

UMA ESCUTA HEIDEGGERIANA AO PROBLEMA DA EDUCAÇÃO

Flávio de Oliveira Silva¹

RESUMO

Inspirado pelo pensamento filosófico de Martin Heidegger (1889-1976), o texto expõe como razão fundamental da crise na educação atual a concepção de educação comumente aceita, que lhe atribui o entendimento restritivo, circunscrito a um modo de fazer, enquanto método. O texto sinaliza que o conceito corrente de educação não alcança o sentido de educação capaz de acolher o ser humano naquilo que ele é e como é. Em vista disto, considera urgente pensar a questão da educação nas suas reais possibilidades de investigação, objetivando o alcance do homem na totalidade de seu ser.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido. Educação. Homem. Ser. Método.

A situação atual de descrédito que ronda e alcança a economia, a segurança, a saúde, a educação e enfim, todos os setores e segmentos da sociedade, mostra-se em seu ápice; e nenhuma ação do tipo que estamos acostumados a presenciar parece surtir qualquer efeito transformador. No palco das discussões, comumente é atribuída à educação a responsabilidade pelo colapso nos demais setores da vida pública, como resultante do modo como o homem se percebe, se desenvolve e se movimenta em suas questões pessoais, em sua vida privada, razão pela qual as estatísticas mostram um crescente olhar e investimento na educação, com vistas a modificar a situação vigente. Contudo, entendemos que as ações a ela direcionadas não conseguem se desenvolver numa relação próxima e familiar e, como conseqüência, os resultados deixam muito a desejar.

Trata-se de ações eivadas de discussões, falatórios, medidas e desmedidas que na maioria das vezes deixa no esquecimento a atitude de escuta e silêncio que deve preceder e permanecer na ação. Com vistas à reflexão que reclama uma escuta ao problema da educação, consideramos urgente um pensar quanto ao seu sentido.

A nomeação da discussão como “problema” não deve ser pensado no entendimento do senso comum, que toma a referida palavra para expressar uma experiência negativa, indesejável e, portanto, sem nenhuma significação positiva. O termo “problema”, utilizado inclusive no título do nosso texto, nomeia a complexidade da questão em foco e busca tematizá-la em duas perspectivas: 1- o

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

modelo sobre o qual a experiência da educação, destituída de seu sentido fundamental, se mostra em seu conceito corrente e; 2- o solo fundamental no qual o fenômeno educação se instaura e reclama uma escuta ao seu sentido. A partir destas considerações, encaminhamos nosso pensar acerca do problema da educação como exercício de uma escuta. Toda crítica é desenvolvida na perspectiva positiva de apropriação do fenômeno, por entendermos na questão como problema, um reverberar do sentido da educação a exigir cada vez e sempre o poder vir à tona em suas reais possibilidades de se fazer ouvir naquilo que fundamentalmente é.

Frente à sinalização da necessidade de se pensar o sentido da educação, talvez o leitor faça a seguinte pergunta: a educação, quanto ao seu sentido, já não está devidamente pensada? Todavia, nossa reflexão nos leva a dizer que, embora sejamos motivados a pensar que esta tarefa já de há muito permeia as práticas e as teorias da educação dentro das universidades e junto aos profissionais da educação, no entanto, o sentido para o qual aponta o fenômeno educação, caiu no esquecimento.² Surge então, a seguinte pergunta: o que estamos a nomear por sentido? Apropriamo-nos do entendimento de "sentido" na perspectiva do pensamento heideggeriano como: "aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa [...] aquilo que pode articular-se na abertura de compreensão" (HEIDEGGER, 1998, p. 208). Obviamente, falamos do sentido da educação na perspectiva de focalizar a educação como questão temática a ser investigada, mas este focalizar é na suposição precedente de que o "sentido" é um existencial, isto é, é um constitutivo do homem que se dá na compreensão.

Compreensão é um modo fundamental do ser do homem que possibilita o seu existir no mundo, isto é, possibilita-o perceber estar junto às coisas e na relação com os outros homens. Entendida na ótica heideggeriana, compreensão não é exclusivamente fruto do entendimento racional, mas doação de sentido na vida pré-teórica. Deste modo, a compreensão aqui referida é originária, não deve ser tomada como esclarecimento, nem entendimento, que são modos derivados de ser da compreensão originária referida.

Embora pareça ousada e equivocada a afirmação de que a educação encontra-se impensada em seu sentido, esta afirmação tem a pretensão de pontuar a necessidade que agora, mais do que nunca urge desenvolver: a reflexão, o questionamento acerca da educação quanto ao seu sentido, numa atitude radical, fundante, primeira, isto é, naquilo que lhe radica, que lhe possibilita e que lhe mantém no seu vigor.

Entendemos o conceito corrente de educação como um acontecimento impessoal, no qual a educação está em toda parte como expressão, ação e decisão na afirmação do que é conveniente como valor; e negação do que é convencionalizado como desvalor a guiar a compreensão da natureza humana. Na impessoalidade da educação o fenômeno educação é tomado como evidente por si mesmo, disto se depreende que a força, a primazia, enfim, o fundamento do fenômeno que propriamente o instaura cai no impensado do pensamento, e em seu lugar se instaura um dizer impessoal. Porque no impessoal a educação não é ela mesma pensada a partir do que fundamentalmente reverbera como sentido de seu acontecimento originário, é pertinente também, a caracterização do modo de ser da impropriedade ao conceito corrente de educação.

² Pode-se dizer que o fenômeno do esquecimento, concebido por Heidegger, atesta, na história do pensamento que a tradição não percebeu a diferença ontológica entre ente e Ser, por isto tratou o homem na consideração e julgamento em que tratou os entes como coisas do mundo. Mesmo quando a tradição fez referência ao Ser e acreditou desenvolver uma diferença entre ente e Ser, tão somente reforçou esse esquecimento da diferença, originariamente vislumbrado por pensadores gregos no período da antiguidade. Voltaremos a esta questão oportunamente.

Atribuímos a denominação “conceito corrente de educação” ao entendimento comumente veiculado que se tem de educação. Neste conceito, a exposição da educação mostra-se apenas sob um ponto de vista, e ainda assim, numa falta à apropriação desse ponto de vista. Em nossa consideração, o ponto de vista que guia a interpretação do ideal de homem e sociedade é vazia de sentido, porque esse ideal não mais vigora a partir da experiência humana questionadora de seu ser.

Muitos estão inclinados a discordar que o problema da educação esteja impensado quanto ao seu sentido, ao considerarem os inúmeros projetos na área de educação e/ou envolvendo educação, que foram e estão sendo disseminados pelo país afora; e ainda, pelo fato do tema educação estar em voga na maioria dos setores da sociedade, sendo veiculado pela mídia como um dos problemas centrais no início deste novo século. No entanto, trata-se de uma crença que pouco apresenta de substancial, de essencial em seu tratamento. Crença esta que envolve os agentes e os pacientes da ação numa repercussão sem igual. Essa crença se dá num círculo vicioso, porque somos os próprios que a empreendemos e ao mesmo tempo por ela somos alimentados.

Encontramos no dicionário **Houaiss da Língua Portuguesa** (2001, p. 1100) a descrição, o significado de educação como: “ato ou processo de educar-se; aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino”. Trata-se de uma significação que nos encaminha a pensar a educação como um método, um modo de aplicação que teria a possibilidade de resguardar o encaminhamento do ser humano em vida. Neste entendimento está escrita a história da educação, (GADOTT, 1993) e em nossa consideração, a raiz das dificuldades em liberar a educação para si mesma. Correntemente, educação está entendida como a busca mais eficiente e eficaz de método, a ser desenvolvido na formação da pessoa humana; contudo, a pessoa humana mesma não aparece como fenômeno essencial da investigação. Observa-se que a problemática está voltada para o método com vistas a atender um problema estrutural da sociedade. Não é ao ser humano que se quer alcançar e sim o que se pretende é encontrar uma saída para situações que parecem comprometer um ideal preestabelecido de homem e sociedade. A discussão se dá em torno de uma busca de um melhor método, ao qual o indivíduo deva se adequar, possibilitando resultados satisfatórios. Não há sequer uma orientação à pessoa como núcleo da discussão a partir do qual se venha propor um método capaz de acolhê-la naquilo que ela é. Questionamos, portanto, o pensar exclusivo da educação enquanto método e, ainda, o fato do seu acontecimento se dar numa inversão de prioridade e de importância do que se apresenta como fundamental na questão, visto que, guiados por Heidegger, entendemos que o pensar não pode reduzir-se ao método. Este, o pressupõe.

Registros históricos possibilitam verificar a nossa afirmação, na medida em que nos deixa entrever que no encaminhamento do pensar e fazer educação, via de regra, a disposição,³ a preocupação⁴ e a

³ Nomeado no sentido heideggeriano como fenômeno fundamental constitutivo do ser do homem, este termo expressa que o homem está sempre mergulhado numa situação a subsidiar novas possibilidades ou a mantê-lo nas possibilidades em que se encontra. O termo em alemão para relatar a experiência da disposição como fenômeno fundamental é *stimmung*. Na tradução de **Ser e Tempo**, c.f. (N45) (HEIDEGGER, 1998, p. 321) a palavra é traduzida por humor para significar: “o estado e a integração dos diversos modos de sentir-se, relacionar-se e de todos os sentimentos, emoções e afetos bem como das limitações e obstáculos que acompanham essa integração”. Dito isto, enfatizamos, na referência à disposição da educação, uma falta de sentido em que não se expressa a totalidade das relações, apenas uma tímida consideração às situações fragmentárias e momentâneas, ainda assim, avaliadas numa dada situação espacial e temporal.

⁴ Traduzido do termo em alemão *Fürsorge*, a preocupação designa que o mundo do homem é mundo com-partilhado com outros homens, numa consideração à estrutura fundamental de seu ser. Nesse sentido, o homem é um *ser-com*. Mesmo quando o outro está ausente ou não é percebido, ainda assim o homem se movimenta sempre numa relação de encontro com um outro. Na referência à educação, no que se refere à preocupação, ou seja, às relações humanas no fazer educação, o tratamento da questão mostra-se circunscrito a modelos operacionais em que o homem é pensado na consideração, custo e benefício, segundo os valores vigentes.

ocupação⁵ estiveram voltadas para garantir e afirmar a educação enquanto método, enquanto um processo, onde o ponto investigado é sempre a situação vigente num espaço e num tempo, previamente dado em perspectiva linear de passado, presente e futuro, sem considerar a complexidade da questão, deixando a mesma, no esquecimento quanto ao seu sentido. Veicula-se a concepção de educação como fenômeno evidente, compreendida em si mesma, sem que nenhum questionamento acerca da sua natureza tenha efetivamente ganhado fôlego nas discussões e no fazer daqueles que professam educação. Não se quer retirar aqui, os méritos dos trabalhos desenvolvidos sobre o assunto, nem tão pouco negar os resultados obtidos, mesmo que ainda, sem muita expressividade, no âmago do tema. O que se quer, no entanto, é provocar, no sentido de incitar a que se pense, a que se volte ao fundamento da questão, em vez de limitar-se a ficar em torno.

Na perspectiva e cadência em que testemunhamos o caminhar do que habitualmente se chama educação, acreditamos não haver muito a esperar. Supomos que tudo que se poderia lograr, já se realizou. Insistimos que a educação não é uma questão de método; método é secundário, ele tem seu valor e sua força na questão central (educação) e não como questão central. A centralização em método, em aplicação subsistiu e pôde dar conta de uma tarefa, dar conta de um estado de coisa, dar conta de uma situação constitutiva, enquanto o homem esteve na sua infância e adentrou sua adolescência. Na fase adulta em que se encontra a humanidade, a educação enquanto método já não consegue se articular e, ao contrário do que se espera, impossibilita a clareza da questão.

Um conflito se estabelece, e neste aspecto pontuamos seu caráter des-encobridor. Na medida em que a abertura da compreensão do homem se expande, ele experimenta que dentro do possível tudo é possível; rompem-se barreiras, desmoronam-se ortodoxias, questionam-se valores, intransigências, resignação, paz, guerra, vida e morte.

A educação, enquanto um método e sua aplicação desenvolve-se nos mais variados modos. São modos que visam um momento, uma situação e um espaço específico, numa compreensão de mundo compartimentalizado. Não há aqui nenhuma negação ao modo em que dizemos conhecer as coisas, segundo seu aspecto social, temporal, político, econômico, entre outros, mesmo porque, enquanto ramos do saber, essa é precisamente a função da ciência, dar a conhecer o seu objeto de estudo, a partir de seu método de investigação. A nossa questão é precisamente outra, a de mostrar os possíveis entraves que impedem compreender o problema da educação. Nossa reflexão é, por exemplo, um questionamento à idéia de formação, pensada na idéia do somatório entre as diversas disciplinas de uma vida escolar. A junção das partes que compõem as diversas ciências não equivale a conhecer o todo, também por isto falamos de um esquecimento que perpassa a história da humanidade.

Não questionamos o fato do homem ser histórico e com isso, sofrer influências ao mesmo tempo em que influencia seu mundo circundante; contudo, ele (o homem) nunca deixa de ser o que ele é em seu ser⁶ a caracterizá-lo enquanto tal. Neste ponto dizemos ser pertinente abordar a educação. A tarefa não se orienta numa tentativa de determinação da educação mediante um conceito, mas de

⁵ Traduzido do termo alemão *Besorgen* para referir-se ao modo de ser da existência, caracteriza que o homem está sempre numa lida junto aos entes simplesmente dados, isto é, numa relação junto às coisas no mundo. No que concerne à educação, sinalizamos, a exemplo da preocupação, que todas as providências do homem em seu lidar junto às coisas, traduzem um abordar a questão nos limites da circunscrição referida em nota anterior.

⁶ Ser está naquilo que é como vigência fundante e originária. Em sua estrutura originária, o ser do que é, mostra-se apreensível quanto ao seu sentido. Convém atentar para a diferença fundamental entre Ser e ente, porque essa diferença está subjacente à nossa discussão e sua apreensão nos encaminha à apropriação da questão da educação em sua real possibilidade de investigação. Ente é tudo ao qual nos referimos e determinamos como sendo isto ou aquilo, ou seja, é todo e qualquer objeto e situação que nos envolve, que percebemos.

compreendê-la quanto ao seu sentido. Certamente, não será pela investigação da sociedade como instituição em todos os seus âmbitos e valores que se poderá guiar a questão proposta, antes, é necessário perguntar pelo homem, pelas estruturas visíveis e invisíveis de seu ser. Perguntar pelo homem na sua relação com os outros homens, consigo mesmo e na sua relação com o mundo circundante. Dito de outro modo é tentar alcançar a compreensão do homem em seu ser. Isto significa, fundamentalmente, perguntar pelo homem que sou eu mesmo. Na questão da educação não se realiza o trabalho de um agente externo, à parte da questão. O que pergunta é o questionador e o questionado ao mesmo tempo. Porque a educação não se reduz a uma questão de método, nem de aplicabilidade; não procede acreditar que o agente desenvolve uma ação exterior ao seu modo de ser. A educação, quanto ao seu sentido, nos encaminha para a percepção de uma relação de proximidade, intimidade e cumplicidade. Os agentes da educação se confundem com os recipiendários; eles se diferenciam pela sua semelhança. Eu me aproprio autenticamente de meu ser, na medida em que alcanço o outro e por ele sou alcançado. Nos parece ser esse um indicativo da expressividade que intimamente se cumpre como educação. Tudo mais se articula como consequência: a sociedade, a política, a economia, a saúde, enfim tudo, pois que todos esses elementos estão co-presentes.

Se não atentarmos para um pensar des-encobridor da questão em seu sentido, continuaremos a presenciar a impotência que se verifica enfaticamente no tratamento da educação como método, pois como tal, a educação já não consegue ter ascendência, nem se legitimar frente aos novos momentos estruturais no pensar e fazer humanos. Em vista disto, é perfeitamente verificável que os processos de educação tornam-se obsoletos; os ortodoxos da educação resistem a um olhar crítico e reflexivo, orientando sua ação para manutenção e fortalecimento de velhos paradigmas. Pensando a educação como método, reclamam por novos modelos de educação, buscam processos atualizados e futuristas que venham a enquadrar-se ao momento atual, contudo, permanecem circunscritos ao escopo dos paradigmas já cristalizados.

Hoje muito se fala de rebeldia e falta de perspectiva entre os jovens, inversão de valores, hipocrisia na política, falta de ética profissional, falta de humanidade, dificuldades nas relações interpessoais, entre outros, como resultante da má formação educacional, isto é, como problema de educação. Em razão disto, surgem os mais variados encontros dentro e fora dos setores da educação, a fim de tematizar os problemas acima mencionados. Ocorre que, muitos, depois de exortações, parecem gozar a sensação de dever cumprido, gozar da sensação de participação nos problemas emergentes da sociedade. Consideram que, se não resolvem, pelo menos minoram os problemas, colocando-os em discussão. Dizemos que aí se segue um círculo vicioso e não é sem razão que muitos desabafam estar entediados em participar de discussões infundáveis, que não chegam a lugar nenhum, ou melhor, que chegam sempre ao mesmo lugar.

É bem verdade que às vezes tomamos conhecimento de casos isolados, na maioria das vezes em comunidades isoladas, de experiências, em se tratando de educação escolar, em que o fazer educação tem apresentado resultados satisfatórios, haja vista as crianças, os jovens, e em geral as pessoas envolvidas no processo, apresentarem comportamentos condizentes àquele postulado pertinente ao que se considera sociedade equilibrada, progressiva. No conhecimento dessas experiências exitosas se tenta averiguar o que há de particular, de singular na experiência, a fim de estendê-la a outras comunidades, quiçá à educação como um todo. Os resultados da observação geralmente provocam frustração, ainda que muitas vezes não revelada. Conclui-se que não há o

particularmente novo a permear tais práticas. Nem um método, nem um processo especial se verifica que não sejam aqueles veiculados e tematizados na educação. Quando muito, há uma perfeita harmonia no emprego de métodos e processos prescritos na educação. Tal fenômeno nos leva a questionar as razões pelas quais tais práticas se desenvolvem com sucesso num e não em todos os lugares. Quando se pensa em atribuir a razão do êxito ao ambiente segundo o nível social, econômico e político, outra surpresa nos alcança, porque se verifica ocorrências bem sucedidas, tanto em áreas sociais bastante carentes, a exemplo de favelas, como em áreas onde se concentram pessoas de alto poder aquisitivo. Deste modo, parece não ser possível tratar esses fatos a partir dessas condicionantes. A impossibilidade de clareza na compreensão do fenômeno tende a considerar contingente a experiência, parecendo estar, portanto, ao sabor do acaso.

Contudo, um olhar mais apurado será capaz de pontuar alguns aspectos pertinentes à questão. As experiências exitosas não são efetivamente exitosas o quanto julgamos. Evidentemente, alguns aspectos do êxito merecem destaque, todavia, outros tantos são apenas aparentes, e em momento algum revelam na experiência qualquer compreensão singular de educação. Primeiro porque não há, por parte dos agentes envolvidos na experiência, uma compreensão radical, originária do fenômeno. Trata-se de uma pré-compreensão, no sentido de uma intuição subjacente à ação, mas que não se aclara na compreensão do agente, mantendo-se turvada, obnubilada.

Enfocamos mais uma vez que, em nosso entendimento, mesmo as denominadas experiências “existosas” não transitam no âmbito originário da questão. Abordaremos mais adiante que esse acontecimento é estrutural, proveniente do modo pelo qual a tradição do pensamento encaminhou a compreensão de mundo, portanto, não estamos a impor aos agentes educacionais a tarefa de realinhamento na condução da questão. Nossa tarefa é mostrar como esses agentes reproduziram e reproduzem a decisão gerada pelo movimento histórico do pensamento humano que, sobretudo, desde o inaugurar da modernidade, preza pela eficácia metodológica em detrimento do pensar sobre o sentido. Somos herdeiros deste imperativo, ou seja, nosso “ser-no-mundo”⁷ reverbera a ditadura do método eficaz que não é deste ou daquele grupo em particular, e sim proveniente da estrutura fundamental do homem enquanto “ser-no-mundo”.

Embora nossa pretensão seja dispor um diagnóstico acerca do que se tem tomado por educação, cabe enfatizar que a pedagogia já sinalizou como necessidade do pensar educação, uma apropriação de métodos de outras disciplinas, concebida na idéia da interdisciplinaridade, como também a apropriação do rigor filosófico no tratamento da questão, pela concepção da disciplina “filosofia e educação” ou “filosofia da educação”. Assim, entendemos que se instaura aí uma responsabilidade dos agentes da educação, pelo menos, na escuta ao dizer da filosofia quanto à pergunta pelo fundamento, no que se refere a questões fundamentais pertinentes à educação.

A partir das considerações acima, fica concebido a recusa ao modo superficial de abordar uma questão. Esse modo superficial é caracterizado no pensamento heideggeriano como modo de-cadente.⁸

O modo de-cadente em que consideramos estar a educação dificulta o olhar novo sobre toda intuição, isto é, sobre toda pré-compreensão originária que possa se efetivar em sua totalidade, porque

⁷ Alusão à compreensão de homem em que é ele próprio um relacionamento do ser. Fenômeno que caracteriza a diferença fundamental entre ente e Ser, na medida em que os entes não são nem indiferentes, nem são indiferentes em seu ser, mas o homem, enquanto “ser-no-mundo” é compreensão de si mesmo e das coisas com as quais lida na interpretação do compreender.

⁸ Alusão ao termo de-cadência, correspondente à expressão alemã *Verfallen*, a expressar que o homem no seu lidar junto às ocupações e preocupações no mundo, freqüentemente está perdido no impessoal (ver notas 2-3 e 4 da p. 5). A impropriedade do homem indica o modo de ser de-cadente. Neste modo de ser, o ser do homem se mantém impensado quanto à diferença ontológica entre ente e Ser.

acaba por direcionar, por encaminhar o *insight* na perspectiva de modelos operativos. Enfaticamente, voltamos a afirmar que todo o caráter fundante, todo o aberto de uma compreensão se fecha e aquilo que motivou uma experiência singular cai no esquecimento. Isto pode ser verificado quando os agentes de experiências “exitosas” são ouvidos e questionados em seu fazer. Valem-se dos métodos e processos como respostas para justificar o êxito do seu fazer. Muitas tentativas de ampliação dessas experiências meritórias não alcançam o êxito previsto. É que a questão mesma da educação ensaia ser apreendida e interpretada numa intuição que se articula a partir da compreensão originária, constitutiva do ser do homem. Este ensaio se articula num primeiro momento, contudo, não se realiza enquanto reflexão de si mesma. Disto se depreende que o fenômeno não é pensado em seu caráter fenomenológico, isto é, a partir da coisa em si mesma.

No sentido heideggeriano, a fenomenologia enquanto um investigar as coisas a partir de si mesmas, nos encaminha para a necessidade de escuta do que se impõe na própria coisa investigada, em oposição às pseudoquestões que muitas vezes se apresentam como “problemas” (HEIDEGGER, 1997, p. 56-57). O centramento da educação enquanto método indica, conforme a orientação que adotamos, um desviar do que é fundamental investigar. Nesse conceito, o que está amplamente discutido e tomado como problema têm sido os métodos e os processos do fazer educação. Nessa preocupação, o foco está na superação e busca de resultados que expressem eficiência e eficácia de modelos operativos. Toda resposta dada nesse sentido converge para a mobilização em termos de novos projetos ou de medidas correccionais dos modelos em voga. Do que tratam senão de pseudoproblemas? Disto decorre a impossibilidade de ver na sensação de fracasso da educação o anunciar-se de algo que não se mostra como problema de método ou processo, mas como problema de sentido. Conforme já sinalizamos, no conceito corrente de educação, o ser humano não aparece como ser privilegiado na investigação e discussão, seu acontecimento recebe um tratamento secundário. Quando nos referimos à fenomenologia, queremos nos remeter à pergunta que questiona a educação. No conceito corrente de educação, a problemática não se envia nesta direção, porque já está cristalizado o preconceito de educação enquanto método a empreender. O tratamento fenomenológico, radicalmente nos envia a perguntar pelo que se anuncia na questão em foco, e a partir disto, encaminha para a necessidade de apreensão do anunciado.

Ainda que na tradição do fazer educação se afirme estar a pensar o homem em seu fazer, não se pensa na diferença ontológica, não se pensa, fora do esquema de cálculos, custos, benefícios e normas de ação, portanto, não se pensa fora dos ditames impostos pela ciência em seu modo de conhecer. Pensar o homem como ponto central para o qual se destina e se fundamenta a educação é antes de tudo empreender a investigação do ser do homem, ou seja, a investigação dos acontecimentos que singularizam o ser homem na diferença a tudo mais tomado como “coisa” no mundo.

Explicitamente, a partir de **Ser e Tempo**, Heidegger denuncia a impropriedade do homem no seu modo de conhecer: “a comparação sincrética de tudo com tudo e a redução de tudo a tipos, ainda não garante de per si um conhecimento autêntico de essência. A possibilidade de se dominar a multiplicidade variada dos fenômenos num quadro de conjunto não assegura uma compreensão real do que assim é ordenado” (HEIDEGGER, 1997, p. 89).

Na consideração ao pensamento heideggeriano, dizemos que não há uma apreensão autêntica do fenômeno e sim uma compreensão delimitada, segundo parâmetros já interiorizados. Esquecido do fenômeno em si e lançando mão do que se julga conhecer, traça-se um paralelo entre o que se quer

conhecer e os demais entes supostamente conhecidos. Como resultado, o que antes era estranho, desconhecido, na relação com o já conhecido, se faz conhecido. Atentemos que a coisa, tal como se mostra (o fenômeno), continua impensada em seu ser, e aquilo que dizemos conhecer, não é, senão, numa referência aos entes que explicitamente já se encontram determinados em nosso modo de conhecer como isto ou aquilo.

O mostrar-se da educação não é um mostrar qualquer, assim como não é um mostrar qualquer o mostrar da vida, do homem e do mundo. Assim como significar vida não se resume a uma oposição à morte, assim como significar o homem não se resume a ser animal racional, assim como significar o mundo não se resume a seu aspecto físico, nem pelos elementos que lhe povoam o espaço geográfico, nem como espaço geográfico; também a educação não se resume num apanhado de processos, métodos e modos de encaminhamento do ser humano, segundo esta ou aquela perspectiva, porque assim está a se privilegiar apenas determinada região do fenômeno, visualizando-o num entendimento fragmentado de partes de suas partes. Nessa consideração equivocada, se julga poder dizer o todo, conforme postulou Descartes na obra **Discurso do Método** (1999) na sua concepção puramente racional e mecanicista da natureza, em que propõe poder dizer conhecer o todo a partir da investigação isolada das partes.

A despeito do modo de-cadente sobre o qual o homem estabeleceu as bases e a estrutura do conhecimento, que sem dúvida propiciou um avanço científico e tecnológico num crescente conhecimento das categorias constitutivas dos elementos do mundo macrofísico, numa exaltação à modernidade; estamos, no entanto, vivenciando em nosso momento contemporâneo, mesmo que ainda timidamente, um mergulho humano nas entranhas e estranhezas do ser. Evidencia-se um questionamento espantado frente ao que nos rodeia e nos envolve. O questionamento que outrora motivou os gregos antigos a perguntar “o que é o que é?” (HEIDEGGER, 1996) vem nos inquietar. Já começamos a perguntar pelo ser da técnica, pelo ser do homem, pelo ser do mundo, pelo ser da vida (HEIDEGGER, 2002) e, por isto, convém o questionamento pelo ser da educação. O óbvio já não satisfaz enquanto óbvio. Aspiramos por questioná-lo quanto à sua raiz, quanto ao que lhe fundamenta e lhe permite ser o que é. Já não se mostra suficiente alcançar os entes em suas estruturas físicas; convém alcançá-los em sua estrutura fundamental e anterior, e não apenas alcançar o que se mostra em sua visibilidade. O pensamento de Heidegger nos incita, a exemplo dos primeiros pensadores, a questionar o fenômeno em seu cobrimento e des-cobrimento. A pergunta é pela *aletheia*, pensada pelos gregos, como o permanente jogo do velar e des-velar-se do ser dos entes. Na interpretação grega de *aletheia* como desvelamento, os gregos apreenderam, como caráter das coisas ou das situações, o modo fundamental do velamento que lhe é inerente.

A palavra grega *altheia* (*Aletheia*) exprime o que os gregos conceberam como sentido de verdade. Este, apreendido como o estar des-velado do ente, como o que aparece saindo do velamento, como aquilo que surge da sua ocultação, concebe a verdade numa dimensão de compreensão não alcançada pela “*veritas*”⁹. [...] *Aletheia* é precisamente o pensar ontológico que questiona o eclodir, o surgimento dos entes, como o que há de mais original na existência (SILVA, 2002, p. 72).

⁹ A tematização da *veritas* está em nossa dissertação de mestrado “O problema da verdade em Heidegger” no qual tratamos da diferença fundamental que separa o pensamento grego antigo de verdade como *aletheia*, do pensamento tradicional de verdade centrado na *veritas*. O importante em nossa discussão acerca da educação é para o que nos envia o sentido grego antigo de *aletheia*.

O conhecimento em sua estrutura tradicional está conceitualmente cristalizado, ele é restritivo e por demais limitado. É fato que a concepção de uma realidade circunscrita ao seu aspecto unicamente macrofísico deixa sem resposta uma gama de questionamentos que o ser (aqui numa referência ao homem que questiona e compreende em seu sendo) em sua transcendência já ultrapassou enquanto “ser-no-mundo”. A experiência do espanto que des-vela, estranha o mundo como ente macrofísico e esse estranhamento se faz ouvir, inclusive, na própria ciência. Por tal estranhamento o físico Bararab Nicolescu registra em seu livro **O Manifesto da Transdisciplinaridade** (1999) a revolução ocorrida no início do século passado, quando o pensamento clássico, baseado nos conceitos da física clássica, entra em derrocada. A Física testemunhara uma revolução quântica no plano do invisível. Neste plano, a física quântica re-vela cientificamente a existência de outros níveis de realidade. Níveis estes já tematizados na filosofia, que pelo modo de ser desse saber, se manteve na circunscrição de filosofia especulativa.

Diante das novas descobertas da ciência, somente a aquiescência de outros níveis de realidade torna possível à física quântica se estruturar sem negar o que até então se construiu sobre as bases da física clássica, que pensa o mundo na perspectiva da realidade macrofísica, realidade esta, circunscrita ao entendimento entificado de mundo. A menção à descoberta dos níveis de realidade tem a pretensão de nos situar no complexo emaranhado em que a questão do sentido da educação deve se fazer ouvir em sua autêntica escuta.

Nossa reflexão chega, por fim, a um momento em que consideramos, mesmo que resumidamente, contribuir para uma des-construção do pensar educação enquanto método, enquanto processo de aplicação de um fazer. Consideramos ainda, estar contribuindo com subsídios provocantes e incitadores para um pensar originário e fundante, cujo interesse é a compreensão do ser humano na totalidade de seu ser. Até agora, atribuímos como problema na investigação da educação, o conceito corrente de educação enquanto um método, que deixa sem reflexão a educação quanto ao seu sentido. Contudo, queremos nos reportar a um problema de compreensão na história do pensamento, que é anterior ao do conceito corrente de educação e que, portanto, aparece como problema fundamental a justifica os caminhos empreendidos em todas as áreas de conhecimento. Nessa tentativa, evoquemos o pensamento de Heidegger, a expressar o fenômeno do esquecimento do ser quanto ao seu sentido.

Segundo Heidegger, a tradição filosófica tratou do ser enquanto ente, e com isto encaminhou sua investigação acerca da verdade, do homem e do mundo, de modo equivocado, sem propriamente apreender o fenômeno em sua inteireza, limitando-se apenas a determinar certas regiões destes fenômenos. Em razão disto, apontamos a dificuldade em se alcançar questão da educação quanto ao seu sentido.

Conforme Heidegger, o esquecimento é próprio do ser e como tal é experienciado pelo homem em sua cotidianidade. Nesse entendimento, nos dá a conhecer que a apreensão do ente enquanto ente em sua manifestação, se dá (se abre) para sua condição de ente, mas num fechamento, isto é, num ocultamento em seu ser. Esse fechar da compreensão do ser caracteriza que o ser, quanto ao seu sentido, caiu no esquecimento. Porque esse esquecimento é próprio do ser e se dá na medida em que o ente se mostra na sua estrutura constitutiva, na abertura da compreensão humana, não há, por isto, a crítica heideggeriana ao esquecimento e sim ao fato da tradição ter esquecido do esquecimento que é próprio do ser.

Quanto à educação, é o fazer educação na perspectiva do desenvolvimento de métodos, e de processos, o que tomamos como manifestação do ente, isto é, como dado objetivo. O ente, aqui determinado como método, como processo, é apenas um dos aspectos, uma das regiões em que o ser da educação se desvela no ente e se mostra como elemento concreto. Esse modo de ser da educação é ainda o mais impróprio, o mais impessoal, o mais distante do ser para o qual a educação se destina (o homem). Há cerca de três séculos a.C., já Aristóteles havia intuído em seus livros da **Metafísica** (1982) que o ser se diz em vários sentidos, sendo conveniente investigar o sentido do ser compreensível em sua totalidade.

Se, fundamentados no pensamento de Heidegger, podemos dizer que a questão da educação, em seu sentido, caiu no esquecimento, então, podemos também afirmar que a referência ao esquecimento quer significar que já experimentamos uma pré-compreensão do fenômeno e por isso podemos falar de um esquecimento, ou ainda podemos falar de esquecimento, porque o fenômeno, quanto ao seu sentido, às vezes vem ou tem a possibilidade de vir à tona, para depois novamente cair no seu velamento como questão temática. Se falamos de um esquecimento é porque de um modo ou de outro a apreensão do sentido fundamental de um fenômeno pode se dar na abertura de nossa compreensão. Só o que é de algum modo familiar, pode gozar da possibilidade de ser esquecido.

No não-esquecimento do esquecimento do ser, é que se pode vivenciar a compreensão de ser propriamente no ser, num mergulho que permite com-partilhar ritmo e cadência com o “ser-do-mundo”. No livro **Introdução ao pensar**, Buzzi transcreve uma descrição de Chuang Tzu, a qual relata uma passagem em que mundo e homem se mostram numa relação de proximidade, de com-partilhamento, de mútua entrega e des-velamento de sentido:

Confúcio contemplava a catarata de Lu-Liang. A cortina de água tem a altura de dez homens em pé, um em cima do outro.

Depois da queda, a corrente impetuosa de águas espumantes se precipita ao longo de quarenta milhas, entre as rochas. Nem tartarugas, peixes ou crocodilos podiam nadar nesse turbilhão.

Viu, porém, um homem nadando na torrente.

Crendo tratar-se de um suicida cansado dos sofrimentos da vida, mandou que seus discípulos o salvassem da morte.

A uns cem passos abaixo, porém, o homem saiu da água, sacudiu alegre os cabelos molhados e cantarolava.

Disse Confúcio:

‘Pensei que você fosse um espírito. Vejo, porém, que é mortal. Diga-me, por favor, em que consistem a técnica e o método de sua natação?’(grifo nosso)

Respondeu-lhe o mortal:

‘Não sei. Instalei-me na terra, enraizei-me no hábito do cotidiano; no desempenho recolhido do habitat diário, alojei-me na fluência da vida; aos poucos a fluência da vida se tornou o habitáculo da minha natureza como a lei perfeita da regência do corpo. Caio na água, desço e subo com ela, na correspondência à sua doação. Não há técnica nem método’.

Perguntou-lhe Confúcio:

‘O que significa instalar-se no hábito do cotidiano, alojar-se na fluência da vida, tomar corpo na regência da lei perfeita?’

Respondeu-lhe o homem:

‘Sou campônio. Nasci na terra. Moro nela. Isso se chama paz, o recolhimento do diário. Da paz flui ávida. Deixar fluir a vida no recolhimento diário é o hábito. Isso se chama: ser. Com

o tempo, o ser toma corpo, cresce como fruto da vida, preme de vigor. Tudo é uno. Cada caminho é ressonância da vida. Isso se chama: liberdade ou espírito. É só isso, nada mais' (BUZZI, 1987, p. 245).

Na obra **Paidéia**, Jaeger relata a experiência dos gregos antigos na sua vivência de educação. Em seu modo de ser os gregos vivenciaram a compreensão de educação num entendimento lúcido, claro e totalizante muito mais próximo daquilo que intuitivamente buscamos alcançar na educação. O modo peculiar de vida, próprio dos gregos antigos, se singularizava pela compreensão abarcante do todo na cadência da escuta, do silêncio e da fala. Na introdução da referida obra, o autor afirma: "Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distinta da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação" (JAEGER, 2001, p. 01)

Segundo Jaeger, a educação para os gregos consistia no sentido de todo esforço humano, que se evidencia entre os gregos numa vivência sedimentada, fundamentada por um sentido que consideravam conceber de educação. Assim explicita:

Os gregos tiveram o senso inato do que significa "natureza" [...] consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal que nenhuma delas lhes aparecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido [...] A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência potente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte -, radicava-se nesta concepção de ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica (JAEGER, 2001, p. 11).

Conforme expõe Jaeger (2001, p. 12-16), todos os povos criaram seus códigos de leis, mas o povo grego buscou a "lei" que age nas próprias coisas e que orienta a essência humana. Os gregos antigos não concebiam educação como uma soma de técnicas organizadas por instituições com vistas a uma individualidade perfeita e independente. Sua idéia de educação esteve voltada para exaltação do espírito criador do homem, num profundo enraizamento da vida comunitária.

Por fim, queremos ressaltar que o pensar e fazer educação não se esgota nem se conclui. No entanto, entendemos que apropriar-se desta questão significa ter que pensar a educação quanto ao seu sentido, a fim de que com clareza, possa legitimar todo e qualquer fazer. A partir das indicações de nosso texto, deixamos entrever que não se trata de tarefa simples, porque pensar o sentido da educação é primeiramente ter garantido uma compreensão original, fundante do que seja o homem, do que seja a vida e do que seja o mundo.

Falamos de uma investigação em seu caráter radical, originário e fundante, porque num menor rigor, já sabemos o que é o homem, o que é a vida e o que é o mundo; mas, só sabemos aquilo que está evidente, que está a descoberto. Certamente, na compreensão do sentido da questão, nosso fazer não será um fazer qualquer. Será um fazer legitimado pelo cuidado, pelo respeito, e pela reverência ao homem, à vida e ao mundo, numa compreensão ao que Loparic (2003) considera pertinente como questão primordial na dimensão ética do pensamento heideggeriano, a se exprimir na indagação de como deixar acontecer, estando no mundo e com o mundo tanto o que "tem-de-ser", como o que pode "vir-a-ser".

A HEIDEGGERIAN ATTENTION TO THE EDUCATIONAL PROBLEM

ABSTRACT

Inspired by the philosophical thought of Martin Heidegger (1889-1976), this paper shows the restrictive concept of education as a basic reason for the educational crisis today. The text explains that the current concept of education does not correspond to the real sense of education, which is able to accept the human being in the way he/she feels or is like. For this reason, we think that it is urgent to research education problems with the objective of reaching humankind as a whole.

KEY-WORDS: Sense. Education. Human being. Being. Method.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edición Trilingüe. Madri: Ed. Gredos, 1982
- BASARAB, N. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).
- GADOTT, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).
- _____. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Ser e tempo**. (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1997.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAEGER, W. **Paidéia** – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LOPARIC, Z. **Sobre a responsabilidade**. Porto Alegre: Edipucrs. (Coleção Filosofia).
- SILVA, F. O. **O problema da verdade em Heidegger**. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.