para Heidegger não é assim e, além de tudo, não podemos esquecer que ele pensa radicalmente o contrário da

Assim, o entrelaçamento da história, da educação e do cuidado reafirma a visão de que é preciso humanizar o humano. O vestígio deixado pelo cuidado na história demonstra que em cada momento que um povo se dava conta da necessidade de fortalecer sua união, assegurar sua visão de si, qualificar suas relações, voltava-se para a educação. E nesse tecido denso de significações buscava traçar o processo simbólico da construção do humano na sociedade.

No contexto, o processo que o cuidado realiza é o da re-significação do próprio horizonte do pensamento. Re-pensar as relações que possuímos com o mundo, com os outros e conosco mesmo é fundamental, porque nos coloca de volta às coisas mesmas. O processo do cuidado, ou do “conhece-te a ti mesmo”, é origem e fundamento de uma história que foi esquecida e que torna a ser a significação do ser humano, um processo ambíguo, universal, indefinível e evidente, o que resultou que a própria definição do ser fosse esquecida.

Dessa maneira, revisitar os gregos como raiz ontológico-histórica de nossa humanidade é uma tarefa que se faz necessária. No entanto, como para toda a história, a desconstrução é importante para que a historiografia nos aproxime e nos permita uma interpretação coerente do pensamento e do que foi pensado, como pensamento, e para o pensamento.

Assim, faremos o seguinte caminho para poder demonstrar tal situação. Primeiramente, vamos observar e analisar o sentido do cuidado entre os gregos como um processo identificado com a Paidéia.²⁴ Sabe-se da complexidade do conceito de cuidado, mas, para o exame dessa perspectiva, é apenas a tentativa de re-construir o contexto das vivências dos gregos em sua época.

Continuando, examinaremos a perspectiva de um dos mais importantes representantes do povo grego sobre a inauguração de um novo horizonte e de um novo processo de educação, que vai ser retratado nos diálogos de Platão, principalmente no Alcebiades I e no Laques. Além disso, veremos de que forma a significativa máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo” é transformada em um “cuidado de si”, embora possamos também apontar que há, mesmo entre os gregos, interpretações diferentes sobre o mesmo cuidado de si.

Temos a interpretação de Foucault, sobre Alcebiades I, um prelúdio de compreensão da raiz moderna do pensamento ocidental. A interpretação de Foucault sobre o Alcebiades I é fundamentalmente “uma visão” do pensamento ocidental como possibilidade de demonstrar que a epistemologia moderna de um “individualismo” tem sua raiz historicamente

filosofia tradicional, invertendo a “tal dicotomia platônica”, ou atribuída a Platão, sobre a essência e a existência. Para Heidegger, a essência do homem está na sua existência.

²⁴ Aqui se fará uma distinção: quando usarmos a letra maiúscula é para indicar o texto de Jaeger e, quando for minúscula, é para indicar o processo de formação com o mesmo nome.

comprovada.

Contudo, há uma possível leitura do Laques de Platão que podemos perceber é uma considerável radicalização da pergunta sobre o “cuidado de si”, mostrando que o cuidado de si é um modo de vida, ou até uma espécie de modo-de-ser heideggeriano, aprofundando o cuidado ao nível de uma constituição existencial da essência do Dasein.

1.1 O cuidado (educação) entre os gregos

A capacidade dos gregos em sintetizar o conhecimento que vinha dos outros povos mostra como eles compreendiam sua missão como cidadãos. O que isso significa? Como compreender o papel dos gregos diante da história? Vamos iniciar por uma reconstrução da visão grega do problema do conhecimento da sua compreensão da realidade. Para isso, iremos abordar uma ideia simples do problema da verdade, sua natureza e o conhecimento que foram alguns dos marcos do projeto grego.²⁵

A ideia de uma “cultura superior” é expressão utilizada por Jaeger e retomada como dificuldade crítica para interpretar o horizonte histórico dos gregos como, por exemplo, para o professor Paviani (2010). Após afirmar que a reconstrução do horizonte histórico e social dos gregos precisa ser reconstruída e, nesse cruzamento, a possibilidade de retratar, segundo Jaeger, a construção da Paidéia na figura de Sócrates estabilizando o problema da cultura, da educação e do conhecimento no “conhece-te a ti mesmo”.

Com isso, a ideia de uma compreensão romântica do conceito de paidéia é um traço normalmente feito nos processos de educação atual. Assim, a Paidéia corre risco de ser compreendida como uma forma equivocada de pensar-se, pois ela é um traço da cultura superior²⁶ que os gregos atingiram. E esse caráter homogeneizador da educação é marcadamente registrado nas metafísicas posteriores a Platão e a Aristóteles. Assim, é importante ressaltar que o projeto da paidéia tem a singularidade de congregar os projetos individuais, como diz Jaeger, pois todos tinham a mesma perspectiva a de formar um cidadão, um modo de vida. Filósofos, literatos, teatrólogos e políticos objetivavam a formação de indivíduos que colaborassem e vivessem na polis como “contribuidores” constantes na construção da polis.

²⁵ É preciso ressaltar o problema Hermenêutico colocado aqui, quando pensamos em uma dada situação histórica como o projeto grego de educação. O que faremos aqui é re-elaborar traços que possam nos dar uma ideia aproximada para visualizar aquilo que alguns autores, como Jaeger, chamaram de Paidéia.

²⁶ Esta chamada cultura superior é a simples percepção do espírito, por isso, superior. Não há nenhuma distinção de classe ou supremacia por causa disso, pois a cultura superior é a do espírito.

Por isso, com a mudança da história, mudam os indivíduos, mas os tipos²⁷ permanecem os mesmos. Os homens e os animais têm formas específicas de se propagarem, uma procriação natural, mas, devido à natureza específica do homem, sua forma de se proliferar é diferenciada, pois somente o homem propaga sua existencial social por meio espiritual através da vontade e da razão consciente.

É na imagem de Sócrates que se forma a recepção de uma nova vida, fundada sobre o conceito de *Arete*, esta virtude, ou este modo de ser que demonstra como é compreendida a reflexão estabelecida em determinado momento histórico. A imagem de Sócrates remete a uma nova forma de ver e pensar a realidade da Grécia Antiga. Por isso, a condição espiritual da época é regularizada pela compreensão que os contemporâneos terão de Sócrates²⁸.

A educação pode até modificar a natureza física do homem, no que se refere ao comportamento, mas é no espírito humano que a educação conduz progressivamente a descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência.

A dupla natureza humana - corpórea e espiritual – cria condições especiais para manutenção e transmissão de sua forma particular e exige organização física e espiritual, e ao conjunto das quais damos o nome de educação. A educação, como homem e sua prática, atua na mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. E é na educação que a atividade humana atinge seu ápice na execução consciente de seu conhecimento e de sua vontade.

“Antes de tudo, a educação não é propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade.” (JEAGER, p. 4). O caráter da comunidade é dado pela essencialidade humana que liga humanos, o *Zoon Politikon*, e isso mais no homem do que nos outros animais. Assim, o esforço de educar caracteriza a própria tentativa de uma comunidade humana que aproxima o homem da sua própria essência. Porém, mesmo assim, o próprio assentir e interagir com a comunidade se desprende duplamente entre as normas (leis objetivas) e a moral. Dessa forma, a educação torna-se resultado da *consciência viva* de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, quer de uma classe ou profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um estado.

A educação participa da vida e do crescimento de uma comunidade, tanto no seu

²⁷ Vamos usar como sinônimos tipos, modelos e formas. Em uma mesma significação que Gadamer atribui ao *Bildung* (GADAMER, Hans G. *Verdade e Métodos*. Trad.: Enio P. Giachini, Petrópolis: Vozes, 2002). especialmente no item sobre formação.

²⁸ Nem por isso todos concordam com a ideia de uma representação total da cultura por Sócrates. Veja a interpretação de Nietzsche em o *Nascimento da Tragédia*.

destino exterior quanto no seu desenvolvimento espiritual. Contudo, já que o desenvolvimento social depende da consciência moral que rege a vida humana, a história da educação está essencialmente ligada às mudanças de parâmetros morais válidos para cada sociedade. E a estabilidade das normas depende da solidez dos fundamentos da educação. Quando as normas deixam de existir ou têm seus fundamentos postos em dúvida aparecem os primeiros problemas para o desenvolvimento daquela comunidade. E mesmo em momentos da mais profunda seriedade não garantem uma ordem estabelecida, podemos ver isto na China confucionista pré-revolucionária, nos últimos tempos da antiguidade, nos derradeiros dias do Judaísmo, em certos períodos da história da Igreja, da Arte e das escolas científicas. Entre os romanos, a estabilidade social e política foram consideradas como valor mais alto, apenas se concedeu justificação limitada aos anseios inovadores.

Assim, o Helenismo tem um lugar de destaque, pois a Grécia representa um estágio avançado em tudo que se conhecia como civilização ocidental. “Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos.” (JAEGER, 2001, p. 5).

Com os novos métodos, surgiram novas formas de ver os mundos espirituais da Grécia e Roma, por exemplo. Contudo, mesmo que percebamos o que compunha a cultura²⁹ destes dois povos mencionados, o que inicia o projeto da cultura ocidental começa com os gregos. Foi por essa razão que a este grupo de povos foram nomeados de Helenocêntricos.

Por isso, o começo, a *arqué* espiritual a que se tem que regressar, mesmo por mais desenvolvido que se seja, para buscar orientação e continuar a fazer com que este povo possa se desenvolver. Por mais que se ache certo parentesco entre os povos, a sua separação acontece pelo sangue e pela estrutura espiritual de cada povo.³⁰ Porém, acima de tudo, dizer que nossa história começa com a Grécia, seria dizer que isso passa muito pela consciência clara do sentido que damos à palavra história. “História significa, por exemplo, a exploração de mundos estranhos, singulares e misteriosos. Assim concebeu Heródoto.” (JAEGER, 2001, p. 6). No entanto, hoje, de igual forma com nossa percepção orientada pelos conhecimentos modernos pretendemos nos aproximar dos povos antigos e penetrar fundo no seu mundo

²⁹ A questão cultural talvez tenha sido a mais importante até o momento. Greertz (GREERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997) busca demonstrar como a cultura nasce de um esforço de interpretação de quem a observa. O primeiro capítulo, buscando a questão do gênero dentro do pensamento social, dentro desse realiza um esforço de interpretação. Diferente de Claude Lévi-Strauss, em *Antropologia estrutural*, onde o trabalho analítico é fundamental para o desenvolvimento da perspectiva da descrição e não da interpretação.

³⁰ As acepções atuais de etnias, mas que geram mais confusão do que solução.

espiritual. No entanto, com isso, é preciso distinguir entre história e antropologia. Somente nessa história é que se tem uma íntima compreensão e um contato criador. E é dessa forma que a comunidade espiritual existe. Quando nos aproximamos das formas sociais e espirituais que crescem independentes das múltiplas interrupções e mudanças através das quais varia, cruza, choca, desaparece e se renova a família de povos e raças.³¹ Então, se considerarmos a história neste sentido profundo e radical, teríamos que alargar nossas fronteiras geográficas, e a nossa história jamais poderá ultrapassar a antiguidade daqueles que há vários milênios traçaram o nosso destino. Não é possível determinar até quando a humanidade vai crescer nesta unidade de sentido traçada desde a Antiguidade.³²

“Não é possível descrever a posição revolucionária da Grécia na história da educação humana.” (JAEGER, 2001, p. 7). O tipo grego, desde o princípio, aos poucos, foi gravando em sua consciência a finalidade da formação de um tipo singular de homem. A educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. O conhecimento próprio e sua individualidade alcançam o topo de seu desenvolvimento na Grécia. Não podemos pensar que, por algum tipo de consideração psicológica ou histórica, poderíamos conhecer melhor os gregos, pois foi exatamente esse espírito que fez deles o que eram, o espírito de aproximação, do desejo de se colocar diante do objeto de estudo e compreendê-lo.³³ E foi por causa dessa cultura, da Paidéia, que o grego se torna tão singular e se destaca dos outros povos de que é herdeiro, por um grande projeto de cultura/educação. Devemos perceber que o ideal da cultura grega é importante porque ele passa por um movimento de autoconsciência de si, ou de uma atenção voltada para todo o seu esforço de criar uma unidade em torno de seu objetivo, formar um tipo singular de homem.

Estamos habituados a usar a palavra cultura em um sentido bem mais comum do que o sentido que recebemos da Grécia. “Entendemos, assim, por cultura a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo.” (JAEGER, 2001, p. 7-8). A palavra adotou um sentido totalmente antropológico, e ela já não significa um alto conceito de valor consciente.³⁴ É por isso que esse vasto sentido da palavra nos permite falar em uma cultura chinesa, hindu, hebraica etc, embora nenhum desses povos tenha uma palavra que designe de modo consciente como foi para os gregos a Paidéia. Todo povo altamente

³¹ Em interpretações contemporâneas, Nietzsche investiga o surgimento das concepções das palavras em sua *Genealogia da Moral*.

³² Então, o que nós propomos é uma história do sentido do ser, da unidade e da cultura, como Heidegger fez.

³³ Ver Heidegger, Martin. *Heráclito*. Trad.: Márcia de Sá Cavalcante Schuback, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998..

³⁴ Em GREERTZ, Clifford. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad.: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. “...cultura é a mente ampliada”(p. 222).

organizado tem um sistema educacional, porém a ‘Lei e os Profetas’ dos hebreus, o sistema confucionista dos chineses, o ‘Dharma’ hindu são fundamentalmente distintos do ideal grego de formação humana. Mesmo que, pela visão positivista, façamos divisões específicas entre os povos pré-helênicos, o que temos que admitir é que foi somente com os gregos que, pela primeira vez, temos um ideal de cultura como princípio formador.

Talvez, hoje dizer que os gregos são os pais da cultura estaria um pouco desgastado, até porque vivemos em um tempo cansado de cultura, e hoje o que denominamos cultura não se compara àquilo que os gregos idealizaram como cultura. Por isso, é importante revelar o verdadeiro sentido da palavra paidéia. O conhecimento do fenômeno original pressupõe uma estrutura espiritual análoga à que Goethe adota nas considerações sobre a natureza, ainda que provavelmente sem se vincular a uma tradição histórica direta.

O mundo grego não é somente o espelho que reflete a modernidade na sua dimensão cultural e histórica ou um símbolo da sua autoconsciência racional. A importância universal dos gregos está na sua nova concepção de indivíduos e de sociedade. E se contemplarmos o povo grego sob o fundo histórico do antigo Oriente, a diferença é tão profunda que os Gregos parecem fundir-se numa unidade com o mundo europeu dos tempos modernos. E isso chega ao ponto de podermos interpretá-los na linha da liberdade moderna, mas o que aparece é uma diferença fundamental, ou seja, principalmente entre os indivíduos modernos e os habitantes das sociedades pré-helênicas. Já que dentro da evolução da concepção da formação dos indivíduos surgem como uma nova visão de mundo e de ser humano. Seria possível falar em dignidade humana nos tempos modernos sem levar em conta o sentimento grego?

Sem dúvida, historicamente o problema filosófico da individualidade grega principia a história da personalidade Européia. Roma e o Cristianismo agiram sobre esta forma de entender, a cultura e a formação do indivíduo própria da Grécia. E é do choque desses vetores que brotou o fenômeno do individualismo moderno. Contudo, não podemos entender a posição radical da formação do espírito humano, na Grécia, a partir de uma concepção moderna. “E quando esse povo atinge a consciência de si próprio descobre, pelo caminho do espírito, as leis e normas objetivas cujo conhecimento dá ao pensamento e à ação uma segurança antes desconhecida.” (JAEGER, 2001, p. 10). Essas são concepções que possuem repercussão no nível da arte e dessa forma fica fácil perceber como os artistas percebem a beleza³⁵ e a liberdade nas suas obras, pois faziam suas esculturas baseadas na intuição das leis e regras que regiam aquela estrutura. E, dessa forma, o espírito grego baseia-se na intuição

³⁵ Ver HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 90.

fundamental de uma legalidade imanente as coisas, constituindo com isso um senso inato do que significa “natureza”. E o próprio conceito de natureza é fundado em sua constituição espiritual. Os gregos já consideravam o mundo como uma perceptiva ordenada e em conexão viva, as coisas do mundo já lhe apareciam como conexão, em certa ordenação, como um todo.

Na arte, os gregos surgem como um talento estético.³⁶ E aparecem na história com uma intensa intuição e uma visão³⁷ ampla e complexa. O que explica as razões do aparecimento desse fenômeno da literatura, por exemplo, mas fica difícil entender que esta estética aparece ao natural como visão de mundo. Até na oratória encontramos os mesmos princípios e intuições como na escultura e na arquitetura. Podemos aduzir ao caráter plástico do poema ou da obra de arte grega.

Ao falarmos assim, não estamos nos referindo aos valores formais imitados nas artes plásticas, mas em normas analógicas entre linguagem e estrutura. Usa-se essa metáfora para tentar exprimir a própria relação que existe entre as obras, mesmo nas que expressam a vida simples dos homens, estabelecendo-se ainda mais relações a tal ponto de aproximarem e produzirem um ideal de arte e de estilo. A própria oratória que, no princípio, deixa-se guiar pela espontaneidade amadurecida e pelo sentimento das leis que organizam e regem linguagem e pensamento, desembocam na formação de uma lógica abstrata. E toda essa produtividade se aplica à mais bela criação do espírito grego, a filosofia. Nela se manifesta a totalidade do espírito grego, mostrando a clara compreensão da ordem permanente nos acontecimentos e nas mudanças da natureza.

Todos os povos procuraram criar suas leis e seus códigos, mas os gregos procuraram orientar sua vida nas leis que existem no fundo de tudo aquilo que eles identificaram na arte, na literatura e principalmente na filosofia que hoje pode ser classificada de lógica. . A própria teoria sobre a filosofia nos mostra que os gregos buscavam interpretar tudo que estava ao seu redor. Era uma espécie de, como diz a palavra, entender as formas vistas. Apesar de buscarmos entender todo esse mistério, é importante ressaltar que a própria “ideia platônica” serve como chave, como modelo, para entendermos o espírito grego.

A conexão entre a ideia platônica e a arte mostra uma tendência para a forma. Isso foi posto em relevo na antiguidade, mesmo na oratória e na composição do espírito grego em geral, podendo ser abertos através da mesma chave. Até a concepção cosmológica dos antigos filósofos da natureza está orientada por uma intuição de tal gênero, ao contrário da

³⁶ HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 90-108.

³⁷ ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad.: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969, livro I.

física atual orientada pela experimentação e pelo cálculo. É mais uma observação das partes que se orientam pelo sentido em direção ao todo. “A própria matemática e a música grega, na medida em que as conhecemos, distinguem-se igualmente, por esta forma ideal, daquelas dos povos anteriores.” (JAEGER, 2001, p. 12-13). E, assim, a profunda percepção das leis que governam a natureza humana e das quais derivam as normas que regem a vida individual e a estrutura da sociedade manifesta a conexão almejada pelos gregos.

Na profunda intuição de Heráclito, o universal, o *nous*, é o comum na essência humana como a lei na cidade. “No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais que regem a vida humana e das leis imanentes que regem as forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância.” (JAEGER, 2001, p. 13). Colocar esses princípios como auxiliares na formação de um novo tipo humano, só poderia acontecer no seio de um povo que ousa criar algo novo, montar um tipo humano diferente. Os gregos foram os primeiros que perceberam a educação como um processo consciente. A essa correção de virtude, alma, e da ação vinda de um povo que pensou a educação como um processo de ação consciente revela a necessidade de compreender a si mesmo como construtora de mundos. E, nesse sentido, a palavra que alcança isso somente poderia ser a Formação, metaforicamente usada por Platão, em *A República*.³⁸

A palavra alemã *Bildung*³⁹ (formação, configuração) é a palavra que tem mais relação com a concepção intuitiva da *paideia* grega e da essência da educação no sentido platônico. E cada vez que esta ideia aparece na História é sempre um reflexo dos gregos em relação ao mundo, e ela reaparece com mais força cada vez que buscamos fins exteriores à própria educação. O fato dos gregos terem se dedicado a isso não se explica, nem pela sua visão artística, nem pelo seu espírito teórico, e sim pelo seu espírito de síntese. Desde os primórdios encontramos o homem no centro do seu pensamento. Desde a arte, com o corpo no centro, a filosofia, que começa com a cosmologia, a filosofia passa para o problema do homem e tem seu ápice com Sócrates, Platão e Aristóteles e com a própria constituição do Estado, na sua forma mais elementar. Tudo isso faz com que o homem siga para compreensão de sua importância e, nesse sentido, o grego é o primeiro povo antropolástico⁴⁰.

Assim se pode determinar a principal diferença do povo grego em relação aos outros povos orientais, ou seja, a descoberta do homem, mas não de um eu subjetivo, e sim da consciência gradual das leis que regem a essência humana. “O princípio espiritual grego não é

³⁸ PLATÃO. *A república*. Trad.: Carlos Alberto Nunes, 3.ed. Belém: Edufpa, 2000, 518 d.

³⁹ Gadamer, Hans G. *Verdade e Métodos*. Trad.: Enio P. Giachini, Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 1.

⁴⁰ Quer dizer, que tem a imagem do homem.

o individualismo, mas o humanismo, para usar a palavra em sentido clássico e originário.” (JAEGER, 2001, p. 14). Porém, esta palavra teve duas acepções desde os tempos de Cícero, um sentido de humanitário e um sentido mais nobre e rigoroso que significava a formação do homem ligada à verdadeira forma humana, com seu mais autêntico modo de ser. Isso para os gregos significava Paidéia. Considerada também um modelo para o cidadão romano, não brotou do indivíduo, mas da ideia. Acima da ideia de uma natureza animal do homem ergue-se uma segunda natureza humana, um Homem como ideia, como conceito, um homem em formação. “A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos⁴¹.” (JAEGER, 2003, p. 15). E o tamanho da descoberta grega está no fato de que afirmar um homem ideal é afirmar uma universalidade deste modelo e uma normatividade deste modelo.

Uma das acepções da educação pelos gregos está na figura da modelagem do indivíduo pela norma da comunidade, paidéia. E é por isso que os gregos, gradualmente, chegaram à consciência da importância da educação. Esse ideal não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. Trata-se de um indivíduo vivo que acolhe as mudanças históricas. Coisa que o humanismo e nem o classicismo⁴² levaram em conta ao falarem da cultura e do espírito grego. O espírito grego e a sua ânsia pela forma não pode ser considerada simples, nem absoluta, como, por exemplo, a matemática euclidiana e a lógica de Aristóteles, duas contribuições que permanecem iguais até hoje, mas permitem a manifestação de outras formas de pensamento e que trazem consigo impregnado todo cunho histórico dos gregos e de suas vidas.

Essa civilização que desembocou no Império Romano e deixou de construir uma nação independente, a única do mais elevado ideal cuja vida foi à veneração das suas antigas tradições. E é desse modo que os gregos são os criadores daquela teologia classicista do espírito que é característica do humanismo e de sua estética contemplativa que é profundamente moderna.

O pressuposto de ambos, dos gregos e dos modernos, é que o espírito é uma região de verdades, de belezas eternas, acima do destino e das vicissitudes dos povos.⁴³ Também o neohumanismo dos tempos de Goethe considerava os gregos a verdadeira manifestação da natureza humana, em um período histórico único, o que é uma atitude mais próxima do

⁴¹ Aqui encontramos referência direta à possibilidade de um trabalho interdisciplinar, mas não necessária, ou que pretende tornar-se interdisciplinar, mas que nasce interdisciplinar. E mostra, pedagogicamente falando, que quando temos um projeto claro sobre o que queremos atingir tudo se articula de maneira objetiva.

⁴² Isso em uma acepção clássica dos intérpretes dessas duas visões teóricas, como no próprio Hauser.

⁴³ É por isso que Franco Cambi (em, *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999) menciona a existência de uma Paidéia moderna que seja capaz de desdobrar as múltiplas possibilidades e verdades subjacentes.

racionalismo da “Época das Luzes” (*Aufklärung*). Porém, depois de tanto tempo, torna-se perigoso acreditar neles como *ídolos intemporais*. A sua forma reguladora e a sua energia educadora só podemos sentir sobre nós como imagens históricas ressurgidas do passado. Já não é possível uma história da literatura grega dissociada da sua comunidade histórica, da sua comunidade social. A força superior do espírito grego está no enraizamento profundo de sua comunidade.

Por isso, relendo as obras dos gregos e sobre eles o que percebemos é um homem essencialmente político. A educação grega é a soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para construção de uma individualidade perfeita. “Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna.” (JAEGER, 2003, p. 16). O próprio período do povo germânico anterior à formação do estado conseguiu perceber que, como os gregos, era impossível construir um governo organizado sem esse movimento espiritual e um movimento espiritual sem esta ordem política e social. A própria concepção de um estado desenha uma linha reta desde os tempos da idade heróica de Homero até o Estado autoritário de Platão, dominado pelos filósofos e no qual o indivíduo e a comunidade social travam sua última batalha no terreno da filosofia. Todo o futuro do humanismo deve deixar transparecer a humanidade, todo ser do Homem se encontra essencialmente vinculado à característica do homem como ser político.

É importante também perceber que os grandes homens da Grécia sempre se consideravam a serviço da comunidade, e mesmo quando vinculados a uma forma religiosa não se consideravam profetas, mas falavam sobre conhecimento e da formação necessária para boa convivência. E por mais pessoal que esta obra seja considerada era sempre feita de forma infatigável como uma função social. “A trindade grega do poeta (*ποιητης*), do homem de Estado (*πολιτιχος*) e do sábio (*σοφος*) encarna a mais alta direção da nação.” (JAEGER, 2003, p.17). Por isso é que o gênio grego chega ao ponto de ter uma ação educadora plena e voltada para a construção do estado.

Há também a vigorosa arte grega que aspira lugares mais altos entre os mortais, mostrando que sua produção supera a simples concepção estética da realidade. Pode-se dizer que a arte grega até o século IV a.c. é fundamentalmente a expressão do espírito da comunidade. Não é possível compreender o ideal agônico, revelado nos cantos pindáricos aos vencedores, sem conhecer as estátuas dos vencedores das olimpíadas na sua encarnação corporal, ou as dos deuses, como encarnação das ideias gregas da alma e do corpo humano. O templo dórico demonstra o ideal da genialidade, a total subordinação do indivíduo ao todo.

Porém, sem dúvida, os maiores representantes da paidéia grega não são os artistas mudos, mas os oradores, os poetas, os filósofos, enfim, os homens do estado.

No pensamento grego somente o artista e plasmador de homens vivos tem direito ao título de educador. A mais importante forma de ação é quando palavra e som agem por si reproduzindo no espírito humano o desejo do Estado. Segundo os gregos, a arte pertence a outra esfera, no mundo sagrado do culto, onde teve sua origem. Era essencialmente ornamento. Não sucede o mesmo com a poesia, de onde emanava a força educadora na época clássica. Contudo, mesmo quando ligado ao culto, a arte lança a mais profunda raiz sobre o solo social e político. Assim, a história da Grécia e da literatura grega se cruzam tendo a mesma origem, o solo da comunidade. Dessa forma, por mais que possamos descobrir fatos, ou elementos novos do passado, a referência principal é que podemos dizer que o homem grego tem uma evolução em seu pensamento e uma formação integral pela arte, pela poesia, pela política e, principalmente, pela filosofia.

A dupla natureza humana - corpórea e espiritual – cria condições especiais para manutenção e transmissão de sua forma particular de existir e exige organização física e espiritual, ao conjunto das quais damos o nome de educação. A educação atua com a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. E é na educação que a atividade humana atinge seu ápice na sua execução consciente de seu conhecimento e de sua vontade.

Assim como todo espírito sedento põe-se na frente ao objeto, e por curiosidade procura saber se esta atividade pode significar a própria atividade humana na árdua tarefa de re-pensar a si mesmo como pura historicidade. Assim, a figura de Sócrates é profundamente importante para o desenvolvimento da história e do pensamento grego. A expectativa do bom *daimon* reflete na cultura como um todo, o surgimento da democracia e dos outros desdobramentos desta visão sobre a própria cultura grega demonstram como a própria cultura consegue se pensar. Dessa forma, o problema da natureza, ou a cosmologia, se torna uma das primeiras grandes sínteses do pensamento.

1.1.2 A cosmologia: entre o mito e a democracia

“Parafrazeando o dito de Kant, poderíamos dizer que a intuição mítica, sem o elemento formador do Logos, ainda é “cega” e que a conceituação lógica, sem o núcleo vivo da “intuição mítica” originária, permanece vazia.” (JAEGER, 2003, p. 192).

O propósito dessa tarefa investigativa é reconstruir os argumentos dos gregos, a partir

de dentro de uma visão histórica, e mostrar que o elemento da formação (cuidado),⁴⁴ ou da educação como problema de humanização, reside na leitura, ou no sentido, que o passado tem para nossa cultura. A ideia de uma cosmologia, ou ideia de uma natureza que seja o elemento fundamental para sabermos como funcionava a perspectiva de criar, formular ou sistematizar um conceito aprimorado da própria natureza.

Entre os séculos V e o IV a. C. são os períodos em que a cultura grega passa por uma intensa transformação. É o momento em que Atenas assume um papel hegemônico na cultura grega. Novos grupos sociais estão ligados à riqueza e ao comércio. Então, ao lado dessa recente mobilidade social se organiza outra necessidade: o uso livre da razão e de uma democracia. E é nesse emaranhado de emergências que o trabalho dos sofistas foi exemplar ao mostrar como a nova cultura nascente estava sendo interpretada. E é nesse enredo que também aparece a questão da técnica.

Em Gadamer, *Verdade e Método* encontramos uma referência, por assim dizer, humanista, que é a do bem-falar (eu *legein*). E este ser interpretada, segundo o próprio Gadamer, por causa de sua ambiguidade, como a técnica da retórica. Em contraposição esta foi a interpretação dada pelos sofistas.

Nasce assim uma cultura diferente em relação aos passados. Feita de conhecimentos e de capacidades distintas da sapiência do sacerdote, da produção teórica do cientista, das habilidades do técnico especialista e entendida como formação moral, retórico-linguística, histórica do homem político enquanto tal. E a transmissão desta cultura torna-se a tarefa fundamental da atividade educativa.⁴⁵

Era uma educação pública, que buscava tornar público o homem que aí se formasse. Era uma educação ligada ao bom e ao belo. E é dessa forma que os primeiros traços de uma formação voltada, ou melhor, que tivesse um objetivo claro iniciava a sua construção.

No entanto, essa cultura nascente coloca em crise o antigo éthos⁴⁶ tradicional da pólis⁴⁷ grega. A sociedade grega que era essencialmente aristocrática-religiosa mudava na direção da eleição de novos valores, não mais os da antiga pólis. Não mais uma identidade com a pólis, mas a escolha individual dos valores. “Tratava-se de fixar novos modelos de homem, de cultura e de participação na vida social bem diferente dos do passado...” (CAMBI,1999, p. 86)

⁴⁴ Esta equivalência será mais tarde justificada, no capítulo dois, com o título: O cuidado contra a epistemologia moderna.

⁴⁵ CAMBI, 1999, p. 86.

⁴⁶ Conceito originário da Ética, mas que na sua relação originária mostra como os valores individuais se relacionam com a cidade, de certa forma, universalizando o modelo dos valores transformando-os em ethos dos cidadãos.

⁴⁷ É a cidade dos gregos que congrega a multiplicidade étnica e ética em um mesmo espaço físico. Assim, a Pólis se torna um princípio ontológico para se pensar a Ética na época e até os dias de hoje.

No entanto, esses valores tinham que ser mais pessoais, mas também mais universais. Mais idôneos para a formação do homem enquanto tal. Pois, “(...) um homem desenvolvido de maneira mais geral é mais livre, mais apto a reconhecer e realizar sua própria universalidade humana” (idem).

E dessa forma Cambi sintetiza de forma brilhante esta passagem até então dramática na formação do homem grego.

Se os sofistas exemplificaram bem a guinada antropológica da educação e de como ela se torna *techne* da formação humana (através da linguagem), será Sócrates quem irá mostrar a dramaticidade e a universalidade de tal processo, que envolve o indivíduo ab imis e busca sua identidade pela ativação de um *daimon* que traça seu caminho e pelo uso da dialética que produz a universalização do indivíduo pela discussão racional e pelo seu processo sempre renovado, a fim de atingir a virtude mais própria do homem, que é o “conhece-te a ti mesmo”.⁴⁸

E é aqui que nos encontramos no horizonte da *Paidéia*. E é no princípio da vida teórica que (*bios theoretikos*) a *paidéia* pode acontecer. O princípio de uma humanidade universal. Contudo, onde fica a questão da cosmologia? É a da preocupação com a natureza que surgem as grandes perguntas filosóficas do mundo grego.

Desde o início da educação grega, com a poesia de Hesíodo, a pergunta sobre a origem das coisas é fundamental. Na educação mito-poética era atribuída a formação do cosmo à vontade dos deuses. Homero, personagem marcante na educação baseada na figura dos heróis, de certa forma enfrentava o mesmo problema, porém é na filosofia e, em especial, na cosmologia que o problema das essências, ou da origem das coisas, torna-se relevante e é marcante para a crise do *éthos* da antiga *pólis* e demarca a passagem para a nova *polis*, a partir de um novo começo.

Heidegger, em sua obra sobre Parmênides, em uma intensa análise sobre a verdade e a não-verdade constata a originalidade⁴⁹ de três autores: Anaximandro, Parmênides e Heráclito.

Anaximandro, Parmênides e Heráclito são os únicos pensadores originários. Eles o são, porém, não porque abrem o pensar do Ocidente e o iniciam. Já antes deles “existiam” pensadores. São pensadores originários, por que pensam a origem. A origem é o que é pensado no seu pensar.⁵⁰

O que isso quer dizer? É que a marca do pensamento original dos gregos está na sua

⁴⁸ CAMBI, 1999, p 86-87.

⁴⁹ Importante detalhe a ser percebido é o que Heidegger quer assinalar com o conceito de original. Em outro seminário sobre a Linguagem, Heidegger destaca como é o pensamento original e a poesia. O que ele quer registrar como relevante é a pergunta fundamental que apreende de Aristóteles que se pergunta pelas coisas enquanto elas mesmas. É, em uma aproximação grosseira e superficial, a mesma ideia de Husserl em voltar-se às coisas mesmas. A questão que o pensamento original, e tudo que remete à originalidade, em Heidegger tem o significado de fundamental, base pela qual o pensamento se delineou até hoje.

⁵⁰ HEIDEGGER, 2008, p. 21.

capacidade de voltar-se sobre si e compreender sua situação lançando-se para o futuro de forma integral. O processo de emancipação da razão passa pela originalidade e pelo desdobramento da vida teórica. Em outras palavras, o novo esclarecimento sobre a *arqué* grega.

Quando os gregos saem do processo de descoberta do mundo pelo mito, estão alicerçando um novo mundo. A ideia de um processo racional na figura dos pensadores originais é apenas uma forma de assumir a própria condição da ação do pensar. E, talvez, de dizer que esta passagem somente pode acontecer porque se tinha, sim, um olhar sobre um possível projeto de civilização e até de cultura quando se buscou fundamentar o pensar em-si mesmo, e não o pensar o fora-de-si como fizeram outros pensadores.

O espírito grego renovador era o de Sócrates. É ele quem consegue completar a visão obtida sobre a cultura grega. Ele é capaz de reconstruir o desejo forte dos gregos e da vontade de ser novo. Quando Platão conhece Sócrates discípulo de Crátilo, e esse seguia os ensinamentos de Heráclito que tinha como compreensão o fluxo total. Uma espécie de mundo total alavancado pelos sentidos. No entanto, são nos conceitos apreendidos de Sócrates que Platão se vê arrancado do mundo dos sentidos para outro lugar que chamou de mundo das ideias.

Por outro lado, o Sócrates o qual Nietzsche interpreta é um ser que não consegue ser ele mesmo. O Sócrates de Nietzsche não vem de uma nova abordagem, nem de uma síntese do espírito cultural grego, mas de uma transformação completa daquilo que os gregos tinham como arte e como ética vigente. Nietzsche retrata um Sócrates que “...é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador – uma verdadeira monstruosidade per defectum!” (NIETZSCHE, 2008, p. 83).

No entanto, para Platão, Sócrates é o herói dialético no drama criado por ele mesmo para re-inventar a sua própria tragédia. Dessa maneira, Sócrates acaba tendo muitas caras e muitos rostos, mas estes muitos rostos convergem naquele rosto mais pintado por Platão e conhecido por todos até hoje.

No entanto, Jaeger retrata um Sócrates educador que merece atenção. Basta vermos que este educador era considerado homem de cultura elevada entre seus contemporâneos, isto por causa de sua postura em relação aos doutos de sua época e por causa de sua postura com relação ao conhecimento. Porém isto não basta, como todo cidadão Sócrates era leitor, e segundo a historiografia apresentada por Jaeger, leitor de Anaxágoras. E dos muitos livros

atribuídos a ele, o que se tem uma referência mais coerente é o título: Sobre a Natureza.⁵¹

Porém, é exatamente da leitura deste livro que provavelmente podemos compreender a virada que Sócrates constrói na sua visão sobre uma ordem e de um princípio individual, a partir da ordem do cosmo. Então é da observação da natureza que se apresenta a Sócrates a possibilidade de visualizar uma ordem para a descoberta que ele vai empreender como verdadeiro constructo do espírito grego, do projeto grego, uma nova forma de ver a realidade, o homem interior. Assim parece que esse princípio, que é filosófico e religioso, torna-se a missão dos deuses para Sócrates. No entanto, por um lado, isso indica que é da observação da natureza que ele chega a essa nova visão, mas que isto acontece por causa da sua boa relação com as ciências naturais. Assim, como diz Cícero: “Sócrates desce do céu a Filosofia e instala-a nas cidades e nas moradas dos homens.” (JAEGER, 2001, p. 519).

Assim Sócrates sai a plantar no coração dos jovens uma Filosofia diferente daquela forma de educar e pensar da sua época. Sua maiêutica, não somente o aproximava da relação com a Medicina, que era considerada uma compreensão das ciências da natureza, como também sua técnica (*tekne*) revela, em sua ação, uma relação com o conhecimento. Assim, não se pode cair em extremos, nem acusar Sócrates de um empirismo por causa de sua proximidade com a natureza, nem de racionalismo⁵² por causa de sua crítica com relação aos valores, costumes e a religião da época.

Desta forma, a filosofia e a pedagogia socrática eram uma exortação à consciência de si e ao ethos individual entre seus concidadãos. Com isso, essa forma de ver a realidade deveria levar os homens a uma nova relação consigo mesmo, levar à perfeição da alma. As leituras religiosas são inúmeras, mas Sócrates destoa delas porque demonstra como elevar a si e a cidade a um nível de vida superior. O homem interior leva ao cuidado da alma, e este para Sócrates é uma atitude constante. No entanto é uma atitude do homem interior que destoa daquela visão de ordem que já existia, pois o culto ao corpo já era preconizado e comum aos seus contemporâneos, como assinala Nietzsche e o próprio Jaeger ao falar da cultura popular e ao se remeter a um trecho de uma canção báquica⁵³ antiga.

⁵¹ A impressionante referência ao fato de Anaxágoras é devido a ser um dos primeiros a atribuir o princípio do indeterminado, da *Nous* que poderiam significar a existência de um princípio não material para analisar o material. A importância desse princípio não determinado e não empírico é fundamental para o desenvolvimento das análises posteriores sobre o pensar. E em leituras posteriores, Hegel, demonstra como a *Nous* influenciou até mesmo Heráclito.

⁵² Nietzsche o acusa de empreender uma visão racionalista contra a visão da vida e dos instintos, um verdadeiro atentado contra a arte e religião. Assim, sua compreensão é a de uma missão de um deus máquina que não permite a fluência dos instintos e da vida do povo, o qual retratasse o drama e a tragédia vivida e vista pela cultura da época. O próprio choque entre o dionisíaco e o apolíneo já demonstra a dificuldade em retratar, e até definir, um conceito exato para falar em cultura.

⁵³ “O bem supremo do mortal é a saúde;

E “Sócrates define mais concretamente o cuidado da alma como um cuidado através do conhecimento, do valor e da verdade, Phronesis e Aletheia.” (JAEGER p. 52, 2001). Desse modo, Sócrates mostra uma reconstrução do conceito de natureza utilizado pelos antigos, pois agora a natureza é a natureza humana. E com isso a alma humana adquire uma característica plástica que possibilita, por causa de sua forma, acesso às manifestações de sua ordem. Assim “(...) a filosofia não é senão a expressão racional consciente da estrutura interna fundamental do homem grego, tal como a podemos seguir através dos séculos nos supremos representantes deste gênero.” (JAEGER, 2001, p. 533). Assim, a *arete* é uma analogia entre alma e corpo, fazendo com que o pensar possa guiar o corpo.

E, por isso, poderíamos dizer que nesse primeiro momento, em um possível desenvolvimento da história do projeto Grego, mesmo para pensar em outras formas de assumir este projeto, ainda seria um aprofundamento do cuidado de si. Porém, mais do que tudo, é na figura de Platão que encontramos o expoente mais proeminente daquele modelo de pensar a si mesmo.

1.2. Platão: entre um projeto cultural e uma ontologia do ser.

Talvez seja interessante saber o que entendemos como “projeto cultural” e “ontologia do ser”. No princípio, precisamos esclarecer o projeto cultural como uma tentativa de estabelecer uma visão mais abrangente sobre a ideia possível da *paidéia* grega e a interpretação desta mesma a partir de Platão. E, em complemento, com certeza, no seio deste projeto há a vinculação entre a visão de ser e a visão do humano, ou seja, uma ontologia.

Poderíamos demarcar a evolução do pensamento platônico através de alguns de seus diálogos que fundamentalmente estabelecem assuntos predominantes. Há, entre os comentaristas, uma característica comum que é demarcar os assuntos que podem ser estabelecidos dentro dos diálogos. O professor Paviani já mostra a indissociável fusão dos vínculos entre os múltiplos aspectos da filosofia de Platão e os assuntos que são tratados nos diálogos. Por isso, o próprio Paviani diz “Sua Filosofia é essencialmente pedagógica.” (PAVIANI, 2008, p. 23) E mais:

Além dos temas e dos problemas educacionais, sobressai-se o sentido que perpassa o esclarecimento dessas questões. Assim, saber que Platão afirma que o Estado deve orientar a ação educativa implica saber reconstruir os motivos e as

O segundo, a formosura do corpo;

O terceiro, uma fortuna adquirida sem mácula;

O quarto, desfrutar entre amigos o esplendor da juventude.” (JAEGER, 2001, p. 529).

circunstâncias sociais e históricas, as razões de tal afirmação.⁵⁴

Dessa forma, o projeto de Platão demonstra que verdadeiramente a filosofia, o método e o conteúdo se identificam em um mesmo projeto. O que em outras palavras poderia ser dito como um projeto propriamente pedagógico. Em vários momentos nos diálogos de Platão encontramos discussões sobre os mais diversos assuntos e seus possíveis desdobramentos. E a tarefa de resgatar esse processo de pensamento desde sua origem mostra a necessidade de resgatarmos o pensamento em suas fontes.

A compreensão que temos de Platão pode estar vinculada ao problema da educação. Assim, Paviani marca na interpretação de Platão como sendo fundamental o vínculo da filosofia com a educação.⁵⁵

Não um projeto pedagógico que deriva da filosofia, mas um projeto educacional identificado com a própria filosofia. Nele, a filosofia da educação não é uma disciplina à parte, semelhante às disciplinas atuais de filosofias disso ou daquilo; filosofia da cultura, da linguagem, da arte, etc. Sua filosofia é anterior a todas as distinções entre as disciplinas filosóficas e científicas. Sua filosofia é essencialmente pedagógica.⁵⁶

Nesse projeto essencialmente cultural e educacional mostra uma filosofia que busca o todo. E nesta busca precisamos mostrar como entender Platão como filósofo completo,⁵⁷ enraizado em uma tradição filosófica. E uma das marcas da filosofia de Platão é o método dialético que, em Platão, segundo Paviani, é método e filosofia. As origens desse método remontam à filosofia chamada antiga. Inicialmente, a Dialética torna-se uma espécie de disputa heurística desenvolvida pelos eleatas e pelos sofistas. No entanto, Platão torna-a um método de filosofia, uma filosofia que supera a parcialidade e engloba o todo no pensar criticamente. Parmênides, ao negar o ser ao não-ser, parte do princípio da verdade onde o ser é e o não-ser não é. Zenão teria construído múltiplas formas de argumentação por absurdo por exemplo, mas é com Platão que a dialética se torna uma “(...) articulação, num único processo, ser, linguagem, discurso, razão. A dialética não se perde no particular, pois conhece a verdade da realidade na universalidade do pensar, além da percepção sensorial”. (PAVIANI,

⁵⁴ (PAVIANI, 2008, p. 25). A importância de Platão para a história do pensamento do ocidente é inegável. Até o próprio Jaspers comenta isso. “Em Platão se encontram e dele provêm quase todos os temas de filosofia. Parece que nele a filosofia encontra seu fim e o seu começo. Tudo o que a precedeu parece servi-la, tudo o que lhe segue parece comentá-la” (JASPERS apud PAVIANI, p. 26). Sabemos que todas as discussões posteriores parecem se fundamentar cada vez mais na capacidade produtiva e intelectual do próprio Platão. Atualmente, discussões ao redor da teoria dos sistemas remetem para Platão um grau elevado de responsabilidade, em construí-las, como nos mostra o professor Cirne-Lima.

⁵⁵ Aqui não cabe uma definição de educação, mas, ao que parece, tanto Paviani quanto Jaeger entendem educação como um processo maior. Em seu livro *Problemas de Filosofia da Educação*, Paviani mostra como a noção de educação passa por um processo de criação identitária e que é condição de possibilidade da ciência.

⁵⁶ PAVIANI, 2008, p. 23.

⁵⁷ O termo usado é para demonstrar como Platão consegue apresentar todos os problemas possíveis da Filosofia entrelaçando-os como sendo apenas um problema.

2008, p. 20) A dialética constrói um aceno histórico, fundada no próprio desenvolvimento do espírito do ocidente. Assim, a dialética platônica revela um universo cultural distinto que exige de nós uma aproximação lenta e gradual. Dizer também que a dialética em Platão mostra níveis de conhecimento, e que ela mesma é utilizada para que o praticante desse método seja capaz de superar o nível inferior, a *doxa*, e passar para um nível superior a *epistemé*.

Platão tem como projeto, no plano filosófico, demonstrar uma ampla gama de recursos e de compreensão do todo. Assim, os vários diálogos são formas dramáticas que Platão encontrou para expressar a ampla gama da sua compreensão filosófica. Alguns autores dizem que os diálogos são apenas uma introdução esotérica ao problema da verdadeira filosofia, mas, mesmo assim, as colocações são fundamentais para que se possa adentrar, mesmo que propedeuticamente, ao átrio de sua filosofia.

Os diálogos adentram a várias problemáticas, como, por exemplo, *Menon*, que demonstra que o projeto pedagógico/filosófico de Platão é a superação, por assim dizer, do conhecimento sensível para assegurar um conhecimento inteligível. Podemos mencionar, então, o escravo, que precisa lembrar, reminiscências, daquilo que havia contemplado no mundo das ideias para então chegar ao conhecimento verdadeiro.

Platão recorre a uma categoria⁵⁸ imprescindível ao problema do conhecimento e, por consequência, ao problema da realidade, que é o cuidado de si. Em várias passagens remete à necessidade da passagem do senso comum para o conhecimento inteligível. Já no *Fédon*, Platão, apresenta a necessidade de a alma olhar para os objetos que a cercam, caso contrário ficaria cega. E no *Menon*, introduz o conceito de opinião verdadeira, sendo essa a única capaz de elevar os incapazes até a *arete*. E como assevera Paviani, ao interpretar a questão do *Menon* “(...) há, nesse caso, uma diferença entre ter uma opinião que corresponde à verdade e uma verdade que corresponde à ciência”. (PAVIANI, 2008, p. 59) A diferença entre uma característica da visão de um diálogo e a do outro é que, simplesmente, aquele que possui um saber, *episteme*, sempre chega ao seu objetivo, enquanto aquele que possui uma opinião verdadeira nem sempre chega ao seu objetivo. E aqui encontramos sua maior referência com relação ao problema acima citado, pois é onde se encontra exatamente o conflito entre o indivíduo e a cidade. Devido à relação entre o individualismo e o egoísmo resulta na tentativa pedagógica de produzir uma sociedade capaz de, no mínimo, dialogar entre si.

⁵⁸ Aristóteles é quem usa esse termo, mas, pela compreensão que se quer gerar aqui, o significado é semelhante. Assim, esse conceito que é utilizado para análise é conhecido como categorias. Platão eleva as categorias a um nível ontológico, não somente a um nível lógico.

Quase como consenso, podemos entender os diálogos como: a) aqueles que seguem uma forma de exposição; e b) aqueles que se apresentam sob a forma de investigação. Os dois que passaremos a analisar são de características investigativas: Laques e Alcebiades Maior (primeiro). E a opção por tais diálogos está localizada no fato de que seus assuntos internos de investigação dizem respeito à Educação.

Podemos perceber que o diálogo Alcebiades Maior caminha pelo método dialético de unidade e multiplicidade. Platão procura identificar a necessidade de Alcebiades conseguir encontrar a essência de sua atividade, do seu ser político, com sua própria essência. Dessa forma, Platão consegue mostrar que, dentro de seu processo de racionalização da ação, cada etapa corresponde a uma parte de seu autoconhecimento.

Da mesma forma que Sócrates afirmava, a cura de si é uma forma de compreender a si dentro daquilo que faz. Assim, nesse diálogo, temos a unificação de duas formas, advindas das noções eleatas: o *cosmos* e a *physis*, o *devir* e a *ordem* como uma unidade essencial que assim, pode operar sobre o real, pois possuímos as formas essenciais para isso, através da cura de si. Assim, esse ordenamento é também ético e moral, pois, é pelo cuidado de si, aprender-se, e com isso ordenar o todo em uma unidade absoluta, a vontade individual. Desse modo, o verdadeiro político se organiza pelo cuidado, lembrando que a principal questão que o próprio Sócrates retoma várias vezes é o problema do conhecimento da alma, do cuidado da alma.

Assim, o problema que o *cuidado-de-si* retoma é o de si mesmo, do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates. No entanto, tal princípio é fundamentalmente uma iniciativa ontológica de criar uma ordem que pudesse transferir a teoria, a capacidade reflexiva e avaliativa, para a prática. Stein, na Lição 3 do Seminário sobre a verdade, mostra como a filosofia prática é importante para a interpretação heideggeriana, diferente da interpretação que Foucault vai realizar sobre o mesmo problema.

Contudo, é no *Laques* que o cuidado alcança o ponto máximo do empreendimento cultural, educacional e filosófico. Além disso, Laques estabelece uma questão das mais profundas: “É preciso procurar um artista no cuidado da alma”. (PLATÃO, 185 e) Assim, o procedimento, a técnica, torna-se uma forma ontológica de podermos interferir no real,⁵⁹ e, sobretudo, ao que parece, torna-se um modo-de-ser, de vivenciar o real. Tanto que Nícias aceita o desafio e diz: “(...) dar razão sobre si mesmo, sobre seu modo de viver atual e porque viveu a vida que viveu”. (LAQUES, 188a; LAQUES, 187e-188a) E assim, de certa maneira,

⁵⁹ No seminário Sobre a verdade, do professor Ernildo Stein, acontece uma afirmação semelhante, quando expõe o argumento de Paul Ricoeur, falando sobre um artigo de Franco Volpi, comparando o cuidado de Heidegger e o conceito *práxis* de Aristóteles. Para maiores esclarecimentos, ver lição 3 do Seminário sobre a Verdade, lições sobre o parágrafo 44, 2006.

Laques retoma a discussão feita no Alcebiades Maior da unidade na multiplicidade, até porque esse é o cerne da dialética platônica, mas aprofunda transformando o cuidado-de-si, que no Alcebiades é ontologicamente ordenador, em logos e ordem do real no Laques, pois é ele que modela o modo-de-ser no mundo dos indivíduos, efetivando, ao que parece, a passagem da *bios* teóricos para a vida prática, sendo que a visualização dessa passagem é o aparecimento da outra vida entre os gregos, da vida virtuosa, a *areté*.

Assim, uma das traduções correntes do cuidado de si é o conceito de Paidéia, que se identifica com a educação, com a cultura e, principalmente, com a formação, sem contudo mostrar a multiplicidade de culturas existentes entre os gregos naquela época. E esse aspecto, o da necessidade de uma cultura uniforme, ampla e civilizada, vai levar Platão a uma investigação sobre os temas da educação, sua força e sua forma.⁶⁰

Para tanto, é importante ressaltar que o cuidado é re-interpretado por dois autores que já foram mencionados acima: Heidegger e Foucault. Cada um realiza uma interpretação sobre as consequências e o alcance crítico do conceito de cuidado. Mesmo que cada um realize essa interpretação dentro do seu projeto individual, é importante compará-las, para que assim cheguemos a visualizar aquele que mais se aproxima do conceito grego e de seu potencial crítico. O primeiro que nos concentraremos é Foucault e seu conceito de cuidado-de-si enquanto tecnologia do eu. O segundo é Heidegger, tentando demonstrar como se aproxima do ideal grego de cuidado, e como este tem um potencial crítico mais amplo.

1.3. Foucault e sua visão sobre o cuidado em Platão

É importante iniciarmos falando sobre a forma como Foucault pensa para podermos esclarecer um pouco suas colocações a respeito da história do pensamento. Ele já aparece inovador, com um método que em uma de suas primeiras obras é chamado de “Arqueológico”.

A *Arqueologia do Saber* é uma obra que busca realizar uma descrição completa do problema conhecimento. Procura descobrir, nesse primeiro momento, as “epistemes” que revelam a origem dos pensamentos e dos discursos e se eles possuem o mesmo sentido. Assim, o ponto de partida deve ser o esclarecimento do que, para Foucault, significa Arqueologia. A complexidade acontece principalmente quando nos remetemos ao problema

⁶⁰ O conceito para os gregos de ideia se identifica com as formas, as ideias são as formas com as quais captamos o mundo que nos cerca. E por esta forma que Platão tenta descrever uma forma de entender o mundo a partir de uma síntese absoluta, como alguns filósofos como Hegel tentam fazer também, mas o que pode talvez ser interessante é que, para Platão, era importante a hierarquia das ideias, mas que somente uma se sobrepunha às outras, a ideia de bem.

da unidade. Foucault inicia descrevendo o problema da interpretação. O autor acusa de ser problemática, na formalização, a ideia de unidade e continuidade que a história fornece. E o conceito fundamental que aparece aqui como uma problemática é o conceito de “descontinuidade”.

Assim, o objetivo principal é a descrição, a “Arqueologia não é uma disciplina interpretativa, não trata dos documentos como signos de outras coisas, mas os descreve como práticas.” (CASTRO, p. 41, 2008) Procura com isso deixar transparecer o que significa a especificidade de cada elemento dentro do discurso. Cabe aqui outro esclarecimento, o qual diz que Foucault cria um vocabulário próprio. Portanto, é importante partimos para um segundo momento, que é a distinção entre a compreensão que Foucault tem de formação do discurso e o discurso.

Segundo o vocabulário escrito por Edgardo Castro, que nos mostra a sua complexidade, então, para podermos prosseguir na tarefa de esclarecer o método Arqueológico de Foucault, vamos tentar esclarecer qual é a noção que Foucault tem sobre Discurso e sobre a formação deste discurso.

O termo “discurso” toca um dos termos centrais do trabalho de Foucault. A Arqueologia é uma modalidade de análise do discurso... Deste ponto de vista, o termo “discurso” coloca uma questão metodológica: definir as regras da descrição arqueológica. ...Foucault define o discurso como o “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico.”⁶¹

O discurso representa, para Foucault, uma unidade, no entanto é interessante chamar a atenção para aquilo que o método aponta. A formação do discurso indica o conjunto de perspectivas que vão direcionar o restante da pesquisa. A Arqueologia como método divide-se em três partes.

A primeira parte diz respeito ao problema da unidade do discurso. Em um primeiro momento ocorre a suspensão de todos os preconceitos e de todas as visões que se tem a respeito do problema a ser perscrutado. O propósito dessa primeira parte é realizar uma revisão na unidade do discurso, revisando questões relativas como a noção de tradição, categoria de influência, de desenvolvimento e de evolução.

Uma segunda parte está dentro daquilo que podemos pensar como sendo a formação e as práticas discursivas. Para que isso aconteça, o autor elabora quatro hipóteses. Essa etapa vai descrever os discursos como eventos, como horizontes.

A primeira hipótese, dentro do momento que visa a formação e práticas discursivas, é

⁶¹ CASTRO, 2009, p. 117.

a referente à unidade do discurso a qual se funda na unidade dos objetos. Como segunda hipótese, a unidade se funda na sua forma, em seu estilo. Em terceiro lugar, a unidade se funda na permanência de determinados conceitos. Quarta, a unidade do discurso se funda na identidade de determinados temas. Mais tarde, o próprio Foucault vai rechaçar as próprias hipóteses por ele criadas para construir três critérios que vão fundamentar as suas investigações.

O primeiro critério é o da formação: é a individualização de um discurso que seja capaz de descrever não as regras, a gramática, nem da unidade das estruturas formais, mas que seja capaz de demonstrar a unidade, neste processo de formação, de ser capaz de definir esse jogo de regras. O segundo critério de transformação é definir com precisão e estabelecer as regras de formação dos objetos, as operações, os conceitos e as operações teóricas. O terceiro critério é o da correlação, que são os tipos discursivos que demonstram a relação entre os discursos e outros tipos de discursos.

Há, contudo, ainda um terceiro momento que se refere ao enunciado. Essa terceira parte do método arqueológico, assim o enunciado, converte-se em mais do que um aglomerado de signos, mas em mais uma prática dos discursos fabricados por um determinado contexto. No entanto, esse tipo de análise do discurso dentro do método genealógico demonstra certo procedimento de “ontologizar” o discurso dizendo que ele toma corpo independente das instituições, práticas e formas da sociedade.

Contudo, para Foucault, há uma segunda via de acesso para análise que o detém durante algumas pesquisas que é a genealógica. Neste período, suas obras vão deter-se em analisar o problema do exercício do poder. Assim, a *História da Sexualidade* “(...) é uma genealogia de como os indivíduos foram conduzidos a exercer sobre si mesmos e sobre os outros uma Hermenêutica do desejo, isto é, de como se formou a experiência moderna da sexualidade”. (EDGARD, p. 186.) A *Hermenêutica do Sujeito* aqui empreendida por Foucault é uma incursão ao mundo da “formação do discurso” e da compreensão destes em relação ao todo da construção da sociedade.

A genealogia não opõe a multiplicidade concreta dos fatos à unidade abstrata de teoria. Não é um empirismo ou um positivismo no sentido ordinário do termo. Ela antes, tenta, opor os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, não legitimados, contra a instância unitária que pretende filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro. Neste sentido, as genealogias são anti-ciências. ‘Não que elas reivindiquem o direito lírico à ignorância e ao não saber, não que se trate do rechaço ao saber ou da inscrição dos prestígios de uma experiência imediata, não captada ainda pelo saber. Não é disso que se trata, trata-se da insurreição dos saberes; não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, em primeiro lugar e antes de tudo, contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à

instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizadores de uma sociedade como a nossa' (DE3, 165, IDS,10). 'Chamemos, se vocês querem, genealogia o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais.' (IDS, 9-10). 'A genealogia seria, então, em relação ao projeto de inscrição dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico'(IDS, 11).⁶²

Cada uma das metodologias empregadas por Foucault tem um resultado mais objetivo diante do problema que ele quer abordar. Não se trata apenas propriamente de um desvelamento da obra de Foucault, mas de uma tentativa de tentarmos compreender como as metodologias que refletem o processo de produção de Foucault e como essas mesmas metodologias podem interferir na construção da filosofia deste autor.

Algumas observações que podem esclarecer o problema estão no fato de realizar-se uma construção do conceito de cuidado-de-si a partir de um método que visa a trazer luz sobre um discurso que demonstre qual o elemento fundante da sociedade em que ele foi estabelecido. Uma segunda observação é que nas leituras que Foucault realiza do diálogo de Alcebiades I não aparecem apenas as características realmente daquela época, até porque o problema que na obra aparece é um instrumental que visa a demonstrar a apropriação do discurso e não da sua construção.

Talvez esteja no texto a *Ordem do Discurso* a chave para uma interpretação de Foucault. Contudo, o que se pretende aqui é a formação de uma visão geral sobre o conceito de cuidado-de-si para podermos compreender e argumentar diferenças entre o cuidado em Foucault e a forma como Heidegger interpreta o mesmo conceito. Dessa forma, o que vamos realizar é a leitura do conceito de cuidado-de-si de Foucault, a partir da hipótese levantada, não como um esclarecimento do que o passado era, mas como a modernidade se apropriou desse passado para resultar naquilo que temos hoje.

1.3.1 Foucault e o Alcebiades I: um prelúdio à modernidade.

Já no primeiro volume da *História da Sexualidade*, a *Vontade de saber*, há uma descrição breve do que ele chama de método genealógico que Foucault usa para poder discutir o problema da sexualidade em sua história. E nesta passagem diz:

⁶² O texto acima é extraído do *Vocabulário* de Foucault. Os trechos que estão transcritos na citação tem sua referência nos textos originais de Foucault. E as siglas e abreviaturas são também referenciais criados pelo autor do *Vocabulário*. E assim são os significados das abreviaturas: DE3 – Ditos e escritos III; IDS – Em defesa da sociedade. A citação mostra uma definição mais objetiva do significado da metodologia empregada por Foucault para analisar o problema do cuidado, pois, nas obras que fazem referência ao conceito de cuidado de si estão fundamentadas nessa metodologia que visa a fazer análise do discurso chamada de genealogia.

(...) analisar a formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, não tem termos de representação ou de lei, mas em termos de poder. Esse termo “poder”, porém, corre o risco de induzir a vários mal-entendidos. Mal-entendidos a respeito de sua identidade, forma e unidade.⁶³

Na exposição que Foucault faz de sua visão sobre Platão, conjuntamente com o objetivo de seu projeto sobre o poder, revela suas intenções desde o momento em que apresenta o subtítulo do seu terceiro volume da *História da Sexualidade – O cuidado de si*. A genealogia realizada por Foucault nessa etapa é a descrição de uma cultura do *cuidado-de-si*. Este cuidado é analisado a partir do prisma de uma *tecnologia do eu*.

No entanto, já encontra no seu segundo capítulo uma exposição mais intensa do seu projeto quando chama o segundo capítulo do seu terceiro volume de *Cultura de si*. A afirmação *epimeléia heautou – cura sui*, é encarada por Foucault como uma formação de pensamento generalizado, marca fundamental da genealogia. Em alguns momentos a própria tese de Foucault revela a ideia de uma condição antropológica do ser humano para tornar-se fundamento de todas as condições culturais.

O ser humano é definido nos diálogos, como ser a quem foi confiado o cuidado de si. Aí reside a diferença fundamental em relação aos outros seres vivos: Os animais encontram “tudo pronto” no que diz respeito ao que lhes é necessário para viver, pois a natureza fez de maneira que eles possam estar à nossa disposição sem que tenham que se ocupar com eles próprios e sem tenhamos, nós, de nos ocuparmos com eles. Em troca, o homem deve velar por si mesmo: entretanto, não em consequência de alguma falha que o colocaria numa posição de falta e o tornaria, desse ponto de vista, inferior aos animais...⁶⁴

Com essa disposição, Foucault se apresenta como um novo intérprete da cultura através do diálogo de Platão. Em outro momento, Foucault vai fazer menção ao cuidado de si como uma atividade de aperfeiçoamento. E o aperfeiçoar-se é uma das funções que devem ser realizadas pelos que pretendiam alcançar a felicidade. Essa construção da cultura de si é, em

⁶³ FOUCAULT, 2005, p. 88. É partir da construção deste método como forma de análise que este autor inicia sua nova fase. O método genealógico foi iniciado por Nietzsche em sua obra magistral da Genealogia da Moral. “Nós, homens de conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: ‘onde estiver teu tesouro, estará teu coração’.” (NIETZSCHE, p. 7, 1998, prólogo) Aqui parece haver uma breve descrição do que Nietzsche entende como método genealógico, quer dizer um método onde podemos encontrar a origem dos problemas. Talvez em uma palavra a mais sobre o problema do método possa dizer que, para muitos filósofos, o método se identifica com sua própria filosofia, enquanto que, para outros, isso não acontece desta maneira, e Nietzsche seria assim? Quando o professor Décio discute o aspecto do tempo em Nietzsche, diz o seguinte: “Se repetir significa negar o tempo, constituindo-se numa espécie de signo de um ‘não-tempo’ que caracteriza o concreto da vida cotidiana, o instante vivido, certamente essa repetição não encontra respaldo na filosofia de Nietzsche. O criador – profere o filósofo alemão – só é concebível se o tempo for levado a sério.” (BOMBASSARO, p. 13, 2002) Em outras palavras o que Bombassaro chama atenção é o significado real da filosofia de Nietzsche, ou seja, é o fundamento do método dele o tempo (história/genealogia) do pensamento.

⁶⁴ FOUCAULT, 1985, p. 52. Vamos perceber que o trabalho de Foucault promove, como já sabemos, uma interface muito grande com outras áreas do conhecimento. O antropólogo Glifford Geertz menciona possíveis interfaces com ele em diversos artigos do seu livro *O saber local*. Já em seu primeiro artigo, “Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social”, ele pergunta o que Foucault seria: antropólogo, sociólogo ou Filósofo.

alguns momentos, identificada como a arte da existência. Por isso, a formação da cultura e do discurso que os compõe é fundamental para a construção de uma genealogia completa do empreendimento da cultura de si.

Cuidar de si é uma regra coextensiva à vida. Em segundo lugar, o cuidado de si não está ligado à aquisição de um status particular no interior da sociedade. É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de sua existência, deve cuidar de si e de si enquanto tal. Em suma, chegamos àquela noção que vem conferir com um conteúdo novo ao velho imperativo cuidar de si, noção nova que comecei a elucidar na última aula: a de conversão a si.⁶⁵

Parece que Foucault precisa conseguir determinar uma formação do sujeito como um processo educativo, uma espécie de regra que coexiste com as regras da vida cotidiana. E é por esse motivo que a leitura realizada por Foucault sobre *Alcebiades I* é fundamental. Assim, o termo *cuidado-de-si* que aparece na apologia, e que é legado à reflexão da arte (técnica) da existência no *Alcebiades I*, torna-se relevante para a construção da genealogia da modernidade, principalmente com aquilo que Foucault vai identificar com o momento cartesiano. Além do que este voltar-se para si, como indica seu texto, é uma técnica ou até método, como o próprio Descartes interpreta. Assim, esse voltar-se é, em Foucault, uma tecnologia de “auto-fabricação” a partir do seu próprio ser. Com isso, o cuidado de si deixa a técnica e passa a uma condição de formação social. Por isso,

(...) é preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo *epimelía* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de *epimelía* quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa.⁶⁶

Dessa forma, conceber a atividade do *epimelía* como uma simples condição, ou uma tomada de consciência seria superficial. Por isso, nosso autor vai em direção de uma quase “cartografia” da consciência histórica do *cuidado-de-si*, ou, para ser mais exato, é uma história da subjetividade, da formação do sujeito.

Na leitura do problema do *cuidado-de-si* levantado por Platão, em *Alcebiades I*, leva Foucault a dizer que “O ser humano é definido nos diálogos, como ser o ser a quem foi confiado o cuidado de si”. (FOUCAULT, 1985, p. 52. E ele continua dizendo que é nessa possibilidade que reside o fato do homem poder se diferenciar dos outros animais. No entanto, quando percebemos os problemas pedagógico/filosóficos implícitos nessa afirmação, percebemos que ele retoma uma condição antropológico/cosmológica que não é explorada no discurso por Foucault.

Desse modo, segundo Paviani, a filosofia de Platão: “(...) é matéria, o filosofar é

⁶⁵ KOHAN apud FOUCAULT, 2006..

⁶⁶ FOUCAULT, 1985, p. 55.

forma, método. Filosofar implica desenvolver argumentos, conduzir processos dialéticos do conhecimento e, ainda, tomar decisões, definir condutas, estabelecer modos de viver, assumir visões de mundo” (PAVIANI, 2008, p. 24), mostrando com isso, o resultado mais que imediato, é uma leitura de Platão pelo menos um tanto incompleta feita por aqueles que, como Foucault, esquecem a *arké* do pensamento platônico, a fusão entre a matéria e a forma, a dialética. Em outras palavras, o *cuidado-de-si* vislumbra um projeto de construção cultural que busca juntar a política, a pedagogia e o conhecimento de si. O que, no entanto, não parece ser vislumbrado é que, enquanto encaramos o cuidado como formação do sujeito, esquecemos um elemento fundamental que é a integração, o cuidado é o ponto de síntese da construção do humano na cultura grega, mesmo com a separação feita, por Sócrates, da filosofia antes dele e depois dele.

Quando mais adiante Foucault descreve a *cura sui* como uma tentativa de programar uma tomada e retomada de si a todo o momento torna o conceito de cuidado-de-si, para usar termo do próprio Foucault: um dispositivo que busca a construção, a formação da subjetividade e do sujeito. Segundo Foucault, toda tradição de filósofos propagaram essa perspectiva do conceito de cuidado. Plutarco e Zenão demonstram isso.

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo epimeléia não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de epimeléia quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados.⁶⁷

Foucault mostrou em sua leitura do Alcebíades I que a construção da cultura de si é um extenso projeto, o qual corresponde a um discurso que revela o poder da época, de formação do sujeito que pode ser dividido em cinco pontos.⁶⁸ Em um primeiro momento mostra que a tal cultura de si é anterior a Sócrates, quando faz referência a Plutarco que menciona certo Alexândrides, o qual fala em *cuida-te a ti mesmo*.

Em um segundo lugar, há o momento chamado socrático com o qual há a época de ouro do cuidado de si, que representaria o terceiro momento, que acontece principalmente com a divulgação do diálogo de Alcebíades I. Um quarto momento acontece com o Cristianismo. Esse momento significa a passagem do ascetismo helenístico para um modelo de ascetismo cristão. Um quinto momento é a construção da modernidade, o momento cartesiano. Enquanto no quarto momento Foucault mostra que o sujeito, a verdade e a

⁶⁷ FOUCAULT, 1985, p. 55-56.

⁶⁸ CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad.: Ingrid M. Xavier revisão Alfredo Veiga Neto e Walter O. Kohan, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

espiritualidade são complementares, nesse quinto momento acontece a separação entre espiritualidade do restante: que significa as transformações que o sujeito realiza em si para ter acesso à verdade, e a filosofia se torna a forma de pensar que determina as condições de acesso à verdade.

Dessa forma, no diálogo, Alcebíades é um jovem que tem pretensão de entrar rapidamente na vida política. Era um jovem que tinha ambições políticas, mas que sempre fora prejudicado pela falta de formação adequada. Durante o diálogo entre Sócrates e Alcebíades, Sócrates mostra a Alcebíades que se ele se comparar com seus rivais dentro e fora de Atenas saberia que sua educação fora “descuidada”. E o pior, além de possuir riquezas em comparação menores, também não possui nenhum saber, arte - *τεχνη* - que possa compensar tal deficiência.

Aspirante ao governo dos atenienses, não é capaz de definir o que significa governar bem e admite que até então possivelmente viveu em um estado de vergonhoso esquecimento de si. (Alcebíades I, 127 d) De qualquer modo, Sócrates lhe dá esperança, uma vez que sua idade em que ainda há tempo para cuidar de si (Alcebíades I, 127 e).

Então, de posse dessa certeza, Alcebíades se determina a descobrir qual é esse objeto do *cuidado de si*. E, dessa forma, Alcebíades descobre que o conhecimento de si é o conhecimento da alma. Quem conhece seu corpo, conhece o governado, conhece as coisas em si mesmas, mas não a si mesmo. Desse modo, é aqui que podemos perceber que o *cuidado de si*, como o próprio Foucault **vê**, deixa de lado essa condição e coexistência com a vida prática.

Com relação ao significado de cuidar, Sócrates remete ao oráculo delfico: cuidar significa conhecer-se. Pois bem, como é que alguém conhece-se. Pois bem, como é que alguém conhece a si mesmo? Como se conhece a própria alma? Sócrates afirma que talvez o único exemplo de algo que se conhece a si mesmo seja o do olhar, quando uma pupila se espelha em outra pupila e se vê a si mesma. Um olho só se vê a si mesmo em outro olho, de onde surge sua areté (virtude, excelência), na sua própria visão. Do mesmo modo, uma alma deve conhecer-se a si mesma, no que fundamenta sua excelência: a sabedoria, o conhecer, o pensar de outra alma que espelhe o que há de melhor. (Alcebíades I, 132d-a33c)

Podemos perceber que, já no diálogo, temos uma visão sobre a formação do conhecimento de si. Esse conhecimento se faz a partir dessa técnica, mas enquanto técnica ela precisa despender uma atenção sobre o todo.

Em suma, destacamos três aspectos do ‘conhece-te a ti mesmo’. Primeiro, é uma forma de cuidado de si. Segundo, há um ‘si mesmo’ por conhecer e alimentar. Terceiro, há uma lógica da Arete (ou das aretaí) que indica os modos do cuidar e do conhecer.⁶⁹

A questão que se apresenta é a da formação de um conhecimento sobre si que perpassa

⁶⁹ KOHAN, Walter O. *Foucault e o cuidado de Sócrates*. In: _____. Filosofia, Formação Docente e cidadania. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 64.

a história de si. O discurso de Platão parece convencer Foucault de que a cultura de si é um instrumento que formaliza o sujeito em seu modelo permanente. Parece que Foucault traça a genealogia e expõe as relações entre o discurso e a formação de um sujeito capaz de manter e propagar a sua cultura. No entanto, se retomarmos a hipótese primeira, a qual se imaginava a genealogia como a construção de um discurso a partir das condições que o possibilitariam, e lermos a descrição do conceito de *cuidado-de-si* no *Alcebiades I* veríamos a descrição de um mundo novo, a modernidade, como a história da formação do sujeito pela apropriação da cultura de si instaurada na Grécia.

Foucault, em sua obra sobre a *História da Sexualidade*, assinala algumas repercussões sobre essa idéia, sendo uma delas o próprio cuidado com o corpo, o qual representaria com maior clareza a necessidade de construir um novo discurso para o problema do *cuidado-de-si*. **Mostra**, com isso que, a partir da leitura de Foucault, o projeto *pedagógico/filosófico* de Platão é a construção de uma civilização pela mediação da *epimeléia heautou – cura sui*.

Então, desse ponto de vista, a cura sui torna-se uma prática de si. A partir de então, temos a instauração da cultura moderna. Com isso, surge o discurso que se instaura na nova vida por uma prática da cultura de si. Contudo, isso não é suficientemente claro o procedimento que se precisa para traçar a passagem de uma cultura de si e de uma cultura dos outros, e, talvez, essa hipótese possa nos mostrar uma visão objetiva que, para Foucault, em *Alcebiades I*, mostra a formação do discurso moderno do conhecimento de si e da verdade, mas esquece o humano e o outro.

1.3.2 Foucault e o modo de vida do cuidado

O diálogo do *Laques* de Platão transcorre a partir de uma discussão que houve entre Lisímaco e Melesias os quais haviam perguntado a Nícias e Laques sobre a conveniência de educar seus filhos nas armas com um professor cuja atuação tenham assistido. Nícias responde positivamente, ou seja, que isso deve ser assim, e Laques responde negativamente, questionando como é possível avaliar a técnica desse “professor”. Não entrando em um acordo, seus companheiros chamam Sócrates para esclarecer e, como de costume, Sócrates não toma partido de nenhum deles. Argumenta Sócrates que não é a questão de quantos estão a favor e de quantos estão contra, mas diz que é uma questão de um saber específico, ou seja, que se trata de uma arte (*tekhne*).⁷⁰

⁷⁰ Importante verificar que, em alguns momentos, a palavra tem um significado muito interessante, não vinculado aos procedimentos modernos, mas ao simples ato de criar. Sentido este que Heidegger recupera em

Sócrates afirma: “É preciso procurar uma artista no cuidado da alma” (LAQUES, 185 e). Contudo, como se mede a competência de alguém no campo da *techenê*? Nesse caso, como se saberá se um professor é apto ou não para educar? Sócrates apresenta dois critérios: pelos bons mestres que teve ou pelas obras que foi capaz de realizar, isto é, as almas excelentes que conseguiu gerar (LAQUES, 185 e-186 b).

Essas são algumas amostras de que Platão está falando de uma técnica específica do cuidado de si. Segundo Foucault, mais tarde serão elementos que se transformarão nas tecnologias da fabricação do sujeito, de um “eu”. Em certo sentido, essas tecnologias apenas afirmam a possibilidade de um projeto ou de uma cultura que se estabeleceu a partir do desejo de tornar-se um sujeito. No entanto, sem perceber, parece que Foucault deixa entrever certo modo de vida. Então, com a posse da palavra, Nicías fala de um certo modo de viver. Aqui encontramos consonância com a Apologia, em que Sócrates questiona a forma que alguém elabora (*teknê*) a sua própria vida, sem maiores justificativas.

Podemos identificar três conclusões importantes sobre o Laques: 1) os dois interlocutores de Sócrates, os mais fortes, Laques e Nicías, se esquivam e eliminam-se mutuamente; 2) Mas os dois concordam em recomendar a Lisímaco que deixe Sócrates educar seus filhos, pelo equilíbrio que Sócrates tem entre seu dizer e fazer. Porém Sócrates diz que não merece po que não respondeu as questões melhor que os dois e, no transcurso do diálogo, Sócrates consegue fazer com que seus interlocutores primeiro olhem para si; 3) Por fim, mostra que a inspiração dos professores está no logos que dá acesso à verdade.

Contudo, podemos perceber uma diferença entre as leituras feitas no Alcebiades e no Laques. E, com isso, o que mais nos chama atenção é que o *Laque* propõe uma postura mais existencial. Um alargamento do conceito de *cuidado-de-si*, de um simples conhece-te a ti mesmo para um *cura sui* como disposição em relação a. Isso é devido ao fato que talvez a técnica de si moderna tenha nos feito esquecer de nós mesmos. E, assim, pode ser que Heidegger tenha algo a dizer, mostrando que o conceito de cuidado pode se transformar em uma síntese do próprio modo de existir do ser humano. Um verdadeiro modo de ser a partir do cuidado como manifestação, presentificação, do ser do homem. Assim, agora se verá como Heidegger pensa o cuidado de si.

1.4. Heidegger e o cuidado como um modo de ser

Heidegger, filósofo alemão, procura reconstruir a discussão sobre o cuidado e a técnica em seu tempo histórico. Com isso, guarda um lugar central em sua obra magna para o

seu seminário sobre Heráclito: “...τεχνη conecta-se com a raiz τεκω, τικτω - traduzida comumente por procriar”. (p. 213)

conceito de cuidado. O cuidado reaparece diversas vezes em outras obras, mas é em *Ser e Tempo* que Heidegger cristaliza sua compreensão de ser humano e da natureza da humanidade. Essa obra tornou-se referência para diversas outras discussões posteriores sobre a compreensão de homem, mundo e de suas relações. Contudo, o que Heidegger estabeleceu foi, mesmo que para criticá-lo ou para afirmá-lo, um marco para os pensadores posteriores.

A princípio, deveríamos entender melhor como é o método de análise que Heidegger empreende em sua obra *Ser e o Tempo*. Para isso, a exposição do método que ele realiza nos parágrafos 6 e 7 é fundamental para entendermos a organização do pensamento do autor.

Heidegger é herdeiro direto da tradição fenomenológica de Husserl. O método fenomenológico é a luz para e pela qual Heidegger se movimenta. Contudo, não o faz ingenuamente.⁷¹ Ele estabelece uma forma específica de entender e proceder com a fenomenologia. Ele constrói uma linguagem específica para poder demonstrar o universo de seu pensamento. E foi a partir dessa junção de elementos de fenomenologia e a hermenêutica que Heidegger construiu seu método: uma fenomenologia hermenêutica.⁷² Dessa forma, podemos vislumbrar um pouco da complexidade do pensamento que Heidegger constrói, principalmente porque, além disso, sua formação em filosofia medieval foi determinante para a aquisição de alguns de seus conceitos mais fundamentais, como o ser-aí.

1.4.1. A tarefa do pensamento: história e método

Não poderíamos compreender a tarefa do pensamento sem a compreensão do fundamento de tudo isso que é a questão do ser. Logo no primeiro parágrafo, Heidegger questiona a forma como sempre se compreende o ser na história da metafísica ocidental. Por isso, logo no início re-estabelece a questão do ser como um fundamento perdido. No entanto, também nesse princípio vincula à discussão o problema da diferença como maneira de compreender o ser.

Nessa longa discussão do primeiro parágrafo ele re-estabelece o ser como fundamento, mas não qualquer ser, um modo de ser específico – o *Dasein*. Porém, é a desconstrução que significativamente representa a tarefa de Heidegger perante a história do pensamento.

A primeira maneira de compreender o empreendimento heideggeriano fez com que a

⁷¹ É importante perceber que o cuidado enquanto o voltar-se para as coisas mesmas, mas sem esquecer a crítica de Nietzsche sobre o tempo e a historicidade. Isto significa dizer que o cuidado em Heidegger é voltar-se para as coisas mesmas dentro da história.

⁷² Bastante diferente da Hermenêutica filosófica de Gadamer.

tarefa da filosofia se voltasse à desconstrução,⁷³ ou à destruição. É no § 6 do *Ser e Tempo* que se constata uma progressividade do trabalho ontológico com o ser, desde a história dos gregos.

Ao contrário, ela deve definir e circunscrever a tradição em suas possibilidades positivas e isso quer sempre dizer em seus limites, tais como de fato dão na colocação no questionamento e na delimitação, assim persignada, do campo de investigação possível. Negativamente, a destruição não se refere ao passado; a sua crítica volta-se para o hoje e os modos vigentes de se tratar a história da ontologia, quer esses modos tenham sido impostos pela doxografia, quer pela história da cultura ou pela história dos problemas. Em todo caso, a destruição não se propõe a sepultar o passado em um nada negativo, tendo uma intenção positiva. Sua função negativa é implícita e indireta.⁷⁴

Heidegger, portanto, classifica uma face de sua tarefa enquanto negatividade. Trata-se da capacidade de re-pensar o presente, através do passado. De certa forma, é apresentado o problema da desconstrução como uma *epoché*. Assim, os problemas do passado vêm explicar o presente. A desconstrução se torna um elemento fundamental no esclarecimento da história do pensamento.

A questão heideggeriana representa, como passagem das teorias da consciência, da representação, das teorias do sujeito, para as teorias do mundo prático, para as teorias do modo de ser-no-mundo, esta passagem que podemos identificar como produto de uma discussão teórica que o filósofo realizou consigo mesmo, com diversas filosofias de seu tempo, com autores escolhidos e, sobretudo, com a própria história da filosofia como um todo que o filósofo chama de metafísica. Dissemos que não podemos esquecer a proposta heideggeriana desta mudança de paradigma. Tanto em *Ser e Tempo*, como na desconstrução da história da metafísica, Heidegger propõe a superação do esquema sujeito-objeto.⁷⁵

A tarefa realizada por Heidegger tem a pretensão de re-interpretar o solo da antiga ontologia para poder *desentulhar* essa região. Contudo, a tarefa de interpretar exige que se comece a partir de um impacto gigantesco da leitura da metafísica. E a primeira consequência é a desconstrução da noção de conhecimento que se tinha como modelo estabelecido, o modelo do sujeito e do objeto. No entanto, o próprio Heidegger fala em lado positivo da desconstrução. O lado negativo é o limitativo, o da re-interpretação. E há o lado positivo, o que é chamado de re-interpretação que precisa lembrar-se do que ficou esquecido na história da metafísica, o horizonte da temporalidade.

Com esse lado positivo ente tem como consequência uma interpretação “diferencial”, ou seja, o ente passa a ser interpretado como vigência, “(...) .isto é, a partir de determinado modo de tempo, do presente”. (HEIDEGGER, 2002, §6.)

⁷³ STEIN, Ernildo. *Diferença e Metafísica: ensaios sobre a desconstrução*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. Ver também PÖGGELER, Otto. *A via do pensamento de Martin Heidegger*. Trad.: Jorge T. de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

⁷⁴ HEIDEGGER, 2002, §6.

⁷⁵ STEIN, 2000, p. 46-47.

Com isso, Heidegger retoma a noção da ontologia grega e de toda ontologia a partir da essencialidade do ser do homem, do Dasein, da pre-sença, que se caracteriza como “ (...) o ser vivo cujo modo de ser é, essencialmente, determinado pela possibilidade da linguagem”. (HEIDEGGER, 2002, §6.) Os estudos de Heidegger são sua tentativa de interpretar toda ontologia a partir da pre-sença. Assim “O ente que se manifesta nessa apresentação e que é entendido como ente próprio é, portanto, interpretar com referência ao pre-sente, ou seja, concebido como vigência (ουσια).” (HEIDEGGER, 2002, §6.)

E dessa forma encontramos imediatamente o §7, onde Heidegger demonstra como ele entende seu método fenomenológico e, como, principalmente, vai articular a perspectiva da fala, do tempo no mundo. A questão fenomenológica aparece como princípio, mas já em uma primeira apreciação fala que a fenomenologia exprime uma máxima que significa *voltar-se às coisas mesmas*. No entanto, é mais adiante que Heidegger vai analisar o conceito de fenomenologia, mais do que um método, buscar o que cada parte quer dizer. Então, respectivamente: a) fenômeno; b) logos.

Em primeiro (a) lugar, o conceito de fenômeno quer dizer: aquilo que se mostra, aquilo que vem à luz.

Deve-se manter, portanto, como significado da expressão “fenômeno” o que revela *o que se mostra em si mesmo*, τα φαινόμενα, “os fenômenos”, constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia ou se pode pôr à luz, o que os gregos identificavam, algumas vezes, simplesmente com τα οντα (os entes), a que a totalidade de tudo que é.⁷⁶

Assim, o conceito de fenômeno se vincula imediatamente com a noção de verdade (Heidegger, 2002, § 43) que, entre os gregos, tinha grande enlevo na forma de interpretar o mundo. Aqui Heidegger parece realizar uma vinculação delicada na sua incursão ao mundo antigo. Heidegger parece juntar três formas de interpretar o conceito de manifestação: a) a manifestação como ato: as intuições; b) a manifestação como determinação: o mostrar-se; c) a manifestação como expressão: linguagem.

Nas duas primeiras formas de manifestação, o conceito de fenômeno dá conta, explícita e demonstra suas articulações, pois é assim que a função do mostrar-se em si mesmo revela a junção entre a determinação física e a intuição das formas que o fenômeno tem função de mostrar. Assim, o fenômeno passa a ter uma categoria de sentido revelada na ação do Dasein, contudo, a terceira se dá na ação do Dasein e se expressa no *logoi* do Dasein. Em outras palavras, a unidade da totalidade das estruturas desse fenômeno somente aparece na expressão deste, na linguagem. Por isso, a fenomenologia, segundo Heidegger, é a ciência dos

⁷⁶ HEIDEGGER, 2002, §7.

fenômenos, mas esses enquanto a totalidade dos entes que aparecem, *physis*, e enquanto intuição das formas. E sempre, sem esquecer, que as duas partes alcançam uma unidade no sentido que a linguagem as oferece. E é por isso que nosso filósofo quer demonstrar tal unidade através do sentido da linguagem, identificando novamente a intuição das formas, a determinação dos entes e a linguagem em uma única ação, a do *dasein*.

No entanto, a seguir, Heidegger irá definir o que ele compreende pelo *logos* (b), o que isso significa e como isso demonstra o que se mostra a si mesmo. Então o conceito de *logos* possui duas significações: a) discurso – que nos apontamentos do *Ser e Tempo* diz ser a tradução literal, mas que sempre faltou clareza na história da filosofia para esclarecer o que significa discurso; b) razão – este, como é apontado no *Ser e Tempo*, como juízo, conceito, relação. No entanto, se entendermos juízo como se entende em nossos dias, ficaria mais complexo ainda, alerta Heidegger. Então, é preciso entender o juízo como ligação, posicionamento. Assim “Ο λογος deixa e faz ver (φαινεσθαι) aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre (médium) e para todos aqueles que discursam uns com os outros. O discurso ‘deixa e faz ver’ απο ... a partir daquilo sobre o que discorre”. (HEIDEGGER, 2002, §7)

É a partir dessa perspectiva, dos filósofos da natureza, que é modelando o *logos* para ser o ordenador do dever e da ordem, o cosmo. E, mais adiante, faz menção a uma diferenciação importante, e, somente em alguns momentos, como no exercício concreto, o discurso tem o caráter de fala. “E somente porque a função do λογος como αποφανσις reside no deixar e fazer ver algo em de-mostrando é que ele pode ter a forma estrutural de συνθεσις”. (HEIDEGGER, 2002, §7.) Em outras palavras, a função do *logos*, como dissemos anteriormente, é a de síntese de algumas estruturas do ser. E a síntese aqui mencionada não tem um significado como aquele que conhecemos hoje, o συν tem o caráter de deixar e fazer ver aquilo que se mostra conjuntamente com outro. E é pelo caráter de deixar e fazer ver que o *logos* pode ser verdadeiro ou falso. E a verdade, no sentido aqui empregado por Heidegger, não é de adequação como dos medievais e modernos, ele trabalha com o conceito de verdade grego, o descobrir.

Além disso, Heidegger atribui o conceito de verdade grego à percepção, ou seja, ao perceber, a visão percebe cores, a audição, sons. O verdadeiro nesse sentido é sempre o descobrir. Assim, a verdade pura e simples é uma αισθησις, uma percepção que no seu mais

verdadeiro de perceber o ente, torna-a um *voelv*.⁷⁷ Com isso, o logos reside num puro deixar e fazer ver o ente, e é por isso que o Logos pode significar razão, fundamento. Assim, em últimas palavras, o logos é aquele que se mostra “(...) como algo visível em sua relação com outra coisa, em seu relacionamento, por isso o logos assume a significação de relação de proporção” (HEIDEGGER, 2002, §7)

Então, o conceito de Fenomenologia é a junção do fenômeno e do logos, como foram descritos por Heidegger na totalidade dos § 6 e 7. Por isso, nosso filósofo diz que fenomenologia é:

(...) deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É neste sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulação anteriormente – “para as coisas elas mesmas!”.⁷⁸

Assim, mais do que referir uma simples constatação da constituição dos elementos que os cercam (entes), ele fala de uma descrição como captação daquilo que vigora, buscando fugir da teoria do conhecimento tradicional vinda de Platão e de Kant e inaugurando algo além da teoria tradicional do conhecimento.

1.4.2. O cuidado: característica e função

O cuidado dentro da perspectiva em que Heidegger a constrói é a de um eixo, de um nexo. Uma espécie de nó. E este nó vai ser evidenciado pelas conexões que esse eixo vai estabelecer, assumindo uma nova dimensão do ser, o da diferença entre o ôntico e ontológico.

A primeira característica que o conceito de cuidado traz é a de uma noção de reestruturação do pensamento filosófico antigo da teoria da verdade grega. O que resulta objetivamente em um restabelecimento das formas essências do habitar o mundo pelos homens. Dessa maneira, há um novo caminho a ser percorrido, um caminho que vai por novas questões na leitura de clássicos da filosofia. E a marca diferencia dessa nova forma de pensar resgata uma temporalidade inerente ao ser, que Heidegger chama de pre-sença, ou *Dasein*. Essa temporalidade é a constituinte do ser.

Desta forma, temos outra característica, a da diferença fundamental que se instaura na forma originária do ser. Quando Heidegger volta-se ao problema da pergunta de Platão sobre o ser e vê nela tamanha ambiguidade e profundidade que sente dificuldade de compreender o

⁷⁷ Segundo o dicionário de teoria do conhecimento e metafísica(RICKEN, Friedo (org.), 2003), *noesis* é a representação pura do objeto, ou como ato e intuição da essência. No entanto, para Heidegger o que parece haver é uma percepção simples do ente como tal, um descobrir seu sentido.

⁷⁸ Idem.

que significa Ser. Por isso, estabelece, como ele mesmo chama, o primado ôntico-ontológico do Ser. Esse primado exercido pelo único ser capaz de ser tais características e torna-se capaz de compreender e interpretar o ser. No entanto, é pelo fato de o Ser ter essa capacidade que se tem como resultado a própria abertura do ser em “relação a”. E esta abertura pretensamente não natural, poder ser mais natural do que se pensa.

Ao contrário, de acordo com um modo de ser que lhe é constitutivo, a presença tem a tendência de compreender seu próprio ser a partir daquele ente com quem ela se relaciona e se comporta de modo essencial, primeira e continuamente, a saber, a partir do mundo.⁷⁹

O que mostra é uma função propriamente singular. A compreensão do mundo e de si. Contudo antes ainda precisamos esclarecer alguns elementos fundamentais da formação deste ser e deste mundo. A primeira é uma distinção conceitual e ontológica, da existencialidade e existenciaridade. E desta forma Heidegger diz:

Chamamos de existência ao próprio ser com o qual a pre-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se comporta de alguma maneira. Como a determinação essencial desse ente não pode ser efetuada mediante a indicação de um conteúdo quidditivo, já que sua essência reside, ao contrário, no fato de dever sempre assumir o próprio ser como seu, escolheu-se o termo pre-sença para designá-lo enquanto pura expressão de ser.⁸⁰

A própria definição de ser torna-se fundamental para compreender a estrutura desse ser que se articula entre uma existenciaridade e existencialidade. E é nessa própria definição de existência que reside, segundo Heidegger, a possibilidade de ela ser ela mesma ou não, ou seja, revelar uma existência autêntica ou inautêntica. Assim, a existenciaridade seria uma “(...) compreensão de si mesma que assim se perfaz, nós a chamamos de compreensão existenciária” (HEIDEGGER, 2002, §4.) e de existencialidade como “(...) o conjunto de estruturas”. (HEIDEGGER, 2002, §4.) E essas estruturas são apenas desdobramentos que constituem a própria existência.

Em síntese, a existencialidade, ou ainda, como nosso autor irá chamar de existência será estrutura e até desdobramento da própria existência, sendo que essa existência é apenas um assumir-se, tomar a si como fundamental para si. E, assim, ela se revela como o ser que torna-se si, ou seja, é o desvelamento do seu próprio ser. Assim, Heidegger fala que entende “(...) a existencialidade como constituição ontológica de um ente que existe”. (HEIDEGGER, 2002, §4.), e a compreensão existenciária é aquela que uma pre-sença faz de si mesma. Assim, a existência é um assumir-se ou não enquanto pre-sença, e esta compreensão se dá dentro do primado ôntico, em sua determinação ôntica e desdobra-se em estruturas

⁷⁹ HEIDEGGER, 2002, § 5.

⁸⁰ HEIDEGGER, 2002, §4.

ontológicas que permitem a antecipação da própria compreensão da pre-sença. Essa antecipação prévia executada revela o que Gadamer vai chamar de círculo hermenêutico da compreensão.

Então estamos de volta aos gregos, e esta aproximação da existência mesma deste ser revela uma atitude de *volta às coisas mesmas* demonstrando o primado ôntico-ontológico do ser. E esse primado é o fundamento da própria investigação da analítica existencial que é empreendida com o objetivo de re-estabelecer o horizonte da interpretação e do sentido.

Esta revelação demonstra o que e quando vai ser a construção objetiva da destruição da história da ontologia, e é essa história que permite uma revisão sobre a problemática do ser e da sua ambiguidade. E, assim, a história se torna uma realidade constituinte do próprio ser.

Com isso, seu próximo passo é a construção de um método que seja capaz de dar a ele um fio condutor para investigar velhas questões, com um novo olhar, com uma nova perspectiva, a fenomenologia hermenêutica. Sempre levando em conta o caráter ontológico e epistemológico que busca uma nova dimensão da verdade, a Aletheia é que dá um caráter próprio da tarefa da ciência em geral.

Para continuar a tarefa de uma descrição da analítica mais pormenorizada é preciso realizar a tarefa de descrever e de, através de uma linha, mostrar o entrelaçamento e a possibilidade de descrever, desvelar o ente que se manifesta enquanto pre-sença. Assim,

Trata-se de uma hermenêutica que elabora ontologicamente a historicidade da pre-sença como condição ôntica de possibilidade da história fatural. (...) A filosofia é uma ontologia fenomenológica e universal que parte da Hermenêutica da pre-sença, a qual, enquanto analítica da existência, amarra o fio de todo questionamento filosófico no lugar de onde brota e para onde retorna.⁸¹

Assim, resumidamente, as funções são parte da característica fundamental da pre-sença em sua condição ôntica, o cuidado. E, no entanto, o cuidado aparece como condição ôntica para qualquer elaboração ontológica do próprio ser. É nesse contexto, portanto, que essa analítica que Heidegger prepara é uma investigação acerca das condições ônticas de qualquer elaboração ontológica sobre o ser. Em outras palavras, para nosso autor, a primeira seção da primeira parte é uma investigação fundamental, a procura pela *arché* de todo o ser.

1.4.3. O cuidado e sua característica ontológica

Em seu livro *Ser e Tempo*, no segundo capítulo da primeira seção, Heidegger estabelece tal achado fenomenológico, e conseqüentemente hermenêutico, que vai auxiliar na visualização desse ente. O ente é *em-um-mundo*, e sempre é segundo um modo de

⁸¹ HEIDEGGER, 2002, § 7.

ser-no-mundo o “em”.

Talvez esse seja o ponto mais importante para o desvelamento do modo de ser do ser-no-mundo que é o “em” e demonstra como acontece a possibilidade de interpretar. E essa possibilidade é uma unidade totalizante – um horizonte, apenas o sentido. Porém não é só isso, o mundo é o

(...) lugar da manifestação do possível, do sentido e da linguagem. O mundo é abertura na qual moramos; não é uma entidade física, mas o horizonte de sentido no qual estamos dispostos. O mundo é o passado trazido a mim como herança é o meu projeto de futuro. O mundo é temporalidade que torna possível o tempo, a espacialidade de onde percebo o espaço, a historicidade que propicia a história, é a realidade que esclarece o real.⁸²

Assim, a ontologia que reveste essa questão fenomenológica é fundamental, como diz o próprio Heidegger. E o fundamental é perceber, e esse perceber é uma transformação da visão sobre o nosso conceito de mundo. Tradicionalmente, o conceito de mundo se transforma desde uma concepção da coisa extensa cartesiana para a concepção husserliana de *mundo-da-vida*.

No parágrafo 14 do *Ser e Tempo*, Heidegger começa a analisar o problema da mundaneidade do mundo, sendo que essa parte do tratado inicia por uma discussão bastante importante sobre a questão do mundo: o seu conhecimento, sendo que este é elaborado no parágrafo 13 desta primeira seção do mesmo livro, mas no segundo capítulo, enquanto a discussão sobre a mundaneidade está no terceiro capítulo. São essas duas discussões que são fundamentais para construção do conceito de mundo.

A questão fundamental do parágrafo 13 é a discussão da relação entre o objeto e o mundo. Sendo esta abordada como uma relação não tão óbvia e correspondente quanto se pretende demonstrar em ontologias clássicas. E, aqui, Heidegger estabelece o conhecer como caracterização fenomenal enquanto *ser-em* e *ser-para* o mundo. E continua dizendo

Ao se refletir sobre esta relação de ser, dá-se, logo de início, um ente, chamado natureza, como aquilo que primeiro se conhece. Nesse ente não se encontra o conhecimento. Quando “se dá” conhecimento, este pertence unicamente ao ente que conhece.⁸³

E a descrição continua mencionando o conhecimento, não como uma característica externa, mas como uma característica interna. Isso porque o conhecimento não pode ser percebido como uma “propriedade do corpo”. E segue a pergunta que se refere ao fato de o conhecimento ter um objeto. Assim, conhecimento passa a ser um arriscar-se em uma esfera externa.

⁸² ALMEIDA, 2002, p. 135-136.

⁸³ HEIDEGGER, 2002, § 13.

E, então, o que significa esse interno? É o desvendar do próprio ser, é uma descrição do próprio modo-de-ser. O que revela o caráter ontológico do conhecimento. E, dessa forma, podemos aderir à compreensão de que o conhecer é um modo-de-ser do Dasein enquanto ser-no-mundo, e com isso surge um fundamento ôntico para este conhecer. Assim, esta questão retoma a necessidade de retomar a hipótese construtivista,⁸⁴ ainda não demonstrada.

Assim, levando em consideração os dados fenomenais, deve-se admitir que o conhecimento em-si se funda previamente em um “já-ser-junto-ao-mundo”.⁸⁵ No entanto, ainda é ressaltando a questão do “já-ser-junto-a”, não mais como um simplesmente dado, porque ele já admite a antecipação do mundo. “Enquanto ocupação, o ser-no-mundo é tomado pelo mundo de que se ocupa” (HEIDEGGER, 2002, §13), como se pudesse dizer que houve uma deficiência no se fazer presente para que aconteça o conhecimento. Com isso, deixando de lado as formas de presentificar-se pelo ato, o ser-em concentra-se em um único ponto, ou seja, no fato de “demorar-se junto a...” (HEIDEGGER, 2002, §13)

Com base nesse modo de ser o ente intramundano em sua pura configuração (εἶδος) e como modo dessa maneira de ser, é que se torna possível uma visualização explícita do que assim vem ao encontro. Essa visualização é sempre um direcionamento para..., um encarar o ente simplesmente dado.⁸⁶

Isto é visualizado como algo direcionado, uma relação. Mostra que a percepção de algo se fornece pela possibilidade de interpelação que se tem desse algo. Contudo, ao interpelar, dá-se, em sentido amplo um processo de interpretação, e as sentenças produzidas nessa interpelação são elas mesmas um modo de ser-no-mundo. Assim, não pode ser interpretação a representação que um sujeito constrói para ele, e sim como o próprio ser que se manifesta na sentença, como se essas representações pudessem ser guardadas para que depois se estabelecesse a concordância com a realidade.

Em seu modo-de-ser, a pre-sença está sempre fora, “(...) junto a um ente que lhe vem ao encontro no mundo já descoberto” (HEIDEGGER, 2002, §13.) Porém, com isso, não significa que aconteça um abandono, mas Heidegger assinala que este estar fora deve ser bem entendido, pois, nesse sentido, a pre-sença nunca esteve fora e sim sempre dentro, pois é ela mesma que, como ser-no-mundo, conhece.

Quando em sua atividade de conhecer, a pre-sença percebe, conserva e mantém, ela, como pre-sença, permanece fora. Tanto num mero saber acerca do contexto ontológico de um ente, num “mero” representar de si mesmo, num “puro”

⁸⁴ Aqui se encontra uma questão não muito discutida por Heidegger, mas que tem elementos primários no fim do § 23.

⁸⁵ HEIDEGGER, 2002, § 13. De certa maneira Heidegger estabelece um diálogo com a tradição epistemológica ligada ao problema do empirismo. Sem, contudo, esquecer-se das hipóteses construtivistas que adentram a uma situação de um conhecimento situado, contextualizado e que possui muitas relações.

⁸⁶ Ibidem.

“pensar” em alguma coisa, como numa apreensão originária, eu estou fora no mundo, junto ao ente.⁸⁷

O que fica evidenciado claro é que, ao conhecer, a pre-sença se constitui a si mesma como capacitada ontologicamente para o conhecimento, de si e do mundo. E essa tarefa pode se tornar autônoma, conhecer, tornar-se direção, uma ciência. Assim, conhecer “(...) é um modo da pre-sença fundado no ser-no-mundo”. (HEIDEGGER, 2002, §13.)

Essa posição é aprofundada quando, no seminário sobre Heráclito do verão de 1943, Heidegger, no § 1 da primeira seção, inicia procurando uma definição da lógica das coisas e do pensamento. Ele diz que epistemologia, ou *episthemé* é

(...) colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, afim de que ela se mostre em sua visão. *επιστασις* significa também permanecer diante de algo numa permanência tenta, *επιτημη*, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para (*vorstehen*) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder tender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos *επιστημη*, *episthemé*, por “entender-se com-alguma-coisa”⁸⁸

Assim, a postura que Heidegger vai exigir é a construção de uma nova noção de conhecimento. Quando em *Ser e Tempo* ele se refere ao conhecimento como uma forma de entender-se, como um modo-de-ser no mundo, é, em certo sentido, o mesmo que dizer que nos entendemos com o que nos cerca. É a construção de uma espécie de identidade, ou em antecipação do mundo pela pre-sença e da pre-sença pelo mundo. E é dessa mesma maneira que, no § 2 deste mesmo texto, encontramos uma concepção interessante para o que nos propomos.

Se a *episthemé* significa entender-se com algo, técnica em seu lócus originário, grego trata da construção, da criação, da pro-criação, dar à luz. O que significa conduzir, colocar no mundo. Em outras palavras, a sentença é a própria pre-sença que se manifesta integralmente, uma possibilidade ontológica que vem ao mundo pela técnica, a lógica que descreve “acertadamente” o algo com o qual queremos nos entender.

Assim, resta ainda re-construir o que Heidegger pensa sobre a segunda parte da estrutura do cuidado, o “ser-junto a...”⁸⁹ A *disposição* é uma estrutura aparente que revela em si a própria situacionalidade do ser esta é a temática da disposição, do temor, da compreensão e da interpretação.

Este *ser-em* indica uma abertura fundamental para o mundo do ser. Esta abertura revela algo que não foi conhecido como tal, em outras palavras o ser-em se torna abertura pela

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ HEIDEGGER, 2002, §1.

⁸⁹ HEIDEGGER, 2002, § 41.

cotidianidade do pre.

(...) fato de ser, caráter ontológico da pre-sença, encoberta em sua proveniência e destino, mas tanto mais aberto em si mesmo quanto mais encoberto, chamamos de estar-lançado em seu pre, no sentido de, enquanto ser-no-mundo, esse ente ser sempre o seu pre. A expressão estar lançado deve indicar a facticidade de ser entregue à responsabilidade.⁹⁰

Assim, o fator do ser-em emerge como uma totalidade unificada de desdobramentos que são simplesmente abertura e esta abertura que revela o ser do pre, e este identifica o ser-em e o ser-junto-a designado pela responsabilidade em um único conceito: cuidado.

Desta forma, a abertura revela uma disposição que um modo existencial básico em que a pre-sença é o seu pre. E, somente, desta maneira que a compreensão também pode ser mostrada como outra estrutura da constituição da pre-sença, assim, também, como acontece com a interpretação. Dessa maneira retomamos o modo original revelado por Heidegger no § 13, quando demonstra que há uma unidade que fica expressamente caracterizada não pela dicotomia, mas pela unidade integral de todas as dimensões do ser humano.

1.4.4. A estrutura original do cuidado

O cuidado revela uma unidade do ser. No entanto, esta unidade não pode ser comparada a outra unidade qualquer. O Dasein é fundamentalmente uma unidade que encontra sua essência na manifestação do cuidado. Assim, o *ser-em* e *ser-junto-a* manifestam o cuidado através de uma estrutura horizontal⁹¹ e contextual. Um círculo de interpretação e compreensão.

O círculo hermenêutico, já é anunciado desde o parágrafo 25 do *Ser e Tempo* é o círculo da compreensão que se desdobra e se constrói em uma unidade ontológica que se reconhece como cuidado. O cuidado se manifesta em três níveis de compreensão que juntos constroem a noção de círculo de compreensão e que podem desvelar o horizonte da experiência cotidiana e que dão o sentido ao que se procura tornar claro.

O primeiro dos níveis é manifestado pelo pre, ou o aí. O pre e o aí são uma tradução aproximada da noção que o “Da”, do Dasein, em alemão significa. Assim, pre-sença, ser-aí ou

⁹⁰ HEIDEGGER, 2002, § 29. A palavra responsabilidade é uma tradução portuguesa que reúne conotações diversas advindas de noções diversas, como nos aponta a nota 47 de *Ser e Tempo*. As conotações são relativas ao ato de responder por, e até de ser “entregue a” e de “impor a”. Com isso, irrompe uma unicidade relativa ao fato da responsabilidade. É como se o ser-em, jogado a facticidade precisar responder pelo fato do ser. Para maiores esclarecimentos ler também *Sobre a responsabilidade*, segundo Zeljko Loparic. Especialmente, o capítulo II, onde o professor remonta o contexto do pensamento originário de Heidegger sobre o problema da ética como sendo parte desta unidade originária do pensamento e do ser.

⁹¹ Uma das grandes descobertas da fenomenologia hermenêutica é que a experiência do cotidiano acontece de forma horizontal e não mais vertical ascendente ou descendente.

simplesmente *dasein* significam a unidade originária da experiência do mundo. Há uma unidade fundamental da compreensão que se auto-funda pela antecipação que o mundo realiza sobre ele mesmo. Esta unidade originária revela uma compreensão importante sobre o mundo, por isso, no início do parágrafo 14 até o parágrafo 25 o que acontece é uma análise da *mundaneidade* do mundo.

Esta chamada antecipação é fundamentalmente uma descrição das relações ontológicas entre o ser e o mundo. Este *pre* é um “modelo”, ou para usar uma terminologia heideggeriana chamada estrutura. Esta estrutura se fixa na relação entre compreensão e interpretação. E, assim, nesta estrutura o eixo da compreensão e da interpretação estabelece o método.

E é neste círculo de compreensão que o projeto, para Heidegger, aparece como sendo a possibilidade do próprio sentido. Assim, a possibilidade é a estrutura da própria compreensão, pois é neste momento que, na compreensão, a presença projeta seu ser para a possibilidade, diz Heidegger. Vejamos,

Na compreensão, a *pre-sença* projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a *pre-sença* as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração.⁹²

Percebemos uma linha descritiva do modelo de interpretação heideggeriano, e continuando no texto acima, Heidegger vai dizer que a interpretação se funda existencialmente⁹³ na compreensão e vice-versa. E ainda ele diz que são nas formas que as possibilidades se elaboram que a compreensão se apropria do que compreende.

Assim, aqui parece que Heidegger não descreve como é possível conhecer, mas antes o simples fato da experiência de pensamento. O que ocorre é que o autor parece retomar a ideia do cuidado ser a *pre-sença*, pois fica claro o uso da descrição da compreensão e interpretação para elaborar uma teoria do conhecimento como fenomenologia-hermenêutica do conhecimento, porque mais adiante diz que: “Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”. (HEIDEGGER, 2002, § 32, p. 204.) Assim, o horizonte que a compreensão atinge não é de uma teoria do conhecimento, menos ainda de uma teoria da consciência. O horizonte é de uma teoria hermenêutica, de uma Filosofia Hermenêutica.

Assim, é importante ressaltar a fundação daquilo que podemos chamar de visão de

⁹² HEIDEGGER, 2002, § 32, p. 204.

⁹³ Apenas com intuito de esclarecimento, o existencial, para Heidegger, significa que a interpretação é uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que dá acesso à compreensão daquilo que compreende, também realiza temporalmente o homem, porque lhe permite em seu projeto a compreensão de si.

mundo, ou ainda, o mundo-vivido que Husserl vai cunhar é completamente diferente daquilo que Heidegger pretende fundar aqui. É a tentativa de explicar como acontece o pensamento em sua origem, em seu solo ou em seu horizonte. Ao que parece, o pensar para Heidegger precisa se re-instalar a partir de outro horizonte, mais amplo e mais objetivo. Por isso, falar da vida prática é re-estabelecer o sentido a partir da compreensão e esta nos atos. Por isso, “O que está à mão se explicita na visão da compreensão”. (HEIDEGGER, 2002, §32, p. 205.) E assim é re-estabelecido o processo de análise vinculado a uma teoria que re-estabelece nossa relação com o mundo. Desta maneira, continuando o §32, esclarecendo que a compreensão é relativa ao *como* e que a interpretação revela o *para*, tais descrições nos revelam uma visão importante, mostram que o autor quer determinar qual é a constituição fenomenológica de um “puro conhecer”, que, no entanto, não chega a ser um conhecimento, mas mais um acontecimento. E completa essa descrição referindo-se a uma espécie de síntese entre as duas estruturas anteriores, na qual a compreensão e interpretação formam o “modo” da, se assim pudermos dizer, percepção.

Em outras palavras, a estrutura-como, para usar termos de Heidegger, revela uma compreensão e interpretação livre, uma simples visão de. O que torna o “como” uma transposição, assim o “como” visualiza-se na construção de um sentido para, pois simplesmente ter um objeto a sua frente “(...) uma coisa é somente fixá-la como uma não compreensão”. (HEIDEGGER, 2002, §32.) Assim continua dizendo que o fato de o “como” não ser pronunciado onticamente não deve levar a desconsiderá-lo enquanto constituição existencial *a priori* da compreensão”. (HEIDEGGER, 2002, §32.)

Com isso, Heidegger mostra a razão pela qual tenta restabelecer a visão integradora do conhecimento, assim o *como* da compreensão torna-se algo semelhante às categorias kantianas. No entanto, segundo Heidegger, o *como* é uma versão específica das categorias, pois elas são voltadas à compreensão do homem e não somente das coisas.

Interpretação e compreensão são momentos de uma mesma unidade originária que é a preocupação, o cuidado. Assim, a descrição de uma interpretação pode acontecer em dois momentos: 1) a interpretação deixa de ser um momento dentro da estrutura do cuidado e passa a ser guia, mesmo que configurando apenas uma a necessidade de estabelecer um parâmetro; 2) toda interpretação funda-se em um recorte que assume a possibilidade determinada de interpretação. Com isso, vincula à construção uma espécie de circularidade que vincula o “todo” à “parte” em uma simples possibilidade. E assim, o compreendido estabelecido em uma visão prévia torna-se conceito através de uma interpretação, diz Heidegger.

Então, Heidegger vai responder a questão sobre como devemos compreender o termo

prévio dessa visão prévia que no §32 é tão importante. Para isso, procura descrever um nexo existente entre a compreensão e a interpretação no projeto. Então,

(...) no projeto da compreensão, o ente se abre em sua possibilidade. O caráter de possibilidade sempre corresponde ao modo de ser de um ente compreendido. O ente intramundano em geral é projetado para o mundo, ou seja, para um todo de significância em cujas remissões referenciais a ocupação se consolida antecipadamente como ser-no-mundo. Se junto com o ser da pre-sença o ente intramundano também descobre, isto é, chega a uma compreensão, dizemos que ele tem sentido.⁹⁴

Assim, Heidegger nos aponta uma visão necessária sobre o problema, o conceito de sentido é o nexo formal entre aquilo que acontece na interpretação e na compreensão. Aquilo que é compreendido não é o sentido, mas o ente e o ser. E, dessa forma, o sentido é a perspectiva pela qual se articula uma visão prévia, em função da qual se estrutura o projeto de compreensão. Assim, “Sentido é um existencial da pre-sença e não uma propriedade colada sobre o ente, que se acha por “de trás” dela ou que paira não se sabe onde (...)”. (HEIDEGGER, 2002, §32, p. 204.)

Pode-se ainda argumentar que o círculo seja vicioso, mas a questão não é essa, e sim a questão é como entrar no círculo hermenêutico de maneira adequada. Em outras palavras, é adentrar à compreensão e à interpretação através das “hipóteses”. São elas que podem guiar nossa compreensão e interpretação ao sentido. E, assim, destacar que o círculo da compreensão pertence à estrutura do sentido.

O próprio Heidegger chama atenção para um fato, o de que essa estrutura é apenas a descrição do fenômeno da compreensão descrito como possibilidade e caminho pelo qual uma clareira pode aparecer, que é o sentido. Assim, o círculo só existe quando está claro o envolvimento entre compreensão e interpretação como sendo parte da estrutura do sentido, que somente é assim por causa da pre-sença que tem sua possibilidade fundada na estrutura da compreensão.

No parágrafo posterior, o33, Heidegger vai discutir a proposição como modo derivado da interpretação, mostrando com isso como acontecem as associações, ou o acesso desse ser-no-mundo ao mundo pelas proposições. E são estas proposições que podem ser sintéticas, ou não.

No parágrafo 34, o autor explora o discurso e a linguagem como condições para que as proposições possam existir. Que, no entanto, há o aparecimento de um discurso e de uma linguagem como disposição deste ser sobre seu aí, que é sua própria antecipação. Então, do parágrafo 34 até o parágrafo 39, Heidegger vai explorar as condições *autênticas* e

⁹⁴ HEIDEGGER, 2002, §32.

*inautênticas*⁹⁵ de existência desse ser-aí.

O salto realizado por alguns parágrafos foi feito apenas para assinalar uma espécie de conclusão que mostra, no parágrafo 39, uma unidade originária do pre da presença que é o cuidado. E esse cuidado é condição para a compreensão. Então aparece um cuidado, um compromisso, que é fundamental para uma existência autêntica desse ser finito. Assim, o cuidado supera a própria condição epistemológica antecipada por Platão.

1.5. O cuidado heideggeriano como radicalização da opção da vida e das características propriamente humanas

Com isso, nós encaminhamos para o primado da compreensão e do cuidado sobre a necessidade individualizante e homogênea. Quando confrontamos as compreensões descritas por Foucault e por Heidegger sobre o cuidado, gostaríamos de evidenciar a própria compreensão de Platão ao problematizar o *conhece-te a ti mesmo* como um *cuidado-de-si*.

As teses de Foucault em suas interpretações sobre o diálogo Alcebiades I demonstram a necessidade de um autor em fundamentar um projeto crítico, que visava fazer uma descrição dos fundamentos da modernidade. Assim, o Alcebiades que Foucault interpreta é uma descrição sobre os modos de vida e, conseqüentemente, esse Alcebiades torna-se também uma descrição das raízes culturais do ocidente. Assim, como diz Paviani, em seu ensaio sobre o cuidado em Foucault, o *cuidado-de-si* é indispensável para compreendermos o nosso tempo.

A tarefa de Foucault, portanto, é desnudar a raiz do pensamento europeu, de mostrar, com isso, como ela vem sendo construída e pensada há algum tempo. E, principalmente, que a tarefa do cuidado-de-si representa o legado grego para o tempo presente como responsabilidade e possibilidade de desenvolvimento em contínuo progresso. E, ao descrever a formação do sujeito, apresenta também o projeto de uma civilização culturalmente nascida na Grécia antiga e que procurou desenvolver este projeto. A tarefa de *Alcebiades* é a de um homem que tem um objetivo claro, determinar-se para que possa vencer. Busca se empenhar no auto-aperfeiçoamento para que possa assim encontrar aquilo que tanto almejava, ou seja, a possibilidade de governar, de ser um líder, de ser reconhecido e de ter poder.

No entanto, o Alcebiades que Foucault interpreta esquece a dimensão da ignorância pregada por Sócrates, qual seja a dimensão que evoca a ética e a responsabilidade humana em relação ao próximo. E há também outro diálogo platônico que possibilita que vejamos o *cuidado-de-si* de outro ângulo. *Laques* enfatiza o cuidado de si como um modo de vida.

⁹⁵ São termos utilizados por Heidegger para indicar a capacidade do Dasein de *ser-ele-mesmo*.

Laques e Alcebíades I assemelham-se em alguns elementos, mas *Laques* estabelece uma determinação importante para o questionamento que fica esquecido com o conceito da técnica. Para Foucault o *cuidado-de-si* é uma *tecnologia do eu*, uma espécie de saber-fazer de si mesmo. No entanto, é ainda um conceito pautado em uma noção moderna de técnica.

Quando no *Laques*, Platão faz menção ao modo de vida, não parece estar lançando mão de uma cosmovisão apenas cultural, epistemológica, científica, mas sim questionando o *modo-de-ser* dos sujeitos. E, assim, quando Heidegger constrói o conceito de *cuidado* como sendo uma unidade originária dos seres, aproxima-se cada vez mais de Platão. E, com isso, não perde de vista o problema da história do pensamento, da filosofia, como sendo a história do ser. E percebe, com isso, que era preciso desconstruir os modos conceituais e analíticos utilizados para interpretar essa mesma história.

E quando faz este questionamento, o faz a partir de um trabalho de aproximação do contexto e do problema grego, procurando aproximar-se do significado dos conceitos e da visão de mundo que os gregos carregavam em sua história, ou seja, a evocação do conceito de cuidado se faz a partir da desconstrução, aproximação e reconstrução deste mesmo universo cultural.

Com isso, o conceito de cuidado de Heidegger é um resgate da função originária do pensamento ser teórico (*bios teorikos*) e de reconstruir as relações e o significado do ser, as relações dos seres consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E, por isso, se em uma leitura apropriada pensarmos os diálogos de Platão de forma dialética, ampliando, observaremos um Platão retomando seus problemas filosóficos e os significados em cada novo horizonte que esta questão fosse assumir. Assim, a dimensão da ignorância socrática não é esquecida para ser transformada em cuidado, em *cuidado-de-si*, mas que será radicalizado, já que o *cuidado-de-si* de uma técnica e necessidade passa a ser um modo de vida.

E, dessa forma, o conceito que parece ser mais próximo ao conceito platônico e estabelecer a real radicalidade é o conceito de cuidado em Heidegger, pois transforma o cuidado em um modo-de-ser, ao que parece, mais próximo da radicalização do problema do cuidado oferecido por *Laques*. Assim, o cuidado deixa de ser um projeto cultural e epistemológico apenas, que parece ser o *Alcebíades* interpretado por Foucault, e passa a ser um questionamento intenso e forte sobre a história do ser, como quer o *Laques* de Platão e o conceito de cuidado de Heidegger. E é baseado nisso que passaremos a uma descrição mais intensa do problema do *cuidado-de-si* em Heidegger e seus desdobramentos em sua ontologia fundamental.

2. O cuidado heideggeriano e a construção do conhecimento.

A construção do conhecimento nos moldes de uma ontologia elaborada é um processo que se inicia com os gregos, vai aos debates medievais até o início da modernidade com o mundo pós-moderno e as filosofias contemporâneas. Vários autores, enquadramentos epistemológicos e visões ontológicas se formaram. Para usar uma expressão do próprio Heidegger, é preciso compreender a “formação de teorias”. (HEIDEGGER, 2007, p. 386) Com isso, o objetivo aqui é ter a possibilidade de construir o ambiente e as discussões que, vigentes na época, possibilitaram a Heidegger construir seu projeto filosófico.

O projeto, a inauguração de um novo paradigma é fundamental para que se possa fazer a descrição de um novo tempo do pensar. Desde Descartes o paradigma da consciência e suas teorias têm vigorado. E com o paradigma da consciência,⁹⁶ como consequência dessas filosofias, têm-se as múltiplas teorias da representação.⁹⁷

Dessa forma, as epistemologias como o empirismo, advindo das ciências da natureza, ganham em força. Frente às tendências, como as do empirismo e, em certo grau o ceticismo, há o racionalismo de cunho dogmático que ocupava cada vez mais espaço.

Quando mais tarde houve críticas aos dualismos instaurados por Descartes, inaugurou-se uma nova forma de perceber a realidade possível. O criticismo vem adicionar à forma de pensar o conhecimento e a realidade a partir do ponto de vista de uma lógica transcendental. Com isso, o conhecimento é elevado a novos ares, mas ainda houve discordâncias, duas diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento. A primeira delas é a especulativa dialética, quando Hegel critica Kant. E a segunda é a fenomenologia e seus desdobramentos com a analítico-descritiva de Husserl e a hermenêutica de Heidegger. Para tanto, vamos iniciar com uma investigação sobre o racionalismo de cunho dogmático: o cartesiano.

2.1. Do mundo de Descartes ao mundo cotidiano

O primeiro grande pensador que Heidegger investiga é Descartes. E encontramos as marcas dessa investigação em parte da obra máxima de Heidegger, *Ser e Tempo*, que é

⁹⁶ Por este termo se compreende as teorias de cunho cartesiano, e nos referimos às teorias **pelas quais** compreendemos que elas podem ser encontradas tanto na Filosofia quanto na Educação.

⁹⁷ Nesse primeiro momento, entende-se o termo como tendo um significado mais abrangente **e, com isso**, classificar todo modelo teórico que utiliza a ideia de uma representação mental.

dedicada a Descartes com o título *Contraposição da análise da mundanidade à interpretação do mundo de Descartes*.

Descartes demonstra um aspecto verdadeiramente importante, e, certo disso, Heidegger assegura dizendo no início do parágrafo 19:

Descartes distingue o “ego cogito” como *res cogitans* da “*res corporea*”. Essa distinção determinará ontologicamente a distinção posterior entre “natureza” e “espírito”. Por mais que, do ponto de vista ôntico, essa oposição esteja presa a tantas derivações de conteúdo, a falta de clareza de seus fundamentos ontológicos e dos próprios membros da oposição radica-se diretamente nessa distinção efetivada por Descartes. Dentro de que compreensão ontológica Descartes determinou o ser deste ente? O termo para o ser de um ente em si mesmo é *substantia*. Essa expressão ora designa o ser de um ente como substância, substancialidade, ora o próprio ente, uma substância. Essa ambigüidade de *substantia*, que já trazia em si o antigo conceito de $\omicron\upsilon\sigma\tau\alpha$, não é causal.⁹⁸

Há vários elementos que remetem ao pensamento cartesiano e são destacados na interpretação heideggeriana, mas alguns merecem certo destaque: 1) a própria concepção de mundo que vai resultar do problema da questão da existência; 2) a construção de uma noção de materialidade; 3) uma visão ontológica bem difícil de ser definida.

Assim, o primeiro elemento exposto: a questão da concepção de mundo é fundamental. A perspectiva a qual pretende articular é a da existência e do pensamento, como o próprio Heidegger assinala, vem do conceito grego $\omicron\upsilon\sigma\tau\alpha$ - ideia, forma e até perspectiva. O que se pretende é descobrir como Descartes articula a ideia de coisa (*res copore*), sendo que essa coisa é tangível, mensurável e totalmente material, com a ideia de abstração (*res cogitans*), do pensamento. Pode até parecer uma pergunta irrelevante, mas ela demonstra a compreensão epistemológica vigente na época de Descartes.

A epistemologia da época se fundamentava em duas visões ontológicas completamente distintas. Um empirismo que, com certo radicalismo, se aproximava do ceticismo. Historicamente se sabe que há várias fontes de empirismo⁹⁹ relevantes, mas uma em especial afetou a história do pensamento ocidental, a inglesa, a de David Hume e John Locke.

Para podermos compreender melhor, precisamos partir de algumas percepções que são fundamentais. Primeiramente, é perceber que o empirismo se posiciona ontologicamente contra a origem racionalizante do conhecimento. Na maior parte das vezes não se está contra

⁹⁸ HEIDEGGER, 2002, § 19. Esta citação usa alguns termos descritos como: *res*- que significa coisa - *cogito*, *cogitans* – pensar, dúvida – *corpórea* – o material, o corpo – *substantia* – substância, o que subsiste, essência, potencialidade, são todos termos utilizado na *Metafísica* de Aristóteles. Também é importante destacar que Heidegger retoma uma definição aristotélica: o ser do ente, ou o ser enquanto ser que é *substantia*.

⁹⁹ Cabe deixar claro que estamos seguindo uma ideia de Heidegger ao falar em mundaneidade do mundo, em outras palavras, é dizer que estas epistemologias são, para Heidegger, apenas determinações do ser, e por isso “visões” ontológicas.

o racionalismo, mas não se atribui a ele a origem do conhecimento. E, nessa leitura, o ceticismo se tornaria uma espécie de radicalização do empirismo quando nega a total possibilidade de conhecimento.¹⁰⁰

Vejamos o que o próprio Descartes diz:

E, finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos quando acordados também nos podem ocorrer quando dormimos, sem que nenhum seja então verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que haviam entrado em meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notadamente que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulos como o primeiro princípio da filosofia que buscava.¹⁰¹

Aqui Descartes procura demonstrar como percepções vão se tornando, pouco a pouco, verdades claras e distintas. Contudo, o principal problema é estabelecer como a percepção intelectual pode ser verdadeira. Assim, muitas dúvidas podem ser acometidas, mas como processos lógicos à unidade existencial do “eu” ocorre pelo problema cético. Contudo, a unidade e o regresso não permitem a refutação desse princípio descoberto e afirmado como fundamental. E mais adiante ele continua dizendo:

(...) ao passo que, se apenas eu parasse de pensar, ainda que tudo o mais que imaginara fosse verdadeiro, não teria razão alguma de acreditar que eu existisse; por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa algum material.¹⁰²

Vê-se que Descartes parte da definição metafísica que Aristóteles elaborou: a do ser enquanto ser. Essa igualdade que Descartes cria entre o eu e a substância que tem como atributo pensar, cria também uma unidade abstrata necessária que, posteriormente, vai chamar-se subjetividade seguindo o primado metafísico de Aristóteles na igualdade do ser.

A interpretação que Heidegger realiza é extremamente interessante, colocando em destaque uma pergunta sobre a constituição da substancialidade da *res corporea*. Ela continua dizendo que a substância é acessível pelos seus atributos. Assim, ele pergunta pela (...) propriedade no tocante à *res corporea*? A saber, a extensão em comprimento, altura e largura constitui o ser propriamente dito da substância corpórea que nós chamamos mundo.” (HEIDEGGER, 2002, §19.) E, assim, mostrar que a *extensio* é uma constituição ontológica do ente em causa. Algo parecido com o argumento aristotélico de que a extensão é algo que deve “ser” atribuída às coisas corpóreas e a outras. Dessa forma, todo resto atribuído a este ser,

¹⁰⁰ É preciso deixar claro que não se trata de uma história da filosofia, mas uma interpretação sobre o conceito de cuidado em Heidegger., mesmo que para essa tarefa façamos algumas digressões.

¹⁰¹ DESCARTES, 2001, p. 38.

¹⁰² DESCARTES, 2001, p. 38-39.

substância, ente é apenas o modo como ela se apresenta e que não pode ser atribuída a outras coisas.¹⁰³ Com isso, segundo Heidegger, o “modus da extensio” (HEIDEGGER, 2002, §19) pode até variar, mas sempre passam por determinações do ser deste ente que nos possibilita nos apropriar do são. Com isso, é este ponto que mostra como somente aquilo que permanece é aquilo que caracteriza a “substancialidade desta substância”.¹⁰⁴

Contudo, o que se torna precioso na interpretação feita por Heidegger é uma importante procura por aquilo que define a materialidade, a *res cartesiana*. E ele chega à conclusão que, apesar dos modos como pode apresentar-se, é a extensão a qual acaba sendo a determinação da materialidade. E, ainda assim, resta o elemento do segundo ponto a ser analisado, que é a composição ontológica do conceito de mundo feito por Descartes. O parágrafo 20 inicia com a seguinte frase: “A substancialidade é a ideia de ser a que remete a característica ontológica da *res extensa*.” (HEIDEGGER, 2002, §20) Essa é outra sinalização importante feita por Heidegger mostrando que o mundo só é quando sua extensão é assimilada por um *Dasein*.¹⁰⁵

A possibilidade de uma substância, que se caracteriza como tal, é sua não necessidade. Em outras palavras, é dizer que Descartes procura determinar o mundo como um ser autônomo. O que revela, em certo sentido, uma capacidade ontológica de existência do mundo, sem a experiência. E, nesse sentido, outras substâncias que não necessitam de outras substâncias e que neste sentido se mostram como autônomas são reconhecidas por Descartes em “analogia”, a substância perfeita conhecida na época: Deus. E estas duas substâncias são a *res cogitans* e a *res extensa*. Ou nas palavras de Heidegger:

Sem dúvida, com relação a Deus, esse ente necessita de produção e conservação, mas, dentro da região dos entes criados, do mundo no sentido de *ens creatum*, existe algo que “não necessita de um outro ente”, no tocante à produção e conservação das criaturas, por exemplo do homem. Tais substâncias são duas: a *res cogitans* e a *res extensa*.¹⁰⁶

É importante perceber que é por analogia que Descartes molda as substâncias que ele vai dar decorrência. Desse modo, a criação ontológica que ele realiza é ainda a manutenção da metafísica medieval. E essa determinação ontológica, segundo Heidegger, vai aparecer

¹⁰³ É preciso destacar que esta é uma forma de apoiar-se no empirismo, sem com isso tornar-se apenas empirista. Contudo, essa solução nos aproxima do conceito fundamental de ideia que, em sua raiz grega (forma), é fundamento à construção moderna da *Bildung*. No entanto, este é um discurso similar à psicologia genética piagetiana, quando fala sobre os esquemas.

¹⁰⁴ A característica da permanência é o desejo tanto aristotélico quanto platônico para determinar as coisas, mas é preciso ver que Heidegger dá uma solução interessante ao problema da época, uma outra forma de ver, analisando de uma só vez o ser enquanto ser e o ente enquanto ser.

¹⁰⁵ Conceito relevante, mas que será explicitado mais adiante.

¹⁰⁶ HEIDEGGER, 2002, § 20. Heidegger percebe que a analogia é a operação realizada pelo modelo de racionalismo construído por Descartes.

somente quando o sentido do ser, comum às três¹⁰⁷ substâncias for esclarecido.

A questão aqui é que Descartes retoma uma discussão sobre a diferença que existe, mesmo que por analogia, entre a extensão das substâncias finitas e da infinita. Com isso, Descartes reconstrói o problema da diferença de ser entre as criaturas e o criador. A questão toda é que Descartes não trata desse problema, usa a analogia medieval, mas recua quando precisa tratar da diferença e da universalidade do ser. E o sentido universal desse ser não foi tratado porque foi sempre tomado como evidente. E mais, nas palavras do próprio Heidegger:

Descartes não apenas recuou inteiramente diante da questão ontológica da substancialidade, como acentua explicitamente que a substância como tal, isto é, a substancialidade, já é em si mesma, de antemão, inacessível para si mesma. (...) O “ser” ele mesmo não nos “afeta”, não podendo por isso ser percebido. Segundo a sentença de Kant, que apenas repete a frase de Descartes, “o ser não é um predicado real.”¹⁰⁸

O que parece alentar Heidegger nessa sua interpretação é que buscar o que caracteriza a coisa em si mesma, a substancialidade da substância, acaba tornando-se uma mudança de paradigma, contudo sem cair no transcendentalismo kantiano. E mais, investigar a diferença, a universalidade e as determinações do ser significa trazer à luz a problemática original das coisas mesmas. Assim, como resultado dessa investigação, percebeu-se que a substancialidade da substância não pode ser abandonada ao ôntico, ou às determinações do ser, mas sim entendida como uma atribuição, propriedade, da substância.

E no parágrafo 21, Heidegger empreende uma desconstrução, ou interpretação da ontologia cartesiana do mundo. Ele inicia dizendo que a extensão somente pode ser acessível através de um ente intramundano (natureza). Além do que a possibilidade de lançar bases para desenvolver o problema ontológico do mundo fundamentado na distinção entre Deus, eu e o mundo não é possível, porque é preciso admitir que as bases ontológicas que Descartes pretende dar é não apenas falha, como aparece, mas como se fosse um salto por cima do fenômeno mundo. Porém, “Que modo de ser da pre-sença é estabelecido como a via de acesso adequada ao que, enquanto extensio, Descartes identifica com o ser do mundo?” (HEIDEGGER, 2002, § 21).

Descartes vai mostrar que a via de acesso ao mundo é o conhecimento matemático, e este conhecimento vai possibilitar a determinação do mundo. No entanto, é como se Descartes, por assumir a analogia medieval, vai diretamente à substância, esquece o sentido deste ser, e o determina por seu atributo. Assim, Descartes esquece o movimento e investiga somente a determinação, não universal, mas analógica. Com ele cumpre sua tarefa de

¹⁰⁷ *Res divina* é a terceira substância.

¹⁰⁸ HEIDEGGER, 2002, § 20.

fundamentar, filosoficamente, a matemática como possibilidade de investigar os entes como são.

Descartes não precisa colocar o problema de acesso adequado ao ente intramundano. No predomínio ininterrupto da ontologia tradicional, já se decidiu antecipadamente o modo de apreender o ente propriamente dito. Esse se encontra no νοεῖν, na “intuição” em seu sentido mais amplo, da qual o διανοεῖν, o “pensamento”, significa apenas uma forma fundada de realização.¹⁰⁹

O trabalho de Descartes é encarar a tarefa realizada, como uma crítica à única forma de acesso real ao ente intramundano, uma oposição entre sensação e razão. E, em sua ontologia, universaliza o atributo da *res extensa* aprendendo assim, tudo, inclusive a presença, como coisa extensa. Contudo, poder-se-ia argumentar que a pergunta pelo ser intramundano, a pre-sença, não poderia ser percebida por Descartes por causa da tradição, mas o problema é que ele e a tradição fecharam os olhos para o problema do mundo e para o problema de um ser intramundano. Apesar de toda a investigação realizada nas Meditações, o problema do mundo acaba ficando encoberto. O que parece ser mais objetivo é a tarefa que Descartes tenha preparado a compreensão de um *a priori*, o qual Kant tratou de fixar o conteúdo.

Assim, insurgiu outra personagem nesse teatro epistêmico. Se Descartes encontrava-se em debate constante com empiristas e céticos, Kant assume os mesmos problemas, mas sua solução é completamente diferente. A desconstrução do conceito de mundo, segundo a tradição racionalista, foi realizada. Dessa forma, Heidegger apresenta seu método, filosofia e crítica. No entanto, antes de apresentar a desconstrução do espaço e do tempo, é importante destacar dois elementos fundamentais e funcionais para compreender o projeto de uma filosofia hermenêutica.

O primeiro elemento é dizer que, quando Heidegger desconstrói o conceito de mundo, ele realiza duas tarefas: 1) estabelece os fundamentos para a primeira parte de uma estrutura ontológica: a do Dasein; 2) estabelece uma nova forma de pensar epistemologia juntamente com a ontologia e construir um novo arcabouço teórico, como o próprio Heidegger destaca em um dos seus seminários do Zollikon. (HEIDEGGER, 2009, p. 233.)

O segundo elemento a ser destacado é que a dilatação do conceito de Mundo foi realizada primeiro por seu professor Edmund Husserl, quando constrói o conceito de *mundo-da-vida* - (*Lebenswelt*) – em uma obra chamada *a Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Contudo, o próprio Heidegger em outro seminário intitulado *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica* realiza uma tarefa semelhante.

¹⁰⁹ Idem. p. 142.

Para os fins de nosso interesse, as determinações do primeiro elemento são relevantes para o nosso objetivo, ou seja, compreender de que maneira o conceito de cuidado pode se tornar um acesso potencialmente crítico ao mundo? Para essa pergunta, o fundamental é compreender que a desconstrução do conceito de mundo revela a necessidade de compreendermos melhor o ser, intramundano, mas que reside na diferença.

Quando *Kant* apresentou, em sua *Crítica da Razão Pura*, um conteúdo exposto para o *a priori*, revela com isso sua compreensão dos atributos que este ser revela enquanto tal. Um dos grandes empreendimentos de *Kant* é a problematização de um ente cujo ser é também evidente. Contudo, o fundamento da filosofia kantiana, quando se fala em fundamento, remete à recepção das problemáticas epistemológicas e ontológicas de seu tempo e, principalmente, do período medieval. Essa problemática é a analogia entre Deus, natureza e homem. Claro que, ao contrário de *Descartes*, *Kant*, reflete sobre o problema da universalidade dessa analogia.

Na *Crítica da Razão Pura*, prefácio da segunda edição, *Kant* deixa claro que sua investigação segue sobre a produção do conhecimento, mesmo que eles não sigam um caminho seguro da ciência.¹¹⁰ E mais, menciona a possibilidade do conhecimento acompanhar o desenvolvimento seguro da matemática e da física. Mencionando que a *Metafísica* deveria ser revertida para princípios da ética e da moral, em sua exposição sobre o espaço diz:

Diante disso, o conceito transcendental dos fenômenos no espaço é uma advertência crítica de que em geral nada intuído no espaço é uma coisa em si e de que o espaço tampouco é uma forma das coisas que lhes é própria quicá em si mesmas, mas sim que os objetos em si de modo algum nos são conhecidos e que os por nós denominados objetos externos não passam de meras representações da nossa sensibilidade, cuja forma é o espaço e cujo verdadeiro correlatum, contudo, isto é, a coisa em si mesma, não é nem pode ser conhecida com a mesma pela qual também jamais se pergunta na experiência.¹¹¹

A descrição acima feita por *Kant* tem sua atuação centrada em uma concepção do espaço, como tem a descrição sobre o tempo, em uma ontologização da intuição e da percepção. E, principalmente, mostrar uma necessidade de fundamentar a física e matemática da época. Com esse objetivo, seu projeto parece esquecer-se da diferença que é necessária. Contudo, alguns podem argumentar que a diferença é introduzida quando *Kant* argumenta

¹¹⁰ Em um pequeno artigo do livro de Paviani (PAVIANI, Jayme. *Problemas da Filosofia da Educação*. 7. ed.. Caxias do Sul: Educs, 2005), ele discute a possibilidade da educação, enquanto ação, revestir-se de problemáticas epistemológicas e principalmente científicas. Sua reflexão é interessante, pois faz pensar sobre como a ação da ciência na vida das pessoas pode libertá-las, fazê-las sair caverna. É claro que a reflexão feita nos faz pensar também nas questões fundamentais da educação. Vamos , vamos ver o que ele tem a dizer em um trecho da p. 101 que ele chama de “A pedagogia do processo científico” e (...).segundo Bachelard, o ensino da ciência deverá ser a descoberta dos modos de observar a realidade, reformular conceitos e enunciados, de elaborar hipóteses e testar teorias lógicas e racionalmente construídas”. (p. 101)

¹¹¹ KANT, 2000, p. 77

sobre a limitação da razão e induz à capacidade da razão em guiar a ação humana. O próprio Oliveira apresenta um Kant que torna antropológica a sua compreensão do conhecimento. E, dessa forma, Oliveira vai argumentar que toda a sua reflexão vai acontecer tendo como horizonte a antropologia. E essa argumentação ganha mais peso quando levamos em consideração o prefácio da primeira edição, quando Kant realiza uma redução das três perguntas fundamentais à apenas uma: *O que é o homem?*

A questão fundamental aqui registrada é o problema de poder descrever com maior exatidão este ser que, como diz Heidegger no parágrafo 7 do *Ser e Tempo*, não é tão evidente quanto a história da filosofia pensava ser. Talvez a conclusão de que *Kant* chega a uma redução do problema ao homem, ou seja, uma interpretação possível. Contudo, precisamos observar que Kant realmente realiza esse procedimento. Oliveira, em seu livro *A Filosofia na crise da modernidade*, diz:

A antropologia pura nos diz transcendentemente qual é a essência; a antropologia-objeto revela a verdadeira situação fática do homem como ser, que, vivendo sob muitas opressões, é chamado à racionalidade e à liberdade.¹¹²

A distinção realizada por Kant entre o chamado conhecimento puro (transcendental)¹¹³ e o conhecimento empírico revela um pouco mais sobre o seu projeto filosófico e o que o levou a formular e tentar responder a pergunta: *O que é o homem?* Pois, com *Kant* o projeto do esclarecimento se dá conta da sua própria compreensão e da compreensão de ser que quer empreender. É um projeto crítico como o próprio *Kant* o proclama, contudo, já possuía críticos em sua época, um deles que vai impressionar também Heidegger é *Hegel*.

(...)a grande crítica de Hegel a Kant, a lógica transcendental não cumpre a tarefa,

¹¹² OLIVEIRA, 2001, p. 27.

¹¹³ O termo transcendental é relevante para compreender o que se quer dizer com redução e principalmente reconduz o problema do conhecimento. Segundo J. Maréchal, apud Oliveira "...no 'transcendental', ou seja, no conjunto das condições *a priori* de possibilidade do objeto na consciência, o conjunto das necessidades racionais, que explicam este objeto imanente" (p. 76). Kant, em seu processo de construção de conhecimento, realiza um corte epistemológico importante. Primeiro determina criticamente o que significa um conhecimento empírico e um conhecimento puro. Chegando a determinar o que os diferencia, também pode determinar o que os une. Dessa forma, Kant pode chegar à conclusão que podemos fazer juízo sobre a realidade, e que seu grau de adequação revela a própria verdade do juízo. Assim, os juízos sintéticos *a priori* são aqueles que têm a capacidade de unificar os dois campos do conhecimento, chegando a tal ponto que um recobre a autonomia e independência do outro. Assim, como diz Oliveira, em seu texto sobre a Filosofia na Crise da Modernidade, que Kant desmembra dois modelos de Lógica para poder fundamentar seu projeto inicial de tornar a Metafísica uma ciência de rigor e com um método científico. A lógica transcendental transforma a ontologia em filosofia transcendental: "A proposta de Kant é 'experimental' na Metafísica a reviravolta do pensar, que dera origem à ciência moderna no sentido estrito da palavra, pois, antes dessa revolução, tais atividades apenas aspiravam cientificidade. O que provocou a cientificação de tais atividades foi o homem ter compreendido que não deve considerar a natureza como um professor, a partir de onde ele recebe passivamente os ensinamentos, mas antes, que ele deve, em sua espontaneidade, obrigar a natureza a responder às perguntas por ele mesmo formuladas. Ora, isso só é possível quando a razão vai à natureza com seus princípios numa mão e com o experimento noutra, o que mostra que Kant tem uma ideia exata do processo mútuo de mediação, que constitui a estrutura do saber moderno." Lógica transcendental e Lógica especulativa. In: *A Filosofia na Crise da modernidade*, 2001, p. 31.

uma vez que não considera o conteúdo dessas determinações em si mesmas, não considera as estruturas, as categorias lógicas em si mesmas e em suas relações internas, mas as considera apenas funcionalmente, como momentos das atividades do entendimento enquanto este constitui o objeto do conhecimento.¹¹⁴

Com isso, segundo Oliveira, as formas ($\tau\delta\epsilon\alpha$) são consideradas apenas no horizonte e na contraposição do sujeito e do objeto. O que, na interpretação de Hegel, vai ser apenas uma ida ao campo da fenomenologia. Contudo, sem um método claro para isso.

O sujeito, consciência constituinte, e o objeto, material múltiplo da sensibilidade, situam-se na esfera fenomenológica, à qual se contrapõe a esfera da coisa-em-si, como o intangível pelo conhecimento finito do homem. O dado se transforma em objeto através da atividade categorial do entendimento, cujo centro é a identidade originária do *eu penso*, isto é, a unidade transcendental da auto-consciência.¹¹⁵

Esta análise demonstra o que Hegel chamou de parcialidade. Ou seja, o que incomodava ele era que Kant teria criado uma unidade a qual haveria de se tornar apenas subjetividade, e mais ter dado as determinações lógicas um significado essencialmente subjetivo. Ao que parece, Hegel quer exatamente ao contrário, ou seja, que as categorias fossem capazes de criar uma unidade completa, objetividade e subjetividade. O que Hegel parece perceber é que, ao contrário dele, Kant torna a identidade uma forma de unidade parcial, porque ele percebe que a universalidade do ser, mas torna parcial¹¹⁶ sua unidade quando tal universalidade não atinge a tudo e a todos. Hegel inicia seu projeto filosófico pelo princípio da diferença absoluta. O que parece uma certeza para Kant e para quase toda a Filosofia ocidental é a separação entre forma e conteúdo, e que ele, Hegel, critica. Quando Hegel critica a metafísica, já a critica observando o problema dos sujeitos. Assim, Hegel se recusa a pensar a realidade apenas como determinações de categorias. E na fenomenologia do Espírito, Hegel elabora uma crítica sobre a frase.

Nessa crítica à frase, o que fica estabelecido é uma percepção muito importante e interessante para a filosofia contemporânea. E, Oliveira, seria o seguinte:

(...) Hegel mostra que a filosofia expõe a verdade em frases, que sua forma de captação da verdade implica a destruição da forma da frase, da articulação tradicionalmente aceita entre sujeito e predicado. A frase deve exprimir o verdadeiro; ora, o verdadeiro é, antes de tudo, sujeito, o movimento de autodeterminação ou de automediação. Assim, o predicado não é algo de fora que se atribui ao sujeito pressuposto, mas a própria mediação do sujeito. A frase enquanto juízo não é a forma lingüística desta identificação do sujeito com sua mediação no

¹¹⁴ OLIVEIRA, 2001, p. 41. A tarefa a que a citação se refere é a de examinar o real valor das categorias do entendimento.

¹¹⁵ OLIVEIRA, 2001, p. 41.

¹¹⁶ Essa parcialidade é que a unidade que ele, Kant, visa a determinar é um pólo da realidade. Em outras palavras, é como se o dualismo entre o sujeito e objeto fosse elevado ao princípio absoluto. No entanto, a parcialidade a que se refere é a sobreposição de um pólo (subjetividade) em relação a outro (objetividade).

predicado, expressa linguisticamente a separação entre sujeito e predicado.¹¹⁷

Assim, a frase é o lugar da diferença e não da identidade. O que significa que a destruição da forma tradicional de juízo visa buscar a forma do juízo especulativo. E essa Metafísica especulativa se preocupa em tematizar o processo do conhecimento através da aplicação das categorias. Contudo, segundo Hegel, a metafísica tradicional esqueceu-se de tematizar dois pontos fundamentais: a) se posso conceber o processo do conhecimento como forma de aplicação dessas categorias; b) o conteúdo, a significação e o valor dessas categorias aplicadas.

Em outras palavras, para Hegel, entender a frase especulativamente é superar essas pressuposições da separação entre um sujeito e seu objeto, e isso tem como consequência o desaparecimento do sujeito da representação. Com isso, “O sujeito da frase só é determinado, ou seja, expresso, através do predicado. Isso significa que o sujeito nada mais é do que o que se manifesta na predicação”. (OLIVEIRA, 2001. p. 47) Assim, o sujeito em uma frase especulativa é o movimento, que Heidegger vai chamar de tempo, de autoderminação.

2.2. O mundo vivido: entre a fenomenologia e a Hermenêutica do cotidiano

Por fim, o que parece ser importante incorporar na reflexão de alguns pressupostos da reflexão de Heidegger sobre o conhecimento é o que seu mestre Edmund Husserl inaugurou. Em sua obra, *A crise da Humanidade Européia e a Filosofia*, é construído o conceito de mundo da vida, ou mundo circundante como em algumas traduções (Lebenswelt).¹¹⁸ Assim, o texto versa sobre o problema das ciências humanas¹¹⁹ e das ciências naturais.

Husserl vive em um tempo de crise do fundamento das ciências. Em um momento histórico em que a necessidade de “voltar-se para as coisas mesmas” era o princípio norteador de qualquer pesquisa. Husserl vai à busca da descoberta de uma fundamentação última para a ciência, e é nessas bases sólidas que estão fincadas as buscas de Husserl em buscar a

¹¹⁷ OLIVEIRA, 2001, p. 45.

¹¹⁸ Ver STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

¹¹⁹ W. Dilthey é profundo pesquisador e tematizou o mundo histórico e a realidade das ciências humanas. Em um artigo, apresentado à revista *Conjectura*, de 2000, o professor Delamar mostra como Dilthey construiria a fundamentação das ciências humanas, através de uma teoria da concepção de mundo. E de que maneira anteciparia, mesmo baseado em Scheleiermacher, a própria reflexão de Heidegger sobre a vivência e a manualidade como possuindo um estrutura hermenêutica. “O modo como Dilthey trata essa inter-relação entre psicologia e conhecimento muda sensivelmente a partir da publicação das Investigações Lógicas de Husserl, em 1900”. (DUTRA. In: *Conjectura*, 2000, p. 29).

verdadeira evidência apodídica.¹²⁰

Para começarmos a apresentação do problema da fenomenologia, é preciso saber o que ela significa claramente. Ela é composta por dois termos gregos: *logos* e *fenômeno*. E significam literalmente a ciência dos fenômenos.

Originariamente a palavra “fenômeno” refere-se ao que existe exteriormente, ou seja, fenômenos físicos. Primeiro os gregos usaram o termo para a manifestação do ser numa íntima unidade entre ser e aparecer. Com o tempo passou a entender-se por fenômeno a aparência enganosa, oposta à realidade. Assim Platão usa o termo para designar o mundo sensível, em oposição ao mundo inteligível.¹²¹

Com isso, a distinção entre fenômeno e essência passa por muitos autores da filosofia. Aristóteles e Tomás de Aquino não vão considerar, mas mesmo assim ela passa a vigorar durante a filosofia moderna. Kant foi o primeiro a utilizar e determinar a separação, na modernidade, entre o fenômeno e a coisa em si. Distinguindo assim entre os objetos da experiência (fenômenos) incognoscíveis e a coisa em si, transcendente à experiência. Contudo, foi Hegel quem a utilizou como ciência do espírito absoluto.

Husserl dá um novo sentido para a fenomenologia e encerra o fenômeno no campo imanente da consciência. Ele não nega a relação do fenômeno com o mundo exterior, mas parte da consciência. E quando propõe a volta “às coisas mesmas”, coloca o sentido subjetivo ao fenômeno, fazendo assim a fenomenologia ter ares de ontologia. Dessa forma, Husserl encontra seu caminho em relação ao mundo empírico e ao mundo da consciência. Para ele, não basta estudar apenas a representação do fenômeno, mas, também, não concebe como estudar o ser em-si. Assim, objetivamente, fenomenologia, segundo Husserl, consiste em estudar os fenômenos, pois é tudo o que podemos ter consciência.

Em outras palavras, a fenomenologia para Husserl não é apenas determinar o mundo como puro fenômeno (fenomenismo). Para ele, a fenomenologia é sim uma maneira de investigar os sentidos e os significados do ser e da existência à luz das funções da consciência. Ou seja, “A tarefa da fenomenologia é, pois, estudar a significação das vivências da consciência.”¹²² Com isso, as investigações de Husserl objetivavam também a determinação da filosofia como ciência de rigor. Porém, segundo Husserl, a facilidade que a filosofia não tem é a de ser uma disciplina entre outras disciplinas, mas de poder abranger todas as ciências positivas. E, assim, poder contribuir para as ciências e para a melhoria da qualidade de vida.

¹²⁰ Segundo Husserl, a evidência precisa ser determinada como algo que é dado e do qual podemos dispor. E assim como diz Descartes, evidência é aquilo que eu percebo clara e distintamente. Com isso, o apodídico é aquilo que está anterior à toda a teoria, hipótese situada ao nível da vivência.

¹²¹ HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad.: Urbano Zilles, 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p. 17.

¹²² Idem. p. 19.

Como filósofos, podemos nos orientar para o mundo interior, o qual ele chama de transcendental, enquanto que o exterior ele chama de transcendente. Assim, a descrição dos fenômenos da consciência através da subjetividade transcendental é suficiente para encontrarmos as ditas “evidências apodícticas”.

Outro elemento importante para a análise fenomenológica é a intencionalidade. A intencionalidade é o fundamento de toda a possibilidade de um conhecimento fenomenológico, e principalmente a construção de uma fundamentação¹²³ segura sobre o problema das ciências humanas.

Assim, a intencionalidade funcionaria como uma espécie de teia que liga o “eu” a sua subjetividade transcendental, com o mundo objetivo, com o transcendente. E é desta forma

¹²³ No fundo de tudo encontramos a necessidade de uma justificativa para dar a nossas ações. Como posso encontrar um sentido diante do decorrer da história? Como encontrar sentido em minha vida? É nesse horizonte que chegamos ao problema da justificativa, da fundamentação sobre nossas ações, decisões e conhecimentos. Mesmo com a apresentação da facticidade da vida cotidiana e do problema da existência, do sentido e dos valores, **eles** se articulam em teias de representação que configuram a vida humana. A forma como encontramos para subordinar a vida ao julgamento da razão. É nestes momentos históricos que encontramos a necessidade de questionarmos nossas próprias ações. Oliveira alerta com as palavras de Herrero que, quando uma sociedade encontra problemas para se reconhecer é que entra em crise, seu modo institucionalizado de se organizar, surge a necessidade interna de refletir criticamente e de se explicar teoricamente quanto aos seus valores e às representações que configuram essa sociedade. E tal exigência básica se concretiza em uma distinção fundamental: fato e norma ou entre existência e verdade. E é dessa forma que a filosofia emerge **no** contexto, como atitude crítica para julgar as produções da vida humana. E é neste ponto que percebemos o elemento mais importante para caracterizar a filosofia que é a sua transcendentalidade, em outras palavras, de dar fundamento. Traço que se contrapõe à ciência de modo geral. Pois esta transcende toda facticidade para tematizar aquilo sem o que a facticidade não é inteligível, pois se trata de sua condição de possibilidade e validade. É neste sentido que a filosofia inaugura uma vida-prática totalmente nova, fugindo da vida-prática a-crítica da tradição. Desta forma, viu-se a necessidade de elaborar um novo campo de reflexão sobre a realidade, ou não aceitar como válido se convencionou chamar de senso comum. Então, inaugura-se esta nova fase como um marco para o desenvolvimento de uma perspectiva de uma crítica a estes argumentos, ou senso comum, que seriam aceitos normalmente. Para isso, precisa-se da formulação de critérios, ou maneiras para distinguir o verdadeiro do não-verdadeiro. Nesse contexto emergiu uma atitude crítica em relação a todos os impedimentos humanos, como reflexão sobre o mundo vivido, um tribunal da razão que vai julgar as produções humanas. Assim, a Filosofia surgiu com a pretensão de ir ao fundamento da vida humana e de toda realidade. Até entre os primeiros gregos a pergunta sobre o fundamento da natureza era corrente. Buscando com isso um primeiro fundamento para tudo que existe. E foi dessa forma que ficou conhecida como ciência do primeiro e do último. Mas em relação ao método, ela parte da multiplicidade fática e retrocede à unidade. Com isso, a tarefa da filosofia pode ser tematizar partindo da unidade na qual cada singular encontra seu sentido. Contudo, em nossa época, isso não acontece dessa forma. Dize-se que é uma época que perdeu suas referências de valores, e a razão é um desses valores que se perderam e entraram em crise. O que agrava cada vez mais a situação da razão e sua condição atual de suspeita que recai sobre ela, principalmente, por assumir um caráter de dominação e privação da liberdade humana. Seu caráter manipulador da natureza é o único que se sobressai, além de ser a marca registrada da violência e do terror que representa nossa época. Apesar dos problemas que a razão vem enfrentando, é natural a dificuldade de a razão entrar na metafísica, até porque a historicidade é marca de sua finitude. E este é o critério que permanece, a marca da finitude, permitindo uma nova versão da própria noção de razão que se instaurou desde os gregos. Então, do duelo entre o pensamento contingente e o pensamento necessário abre-se o espaço da criatividade histórica. E é esta “historificação” da razão que mostra como a razão perdeu seu sentido de totalidade e de sua capacidade de criar uma única unidade. Instala-se aqui uma nova noção, **e ela** mostra que há uma dicotomia entre o universal e o particular, entre o finito e infinito. Assim, chega-se à afirmação mais radical do individual, os sentidos duelam sem mostrar nenhuma forma de unificação. A problemática da universalidade, da totalidade, foi a problemática que atingiu questão de fundamentação do conhecimento, das ações e dos valores. O fundamento é sempre a procura que se tem para a filosofia e para o pensamento atual.

que se entrecruzam o racionalismo, ou até idealismo, com o empirismo. Assim, é como se descobrisse uma teleologia ligando a razão à dinâmica da realidade, e a pesquisa intencional conseguisse tematizar o nexos entre as duas dinâmicas.

E A. Muralt diz que

A intencionalidade pode ser definida doravante de duas maneiras: de um lado, como teleologia intencional recíproca do fato e da ideia - aqui é o aspecto normativo, exemplar, “lógico” das ideias que sublinhamos - de outro, como a correlação consciência-objeto (noese-noema), isto é, como própria constituição transcendental.¹²⁴

De acordo com o que nos diz Muralt, podemos perceber uma nova episteme. Isso porque mostra uma relação de proximidade como objeto. Quando o *cogito cartesiano* preferiu diferenciar-se do mundo para estabelecer, a partir da universalidade, deste modelo de ser, reconectar o mundo (objeto) ao sujeito, e na transcendentalidade kantiana a razão impõe seu plano como fundamento para a realidade. A subjetividade transcendental é uma teia de significações, e essas significações representam o mundo vivido que se conectam através da cultura, como diz o próprio Husserl em seu livro sobre *A Crise da Humanidade Européia*.

O tólos espiritual da humanidade européia, no qual está compreendido o tólos particular das nações singulares e dos homens individuais, situa-se num infinito, é uma ideia infinita, para qual tende, por assim dizer, o vir-a-ser espiritual global. À medida que, no próprio desenvolvimento, se torna consciente como tólos, torna-se também meta prática da vontade (*willensziel*), iniciando isso uma nova forma de evolução, colocada sob direção de normas e ideias normativas.¹²⁵

Assim, a intencionalidade é uma espécie de linha de descrição, um horizonte onde consciência (subjetividade) e o mundo se tocam criando a tal teia de significados, que chamamos humanidade, cultura ou espírito. No entanto, o método que Husserl usa lança mão de compreensões sofisticadas da metafísica e introduz certa historicidade na compreensão deste mundo-vivido.

O objetivo é demonstrar uma identidade entre o sujeito e o objeto, e que este mundo seria “criado”, exatamente, por essa identidade. E essa identidade é que possibilita ao homem compreender o meio a que pertence e fazer ciência. Assim, o método da ciência precisa de um esclarecimento mais abrangente e logicamente estruturado. Husserl chega a falar em *epoché*.

A *epoché* significa, em poucas palavras, reduzir. Colocar entre parênteses os juízos sobre objeto, os outros e sobre o mundo, para que, após, se possa liberar a subjetividade que se encontrar nesses juízos. Se assim podemos dizer, a grande diferença que Husserl introduz ao transcendental kantiano é o conteúdo. De certa forma, pode-se dizer que Kant também

¹²⁴ MURALT, 1998, p. 47.

¹²⁵ HUSSERL, 2002, p. 72.

realiza uma redução quando fala que a investigação do homem, com a pergunta: *o que é o homem?* pudesse revelar o caminho para suas outras três perguntas. No entanto, o que ele realiza é um trabalho objetivo, reduzindo o mundo uma representação formal onde tudo é reduzido a uma *noese*¹²⁶, deixando de lado o conteúdo representativo disso, o *noema*.

Assim, o objetivo de Husserl com a fenomenologia é criar a possibilidade de tornar a Filosofia uma ciência. Mas também ele conseguiu com isso trazer para dentro da pesquisa filosófica a realidade, para usar um termo de Hegel, a contingência e a história, sem, contudo, cair em um nível de especulação hegeliano e conservar o progresso que o método transcendental de Kant possa ter trazido à pesquisa filosófica. Desse modo, podemos perceber a fenomenologia como preparação para a compreensão e a interpretação realizada por Heidegger, imbuído da tradição da hermenêutica bíblica e da história da Filosofia.

Heidegger aproveita-se de todos estes elementos e traduz sua compreensão a partir de outro contexto. Às vezes radicalizando alguns elementos, às vezes inovando alguns elementos e sempre discutindo os elementos das epistemologias e dos metafísicos presentes em seu tempo.

A grande questão, os elementos mais importantes que Heidegger vai perceber em sua teoria do ser são: a percepção que o homem é o único ser que pode compreender o ser – então ele parte da diferença absoluta; e a percepção que a unidade desta universalidade da diferença é o cuidado – *Sorge*, cura. E é o cuidado que faz nascer da unidade a diferença. Com isso, a tarefa heideggeriana é a elaboração de uma filosofia do cuidado, da presença. Por isso, na primeira etapa, para se conhecer os elementos da Filosofia de Heidegger (cuidado e o Dasein), precisamos lembrar que a reflexão é um retorno à intimidade do ser.

2.3. A constituição epistemológica do conceito de cuidado

Para começarmos a falar em epistemologia, precisamos compreender o que significa isso para Heidegger e entrar na clareira de seu pensamento. Somente dessa forma é que podemos problematizar, a partir do conceito de cuidado, as epistemologias nascidas na modernidade e que vigoram até o momento nas áreas da educação.

Em um de seus seminários sobre Heráclito ele apresenta uma descrição sobre o que significa epistemologia:

O que diz *επιστημη*? O verbo que lhe corresponde é *επιστασθαι* colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão, *επιστασις* significa também permanecer diante de algo, dar atenção a

¹²⁶ São distinções utilizadas por Husserl para indicar a diferença entre a representação, ou nos termos de Husserl o ato representativo (noeses) e o conteúdo representativo (noema).

alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, επιστημη, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para (vortehen) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder tender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos επιστημη, episthème, por “entender-se com-alguma-coisa”.¹²⁷

Esse entender-se é uma espécie de *voltar-se às coisas mesmas*. No entanto, é impressionante como é apresentada uma noção de epistemologia muito próxima da noção de fenomenologia que o próprio Heidegger apresenta no *Ser e Tempo*. Então, a primeira hipótese é pensar a fenomenologia, em especial a heideggeriano do *Ser e Tempo*, principalmente na tarefa de leitura da história do pensamento ocidental, a qual Heidegger chama de destruição, como sendo sua epistemologia.

O caminho fenomenológico percorrido por ele é primeiramente o da separação etimológica da palavra fenomenologia em *Logos* e fenômeno. Essa questão é colocada por Heidegger já no primeiro momento do *Ser e Tempo*, pois uma certeza na obra de Heidegger existe, uma vez que ele vai discutir seriamente todos os problemas epistemológicos de seu tempo, sendo todos transpostos para um novo contexto, uma nova metafísica que vai possibilitar o pôr-se-diante-de e entender-se. O caminho do contexto está demarcado, no primeiro parágrafo do *Ser e Tempo*, no qual vai ser posta a necessidade metafísica da repetição da pergunta pelo ser.

O segundo é o parágrafo muito importante para a compreensão do primado do Dasein sobre outros seres, pois revela a ideia central, e o título da versão em português diz: A estrutura formal da questão do ser.

Em outras palavras, para haver ontologia, na perspectiva de Heidegger, é preciso haver epistemologia e vice-versa. Vejamos: se não interpretarmos a advertência da forma como semântico, então devemos analisar isso no horizonte do pensamento originário, a forma grega-platônica, a forma perfeita, a ideia (ιδεα).

Para fundamentar esta interpretação podemos observar que o próprio autor nos chama atenção:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como é. [...] o questionamento possui em si mesmo um modo próprio de ser. Pode-se empreender um questionamento como “um simples questionário” ou como desenvolvimento explícito de uma questão. A característica dessa última é tornar de antemão transparente o questionamento quanto a todos os momentos constitutivos de uma questão. Deve-se colocar a questão do sentido do ser. Com isso, nos achamos diante da necessidade de discutir a questão do ser no tocante aos momentos

¹²⁷ HEIDEGGER, 2002, § 32.

estruturais referidos.¹²⁸

A questão que permanece é saber como diferenciar a formalidade gramatical de uma semântica de lógica objetiva, de uma construção fenomenológica-hermenêutica de uma noção de forma. Para isso, basta observarmos também o primeiro parágrafo quando fala sobre o esquecimento da metafísica. A compreensão de forma que ora é intuição (ato), ora é conteúdo (ideia) de um ato. Assim, o que poderia indicar que a forma significa, ou quer dizer uma interpretação fenomenológica e hermenêutica da forma platônica é o sentido.

Contudo, há ainda a necessidade de um esclarecimento do significado do sentido. Assim, Heidegger chama esta visão prévia de visão mediana e diz que ela está impregnada de teorias tradicionais e opiniões sobre o ser. E, finalmente, determina que, para haver apenas um problema, o de determinar “um ente” por outros entes e deste fazer um ser, e este ser fazer apenas um ente possível.

Então

Chamamos de “ente” muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser dado (vorhandenheit) no teor e recurso, no valor e validade, na pre-sença, no “há”.¹²⁹

Em outras palavras, colocar a questão do ser é a capacidade de refletir sobre um problema que envolve um sentido, sendo que sentido é a descrição, indicação e até a tarefa de desvelar o que se ocultava como próprio ente. Assim, o desvelar da estrutura epistemológica ainda não aconteceu, pois Heidegger está explicitando, tornando clara a questão do ser, para depois se entender com a coisa (ente) e, assim, poder voltar ao ser. Assim, descobre-se um círculo, não vicioso, mas o círculo hermenêutico.

Assim Heidegger dizia que:

Elaborar a questão do ser significa, portanto tornar transparente um ente – o que questiona – em seu ser. Como modo de ser de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo pre-sença.¹³⁰

Assim, o delineamento da investigação em relação ao problema epistemológico apresenta uma hipótese de que temos de entender que a palavra epistemologia para Heidegger

¹²⁸ HEIDEGGER, 2002, § 2.

¹²⁹ HEIDEGGER, 2002, § 2.

¹³⁰ HEIDEGGER, 2002, § 2. Como foi dito em nossa apresentação, o termo utilizado para classificar este ser com especial condição de interpretação é pre-sença. Já em outras traduções, encontramos o termo Dasein, como na tradução espanhola feita por Jorge Educaro Rivera e na tradução Italiana feita por Pietro Chiodi. O termo Dasein, do alemão “Da” (aí), do estar jogado da temporalidade, e o “sein” (ser).

tem o significado de colocar-se diante, de entender-se com a coisa. Em outras palavras, a epistemologia seria uma conexão, uma relação estabelecida com o objeto formando assim uma nova estrutura que manifesta o cuidado. E assim teremos uma epistemologia da ética, da lógica e da física e, também, desse modo entender que epistemologia se aproxima muito da noção que ele vai desenvolver de fenomenologia.

No entanto, resta um problema: como entender que essa forma de epistemologia não seja discutida no horizonte das teorias tradicionais? Então, chegamos à necessidade, para criar um novo contexto, do tónus da hermenêutica que, nessa visão, é quase uma ontologia fundamental do cotidiano. O que pode provar isto é o termo no terceiro parágrafo: a forma, que, se lida sob os olhos da semântica contemporânea, não dá a noção a qual a ontologia fundamental vem trazer: a da estrutura fundamental do ser. Contudo, se lida como o próprio autor nos demonstra no primeiro parágrafo, o termo forma revela uma interpretação fenomenológica da forma platônica, como o próprio autor argumenta, uma estrutura fundamental: o Dasein. Contudo, por que o Dasein se sobressai a todos os outros?

Esses são os argumentos utilizados nos parágrafos 3 e 4 os quais, através de um conceito que ele chama de primado, querem demonstrar como acontece o sobressair-se do Dasein porque demonstra que o Dasein não possui somente um primado ontológico, ou um primado ôntico, mas também possui um primado ôntico-ontológico.¹³¹

E este ser revela a dimensão da estrutura do “ser”, até o presente esquecida, a existência. Assim

Chamamos existência ao próprio ser com o qual a pre-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se comporta de alguma maneira. [...] A pre-sença se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma¹³².

A existência somente pode ser compreendida pelo existir. Quando há a compreensão de sua própria condição existencial, Heidegger vai chamar de existenciária, pois, segundo ele, é com ela que a compreensão deste “assunto”¹³³ ôntico da pre-sença acontece. Contudo, denomina ainda que existencialidade é o conjunto dessas estruturas que compõe a existência. E a análise desta existencialidade compõe uma compreensão existencial. Contudo, o que isso

¹³¹ A referência ao ôntico-ontológico quer dizer que esse ente é capaz de perguntar-se sobre o ser, por reunir nele a determinação (ôntico) e o ser (ontológico). Assim, Heidegger estaria percorrendo um caminho semelhante ao de Kant quando se pergunta sobre a possibilidade de o homem reunir em si problemas da ética, cosmologia e da *lógica/metafísica*.

¹³² HEIDEGGER, 2002, §4.

¹³³ O conceito utilizado em português talvez não dê a noção exata do que Heidegger quer dizer, em espanhol o conceito utilizado é *incumbência* e em Italiano *affare*. Esses dois conceitos podem esclarecer mais, pois tanto um quanto outro (espanhol e italiano) mostram a mesma coisa, que é uma tarefa, mas não uma simples tarefa, e sim uma responsabilidade. Para ver o conceito de responsabilidade, ver o ponto 5 sobre ética e antropologia do cuidado deste capítulo.

quer dizer? Quer dizer que a análise da existencialidade tem um caráter existencial, portanto ôntico e que somente a análise ôntica vai liberar o horizonte do ser.

O parágrafo 5 vai falar sobre a analítica da pre-sença e esta, como uma análise da existência, vai examinar primeiramente o ser com o qual ela se comporta de modo essencial, primeiro e continuamente, a partir do mundo. Ela mesma a pre-sença, o Dasein, a existência, maneiras ônticas de demonstrar uma via de acesso a esta pre-sença.

Uma análise da pre-sença constitui, portanto, o primeiro desafio no questionamento do ser. Assim, torna-se premente o problema de como se deve alcançar e garantir a via de acesso à pre-sença. Negativamente: na construção da pre-sença, não se deve aplicar, de maneira dogmática, uma ideia qualquer de ser e realidade por mais “evidente” que seja. Nem se deve impor à pre-sença “categorias” delineadas por aquela ideia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a pre-sença em sua cotidianidade mediana, tal como ela é antes de tudo e na maioria das vezes. Da cotidianidade, não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas sim estruturas essenciais. Essências são as estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser de fato da pre-sença. Como referência à constituição fundamental da cotidianidade da pre-sença, poder-se-à, então, alcançar um esclarecimento preparatório do ser deste ente.¹³⁴

Assim, a analítica tem como horizonte a descrição completa das estruturas essenciais do ente que se pergunta pelo ser.¹³⁵ E, para que isso possa acontecer dessa maneira, podemos refletir sobre a temporalidade demonstrada como horizonte de sentido da pre-sença.

Então

A temporalidade (Zeitlichkeit) será de-monstrada como sentido da pre-sença. Essa comprovação deve ser afirmada numa repetição da interpretação das estruturas da pre-sença provisoriamente de-monstradas como modos da temporalidade. [...] o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser. Para que isso se evidencie, torna-se necessário uma explicação originária do tempo enquanto horizonte da compreensão do ser a partir da temporalidade, como ser da pre-sença, que se perfaz no movimento da compreensão do ser.¹³⁶

Isso nos leva a dois elementos importantes: a) à destruição; e b) à fenomenologia. Assim, a destruição e o horizonte do tempo nos levam à historicidade. Para isso, a significação do conceito de destruição precisa ficar claro.

A questão da desconstrução, em seu sentido amplo e mais profundo, situa-se de modo coerente apenas no contexto de uma problemática metafísica como um todo. Não através de uma simples recusa do pensamento ocidental, mas através de um diagnóstico em que o sentido da metafísica seja avaliado em seu verdadeiro alcance. A filosofia de Heidegger representa um todo paradigmático para repensarmos as categorias metafísicas e realizar a crítica ao quadro teórico em que elas tomaram forma.¹³⁷

¹³⁴ HEIDEGGER, 2002, § 5.

¹³⁵ O ser-com e o ser-junto-a são o cuidado.

¹³⁶ HEIDEGGER, 2002, §5.

¹³⁷ STEIN, 2000, p. 42.

Então, Stein nos apresenta uma forma mais abrangente de compreendermos, a destruição como desconstrução.¹³⁸ A desconstrução como um paradigma. É claro que o conceito contemporâneo de paradigma cunhado por Kuhn é polissêmico e pode ser utilizado em vários contextos diferentes. Contudo, Stein vai utilizá-lo apenas como uma matriz teórica, e, dessa forma, o paradigma da desconstrução cria um ambiente novo de discussão teórica.

Assim, é sabido que o problema de *Ser e Tempo* é a ontologia fundamental, mas não se pode negar que o ponto de partida sejam as tradicionais questões do conhecimento. Dessa forma, a mudança de paradigma e a desconstrução da história da metafísica estão intimamente ligadas pelo fio condutor da temporalidade, e, definitivamente, abandonar o problema da consciência e, conseqüentemente, da representação e da distinção entre o sujeito e objeto.

Com isso

É por demais sabido que “Ser e Tempo” começa e termina com a questão da ontologia, com a questão do ser, ou melhor, como Heidegger frisa, a questão do sentido do ser. Mas o ponto de partida da questão do sentido do ser. Mas o ponto de partida da questão, a analítica existencial e a promessa de sua revisão (destruição, usando como fio condutor o tempo) de instâncias fundamentais da ontologia – Aristóteles, Descartes e Kant – revelam o sentido exploratório em direção à questão fundamental do conhecimento humano finito.¹³⁹

Assim, o elemento fundamental do *Ser e Tempo* é a epistemologia, ora identificada com a fenomenologia na leitura de Heidegger, ora identificada com o decifrar das estruturas do ser-aí, que desvela o horizonte de sentido da pre-sença. Desta maneira, mesmo o elemento da desconstrução revela que este modelo de epistemologia como

A analítica existencial tem pretensões de tomar o lugar entre as teorias da consciência, as modernas teorias da análise da linguagem. [...] Conhecimento, além das teorias da consciência (relação sujeito-objeto) e conhecimento, aquém do discurso (conteúdos proposicionais); práxis, não como totalidade mediada pela teoria, nem práxis, como teoria contemporânea da ação.¹⁴⁰

Assim, a desconstrução tem a ambição de recriar, reconstruir, através de uma noção ontológica sim, que tem pretensões epistemológicas, mostrando com isso um caráter de

¹³⁸ A efeito de tradução, em alguns lugares, vamos encontrar diferentes versões sobre esse conceito. Stein vai falar em desconstrução; a tradução do *Ser e Tempo*, em português, em destruição; a versão em espanhol, em destrucción e a em italiano distruzione. O diferente uso de terminologias e traduções é também levado em consideração pelo professor Stein, mas ele apresenta um argumento interessante sobre isso: “Heidegger pensou a superação da metafísica como superação dessa entificação, levando-nos a um novo começo – isto é a destruição, ou melhor, a desconstrução. [...] Mas a superação da metafísica representa um apelo à desconstrução dos conceitos da metafísica, e não simplesmente a uma superação da presença como querem Derrida e a tradição francesa. O ser também se revela (desvela) na presença e, por isso mesmo, não podemos como queria a metafísica, ler tudo como presença. A história da metafísica é a história do encobrimento pela presença. Sem poder suprimi-la, podemos chegar ao sintoma que ela representa. É próprio da finitude este sempre na relação com velamento e desvelamento do ser pela entificação, pela presença” (STEIN, 2000, p. 78-79).

¹³⁹ STEIN, 1990, p. 20

¹⁴⁰ STEIN, 1990, p. 29.

conservação das críticas empreendidas por Kant, no caso da finitude da razão, e assim Heidegger a torna temporal. E assim mostrando que está atento também à discussão entre o *racionalismo/idealismo/dogmatismo*, ao *idealismo/especulação* e ao *empirismo/realismo*.

As associações feitas aqui não têm a pretensão de revelar uma leitura específica, mas a questão é que nosso autor percorre todas as linhas sem associar-se a nenhuma. E no momento em que percebe seu mestre na fenomenologia, Husserl, encaminhando-se para um idealismo além dos limites, quase regressando a uma resposta tradicional elaborada por Descartes, afasta-se. Além disso, sua pretensão, ao transformar o *Sorge* na unidade, total e não totalizante, do ser torna *Ser e Tempo* a transformação de teorias que visavam separar ser-sujeito-objeto em uma unidade, sem com isso perder a dimensão da diferença no processo de universalidade quando se construiu o modelo de analogia.

A questão heideggeriana representa, como passagem das teorias da consciência, da representação, das teorias do sujeito, para as teorias do mundo prático, para as teorias de modo de ser-no-mundo, esta passagem que podemos identificar como produto de uma discussão teórica que o filósofo realizou consigo mesmo, com as diferentes filosofias do tempo, com autores escolhidos e, sobretudo, com a história da filosofia como um todo que o filósofo chama de metafísica. Dissemos que não podemos esquecer a proposta heideggeriana desta mudança de paradigma. Tanto em *Ser e Tempo*, como na desconstrução da história da metafísica, Heidegger propõe a superação do esquema sujeito-objeto.¹⁴¹

Assim, isso pode ficar claro quando verificamos o parágrafo 7 de *Ser e Tempo*, §45 e, principalmente, o §63. O parágrafo 7 vai falar sobre o método da fenomenologia. E seu primeiro passo é uma distinção etimológica entre o fenômeno e o logos. E o primeiro passo do método é a “volta às coisas mesmas”.

E a primeira parte, o conceito de fenômeno: e mais uma vez o procedimento fundamental é um regresso etimológico ao que significa a palavra fenômeno. O *φαινόμενον* indica aquilo que se mostra à luz. No entanto, Heidegger trabalha o conceito de mostrar, como um não revelar-se a si. E, com isso, vemos a tênue semelhança entre uma intencionalidade, enquanto ato a *noeses*. Contudo, se ele (Heidegger) adotasse a distinção igualmente feita por Husserl, permaneceria no mesmo contexto epistemológico mantendo a distinção entre sujeito e objeto, fazendo dessa forma a prevalência do sujeito ao objeto. No entanto, Heidegger libera a diferença ontológica com a introdução do conceito de devir heraclítico. O mesmo devir que vai marcar seu caminho para o horizonte da aletheia. Contudo, ainda restava uma forma, uma maneira de operacionalizar tal manifestação sem se manter no contexto da teoria da consciência e transcendental kantiano, mas qual?

É o que está posto na segunda parte do parágrafo 7, o conceito do *Logos*. O *Logos*

¹⁴¹ STEIN, 2000, p. 47.

possui várias traduções: discurso, palavra e até razão. E quando Heidegger comenta isso, ele diz: “Em Platão e Aristóteles, o conceito de λογος é polissêmico (...)”. (HEIDEGGER, 2002, §7) E nessa polissemia, é indicado também esse conceito na forma de compreensão necessária para que ele atinja certo modelo (forma, ideia) possível de compreensão. Então o primeiro passo é encontrar uma significação objetiva para poder determinar o que significa o *logos*. E é em Aristóteles que ele vai buscar

Aristóteles explicou mais precisamente esta função do discurso, determinando-a como αποφανεισθαι. O λογος deixa e faz ver (φανεισθαι) aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre (médium) e para todos aqueles que discursam uns com os outros. O discurso “deixa e faz ver” απο... a partir daquilo sobre o que discorre. O discurso (αποφανσις) autêntico é aquele que retira o que diz daquilo sobre que discorre de tal maneira que, em seu discurso, a comunicação discursiva revele e, assim, torne acessível aos outros, aquilo sobre o que discorre. Esta é a estrutura do λογος como αποφανσις. Nem todo discurso, porém, possui este modo próprio de revelação no sentido de deixar e fazer ver, demonstrando. Um pedido (ευχη), por exemplo, também revela, embora de outro modo.¹⁴²

Assim, o *logos* está articulando três elementos fundamentais no discurso racional. O primeiro elemento que compõe esta estrutura do *logos* é o deixar ver, como atenua Heidegger. *Deixar e faz ver* significa, em certo sentido, a *noese* husserliana. Porém, a grande diferença está na possibilidade de construir um traço que conecta o Dasein ao mundo. Em outras palavras, não é mediado por nenhuma representação a respeito, e sim, simplesmente uma teia, ou como vai dizer Gadamer, um jogo. Com isso, o noema, que seria o conteúdo representativo, é substituído por uma re-construção da própria função do *logos*.

E é o próprio *logos* que opera certa passagem entre as múltiplas filosofias que buscam uma representação da realidade e uma filosofia que enaltece o pensar e, para isso, torna a finitude um ponto de partida para o conhecimento. E mais, Heidegger descreve previamente o comportamento desse mesmo *logos* dizendo que ele é uma síntese. Contudo, não é uma síntese como a de Kant. Para ele, síntese

(...) não diz aqui ligação combinação de representações, manipulação de ocorrências psíquicas, combinações a respeito das quais surgiria, posteriormente, o “problema” de como, sendo algo interno, poderiam concordar com os dados físicos. O σιν possui aqui um significado puramente apofântico e indica deixar e fazer ver algo como algo, na medida e que se dá em conjunto com outro.¹⁴³

Assim, a tarefa da fenomenologia é completada pela hermenêutica. No entanto, o

¹⁴² HEIDEGGER, 2002, §7. O *Logos* no *Heráclito*. Trad.: Márcia de Sá Cavalcante Schuback, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998, do verão de 1948, é onde vai ser debatido o *Logos* como o “possibilitador” ao acesso das categorias.

¹⁴³ HEIDEGGER, 2002, §7. O termo “como” é utilizado aqui terá importância para o esclarecimento do conceito de cuidado. O que se pode antecipar aqui, apenas em vias de justificar, é que se tornará parte da estrutura do cuidado.

logos revela uma realidade sintética com ligações e nexos de significação mostrando um todo, uma identidade, sendo esta capaz de dialogar com a diferença. Assim, o próximo passo é compreender a estrutura que o pensamento heideggeriano alcança. Em outras palavras, é colocar em destaque os elementos acima e dar certa importância ao ôntico.

Assim, o elemento fundamental para estabelecer o significado para a fenomenologia é o “(...)deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. (HEIDEGGER, 2002, §7) Dessa forma, o ponto fundamental é *poder ser* dentro de um movimento (abertura) em direção ao mundo, onde se está e que já é. É a *volta às coisas mesmas* onde o conhecimento empírico não é supressumido, nem subjugado, e sim assumido com legitimidade e radicalidade a ponto de poder libertar o ente, para que as ciências possam desenvolver o conhecimento sobre os entes.

No decorrer do (§) 31, abre a investigação sobre a presença como compreensão, e chega ao § 32, com o que Gadamer, chamou de círculo da compreensão. O título do § 32 é “Compreensão e interpretação”, e aqui são apresentados vários elementos, mas vamos abordar apenas o elemento da interpretação, pois o próprio Heidegger diz: “Da própria investigação resulta que o sentido metódico da descrição fenomenológica é interpretação.” (HEIDEGGER, 2002, §7.) le inicia dizendo o seguinte:

A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão... O que se abre na compreensão, o compreendido, é sempre de tal modo acessível que pode explicitar-se em si mesmo “como isto ou aquilo”. O “como” constitui a estrutura da explicitação do compreendido; ele constitui a interpretação.¹⁴⁴

A interpretação é o sentido lógico das intuições que são comprovadas pela percepção. No entanto, a elegância do elemento ontológico, em sua teoria sobre a verdade, demonstra a importância da noção do ôntico. Em poucas palavras, podemos dizer que a *Aletheia* será revelada pelo logos, em qualquer instância de sua manifestação, como diz Stein em seus Exercícios de Fenomenologia: “O caráter absoluto do logos em suas diversas figuras como consciência sensível, entendimento, consciência de si, razão e saber absoluto, representa um caminho prescrito para conduzir a uma identidade”. (STEIN, 2004, p. 81.) Contudo, essa identidade não pode ser compreendida simplesmente como uma totalidade, sendo que o pressuposto básico da descrição do Dasein é o “com”. A fenomenologia nos leva a interpretar o que se tem como manual, naquilo que compõe o ôntico da presença. E o interpretar é o como do “com”. Dessa forma, podemos ver uma relação imediata dentro dessa estrutura epistemológica em que o fundamento de qualquer “como” é a manifestação do logos fazendo

¹⁴⁴ HEIDEGGER, 2002, §32.

com que o *dasein* possa compreender as relações estabelecidas com o mundo.

Não é uma questão de abordar se dogmatismos ou ceticismos são verdadeiros ou não. A proposta heideggeriana é, e não podemos esquecer-nos disso, de uma ontologia fundamental. Traduzindo em linguagem kantiana, Heidegger investiga a condição de possibilidade para que isso seja possível. E a epistemologia visa à elaboração de uma nova relação com a verdade (*Aletheia*), com o conhecimento e com os outros.

E, de uma forma simples, a questão que Heidegger nos propõe é uma progressiva descoberta que é manifestada pelo *Logos*. O *Logos* (fenômeno-logos) deixa e nos faz ver o ente que está aí. Assim a *Veritas* como *Adequatio* nada mais são que uma verdade geométrica comparativa, e o que é proposto é uma verdade que se manifesta aos poucos no desvelamento, na descoberta. Então, não é uma questão de não ter dogmas, mas não torná-los absolutos; não é uma questão de incerteza (ceticismo) absoluta, mas de procura constante.

Assim, em um sentido mais lato, a interpretação dá um cunho ôntico e epistemológico para a investigação, mas leva em consideração duas coisas importantes: 1) tendo o *Dasein* como fundamento, o *Logos* (discurso) cria um espaço de interlocução que unifica (síntese) todos os processos e manifestações (fenômeno) do e no mundo; 2) o ato de interpretar revela uma disposição do *dasein*, que é ele mesmo e, dessa forma, interpretar é uma forma de lidar com o mundo, é a manifestação do *dasein* enquanto com. Assim, a estrutura fundamental do *dasein* é, na forma de interpretação, o *dasein* que se torna “com”, ou seja, ser-em. Em outras palavras, o cuidado é revelado como uma parte epistêmica de sua manifestação, como o próprio Heidegger diz no § 41: “A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em (...)”. (HEIDEGGER, 2002, §41)

Com isso, a manifestação do *Dasein* é perfeitamente compreensível, porém precisa ainda do esclarecimento de um segundo momento da estrutura do cuidado, o “ser-junto-a”.

2.4. A constituição ontológica do conceito de cuidado

O segundo momento é a consideração ontológica ou hermenêutica da elaboração do cuidado. Neste ponto importante, é elucidar o existencial da compreensão em que o cuidado se torna total porque revela a integralidade do ser.

A primeira parte a ser esclarecida é buscar um elemento relevante no problema do ser enquanto ser, pois é exatamente o que é procurado na *analítica da pre-sença*. É aqui que

está sendo apresentada a procura da essência deste ser que é sendo. Quando Heidegger aborda o problema da essencialidade, percebe logo a necessidade de estabelecer uma estrutura ontológica para este ser que é sendo. Então, surge o Dasein, o ser que possui o primado ôntico e ontológico. Esse primado mostra a diferença que existe entre esse ser e outros seres, ou seja, a capacidade de compreender-se, como mostra o *Ser e Tempo*, nos parágrafos 3 e 4.

Contudo, na base desse primado ôntico-ontológico do Dasein, que é um primeiro momento, aparece a busca desse “ser enquanto ser” existente. No livro IV da *Metafísica de Aristóteles*, para esclarecer essa base, diz:

Há uma ciência que investiga o ser como ser e os atributos que lhe são próprios em virtude de sua natureza. Ora, esta ciência é diversa de todas as chamadas ciências particulares, pois nenhuma delas trata universalmente do ser como ser. Dizem-no, tomam uma parte e dessa estudam atributos: é o que fazem, por exemplo, as ciências matemáticas. Mas, como estamos procurando os primeiros princípios e as causas supremas, evidentemente deve haver algo a que eles pertençam como atributos essenciais. Se, pois andavam em busca desses mesmos princípios aqueles filósofos que pesquisaram os elementos essenciais e não acidentais do ser. Portanto, é do ser enquanto ser que também nós teremos de descobrir as primeiras causas.¹⁴⁵

Assim, a forma de ontologia proposta por Aristóteles é a procura pela causas in-causadas. E a essa forma de investigação denominou de “ser enquanto ser”, e o que Aristóteles antecipa é o conteúdo hermenêutico da compreensão. As variações dessa pergunta repercutiram na história: ser enquanto ser, ente enquanto ente e ser enquanto ente, mas tais variações responderam a uma história que o próprio Heidegger chamou de encobrimento do ser.

No entanto, o ser em questão agora é outro, quer dizer, outro ponto de partida. É aquele que possibilita construir uma compreensão adequada do ser enquanto ser. O primado ôntico/ontológico do dasein o torna uma singularidade que possibilita deixar e fazer ver o ser que é ele mesmo.

Na *Carta sobre o humanismo*, Heidegger retoma uma frase de Parmênides: *εστιν γαρ ειυαι*¹⁴⁶, retomada, depois na conferência do *Tempo e Ser*, e, na conferência do *Tempo e Ser*, procura esclarecer a questão do ser de modo a não ter de responder imediatamente. Pois, como é dito lá, o ser assinalado por Parmênides mostra que tudo que é dito como é revela um ser que “Se-dá” O ser que Se-dá somente é possível porque se fundamenta no Dasein que também é fundamentado pelo Dasein. Assim, a verdade do ser enquanto ser vai se desvelando

¹⁴⁵ ARISTÓTELES, Livros IV, 1003 a.

¹⁴⁶ Heidegger acentua o *εστιν* e o *ειυαι*, os quais aqui não são acentuados por causa do desconhecimento de software que faça, e por não saber de outro recurso para tal. Contudo, a acentuação é importante porque, segundo Heidegger, revela a intenção de Parmênides que é expor o ser em sua totalidade.

e fundamentando a si próprio, pois o Dasein é sendo. Assim, já no parágrafo 5 do *Ser e Tempo*, são apresentados os modos básicos de ser: o “próprio” e o “impróprio”.

A reflexão é a porta de entrada para podermos chegar ao ambiente da metafísica e da ontologia.¹⁴⁷ E a investigação ontológica que Heidegger quer empreender o levará diretamente à estrutura básica da ontologia. Posta a estrutura fundamental de manifestação do ser, por causa do primado que ele possui, o Dasein é considerado o passo inicial para essa interpretação e também acrescido a ele o elemento do “ser-em” que vai se desvelar ao passo de algumas manifestações em parágrafos posteriores.

Desde o parágrafo 28, Heidegger analisa o ser-em como em sua manifestação da propriedade,¹⁴⁸ mas são os parágrafos 31, 32 e 34 bastante relevantes para explorar o próprio do “ser-em”.

De maneira igualmente originária, a compreensão também constitui esse ser. Toda disposição sempre possui a sua compreensão, mesmo quando reprime. Toda compreensão está sintonizada com o humor. Interpretando a compreensão como um existencial fundamental, mostra-se que esse fenômeno é concebido como modo fundamental do ser da pre-sença. [...] um modo possível de conhecimento entre outros, que se distingue, por exemplo, do “esclarecimento”, [...] ¹⁴⁹

Quando se remete a compreensão como uma forma de conhecimento, este se manifesta como sendo o mais originário dos conhecimentos; é a sua propriedade. Dessa maneira, a concepção de disposição para o mundo e para os outros é fundamental, do ponto de vista ontológico, que esteja bem explicitada.

Do ponto de vista da propriedade, a disposição é a implicação completa e irrestrita do ser em sua essência, existir. Com isso, a disposição também se torna uma abertura e se torna a possibilidade de compreensão. Diz Heidegger mais adiante:

Dizer que a pre-sença existindo é o seu pre significa, por um lado, que o mundo está “pre-sente”, a sua pre-sença é o ser-em. Este é e está igualmente “presente” como aquilo em função do que a pre-sença é. Nesse e, função de, o ser-no-mundo existente se abre como tal. Chamou-se essa abertura de compreensão. ¹⁵⁰

A abertura é a condição original para a que o “ser-em” torne-se, propriamente, *abertura*. E é nesta *abertura*, enquanto função, não apenas enquanto condição que mostra o fundamento da significância. Assim, “Significância é a perspectiva em função da qual o

¹⁴⁷ Em Aristóteles, os conceitos são usados de maneira diversa. É a ontologia que leva a metafísica, ou seja, é a ontologia que leva à fixação de princípios. Ao que parece, Aristóteles diferencia da seguinte forma: o argumento é ontológico, que leva a uma metafísica e que desvenda certos elementos dos princípios primeiros: teologia.

¹⁴⁸ Karl Rahner usa um conceito similar bastante interessante que assinala a problemática da propriedade como teológica, também a autopossessão. Isso é apresentado por ele no § 3 do livro *Curso fundamental da Fé*, 2004, onde Rahner vai apresentar elementos epistemológicos para o desenvolvimento de seus argumentos teológicos.

¹⁴⁹ HEIDEGGER, 2002, §31. Os cortes são nossos.

¹⁵⁰ Idem.

mundo se abre como tal”.¹⁵¹ E é na elaboração da compreensão de seu “pre” que a pre-sença se elabora em projeto¹⁵². Não é uma compreensão puramente imanente, mas é uma compreensão que pertence ao ser. Sim, enquanto uma condição ôntica a pre-sença pode desconhecer-ser e em suas possibilidades que encontra a possibilidade de ser.

Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial.¹⁵³

Assim, assumindo seu caráter existencial de projeto, “(...) a compreensão constitui o que chamamos de visão da pre-sença” (idem). Estar junto aos modos originários da pre-sença, constitui a estrutura de implicação da transparência da pre-sença. E, assim, a visão não como ato, puramente, imanente ou simplesmente abstrato, mas um ver no sentido originário, da procura e da descoberta. Assim, o ver que é, dá acesso ao ente e ao ser¹⁵⁴.

Com isso, a interpretação se funda ontologicamente na compreensão enquanto a compreensão se funda onticamente na interpretação. “O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração”. (HEIDEGGER, 2002, §32) e, assim, é a partir da significância que abre na compreensão de mundo, sua ocupação. E a circunvisão da ocupação interpreta o mundo já compreendido.

E, esta mesma compreensão se manifesta em três acepções da proposição. A primeira proposição é da disposição que se converte em compreensão. A segunda é da disposição e da compreensão como elemento originário da interpretação e, com isso, manifesta certo modo da interpretação. E o terceiro é o da simples declaração. Contudo, Heidegger nos assegura que “O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso”. (HEIDEGGER, 2002, §34) E mais:

O discurso é a articulação dessa compreensibilidade. Por isso é que o discurso se acha à base de toda interpretação e proposição. Chamamos de sentido o que pode ser articulado na interpretação e, por conseguinte, mais originariamente ainda, já no discurso.¹⁵⁵

¹⁵¹ Ibidem. Em outro texto de Heidegger em: *Os conceitos fundamentais de Metafísica: Mundo –finitude –solidão*, no parágrafo 17, analisa a condição do ser-ai enquanto ser-aí e explicita a condição de abertura enquanto uma disposição, mas lá usa um termo tonalidade afetiva o que em certo sentido se parece com o termo humor usado em *Ser e Tempo*. No entanto, nos *Conceitos fundamentais*, Heidegger, dá uma noção de uma ontologia que perpassaria a própria condição de ser-humano. Transformando, com isso, a tonalidade afetiva se tornaria uma forma de aprender e de manifestar o mundo. O que não se tornaria propriamente uma Gestalt, pois, para Heidegger, é um modo-de-ser.

¹⁵² O projeto é compreendido enquanto estrutura existencial da compreensão. Em outras palavras, é a compreensão que colocando a pre-sença em jogo a projeta.

¹⁵³ HEIDEGGER, 2002, §31.

¹⁵⁴ Na *Metafísica* de Aristóteles, já na segunda frase do primeiro livro, encontramos uma referência à visão e sua importância para o conhecimento: *Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Sinal disso é o prazer que nos proporcionam os nossos sentidos; pois, ainda que não levemos em conta a sua utilidade, são estimados por si mesmos; e, acima de todos os outros, o sentido da visão.*

¹⁵⁵ Idem.

Com isso, se a compreensão se articula no discurso que é fundamento para a linguagem parece evidente que o sentido é a articulação da compreensibilidade e de toda interpretação. E, por isso que o discurso se acha à base de toda interpretação e proposição. Assim, a compreensão do ser-no-mundo se pronuncia em discurso, e a totalidade significativa da compreensibilidade vem à palavra. E por isso que das significações brotam as palavras. E as palavras não são coisas dotadas de significado. Dessa forma, linguagem é o pronunciamento do discurso, e o discurso é a articulação significativa da compreensão.

Aqui se abre uma condição fundamental para o ser-junto-a, que é o escutar este, é a possibilidade de compreender. Essa possibilidade se firma em um exemplo simples do cotidiano, pois dizemos que não compreendemos bem quando não escutamos. Então, diz Heidegger: “Escutar é o estar aberto existencial da pre-sença enquanto ser-com os outros”. (HEIDEGGER, 2002, §34)

O discurso pode manifestar-se de maneira im-própria, mas o que acontece é um não reconhecer-se da pre-sença em suas possibilidades. Contudo, se levarmos em consideração apenas o modo próprio e da existência de fato da pre-sença. A pre-sença vai se desdobrar em outro elemento de complementação para que o primado esteja efetivado em uma estrutura que manifesta o Dasein como tal: o cuidado. Então, complementando a definição de cuidado:

A cura não pode significar uma atitude especial consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto a.¹⁵⁶

Aqui se completa a visão do primado ôntico-ontológico do Dasein, em que sua constituição, enquanto cuidado, se manifesta de maneira ôntica, revelando uma dimensão epistêmica, na qual o cuidado é ser-junto, e uma dimensão ontológica em que o cuidado se manifesta como se-junto-a. Dessa forma, o método (fenomenológico-hermenêutico) revela imediatamente a manifestação da pre-sença.

2.5. A constituição antropológico/ética do conceito de cuidado

Efetivamente, o que devemos levar em conta é a situação política da modernidade, considerando-se que ela nos coloca em um contexto muito problemático. Esse contexto é problemático, porque a modernidade recebe uma tradição que possui uma intensa carga religiosa e quer, por meio de uma redução epistemológica, substituir a imagem de um deus

¹⁵⁶ HEIDEGGER, 2002, §41.

referencial, teleológico,¹⁵⁷ criado pela apropriação indevida de Aristóteles pelos medievais, por uma razão teleológica, que é a nova imagem de perfeição que devemos atingir em nosso *ethos* moderno.

Com isso, um segundo problema é construir, ou melhor, re-construir a noção de mundo de indivíduos¹⁵⁸ que não possuem sentido em suas ações cotidianas. E, para isso, a necessidade de estabelecer, de determinar, em uma última instância ética, aquilo que deve ser parâmetro para toda ação humana no mundo.

Uma das consequências é a percepção de que Kant realmente pensa uma situação efetiva de uma lei para todos e para cada um.¹⁵⁹ Em sua *Crítica da razão pura*, o próprio Kant demonstra que o seu verdadeiro interesse é estabelecer o uso prático da razão e, com isso, reconciliar interesses teóricos e práticos.

No entanto, Kant parte de um recorte humano estranho a si mesmo. Vejamos, em primeiro lugar, na *Crítica da Razão Pura* quando, então, estabelece o reino das limitações, uma espécie de modalidade epistemológica e cosmológica. Logo no início, Kant distingue a *φύσις*¹⁶⁰ do sentido em que os gregos usavam, buscando a integralidade do ser e da natureza, com a *Natura* no sentido latino de uma natureza empírica previamente estabelecida. Com isso, o que parece haver é uma redução de Kant do “universo” de compreensão que podemos ter do mundo que nos cerca e que, no entanto, redescobre sua verdade na manifestação de sentido que o humano impõe ao objeto (natureza).

A falta de determinação dos limites da compreensão humana da natureza é, para Kant, um empecilho para efetivação da humana natureza, na natureza do mundo. Então Kant re-estabelece formas de compreensão do mundo, a que ele chamou de analítica transcendental. Porém, a porta de saída torna-se a porta de entrada. O limite da razão está na separação completa da empiria e da razão revertendo a própria razão, em uma auto-causação¹⁶¹. E, assim, Kant salva o reino das liberdades individuais, guarda um espaço para a Fé e funda o sentido da existência humana na auto-realização pelo uso da razão prática.

¹⁵⁷ Direcionamento a um objetivo. .

¹⁵⁸ Outro fato comum no *ethos* moderno é a individualização extrema causando, com isso, separação total do ser e o mundo em que vive. Dessa forma, a necessidade de estabelecer um novo *ethos* se impõe aos pensadores modernos para que possam determinar uma nova ordem, laica, sem, contudo perder alguns modelos, formas de pensar, bastante religiosos.

¹⁵⁹ Um certo lugar comum para enfatizar a noção das múltiplas estruturas do direito que Kant deixa ficar claros na *Metafísica dos Costumes*.

¹⁶⁰ A palavra remonta ao sentido que os gregos usavam para falar de natureza, mas, para eles, essa natureza tinha um significado mais abrangente. Em algumas obras, como a de Heráclito, a natureza, a *φύσις*, era o devir. E, por isso, pode variar de uma noção a outra, mas nunca se equiparando com o *kosmo*, parecendo haver, sim, até uma oposição entre uma e outra.

¹⁶¹ Um modelo bastante próximo da fantástica apropriação que Tomas de Aquino realizou dos modelos de causas estabelecidos por Aristóteles.

Contudo, há outro Kant, o do reino da moral aplicada ao direito. Esse é um Kant que estabelece um novo Kosmos, que não mais precisa ser entendido, e sim criado. Assim como toda a tradição, Kant retoma alguns elementos do processo de civilização para a formação da sociedade humana. Os temas do estado de natureza, o contrato social e o estado de direito (ou sociedade civil) são recorrentes na obra de Kant.

A compreensão do estado é dada como necessária para o estabelecimento da ordem (kosmos), na sociedade civil (polis), mas o que fica difícil de compreender na estrutura do contrato social proposto por Kant é a necessidade da presença de uma instituição coercitiva como o estado e suas ações políticas entre os indivíduos em uma sociedade. A hipótese que levantamos é a de uma contradição, ou a de uma existência de dois modelos teóricos, tanto em Kant como em Hobbes. É uma descrição que mostra o comportamento humano e que, por isso, prevê a necessidade de uma boa vontade para realizar a passagem do pensar para o agir. Outro é o modelo analítico que percebe na descrição o problema e prevê a necessidade de uma presença coercitiva para que os direitos de todos sejam assegurados por uma figura imparcial como é a do Estado. Por esse motivo, talvez, o melhor seria re-estabelecer a relação entre o homem, a sociedade e a natureza, buscando a integralidade do sujeito e objetivando a construção de uma sociedade condizente a esse nível de compreensão do real.

2.5.1. O cuidado como relação entre os indivíduos e o estado

Voltar às coisas mesmas é a máxima fundamental, tanto para Heidegger quanto para Husserl. Isso não é o estabelecimento de verdades absolutas, mas sim a inscrição na história do pensamento de um novo ponto de partida. Não podemos nos deter a classificações, como o da superação de uma racionalidade instrumental. A questão é saber de que forma o conceito de cuidado pode auxiliar o pensamento da construção de uma responsabilidade singular.

A cidade de Heráclito sempre vai ser o lugar do pensamento. Sempre vai ser o lugar do *a-ser-pensado*. E este *a-ser-pensado* é próprio do ser-no-mundo, uma espécie de cidade interior-exterior. Ele, Heráclito, é conhecido como o obscuro, mas é essa posição, como o obscuro, que revela como acontece o *a-ser-pensado* que habita a cidade.

O lugar primordial do pensamento do *ser-em*, descrito pelo *ethos* primordial, nas narrações de *Diógenes de Laércio*, apesar de Heráclito não ser muito valorizado pelos efésios como um deles, é a sua casa, a sua cidade.

Como somos neste κοσμος e como habitamos, dele fazemos nosso próprio meio (jônico οικειω) e caracterizamos (ηθος) nosso destino. O modo de ser característico de nosso habitar, nosso ser no mundo, é o nosso destino: ηθος

ανθρωπω δαιμων (fr. 119)¹⁶²

Assim, o princípio fundamental é a capacidade de restituir um sentido original para habitar o mundo de forma integral, ou, para usar um termo contemporâneo, ecológica.¹⁶³ Assim, o lugar casa (*oikos*) é fundamental para se pensar a ética, o *éthos*, e esta de tal maneira que todas as pessoas pudessem perceber uma nova lógica, um pensar diferente, uma nova forma de *ser-no-mundo*. E o próximo passo é compreender como surge o *Logos* na relação entre os homens e o mundo. A nova lógica da casa, ecologia, transforma também aquele que habita essa casa e como, nessa casa, as relações humanas acontecem de maneiras e formas diferentes.

Em Heidegger, isso tudo tinha sido superado. Se na filosofia antiga, o *Logos* é uma maneira de mostrar como o devir da φύσις passa para a ordem, o *Kosmos*, já em Heidegger, quem capta essa passagem do ser é o Dasein, e, por ele, a articulação entre o devir e a ordem se dão de outra forma, não mais por uma razão fora do tempo que administra a vida, mas por uma razão viva, pelo cuidado.

No seminário *Heráclito*, de Heidegger, discute sobre o conceito de φύσις e, depois de algumas traduções empreendidas por ele, encontramos a seguinte formulação:

Em grego “o surgimento incessante” é το αει φουν. Em lugar de το φουν também se poderia dizer η φύσις, o que literalmente significa: surgir no sentido de provir do que se acha escondido, velado e encapsulado. (φύσις é palavra fundamental no dizer dos pensadores originários.) Esse surgir torna-se imediatamente visível quando pensamos no surgimento da semente escondida dentro da terra, no rebento, nos brotos.¹⁶⁴

Assim φύσις não significa literalmente natureza, mas um conjunto de processos naturais. E, mesmo assim, a relevância está naquilo que o conceito mostra, o sentido de pertencimento, a pertença, a qual é capaz de re-criar os laços verdadeiramente éticos.

O comportamento de uma ética verdadeiramente ecológica é fundamental, pois é o aparecimento deste que os torna aquilo que são entes. E, com isso, revela uma dimensão da estrutura do ser: a pertença de todos ao mundo. E, com isso, o mundo não mais pensado cartesianamente como sendo conjunto de elementos que podem ser divididos e subtraídos até as últimas conseqüências. O mundo agora se encontra em outra categoria de pensamento, não como um conjunto numérico e passa a ser um fenômeno do ser-no-mundo. Pois, conforme *Ser e Tempo*, a própria mundanidade do mundo revela a essência do ser, sua existência.

Enfim, esse pertencimento nos revela a própria noção organizadora desta φύσις, o

¹⁶² OLIVEIRA, 1999, pg. 20.

¹⁶³ A Lógica verdadeira, uma epistemé ethiké.

¹⁶⁴ HEIDEGGER, 1998, § 4.

cuidado. O *Kosmos* de Heráclito, segundo Heidegger, mostra-nos uma percepção articulada entre as três instâncias do problema. E uma interpretação muito singular do conceito, quase como uma moldura para o devir, mostra uma espécie de momento dentro de uma linha temporal. Contudo, quer dizer que é uma linha a qual se torna incompleta, porque a noção de tempo dos gregos é cíclica. Então, ele passa a ser uma instância de reformulação da própria forma de pensar humana. Heidegger, às vezes, lendo *Heráclito* vê que o termo refere-se em determinados momentos a uma instância de ordenamento de coisas, de determinações da *φύσις* e, com isso, passa a ser conjunto de entes.

No entanto, pode ser levado em conta, como nas leituras das cartas de Paulo, mundo terreno e o reino dos céus, meu kosmos e seu kosmos. O que Heidegger quer preservar é o sentido originário, remetendo o cosmo a um ordenamento, quase ornamento, estabelecendo, então, a completude entre o lugar e o acontecimento. É por isso que a noção natural de mundo (*Kosmos*) é problematizada por Heidegger e vem a tornar-se um resgate do sentido fenomenológico do *kosmos* enquanto conflagração.

Heidegger menciona dois conceitos ônticos distintos de “mundo”, a saber, mundo como (als) a totalidade dos entes (universo, cosmos) e o mundo ambiental (oikos) no qual (worin) o Dasein da facticidade vive (p.ex., mundos público e doméstico). Um uso ontológico de “mundo” encontra-se no aparecer dos entes para (na) uma determinada intencionalidade (p.ex., o âmbito de possíveis objetos da matemática). Enquanto o primeiro e o terceiro “mundos” são definidos como a soma dos entes (τα παντα), o segundo é definido como horizonte, assim como a Lebenswelt (“mundo da vida”) emerge como meio natural do Dasein. Heidegger introduz uma quarta concepção de mundo (Weltlichkeit) para designar o Kosmos na destinação temporal do ser-no-mundo.¹⁶⁵

Nessa concepção, de uma possível teoria do *kosmos*, encontramos o esforço de elaboração de uma nova forma de *ethos*. Por esta razão, encontra-se uma nova articulação que torna nova esta noção de mundo como uma reintrodução do ser na realidade temporal através do dasein. Assim, o próprio *kosmos* entraria na dinâmica do desvelar e mostraria a possibilidade do projetar do Dasein.

Assim, o cuidado se torna um regulador. Se, então, habitar se torna a nova norma moral, o que muda é a postura inicial. A possibilidade de antecipar o mundo faz do dasein, em certo sentido, a própria significação do mundo. E o mundo também, como antecipação do Dasein, sendo o próprio mundo, horizonte de sentido do Dasein.

A própria estrutura do Dasein chamada cuidado revela uma abertura diferente ao mundo. Essa abertura é marcada pela indefinição, pelo perigo, pois habitar para o Dasein é indefinição. É por isso que o *Ethos* exige a superação do simples *Oikos* humano. O domínio

¹⁶⁵ OLIVEIRA, 1999, p. 37.

[técnico] da manualidade pode nos fazer perder em um exílio, no anonimato, à medida que nosso ser-no-mundo, cercado de coisas à mão, manuseamos, nos apropriamos de tudo o que nos cerca, nos perdemos em noite escura. Este sentido inautêntico, de não pertença revela uma face do *dasein* diante do mundo. E esta é a difícil compreensão que temos de cosmos que pode ser manipulado e objetivado com facilidade extrema.

Porém, esta atitude, esta abertura diante do mundo pode superar a indefinição e ser autêntica e de pertencimento. Assim, ser-no-mundo é um habitar. E o primeiro sinal do habitar humano é o do cuidado como o da casa em que se mora. Então, o morar no mundo se revela em uma transformação, ou retomada do real sentido do *Dasein*, ser-no-mundo é um *ter-que-ser*¹⁶⁶ um finitismo que desvela uma espécie de “necessidade natural” do *dasein* de tornar-se ele mesmo em sentido pleno e feliz, uma ética que desvela sua essência sendo, que escapa a determinações infinitistas. Trata-se da ética que seja capaz de deixar fluir pelo *Dasein* sua verdade como a emanção do ser por ele, e é esse sentido da vida que mostra ao *dasein* sua real pertença e a forma autêntica de *ter-que-ser*. A falta de definição não é uma restrição, muito menos um relativismo, mas é uma nova fundação da razão humana focalizada na capacidade de diálogo da vida com a história.

Da mesma maneira, o ser-com-a-fim-de-outros é sempre, na origem, um movimento de abertura de possibilidades para o outro, um cuidar. De novo, o exato oposto do matar. [Portanto] ...uma ética do morar no mundo-projeto, do abrir-se para o encontro.¹⁶⁷

Dessa forma, o cuidado articula o devir, o indefinido, e o definido à ordem, mostrando que a única diferença de que precisamos congregamos ao nosso comportamento, ou melhor, ao nosso modo de ser-no-mundo é o cuidado. Contudo, como pensar o cuidado como fundamento da ação?

Para que serviria estudarmos e nos debruçarmos sobre o problema do cuidado relacionado ao problema da educação se não transformarmos o cuidado de uma condição social, aquela que vem de fora e que a sociedade precisa e que não tem condições para assumir, em um cuidado que seja capaz de levar o homem a assumir-se autenticamente enquanto pertencente a um mesmo mundo igual ao de muitos outros.

A educação¹⁶⁸ tem que ser assumida em seu sentido mais lato, capaz de formar e

¹⁶⁶ É o termo usado em Loparic (2004).

¹⁶⁷ LOPARIC, 2004, p. 61.

¹⁶⁸ Em seu livro, *Problemas de Filosofia da Educação*, Paviani faz a mesma discussão posta aqui. Quando na universidade a formação científica e histórica é suplantada por uma formação técnica que se encontra, segundo a ideologia vigente, o sentido autêntico da existência dessas pessoas, mas nas palavras de Paviani: “*Este objetivo, por sua vez, atinge-se estudando principalmente as matérias fundamentais, de formação geral e básica, com o máximo de rigor e reflexão crítica. As disciplinas técnicas ou ditas profissionais dependem essencialmente*

construir cultura ou culturas. Assim, uma educação que seja unilateral, que vise preparar um indivíduo para o vestibular, mostra nosso constructo técnico,¹⁶⁹ do qual Heidegger fala. Contudo, a questão não é superarmos a técnica, ou colocá-la de lado. Muito se criticou, mas pouco se pensou sobre, e menos ainda se fez na educação, em seu sentido estrito.

Não se trata aqui de uma discussão entre educação formal e informal, mas sim de uma discussão sobre uma educação para a construção da humanidade, ou uma educação para uma profissão. Até porque essa dualidade não existe, é apenas figurativa. A humanidade, a formação de um *ethos* é fundamental para a ação humana se fundar, não em uma educação baseada unicamente em verdades absolutas feitas de experiências, mas em uma ação real.

A educação precisa formar¹⁷⁰ e não, como usualmente se fala, em formatar, mas sim formar para o cuidado, do εἶδος platônico, da Bildung alemã e da Paidéia grega. O objetivo não é estabelecer uma discussão sobre os fins da educação, mas dizer que, além de informar, a educação precisa formar.

É nesse contexto que educação atinge sua tarefa primordial, fundamental, ou seja, quando desvela a relação existente entre o homem e seu mundo, a relação entre o Dasein e o Oikos, para que, com isso, revelar a necessidade de uma situação de transcendência do próprio Dasein, encontrando a si próprio, revelando que a relação técnica que o homem estabeleceu consigo, com os outros e com o mundo apenas vem gerando uma crise. E essa crise não é só de valores, pois em uma crise de valores precisamos de novos para colocar em seu lugar, mas um niilismo.

Por isso, o cuidado, pela educação vem construir um habitat para o homem, mas um que seja construído (educado, formado) de dentro para fora. Tornar o cuidado uma condição *antropológico/ética* é mostrar que a manifestação do Dasein, em sua estrutura mais básica, torna o homem cada vez mais autêntico, o torna o dasein verdadeiro, em sentido próprio.

2.6. O cuidado em sua estrutura efetiva

Uma constituição efetiva do cuidado é necessária para podermos daí derivar uma compreensão do mundo de forma adequada. No parágrafo 63, da segunda parte de *Ser e Tempo*, mostra uma análise do sentido ontológico e metodológico do cuidado, **que** pode ser

dessas primeiras. Dependem da pesquisa interdisciplinar das áreas fundamentais do conhecimento humano” (p.53)

¹⁶⁹ Usamos o termo técnica no mesmo sentido que Heidegger, em muitas passagens de sua obra *Cartas sobre o humanismo na qual* se refere a uma técnica que seja apenas a resolução de problemas, colocando uma série de jovens que almejam tanto um diploma acadêmico como desempregado.

¹⁷⁰ O termo tem uma carga histórica enorme; por isso, o sentido em que foi usada é o mais próximo da educação em sua significação histórica.

relevante aqui, pois apresenta a abertura como sentido ontológico e que se tornará metodológico, pois será o guia das interpretações realizadas pelo Dasein.

No entanto, no parágrafo 45 da mesma obra, acontece uma retomada da analítica existencial tentando explicitar como o cuidado pode se tornar a totalidade das significações do dasein no mundo. E, assim, a primeira conclusão significativa para a fundamentação de uma estrutura ôntica e ontológica do cuidado está no fato de que “ (...) afirmou-se que cura é a totalidade do todo estrutural da constituição da pre-sença”. (HEIDEGGER, 2002, §45). Essa posição é confirmada também no parágrafo 41 da primeira parte.

O sentido originário que o cuidado visa a manifestar é uma condição ontológica para um ente e de uma condição ôntica para um ser. É uma estrutura circular que, por ser circular e dar compreensão, mostra um vínculo com a estrutura originária da disposição. Assim, o cuidado pode ser considerado uma *pré-ocupação* em sentido bem *lato*, pois, realmente, enquanto disposição, o dasein, a pre-sença pode se antecipar na sua circunvisão a suas ocupações. No entanto, essa forma da pre-sença se manifestar corre o risco de, em seu contexto de manualidade, encobrir a própria possibilidade da pre-sença ser quem é.

Voltando ao parágrafo 41 da primeira parte, encontramos uma condição de circularidade do cuidado sim, mas também a condição de totalidade das múltiplas estruturas do dasein, como diz Heidegger. O parágrafo 42 revela a fábula do cuidado e de como este era compreendido dentro do clima clássico. Ali vemos que “ (...) o termo cura em que ele não significa apenas um “esforço angustiado”, mas também “cuidado” e “dedicação”. (HEIDEGGER, 2002, §42)

A condição do cuidado é uma dimensão também de unidade e de totalidade que reflete a possibilidade da compreensão. Quando a compreensão alcança a interpretação de si, revela uma disposição de, uma abertura, um projeto. Esse projeto que se lança para frente permite que a possibilidade se torne o ser deste poder-ser que é a pre-sença em seu existencial mais fundamental: a compreensão. Assim, em um primeiro momento, a cura significa simplesmente estar-aí.

De um segundo ponto de vista, a condição de universalização do cuidado mostra-o como base do ente, uma espécie de *a priori* existencial. Dessa forma, a chamada destinação do ser, uma espécie de construção ética dá o fundamento do ser-junto a e do ser-em. Com isso, todos os comportamentos dos homens são, ou teriam-que-ser dotados de cuidado e guiados por dedicação, parafraseando Heidegger.

Por fim, uma terceira dimensão do cuidado é o da *abertura*. E, com isso, podemos nos remeter à possibilidade de interpretar. A *universalidade* enquanto transcendental também é

um projeto, *abertura*, para a *interpretação* e para a compreensão.

A “universalidade” transcendental do fenômeno da cura e de todos os existenciais fundamentais tem, por outro lado, a envergadura que subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação da pre-sença se move, baseada numa concepção ôntica de mundo, quer se compreenda a pre-sença como “cuidado com a vida” e necessidade ou ao contrário.¹⁷¹

Com isso, apesar do círculo, precisamos explicitar a questão do real, do fora. O estabelecimento da realidade como uma possível problematização da compreensão do mundo torna a necessidade do cuidado ainda mais urgente.

Primeiramente, observa que Heidegger parte de um argumento kantiano, quando fala sobre a possibilidade do mundo externo. Kant diz que: “A simples consciência de minha própria presença, determinada empiricamente, comprova a presença dos objetos no espaço fora de mim”. (HEIDEGGER, 2002, §43). E a primeira observação de Heidegger é em relação ao termo pre-sença que serve tanto para o dado da consciência quanto para o dado da coisa.

Assim, a observação é um poder provar o mundo externo. E comprovar este mundo externo é uma questão com problemas de formulação. Para Heidegger, a questão deveria ser formulada a partir da investigação da presença e, desse modo,

O que se deve não é provar o fato e como um “mundo exterior” é simplesmente dado, e sim de-monstrar porque a pre-sença, enquanto ser-no-mundo, possui a tendência de primeiro sepultar epistemologicamente o “mundo exterior” em um nada negativo para então permitir que ele ressuscite mediante provas.¹⁷²

Por isso, a estrutura prévia do cuidado expressa no parágrafo 41 assegura um cuidado que **seja** uma unidade ôntica-ontológica prefigurando uma identidade que conserva a diferença. Assim, a identidade que o cuidado gera é uma estrutura que é capaz de se articular sobre o si e sobre o mundo. Assim, em um primeiro momento, é preciso re-estabelecer a questão mesmo sobre o problema do *mundo externo*. E re-colocando a pergunta sobre o mundo, vemos a necessidade de colocar o problema em um nível mais ontológico.

Heidegger, assim, com a perspectiva de uma análise, esclarece o ser dos entes intramundanos. Dessa forma, é através da manifestação do mundo que o ser intramundano vem à tona e, por isso, é que a estrutura fundamental do ser-no-mundo acaba se tornando cuidado.

Com isso, em outras palavras, o mundo somente pode ser compreendido como resistência e, do ponto de vista de conjunto, elabora de certa forma, um conjunto de

¹⁷¹ HEIDEGGER, 2002, §42.

¹⁷² HEIDEGGER, 2002, §43.

resistências que serve para atentar dois pontos: 1) mesmo que resistência caracterize o mundo externo, para poder compreendê-lo, pressupõe que sua abertura seja autêntica; 2) e que, sendo sua probabilidade de existência, aconteça como uma “relação ontológica”.¹⁷³ Com isso, as cogitationes não são desenraizadas do mundo, mas nascem da manualidade enquanto ocupação da pre-sença. Assim, a estrutura do cuidado torna-se a nova fórmula da existência. O que antes era “cogito ergo sum” agora é “cuidado”. Assim, o novo princípio de fundamentação recai sobre o cuidado, e este cuidado reverte também a forma de entendermos o nosso próprio princípio de racionalidade. Assim, este novo princípio vai reverter nossa relação com a verdade.

Com isso, a realidade somente pode ser como ente diante da possibilidade da presença enquanto cura. É na possibilidade de compreensão da presença que este ser intramundano chamado realidade chega a nós e pode tornar-se ele mesmo. E aí, na presença que encontramos o sentido da realidade, por isso, a substância do homem é existir, como diz Heidegger.

Neste primeiro momento o que acontece é uma busca por aquilo que possa ser determinado como verdade. Inicia com uma análise de uma frase de Aristóteles e chega a duas conclusões: Primeiro, a verdade tem um lugar, a proposição. A segunda é a ideia de uma verdade como adequação. A verdade matemática cartesiana promove uma comparação e, pressupondo a extensão, pode conhecer e provar a realidade. Quando Heidegger analisa a proposição e mostra a que elas não podem representar, sendo que esse é o conceito fundamental dela, ela é o próprio ente. Então:

A proposição é um ser para a própria coisa que é. O que se verifica através da percepção? Somente o fato de que é o próprio ente que se visava na proposição. Alcança-se a confirmação de que o ser que propõe para o proposto é uma demonstração daquele ente, o fato de que ele descobre o ente para o qual ele é. Verifica-se o ser-descobridor da proposição.¹⁷⁴

Dessa maneira, o ser-descobridor mostra outra postura no olhar do cuidado, pois, quando procuramos algo, precisamos nos adequar à égide do conceito de verdade enquanto procura. No entanto, sendo a proposição o próprio ser que deixa e faz ver o ente como é, dessa forma é que o Logos permanece na procura pela verdade. Então, é por isso que Heidegger a define como $\alpha\text{-}\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha$, desvelar. Com isso, a definição da verdade passa a ser descoberta.

O significado da verdade precisa de uma elucidação em relação aos problemas anteriormente postos. Dessa forma, a própria compreensão é fundamento para a verdade. No

¹⁷³ HEIDEGGER, 2002, §43.

¹⁷⁴ HEIDEGGER, 2002, §43.

entanto, podemos perceber como o estabelecimento de uma nova instância, ou para usar uma nomenclatura usada por Stein, um novo *standard* de racionalidade, é estabelecido como um novo paradigma, e esse como o de uma transcendentalidade que é prática e, por isso, ligado ao ser-descoberto.

E diz Heidegger:

Descobrir é um modo de ser-no-mundo. A ocupação que se dá na circunvisão ou que se concentra na observação descobre entes intramundanos. São estes o que se descobre. São “verdadeiros” num duplo sentido. Primordialmente verdadeiro, isto é exercendo a ação de descobrir, é a pre-sença. Num segundo sentido, a verdade não diz o ser-descobridor (o descobrimento), mas o ser-descoberto(descoberta).¹⁷⁵

Com isso, é demonstrado o como do problema da verdade, em outras palavras, fica **clara** a diferenciação que existe entre o conceito de verdade, chamado por Heidegger de tradicional, e o conceito de verdade como desvelar que, para nosso autor, vislumbra uma nova dinâmica do ser.

Contudo, nem a clareza dessa dinâmica pode ser dada como evidente, por isso, o elemento transcendental e recuperado ganha uma nova dinâmica nessa teoria da experiência.¹⁷⁶ E, por isso, nos resta perguntar: O que significa esse transcendental em Heidegger?

O transcendental em Heidegger, ao qual nos referimos até agora, traz, de um lado, alguns elementos do transcendental Kantiano – a pretensão da universalidade, necessidade, verdade – e traz em si, ao mesmo tempo, elementos do universo empírico, também kantiano. Em lugar, porém, de colocar o eu transcendental e o eu empírico separados, para depois se produzir uma síntese, Heidegger já define sinteticamente o Dasein.¹⁷⁷

Dessa forma, o *transcendental* é, de certa forma, o próprio modo-de-ser da compreensão e da interpretação que o dasein, ou pre-sença, opera como ser-no-mundo. Assim, a formulação da verdade acaba trazendo, por causa da formulação inicial do Dasein, em-si as mesmas características que o próprio dasein traz consigo. Contudo, retomando a questão da verdade, podemos perceber um novo paradigma, mas também uma nova articulação do ser com o mundo que é o objeto central aqui, o cuidado. Com isso, para desenhar melhor a questão da verdade, poderíamos dizer com Heidegger que:

(...) “a pre-sença é e está na verdade” através das seguintes determinações:
1. A abertura em geral pertence essencialmente à constituição ontológica da pre-sença. Abrange a totalidade da estrutura ontológica que se explicitou no fenômeno da cura. (...) 2. O estar-lançado pertence à constituição ontológica da pre-sença como constitutivo de sua abertura. Nele, desentranha-se que a pre-sença já é minha e isso num mundo determinado e junto a um âmbito de determinações de entes

¹⁷⁵ HEIDEGGER, 2002, §43.

¹⁷⁶ A teoria da experiência de Heidegger é debatida nos Seminários “Sobre a Verdade”, de Stein, na Lição 16, quando, então, recupera a relação entre a experiência e o conhecimento e a experiência e a teoria.

¹⁷⁷ STEIN, 2006, p. 38.

intramundanos determinados. (...) 3. O projeto pertence à constituição ontológica da pre-sença: do ser que se abre para o seu poder-ser como compreensão. (...) 4. A decadência pertence à constituição ontológica da pre-sença. De início e na maior parte das vezes, a pre-sença se perdeu em seu “mundo”.¹⁷⁸

É por isso que Heidegger, ao colocar a questão da verdade, primeiro questiona o nexo existente entre o sujeito e o objeto na teoria da verdade tradicional, onde verdade significa concordância. Para isso, ele, através do transcendental, demonstra a descoberta e não a concordância. Por isso, a verdade, como Parmênides dizia, tem dois caminhos. Eles, como dizia Heidegger, podem ser articulados entre a “verdade” e a “não verdade”. Com isso, nos transportamos a um elemento primordial que é a perspectiva de uma verdade que surge tendo como condição o *dasein* e não o contrário. Em outras palavras, é dizer que a verdade não existe separadamente ao *Dasein*, mas, ao contrário, a verdade existe por causa do *Dasein*.

Com isso, a verdade passa a ser um elemento de a-ser-pensado como o próprio Heidegger coloca em textos como *Tempo e Ser*. Porém, a possibilidade principal é que, nesse sentido, não há mais verdades absolutas sim, nem relativismos, somente um a ser-descoberto, cujo critério de descoberta é estabelecido pelas ciências regionais¹⁷⁹ desses mesmos entes que elas pesquisaram.

Aqui, revela-se a “verdadeira” importância do cuidado enquanto seja capaz de dialogar com as disciplinas e suas ciências, enquanto seja capaz de fundamentá-las e enquanto seja capaz de desvelar um sentido ao ser-no-mundo. Assim, o cuidado se mostra cada vez mais como substituto do princípio ontológico cartesiano. Assim, diz Heidegger: “A estrutura da cura chegou à seguinte formulação existencial: preceder-a-si-mesmo em (um mundo) enquanto ser-junto-a (um ente intramundano que vem ao encontro”. (HEIDEGGER, 2002, §63)

Assim, o cuidado se torna totalidade e diferença na mesma estrutura. Ao contrário de tudo que tenha acontecido na história do pensamento, esse princípio se torna fundamental pela sua própria determinação inicial. Ele é capaz de congrega em-si elementos do transcendental e do empírico, sem necessitar de uma síntese como em Kant, e, talvez, esse seja o grande elemento de transformação de paradigma.

Com isso, questionando os elementos fundamentais da teoria do conhecimento, hoje

¹⁷⁸ HEIDEGGER, 2002, §44. Os cortes feitos são para enfatizar a articulação que a verdade desmembra e, mesmo assim, seu núcleo estrutural de articulação encontra-se no conceito de cuidado.

¹⁷⁹ O termo em questão, ciências regionais, é nosso e foi criado em paráfrase a Heidegger, parágrafo 10 do *Ser e Tempo*, quando usa o termo “(...) regiões de fenômenos(...)” e “(...) ciência destas disciplinas (...)”. Isso para designar a possibilidade de um estudo, sim, de várias ciências, mas que seu objetivo é delimitar uma ontologia que subsista a todas as ciências, que as passasse, ou que seja uma ontologia fundamental.

epistemologia, podemos pensar as condições de possibilidade do próprio conhecimento, das formulações de verdade e das relações éticas. Dessa forma, o cuidado assumiria como princípio máximo da unidade do Dasein, pre-sença, preservando elementos da diferença, ou seja, sem cair em totalitarismos.

2.7. O cuidado contra as epistemologias modernas

Durante muito tempo houve construções basilares para o pensamento e para o entendimento do mundo que nos cerca. O próprio princípio cartesiano nos mostra constantemente a possibilidade de ter e manipular o mundo, mas a questão da ética fica relevada ao segundo plano. E quanto a Bacon, a máxima possibilidade de manipulação foi explorada e o conhecimento experimental elevado à última potência. Os chamados filósofos da modernidade são aqueles que procuram — mesmo pensando questões específicas, como a política, a ética e o conhecimento — continuar os pressupostos levantados e fundamentados pelos seus predecessores.

Quando Descartes inicia a tentativa da descrição do mundo por um fundamento, e que esse fundamento pode fugir ao problema posto pelos céticos da época, as questões propostas por Descartes vão na direção da possibilidade de fundamentar o conhecimento em um princípio evidente, cuja dúvida não pudesse pairar sobre ele. Quando ele consegue estabelecer a substância necessária para esse primeiro princípio, as questões matemáticas são fundamentais.

O cogito é a grande substância para poder estabelecer o fundamento de toda a racionalidade do mundo moderno. No entanto, para poder determinar essa substância, era preciso ter um método. A apresentação do método é fundamental para ganhar em seriedade e em profundidade a reflexão realizada. Os passos do método serviram para realizar a separação entre as percepções sobre o mundo e si mesmo.

O primeiro passo era de estabelecer o princípio da dúvida. Em uma leitura mais rápida, poderíamos dizer que ele introduz a perspectiva do ceticismo, mas, em uma leitura mais atenta, podemos observar um aceno para a base de seu argumento ontológico.

O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.¹⁸⁰

É só prestar atenção aos elementos da evidência, da clareza e da distinção. Um cético

¹⁸⁰ DESCARTES, 1996, p. 23.

não pode cogitar a possibilidade desses elementos a não ser que os pressuponha para daí derivar a possibilidade da existência de algo sem dúvidas: evidente, claro e distinto.

Descartes não admite o *ceticismo*, pressupõe sempre a existência de uma verdade absoluta. Além disso, seu modelo de filosofia precisa atender às necessidades de sua época como: a exigência de uma metafísica, de uma unidade racional na investigação e de uma harmonia entre as doutrinas filosóficas com os interesses teóricos e práticos de sua época.

Assim, o método cartesiano atinge ainda mais sua radicalidade quando os passos seguintes são dados. O segundo está estabelecido acima do problema da análise que ele era capaz, dentro de uma racionalidade matemática, de dividir seus problemas em tantas parcelas quanto possível para melhor resolver.

O terceiro momento é a instalação de uma novidade dentro da ciência da época. É o surgimento da chamada indução. Em vários momentos da história das ciências e na própria filosofia, o império era de outro modelo de tratamento das informações obtidas pelas pesquisas que era a dedução.¹⁸¹ Essas duas formas de tratar as informações diferem no seguinte ponto: a primeira parte dos elementos particulares, dos fatos reais, ou, como diz Descartes, dos objetos mais simples para chegar aos mais complexos, aos universais.

O quarto, e último, momento do método cartesiano está na possibilidade de organizar, de ordenar o objeto analisado até o momento. Aqui Descartes quer estabelecer a possibilidade da certeza. Fazem em tudo enumerações completas e revisões gerais para que não aconteçam dúvidas, pois é um processo completo na compreensão do mundo matematicamente ordenado. Contudo, ainda faltam alguns elementos para poder dar substância e fornecer um fundamento para tal método que o fizesse seguro. Então, em uma investigação mais profunda, descreve a elaboração do fundamento mais claro, distinto e evidente.

(...) era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava.[...] por isso reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar[...]¹⁸²

E Descartes é o primeiro na filosofia moderna a introduzir a separação entre a

¹⁸¹ Este modelo foi mais popularizado pelos romances de Sherlock Holmes que utiliza o método para poder encontrar os criminosos. Em seu texto, Karl Popper, na obra *A lógica da pesquisa científica* (Trad.: Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mata. São Paulo: Cutrix, 1972) inicia com a problematização da questão da indução, pois ele quer demonstrar que há uma dificuldade para partir de fatos, ou enunciados singulares para universalizá-los. Em outras palavras, quer afirmar a necessidade de um contexto empírico para tal procedimento.

¹⁸² DESCARTES, 1996, p. 38-39. Significa antes de tudo uma nova compreensão do contexto das ciências, e os elementos que Descartes introduz são verdadeiramente importantes para o desenvolvimento da chamada Filosofia moderna.

percepção sensível e a inteligível.¹⁸³ E com essa cisão, precisa, em algum momento, re-conectar os dois elementos novamente como possibilidade de um conhecimento e vida segura, para poder dar fundamento à ciência empírica em desenvolvimento.

No texto de Oliveira (2001), o problema da crise da filosofia moderna é enfrentado com ainda mais radicalidade. Ele introduz o problema com Kant e sua questão antropológica. Contudo, o que chama a atenção é seu texto sobre a lógica transcendental e a especulativa.

A lógica transcendental é eminentemente representacional, pois é a lógica que é capaz de construir, no entendimento humano, o objeto enquanto tal. Essa lógica é elaborada por Kant em sua *Crítica da Razão Pura*. Essa elaboração é fundamental para causar uma revolução nas ciências e, como diz o próprio Kant, fazer a revolução copernicana da filosofia. Contudo o grande avanço dessa filosofia é a síntese que Kant produz, que é elemento constitutivo de uma nova forma de conhecimento.

O problema fundamental da lógica transcendental é o problema da constituição do conhecimento humano, da construção do objeto enquanto tal. Sendo assim, esta lógica centrar-se-á na análise crítica das categorias do entendimento. Ela vai ser, enquanto lógica, uma tematização das categorias, isto é, dos diferentes modos de atividade do entendimento humano.¹⁸⁴

A lógica transcendental é constitutiva dos objetos enquanto tal. Kant é o filósofo que faz a separação entre o *eu transcendental* e o *eu empírico*, para depois poder construir uma síntese entre essas duas dimensões. Com isso, Kant é capaz de construir os elementos fundamentais do conhecimento.

A segunda parte do texto, Oliveira fala sobre a lógica especulativa. Essa lógica é um modelo hegeliano que demonstra a possibilidade da conexão entre os elementos do pensamento e da contingência em uma síntese da história, no espírito absoluto.

A questão fundamental é que **tais** pensadores podem condensar o problema epistemológico da modernidade e, com isso, abrir uma possibilidade de construir as perspectivas educacionais que se elaboraram desde então. Os problemas do inatismo no racionalismo cartesiano e o empirismo no ativismo professoral resultam numa cisão que, agora, dificulta uma síntese entre teoria e prática, sem falar nas dialéticas que existem nas áreas da educação atual.

Quando Heidegger estabelece o cuidado como princípio fundamental da manifestação

¹⁸³ Em seu texto, Capra (CAPRA, , Fritjof.. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad.: Alvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 2001) observa o problema levantado por Descartes e a radicalização em procedimentos empíricos com o “*novo organum*” de Francis Bacon. O ponto principal do texto do professor Capra analisa o processo de desenvolvimento da ciência moderna enquanto matriz teórica e prática para o pensar e o agir contemporâneo. É evidente que, com isso, as consequências que isso pode trazer se reverterão em questões ecológicas em seu sentido mais amplo para o mundo atual.

¹⁸⁴ OLIVEIRA, 2001, p. 40.

do Dasein, ele consegue reverter o processo de aniquilação do processo livre do pensamento. Assim, Heidegger fala sobre o problema da técnica do pensar matemático, ou como ele fala na carta sobre o humanismo, não aprendemos a pensar, mas somente a resolver problemas.

Estamos ainda longe de pensar, com suficientemente radicalidade, a essência do agir. [...] Para primeiro aprendermos a experimentar, na sua pureza, a cita essência do pensar, o que significa, ao mesmo tempo, realizá-la, devemos libertar-nos da interpretação técnica do pensar, cujos primórdios recuam até Platão e Aristóteles. O próprio pensar é tido, ali, como *τεχνη*, o processo de reflexão no serviço do fazer e do operar. A reflexão, já aqui, é vista desde o ponto de vista da *πραξις* e *ποιησις*. Por isso, o pensamento, tomado em si, não é “prático”.¹⁸⁵

A perspectiva do pensar segundo o cuidado reverte em uma postura técnica que estabelece o pensar livre, com uma postura propriamente teórica. A crítica que o princípio do cuidado constrói é exatamente esta: a de possibilitar a construção do conhecimento, pois somente na construção do conhecimento é que podemos fugir da racionalidade matemática.

Se Descartes separa a coisa extensa e a coisa pensante, é somente pela razão matemática da comparação que se torna capaz de criar um nexos entre a matéria e o pensamento. Contudo é, por causa disso, que nosso pensar continua com a marca da técnica, com a perspectiva de resolver problemas.

Quando Heidegger mostra o *cuidado* como sendo capaz de criar uma unidade de elementos, tanto do pensar quanto do sentir, simplesmente por causa da perspectiva que inicia sua reflexão, mostra um pensar mais originário que se abandona à realidade. Esse pensar, portanto, é, originariamente, liberdade. Nesse sentido, essa liberdade não pode ser mais entendida como simplesmente o regime das vontades, e, sim, como liberdade de abandonar-se ao pensar.

Quando Heidegger analisa o conceito de *cuidado* como princípio primeiro de todo existir, ele também o reverte em princípio supremo da reflexão. Em outras palavras, o cuidado traz a história para dentro do pensar sem eliminar a característica principal do pensar, que é a teoria. E, principalmente, o *cuidado* possibilita ao pensar sua dimensão originária, aquela sem divisão disciplinar, sem ciências, mas simplesmente pensar. E sendo dessa forma, o pensar traria consigo o elemento fundamental para a ação humana, pois, despido de toda barreira disciplinar, o pensamento brotaria originariamente como sendo a interação com o todo. Dessa forma, as ações devem mostrar a dimensão autêntica do ser e por ser autêntica: ética. A dimensão do cuidado do ser-junto-a mostra a unidade que, em regime de autêntica realização, estabelece o ser-em.

O *cuidado* é fundamental para estabelecer um novo *standard* de racionalidade. Não

¹⁸⁵ HEIDEGGER, 2005, p. 7 e 9.

mais um operativo matemático. Assim, o mundo e os outros são elementos constitutivos de toda reflexão. E, dessa maneira, a substância que vai perpassar o novo modelo de racionalidade está embasado nesse outro existir.

Nesse contexto, o conhecimento também seria atingido e nossa relação com o mundo estaria perpassada por uma sensibilidade unificadora, mostrando um mundo não mais a partir da metáfora da máquina, nem o homem como engrenagem. Esse conhecimento teria, sim, a liberdade e a profundidade da experiência humana que se realiza sempre enquanto total.

O cuidado revela os problemas que foram esquecidos durante a história do pensamento e, como diz Heidegger, encobriram o sentido do ser. E, de acordo com os problemas acima expostos, é preciso re-construir o problema do pensar a partir de outro fundamento: o cuidado. Pensar assim seria como abandonar-se ao pensamento livre e deixar o sentido do pensar vir às palavras.

Então, voltar-se ao problema do Dasein, é pensar a existência com radicalidade, de tal maneira que o ser possa manifestar-se originariamente na existência humana. Dessa forma, o compreender e o interpretar tornam a existência integral, e, sendo assim, a educação, que é um processo, histórico sim, que congrega as dimensões da história particular e da história universal, mostra-se com uma nova dimensão do sentido para a educação, ou seja, não mais como manutenção de um modelo de cultura, ou de uma ideologia, mas de uma descoberta dentro de uma construção integral da descoberta de si e do mundo.

Dessa forma, precisamos, antes ainda, formular como deveríamos compreender este cuidado enquanto manifestação do ser. Essa manifestação do ser é que precisa, antes, um a-ser-descoberto.

2.8. A constituição pedagógica do conceito de cuidado

A transferência do princípio do cuidado para a educação mostra que ele, o cuidado, delinea a forma da racionalidade que não é a vigente. Pois, em contraposição ao vigente, o cuidado é um princípio integrador e que faz, na descoberta, manifestar a integralidade do mundo e dos outros em um só discurso.

Enquanto princípio epistêmico critica o nexos óbvio entre um sujeito e um objeto. Sua linha mestra é a interpretação, e este se desvela como crítico da história do objeto, fazendo emergir o como originário do objeto e mostrando uma estrutura que é antecipada e antecipa o que está ao seu redor, sem, com isso, determinar o mundo como conjunto dos entes que estão ao seu redor.

Enquanto epistêmico, revela o modo originário da manifestação deste ser que é ele mesmo, mas que também é o mundo. E criticamente demonstra que, para qualquer forma de epistemologia, subsiste uma ontologia, assim como seu método fenomenológico é complementado pela hermenêutica.

Enquanto ontologia revela uma dinâmica do ser, que contextualizado, e por isso ser-aí, funda-se na autocompreensão natural enquanto abertura para o mundo que já o antecipa. Desta forma, a compreensão é o nexa originário do Dasein em seu aí puramente existencial. Assim, a compreensão abre o ser para o mundo que se projeta para o mundo em-si.

Enquanto ontologia, revela um ser que está junto-a. E esse ser é de tal maneira que é sendo. E, com isso, esse ser conserva a diferença em-si mesmo. Assim, tal diferença pode perpassar a sensibilidade que é, em certo sentido, compreensão de mundo, de si e dos outros. E, em certo sentido, revela um projeto, uma possibilidade de ser que é sendo. Em outras palavras, revela que, mesmo na ocupação cotidiana, o Dasein somente alcança sua autenticidade originária enquanto cuidado.

Desta forma,

A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto a.¹⁸⁶

Assim, a dinâmica do ser do cuidado poder ser fundamental para a compreensão de si e do mundo de uma maneira não técnica, ou seja, sem precisar apenas resolver problemas. O *ser-em* revela o ser contextualizado, que está em um mundo, e esse não é como conjunto de entes.

Ele revela a capacidade desse ser-aí, Dasein, manifestar-se em um contexto estabelecendo relações. E dessa forma, tal contexto, é o enraizamento, é a finitude humana que se revela e transpassa a totalidade da sensibilidade humana, é isso que possibilita a este mesmo ser a interpretação. Com isso, este ser é em-si, em sua dimensão ôntica, mundano.

Esse ser-junto a compreende, por causa de sua dimensão ontológica, os nexos estruturais da pre-sença. E esse momento estrutural sendo, é ele mesmo. A abertura favorece o fundamento para toda interpretação do mundo. E, com isso, o conhecimento é um paradigma de finitude. Este paradigma indica uma nova noção da verdade.

Este ser-junto-a compreende uma dimensão ética, pois, como o cuidado é integrador, a ética aparece em seu fenômeno original, a *de-cisão*. Assim, a *de-cisão* é estabelecida como

¹⁸⁶ HEIDEGGER, 2002, §41.

lugar fundamental do exercício do cuidado. E, por isso, originariamente ético.

“A estrutura da cura chegou à seguinte formulação existencial: preceder-a-si-mesmo-em (um mundo) enquanto ser-junto-a (um ente intramundano)”. (HEIDEGGER, 2002, §64) Aqui encontramos uma re-formulação do conceito de cuidado para mostrar essa formulação que substitui o princípio do cogito.

Assim, o cogito é substituído pela interpretação que revela uma dimensão ôntica e finita, mostrando, com isso, que todo conhecimento possível vem da experiência. E essa experiência, as cogitationes, são nexos estruturas da compreensão que nos ligam ainda mais à nossa visão de mundo. Assim, o cuidado é uma espécie de substância que perpassa o Dasein de forma integral.

O cuidado, nesse sentido, enquanto princípio de racionalidade, talvez pudesse ser entendido como ser em um mundo contexto — um mundo pessoal, um mundo objetivo e um mundo interpessoal, junto-a todos os existentes nestes mundos, de forma a antecipar-se a si mesmo, buscando com isso a autenticidade de simplesmente ser de maneira integral e total em seu existir. Talvez este cuidado seja o princípio necessário para uma reformulação completa no modelo que temos para entender o mundo, nos relacionarmos e sermos.

Com isso, educar deixaria e faria ver um existir que, como beleza da incerteza e da descoberta, possibilitaria uma maneira diferente de pensar livremente. E talvez com isso, este grupo de ideologias e pseudoculturas que hoje servem de fundamento para a educação deixem seu lugar para o pensamento que se pensa com o *cuidado*.

3. Um olhar sobre Educação e Pedagogia segundo o conceito heideggeriano de cuidado.

Em um primeiro momento, vamos definir a forma como o assunto será abordado. Precisamos partir de definições prévias sobre o conceito de educação e pedagogia para desconstruí-las, se necessário, e, na sequência, estabelecer os nexos, perceber qual a crítica possível a partir de um outro princípio metafísico, que é o cuidado.

Assim, em um primeiro ponto, devemos delimitar um conceito possível de análise. Esta precisa ser uma análise fenomenológica, aos moldes heideggeriano, para podermos permanecer fiéis ao pensamento que perpassa o conceito de *Cuidado* de uma forma dinâmica. A análise partirá da perspectiva do logos que deixa e faz ver o fenômeno como ele é. Desse modo, fenômeno é aquele que faz aparecer à luz do dia aquele que é, que sai da escuridão e mostra-se. Em síntese o fenômeno manifesta-se.

Com isso, o fenômeno é um modo-de-ser em que aparece um ente determinado. Por conseguinte, é o logos que conduz até o sentido próprio dessa compreensão de ser que um ente em especial pode compreender, o Dasein, em sua manifestação essencial, que é o cuidado. No entanto, esse fenômeno mostra certa substancialidade em seu modo. É essa substancialidade que o logos vai nos fazer ver. Com isso, esta fenomenologia seria uma espécie de interpretação ôntica da possibilidade de compreensão que o cuidado tem como estrutura de propriedade, de autenticidade, de ser ele. Que será complementado, por outro lado, por um viés ontológico que nos remeterá à substância da existência e nos mostrará que, por sua estrutura de abertura e compreensão, o cuidado torna-se a manifestação da unidade do Dasein.

A próxima questão é o fato de que podemos tomar o conceito, ou ato educativo, como uma unidade, coisa que ele não é. Há uma série de teorias sistêmicas que abordam questões múltiplas de aprendizagem, epistemologias que tratam sobre as formas de aprendizagem e, como isso, pode acontecer. Com isso, a educação não conseguiu ser definida, ou descrita como uma atividade ou conceito que teve um centro. Múltiplas foram as abordagens, múltiplos resultados e uma perspectiva: apenas a obscuridade.

Já nas palavras iniciais de Paulo Freire, em seu livro *A pedagogia da Autonomia*, há a constatação de uma diferença entre a concepção e o fazer. O autor inicia suas reflexões por críticas diretas, sobre o compromisso que os educadores têm perante as crianças em formação. Com isso, a atitude docente é ligada por um fio estreito da consciência à ação formativa. “Na

verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da história.” (FREIRE, 2000, p.20)

O nexó ontológico entre mundo e ser é que precisa ser restituído ao ato docente, como princípio da descoberta e da consumação da existência. Em outras palavras, tal nexó é o próprio sentido. Então, a partir da epistemologia moderna, modelamos um momento que chamamos processo educativo. Essa epistemologia é fundamento e modelo de formação e análise da educação moderna.

A situação da educação é, profundamente, marcada pelo horizonte da ciência moderna: o projeto, mais difundido, é fundar esta teoria nos modelos empírico-analítico de ciência e, com isto, de convertê-la numa praxeologia. Isto é, numa teoria que permita uma intervenção tecnológica nos fenômenos educativos.¹⁸⁷

A observação feita por Oliveira mostra uma das hipóteses pressupostas aqui, a conflagração de múltiplas racionalidades faz com a educação, mesmo como teoria, não ofereça uma linha, ou eixo que possa mostrar a construção do sentido para as pessoas.

Com isso, as intervenções são fundamentalmente operatórias, evidenciando, com isso, o que o próprio título do texto diz: conflito de racionalidades. Para aprofundar a reflexão, volto ao problema levantado por Freire quando ressalta a necessidade de um algo mais, como condição propriamente humana. Para tal, não basta uma construção antropológica, mas também uma construção fenomenológica, a pre-sença que, em sua manifestação total, converte-se em cuidado.

Apenas para relembrar, a estrutura básica da pre-sença é fundada em uma unidade com o mundo, ser-no-mundo, tem o primado *ôntico-ontológico*, e, para que isso aconteça, essa estrutura converte-se, algum momento, em compreensão (nexo ontológico), para depois poder manifestar-se como cuidado. Com isso, o *cuidado* se transformaria em um possível ponto de unidade para a educação.

No entanto, precisamos analisar mais alguns pontos referentes a essa determinação ontológica que pode ser colocada como fundamento, ou manifestação do fenômeno da educação. Freire fala em “algo mais”, da mesma maneira temos o cuidado como sendo possivelmente este algo mais. Contudo, ainda há algumas coisas que precisam ser esclarecidas.

Se, na experiência da minha formação, que de ser permanente, começo aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero um objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe

¹⁸⁷ OLIVEIRA, 1996, p.205.

e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, que forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.¹⁸⁸

Temos dois apontamentos que são relevantes para podermos prosseguir. O primeiro é determinar a formação como ato. O termo ato, já sabemos, foi o primeiro a ser utilizado por Husserl para descrever o comportamento da consciência em relação ao mundo que nos cerca. Este ato, segundo Husserl, seria uma espécie de direcionamento da consciência para o objeto. No entanto, como sabemos também, esse ato reserva ainda o cunho de uma teoria da representação, onde o objeto, de alguma forma, precisa ser contido na consciência.¹⁸⁹ O ato intencional é um telos¹⁹⁰ de direcionamento que compreende o mundo-vivido para que dessa relação possamos significar a vivência.

No entanto, a fenomenologia de Heidegger nos aproxima ainda mais da compreensão que este educador tinha do que ele chamou de ato formativo. O formar que forma pode ser entendido como processo dialético sem, contudo, eliminar o cunho representacional e de submissão dos pólos epistêmicos. Com isso, a necessidade será outra, formar e ser formado é fenomenológico, pois, ao realizarmos um ato, esse ato não é só abstrativo, finito e temporal. Em outras palavras, a passagem de Freire está imbuída de uma complexa noção de fenomenologia e de fenômeno. É uma fenomenologia que não pensa o fenômeno como um engano, como na dialética, ou como uma ilusão nas teorias da consciência, mas um fenômeno enquanto manifestação do próprio ente. E mais, enquanto fenômeno humano que seja capaz de trazer consigo o primado ôntico e ontológico, o que significa dizer que, enquanto formamos nos formamos, pois, enquanto ser-no-mundo, nossas experiências são carregadas de nossas existências que nos fazem cada vez mais enraizados ao mundo (ser-em) e aos outros (ser-junto-a).

Assim, a educação ganha nova noções, novas relações epistemológicas e uma compreensão mais profunda da mesma. Contudo, ainda resta uma dificuldade de compreensão ainda não esclarecida se a educação é um processo, como de muitas formas – direta ou indireta – de diferentes maneiras – racionalismo ou empirismo – foi afirmado. Então, por que regionalizá-la com uma investigação acerca de entes (disciplinas), através das mesmas ciências?

¹⁸⁸ FREIRE, 2000, p. 25.

¹⁸⁹ Conforme dito no capítulo 2, item 2.2 sobre a fenomenologia e a hermenêutica.

¹⁹⁰ Um direcionador, um objetivo, um direcionamento.

O que fica expresso é um hiato entre a proposta de uma educação que atinja o ser humano por inteiro, mas sendo que os procedimentos de investigação e de experiência da mesma em contato com ciências regionais (matemática, física etc.), e procedimentos similares (racionalismo, empirismo etc.) principalmente em um mundo globalizado (tecnologia) demonstram a separação entre prática e teoria.

A questão é tentar desconstruir a forma como entendemos educação para desentulhar o terreno em questão. Assim, a visão que temos sobre a educação, ou sobre o processo precisa partir de outro ponto, e a proposta em questão é partir do conceito de cuidado heideggeriano.

Por isso, partiremos dos pressupostos postos até aqui e analisaremos alguns elementos da educação, assim como a própria compreensão que temos dela para podermos expor com maior clareza os resultados da análise quando o cuidado heideggeriano for usado como ponto de partida para a mesma.

3.1. Possíveis diferenciações segundo atribuições de Educação e Pedagogia

Nesse momento, faremos uma abordagem dos múltiplos significados das categorias: educação e pedagogia, para depois podermos desconstruir as mesmas, objetivando questionar seus pontos de partida. E o primeiro ponto é o de analisarmos processos dentro da educação, ou melhor, perspectivas sobre o chamado “processo educacional”.

Não se trata de uma análise sobre o sentido lato de educação, ou seu sentido strito, nem de uma investigação acerca dos sentidos da educação, ou os sentidos da pedagogia. A questão é tentar captar o fenômeno como é, *voltar-se às coisas mesmas* e, dessa forma, conseguir chegar à essência do fenômeno da educação. Assim, falar sobre a *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, *multidisciplinaridade* e *disciplinaridade* são estruturas importantes para podermos avançar rumo à essência da manifestação **deste** fenômeno chamado educação.

O fenômeno da *disciplinaridade* é corrente na história da pedagogia, já iniciando na Idade Média e tendo o seu ápice na Idade Moderna. Contudo, é preciso perceber que, na Grécia Clássica, época dos grandes filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, os campos disciplinares não estão preenchidos. E, mesmo nos diálogos platônicos, a questão central, se é que podemos dizer que existam questões centrais nos diálogos platônicos, é sempre um problema e não uma disciplina. E poderíamos dizer também que as disciplinas aparecem como forma de denominar um modelo de investigação. Podemos tomar como exemplo o

diálogo Protágoras.¹⁹¹

O modelo da Paidéia é bem importante para podemos encontrar um ponto de partida que seja suficiente para a discussão sobre o fenômeno da educação. Então, a primeira conclusão objetiva é que o estatuto de uma ciência, ou até a ciência em-si¹⁹² tem uma história, e, essa, parte de um problema e não de disciplinas prontas que sirvam de modelo para investigar problemas.

A *disciplinaridade*, ou as *ciências regionais*, são formas de investigar que tratam apenas dos entes enquanto entes. A disciplinaridade é um processo medieval mais propriamente que se intensifica na Idade Moderna. E, com isso, o processo de “pedagogização” é acelerado para dar conta de uma nova necessidade, a de instruir as pessoas para que pudessem viver em sociedade.

Por volta do século XII, organizou-se um tipo bastante particular de corporação: a Universitas Studii, uma associação de alunos e mestres para transmissão e aprendizagem de conhecimentos “desinteressados”, ou seja, sem aplicabilidade imediata.¹⁹³

Essa corporação tem claros motivos de superar o poder da Igreja, na época. No

¹⁹¹ No diálogo chamado Protágoras, Platão ensaia um discurso sobre a possibilidade de aprendermos o que significa uma virtude. O texto todo se passa dentro de uma única problemática: a virtude pode ser aprendida? E esse problema então pode ser desdobrado em três partes: (1) a virtude como aspecto social (intersubjetivo)?; (2) a virtude como possível de ser ensinado?; (3) a unidade da Virtude? Platão vai abordar cada momento como partes de um mesmo todo, ou como momentos relacionados na busca de uma síntese reguladora. Segundo o Mito narrado por Protágoras, fica bem clara a referência das duas primeiras dobras de que há uma relação direta com os outros no aspecto intersubjetivo, e com a possibilidade de aprendizagem, pois o próprio Protágoras afirma essa ideia com seu mito. E mais ainda, quando afirma que é possível ensinar a virtude, pois ele educa para a virtude política. Porém, nota-se claramente aqui outra questão que pode ser posta como empecilho. Quando Protágoras menciona todas aquelas formas de virtude, Sócrates, imediatamente, quer saber se há uma unidade dessas formas de virtude. O argumento posto por Sócrates é uma tentativa de escapar do problema do relativismo encontrado em todos os sofistas da época. Dessa forma, a necessidade de se construir uma unidade para se falar em virtude aparece como fundamental.

Sócrates mostra, ou demonstra, através do método dialético, que há uma possibilidade de vermos que todas as formas de compreender ou de falar sobre a virtude se fundem, pois se relacionam. Com isso, chegamos ao ponto culminante do processo de construção e de reconstrução de argumentos para mostrar como eles se elaboram na formulação da unidade da vida moral.

De certa forma, não contrariando o Sofista Protágoras ao dizer que o Homem é a medida de todas as coisas, Platão segue mantendo a concepção de ciência, ou de epistemé, com o princípio do bem e do mal. Com isso, o discurso dialético, como um discurso filosófico, foi à procura das causas e, através da unidade da multiplicidade em um princípio, identificou a causa do efeito, mas não resolve o problema, e sim oferece uma dica muito importante para pensarmos a educação para virtude. O que Platão estabelece é um contexto comum de onde deveríamos partir. Não fecha a discussão e não dá uma resposta final ao problema estabelecido, mas desvela o problema equivocado de se falar da multiplicidade sem levar em conta a possibilidade de unificação e, dessa unificação, poder normatizar um estatuto de pensamento, buscando na origem do fenômeno chamado virtude a própria origem do problema. Com isso, estabelecer um princípio que possibilite pensar uma ciência que seja capaz de conhecer melhor este problema: a Ética, sem com isso determinar, mas sim sair do senso comum e dar diretrizes para a discussão. Acabando com o relativismo apregoado pelos Sofistas, dando objetividade para a questão e lançando mão de argumentos que possam ser validados como verdadeiros, pois somente assim poderia escapar do relativismo, ou seja, lançando mão de um critério de verdade objetiva.

¹⁹² Usa-se essa distinção apenas para sinalizar o *status* de uma ciência qualquer e de uma ciência específica.

¹⁹³ VEIGA, 2007, p. 17-18.

entanto, o que interessa como valor do argumento é demonstrar que já havia um movimento de disciplinaridade. Em 1290, já havia em um cartulário que fala sobre a criação de uma *Studia Generalia* que garantia os privilégios dos estudantes e dos mestres e que foi garantida pela bula papal de Nicolau IV. Com o monopólio, a Igreja, durante muito tempo, determinou o que deveria ou não ser estudado. E havia também uma divisão dentro dos estudos dessas corporações: o *trivium* (gramática latina, dialética e retórica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música).

A *disciplinaridade* é a marca pertencente mais radicalmente à modernidade. As *ciências regionais* se desenvolvem com grande rapidez e radicalidade cada vez mais especializando conhecimentos técnicos. Esses conhecimentos técnicos proporcionaram o próprio surgimento do chamado moderno. E, com isso, a “pedagogia” aparece cada vez mais com radicalidade.

No entanto, o *multidisciplinar* aparece em contextos de desenvolvimento técnico. Em um texto sobre Pedro de Hispano, apresentado entre os séculos XII e XIII, registra a explosão de disciplinas nas universidades existentes.

A dinâmica própria da vida intelectual do período imediatamente anterior, conjugada com a tradução e recepção de uma extensa biblioteca grega e árabe nos domínios da filosofia e das ciências, em simultâneo com a instauração de uma nova ordem pedagógica pelas universidades terá como consequência o alargamento e multiplicação dos campos disciplinares que muito rapidamente deixam de estar confinados ao modelo fundador das sete artes liberais.¹⁹⁴

O *multidisciplinar* torna-se mais um fenômeno social, onde a necessidade de alguns saberes precisava ser suprida. Essa forma de ciência vigora durante muito tempo. E o período moderno vai tornar-se o ápice desta forma de educação. E é a partir destas múltiplas ciências que surge a pedagogia.¹⁹⁵

O processo da criação das disciplinas, no *trivium* e no *quadrivium*, como também o processo *multidisciplinar* são fenômenos que acompanham a manifestação de um ser que tinha como modelo, como forma, enfim uma racionalidade representativa, e esta última com mais força na modernidade. Contudo são modelos pedagógicos, para usar uma expressão de Becker, que carregam dentro de si uma verdade a separar sujeito e objeto.

¹⁹⁴ MEIRINHOS, 2000, p. 219 .

¹⁹⁵ Becker vai utilizar o termo pedagogia como sinônimo para as estruturas epistemológicas da educação. É como se ela, a pedagogia, fosse o ato intencional que proporciona uma aprendizagem tanto que, já no início de seu texto “Educação e construção do conhecimento”, realiza uma comparação entre modelos epistemológicos e modelos pedagógicos. Já Paviani em seu livro “Problemas de Filosofia da Educação”, logo em seu primeiro capítulo diz: “Os velhos manuais definem a pedagogia, com razão, como ciência e como arte”. A proposta que será feita aqui é de compreender, tanto a pedagogia como a educação, como manifestações, estruturas, de um mesmo ser, o cuidado.

É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco. Então, de onde vem o seu conhecimento (conteúdo) e a sua capacidade de conhecer (estrutura)? Vem do meio físico ou social. Empirismo é o nome dessa explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento.¹⁹⁶

Por isso, os modelos pedagógicos podem demonstrar certas epistemologias, ou até serem certas epistemologias. Com isso, por ser a pedagogia um ato intencional de proporcionar momentos de aprendizagem, a educação, enquanto processo que congrega a pedagogia e todas as suas subdivisões, acabam por transformar-se em uma cotidianidade, onde a autenticidade do ser é empurrada para um nada epistemológico, parafraseando Heidegger.

No entanto, esse modelo epistemológico/pedagógico que mencionamos não é o único. Ainda podemos demonstrar, seguindo o raciocínio do professor Becker, um outro modelo que pode nos oportunizar uma reflexão mais ampla.

O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. – Ensinar? Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno. Como diz um professor: “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende.”¹⁹⁷

Essas duas modalidades pedagógicas nos mostram os dois lados de um mesmo fenômeno. O fenômeno disciplinar acontece quando as ciências exatas, ou ciências da natureza estão dando resultado, na Idade Média, e alcançam seu ápice, na Idade Moderna. Por isso, o acontecimento natural é que essas formas de pesquisa sejam transformadas em didáticas escolares. Além disso, as primeiras corporações medievais têm o objetivo de formar pessoas com conhecimentos práticos.

O ápice das ciências matemáticas do início do século XIX deixa as ciências do espírito, ou ciências humanas, em maus lençóis. Pois, além de terem de se desenvolver dentro do estatuto das ciências, que eram as positivas, também tinham de construir seu espaço epistêmico enquanto ciência. Dessa forma, o fenômeno da multidisciplinaridade acontece. Com isso, em um primeiro momento, devemos encarar os fenômenos da *disciplinaridade* e *multidisciplinaridade* como ser histórico.

Importante ressaltar agora que tais fenômenos repercutem em um modelo de educação que privilegia alguns elementos. O primeiro é o fato de a disciplinaridade dar maior importância para as necessidades que a sociedade tem. Claro que algumas pesquisas no campo das ciências matemáticas repercutiram com o desenvolvimento da lógica, mas essa educação tem um objetivo social claro: manter o “status quo”. E o foco principal era o de

¹⁹⁶ BECKER, 2001, p. 17.

¹⁹⁷ BECKER, 2001, p. 20.

estabelecer o social.¹⁹⁸

Outro elemento importante é ressaltar o avanço que a *multidisciplinaridade* pode causar na sociedade civil. A transformação, e até o desenvolvimento da sociedade civil, se deve ao progresso que alguns campos científicos puderam construir. Gadamer demonstra que, já no início do século XIX, o desenvolvimento da lógica traz também o desenvolvimento das chamadas ciências do espírito.

Ainda que se reconheça que o ideal desse conhecimento é fundamentalmente diferente do gênero e da intenção das ciências da natureza, somos tentados a caracterizá-las, apenas privativamente, como “ciências inexatas”. [...] sobre as ciências da natureza e as ciências do espírito, por mais que ressalte a suprema e humana significação das ciências do espírito, sua característica lógica continuou sendo negativa, tirada do ideal de método das ciências da natureza.¹⁹⁹

Podemos perceber a confusão e a dificuldade, no momento, de formar um estatuto científico para as ciências inexatas. Com isso, a situação das ciências do espírito vem para aumentar o problema das muitas disciplinas que surgiam nesta época para, dessa forma, apenas compor um cenário ainda mais confuso na escola hodierna na formulação da experiência epistêmica dos alunos em relação ao conhecimento de uma disciplina (ciência). Assim, com o passar do tempo, a escola facilmente deixou o conhecimento (*experiência epistêmica*) e passou a ser informativa.²⁰⁰

Um dado relevante precisa ser adicionado, ou seja, o grande destaque que a psicologia obteve, e, com mais destaque ainda, a psicologia experimental no século XIX, o que afetou e ainda afeta, de forma bastante relevante, a educação. Por isso, modelos pedagógicos foram formados a partir dessa compreensão que essa psicologia pensou. Basta ver os comportamentalistas ou os rogerianos.²⁰¹

O fenômeno *interdisciplinar* é fundamentalmente contemporâneo. A estrutura desse fenômeno se faz a partir da fragmentação do conhecimento, que acontece, segundo Lyotard, no período a que denomina de pós-modernidade. A pós-modernidade é um termo bastante contestado, mas o que podemos dizer é que a tentativa da *interdisciplinaridade* vai na direção de uma tentativa de re-conectar o conhecimento como um fenômeno que vem do cotidiano das vivências pessoais.

A pós-modernidade é fundamentalmente um fenômeno de fragmentação, onde cada

¹⁹⁸ O texto de Elias (ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. I, Trad.: Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994) aprofunda mais adequadamente o assunto em questão, quando a educação e a disciplina, tanto a do comportamento, quanto da área de um estatuto científico é utilizada para formar um cidadão.

¹⁹⁹ GADAMER, 2007, p. 39.

²⁰⁰ Neste momento, não vamos fazer uma distinção entre conhecimento e informação.

²⁰¹ Talvez essas classificações não sejam apropriadas, mas elas têm um cunho apenas sinalizador, de indicar, pois o próprio professor Becker chama o que chamamos de rogeriano, de apriorista.

elemento social, cultural e antropológico busca rotas alternativas a problemas propostos. E são exatamente essas sociedades informatizadas que reconstróem o discurso que a ciência vem homogeneamente estruturando e estratificando as mesmas sociedades que as constroem, pois “O saber científico é uma espécie de discurso” (LYOTARD, 1986, p. 3), e esse saber, segundo Lyotard, não é fragmentado, mas cai em desuso.

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.[...] O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado.²⁰²

O que é dito por Lyotard é um diagnóstico sobre o conhecimento e a formação na chamada pós-modernidade, o que coloca, para usar um título de David Harvey, os seres humanos em uma *Soft City*, e em tempos de globalização em um *Soft World*, parafraseando o mesmo Harvey. E o mundo dessa característica desemboca imediatamente em um modelo de pedagogia que reduz e escraviza cada vez mais a educação, transportando-a de uma forma de libertação e autonomia, para uma forma de escravização. Nesta nova realidade de rapidez os próprios espaços da cidade e do mundo precisaram ser planejados, racionalizados. E nesta perspectiva a cidade precisa se preparar para um mundo rápido, um mundo de uma *Fast Education*. Assim ela precisa ser preparada para um mundo em que as pessoas precisam saber resolver problemas.

Essa nova pedagogia criou uma educação de especialistas. E isto se tornou um fenômeno global tão forte que as empresas precisaram formar outro tipo de profissional que não fosse tão especializado, tão focado em um só ponto, um só problema, e sim alguém que pudesse ter um saber mais generalista, universalizado, ou seja, um saber que desse conta dos novos espaços da sociedade, que desse conta da nova sociedade e do novo grupo de pessoas que lá vivem, enfim, de pessoas que podem optar por como querem ser e como a cidade ao seu redor deve ser.

Para o bem ou para o mal, [a cidade] o convida a refazê-la, a consolidá-la numa forma em que você possa viver nela. Você também. Decida que você é, e a cidade mais uma vez vai assumir uma forma fixa ao seu redor. Decida o que ela é, e a sua própria identidade será revelada, como um mapa fixado por triangulação. As cidades, ao contrário dos povoados e pequenos municípios, são plásticas por natureza. Moldamo-las à nossa imagem: elas, por sua vez, nos moldam por meio da resistência que oferecem quando tentamos impor-lhes nossa própria forma pessoal. Nesse sentido, parece-me que viver numa cidade é uma arte, e precisamos do vocabulário da arte, do estilo, para descrever a relação peculiar entre homem e material que existe na contínua interação criativa da vida urbana. A cidade tal como a imaginamos, a suave cidade da ilusão, do mito, da aspiração, do pesadelo, é tão real, e talvez mais real, quanto a cidade dura que podemos localizar nos mapas e estatísticas, nas monografias de sociologia urbana, de demografia e de

²⁰² LYOTARD, 1986, p. 4-5.

arquitetura.²⁰³

A palavra central aqui é criatividade, e é neste contexto que a *interdisciplinaridade* surge, uma tentativa pedagógica da educação poder adaptar-se a esse novo modelo. Em um contexto técnico, as necessidades profissionais eram propostas para o desenvolvimento daquele modelo de sociedade industrial que precisava eminentemente de se civilizar e se desenvolver.

Em uma sociedade pós-moderna, e porque não pós-industrial, a necessidade principal não é a mesma. Vivendo sob a insígnia da criatividade, o homem contemporâneo precisa de outro tipo de formação para que possa construir um espaço, globalizado, de acordo com suas necessidades de um saber mais globalizado, integrador e relacional.

Assim, com uma nova proposta pedagógica, poderia resolver e suprir as necessidades desse novo cenário. O *interdisciplinar* foi uma maneira de re-construir, de forma didática, o problema originário que provocou o aprofundamento daquelas pesquisas realizadas pelas ciências. No entanto, essa interdisciplinaridade procuraria, de forma analítica ou dialética, encontrar o ponto comum e reconstruir o conhecimento. Porém, é preciso perceber que o recurso didático da *interdisciplinaridade* é apenas um recurso que não é capaz de re-agrupar, de unificar as ciências.

O fenômeno natural das ciências nasce no cotidiano da existência, na manualidade dos seres. Assim, os processos educativos e os atos intencionais chamados pedagógicos precisam de uma revisão, sob o ponto de vista do cuidado. A questão da manualidade nos coloca em um nível de diálogo epistemológico diferente, pois, como foi dito anteriormente, o Dasein, a pre-sença, conserva em sua estrutura a capacidade original de pensar a diferença.

Então, segundo Heidegger, “À cotidianidade do ser-no-mundo pertencem modos de ocupação que permitem o encontro com o ente de que se ocupa, de tal maneira que apareça a determinação mundana dos entes intramundanos”. (HEIDEGGER, 2002, §16.)

Vejamos o seguinte: a maior parte dos professores no exercício do ato docente age de uma maneira tal motivado apenas pelo fazer que, em certo sentido, é completamente diferente da ocupação que Heidegger coloca. Vejamos um relato do que está no livro *Epistemologia do professor* em que Becker nos diz:

Penso que o conhecimento sempre se dá via cinco sentidos, de uma ou outra maneira, ou lendo, ou participando, ou atuando, ou desmontando algum objeto, mas, de qualquer maneira, que tenha uma participação ativa do aprendiz junto ao fenômeno ou objeto que está estudando.²⁰⁴

²⁰³ RABAN apud HARVEY, 2007, p. 17.

²⁰⁴ BECKER, 1993, p. 40.

Objetivamente, isso significa que, mesmo que se reconheça a função da aprendizagem, ela ainda continua aprisionada, submetida aos sentidos. Significa que os sentidos são sempre os ordenadores das funções de aprendizagem, daquilo que vem de fora. A questão é: Como se relacionar, se ocupar com algo que se impõe a mim? Acontece que, mesmo sendo um empirismo, ou até o racionalismo, a visão sobre o conhecimento é sempre a mesma. O que aconteceu com a *disciplinaridade*, *multidisciplinaridade* e até com a *interdisciplinaridade* é que mudaram as estratégias de abordagem escolar, acadêmica, sobre o conhecimento, mas permanece o problema, ou seja, é o fato de tornar a aprendizagem como uma capacidade de resolver problemas, e esta com o intuito prático.

Retomando a narrativa, aparece claramente na fala do (a) professor (a) que Becker relata as noções da *disciplinariedade*, de uma funcionalidade e de uma epistemologia empirista. Essa pedagogia diretiva é uma das formas mais conhecidas, no universo da reprodução, que passou para o lado de uma ciência que se chamou educação – ou quem sabe pedagogia.

O empirismo como origem de conhecimento, dentro de uma teoria do conhecimento mais apurada, mostra nosso espírito como uma tábula rasa para aprendizagem. Ou seja, o objetivo principal é a construção de um edifício teórico que tenha a possibilidade de dar respostas ao que é prático. O empirista é aquele que quer aprender essencialmente pelos sentidos, mostrando com isso a necessidade de um critério que seja comum, lógico e compreensível para todos. Principalmente de forma objetiva.

A questão da tábula rasa é facilmente explicável quando percebemos em alguns autores²⁰⁵ a preocupação legítima de construir uma ciência que seja compreensível e objetiva e que, dessa forma, não aconteça dentro dela qualquer coisa que possa torná-la um mistério, ou ter algo inexplicável para ela. Dessa forma, a questão do empirismo é totalmente vinculada ao seu contexto, sendo esta uma forma de continuar o desenvolvimento social e cultural daquela sociedade.

Porém, o que sempre vem se mostrando no desenrolar de nossa história social é uma incompreensão generalizada daquilo a que se propõe o empirismo. O empirismo, de forma epistemológica, é uma descrição de mundo fundamentada na ideia de um corpo que é capaz

²⁰⁵ Há dois casos bem interessantes, mas completamente diferentes. David Hume (percepções) e John Locke (impressões). Cada um desses dois filósofos se filia a uma tradição de empiristas ingleses. Enquanto o primeiro se filia à tradição cética, o segundo se filia a uma tradição diferente empirista. Enquanto o primeiro se preocupa em fundamentar uma experiência da realidade, por outro lado, o segundo quer vincular a experiência individual do real a uma fundamentação de uma ação política.

de fazer experiências e de desenvolver uma conexão lógica entre dois fatos.

A manualidade, porém, é uma ocupação, é estar frente a frente com o ente de que nos ocupamos. Não é uma questão de empirismo, pois para isso estamos falando em sujeito e objeto. E a manualidade supõe a suspensão (epoché) dessas categorias, quer pensar o pensamento originário, nascente, da ocupação que torna o Dasein presente. Com isso, o primeiro momento mais básico no caminho de pôr-se diante do ente é entender-se com ele.

Esse encontro com o ente é a busca, é o puro acontecer do ente e do mundo em uma espacialidade que vai se construindo e construindo-se. Nessa perspectiva, o que está à mão é a possibilidade desse Dasein fazer-se presente. E, por isso, é que a manualidade é o modo-de-ser que se faz, sempre, tendo em mente que o fenômeno em questão é ponto de unidade entre as perspectivas do ôntico e ontológico, o Dasein, que tem o primado ôntico-ontológico. E, assim, o que está à mão é o que me pertence. Todo ente está à mão, inclusive eu mesmo, e, dessa forma, a manualidade é um modo-de-ser que permite o autopertencimento, de possuir-se. Assim, na manualidade, há modos-de-ser que permitem ao Dasein possuir-se de forma autêntica.

Se todo o ente está à mão, há uma modalidade em que o ente pode ser de forma diferenciada. Em sua análise sobre o ente intramundano, vemos a possibilidade do instrumento estar danificado, ou não apropriado para seu uso. Segundo Heidegger, o que demonstra essa situação é a circunvisão sobre o uso que pode causar isso. Dessa forma, aparece a *surpresa*. A *surpresa* acontece exatamente por essa impropriedade do instrumento que se recolhe a uma *coisa-instrumento*. Esta tem uma configuração que se põe em condições de uso ou não, dependendo de sua propriedade. E esse instrumento vai se pôr em condição regressando a ocupação. A *surpresa* é a condição não manual de impropriedade de um instrumento.

Toda a condição de manualidade, dessa manifestação do manual, se dá pelo “link”, pela “acontecência” desse nexos entre ente e ser, entre a epistemologia e a ontologia. Assim, o instrumento funcionaria como um referencial, sempre apontando de volta para o mundo. Mesmo no dar-se, o objeto vai mostrar-se como coisa em referência a.

Voltando ao problema da educação, vemos a manualidade como uma tentativa de fazer, até como uma atividade didática, a comunidade de “aprendentes” voltarem-se ao mundo para participarem do processo de criação da ciência, e com isso realizar uma fuga dessas perspectivas de educação que buscam o decorar (diretivas) ou fazer o que se quer (não diretivas). E, como decorrência, esses fenômenos de disciplinas e o surgimento de muitas disciplinas.

A leitura do processo educacional, em um primeiro momento como um processo de leitura do mundo que cerca o indivíduo, e considerando que esse indivíduo tem uma constituição, um primado diferencial, dá a ele a condição de se aproximar de si e do mundo com outra forma. E com isso, o processo de educação deixa o campo da divisão territorial das disciplinas para adentrar a um processo de construção do conhecimento. Com isso, revela-se a questão principal que é a significância do processo do conhecimento e que, assim, a significância encontra sua base no mundo, nessa noção do fora que o Dasein percebe por ser uma antecipação dele mesmo.

Assim, a sociedade contemporânea cria o processo interdisciplinar. A ideia de uma *interdisciplinaridade* data do século XX. O que acontece verdadeiramente com uma possível teoria da interdisciplinaridade é uma incompreensão sobre o ponto de partida, sendo problematizados os modos conceituais ou procedimentais. Quanto aos conceitos, a variada literatura que busca o interdisciplinaridade demonstra a dificuldade de, mesmo pensando em *interdisciplinaridade*, ainda assim assumir um currículo que é efetivado pelos módulos, aulas, que são ministrados por temas, ou problemas, seja na educação fundamental, seja no ensino superior.

O peso da pressão dos problemas sociais, tecnológicos e econômicos tem resultado em uma grande orientação pragmática em todas as matérias escolares, disciplinas, profissões, na educação em geral e nos programas de estudos interdisciplinar. A justificativa mais comum é o argumento do “mundo real”. A vida, segundo esse argumento, é “naturalmente” interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o “mundo real” de maneira mais eficiente que a educação tradicional.²⁰⁶

O argumento apresentado sobre a necessidade de uma educação interdisciplinar revela a possibilidade de organizarmos as disciplinas simplesmente em modelos [que] pragmáticos, que visam à utilidade de cada projeto disciplinar. Dessa maneira, descrever a vida como prática, ou falar em mundo real é sempre partir de uma teoria. E, sendo assim, nada mais natural que apareçam teorias de competências e habilidades.

As determinações que as teorias seguem são sempre visando ou à unificação, ou aos métodos usados, com uma equipe de professores, com modalidades de currículos, de problemas referentes à integração dos currículos, como a própria professor Klein nos diz: “A “prova de fogo” da instrução interdisciplinar é a integração”. (KLEIN, 2007, p.120.) Em outras palavras, por mais que se tenha um método ou estratégias para poder resolver o problema da integração dos métodos ou dos currículos, a situação permanece a mesma: não há um ponto, ou pontos que possam dar fundamentos para o desenvolvimento da tal

²⁰⁶ KLEIN, 2007, p.117.

interdisciplinaridade.

O que isso quer dizer? Ora, a situação, de certa maneira, permanece sempre a mesma, sempre se parte de procedimentos e processos que visam a capacitar os indivíduos para que eles possam identificar e resolver problemas. Contudo, o que ocorre, e que fica explícito na fala da professora, é sempre uma instrução. Parece que nos modelos que se apresentam atualmente, a *interdisciplinaridade*, opera por meio de uma subjetividade transcendental. Há sempre um sujeito que impõe aos objetos o que quer deles, por mais que se diga que a justificativa para isso é que a vida é interdisciplinar, ou que, dessa maneira, possa refletir com mais fidelidade o mundo real.

O processo *inter* acaba sendo uma faceta, uma interface do modelo de *disciplinaridade* do desenvolvimento da sociedade moderna. Atualmente, fala-se em *Transdisciplinaridade*, e essa pode também tornar-se um modelo de reprodução, e repetição, desde que não se encontre o ponto de partida, a experiência original do pensamento, e que passemos a não pensar.

Poderíamos nos perguntar, então, qual seria esse pensamento original? É aquele que mostra o ser-no-mundo, não desvinculado da realidade. É aquele que parte da ideia de uma unidade que conserva dentro de si a própria diferença. E, com isso, pode ter acesso aos demais entes. A manualidade pode nos mostrar um pequeno exemplo disso, mas podemos nos transportar para exemplos um pouco mais radicais, como a questão do ser, e não só a questão da ocupação que faz referência ao mundo.

Com isso, a questão do ser se apresenta de forma mais radical, pois este ser manifesta-se enquanto cuidado. Mesmo sendo um ser que tem o primado ôntico-ontológico, sua estrutura fundamental é sempre a de estabelecer unidade, sem imposição, de estabelecer relação, sem predominância. O Dasein, a pre-sença, enquanto cuidado, revela a maior “competência” do Dasein, ou seja, construir uma comum-unidade com tudo que o cerca. A experiência originária do Dasein não é a categorização como Kant pretendeu, mas a sua relação.

3.2. As múltiplas facetas do Ato docente e seus Fundamentos Epistemológicos

O aspecto fundamental dessa seção é observar como a estrutura ôntico-ontológica do cuidado se mostra capaz de re-conduzir o próprio Dasein para a experiência originária de seu ser, ser-no-mundo, ou, como o próprio Heidegger faz ao desmembrar o conceito de cuidado, no parágrafo 41, o ser-em e ser-junto-a e que possui uma variação no parágrafo 64 como um

preceder-se-a-si-mesmo enquanto junto-a. Por isso, vamos abordar quatro variações sobre o mesmo tem, e a quarta variação dividida em partes acompanhando as três primeiras.

A primeira variação é a chamada *pedagogia diretiva* que está fundamentada nas duas possibilidades de conhecer bastante diferentes. Dentro de uma teoria do conhecimento, contemporaneamente conhecida como epistemologia, ela revela uma possibilidade de conhecer e uma origem do conhecimento.

Quanto à origem do conhecimento, podemos ter o racionalismo, mas o que impera na questão educacional é o empirismo. O *empirismo*, em contraposição ao *racionalismo*, deposita toda e qualquer origem do conhecimento na experiência. Com isso, é negada toda possibilidade da razão conhecer como princípio organizador a *experiência da razão*. A pedagogia diretiva parece estar fundamentada nessas duas perceptivas, mas de modo que a possibilidade do conhecimento seja dogmatismo teórico, seja que haja sempre um acúmulo de informações.

Essa situação mostra ao professor que há a possibilidade de construir conhecimento de forma objetiva. A característica do acúmulo de informação buscando demonstrar que há, realmente, a informação que deve ser acumulada, levaria a uma possibilidade de conhecimento chamada de *pragmatismo*, isso principalmente em um discurso pedagógico.

O professor considera que seu aluno é tabula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou ainda nas gavetas de sua disciplina. A atitude, nós a conhecemos. O alfabetizador considera que seu aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem de ensinar tudo.²⁰⁷

Assim, o que se realiza é uma incompreensão da própria formação cognitiva do desenvolvimento humano. A própria *pedagogia não-diretiva* tem seus problemas. Becker chama de apriorismo, mas, em certo sentido, é, principalmente, *racionalismo* cartesiano. O *racionalismo* pode ter dois sentidos: um primeiro sentido mais aberto, mais lato, que é o fato que diferencia o homem do animal; outro sentido mais strito que se refere ao uso pleno, metódico e sistemático da razão. Com isso, o racionalismo dispõe uma forma de refletir sobre toda a realidade e explicitar o que é o conhecimento. Assim, a origem do conhecimento está no uso da razão.

O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Ora, o poder que é exercido sem reservas, com legitimidade epistemológica, no modelo anterior, é aqui escamoteado. Ora, a trama do poder, em qualquer ambiente humano, pode ser disfarçada, mas não eliminada.²⁰⁸

²⁰⁷ BECKER, 2001, p. 17.

²⁰⁸ BECKER, 2001, p. 21.

Assim, ao assumir uma postura como essa, que em certo sentido é limitada, como o próprio professor afirma, precisa ser compreendida como admitindo apenas em sua possibilidade de conhecimento: o *dogmatismo*. O entrecruzamento desses modelos epistêmicos revela apenas uma real importância, ou seja, que apriorismo ou empirismo são o ponto inicial da descrição epistemológica. E esta é a prova da existência de um sujeito que se remete a um objeto ou vice-versa. Com isso, os parâmetros para a construção disciplinar (as ciências) ocorrem da mesma maneira. É um ponto de partida em relação aos objetos que se tornam cada vez mais distantes dos sujeitos. A situação é semelhante nos dois casos, porque se estabelece um ponto de partida, um princípio, um primado para se poder iniciar o processo de esclarecimento sobre a origem, ou sobre a possibilidade do conhecimento.

Se observarmos o exemplo de Descartes, poderemos obter o modelo que gostaríamos. Quando Descartes duvida de tudo, chega a tal ponto em seu ceticismo²⁰⁹ que não poderia mais avançar. Então, como os céticos estabelecem a impossibilidade de apreensão do objeto pelo sujeito, Descartes inverte o processo e mostra como o sujeito cria o objeto. Com relação ao empirismo, as teorias empiristas, na história do pensamento ocidental, não tiveram grande relevância, isoladamente, mas fundamentaram o pensamento crítico e o seu desenvolvimento.²¹⁰

Com isso, observamos que, tanto na possibilidade de apreensão do objeto pelo sujeito quanto à marca que o objeto imprime no sujeito, há o princípio estabelecido para demarcar um espaço territorializado em que o conhecimento “se dá” de onde não passa. Observamos nas falas dos professores transcritas por Becker em seu livro *Epistemologia do professor* essa realidade. Contudo, quando se fala em começar de um princípio, não significa começar de princípio nenhum, mas, sim, começar de um princípio que impossibilite a redução das dimensões do conhecimento, da experiência e da imaginação a uma só.

Quando Heidegger propõe o *cuidado* como princípio de identidade, precisamos compreender que essa identidade não se manifesta com o sentido de uma racionalidade ou de um empirismo, mas, sim, como uma identidade capaz de conservar a diferença que aparece como complemento à sua própria estrutura formadora. Em livro organizado por Silva, *Identidade e diferença*, a questão é abordada do ponto de vista da interação entre os dois elementos e apresenta-os do ponto de vista social. A identidade social é apenas uma etapa de

²⁰⁹ O ceticismo enfatiza e supervaloriza o erro e a ignorância humana, de tal modo que impossibilita o fato de que possa ter algum conhecimento válido e certo. Para o cético o sujeito não aprende o objeto. Conforme: Hessen, 2000.

²¹⁰ Vide Hessen, 2000, ceticismo.

representação para que a vida social, e, principalmente, em um mundo democrático, a sociedade precisa para deixar aparecer suas diferenças.

A questão aqui não é um princípio sociológico, observando a produção social da diferença e da identidade, mas um princípio epistemológico, estético e ético – um princípio filosófico. Assim, o *cuidado* que se revela enquanto *ser-em*, é contextualizado. Porém, acima de tudo, é finitamente modelado pela sua historicidade. Essa historicidade não é uma condição objetiva (de objetivação), é uma contextualização, pois o mundo é o próprio ser, pois este é e possui seu ser-no-mundo. Assim, *ser-em* é estar manualmente presente, finitamente “realizado”. Nisso, supera, neste sentido, o empirismo categórico que, afirmando a prevalência dos sentidos, esquecia que tal afirmação era uma postura puramente teórica.

Assim, como já se disse, o ser-em é um ser que se *abre*, pois é e está no mundo. Abre-se pela manualidade, pela decadência e pelo discurso, abre-se, porque é ser-junto-a. E enquanto junto-a, esse ser veste-se em *compreensão e interpretação* para que possam continuar a abrir e a estabelecer sentido com o ser-em. Assim, o cuidado re-afirma o primado ôntico-ontológico e, com isso, estabelece a estrutura essencial do Dasein com o mundo que é a relação. Com isso, o sentido é sempre uma referência ao mundo, um nexos ontológico indissociável do ser e do mundo.

A significância é o que constitui a estrutura do mundo em que a pre-sença já é sempre como é. Em sua familiaridade com a significância, a pre-sença é a condição ôntica de possibilidade para se poder descobrir os entes que num mundo vêm ao encontro no modo de ser da conjuntura (manualidade) e que se podem anunciar em seu em-si.²¹¹

Dessa forma, quando o cuidado surge como substância do próprio homem, o projeto pedagógico embasado nessa substância tornar-se-á a superação da simples representação e admite uma nova estrutura fundamental do mundo em que a abertura do Dasein permite fortalecer-se. Na questão epistemológica, em relação à *pedagogia diretiva* do empirismo, a manualidade do Dasein permite-o tornar-se cada vez mais presente na ocupação. E, dessa maneira, a questão não é suplantando os sentidos (corporais), mas como foi dito anteriormente²¹² tornar o ser humano cada vez mais presente em seu contexto. E como pensar em educação e pedagogia sem pensar em contexto.

Em muitos momentos, na procura de construir aprendizagens, que se dizem significativas, tropeçamos em compreensões de um empirismo tão radical que fica a pergunta pela maneira de atingir o aluno. O que parece é que nem a disciplina (ciência) nem o aluno convivem em um mesmo mundo. No entanto, voltando à questão da ocupação, por meio de

²¹¹ HEIDEGGER, 2002, §18.

²¹² Conforme capítulo 1.

um instrumento constrói-se o referencial que remete ao mundo, e, com isso, fortalece o sentido.

Com isso, a cotidianidade se estabelece como uma condição ôntica para o próprio Dasein se abrir para o mundo. De maneira simples, passando para uma visão mais pedagógica, seria o mesmo que dizer que, em qualquer atividade discente e docente, está contextualizado, ele tem um fundo e um nexos, uma ligação, em um dialeto contemporâneo, um “link”. Porém não é um nexos qualquer é um que possibilita a própria possibilidade de experimentar o mundo.

E mais, esse ser-em dispõe ao Dasein um instrumento de superação que é o fato de não haver mais uma separação entre um ser e o mundo e, dessa forma, pode ocupar o mundo por completo, de maneira autêntica. Lembrando que o autêntico, próprio, é a forma completa do Dasein, da pre-sença, que não empurra para o nada.

O que se deve não é provas o fato como um “mundo exterior” é simplesmente dado, e sim de-monstrar por que a pre-sença, enquanto ser-no-mundo, possui a tendência de primeiro sepultar epistemologicamente o “mundo exterior” em um nada negativo para então permitir que ele ressuscite mediante provas.²¹³

Com isso, a dinâmica do cotidiano é suplantada pela existência im-própria do Dasein enquanto esquecimento do ser. É dessa forma que o sentido do ser se desmancha por causa desta “inapropriação” do ser enquanto esquecimento de si. É bem simples, o Dasein permite pensarmos a ação em ação e não mais estática, pois a ocupação, de maneira apropriada, supera o empirismo, pois leva em consideração certa autonomia do mundo, porque, como diz Heidegger em relação a Kant: “O termo “presença” significa tanto o ser simplesmente dado da consciência como ser simplesmente dado das coisas.” (HEIDEGGER, 2002, §43)

Assim, o Dasein, esta presença, é fundado na unificação e na diferença: *cuidado*. Quer dizer que o processo pedagógico é constante referencial, reconduzindo o “Sein” para o “da”, o ser para o mundo. O processo de problematização é esse referencial, pois aponta diretamente para o mundo.

No entanto, ainda resta a *pedagogia não-diretiva*. Essa apresenta uma versão subjetivante, aquilo que Becker vai chamar de “apriorismo”. Este empirismo é o exemplar legítimo do *racionalismo dogmático cartesiano*, com toda carga subjetivista que o cogito carrega, pois “A interferência do meio-físico deve ser reduzida ao máximo” (BECKER, 2001, p. 20) A radicalidade da outra parte da estrutura do *cuidado* revela um ser-junto-a que antecipa o próprio ser-em e como junto abre-se para a compreensão dos outros entes que os cercam.

²¹³ HEIDEGGER, 2002, P§43.

Porém, é o *ser-junto-a* que *abre* um espaço importante para o Dasein de construção de sentido. A compreensão e depois a interpretação formam um círculo que vincula o ser ao mundo de maneira mais radical ainda. E supera este apriorismo mostrando a construção de uma modelo circular de compreensão, interpretação e abertura. Esse círculo²¹⁴ estabelece uma nova relação entre ser, mundo e outros. A pre-sença não objetiva superar o racional, nem negar a racionalidade construída, mas demonstra como o fundamento das certezas (dogmatismo) não são experiências inatas, mas sim experiências do e no mundo, no qual essa pre-sença existe.

O cuidado inverte a questão de um processo dedutivo sobre o problema da realidade “matematizada”. Quando se adota o princípio cartesiano do cogito, possuímos um ponto de partida dedutivo para todo mundo. O mundo passou a ser reduzido a este princípio que poderia estabelecer a relação com o mundo, mas somente a partir dele. A racionalidade matemática, analógica e dedutiva, desvela o mundo mostrando e evidenciando o mundo sob, ou de um ponto de vista matemático.

Em uma sala de aula, no exercício da prática docente, no momento da intervenção do professor para que aconteça o possível desvelamento da ciência em questão (História, Matemática, Física etc.). É preciso, para isto, estabelecer o fundamento epistemológico que aqui é funcionalmente o cogito. Então é sua subjetividade que constrói o elemento científico, e mesmo quando o fundamento epistemológico é o empirismo, o que acontece sempre é que segue o modelo de uma subjetividade que propõe, descreve e determina o critério da verdade.

Na sequência, é a ideia de uma subjetividade (referente ao sujeito) capaz de estabelecer, determinar e subjugar tudo, até os outros. Dessa forma, o cogito tem modelado as ações intencionais de ensino-aprendizagem (*pedagogia*) determinando qual seria o resultado objetivo desse processo. Então, quando não se compreende a utilização do raciocínio matemático para descrever, perceber e resolver problemas, as perguntas (dúvidas de processo) são sempre as mesmas: “Professor para que serve isso?” ou ainda – “Onde vou utilizar isso onde, quando?”²¹⁵. Isto acontece porque o chamado processo pedagógico constrói apenas um

²¹⁴ O círculo é uma estrutura, em certo sentido, epistemológica que permite, como diz o próprio Heidegger, o conhecimento mais originário. De forma objetiva, a compreensão é um ser que se torna a partir da sua abertura, que é o seu sendo. Para que possa interpretar, é fazer a compreensão ter sentido. *Sentido é a perspectiva em função da qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo.* (HEIDEGGER, 2002, §32) Esse círculo se mexe em duas direções ao mesmo tempo. Enquanto a compreensão o joga para “fora” buscando a ocupação com o mundo e revela o ente intramundano, a interpretação o leva para “dentro” onde a ocupação se transforma em pre-ocupação, e esta prepara a possibilidade do “fora” novamente com o abrir – projeto- com a compreensão. É a manifestação desse ser que Heidegger chama cuidado.

²¹⁵ Perguntas registradas durante o período de atividade docente do autor, no ensino médio e do ensino fundamental, durante os cinco anos de atividade profissional.

elemento matemático da comparação entre o ser “humano” com o mundo. Como este processo parte da experiência de uma substância pensante, o mundo torna-se distante, e sua única referência são elementos subjetivos construídos por uma racionalidade.

Existem também outras formas de ver o mundo, como as teorias da complexidade e da auto-organização. As chamadas teorias da complexidade povoam o imaginário pedagógico mostrando como poderiam ser entendidas as atividades docentes e discentes. Essas teorias são vinculadas a um princípio epistemológico bastante importante que é auto-organização. Sabe-se que o princípio da causalidade formal aristotélica já prescreve isso como “A forma ou modelo, isto é, a definição da essência, e as classes que incluem este (...) bem como as partes incluídas na definição”. (ARISTÓTELES, 1013a)

Com isso, as teorias da complexidade aparecem como um interlúdio entre o passado e o presente do conhecimento, e pensamos que isso seja completamente novo. O estabelecimento de instâncias cujos fluxos se ligam em momentos específicos é uma parte da teoria de Edgar Morin.

Dada a aptidão reflexiva, própria ao nosso espírito, pela qual toda a representação, todo conceito, toda a ideia, de conceito; dada, enfim, a aptidão do conhecimento científico para tratar objetivamente dos órgãos e os processos neurocerebrais relativos ao conhecimento, podemos construir um conhecimento derivado de todos os fenômenos e domínios cognitivos e também um pensamento reflexivo derivado... tratando do pensamento.²¹⁶

Dessa forma, toda a teoria da *complexidade* sustenta o mesmo ponto de partida que é a existência de um sujeito e de um objeto que sejam interconectados por outra lógica epistêmica. Essa outra lógica partiria de alguns conceitos, considerados fundamentais, com mais radicalidade. Por exemplo, a ideia de αρχαι²¹⁷, esta origem, este começo, esta gênese onde as múltiplas naturezas (Φυσικ) se confundem, mas não se misturam.

Em outras palavras, as teorias complexas têm sua origem no processo de identificação dos conhecimentos em um chamado ponto comum, na maioria usando o conceito de natureza que fundamenta a lógica do “eco”, a chamada ecologia. Porém, pouco depois, o procedimento continua sendo o mesmo, ou seja, partem para descrições de pontos de vistas polarizantes, isto é, da relação de um sujeito e de um objeto.

Vemos em alguns teóricos a ambição da instauração de um princípio de auto-causa. E, como mostra Assmann, há impressionantes consequências para que se possa partir desse conceito de auto-causa. Assim “(...)os seres vivos se caracterizam por — literalmente — produzirem de modo contínuo a si próprios, os que indicamos quando chamamos a

²¹⁶ MORIN, 2005, p. 25.

²¹⁷ Ver ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad.: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. Livro V.

organização que os define de organização autopoietica” . (MATURANA, 2001, p. 52)

Esse princípio de auto-organização, dessa autopoietica, é uma forma de traduzir, contemporaneamente, para as bases biológicas, do princípio de causa formal aristotélico. No entanto, a questão fundamental é se a autopoietica é uma tradução²¹⁸ biológica do Dasein? E essa percepção é reforçada pela afirmação do próprio Maturana, quando diz

Assim as unidades autopoieticas especificam a **fenomenologia biológica** como uma fenomenologia que lhes é própria, e que tem características diferentes da fenomenologia física. Isso se dá não por que as unidades autopoieticas violem nenhum aspecto da fenomenologia física – já que, por terem componentes moleculares, devem satisfazer às leis físicas - , mas porque os fenômenos que geram, em seu funcionamento como unidades autopoieticas, dependem de sua organização e de como esta se realiza, e não do caráter não físico de seus componentes. Estes apenas determinam seu espaço de existência.²¹⁹

O que significa dizer que um método similar ao Dasein permite que vejamos uma unidade dentro dos múltiplos processos de organização. Esses processos vão ter, em certo grau, uma hierarquia de organização, mas essa organização tem, ao que parece, como centro o homem (Dasein), o qual tem um primado que o torna unidade que mantém a diferença. A grande questão que vai prefigurar nesse formato de epistemologia são as deduções obtidas. As chamadas teorias da habilidade e competência é que demonstram um pouco isso.

Como nos diz Antunes, em “*Novas maneiras de ensinar – Novas formas de Aprender*”, as competências são, em certo momento, habilidades e vice-versa. Durante todo o texto, ele usa como sinônimo de habilidades o termo capacidade, mas essa, sempre na perspectiva da contínua construção, que é a referência indireta a autopoietica e, de fundo, a própria atividade fundamental do Dasein que é compreender. Porém, diz ele que

(...) segundo o dicionário Aurélio Buarque de Hollanda, é a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver assuntos.” Em educação, seria a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”²²⁰

Com isso, podemos ver que a competência é fundamentalmente uma categoria de abertura, contrária àquilo que, em muitos derivados dessas teorias, aborda ou até estruturam

²¹⁸ O termo tradução é utilizado para significar a transposição de um conteúdo significativo de uma instância, de um dado momento, para outra instância e outro dado momento. Alguns chamariam isso de re-significação, mas, como o termo já está bastante desfigurado, pensou-se no desafio da tradução como correspondente ideal para o problema hermenêutico posto. Porém, mais do que uma simples tradução, o importante é pensar como esta linguagem, este significado, pode ser transportado para outro campo de significação. Ver: BATALHA, Maria Cristina et al. Tradução. Petrópolis: Vozes, 2007.

²¹⁹ MATURANA, 2001, p. 61.

²²⁰ ANTUNES, 2002, p. 91.

subcategorias de análise para as competências, quando, na verdade, essas competências²²¹ são apenas habilidades, procedimentos cognitivos que são necessários para construção de uma perspectiva mais detalhada do mundo.

Assim, ele continua fazendo a distinção entre capacidade e competência, mostrando que, nessa primeira acepção, é a da ação. No entanto, em outra acepção mostra que as mesmas competências transformam-se em ação. E se observarmos com atenção, essa descrição que nos é oferecida mostra o mesmo formato das estruturas do cuidado, compreensão e interpretação.

Poderíamos nos perguntar, mesmo assim, o que isso quer dizer. No entanto, se observarmos com mais atenção o problema, é o fato da não percepção do fundamento ontológico e epistemológico existente nessa teoria. Mesmo a teoria da complexidade nos parece uma radicalização do fundamento estabelecido pelo Dasein. E a mesma teoria das competências e habilidades são derivações do princípio que demonstra unidade mantendo a diferença. Contudo, tanto as teorias da complexidade correntes que atingem as tecnologias, Morin e Levy, como as teorias das competências, Antunes Perrenoud, mostram interpretações despreparadas²²² que desembocam no mesmo lugar, no problema da empiria que Becker, em seu texto “*Epistemologia do professor*”, destaca. Assim, as teorias que permitiriam emergir um novo paradigma, parafraseando Stein²²³, não o fazem porque suas interpretações não seguem a raiz epistêmica do pensamento de onde elas nascem.

Com isso, re-estabelecer um programa que possa voltar-se para a origem e questionar o problema do ser enquanto ser, sem deixar a problemática simplesmente no esquecimento, pode ser uma alternativa. E re-estabelecer o potencial crítico que a pergunta original gera é fundamental para a compreensão de uma educação enquanto uma pergunta original pelo conhecimento original.

O círculo da compreensão de Heidegger mostra uma dupla estrutura inicial que permite estabelecer um ponto de partida que coloque o ser de volta como fundamento do

²²¹ As dez competências elencadas por Celso Antunes são uma leitura feita a partir do Livro *As 10 Competências* de F. Perrenoud e são elas: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. gerar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. ensinar os alunos a trabalhar em equipe; 6. participar da gestão escolar; 7. informar e envolver os pais; 8. dominar e utilizar as novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerar a sua própria formação continuada. Contudo, pretendemos observar a seguinte situação: essas categorias de compreensão, ou entendimento humano, foram expostas no livro V da *Metafísica*, e na *Crítica da Razão Pura*. Porém gostaria de chamar a atenção que esta formulação mostra mais um conteúdo instrumental do que qualquer outra perspectiva. De certa forma, essa ideia é somente uma tentativa de reconstruir o problema da situação do ensino tradicional como aponta Zabala em seu livro: *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

²²² Despreparadas por não tornarem claro o problema ontológico e epistemológico.

²²³ Seis estudos sobre o *Ser e Tempo*, ver especialmente o segundo capítulo.

pensar. E, dessa forma, o primado re-coloca a questão de volta ao centro e não as respostas. E, com isso, as disciplinas (as ciências) que, segundo os “PCN’s”,²²⁴ são categorizados em três, e suas tecnologias se tornariam realmente *transdisciplinares*.

O círculo da compreensão fundamenta uma educação que tenha como princípio o “pensar” e não a resolução de problemas. Uma educação que pensa questões, questiona problemáticas e não territórios fechados que com muita dificuldade chegam a tocar o mundo. E não falamos aqui dessas pseudoteorias empiristas que acreditam em uma possível neutralidade quando se parte de um tal “mundo real”.

A compreensão vai re-estabelecer a relação com uma totalidade de diferenças, e essas totalidades são a complexidade da teia de relações em que o ser se manifesta. Com isso, a questão demonstrar como vai acontecer essa relação com o todo, conservando a diferença. Isso se deve ao primado do Dasein, que tem por estrutura fundamental a compreensão, por estar junto-a, por ser antecipado e por antecipar, mas acima de tudo porque essa compreensão gera uma interpretação, que é o mundo. Não podemos entender essa interpretação como uma racionalização instrumental, que visa resolver problemas, nem entender como uma contextualização, porque daria a impressão de ser um adendo, um anexo ao ser. A interpretação é um nexos, não um anexo, antes uma relação do que uma sobreposição. E, com isso, precisamos, antes de qualquer coisa, aproximar-nos do objeto (mundo), pois o tempo, a presença, como Heidegger nos assegura, é para “o acontecer” da consciência como “o acontecer” do objeto.

Assim, fundamentalmente, a educação aconteceria como a existência, onde as existências seriam um modo de ser que a educação teria para manifestar essa relação, proximidade entre o ser e o mundo. Essa unidade/diferença cria para a educação a missão de restabelecer a história do ser e “O pensar consuma a relação do ser com a essência do homem. [...]” E “(..) se Consumar significa desdobrar alguma coisa até a plenitude de sua essência...”. (HEIDEGGER, 2005, p. 7) Então, a educação, com a sua organização, até sua unidade mínima, que é a aula diária precisa desdobrar o mundo e o ser para que a relação entre eles seja construída de modo adequado, quer dizer, que a existência do homem se torne autêntica, ou seja, se converta em cuidado.

Porém, por que cuidado? O cuidado é a manifestação do ser que é pre-sença. Contudo,

²²⁴ Os programas curriculares nacionais estabelecem as seguintes divisões: ciências humanas e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias e as linguagens e suas tecnologias. Apenas assinalar que essa divisão não é a única. Dilthey também fez uma divisão entre ciências exatas e as ciências do espírito. Porém, o mais importante não é estabelecer qual o critério de divisão, e sim o resultado interessante que isso possa ocasionar. A divisão de Dilthey oferece um interessante princípio interdisciplinar não aproveitado: o mundo da vida.

o cuidado é essa abertura, ontológica, que se converte em epistêmica, e que possibilita qualquer tipo de ocupação. Nenhuma ocupação pode acontecer sem essa visão prévia da *compreensão* e da *interpretação*. A questão não é essa, o problema não é definir compreensão e interpretação como modelos de conhecimentos ideais, mas mostrar que são vinculadores ao mundo.

O círculo [descrito por compreensão e interpretação] não deve ser rebaixado a um *vistiosum*, mesmo que apenas tolerado. Nele se esconde a possibilidade positiva do conhecimento mais originário que, de certo, só pode ser apreendida de modo autêntico se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é de não se deixar, na posição prévia, por conceitos ingênuos e “chutes”. Ela deve, na elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas. Porque a compreensão, de acordo com seu sentido existencial, é o poder ser da própria presença, as pressuposições ontológicas do conhecimento histórico ultrapassam, em princípio, a ideia de rigor das ciências exatas. A Matemática não é mais rigorosa do que a história. É apenas mais restrita, no tocante ao âmbito dos fundamentos existenciais que lhe são relevantes.²²⁵

Com isso, a educação – lato ou *stricto sensu* – precisa transformar sua ação pedagógica em uma atitude epistêmica, constante e total. O que significa dizer que a educação precisa reconduzir o ser à pergunta pelo seu sentido. E qual sentido é mais originário do que reconduzir o ser ao mundo através do conhecimento mais originário que a interpretação e a compreensão podem construir? E mais, que o círculo da compreensão possa transformar a ação cognitiva em um modo-de-ser. Isso significa que a educação teria uma função fenomenológica que buscaria estabelecer o fundamento da relação entre ser e mundo, e, para isso, estabelecer o “*Logos*” primordial que vai deixar e fazer ver o fenômeno. Assim, o mundo se faz e se deixa ver em sua totalidade na existência. Dessa forma, a própria existência se tornaria um processo constante de educação. Em outras palavras, a educação seria um modo-de-ser desse *Dasein* que se tornaria, a cada momento, cada aula, mais presença em sua própria essência.

Contudo como fazer isso? Pela Pedagogia. Esta se tornaria um grande e constante processo hermenêutico que possibilitaria, cada vez mais, a abertura para um mundo cada vez mais horizontal, de acordo com a experiência da vida prática. E aqui o elemento diário das aulas, que é o contato com as ciências, naturais ou humanas, revela uma nova estrutura **que** se manifesta como uma experiência da finitude e da compreensão humana. Assim, esta pedagogia seria uma forma de antecipar a própria ocupação, pois haveria aí identidade entre sujeito e objeto, e, com esta identidade, o cuidado revelaria sua própria condição em um mundo - existir. Por isso, o título do parágrafo 41: “A presença como cura”.

²²⁵ HEIDEGGER, 2002, §32. O que foi posto entre colchetes não é de Heidegger.

A “acontecência”²²⁶ dentro do processo pedagógico exprime um processo fenomenológico que é interpretado por um nexos ontológico inerente à própria pre-sença. Essa pre-sença se converte em abertura porque sua própria compreensão e a compreensão do mundo são a mesma coisa. Contrariando o princípio cartesiano de matematizar o espaço e fazer com que o mundo se aproxime da consciência por uma derivação do fundamento da mesma, o cogito, quando “os processos” de compreensão se identificam por acontecerem ao mesmo tempo, acontecência e que, no entanto, não totalizam, não prescrevem a perda da sua diferença. Com isso, a compreensão de mim e do mundo gera, na própria ocupação cotidiana, uma antecipação, uma antevisão. É claro que essa antevisão acontece por causa de uma visãoe essa antevisão é a pré-ocupação, é cuidado.

Esse é o fundamento de toda a epistemologia pedagógica por concentrar na própria antecipação de si um processo de identidade e de diferença a poder tornar a própria antecipação uma condição, um modo-de-ser daquele ser . E, por ser um primado, faz desse ser um ser essencialmente “cuidadoso” por já fazer parte da sua existência a condição do cuidado. Assim, o cuidado torna-se a causa inicial e a causa final, a força e o devir, porque é substância deste ser, é cuidado.

Em outras palavras, a pedagogia se converteria em uma manifestação do cuidado. E, dessa forma, tornaria a percepção da forma e o processo da descoberta dos elementos essenciais, um fazer e deixa ver, na forma do logos, na forma de discurso a descrição do objeto de maneira a torná-la mais próxima do que é descrito. Assim, a verdade é um constante descobrir que visa a aprofundar, cada vez mais, as percepções que se têm do mundo e de si. Assim, a verdade tem por essência a descoberta: *Aletheia*. Com isso, a pedagogia escaparia de problemas como os racionalismos e empirismos e possibilitaria um diálogo com as ciências, e essas se revelariam com possibilidades específicas para os modos-de-ser.

Retomando, em poucas palavras educação é um processo fenomenológico que desvelaria, pelo discurso, o mundo e o ser. Consequentemente, a pedagogia traria a dimensão hermenêutica e deixaria ver o mundo e o ser. Porém, no tocante ao ser, este que se chama presença pode apreender o mundo porque, em sua manifestação estrutural, é ser-no-mundo. E nessa incessante antecipação é cuidado. Dessa forma, a pedagogia é e seria a pura manifestação da retomada da história do sentido do ser. Assim, a pedagogia seria a pura manifestação do cuidado.

²²⁶ É o que Heidegger diz a Kant: “Presença significa que coisa e consciência acontecem ao mesmo tempo. Acontecência é a referência a essa antecipação.

3.3. O Cuidado e o conhecimento

Um problema de pesquisa nasce enquanto *trans-disciplinar*. É como se disséssemos que vamos fazer um estudo do ser enquanto ser. Porém, é claro que cada ciência usa do seu procedimento, do seu método, para poder realizar suas pesquisas. Com isso, a territorialidade avança para dentro das teorias educacionais e precisaram re-estabelecer um novo princípio unificador para essas pesquisas. Contudo, percebemos que esse modelo é uma racionalidade ainda muito cartesiana, analisando, dissecando e separando cada parte até que for possível. Só então poderemos entender,²²⁷ ou melhor, compreender, o que se pesquisa.

Dessa forma, levando em consideração o que já foi dito acima, ao produzirmos uma investigação para que o conhecimento surja, partiremos da hipótese de que o cuidado é antecipação do mundo a tal ponto que seja o próprio mundo. Então, a partir daí, dizer que a pesquisa é um referencial do mundo, significa que não precisamos, em um primeiro momento, de tantos procedimentos. Em outras palavras, o cuidado estabeleceria uma nova estrutura fundamental para o nascimento da investigação, qualquer investigação, não mais interdisciplinar, mas agora transdisciplinar. A transdisciplinaridade é a manifestação do cuidado na investigação e produção de conhecimento. Então, segundo Paviani,

(...) A transdisciplinaridade é uma ação de abertura e de “fusão” de disciplinas e até de ciências que envolvem pesquisadores e comunidades científicas, com objetivos de produzir conhecimentos novos e de integrar teorias e métodos de investigação para buscar soluções de problemas complexos. Seu objetivo é impedir que o ser humano e a natureza sejam reduzidos a simples estruturas formais, teorias e procedimentos metodológicos superados pelo desenvolvimento.²²⁸

Com isso, podemos ver alguns elementos que são básicos: 1) *abertura*; 2) *não redução formal*; e 3) *comunidade científica*. Porém, quando o professor estiver em uma ação (talvez não devêssemos focar unicamente em termos de práxis, prática, mas sim em uma atitude), ela, a ação, deve ser uma postura, uma disposição.

E nesse sentido, a sua primeira observação é bem pertinente. A *abertura* é o fundamento da experiência do cotidiano enquanto ser-no-mundo. Essa abertura tem um sentido ontológico, como foi bem explorado, mas tem o sentido epistemológico, e se pensarmos o discurso, o conceito de logos é bem explorado enquanto mediador entre as coisas e o ser, quando fala sobre o conceito de fenomenologia. No entanto, se nos perguntarmos o

²²⁷ Gostaria de chamar atenção para o entendimento. Ele, como foi demonstrado por Kant, revela a matematização do mundo e a manutenção do cogito como princípio formador do mundo e do sujeito, mas agora sob a forma da transcendentalidade. Em contrapartida, a compreensão heideggeriana cria um campo de possibilidades temporais permitindo que a interpretação revele a quem pesquisa a complexidade de seu objeto, pois envolve também o pesquisado.

²²⁸ PAVIANI, 2008, p. 22.

que o logos articula, a resposta é simples, pois ele articula tanto o fenômeno mundo compreendido por ele mesmo quanto a tentativa de formular uma visão de conjunto, e por conseguinte, com sentido. Ele articula uma visão, não formal, como Paviani fala, e também uma experiência do mundo. Agora não podemos pensar que cada discurso proferido tem em si a verdade. No entanto, ele é um referencial, um indicador para a verdade, para o mundo. Por isso, a atividade docente tem, como diz o verso de Fernando Pessoa, a língua portuguesa como sua casa, voltar para sua casa e explorar o seu sentido, as referências ao mundo que essa casa tem para nos oferecer.

O mundo é apenas mais um modo de ser entre tantos outros que constituem uma unidade de sentido. Porém, quando alguém fala em “uma verdade”, esquece de que existem verdades inúmeras, mas Heidegger não esquece disso e, como todo bom hermeneuta, está falando de um lugar, da sua casa onde ele habita com radicalidade, a comunidade de onde ele percebe o mundo que está ao seu redor. Dessa forma, não é o pressuposto de uma verdade absoluta, “a verdade”, e sim de uma verdade a ser construída passo a passo, na qual o discurso vai lapidando o objeto e nos mostrando a cada momento uma perspectiva diferente. Seria uma incoerência dizer que Heidegger quer uma verdade absoluta se a cada frase do *Ser e Tempo* ele mostra a finitude do conhecimento.

E quando o Paviani fala sobre a comunidade como um elemento fundamental, pois é o habitar do ser, é uma das estruturas do cuidado, é o ser-junto-a. Com isso, se traz imediatamente a discussão para outro âmbito. Dissemos antes que a educação é essencialmente ligada ao mundo e a tudo que nos cerca. Conseqüentemente, a pedagogia teria uma estrutura singular, pois seria mais um modo-de-ser do cuidado. Com isso, poderíamos dizer que lá, na menor unidade em que a educação se faz, o problema do conhecimento seria uma construção científica constante, alargando o processo de cientificidade e dando ao processo de ciência em sala-de-aula como uma constante.

É interessante perceber que há um movimento dentro da área da educação, desta enquanto processo científico sobre sua prática, de pensar sobre como vem acontecendo a educação em sala-de-aula. E, nesse sentido, traz elementos para a reflexão de novos paradigmas sobre a área da educação.

Quando Heidegger fala sobre uma linguagem, uma linguagem que seja original,²²⁹ não

²²⁹ HEIDEGGER, 2004, p. 9. Referência na qual Heidegger faz uma série de conferências sobre como entender a linguagem até o momento em que ele dá a entender que a linguagem é o próprio homem, repetindo o verso de Pessoa sobre habitar a língua portuguesa. Talvez uma pergunta de cunho puramente linguístico poderia ser feita assim: Não há diferença entre linguagem e língua? Sim, segundo Heidegger, até no ensaio referido, a linguagem seria o *dasein* que se manifesta pelo cuidado, língua.

se refere a uma linguagem formal, mas a uma língua que tenha uma compreensão de mundo, do seu mundo vivido, por ser um ser-no-mundo. Assim, a comunidade de conhecimento é representada pela língua que é específica de um grupo, mas que, como todo ser-em, esta linguagem que se manifesta no e pelo ser-no-mundo torna-se a possibilidade de interpretação e compreensão de todos. Com isso, a aparição de um problema é a configuração originária da própria essência do problema, não ser determinado, delimitado, territorializado. O problema nasce como sendo a realidade, e esta, como já está no parágrafo 43, é o cuidado, pois reflete esta manifestação integral do Dasein que se torna naturalmente antecipação de pre-ocupação. O cuidado se configura na essência deste ser que se reconhece em um problema.

Quando Platão, em seus diálogos, mostra como são estruturadas as primeiras disciplinas, o Protágoras, por exemplo, os problemas do conhecimento não nascem por uma teoria da complexidade, nem por um interacionismo, mas nascem originariamente transdisciplinar. O que significa que podemos, para demonstrar nossa hipótese sobre a transformação do conhecimento, dizer que, se a pedagogia pode se tornar a manifestação do cuidado em seu modo-de-ser de abertura, o é porque investiga um mundo, problema transdisciplinar que se manifesta ao e como cuidado, a tal ponto que a educação seja capaz de fazer a passagem total de um mundo abandonado ao nada epistemológico para o nascimento das disciplinas.

E, com isso, não se quer estabelecer uma teoria da semântica formal, mas transformar o próprio Dasein em condição de possibilidade da semântica. Dessa forma, a filosofia heideggeriana não pode ser somente uma filosofia da linguagem, pelo contrário ele quer transformar a existência humana em um discurso feito pelo cuidado. Assim, o sentido é mais do que simplesmente uma adequação formal, é uma referência constante ao mundo.

Enquanto pedagogia, a manifestação do cuidado mostra uma visão de conjunto que tenta resgatar a própria história do sentido do ser. “Ao compreender que tudo aquilo que organizamos é uma realidade, mas uma realidade experimental, que traduz um diálogo experimental entre o sujeito e a sua realidade, podemos também reconhecer (...)” (MORAES, 2010, p. 199) a própria experiência, chamada pela professora Moraes como experimental, aquilo que é do saborear da ocupação. Essa ocupação é funcionalmente uma forma de tornar a educação um processo com sentido e importante que busca esclarecer como é o acontecer do processo pedagógico.

Em outras palavras, quando se torna a educação um processo de investigação irrestrita, sem uma definição de campo, tornamos a própria manifestação do mundo algo de relevância, pois, por sermos seres-no-mundo, os problemas do mundo são também nossos problemas.

Com isso, a pedagogia torna-se a constante do cuidado, uma manifestação constante de como este ser no mundo volta-se para si e para o mundo ao mesmo tempo. O que o cuidado deixa claro é a substituição ideológica do dever-ser tradicional da educação por um ter-que-ser,²³⁰ um ser em construção constante. Assim acontece a substituição do ser enquanto uma entidade metafísica, habitualmente compreendida entre os filósofos, por um ser. Sobre isso, Loparic fala de uma fenomenologia do agir, implícita no pensamento heideggeriano. Com isso,

(...) o ter-que-ser é um ter-que-estar-aí-no-mundo. “Eu sou” significa, em Ser e Tempo, “eu estou habitando”, “eu estou morando”, “eu estou demorando aí, no mundo”, no mundo que eu mesmo abro e projeto. Esse demorar-se no Aí, na clareira (Lichtung) do mundo-projeto, não é um existir ocioso, um subsistir indiferente e inerte, mas um ter-que-se-ocupar do ente intramundano e solícito com os outros.²³¹

O que encontramos aqui é a pura representação de como podemos entender a consequência da substituição do cogito cartesiano pelo cuidado. Estamos tentando demonstrar que, no âmbito da pedagogia, ela vai ter-que-ser a manifestação do cuidado. Isto ocorre porque o ter-que-ser dá a intensidade correta dentro da finitude como limitadora e condicional para podermos ser. O “ter”, ao invés do “dever”, transforma o ser metafísico abstrato e infinito em Dasein real finito e repleto de conflitos e dificuldades. Assim, a sala de aula pode incorporar o dá-se da coisa, do fato, e tornar o “conteúdo das ciências”, das “disciplinas” e das “matérias” algo com sentido, pois nascerá como um problema, como transdisciplinar. E, por outro lado, também poderá incorporar o dá-se da consciência, onde as compreensões e experiências fundamentais podem ser entrelaçadas com o outro dá-se da coisa. Assim, não nos preocuparemos com estratégias, mas com o mundo e com os seres que nele estão por torná-los cada vez mais presentes. E com essa presença, o fundamento interdisciplinar está posto, pois todas as disciplinas, ciências, devem partir deste mundo-vivido, do próprio Dasein.

Com isso, vislumbra-se outra situação interessante como derivação imediata da substituição do cogito, de uma racionalidade matemática, pelo cuidado, por uma racionalidade compreensiva e construtiva, e, assim, as ciências devem apresentar não um conteúdo objetivo, pois este conteúdo é a falsa percepção de um realismo ingênuo em que “os alunos”, principalmente em escolas que visam ao vestibular, se encontram. Porém, até para aqueles que passam pela escola com um grande idealismo, deixam obscurecer o sentido do mundo e

²³⁰ LOPARIC, 2003, p. 19.

²³¹ LOPARIC, 2003, p. 19. A forma como Loparic encara esta situação em Heidegger é interessante. Por provável que seja o ter-quer-ser de Heidegger uma derivação da substituição do cogito pelo cuidado, o alcance ético acontece porque ele transforma a ética em um modo-de-ser, subvertendo o modelo de racionalidade matemática de Descartes e instaurando uma, se é que se poder dizer, racionalidade que já surja originalmente ética e que, por isso, não precise de uma correção, ou uma disciplina específica para isso. Assim, discordamos do professor Loparic ao defender um sistema ético em Heidegger, pois, para Heidegger, existir é essencialmente ético.

transformam a possibilidade em objetividade e, dessa forma, o sentido e a realidade se tornam pólos inquestionáveis e, nesse sentido, como diz Heidegger na *Carta sobre o Humanismo*,²³² tornam o pensar uma resolução de problemas, por mais complexos que eles sejam.

De acordo com as palavras que Heidegger toma de Nietzsche, ele afirma: “Nietzsche caracterizou sua filosofia como platonismo invertido”. (HEIDEGGER, 2009, p. 67) Com isso, aconteceria a morte da educação como processo criador e inovador, e possibilitador de autonomias. Dessa forma, afirma-se cada vez mais a necessidade da educação ter-que-ser cuidado. Porque do contrário:

“Teoria” significa agora: suposição de categorias a que se reconhece apenas uma função cibernética, sendo-lhe negado o sentido ontológico. Passa a imperar o elemento racional e os modelos próprios do pensamento que apenas representa e calcula.²³³

Com isso, trans-formar a educação com a base ontológica que o cuidado fornece, mostra-nos outros elementos ainda mais radicais. O primeiro elemento radical é o funcionamento da chamada estrutura curricular. Precisamos examinar essa estrutura, pois, ao afirmarmos que, mesmo sendo do ponto de vista do ter-que-ser, a pedagogia é a manifestação do cuidado; já o currículo é outra estrutura do mesmo cuidado.

3.3.1. O currículo e o cuidado.

Iniciamos falando sobre currículo dizendo que:

No fundão das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologias da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.²³⁴

A ideia de uma subjetividade comprova uma perspectiva mais fundamentada na ideia de racionalidade matemática que busca incansavelmente um ponto de apoio para poder desenvolver sua visão de mundo. Porém, esta ideia de subjetividade, e até de construção de uma subjetividade, envolve mais do que uma simples construção de subjetividade, e, em alguns casos, podemos falar em uma construção de subjetividades. Nesse caso, a problemática torna-se ainda mais perigosa por tornar a relação com o outro uma forma de “modelar”, formar este outro. Um resquício de platonismo onde as ideias perfeitas não estão no mundo das ideias, mas estão no currículo escolar.

No fundo, a ideia do currículo é fundamental para podermos determinar quem serão as pessoas aqui formadas e, para isso, fazer da escola um lugar onde a reprodução do mesmo

²³² HEIDEGGER, 2005, p. 9.

²³³ HEIDEGGER, 2009, p. 69.

²³⁴ SILVA, 2007, p. 15.

modelo social é importante.

Como reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade; e o currículo nada mais é que uma seleção da cultura, uma filtragem do conhecimento do modo a torná-lo acessível aos diferentes grupos, conforme as necessidades do controle social e da maximização da produção.²³⁵

E, assim, como reprodutora, a estrutura funcional e fundamental do conhecimento implícito no currículo pode manifestar-se de duas formas. Ou em uma forma mais tradicionalmente vertical, ou de uma forma dialética, onde acontece a espiral descendente ou ascendente. No entanto, há algum tempo vemos essas formas de pensar sendo postas à prova por fatores historicamente verificados.

O que acontece é que tais processos de pensar, desde a *Didactica Magma* de Comenius, demonstram ainda a tal estratificação que a educação, em leituras contemporâneas atuais, faz existir. Porém, devemos enfatizar que o sentido moderno da palavra currículo está ligado à preocupação da organização e método, mas é somente sob influência da literatura educacional americana que alcança o máximo dessa noção de organização. E assim, mesmo que Bobbit tenha sido o grande pensador desse ponto, transformando o currículo em um campo especializado de estudos, ainda temos que analisar.

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.²³⁶

O que está dito é a afirmação de um currículo que fosse mais capaz de especializar e até capacitar o trabalhador do que uma forma capaz de distribuir conhecimento acadêmico preparando um cidadão. E por esses relatos iniciais, podemos perceber claramente que aqui o currículo tem uma ânsia para tornar-se científico, quando a ciência era caracterizada por um método especificamente baseado em fundamentos empíricos. O que mostra a necessidade de dar ou construir objetivos sólidos para o desenvolvimento da educação.

Talvez a grande dificuldade seja construir uma descrição do que significa o currículo dentro do processo educativo. E, dessa maneira, alcançar a pretensão de conseguir explicar o que significa o currículo em contextos contemporâneos, em seu texto *Documentos de Identidade*, Silva nos oferece um panorama sobre a diversidade dos conhecimentos, todos relacionados com os meios nos quais vivem.

²³⁵ SAVIANI, 2006, p. 40. É interessante ver também o texto: BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad.: Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Nesse texto, a forma reprodutora da escola é posta em evidência, fazendo o leitor ficar frente a frente com o problema da reprodução.

²³⁶ SILVA, 2007, p. 23.

Em capítulo bastante interessante sobre a concepção não técnica do currículo, apresenta, brevemente, uma possível leitura fenomenológica da questão. A maior parte do texto é apresentada sob a ótica de uma tentativa de tornar os currículos representações, mesmo que em fluxo constante, que fornecem um parâmetro de ação para com aquilo que nos cerca, ou seja, a ideia de identidade.²³⁷ Contudo, essas identidades não podem ser significadas ou reduzidas ao ponto mínimo de realização. No entanto, o que parece ser mais estranho é a sua interpretação da fenomenologia, em que diz:

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, entretanto, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal.²³⁸

Gostaria de ressaltar um elemento que me parece passar despercebido por Silva que é: enquanto os currículos tradicionais são pensados de forma vertical, ou até na crítica marxistas são pensados de forma espiral, a fenomenologia e a hermenêutica resgatam um valor verdadeiramente fundamental para uma teoria sobre os métodos e as abordagens em educação, que é o valor de uma experiência horizontal.

Pois enquanto as formas verticais veem a experiência de forma vertical, e as espirais veem de forma ascendente ou descendente, a fenomenologia resgata uma experiência horizontal do cotidiano e, conseqüentemente, científica, fazendo com que os seres possam experimentar o horizonte de suas experiências reais. Assim, a organização dos métodos e as abordagens científicas revelam o valor da experiência horizontal e finita.

O que revela em certo sentido o horizonte da experiência do cuidado enquanto ser-em, localizado, não enraizado, uma experiência que seja parte integrante dos alunos. Não uma experiência dos alunos, mas que seja parte integrante deles. Assim, as ciências postas para serem exploradas neste discurso do currículo serão apenas a elaboração de um círculo de compreensão. O currículo fenomenológico é a explicitação do círculo da compreensão na forma de valorização do horizonte da experiência do conhecimento, nas disciplinas.

Em outras palavras, a experiência que o discurso do currículo mostra é a de tentar trazer para o ser o pensar como um processo, mas nunca esquecendo o desdobramento do ser que as ciências trazem de forma verdadeiramente valorosa. E até para esclarecer essa visão

²³⁷ Ver também que, para podermos falar em descrição cultural e étnica, o processo de etnografia é importante. Ver o livro: STRAUSS, Caude-Lévi. *Antropologia Estrutural*. Trad.: Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires, RJ: Tempo Brasileiro, 2003. Ver com especial atenção a dificuldade em descrever uma cultura sem esquemas ou visões prévias. A questão é que, diante dos conflitos atuais, as etnias guerreiam entre si para a conquista do espaço. Como exemplos sobre os tais conflitos correntes, podemos citar os do próprio continente africano, ao tentar livrar-se da colonização até hoje, ou até os vários conflitos do Oriente Médio, mas em especial à limpeza étnica promovida no Iraque contra os curdos.

²³⁸ SILVA, 2007, p. 42

sobre o discurso do currículo, a fenomenologia de Heidegger pode ajudar da seguinte maneira:

“Tempo” designa aqui aquilo que não pode ser clarificado por nenhuma “mera” elucidação de conceitos antigos e atuais de tempo, mas que é previamente determinado pela questão acerca da clareira do seer mesmo como essênciação pertence ao seer de uma maneira incomparavelmente diversa. Toda imersão no “conceito de tempo” só pode ter a tarefa restrita de elucidar aquilo que emergiu do tempo originário (que não tem absolutamente nada em comum com a durée, por exemplo) e pode, assim, inversamente, servir à distinção do “Tempo” totalmente diverso, sem jamais admitir naturalmente uma transição para esse tempo. Esse “Tempo” estabelecido no pensar da história do seer já vige como campo de visão e, em verdade, como campo de visão inquestionável e outrora inquestionável, para a “presença” e a “constância” (ουσια) para a reunibilidade (λογος) e a apreensão (vous), para a representatividade (ιδεα) e objetividade, por meio das quais o ser foi de antemão determinado durante a história da metafísica como entidade. Esse campo de “visão”, porém, é aquele que se aproxima (por que e em que medida) primeiramente e como por si mesmo do pensar (νοεν - λεγειν), de modo que ele – precisa pensar em si, mas se mantém – o pensar – como o fio condutor da determinação da entidade e de sua constituição e, correspondentemente à concepção do ser pensante (animal rationale), se transforma em “eu penso” e em pensar absoluto (“categorias”). No interior da história da metafísica, contido, o pensar do ser nunca reconhece (apesar do saber relativo ao προτερον, ao “a priori” do elemento transcendental) ...²³⁹

Heidegger mostra outra versão de um currículo fenomenológico e hermenêutico. Não um currículo baseado na fenomenologia e na hermenêutica, mas um currículo fenomenológico e hermenêutico. Com isso, o currículo tem como base uma ampla gama de diálogo, fazendo com que as ciências que o compõem e façam do currículo uma ampla experiência do mundo, do mundo vivido, pois é este que é objetivo. Não um currículo subjetivo. Partir da experiência do tempo que se manifesta enquanto cuidado é fundamentalmente fazer a ciência nascer essencialmente ética. Uma experiência é, fundamentalmente, estabelecer relação com o mundo que se manifesta duplamente em ser-em e ser-junto-a, ou seja, cuidado. Assim, o currículo vai expor, como foi dito acima, o ser em diferentes regiões e, a partir da pesquisa dessas regiões, estabelecer uma compreensão de mundo. Assim, este mesmo ser pode aparecer nas regiões sob formas diferentes. Essas formas serão vistas também por estratégias diferentes para poder atingir a importância do que se quer.

Assim, ideia, discurso, palavra, essência e até o *a priori* são apenas condições de manifestação do ser nas pesquisas científicas. Dessa forma, o que acontece é uma constante transformação da visão de mundo. Esse discurso seria simplesmente a transformação da figura tradicional do mundo descrito pela lógica do cogito que busca descrever um mundo baseado no princípio da comparação. E, nesse sentido, o cogito é um instrumento, uma parte que está fora do mundo e a partir do qual se deve construir, ou melhor, re-construir o mundo sob este

²³⁹ HEIDEGGER, 2010, p.242.

ponto de vista.

A situação de um modelo de currículo vinculado ao conceito de cuidado funcionaria como um elemento formador. Dessa maneira, o currículo revelaria a experiência original do mundo, horizontal, com a diferença que não vai ser apenas a configuração do currículo, mas também sua forma de agir, pois vai ter por fundamento a antecipação interpretativa da mesma experiência de horizonte.

A questão é que o cuidado converteria o currículo em processo fenomenológico e hermenêutico e não em um currículo fenomenológico. A questão é que, se desenvolvermos um currículo fenomenológico, a configuração seria ainda horizontal, mas ascendente, sendo que o cuidado revelaria a configuração, não de uma postura teórica quando se admite a realidade como fundamento da experiência, mas de uma cotidianidade horizontal, demonstrando claramente uma postura teórica.

Dessa maneira, o currículo deve obedecer à mesma estrutura do cuidado. Se por um lado o cuidado revela sua estrutura completamente ligada a um mundo, este ser-em, por outro lado o cuidado revela uma estrutura de antecipação e ética, ser-junto-a. O currículo de igual forma deve colocar os alunos em um mundo totalmente ser-em em uma experiência de horizontalidade e totalmente junto-a. Dessa forma, o que acontece é a composição de um currículo com base na fenomenologia e hermenêutica heideggeriana.

Consequentemente, as disciplinas (matérias- ciências) serão fundamentalmente um grande processo de descoberta tornando possível aos indivíduos esclarecerem-se ao mesmo tempo em que aprendem sobre a disciplina a qual, automaticamente, ao esclarecer os problemas do mundo da vida dos sujeitos, os esclarecem, e, dessa forma, os currículos e suas disciplinas se trans-formariam e trans-formariam os alunos nos quais seriam formados. De igual modo, a avaliação precisaria sofrer uma trans-formação em sua estrutura fundamental e passaria a proporcionar aos sujeitos uma descoberta de si. E assim, avaliação seria uma antecipação constante do mundo e deixaria de ser apenas uma mera verificação, ou mediação de conteúdos.

3.4. O cuidado e o processo docente: entre a avaliação e a ética

A avaliação, em confronto com o cuidado, passaria a ser mais que um processo de desvelamento, de descoberta em busca de uma nova relação com o mundo. A descoberta, a avaliação, mudaria o paradigma científico, flexibilizando o processo e re-conduzindo o ser ao mundo. Assim, todo o processo avaliativo precisaria ser confrontado com a estrutura do

cuidado delineada até agora.

Sobre o ponto de vista da relação com os alunos, teríamos a compreensão de um nexo fundamentado no registro, na interpretação, dos fenômenos que nos cercam. O professor poderia ser essa figura que nos leva para diante de um verdadeiro ser-em, que é um contextualizador, ou melhor, aquele que assume a verdadeira essência pedagógica de reconduzir o ser de volta à sua história. É aquele que mostra o real sentido do ser e, sendo assim, do re-estabelecer a pergunta fundamental.

Em outras palavras, é a mesma coisa que Zabala diz sobre a questão da avaliação por competências em que a situação da prova escrita e delimitada pelo tempo exclui um grande conjunto de conteúdos importantes para a vida. E, assim, responder a uma “situação-problema”, é responder a uma situação concreta que requer o domínio de certas competências que devem aparecer no “caminho da clareira”.

O professor tem a capacidade de reconduzir a experiência da docência para a pergunta fundamental, que é aquele que consegue também estabelecer o processo de construção, ou melhor, de descoberta contínua de pesquisa e transformação de si e dos outros. Isso ocorre porque, fundamentalmente, o professor também é um ser-junto-a e com isso estes outros seres também têm a sua situação, sua existencialidade.

Enquanto isso, o aluno, que tem a sua abertura para o mundo ainda ampliada, também amplia a do professor por ser o aluno também um ser-em. Então, revelado, pois tem o mundo sendo revelado, desvelado diante de si, mas também revelador, como aquele que revela outro mundo, para o professor. Nessa conexão, nesse nexo de mundos é que a abertura cada vez mais apresenta o caráter de compreensão. Essa compreensão sempre alcança seu ponto mais intenso quanto mais própria e próxima estiver do próprio mundo, porque a abertura tem esta característica de colocar a sua existencialidade sempre em jogo, ou, em outras palavras, é como se ela colocasse sempre em jogo sua própria existência.

E também o aluno é a própria possibilidade de ser. Com isso, abre-se novamente em um processo circular em que cada um dos dois pode ser e como junto-a o aluno estabelece uma intensa atividade de interpretação, joga-o em projeto, em construção, como toda a construção que necessariamente precisa constantemente refazer-se. Porém, essa atividade é importante porque os remete a um programa inicial onde o discurso indica a validade. É como se os discursos indicassem a forma da realidade, mas o que acontece realmente é que a própria interpretação origina a estrutura do “como”. Então a verdade é um processo de descoberta, sendo que o si-mesmo está sempre em jogo, é a descoberta de si. Porém, conseqüentemente, quando o pre da pre-sença está em jogo, é todo processo de antecipação, a descoberta também

e a descoberta do mundo, manifestando a dinâmica de objetividade.

Assim, quando Zabala diz que avaliação pode ser limitada pelo caráter do processo seletivo,.

Atendendo a essa função seletiva, as atividades para adquirir informação sobre as aprendizagens escolares podem ser bastante simples. Por fim, o que interessa saber simplesmente é se os alunos sabem ou não. Trata-se de provas as quais, geralmente, consistem na resposta por escrito sobre o conhecimento disponível sobre um tema ou na resolução de exercícios e problemas mais ou menos padronizados.²⁴⁰

A descrição que o professor faz é bastante pertinente no quesito acúmulo de informações. É uma medida usada para classificar o acúmulo de informações voltadas para um mesmo objetivo, uma espécie de baú de informações. Há algumas variações sobre um mesmo tema, que olha a avaliação como mediadora,²⁴¹ como investigativa etc. Contudo, quando a cultura empirista cresce entre os professores, e as ações docentes são voltadas apenas para “o fazer”, hoje até mais pragmáticas, quando Zabala fala de uma avaliação voltada para o vestibular, vemos que a avaliação precisa de um novo ponto de partida.

Seguindo a comparação feita com o cuidado, quando falamos sobre o currículo, precisamos aprender a ver a avaliação como processo, e isso significa sempre, a todo momento e em qualquer lugar. Assim, a avaliação é um processo de interpretação sobre as compreensões feitas. Em outras palavras, é dizer que a avaliação é fundamentalmente um círculo de compreensão sobre os processos, ou modos-de-ser em que os entes se desvelam para a pre-sença. É uma forma em que podemos ver a avaliação mais como um processo de verificação da configuração de um determinado ente. Se essa configuração causar uma surpresa, como se estiver fora de alcance, a ferramenta se dá como simplesmente um aí.

Esse aí, que é simplesmente dado, revela-se como simples pre-sença. Ele está aí. E assim, a singularidade desse processo de conhecimento se dá. O que se quer mostrar é que, dentro desse processo, a relação entre o professor e o aluno pode ser empurrada a um nada epistemológico e simplesmente não fazer sentido nenhum.

Com relação à avaliação, a situação é que, se ela for desconstruída e vista a partir do conceito de cuidado, temos uma nova configuração para ela que não pode ser mais vista como uma simples verificação ou como figura de mediação dentro de um processo sintético. A questão é que a própria avaliação deve ser um processo sintético. Ela sintetiza o que está ao

²⁴⁰ ZABALA, 2010, p. 170.

²⁴¹ Não será abordada a questão da avaliação mediadora, porque, segundo entendemos, a mediação está envolvida dentro de um processo maior de síntese, e, talvez, uma síntese absoluta em relação ao processo de conhecimento. Assim, segundo a filosofia de Heidegger, o que não é possível é falar em um todo estrutural, pois isso significa dizer que, mesmo que esse todo seja composto de partes, e estas partes não fazem o todo, elas podem ser independentes, sendo que uma parte pode fazer um novo todo.

redor e processa-a em um nível de compreensão que apenas acontece porque antes, durante as aulas, a abertura em relação ao mundo foi proporcionada, e a avaliação é a continuação deste diálogo com o mundo. E um dos elementos mais importante para podermos ver a avaliação dessa forma é a compreensão da circularidade que a estrutura do cuidado nos mostra.

A cura não pode significar uma atitude especial consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto-a.²⁴²

Quer isso dizer que o discurso produzido é sempre uma avaliação, transforma a avaliação em uma estrutura de antecipação que coloca a si mesmo em jogo. Durante esse processo, significa que a avaliação acabará se tornando o próprio cuidado, como antecipação da sua existencialidade. Com isso, poderemos mostrar que a disciplina (matéria, ciência) trabalhará cada vez mais em vista da elaboração de também uma dupla circularidade, ou seja, vai desvelar e ser desvelada.

A relação entre professor e aluno e a relação dos alunos com a prova vai se transformar em um processo contínuo de desconstrução, pesquisa e descobrimento. Dessa forma, prova **que** algo deve, como propomos, ser repensado. Provar algo ainda exige a sobreposição, a afirmação, de uma teoria sobre a outra. Essa desconstrução levaria a re-fazermos a pergunta que nos move: Qual é o sentido do ser? Como já dissemos anteriormente, conforme já afirmara Heidegger, se não houver referência ao mundo, não há sentido algum.

A verdadeira trans-formação ocorreria com uma vigorosa transformação de paradigma feito por Heidegger, e que o próprio Stein em seu texto *Seis estudos sobre o Ser e Tempo*, em especial atenção no capítulo 2, quando fala sobre o significado do conceito paradigma de Kuhn, mas, principalmente, quando fala de Heidegger diz: “‘Teoria’ e ‘prática’ são possibilidades ontológicas de um ente cujo ser deve determinar-se como cura”. (HEIDEGGER, 2002, §41)

Com isso, podemos ver que Heidegger quer desconstruir as perspectivas tradicionais do conhecimento em relação ao ser e mostra como o cuidado, substituindo o cogito, pode ser uma alternativa para o modelo racional educativo. Então, em outras palavras, o cuidado transformaria a relação entre professor e aluno em um processo de abertura constante em relação ao mundo e a si mesmo, fazendo, com isso, que a ciência possa nascer em um solo eficaz, já que o cuidado reconduziria constantemente, aluno e professor, de volta para a experiência do mundo.

Com referência às avaliações, elas se transformariam neste constante trânsito de aluno

²⁴² HEIDEGGER, 2002, §41.

e professor de volta para o mundo, buscando sentido para as ciências e para suas ocupações no mundo. Toda a relação com o mundo traria o sentido de volta à experiência original com a realidade.

Torna-se necessário também olhar de forma diferente para este importante processo de que os professores precisam cuidar de si mesmos como seres humanos. Esse processo de abertura e que se vincula à construção como um cuidado, parafraseando Heidegger, denomina-se como cuidado (cura).

3.5. A epistemologia moderna e a formação dos professores e o cuidado em Heidegger

A situação que se apresenta como problemática é a interferência do mundo técnico, ou do sistema capitalista que coloniza o “mundo-da-vida”, parafraseando Habermas. Contudo, gostaria de re-construir três interfaces para mostrar como o conceito heideggeriano de cuidado, retomando a tradição que seria capaz de re-significar o ato educativo através de uma nova perspectiva: a de cuidado.

Uma primeira interface seria a reconstrução do conceito de cuidado/formação a partir de uma tradição filosófica que começaria pela perspectiva do argumento nietzschiano e encaminharia para a construção do conceito de cuidado.

Uma segunda interface é a Pedagógica. A perspectiva da pedagogia sobre o conceito de formação é o desvirtuamento de sentido na reflexão técnica sobre os processos pedagógicos. Durante muito tempo, principalmente no Brasil, a visão pedagógica sobre a formação vem sendo colonizada pela técnica. Parafraseando Heidegger, a técnica nos ensina a resolver problemas, não a pensar; somos treinados para resolver problemas. E como Heidegger diz, a exigência do pensamento puro nos mostra que não estamos ainda refletindo.

A terceira interface realizada é com a sociedade, quando o cuidado possibilita a criação de uma perspectiva sobre a realidade. O cuidado re-estabelece uma nova relação dos sujeitos e objetos, em um momento em que sujeitos e objetos não existem mais. Então, a perspectiva da formação, a partir do conceito de cuidado, estabelece-se na relação de construção de um novo significado dos sujeitos e de suas ações diante da realidade.

O ponto de partida da teoria do conhecimento – Profunda aversão de uma vez por todas em qualquer consideração de conjunto sobre o mundo; encantado das maneiras de pensar opostas; não deixar que nos tirem o atrativo de caráter enigmático.²⁴³

O cuidado é um modo-de-ser que é também a essência do Dasein. Em outras palavras,

²⁴³ NIETZSCHE, 2008, §470.

o cuidado é a essência do homem, é o homem em sua consumação. Em toda a tradição ligada ao desenvolvimento da capacidade humana de se tornar humana, desde seus projetos mais iniciais, como os dos gregos, e o conceito de formação vem representado papel importante dentro de espaço social e intelectual.

O primeiro projeto de formação, o grego, já representava uma grande proposta.

Para onde se dirige o ‘cuidado’, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (homo) se torna humano (humanus)? [...]O homo humanus é, aqui, o romano que eleva e enobrece a virtus romana através da ‘incorporação’ da Paideia herdada dos Gregos.²⁴⁴

A Paideia incorporada em nosso horizonte histórico cria uma representação privilegiada da própria expressão do seres humanos. Assim [...] “Antes de tudo, a educação não é propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. (JAEGGER, 2001, p. 4). O caráter da comunidade é dado pela essencialidade humana que liga humanos, o *Zoon Politikon*, e isso mais no homem do que nos outros animais. O esforço de educar caracteriza a própria tentativa de uma comunidade humana de se aproximar da sua essência. Porém, mesmo assim, o próprio assentir e interagir com a comunidade se desprende duplamente entre as normas e a moral. Dessa forma, a educação torna-se resultado da *consciência viva* de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou profissão, quer se trate de um agregamento mais vasto, como um grupo étnico ou um estado.

Com isso, a formulação prévia a que chegamos é uma visão da *Paidéia* que objetiva os seres humanos na busca de se tornarem mais humanos. A própria *Virtus* romana, levando em consideração o problema da incorporação da *Paidéia*, torna a situação da educação um projeto de civilização e de cultura.

No entanto, a situação é cada vez mais corrente entre nós. Atualmente é de uma visão sobre formação um tanto estigmatizada. Assim, o argumento heideggeriano sobre cuidado é muito importante para a compreensão do conceito de formação que vamos apresentar a seguir.

Para começar, parto da ideia de que Heidegger procura estabelecer, em *Ser e Tempo*, uma ontologia fundamental.²⁴⁵ Talvez esse seja o momento para dizer que nossa percepção se aproxima muito daquilo que Stein mostra em seu livro *Seis estudos sobre o ‘Ser e Tempo’*. Para entendermos a perspectiva que *Ser e Tempo* quer lançar, precisamos rapidamente passar pelo problema do paradigma que esta obra vem instaurar. Quer dizer que o cogito cartesiano

²⁴⁴ HEIDEGGER, 2005, p. 17-18.

²⁴⁵ A ideia de uma ontologia fundamental está ligada ao processo de construção de uma redução da ação humana ao tempo. É por isso que defendemos aqui que o cuidado, como estrutura base desta ontologia, poderia ser fundamental em relação à compreensão da finitude.

precisa ser revisto. Porém, na maioria das vezes, nos aproximamos de conceitos de forma equivocada, sem entender a mudança de paradigma que a própria obra propõe. Stein mostra como Ser e Tempo vem superar o antigo paradigma da consciência que permeava as teorias pedagógicas que envolviam a formação.

Quando Nietzsche, em sua obra *Vontade de Poder*, coloca a verdade como uma crença está preparando para Heidegger o terreno de uma argumentação importante sobre o problema do conhecimento.

A avaliação: eu acredito que isso e aquilo sejam assim enquanto essência da verdade. Nas avaliações expressam-se condições de conservação e de crescimento. Todos os nossos órgãos de conhecimento e todos os sentidos só são desenvolvidos em vistas de condições de conservação e crescimento. A confiança na razão e em suas categorias, na dialética, ou seja, a avaliação característica da lógica, não demonstra outra coisa a sua utilidade, comprovada por meio da experiência para a vida: não sua verdade.²⁴⁶

O importante para ser enfatizado no argumento que Heidegger recupera de Nietzsche é a não contraposição entre supostos níveis de conhecimento. O que normalmente acontecia nas teorias tradicionais do conhecimento que operavam com a contraposição entre sujeito e objeto, ou entre sujeito e mundo. Quando Heidegger se apropriara desta forma de pensar, objetivou uma recomposição, como acima mencionamos, do próprio argumento de Nietzsche.

Vemos Nietzsche remetendo o problema do conhecimento a uma avaliação na qual a perspectiva da tradicional contraposição de níveis na teoria do conhecimento não as contrapõe. Ou, em outras palavras, a posição hermenêutica defendida por Heidegger visa a terminar com essa relação de contraposição. E é nesse contexto que podemos mencionar o conceito de cuidado. A primeira distinção conceitual é entre ôntico e ontológico. Já no início do livro, o autor começa a estabelecer a diferença retomando a pergunta aristotélica do ser enquanto ser, a pergunta que está posta na *Metafísica*, e que revela a estrutura fundamental do ser.

Resumidamente, essas estruturas poderiam ser expressas em “ser” e “ente”. Ou seja, quando se perscruta sobre o ser enquanto ser temos a entificação do mesmo. O que permitiu a Heidegger pensar a estrutura do primado do ser. O ser enquanto ser se revela no ente, e o ser sempre é ser de um ente. Mas o principal é que Heidegger vê nesta estrutura a possível descrição do ser humano, o que Heidegger vai chamar de *Dasein*.

O primado que o *Dasein* tem sobre os outros entes mostra a diferença fundamental. A

²⁴⁶ HEIDEGGER, 2007, p. 396. Optamos pela tradução do próprio Heidegger por ele enfatizar a relação entre verdade e crença. Na tradução de Marcos S. P. Fernandes e Francisco J. D. de Moraes, o mesmo termo “avaliação” aparece como apreciação. Percebe-se que relacionar crença e apreciação não gera uma contradição, pois os dois termos estão no mesmo nível de experiência e senso comum, de cotidianidade. Já contrapor crença e avaliação, é relacionar dois termos que estão em níveis opostos.

estrutura que nosso autor percebeu é a de um movimento de antecipação e de retrocesso, quando Passado e Futuro são os limites para o Presente indicando uma posição, uma relação fundamental deste ser com o mundo. Talvez isso pode ser mais esclarecido em uma possível interpretação do parágrafo 41.

3.5.1 O mundo humano no humano mundo²⁴⁷

De início, queremos ver o quanto de essencial reside na experiência do mundo no humano. Para isso, Heidegger se serve da palavra angústia. Se nos depararmos com uma possível investigação científica, um sentimento poderia cair em psicologismo. Porém, olhando para outro texto de Heidegger, vemos a angústia tomada como uma apreensão de mundo.

Poderíamos questionar de várias formas como isso seria possível, e o próprio Heidegger responde: “(...) angustiar-se é um modo de ser no mundo”. (HEIDEGGER, 2003, p. 7) O que quer dizer que a própria angústia se torna angústia pela condição de ser-no-mundo. E isso não é um recurso meramente poético, é uma forma densa de demonstrar a contradição de Descartes ao perceber um eu fora do mundo, já que o eu só o é em um mundo. E mais, Heidegger prossegue dizendo que a característica ontológica desse ente é a facticidade e a decadência.²⁴⁸

Ainda, logo adiante, Heidegger vai falar de que essas determinações não são partes de um todo, mas que tecem um nexos originário que constitui a totalidade procurando um todo estrutural. Então, como entender essas unidades ontologicamente que se apresentam como um ente? Ou, para falar com as palavras de Heidegger, “Como se deve caracterizar essa unidade em si mesma?”

A pre-sença é um ente que, sendo, está em jogo seu próprio ser. Na constituição ontológica da compreensão, o “estar em jogo” evidenciou-se como o ser que se projeta para o poder-ser mais próprio. Esse poder-ser é a destinação onde a presença é sempre como ela é. Em seu ser, a pre-sença já sempre se conjugou com uma possibilidade de si mesma. É na angústia que a liberdade de ser para o poder-ser mais próprio e, com isso, para a possibilidade de propriedade e impropriedade se mostra numa concreção originária e elementar. Do ponto de vista ontológico, porém, ser para o poder-ser mais próprio significa: em seu ser, a pre-sença já sempre precedeu a si mesma. A pre-sença já está sempre “além de si mesma”, não como atitude frente aos outros entes que ela mesma não é, mas como ser para o poder-ser

²⁴⁷ Queremos com isso re-significar a investigação feita por Heidegger no parágrafo 41. É outra maneira de pensarmos a relação mundo e homem, em sua essência, na disposição, porque ela não prevê estruturas, apenas relação e construção.

²⁴⁸ Aqui Heidegger lida com as determinações desse ente. Em outras palavras, a decadência e facticidade são características de como a pre-sença, *dasein*, se realiza cotidianamente. Esta é uma das questões mais importantes para a educação, pois elas demonstram uma forma de apropriação do cotidiano, e não uma separação, o que Heidegger vai chamar de forma pessoal de ser, embora haja a forma impessoal.

que ela mesma é. Designamos a estrutura ontológica essencial do “estar em jogo” como o preceder a si mesma da pre-sença.²⁴⁹

Esse estar em jogo de si coloca o ser em uma condição especial, na condição de estar se constituindo. O que ele vem mostrar é que esta totalidade é um jogo que está em risco o sujeito e o mundo, pois coloca que não é um sujeito separado do mundo, mas um ser-no-mundo. Em outras palavras, esse ser no mundo tem seu nexos de acloppamento na simples significância original da fusão do ser e do mundo. Isso não quer dizer que um sujeito se conecta a um conjunto de objetos pré dados, mas que o nexos entre eles se dá nas múltiplas remissões do para quê. Ou seja, todo pré da pre-sença está no fato de que ela mesma está em jogo quando é. Com isso, todo existir é um fato. Ou, nas palavras de Heidegger, quando diz que a “Existencialidade determina-se essencialmente pela facticidade”.²⁵⁰

E esse estar lançado não é apenas um estar aí accidental, é o nexos entre o ser e o mundo que se dá pelo pré da decadência, no estar-junto-a. Nesse sentido, a manualidade une o ser e o mundo que já está em jogo seu próprio ser. Então, essa estrutura pode ser resumida da seguinte maneira: “...o ser da pre-sença diz preceder a si mesma por já ser em (no mundo) como ser-junto-a (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo)” (HEIDEGGER, 2002, p. 257) E essa é a constituição do cuidado.

Em outras palavras, o ser-no-mundo é cuidado, cura. Junto-a, e com os outros. São os desmembramentos que acontecem na essência dessa totalidade existencial.

A cura não indica, portanto, primordial e exclusivamente, uma atitude isolada do eu consigo mesmo. A expressão “cura de si mesmo”, de acordo com a analogia de ocupação e preocupação, seria uma tautologia. A cura não significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da cura, a saber, o já ser-em e o ser-junto a.²⁵¹

Para nosso propósito, o que mencionamos até aqui se torna suficiente. E podemos formalizar a seguinte conclusão: partindo da ideia que o conhecimento é uma espécie de apreensão “sensível do real”, uma espécie de crença, percebemos que a posição que o ser ocupa é de uma responsabilidade plena, ou estar-junto a e ser-em, pois é dessa manualidade do ser em relação a si, aos outros e ao mundo que torna possível formular a primeira condição da formação, o cuidado.

²⁴⁹ HEIDEGGER, 2002, p. 256.

²⁵⁰ HEIDEGGER, 2002, p. 257. Loparic, em seu Livro *Sobre a responsabilidad*, mostra a necessidade de o homem assumir-se como um ser que tem que ser, mas não como um projeto flutuante, de um ser fora do mundo, mas como um ser que tem necessariamente de ser para poder existir. Uma condição que não lhe permite outra coisa senão responsabilidade de forma integral.

²⁵¹ Idem.

3.5.2. Uma breve visita à história da pedagogia²⁵²

Como se trata de uma perspectiva, vamos nos permitir analisar uma fonte de pesquisa que não vai representar uma visão total da pedagogia sobre formação, mas porque esse autor realizou uma pesquisa séria sobre a história da perspectiva da formação dos professores. “Para compreender a formação e a realidade dos professores hoje faz-se mister compreender o processo histórico que os formou e os constituiu.” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 65)

Mais tarde, o professor Hengemühle seguirá dizendo que a história da formação dos professores se confunde com os segmentos que sempre mantiveram o poder dentro da sociedade. Aqui vemos as primeiras contradições com relação ao problema da formação, pois, mais adiante, o professor completa dizendo que os professores nunca foram artífices destas construções, mas seus servidores.

Então, o professor segue seu caminho historicamente traçado em direção à compreensão do conceito de formação, mostrando as relações entre a construção do professores, os problemas históricos, os sociais e, principalmente, os de cunho político.

Na Antiguidade, a formação estava atrelada a questões religiosas e políticas, como que um sacerdócio; já na Idade Clássica, destaca-se o problema da autonomia nos processos e seu vínculo com as questões do Estado (política); na Renascença predomina a ligação com a compreensão própria da cultura daquele mundo, uma espécie de mistura entre o mítico, místico e científico.

Passando ao século XVI, a especialização do saber e as novas organizações que o saber vai ter, permitirão dar também o tom para os próximos séculos. E, cada vez mais, evidencia-se a ideia de uma formação ligada a princípios humanistas, e, na maior parte das vezes, a própria formação identificada com o humanismo.

Por fim, a Pós-Modernidade aparece como sendo um imperativo de revisão das ações e dos pensamentos relacionados à ciência, relações humanas e ao conhecimento. Aqui, o professor Hengemühle, baseado em outros teóricos da educação, anuncia a necessidade de o professor se re-fazer enquanto professor e, principalmente, refazer sua relação com o conhecimento. Já prevendo aqui uma necessidade pós-moderna de ser professor e, com isso, não tornando mais equivalente educação e humanismo, como consequência, surge a necessidade de reconstruir constantemente a relação entre os professores, alunos e o

²⁵² Não vamos aqui discutir que título podemos indicar para nomear uma ciência da educação. Ou se a ciência da educação é a própria educação, ou ainda se a pedagogia é a ciência da educação, ou uma parte da educação. Vamos nomear pedagogia essa corrente que congrega uma visão geral do conceito de formação relacionado à educação.

conhecimento. Dessa maneira e nessas condições, o professor precisa ser um vendedor.

O professor deixa de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador da inteligência que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatória.²⁵³

Em outras palavras, poderíamos dizer que o professor deve ser um vendedor. Contudo, um vendedor pode realizar sua tarefa, basicamente, de duas maneiras: aquele que vende, mas nunca usa o que vende, e aquele que vende sabendo o que está vendendo. O que no fundo nos leva à mesma questão: A formação pode dar sentido à educação?

3.5.3. E agora com o cuidado?

O pressuposto que trabalhamos só pode ser um: que a formação dos professores é necessária se puder dar um novo rumo, sentido, à educação. No entanto, o que pudemos ver foi totalmente contrário a isso.

E é aqui que queremos introduzir uma subcrítica para podermos falar em um Cuidado como elemento de Formação e Cultura. Norbert Elias, em seu livro sobre o *Processo Civilizador*, menciona uma antítese no seio do processo civilizador que é do *Bildung* e da *Kultur*, por um lado e, por outro, da simples civilização.

Parece que foi Kant quem primeiro expressou uma experiência e antíteses específicas de sua sociedade em conceitos correlacionados. Em 1784, escreveu ele, nas ideias sobre uma História Universal, do Ponto de Vista de um cidadão do Mundo: “Cultivados a um alto grau pela arte e pela ciência, somos civilizados a tal ponto que se estamos sobrecarregados por todos os tipos de decoro e decência social...[...] A ideia da moralidade, acrescentava, é parte da cultura. A aplicação desta ideia, porém, que resulta apenas na analogia de moralidade no amor à honra e à decência visível, equivale ao processo civilizador.”²⁵⁴

Aqui Elias tenta demonstrar o que em outras palavras Hengemühle também deixou entrever em suas colocações sobre formação. A formação é cultura que fundamenta o modo-de-ser do professor, mas ela pode ser manipulada por quem estiver no poder: a ideologia política, ou simplesmente a ciência.

Com isso, pretendemos montar um quadro conjuntural para essa observação crítica que pretendemos. A consequência imediata dessa forma de entendermos Formação resulta na separação entre, digamos, individualidade e a parte social. Ou, em outras palavras, perceber a formação muito mais como moralidade e, por isso, individualidade até então separada da ação social que os mesmos indivíduos podem ter.

O que é pertinente ao cuidado? Pertinente consiste na transformação da ideia de

²⁵³ HENGEMÜHLE, 2008, p. 85.

²⁵⁴ ELIAS, 1994, p.27.

Formação da simples subjetividade para uma ação real e concreta. O cuidado não é, parafraseando Heidegger, uma ação individual. Sendo ação individual, o cuidado vai apagar a divisão cartesiana entre sujeito e objeto e, com isso, a necessidade extrema de re-estabelecer a ligação entre o mundo e o sujeito não existe mais, porque o mundo já está antes do próprio ser, ou, como diz Heidegger, o ser-no-mundo já antecedido pelo mundo.

Com isso, a principal consequência é o re-estabelecimento do acesso ao mundo, ou, em outras palavras, é perceber que há uma maneira de se tornar presente na realidade, que é pela sua própria ação, e demonstrar que a racionalidade não é um ser fantasmagórico que não tem corpo, mas sim que ela se forma na ação humana em um contexto, ou seja, no mundo.

Outro aspecto dessa perspectiva é a nova visão de mundo que vamos construir, não mais como um conjunto de elementos, como um todo de objetos que ficam gravitando ao nosso redor, mas sim um mundo que faça parte do nosso próprio modo-de-ser. Para podermos perceber que os problemas que as ciências desenvolvem não podem ser taxados pelos professores como problemas de fora do mundo do aluno, porque precisam ser re-significados, precisam, sim, fazer sentido. Ora, se são descobertas sobre o mundo, precisam fazer sentido para os seres que vivem neste mundo.

E, por fim, um aspecto muito importante do fator Cuidado no conceito de formação é a ideia de abandonar-se ao pensamento. Quando temos como perspectiva a formação, e essa como um elemento subjetivo, encontramos a dificuldade de conexão entre a aprendizagem, os problemas e a vida. Em outras palavras, o professor tem a tarefa constante de re-significar o “conteúdo” para seus alunos, sendo que esta re-significação não é feita fundamentalmente através do critério pragmático do “uso”. Assim, o cuidado coloca o ser em jogo em seu mundo e, dessa forma, o “conteúdo” é parte integrante do desvelar do ser em seu mundo. Nesse contexto, o cuidado mostra uma relação fundamental entre o ser-em-seu-mundo, junto-aos-outros.

E principalmente,

Para Primeiro a experimentar, na sua pureza, a cita essência do pensar, o que significa, ao mesmo tempo, realizá-la, devemos libertar-nos da interpretação técnica do pensar, cujos primórdios recuam até Platão e Aristóteles. O pensar é tido, ali, como *τεχνη*, o processo de reflexão no serviço do fazer e do operar. A reflexão, já aqui, é vista desde o ponto de vista da *πραξις* e *ποιησις*(...). Por isso, o pensamento, tomado em si, não é pratico. A característica do pensar como *θεωρια*(....)²⁵⁵

Em outras palavras, a principal contribuição do Cuidado à formação é a simples postura de abandonar-se ao pensamento e não mais à postura de resolver problemas. Com

²⁵⁵ HEIDEGGER, 2005, p. 9.

isso, automaticamente, partimos para outra postura para com os alunos. Porém, o cuidado exigirá, para que se torne um princípio de fundamento, todas as transformações que mostramos até o momento. Isso porque o cuidado mostra não somente outra forma de pensar a educação, mas outra forma de pensar.

3.6. O cuidado: projeto para pensarmos uma nova educação.

Tentou-se demonstrar que a educação está, fundamentalmente, ligada a uma forma tradicional de pensar. Há uma racionalidade matemática, principalmente a moderna que se vincula ao pensamento cartesiano, que é o fundamento para a didática, currículo, avaliação e para a relação entre alunos e professores. Isso porque é também a forma, o modo, que utilizamos para nos ocuparmos com o mundo. Assim, o mundo é entendido como aquele que vivemos e fazemos ciência da mesma maneira, matematicamente e, dessa forma, a educação também tem seus fundamentos relacionados a esse modelo de racionalidade.

Em contraposição, o cuidado se vincula ao ser como um todo. Este ser precisa estar cada vez mais pre-sente para que possa compreender o mundo que o cerca. Esta pre-sença é fundamental para que o ser possa se abrir para este mundo. Nesta perspectiva de relacionar: mundo, ser e seres – o cuidado pode substituir esta racionalidade operativa pelo pensamento original, pelo sentido que vincula cada vez mais este homem a si e ao mundo.

Assim, o cuidado é uma postura que, por ser um ser-junto-a e como junto sua perspectiva é sempre de uma ação puramente ética, pois na antecipação do pre da pre-sença é ela mesma que está em jogo. E é nesse estar em jogo que está em jogo o outro, pois, como diz Heidegger, o cuidado não é uma atividade isolada. Não existe o cuidado solitário, porquanto a formação não acontece de forma isolada.

Porém, a questão é perigosa, pois a postura fenomenológica e hermenêutica de Heidegger exige outra postura, uma postura que vai abandonar os limites da regionalidade das disciplinas, da compreensão do mundo, da relação com o mundo e, principalmente, por ser um ser-junto-a que é fundamentalmente uma ação ética. Dessa maneira, cada vez mais próximos do mundo, mais ética e mais pre-ocupado. Isso, com relação à dinâmica da ontologia, mas na dinâmica ôntica, no que pode tanger ao epistemológico, a postura ôntica revela uma superação da teoria da consciência tradicionalmente aceita que precisa ser superada, pois não veremos a polarização do ponto de partida para elaboração do conhecimento. Em outras palavras, é dizer que o conhecimento construído através do princípio do cuidado vai dialogar mais e será, fundamentalmente, um princípio de

transdisciplinar. E mais, o cuidado poderia tornar a racionalidade cada vez mais vinculada com o mundo, e com uma outra postura diante do mundo.

Assim, o cuidado, como novo paradigma de racionalidade, é a descrição de uma nova postura, uma postura de abertura diante do mundo, dos outros e de si mesmo. Com isso, o cuidado é um projeto constante, um projeto de abertura que gera flexibilidade, diálogo e a possibilidade da construção cada vez mais detalhada da educação. Por que da educação? Porque, em seu sentido lato, seria re-construída, ou para usar uma terminologia heideggeriana, desconstruída para, no seu lugar, surgir uma nova compreensão de si, do mundo e dos outros.

Com isso, afirmamos que o cuidado é projeto. Projeto porque é constante, porque se constrói constantemente. O cuidado é projeto porque envolve uma circularidade que me aproxima cada vez mais do mundo, dos outros e de mim. O cuidado é projeto porque supera a racionalidade matemática e instrumental. E, quando utilizado como tradutor, como síntese do processo de conhecimento, o cuidado liberta a educação.

Considerações Finais

Quando começamos a falar sobre história e queríamos compreender como acontecia o processo de humanidade nesse processo histórico, encontramos rapidamente a situação do cuidado. Contudo, a questão não se mostra exatamente assim. Em alguns momentos, esse cuidado é compreendido ora como cultura, ora como educação, mas, muitas vezes, esse cuidado é entendido como formação. E, assim, encontramos o primeiro problema: Qual seria a compreensão de cuidado que adotaríamos para esclarecer também qual educação ele construiria?

Assim, voltamos ao solo original, no qual nasceu esta compreensão de cuidado. E, em um primeiro momento, vemos que essa formulação do significado de educação para os gregos é fundamentalmente ordem. Quer dizer, a grande questão inicial apontada por Jaeger e Hauser é a compreensão de uma ordem em todas as coisas, uma certa visão de harmonia. Essa visão de harmonia é visivelmente o padrão no qual todos acabam se inspirando.

Uma forma de educação, e com o perdão da repetição, uma forma de formação que seja voltada para o todo, para o social no verdadeiro e amplo sentido da palavra democracia. Porém, fica claro que esta surpreendente forma de entender a educação é própria de um grupo que seja capaz de realizar uma síntese. Sim, a surpreendente capacidade de sintetizar o emaranhado de culturas e compreensões de mundo que estavam ao redor naquela parte do mundo.

A grande força que emanava dos gregos não era a simples capacidade de sintetizar, mas, então, começaram a produzir uma cultura, um povo, um indivíduo diferente do restante, capaz de certa singularidade que não havia existido até aquele momento histórico. E essa é a principal contribuição dos gregos, quer dizer, não é a formulação de um povo que seja completamente diferente fisicamente, culturalmente elevado. A questão é que os gregos conseguiram tomar consciência de seus problemas enquanto sociedade. E enquanto sociedade, tropeçando ou não, tentaram um novo caminho em direção a uma solução. Essa solução fica clara quando cada membro – teatrólogo, filósofo, pedagogo, poeta etc. – tem o mesmo objetivo, que é o de construir um indivíduo singular, quer dizer, um indivíduo que seja capaz de viver em sociedade.

Assim, o povo grego compreende outra tarefa importante para a continuidade da compreensão do homem em sociedade, a continuidade da tarefa da formação. E ela fica evidente na própria compreensão que os primeiros filósofos têm sobre tal situação, o que fica

mais transparente é o diálogo Alcebíades (Maior – Primeiro), onde o personagem Alcebíades tem problemas na questão da liderança pública porque não conseguiu se preparar adequadamente.

Com isso, Alcebíades tem um grave problema, como o próprio Sócrates o acusa. O problema de não ter cuidado de si. Em outras palavras, de não ter tido consigo um cuidado adequado com sua preparação, com sua educação que o pudesse preparar para ser um verdadeiro líder, coordenador, um homem público. Assim, o cuidado-de-si se tornaria a peça fundamental na formação de Alcebíades. E somente com isso, com o cuidado de si que Alcebíades poderia se tornar alguém que pudesse liderar. Contudo, a percepção de Alcebíades de sobre o problema da sua educação é o problema sobre o conhecimento e as formas de conduta que ela pode proporcionar. Quer dizer, cuidado-de-si proporciona, fundamentalmente, uma ação ética para do indivíduo para com os outros. Assim, ser um homem público, como o próprio Sócrates deixa entender, é antes de tudo ser humano no sentido mais universal e completo, ou seja, que o conhecimento se converta em um bem para a comunidade.

O que significa que o cuidado-de-si é a matéria prima para o desenvolvimento da sociedade e para o indivíduo, conseqüentemente. Assim, Foucault olha para esse problema vendo como o cuidado de si foi esquecido e até distorcido em busca de outra compreensão do que poderia ser o princípio do cuidado-de-si. E, dessa forma, faz uma interpretação de Alcebíades como sendo de um prelúdio para a modernidade. Um princípio de individualidade em que o universal da sociedade não pudesse oferecer parâmetros para os indivíduos.

Alcebíades, aquele que Foucault interpreta, é uma peça importante para entendermos como a sociedade moderna, com seu individualismo e egoísmo, se constrói. Porém, ele parece equivocado quando remete o problema do cuidado-de-si a afirma a individualidade do sujeito, e, ao que parece, quando lemos Platão, pois vemos que o problema do cuidado-de-si não significa uma atitude individual, mas sempre a preocupação com aquilo que está adiante, com o que ainda não aconteceu e que poderia acontecer.

Assim, o cuidado-de-si, a que Foucault se refere, é um princípio educativo diferente daquele que Platão se refere em seu diálogo. Até porque, quando Platão busca em seus diálogos esclarecer um problema, é porque ele busca uma síntese, um ponto do qual ele não poderia reduzir, descer ou subir mais. Este ponto sempre estaria voltado para o todo, nunca para a parte. A formação do filósofo é para a universalidade e, dessa forma, para compreender as partes. Com isso, o Alcebíades que Foucault interpreta é desvinculado da vocação inicial dos gregos, ou seja, essa vocação para a universalidade em que todo e parte se mantêm

mutuamente, em que o indivíduo é parte fundamental do desenvolvimento da sociedade.

Enquanto isso, Heidegger faz outra leitura do conceito de cuidado, vindo da tradição. Heidegger parece se aproximar muito mais do conceito expresso no diálogo *Laques*, onde Platão identifica o cuidado com um modo-de-ser, quer dizer, quando o cuidado-de-si passa a ser uma espécie de condição existencial para o indivíduo, transportando a formação de um simples ato exterior à essencialidade do sujeito para um ato complexo e entrelaçado ao existir do sujeito.

Em primeiro lugar, contrapondo imediatamente Foucault, mostra que o cuidado não é uma atitude solitária. É uma atitude, e por isso envolve o ser como um todo, é um voltar-se para, como Platão fala no mito da caverna, e, contudo, continuar aberto para os fatos, às pessoas e tudo que está no mundo. E assim, estabelecer uma nova relação consigo mesmo por estar também no mundo. O cuidado envolve este ser e o transforma plenamente em ação ética. E essa ação ética é uma forma de conhecer-se e conhecer em uma dinâmica cada vez mais ampla e abrangente, vendo o todo, mas sempre em busca desse todo.

Nesse sentido, Heidegger pretende retomar uma noção da ontologia grega, buscando redefinir certos padrões dessa relação com o mundo em que a compreensão e a interpretação podem mostrar elementos fundadores da experiência humana em um mundo. Dessa forma, tal experiência é fundamental para qualquer conhecimento, de tal forma que a própria construção do conhecimento seja uma experiência que deveria ser re-interpretada à luz desse conceito de cuidado.

Com isso, a necessidade de revistarmos o mundo que nos cerca sem o olhar de um modelo de racionalidade instaurada fez-se necessário. Quando olhamos o fenômeno do mundo que nos cerca, não podemos encarar essa totalidade como um simples fenômeno matemático. Essa nova experiência do mundo vem de encontro ao problema do cuidado. Quando operamos de modo direto esta ontologia matemática de forma a comparar estruturas subjetivas a estruturas objetivas, o resultado é a formulação de um princípio que seja universal: o cogito.

Então, quando vemos tal método, analítico, se assim podemos chamar, que tem por base essa dedução, vemos a necessidade de explorar novos métodos que possam mostrar que há a possibilidade de ver o mundo de maneira diferente. Quando a estrutura do cuidado é vista em sua estrutura hermenêutica/fenomenológica, a experiência do mundo se transforma em mundo-vivido. A passagem conceitual é tênue, mas muito densa. Quando se fala em mundo-vivido, estamos operando a partir do princípio do cuidado que une em-si o ser-em e o ser-junto-a, quer dizer que junta as duas grandes formas conhecidas de originar o conhecimento,

racionalismo e empirismo, sem cair no transcendentalismo, segundo abordagem feita por Kant. O mundo-vivido condensa em-si a totalidade e a parcialidade sem cair em radicalidades. Com isso, este pode ser o ponto de partida para podermos ver a experiência do mundo como um trazer à luz aquilo que estava escondido, obscuro. Essa tarefa, feita pelo Logos, pode estruturar uma nova dinâmica para a própria verdade.

Assim, o próximo ponto é ver o ser-junto-a como uma estrutura epistêmica, pois é ela que possibilita ao ser colocar-se diante “de” e poder, entrelaçando-se com ele, compreender a estrutura dual que emana dessa primeira. Em outras palavras, o ser-junto-a é elemento formador, modo-de-ser da pre-sença. Esse modo-de-ser é fundamental para aproximar o ser dos outros seres, fazendo com isso que haja umnexo entre eles, fazendo com que isso possa emergir o fenômeno do mundo. A unidade entre os seres, este ser-junto-a, é o fenômeno que causa a unidade da estrutura do cuidado. Assim, a compreensão é base para qualquer forma de conhecimento.

Porém, a compreensão não basta, por isso o ser-em funciona como a continuação dinâmica deste ponto de vista. Quer dizer, quando o ser-junto-a fornece as bases, as possibilidades, para que a pre-sença possa se colocar diante “de”, o ser-em, a interpretação desse fenômeno “mundo” causa a nova abertura, projeto, para que o mundo tenha continuidade no seu desenvolvimento, ou seja, para que o mundo seja cada vez mais amplo.

Dessa forma, a estrutura do cuidado estabelece um novo ponto de partida, o qual, partindo do primado ôntico-ontológico, re-configura a possibilidade epistêmica do conhecimento. Para além da crítica, um ponto em que sujeito e objeto ficam unidos sem que incida sobre eles qualquer um dos pólos, quer dizer, sem que a solução do problema seja idealista, ou realista. Com isso, o próprio cuidado é também uma superação da tradição, pois podemos perceber que, pelo próprio primado, Heidegger vincula a necessidade da ontologia para a epistemologia e vice-versa.

Consequentemente, a visão de homem, antropologia, e a ética são elementos formados pelo próprio cuidado. Quer dizer, com o primado, o Dasein é o único ser que, enquanto há a dinâmica de seu existir, sua essência está em jogo. Assim, Heidegger chama nossa atenção para a situação hermenêutica da antecipação. Em outras palavras, o Dasein coloca a si mesmo em jogo quando interpreta/compreende o que está ao seu redor, porque esta é sua estrutura básica. Com isso, vemos que o Dasein, ao existir, antecipa-se, e quanto mais houver antecipação, transformação em condição, então o próprio processo de conhecimento passa a ser ético.

Com isso, aparece outro elemento formador do processo do cuidado, se a ética torna-

se condição, então há uma espécie de responsabilidade antropológica. Esta responsabilidade como condição está vinculada ao processo da existência do ser, pois está sempre em jogo quando há qualquer processo de conhecimento. Esta responsabilidade existe não como uma condição racionalmente imposta, nem exteriormente imposta. Ela nasce como outro princípio do conhecimento.

Assim, essa responsabilidade põe em cheque os tradicionais problemas do processo do conhecimento. Quer dizer, as velhas questões sobre o racionalismo, ou o empirismo e até o ceticismo são formas de entender o mundo, secundárias. Isso porque a proposta do cuidado está vinculada a um ponto de partida que seja dinâmico e que sua estrutura se comporte como cada um desses elementos sem abandonar sua questão original: ser universal e não solitário. Mais ainda, o cuidado, em sua manifestação estrutural, é capaz de reduzir, ou unificar toda experiência humana no mundo através do tempo. Contudo, essa redução não é uma epoché, no modelo husserliano, onde há um sujeito transcendental, um eu. A redução à temporalidade perde seu caráter negativo quando re-introduz na experiência do humano a experiência do mundo e dos outros também. Com isso, o tempo condição única revela a pre-sença, seu primado, sua capacidade de estabelecer uma experiência do mundo de forma original sem que as racionalidades matemáticas das ciências pudessem aprisionar o conhecimento.

Assim, a função do cuidado é, de certa forma, sem ideologias, a libertação do prisioneiro na caverna, do mito platônico. Com essa função, o cuidado se torna a radicalização do processo educativo idealizado pelos gregos na forma de paidéia. Assim, o cuidado seria uma forma de transpor o limite implantado por essas racionalidades matemáticas que se vinculam, principalmente, ao cogito cartesiano.

Essa racionalidade cartesiana estabeleceu a forma como interagir com o mundo, com os outros e consigo e é fundamento para a análise do mundo. Essa análise pode ser aplicada a formas de entender o mundo e re-conduzindo o ser de volta à sua origem do pensar e do conhecer. Então, parafraseando o próprio Heidegger quando diz nas *Cartas sobre o Humanismo*: o cuidado conduz o homem do pensar puramente técnico para o pensar teórico, para que este pensar não exista com a missão pura e simples de resolver problemas, mas sim que o cuidado o leve à consumação de si.

Assim, o cuidado tomaria o lugar do cogito. E tomando o lugar do cogito cartesiano, o cuidado desconstruiria esta racionalidade matemática e abordaria o mundo, os outros e o próprio ser do ponto de vista da pre-ocupação, da compreensão e do projeto, ou seja, do cuidado. E dessa manifestação emanaria uma responsabilidade originária que formaria o ser como responsável incondicionalmente pelo mundo. E nessa substituição do cogito pelo

cuidado surgiria uma nova racionalidade que se vincularia ao homem de forma mais radical ao mundo e, com isso, nos possibilitaria pensar o processo de construção do conhecimento, à chamada educação, sob outro ponto de vista.

Dessa forma, a educação deveria ser pensada a partir de outro ponto de vista, mas a diferenciação entre *lato* ou *strito* deve permanecer em relação à pedagogia. Com isso, podemos re-construir o significado desses processos de conhecimento em direção ao mundo, pois, como diz Heidegger, o cuidado deve ser um processo de conhecimento que busca restabelecer o sentido com o mundo, ou seja, o significado e a relação fundamental com o mesmo.

Assim, a educação é um grande processo de *ser-junto-a*, ou seja, um processo de construção do conhecimento, ou ainda, um processo dinâmico de compreensão que é completado pelo labor interpretativo da pedagogia que se manifesta como *ser-em*. Essa grande leitura faz construir uma nova história do ser em direção ao sentido originário do conhecimento. Com isso, a proximidade do cuidado com a dinâmica da relação em devir da educação com a pedagogia daria um novo sentido para o próprio processo de conhecimento.

Com isso, as experiências discentes e docentes seriam re-conduzidas de abstrações e resoluções de problemas de volta ao mundo, no sentido originário, onde a experiência acontece sem mediações, onde o pensamento originário se manifesta com sua máxima força. Então vai conduzir o próprio conhecimento de volta, mesmo o estabelecido pelas ciências, ao mundo. Quando pensamos que educação possa significar o *ser-junto-a* queremos dizer que, mesmo em seu processo *lato*, a educação do dia-a-dia, ou no seu sentido *strito* na academia – escola, ou faculdade, o conhecimento vivenciado será pleno de significado por estar remetido diretamente ao mundo do qual se originou como problema, ou seja, sem divisão territorial estabelecida pelas disciplinas acadêmicas para seu estudo.

Então, em certo sentido, o ato docente baseado nessa estrutura vincularia o discente cada vez mais ao mundo. É um processo de significação, e em um momento anterior conduziria a uma desconstrução dos significados e processos abstrativos das ciências, para depois resgatar do meio dos destroços a experiência do conhecimento como compreensão.

Aqui cabe a menção de que a desconstrução se tornaria uma crítica às ideologias e aos processos racionalizantes da compreensão cartesiana de mundo. Assim, o cuidado na educação trans-formaria a compreensão da própria educação e da sua *disposição* em sala de aula. Essa superação de que o cuidado promoveria tornar-se-ia elemento primordial para o trabalho pedagógico que, como *ser-em*, produziria um discurso de desconstrução contínua e de construção contínua vinculada ao sentido fundamental que o conhecimento deve

estabelecer.

O cuidado em sala de aula produziria uma postura diferente. Sendo o cuidado uma estrutura que deixa transparecer a responsabilidade originária, pois coloca-se em jogo ele mesmo ao deixar e fazer ver, que, quando alguém constrói um conhecimento, não é somente um conhecimento objetivo que está em jogo, mas também o próprio ser que está em jogo. Assim, a postura do cuidado na relação do conhecimento faz e deixa ver uma responsabilidade originária que é condição do cuidado.

Isso levaria imediatamente a uma re-leitura da estrutura do currículo em que as territorializações poderiam ser revistas, e a compreensão do próprio currículo levaria a uma nova disposição dessa visão de mundo em que as disciplinas (ciências) levariam os seres a estarem em jogo, possibilitando que o sujeito e as disciplinas se re-signifiquem mutuamente. Com isso, a sala de aula ganharia uma nova dinâmica na qual as disciplinas (ciências) descobririam objetivamente, mas também fariam com que os seres pudessem se descobrir enquanto estivessem em contato com essa experiência do conhecimento. Em outras palavras, seguindo o modelo do círculo da compreensão que é abordado e manifesta o cuidado, enquanto há a compreensão esta se transforma em interpretação gerando uma abertura, o que quer dizer que uma ciência – disciplina – enquanto mostra seu potencial crítico sobre o mundo, revela o conteúdo significativo da sua experiência para aquele que a faz.

Contudo, no que diz respeito ao processo avaliativo, a dinâmica do cuidado exporia uma nova forma de perceber a avaliação. Quando avaliamos tradicionalmente, procuramos quantificar a capacidade dos sujeitos em decorar as informações obtidas em sala de aula ou nos chamados “estudo diário”. Então, quanto mais acúmulo puder ser verificado maior é sua recompensa como resultado.

Assim, a visão do cuidado sobre o problema da avaliação é a re-significação, sim, re-significação, pois, como diz Heidegger, o significado é a ligação com o mundo, do ser com o mundo. Em outras palavras, é a avaliação que precisa conduzir o ser de volta para seu processo de compreensão. Com isso, a avaliação vai ser uma autodescoberta em um determinado momento, e uma descoberta ao mesmo tempo, pois, de acordo com a lógica circular da compreensão, a avaliação conduziria o ser para fora e para dentro, descoberta e autodescoberta ao mesmo tempo.

Tudo isso revelaria uma nova relação com o conhecimento e, principalmente, revelaria uma nova racionalidade que fosse capaz de interpretar o mundo a partir de outro ponto de vista que não o matemático, sem resolver problemas. E, a partir disso, voltar-nos para o princípio da relação entre professores e alunos e sobre a formação. Quer dizer, a partir disso, a

relação entre professores e alunos teria a conotação do desvelamento mútuo buscando a manutenção de uma abertura constante. Esta abertura é fundamental para que a continuidade do processo de construção do conhecimento se dê. Assim, o conhecimento traria à tona a “acontecência” do ser. O tempo (*acontecência*) é o fundamento das relações e, com isso, o cuidado é a manifestação desta estrutura.

O outro elemento é a formação. Tradicionalmente se pensa a formação como um ato isolado que, na maior parte das vezes, não chega a atingir uma profunda motivação, ou mobilidade no âmbito social. Dess forma, a formação vem acompanhando a história e, na maior parte das vezes, reproduzindo o que a sociedade entende como socialmente aceito. E assim, a formação vem marcando os professores sem preocupar-se em ocasionar uma ação, uma trans-formação social. Isso porque a formação é apenas uma etapa dentro do grande processo educativo.

Porém, o cuidado vem para modificar essa situação. Com isso, o cuidado precisa objetivar certas situações que vão objetivar ações. Quer dizer, o cuidado é, seguindo a mesma lógica, a forma pela qual a formação torna-se condição. Uma condição de existência. Assim, a formação é a totalidade da estrutura do cuidado em que a condição de existir é continuar o processo de abertura.

Com isso, a formação de uma simples ação diretiva que busca a ilustração para uma situação de abertura, de um processo constante de construção e desconstrução, na busca de significado, de re-estabelecer sempre e, a todo o momento, de ligar ser e mundo, E esse ser-no-mundo como centro e substituindo o cogito cartesiano.

Por fim, falar em um *projeto*, ou seja, o cuidado como grande projeto para uma nova forma de racionalidade, não mais uma racionalidade matemática como aquela que Descartes modelou, e que todos seguem sem observar que cada vez mais, desde a modernidade, nos limitamos a resolver problemas. Esquecemos, como diz o próprio Heidegger, que, no cotidiano, empurramos o significado do mundo para o nada epistemológico, de que o pensar é um ato livre e comunitário. A universalidade de nosso pensamento chega até a possibilidade da consumação de nosso próprio ser. De certa forma, o cuidado liberta o saber de volta para a existência humana.

Se essa racionalidade for aplicada à educação, temos resultados ainda mais interessantes. Esse processo de conhecimento baseado no cuidado revela a possibilidade de vermos um mundo mais profundo em sentido. Com isso, emergindo uma racionalidade integral e uma responsabilidade global, fora das ideologias e reproduções sobre ela. Assim, a educação se tornaria cada vez mais essa consumação do pensamento por aprofundar, a cada

interpretação e compreensão, o sentido do ser.

Tudo isso porque a racionalidade supera modelos e linguagens viciadas sobre a consciência ou sobre a liberdade. Isso porque o cuidado como princípio de nossa racionalidade nos mostraria um vínculo ainda mais profundo com o mundo no qual a liberdade seria a possibilidade da autêntica existência. A responsabilidade emergiria como condição antropológica do próprio Dasein e, principalmente, que antes de classificar, definir e excluir, vamos ter-de-ser compreensivos. Sendo assim, o cuidado seria a manifestação autêntica da existência humana em sua realização total. Porém, esse total não é porque mostra a totalidade de onde não se pode ir mais além, mas sim totalidade de uma identidade em construção, uma identidade que tem como princípio básico a diferença, sem, contudo, ser refém da outra, sem que com isso precise haver um espírito absoluto da síntese.

Sua realização total porque é identidade que aceita a diferença, sem com isso perder as características fundamentais que o definem enquanto tal. Assim, e somente assim, o cuidado poderia se tornar a consumação de sua própria existênceria, por ser a existência mais autêntica. Por ser a identidade mais autêntica que o tempo pode mostrar é que o cuidado é a base para aquilo que Heidegger chamou de ontologia fundamental, porque, em seu grande apelo, a existência nos mostrou que o cuidado integral é simplesmente fundamental.

Contudo, o cuidado reserva a tarefa de pensar esse discurso da existência e do conhecimento de forma integral, quer dizer, pensar nas formas mais profundas do desdobramento do cuidado, e de como esse desdobramento pode ser pensado como a radical unidade entre o epistemológico e o ontológico. Assim, o cuidado ainda conserva em-si a radicalidade de um pensamento germinal, de um pensar que se volta para o solo original de onde pensar, pois ser e agir formam uma unidade. Analisar a educação sob o conceito de cuidado exige de quem realiza a tarefa radical do cuidado.

Referências

- ALMEIDA, Custódio L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad.: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BATESON, Gregory. *Natureza e Espírito*. Trad.: Maria do Rosário Carrilho, Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad.: José Gradel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOMBASSARO, Décio Osmar. *O pórtico de Nietzsche: a evocação do eterno retorno como o ritmo do ser no tempo*. Caxias do Sul: Educs, 2002.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As Fronteiras da Epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad.: Alvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 2001.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad.: Ingrid M. Xavier revisão Alfredo Veiga Neto e Walter O. kohan, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- COMENIUS. *Didática Magma*. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- _____. *Meditações Metafísicas*. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DUTRA, Delamar J. V. *A fundamentação das ciências Humanas em Diltthey*. In.: *Conjetura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, p. 21-32, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. I, Trad.: Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe B. Neves, 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Vigiar e Punir*. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *A ordem do discurso: aula no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad.: Mátria. T. da Costa Labuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Trad.: Mátria. T. da Costa Labuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em Retrospectiva - Heidegger em retrospectiva*. Trad.: Marco Antônio Casanova, Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. *Verdade e Métodos*. Trad.: Enio P. Giachini, Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- _____. *Verdade e Métodos*. Vol. II. Trad.: Enio P. Giachini, Petrópolis: Vozes, 2002.
- GREERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad.: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. Trad.: Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad.: Márcia Sá Cavalcante Schuback, Parte I, 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Ser e Tempo*. Trad.: Márcia Sá Cavalcante Schuback, Parte II, 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Essere e tempo*. Trad.: Di Pietro Chiodi. Milano: Longanesi, 1997.
- _____. *Ser Y tiempo*. Trad.: Jorge E. Rivera C., Chile: Editorial Universitária, 1993.
- _____. *Os conceitos fundamentais de Metafísica: mundo, finitude e solidão*. Trad.: Marco Antônio Casanova, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Heráclito*. Trad.: Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Relume

Dumará, 1998.

_____. *Metafísica de Aristóteles* Θ 1-3 Sobre a essência e a realidade de força. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 2008.

_____. *Sobre a questão do pensamento*. Trad.: Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009.

_____. *Os pensadores*. Trad.: Ernildo Stein. São Paulo: Nova cultural, 1989.

_____. *Meditação*. Trad.: Marco A. Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HERÉDIA, Vânia B. M. *Ensino e a interdisciplinaridade*. In.: Conjetura, Caxias do Sul, v. 3, n.1, p.. 146-151, 1998.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad.: Urbano zilles. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

_____. *Meditações Cartesianas: uma introdução à fenomenologia*. Trad.: Frank de Oliveira, São Paulo: Masdras, 2001.

Ivani C. A. Fazenda (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT. *Crítica da Razão Pura*. *Os pensadores*. Trad.: Valério Rohden. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KOHAN, Walter O. *Foucault e o cuidado de Sócrates*. In: _____. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LOPARIC, Zeljko. *Sobre a Responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. *Ética e Finitude*. 2. ed.. São Paulo: Escuta, 2004.

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

_____. *Heidegger Réu – Um ensaio sobre a periculosidade da Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad.: Humberto Marioti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

MEIRINHOS, J. F. *Métodos e ordem das ciências no comentário sobre o “De Anima” atribuído a Pedro Hispano*. In: Luiz Alberto de Boni (Org.) *A ciência e a organização dos*

- Saberes na Idade Média*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- MORETTO, Pedro Vasco. *Construtivismo: a produção do conhecimento em sala de aula*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MURALT, André de. *A metafísica do fenômeno: as origens medievais e a elaboração do pensamento metafísico*. Trad.: Paula Martins, São Paulo: Ed. 34, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Trad.: Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- _____, Friedrich. *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos*. Trad.: Antonio C. Braga. São Paulo: Escala, 2008.
- _____, Friedrich. *Vontade de Poder*. Trad.: Marcos S. P. Fernandes e Francisco J. Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- OLIVA, Albero (Org.) *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Para Além da Fragmentação: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Tópicos sobre dialética. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- _____. Sobre a Fundamentação. Porto Alegre: Edipucrs, 1997, 2ª Ed.
- Oliveira, Nythamar F. de. *Tractatus ethico-politicus: genealogia do ethos moderno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs; 2009.
- _____. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- _____. *Racionalidade Estética*. Porto Alegre: Edpucrs, 1998.
- _____. *Formas do Dizer: questões de método, conhecimento e linguagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.
- _____. *Problemas da Filosofia da Educação*. 7. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- _____. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau- Ponty*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- _____. *Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- PÖGGELER, Otto. *A via do pensamento de Martin Heidegger*. Trad.: Jorge T. de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

- PHILIPPE, Marie-Dominique. *Introdução à Filosofia de Aristóteles*. Trad.: Gabriel Hibon, São Paulo: Paulus, 2002.
- PLATONE. *Tutti gli scritti*. Trad.: Giovanni Reale, Milano: Rusconi, 1996.
- PLATÃO. *A república*. 3.ed. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.
- PLATÓN. *Laques*. Trad.: J. Calonge Ruiz, E. Lledo Íñigo, C. Garcia Gual. Madrid: Gredos Editorial, 1981.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Trad.: Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mata. São Paulo: Cutrix, 1972.
- RAHNER, Karl. *Curso fundamental da Fé: introdução ao conceito de cristianismo*. 3. ed. Trad.: Alberto Costa. São Paulo: Paulus, 2004.
- REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RICKEN, Friedo (org.). *Dicionário de teoria do conhecimento e metafísica*. Trad.: Ilson Kaiser. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- SANFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Trad.: Lya Luft. Apresentação de Ernildo Stein. São Paulo: Geração Editorial, 2000.
- SAVIANI, Demerval (org.) *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. 2 ed. Campinas: autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.
- SAVIANI, Nereide. *Saberes escolares, currículo e didática: problema da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. 11ª impressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Sobre a Verdade - Lições Preliminares ao parágrafo 44 do Ser e Tempo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- _____. *Exercícios de Fenomenologia: limites de um paradigma*. Ijuí. Ed.: Unijuí, 2004.
- _____. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- _____. *Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- _____. *A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano*. Porto Alegre: Movimento, 1983.

- _____. *Diferença e Metafísica: ensaios sobre a desconstrução*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- _____. *Desconstrução e hermenêutica*. In.: URBANO Zilles (Org.). *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul, Educs, 2001.
- STRAUSS, Claude- Lévi. *Antropologia Estrutural*. Trad.: Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires, RJ: Tempo Brasileiro, 2003
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- ZABALA, Antoni e Arnau, Laila. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Educação & Realidade. Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, n. 1, p. 5-250 jan./jun. 2004.