

## Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

---

### ELEMENTOS PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HEIDEGGERIANA HOMEM E MUNDO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL<sup>1</sup>

Wanderley J. Ferreira Jr.\*

**Resumo:** O trabalho toma como referências básicas os novos significados das noções de homem, mundo e cuidado na obra *Ser e Tempo* (1927) do filósofo alemão Martin Heidegger. Procura-se apontar as possíveis repercussões de tais noções no âmbito da educação e em que medida *Ser e Tempo* poderia oferecer elementos e subsídios teóricos para o estabelecimento de uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológico-existencial. Ao mesmo tempo procura-se determinar seus limites e possibilidades na construção de uma nova percepção do fenômeno da educação e de um novo significado para o ato de educar.

**Palavras-chave:** Filosofia – Fenomenologia - Educação – Formação.

**Resumen:** El trabajo tiene como referencias básicas de los nuevos significados de los conceptos del hombre, mundo e cuidado Ser y Tiempo (1927) del filósofo alemán Martin Heidegger. Quería señalar las posibles consecuencias de estas ideas en el contexto de la educación y la medida en que ser y el tiempo podrían ofrecer elementos teóricos y apoyo para el establecimiento de una filosofía de la educación en la perspectiva existencial-fenomenológica. Al mismo tiempo, busca determinar sus límites y posibilidades en la construcción de una nueva percepción del fenómeno de la educación y un nuevo sentido al acto de educar.

**Palabras claves:** Filosofía - Fenomenología - Educación - Formación.

#### Introdução

Que alternativas se abririam ao exercício da docência se considerarmos os novos significados que as noções de homem, mundo e cuidado adquirem na analítica existencial realizada por Martin Heidegger (1889-1976) em *Ser e Tempo* (1927) (Cf. Heidegger, 1964)? Temos plena consciência de que ao investigar algumas das implicações e consequências pedagógicas das análises e interpretações expostas em *Ser e Tempo*, abordaremos questões que, além de não terem sido explicitamente colocadas por Heidegger, serão tratadas aqui no

---

<sup>1</sup> Este trabalho reúne parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida desde Abril/2011 na Faculdade de Educação – UFG e cadastrada na PRPPG-UFG. A pesquisa conta com bolsista PROLICEN – modalidade de bolsa oferecida pela UFG para alunos do curso de licenciatura.

\* Doutor em Filosofia – UNICAMP. Professor Adjunto I - Faculdade de Educação – UFG - Áreas: Filosofia, Filosofia e fundamentos da educação. E-mail: wanderleyf4@gmail.com.

---

horizonte teórico de uma obra muito citada e referenciada, porém mal compreendida em suas motivações, objetivos e conseqüências.

Algumas questões nos guiarão nessa tentativa de estabelecer os limites e possibilidades de *Ser e Tempo* no âmbito da educação: quais seriam as conseqüências das descrições dos modos de ser do homem como ser-no-mundo<sup>2</sup> para a construção de novas vias de acesso ao seu ser humano e suas práticas, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem? Quais as implicações pedagógicas do fato do homem ser um ser aí (Dasein)<sup>3</sup>, que já se descobre sendo em meio aos outros e cuja constituição ontológica fundamental é ser um ser-no-mundo obrigado a fazer escolhas de um lugar que não escolheu? Ora, se minha primeira relação com o mundo e as coisas se dá numa dimensão pré-reflexiva e afetiva, como constata a analítica existencial de *Ser e Tempo*, isso significa que o ato de educar, por exemplo, tem que partir de uma nova concepção de homem [educador-educando], aprendizagem e estratégias de ensino. Que implicações epistemológicas e pedagógicas podemos inferir do fato da abertura originária do homem no e para o mundo ser constituída por estruturas [existenciais] [Disposição, compreensão, discurso] que estão numa dimensão originária anterior à apreensão teórica ou valorativa do mundo? O que mudaria em nossa prática pedagógica e na compreensão do próprio ato de educar, se levássemos a sério o fato de que nossa primeira relação com o mundo ser afetiva e não cognitiva? Primeiro sentimos e nos descobrimos em um mundo já dado e aprovado, para depois estabelecer uma relação cognitiva com ele.

Que tarefas caberiam a educação se considerarmos a constatação de *Ser e Tempo* de que originariamente estamos afundados na ignorância de nossas possibilidades mais próprias, entre elas a própria morte, vegetando sob a ditadura

---

<sup>2</sup> **Ser-no-mundo:** Constituição ontológica fundamental do homem como ser-aí e que reúne todos os seus modos de ser e estar no mundo, enquanto conjunto de significações e remissões que emergem das relações do homem com as coisas e os outros.

<sup>3</sup> **Dasein(Ser-aí)** - O Dasein não se confunde nem com o homem nem com a humanidade. É no Dasein que o homem constrói sua história, seu modo de ser, sua existência. O Dasein não é o homem situado, individual, mas condição de possibilidade de toda humanidade fática e concreta. Daí a analítica existencial de *Ser e Tempo* não ser uma antropologia, mas o ponto de partida para uma ontologia fundamental.

do impessoal (Das man)<sup>4</sup>? Talvez a educação pudesse contribuir para a passagem desse abafamento e anonimato de uma existência inautêntica para uma existência autêntica, permitindo que professor e aluno assumam suas possibilidades mais próprias?

Tomando tais questões como fios condutores, em um primeiro momento vamos retomar e explicitar as noções de homem, mundo e cuidado nos limites da analítica existencial de *Ser e Tempo*. Em um segundo momento vamos estabelecer os elementos para uma filosofia da educação nos marcos teóricos da analítica existencial de *Ser e Tempo*. Uma filosofia da educação que abra alternativas para uma práxis pedagógica mais significativa e que contribua efetivamente para o desvelamento de novos significados do ato de educar e de novas formas de ser e estar no mundo da Escola, da Universidade, seja como professores ou alunos.

### **Homem, mundo e cuidado no horizonte da analítica existencial de Ser e Tempo: Implicações pedagógicas**

O que *Ser e Tempo* parece nos mostrar é que em meio à turba, a multidão e afundados nas evidências e preconceitos do senso comum e da ciência, não podemos encontrar nem a verdade nem a nós mesmos. Para Heidegger, a conquista de uma existência autêntica deve tomar como ponto de partida a banalidade da existência cotidiana inautêntica na qual pensamos, sentimos e agimos sob a ditadura de um sujeito que não é ninguém, mas que ao mesmo tempo é todo mundo – o impessoal, que nos tira a responsabilidade de nos colocarmos em questão em cada uma de nossas escolhas, pois tudo já está escolhido e justificado.

Não há como negar que o encontro com a fenomenologia husserliana foi fundamental para a realização das descrições da analítica existencial de *Ser e Tempo*. Entretanto, talvez o mais importante tenha sido a *ruptura* que tal obra estabeleceu com a tradição fenomenológico-hermenêutica, ao transformar a

---

<sup>4</sup> **Impessoal**(Das Man) – O pronome Man na língua alemã exprime uma impessoalidade diferenciada, pois diz que ocorreu uma despersonalização de pessoas. Corresponde ao português “a gente...” , *canta-se, fala-se, comenta-se...* O impessoal é o quem do *Dasein* na sua medianidade cotidiana, aquilo que determina seu modo de ser antes de tudo e na maioria das vezes.

fenomenologia numa hermenêutica da existência finita e da história da Filosofia. O fato é que a transformação operada por Heidegger na fenomenologia husserliana tornou-se a condição de possibilidade para a realização das duas tarefas impostas pela re-colocação da questão do sentido do ser: a realização de uma *analítica existencial* (*descrição fenomenológica*) dos modos de ser originários do *Dasein* (*Ser-aí*) como *ser-no-mundo*; e uma *destruição* da história da ontologia tradicional alicerçada no paradigma da subjetividade e na dicotomia sujeito-objeto, consciência-mundo. Ou seja, sem o encontro com a fenomenologia husserliana não haveria *Ser e Tempo*. O próprio Heidegger admite que a fenomenologia tornou-se a única via de acesso às fontes originárias da metafísica e às estruturas ontológicas daquele ente que pergunta pelo ser, o *ser-aí*, que nós mesmos somos a cada momento.

Essa nova concepção de homem como ser-no-mundo oferecerá elementos para pensarmos nossa condição existencial enquanto professores e alunos (Cf. Heidegger, 1964, §5, §9 e §10). Não se trata aqui, segundo o próprio Heidegger, apenas de fixar esse ente em particular como ente privilegiado a ser primeiramente interrogado na questão do Ser, mas de assegurar “*uma apropriação e asseguramento explícitos do modo devido de se aproximar desse ente.... como é que esse ente, o Dasein, (que nós mesmos somos a cada momento) haverá de se tornar acessível e deverá ser encarado numa compreensão interpretativa.*” (HEIDEGGER 1964, § 5, p. 42). O ser-aí, que nós somos a cada momento, é anterior à dualidade sujeito-objeto, interior-exterior, cogito-mundo. O homem e mundo não se opõem, não são exteriores um ao outro. O mundo é um constitutivo da estrutura ontológica do ser-aí, não há homem sem mundo e mundo sem presença humana. Originariamente, antes de pensar, sentir e dizer o mundo, o homem está aberto ao mundo. Os vínculos originários do homem com o mundo são de ordem afetiva e familiar.

Já em 1923 em um texto intitulado *Hermenêutica da Facticidade*, no qual antecipa várias teses de *Ser e Tempo*, Heidegger havia descoberto que a

existência<sup>5</sup> humana não é uma coisa como o pedaço de madeira, tampouco é algo como uma planta, não consiste em vivências. A existência não pode ser identificada ao sujeito [eu] frente ao objeto [não-eu]. Ela constitui o modo de ser específico de um determinado ente, que na medida em que é aí simplesmente jogado no mundo, não possui o modo de ser do objeto [Gegenstand], de algo presente-subsistente. Enquanto tema de uma consideração teórica, reconhece Heidegger, a existência é certamente objeto, mas isso não significa que é objeto enquanto é um ser-aí. A existência é, sendo a existência de cada um. E esse ser a existência a existência de cada um, faz com que ela seja determinada pelo seu hoje, pela atualidade de suas relações hermenêuticas com o mundo, enfim, por suas condições de lançamento num determinado complexo de possibilidades e remissões que constitui seu mundo-circundante (Umwelt).

A constituição ontológica e apriorística da existência humana é o Ser-no-mundo. *“A expressão composta Ser-no-mundo mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade... Entretanto, a impossibilidade de dissolvê-la em elementos, não exclui a multiplicidade dos momentos estruturais que compõem esta constituição”* (Heidegger, 1964, § 12, p. 90-91/71). Essa expressão ser no mundo exige que primeiro se explicita a estrutura ontológica do próprio mundo, determinando a idéia de mundanidade como tal. Além disso deve-se determinar o *quem* do *Dasein* no modo de sua cotidianidade mediana imerso na ditadura do *impessoal*. Finalmente a analítica existencial expõe a constituição ontológica do *ser-em* como tal, onde se explicitam os modos de ser originários que constituem a *abertura* do *Ser-no-mundo*, e que são: *a disposição, a compreensão e o discurso*. (Cf. HEIDEGGER, 1964, § 12, p. 72).

É importante observar que o Ser-em um mundo não significa o estar presente de uma coisa dentro da outra. Ser-no-mundo não quer dizer que o homem seja

---

<sup>5</sup> **Existência – Ek-sistência(Existenz):** Ek-sistere, movimento de dentro para fora. A ex-sistência circunscreve e delimita um estado e um lugar, uma dinâmica de contínua estruturação em que se trocam os estágios, as passagens e os lugares. Heidegger reserva existência para designar toda a riqueza de relações recíprocas entre o Ser-aí(homem) e o Ser, entre o Ser-aí e todas as entificações através de uma entificação privilegiada, o homem. Assim, existência designa o modo de ser específico do homem. Somente o homem existe, as outras coisas são meramente subsistentes. A pedra é, mas não existe. Mas o homem como ente privilegiado com o Dom da existência não está autorizado a exercer qualquer espécie de dominação sobre os demais entes. Ele deve acerrar o Dom da existência como uma tarefa e uma responsabilidade de guardar e habitar o Ser. A resposta a essa doação dá-se como História, e na História do Ocidente, a resposta dominante tem sido a Era da Metafísica que se consuma na Era da Técnica.

um ente simplesmente dado (Vorhanden) dentro do mundo. O ser-em um mundo é o íntimo permanecer junto a ... O demorar-se junto de alguma coisa, o morar em ..., o ocupar-se com a manualidade, o preocupar-se com os outros, o correr o risco de perder-se numa existência inautêntica. É nesse sentido que o *homem* só existe no, para e com o mundo. De alguma forma somos o mundo no qual sempre já nos encontramos. Não há sentido dizer que a mesa está próxima à cadeira, não há proximidade entre as coisas, os entes que estão simplesmente aí. As coisas não existem, elas simplesmente são, ano se comportam em relação às outras coisas, elas não possuem uma relação de familiaridade entre si. Seu ser ou estar no mundo não coloca em risco seu próprio ser. Devemos, pois, distinguir a proximidade espacial do estar - próximo das coisas da proximidade do *Dasein* com o mundo e as coisas, que é uma familiaridade. “*O ser-em significa uma constituição ontológica do Dasein e é um existencial. Com ele não se pode pensar em algo simplesmente dado de uma coisa corporal dentro de um ente simplesmente dado( o mundo). O em não significa uma relação espacial dessa espécie. O em indica morar, habitar, deter-se*”. (HEIDEGGER, 1964, § 12, p. 92). E “Mundo”, na expressão ser no mundo, não significa, de modo algum, um ente e nenhum âmbito do ente, mas a abertura do ser. “Mundo” é a clareira do ser na qual o homem penetrou a partir da condição de ser-jogado de sua essência. (HEIDEGGER, 1979, p. 167-68)

O fato do homem não ser mais confundido com um sujeito puro desencarnado e o mundo não ser concebido como uma coisa, uma *res extensa*, um espaço físico geográfico, mas como um existencial constitutivo da existência humana, teria alguma consequência pedagógica? O mundo, no âmbito da analítica existencial, manifesta-se como um produto, um correlato, não apenas da intencionalidade da consciência (Husserl), mas das inúmeras relações que o homem, enquanto ser-aí, é compelido a estabelecer com os outros e as coisas nos limites de sua finitude. Alguns parágrafos de *Ser e Tempo* (Cf. Heidegger, 1964, § 19 ao §21) mostram que essa nova abordagem do homem, enquanto existência aí jogada no e para o mundo, tem como primeira consequência a desconstrução da ontologia cartesiana, particularmente seu dualismo psicofísico (*res cogitans* X *res extensa*) e a noção de mundo como *res extensa* que ainda norteiam nossas práticas científicas, pedagógicas, etc.

O fato é que a descrição fenomenológica dos modos de ser originários do homem em *Ser e Tempo* revela uma dimensão pré-reflexiva que antecipa e desconstrói a relação dicotômica Sujeito/Objeto baseada no paradigma da subjetividade e na noção cartesiana de mundo como coisa [res extensa]. Isso, como mostraremos, terá conseqüências pedagógicas importantes.

Ora, a analítica de *Ser e Tempo* revela que o homem está originariamente aberto no e para o mundo, e que essa abertura é condição de possibilidade para o conhecimento conceitual, racional do mundo, então cabe explicitar os existenciais que, segundo Heidegger, são constituintes dessa abertura originária, ainda que antes de tudo e na maioria das vezes o homem exista numa clausura sob a ditadura do impessoal. Esses existenciais, segundo Heidegger, seriam: *disposição*[Befindlichkeit], a *compreensão*[Verstehen] e o *discurso*[Rede]. Eles constituem o “aí” do ser-aí. A *compreensão* (Verstehen), por exemplo, não deve ser entendida aqui como um ato de conhecimento, como uma atividade cognitivo-racional que teria como lugar privilegiado a consciência. O que pressuporia a dicotomia sujeito-objeto. Ao contrário, no âmbito da analítica existencial de *Ser e Tempo*, o fenômeno da compreensão é um modo de ser originário do *homem*, enquanto ser-aí e constitutivo de sua abertura no e para o mundo. O discurso seria outro existencial que comunica o ser-no-mundo em sua totalidade, articulando os significados que constituem o fenômeno do mundo.

Entretanto, por causa mesmo desse poder ser originariamente aberto no e para o mundo, o homem antes de tudo, na banalidade de sua existência cotidiana está afundado, segundo Heidegger, na ditadura do *Impessoal*, que seria o “quem” do homem na banalidade de sua existência cotidiana. (HEIDEGGER, 1964, §25 a §27). Não podemos esquecer que esse é o ponto de partida da analítica existencial e deveria ser o de qualquer processo de ensino-aprendizagem autêntico: a existência cotidiana, na qual antes de tudo e na maioria das vezes nós, professores e alunos, conforme as demandas de um “mundo aprovado”, fazemos escolhas entre possibilidades e valores dados e aceitos sem questionamento.

No impessoal o ser-aí age conforme atitudes prescritas para a gente. Assim, o indivíduo se vê abonado da tarefa de decidir por seus atos, pois, em cada comportamento, estaria encoberto por este modo

existencial segundo o qual normalmente *a gente* procede, gregariamente *a gente* pensa, comumente *a gente se* educa (KAHLMAYER-MERTENS, 2005, p. 164)

Esse sujeito, que não é ninguém, mas que é todo mundo, que dirige e determina a existência humana em sua cotidianidade estabelece o como e quando sentir, compreender, comunicar, retirando-lhe a responsabilidade por suas escolhas. Ora, uma das tarefas da educação e da própria Filosofia seria libertar o ser humano dessa “ditadura do impessoal”, fazendo – o se responsabilizar por suas escolhas e assumindo suas possibilidades mais próprias enquanto ser de projeto lançado simplesmente aí em meio a circunstâncias que não escolheu. Entretanto, observa Heidegger, há uma experiência preparatória para o filosofar e que se constitui como uma abertura originária ao mundo enquanto tal, essa é a experiência da angústia. (HEIDEGGER, 1964, §39 e §40 ).

A passagem de uma existência inautêntica, governada pelo *Impessoal*, para uma existência autêntica, na qual nos assumimos como seres para morte, exigirá uma certa solidão que Heidegger situa na experiência originária da *angustia*. Essa solidão não é o isolar-se, fossilizando-se num eu diminuto. Mesmo porque o *homem* enquanto ser no mundo é e está originariamente comprometido com os entes e os outros, ou seja, o ser-com (*Mitsein*)<sup>6</sup> é um constitutivo de sua estrutura ontológica como ser no mundo e se dá na forma da solitudine, preocupação para com o outro.

O mundo do *Dasein* libera entes que não apenas se distinguem dos instrumentos e das coisas mas que, de acordo com seu modo de ser de *Dasein*, são e estão no mundo em que vêm ao encontro segundo o modo de Ser-no-mundo. Não são algo simplesmente dado e nem algo à mão. São como o próprio *Dasein* liberador – são também co-presenças. (HEIDEGGER, 1964, p. 169)

Somente sendo com os outros, numa verdadeira comunidade do povo, a existência humana pode ascender, mediante um salto, à sua autenticidade ou propriedade. Esse é um momento de singularização, um ficar só a partir do qual

---

<sup>6</sup> **Ser-com(Mitsein)** – O ser é o seu sendo, ele é sua dinâmica em exercício. O *Dasein* é o lugar onde se encontram as possibilidades dos modos de ser. Daí, todas as suas concretizações na existência exercem uma ação expressa pela preposição *mit*. Assim, nunca se dá um ser ou modo de ser isolado. Todo ser é sempre *ser-com* mesmo na solidão e isolamento. O *Dasein* é sempre um co-presença. O mundo é sempre um mundo compartilhado(Mitwelt), o viver é sempre con-vivência.



todo homem se vê pela primeira vez na vizinhança do que há de essencial e digno de ser pensado em cada coisa. Somente assim ele poderá assumir-se como um ser de *cuidado* (Cura)<sup>7</sup> [Cf. Heidegger, 1964, §41]. O cuidado se constitui, assim, uma estrutura que reúne todas as nossas ocupações com as coisas e preocupações com os outros. O mundo dá-se para mim e minha consciência dá-se ao mundo, como um ter-que-fazer-algo, um re-colocar-algo, um empregar-algo, um empeender-algo. Para essas modalidades de relacionamentos, Heidegger introduz o termo Cuidado. “*Esta expressão Cuidado nada tem a ver com as penas, tristezas ou preocupações da vida, que do ponto de vista ôntico, podem ser encontradas em qualquer existência humana. Tudo isso, assim como a jovialidade e a despreocupação só são onticamente possíveis, porque ontologicamente o ser humano é Cura(Cuidado).*” (HEIDEGGER, 1964, § 12 p. 95). Através da estrutura unificante do Cuidado (Sorge) , os entes naturais e os instrumentos dão-se ao *Dasein* como utensílios que são manipulados e nessa manipulação do *Dasein* com os entes, estes são velados ou desvelados em seu ser e o mundo emerge como algo prenhe de significação para o homem.

Na realidade, o *cuidado* denuncia a finitude da existência humana enquanto possibilidades, dentre as quais encontra-se aquela possibilidade que anula todas as outras – a morte. No § 41 de *Ser e Tempo*, Heidegger descreve o *cuidado* como uma estrutura unificante mediante a qual os entes naturais e os instrumentos dão-se ao existente humano como utensílios que são manipulados e nessa manipulação estes são velados ou desvelados em seu ser e o mundo emerge como algo prenhe de significação para o homem. (Cf. HEIDEGGER, 1964, §41).

O fato é que *Ser e Tempo* ao desvelar uma nova concepção de homem, como ser no mundo, ser de cuidado, coloca como uma das tarefas da educação auxiliar o indivíduo em seu processo de singularização, conduzindo-o a posse de suas possibilidades mais autênticas enquanto ser-aí jogado no mundo.

---

<sup>7</sup> **Cuidado(Besorgen, Sorge):** O *Dasein* sempre se dá num exercício. Os dois planos que, predominantemente, se desenvolve o exercício do *Dasein* promovem relações com dois modos de ser da existência: relações com o modo de ser dos entes simplesmente dados e relações com os entes dotados do modo de ser do *Dasein*. O *Dasein* ocupa-se com aquilo que simplesmente é, e preocupa-se com aquilo que existe. A estrutura unificante desses modos de ser podemos denominar a *Cura(Sorge)*. Assim, o *Dasein* ocupa-se com os entes simplesmente dados e preocupa-se com os outros *Dasein*, que como ele possuem o caráter da existência.

---

**Para uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológico-existencial**

Mas afinal, quais as consequências pedagógicas dessa nova concepção de homem como ser-aí cuja constituição fundamental é ser-no-mundo e que coloca em xeque a noção metafísica e científica de homem? E na medida em que a educação constitui-se em elemento e mediação necessária da relação homem e o mundo, quais seriam as consequências pedagógicas dessa nova noção de mundo como fenômeno e complexo de significações constituído pelo próprio homem? E se reportarmos as análises e descrições dos existenciais constitutivos da abertura originária do homem no e para o mundo ( Disposição, Compreensão e Discurso) e suas formas degeneradas na banalidade da existência cotidiana (Ambiguidade, curiosidade, falatório), que lições poderemos tirar para um exercício da docência que habilite professores e alunos a superarem a alienação e a impessoalidade, conquistando uma existência autêntica e responsável?

O fato é que essa busca de novas alternativas para o exercício da docência e de um novo sentido para o ato de educar, não pode negligenciar a importância da noção de *cuidado*. Na medida em que tal noção remeteria a um processo de conquista da autenticidade, de autonomia e de singularização do Ser-aí que é o homem, deveria ser a meta de todo processo pedagógico autêntico. O que se observa é que ao desvelar o *cuidado* como conjunto de ocupações com as coisas e preocupações com os outros, Heidegger coloca em pauta um conceito que cada vez assume importância em diversas áreas do conhecimento, da política, da ética, da saúde e da educação [pedagogia do cuidado].

Hoje atribui-se muita importância à chamada *pedagogia do cuidado*, particularmente no campo das ciências da saúde e do meio-ambiente<sup>8</sup>. Ser por um outro, contra outro, sem os outros, o passar ao lado de outro, o não sentir tocado pelos outros são modos deficientes de preocupação, enfim, de cuidado

---

<sup>8</sup> Hoje, na pedagogia do cuidado vigora a premissa de preservação e educação ambiental, que compreende as relações com o ambiente e as pessoas. A formulação de Hans Jonas (1979, p.49): “Aja de maneira tal que os efeitos de sua ação sejam compatíveis com a permanência da vida sobre a terra”, já se constitui um imperativo.

---

consigo mesmo e com os outros. Esses modos deficientes de preocupação, devem ser evitados num processo pedagógico que visa libertar o existente humano desse estado de clausura e abafamento, no qual tudo já parece decidido e explicado.

Nesse sentido uma práxis docente ou qualquer espécie de ação pedagógica que tome como referência a estrutura do cuidado, deve vivenciar uma genuína preocupação com outro na relação pedagógica. O aluno não é mais concebido como uma “coisa”, uma entidade abstrata, um número, com o qual se ocupa. Ele é um outro ser-aí com o qual se deve preocupar, ser solícito, na tentativa de arrancá-lo do anonimato de sua existência e ao mesmo tempo respeitá-lo em suas diferenças. Isso talvez exija, além de um professor ou um mero repetidor e instrutor de técnicas e procedimentos em disciplinas específicas, um educador que passe a efetivamente se preocupar com seu aluno, ajudando-o a compreender e a assumir uma existência autêntica, singular, própria, mesmo sabendo que poderosas forças econômicas, valores sociais e morais impõe como norma a adaptação.

É importante observar que nesse processo de singularização a distancia entre professor-aluno vai diminuindo na medida em que ambos se reconheçam como seres de projeto que se fazem a si mesmos mediante escolhas que são suas e não impostas pela tradição ou por outros.

A questão que se coloca aqui é: qual seria o papel do professor/educador num processo pedagógico que visa levar o aluno, através de uma escolha individual, a assumir-se como ser único e singular sem a tutela dos valores e comportamentos herdados de forma impessoal? Na realidade o docente deve ajudar o aluno a tornar-se ciente de que deve assumir-se como ser de projeto, que se faz mediante escolhas livres de qualquer direcionamento ou coerção. Aqui, o professor deixa de ser um instrutor, ou repassador de conhecimentos e conteúdos prontos, ou um profissional da educacional, e se torna um companheiro nesse processo de singularização do aluno e de si mesmo em direção às suas possibilidades mais autênticas. Enfim, nasce o educador.

Ainda que isso não esteja explícito em *Ser e Tempo*, para Heidegger a

---

verdadeira *Paidéia*(Formação) não significa apenas a transmissão de conteúdos específicos com a utilização de procedimentos e recursos didáticos próprios, mas deve esclarecer o próprio significado do ensinar e do aprender. O que exigirá o trabalho da reflexão filosofia para elucidar o próprio sentido do ato de educar, que no mais alto sentido da palavra é convocar o homem para que ele abandone a letargia e alienação de sua vida cotidiana e assuma com o ser das coisas e seu próprio ser uma relação própria, e não apenas como algo dado e já sabido.

Por isso que ao dizer que o professor que verdadeiramente ensina não faz outra coisa senão convidar o aprendiz a aprender, Heidegger acaba estabelecendo uma relação essencial entre educação e filosofia na medida em que o educar e o filosofar têm como objetivo comum despertar o homem do comodismo de uma existência inautêntica na qual ele não é ele mesmo naquilo que faz, pensa ou sente.

O outro aqui, ou seja, o aluno é um ser-aí igual a mim e com o qual se deve preocupar, ser solícito, na tentativa de arrancá-lo do anonimato de sua existência e ao mesmo tempo respeitá-lo em suas diferenças. Isso talvez exija, além de um professor ou um mero repetidor e instrutor de técnicas e procedimentos em disciplinas específicas, um educador que passe a efetivamente se preocupar com seu aluno, ajudando-o a compreender e a assumir uma existência autêntica, singular, própria, mesmo sabendo que poderosas forças econômicas, valores sociais e morais impõem como norma a *adaptação*. Mas será que esse senso comum[pré-compreensão ontológica] no qual nos movemos desde sempre e que nos dispensa de pensar, sentir e agir por nós mesmos pode ser superado apenas por uma decisão pessoal ou individual, ou seria necessária uma espécie de *Paidéia*[formação] para que se operasse a passagem da existência inautêntica para a existência autêntica?

Alguns leitores de *Ser e Tempo* percebem um certo decisionismo que inviabilizaria qualquer tentativa de estabelecer uma ética, política ou pedagogia capazes de operar essa passagem da banalidade da existência cotidiana na qual somos jogados e vivemos sob a ditadura do impessoal, para uma forma de ser e estar no mundo que coloca em questão o ser das coisas, o ser em geral e nosso próprio ser. Entretanto, o fato de nos encontrarmos desde sempre sob impessoalidade de uma existência frívola e vazia de sentido que segue o que todo

mundo pensa e faz, não é fruto de nossa escolha. Mas permanecer nela sim, depende de nós.

Uma coisa esperamos deixar clara, conforme *Ser e Tempo*, a conquista da autenticidade deve ter como ponto de partida o próprio velamento/esquecimento do ser na existência cotidiana. Ora, essa necessidade de reportar ao senso comum que dirige nossos pensamentos, sentimentos e ações na existência cotidiana certamente repercutirá na elaboração de uma possível *Paidéia* nos marcos da analítica existencial de *Ser e Tempo*, que estabelece uma relação intrínseca entre educar e filosofar.

Em um texto posterior a *Ser e Tempo* e intitulado *Que significa pensar?*(1950), Heidegger reconhece, por exemplo, que ensinar é mais difícil que aprender. E não porque o mestre deva saber mais e ter sempre a mão uma resposta pronta para qualquer pergunta. Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar significa deixar aprender. Ora, o filósofo parece querer nos dizer aqui que um processo pedagógico autêntico deve propiciar aos alunos a compreensão do significado do próprio aprender. O que exige que o aprendiz seja intimamente tocado por aquilo que esta em questão. Nesse sentido, para Heidegger, a verdadeira *Paidéia* não significa apenas a transmissão de conteúdos específicos com a utilização de procedimentos e recursos didáticos próprios, mas deve antes de tudo esclarecer o próprio significado do ensinar e do aprender, e aí necessariamente ela exigirá o trabalho da filosofia.

### **A Educação como processo de singularização do existente humano e superação da ditadura do impessoal**

Parece consensual que a educação é um fenômeno essencial no processo de auto-constituição do existente humano em seu infindável desejo de ir sempre além de suas próprias limitações. É na educação que, as vezes de forma dramática, acontece a dinâmica da liberdade humana na tensão entre nosso poder ser e aquilo que nos aparece em nossa cotidianidade com o caráter do impessoal. Nesse sentido, a educação, seja formal ou informal, é um lugar privilegiado no processo de constituição do existente humano para conquista da autenticidade ou perda na impessoalidade de uma existência inautenticidade. Muitas vezes o ato de educar apenas reafirma e reproduz costumes, preconceitos, crenças, hábitos, valores e conhecimentos de forma herdada e irrefletida que determinam o que e o como devem ser ensinados e aprendidos conforme os interesses de um sujeito que não é ninguém mas que responde e escolhe por todos.

E não podemos esquecer que já nascemos em um mundo já aprovado, com idéias e valores e práticas que a educação informal, seja na rua, no clube, na

família, no trabalho, no sindicato, etc. nos impõe como condição para nossa socialização em determinado grupo. Nesse sentido, desde que nascemos somos induzidos a heteronomia seja em nossas relações e escolhas mais básicas e individuais, seja em nossas escolhas coletivas. Enfim, em todas as esferas básicas da atuação humana – no trabalho, na cultura e nas relações de poder, impera o impessoal, o anonimato de uma existência inautêntica incapaz de assumir-se como tal. Sob a ditadura do impessoal não há verdadeira educação, pois esta acontece e exige o abrir, o eclodir, o surgir da existência humana enquanto clareira no âmbito da qual acontece o homem, o mundo e o próprio Ser no jogo de presença-ausência, velamento-desvelamento, luz-sombra, etc. Isso faz com que a educação seja constitutiva do próprio processo de constituição do ser humano acontecendo em todos os lugares e tempos.

A Educação se perfaz assim como *o acontecer mesmo* do ser humano e de sua existência. É através dela que eclode a própria existência humana em sua perfectibilidade e em sua busca de identidade. Ora, na medida em que a educação é inerente ao processo de constituição da existência humana não haveria sentido falar de um fim, um para que da educação. Ele acontece como uma exigência natural do ser humano enquanto existente, um ser de projeto, de ultrapassagens. Não podendo ser reduzida a um mero meio de profissionalizar, formar mão de obra para mercado, fomentando assim uma suposta coesão social. Assim como a Arte e a filosofia, a educação não pode ser avaliada pelo pensamento calculador com os mesmos parâmetros que se avalia a eficácia, eficiência e produtividade da pesquisa científica. Como a filosofia, a educação é algo tão íntimo ao modo de ser humano que na maioria das vezes nos aparece como o mais distante e estranho. Entretanto, a educação está no próprio movimento histórico em que o ser humano, mediante escolhas, se configura de formas diversas nas diferentes épocas da existência e da história humanas.

Nessa perspectiva cada fase da vida tem sua plenitude própria e são determinadas por necessidades e tarefas específicas, sendo assim, o ser criança não deve ser concebido em função do adulto produtivo que ele supostamente deveria ser. Nesse sentido, a educação necessariamente exige a afirmação da autonomia

do ser humano nas diversas fases de sua evolução como indivíduo e ser histórico-social. Entretanto, autonomia aqui não deve ser entendida como a possibilidade de se autodeterminar contra as inúmeras coerções externas, obedecendo apenas a um tu deves imposto por uma suposta Lei moral inerente a todo ser racional (Kant), nem significa apenas assumir compromissos e responsabilizações em nosso próprio nome ou em nome de uma suposta causa coletiva. Autonomia em sentido autêntico reporta a minha liberdade originária mediante a qual eu me constituo como existente aí, simplesmente jogado no mundo. Uma liberdade que se perfaz como apelo para tomarmos posse de nós mesmos e nos responsabilizarmos por nossas escolhas, ainda que a escolha seja apenas uma condição necessária, mas não ainda suficiente para que a liberdade aconteça e torne o existente humano um discípulo da possibilidade.

Como na maioria das vezes o ser humano foge ou não suporta o apelo de sua própria liberdade, contentando-se com uma existência afundada na publicidade e anonimato do mundo de todos nós, a educação assume em um primeiro momento o caráter de um retorno do ser humano a si mesmo, de uma saída do abafamento de uma existência administrada para a plenitude de uma existência autêntica que permite ao homem sua plena realização. A educação seria assim o caminho que possibilita o retorno do homem àquilo que lhe parece ser o mais distante, justamente por ser o mais próximo e íntimo dele mesmo. Entretanto, apesar do homem estar tomado de uma inquietante curiosidade pelo última novidade e encontrar-se afundado em um falatório que nada diz. Apesar de sempre tentar fugir de si escolhendo o já escolhido, ele também é convocado-provocado a estar a caminho de si mesmo num empenho de fazer a si mesmo mediante a educação.

Contudo, a educação aqui implica um processo que vai além da mera transmissão de conteúdos e exercícios práticos, ou seja, a educação exige muito mais do que simples transmissão de conhecimentos. O conhecimento implica aquisição de competências, habilidades, roteiros, organizações de dados, enfim, procedimentos tutelados pelo pensamento calculador e que muitas vezes sufoca a experiência do pensar que se nutre do imprevisível, imponderável e do acaso. “*Por*

---

*isso, por não forçar uma mudança no modo de ser, o conhecimento pode ser claro, distinto, preciso, eficaz, operativo”* (Fernandes, 2007 Apud LEÃO, p. 249). Mas como educar para um pensamento que sabe que muito pouco há para dizer, um pensamento do silêncio cuja forma originária de dizer é o escutar, não apenas o apelo do ser das coisas, mas aquela voz interior há muito silenciada que nos chama para assumirmos aquele lugar único que nos é destinado conforme nossa singularidade de seres aí, que ao mesmo tempo também é um ser com tudo e com todos.

Aqui se insinua uma questão: Se a liberdade é a finalidade e o sentido último da educação, e se ela só se realiza na passagem da inautenticidade sob o impessoal à autenticidade da existência, na qual o homem vai em direção a si mesmo e por si mesmo, cabe perguntar que sentido tem toda a pedagogia no processo da educação? Como seria possível a pedagogia se não se pode conduzir ninguém por esse processo de singularização, que implica uma superação da ditadura do impessoal? O fato é que ninguém pode ensinar ninguém a ser ele mesmo. Aquele que recebe já deve antes ter dado a si mesmo a disponibilidade-abertura em receber, o que depende apenas de sua liberdade originária e intransferível. Daí ninguém poder ajudar o outro a ser ele mesmo, a tornar-se capaz de sua mais própria possibilidade de ser. Entretanto, essa impossibilidade de uma pedagogia, de uma relação mestre-aprendiz no processo de singularização que conduz o homem ao mais próprio de si mesmo, não significa a falência da Educação ou da Pedagogia.

Não podemos esquecer que essa passagem da impropriedade para propriedade de uma existência autêntica, na qual o homem assume seu poder ser mais próprio, que é ser um constante ainda não, um ser de projeto e cuidado, só acontece na comunidade do povo, ou seja, a partir do ser-com que lhe é constitutivo e que exige a educação como auto-constituição do ser humano. Assim, podemos dizer que a educação, enquanto auto-constituição do ser humano, só acontece no espaço instaurado pelas relações inter-humanas quando exercitamos o nosso ser-com-os-outros. A educação acontece na medida em que somos e



---

estamos em um mundo compartilhado (mitwelt) e abertos para o outro e a totalidade do real. (Cf. Fernandes, 2007).

Daí ser fundamental para o processo educativo esse sentimento de pertença a um mundo compartilhado e a certeza de que só poderei alcançar minha singularidade e identidade em comunhão com os outros seres-aí, ou seja, na comunidade do povo. A educação de cada um deve ter como finalidade última, não apenas seu aprimoramento pessoal ou profissional, mas os interesses da comunidade-humanidade. Educar transforma-se assim numa espécie de convite para termos a coragem de ser parte de uma totalidade, de compartilhar sem anular nossa singularidade numa uniformidade de comportamentos e hábitos estereotipados. Nesse sentido, o ato de educar supõe e exige um aproximar-se-do-outro, deixar-ser-interpelado-pelo-outro, um responder e corresponder.

Nessa perspectiva poderemos dizer que o Cuidado é que funda a educação. Essa solicitude ou preocupação com o outro instaura o ato de educar, no qual não vigora a hierarquia entre o que sabe e o que não sabe, mas o estar-junto na pertença a comunidade do povo. A educação só acontece quando na convivência com os outros saímos da ditadura e indiferença impostas pelo Impessoal e assumimos como tarefa sermos nós mesmos, deixando que também o outro seja si mesmo. O que importa aqui para educação não é a superação de uma suposta assimetria entre professor e aluno, ou alguma forma mais didática de transpor o conteúdo, mas o con-viver na comunidade do povo, seja na escola, no mercado, na praça, no trabalho, permitindo que todos possam realizar plenamente suas possibilidades mais próprias.

Ora, essa concepção de educação como auto-constituição do ser humano no ser-com os outros exige um novo perfil de educador. Ele antes de tudo deve assumir sua liberdade de ser-aí como dom e tarefa e atender ao chamado para tornar-se a si mesmo em sua singularidade e propriedade. Assim, mais que ensinar ou libertar o aluno, o educador dá testemunho da possibilidade da libertação do outro em si mesmo. Portanto, o verdadeiro mestre não ensina nada, apenas deixa

---

e faz ver em si mesmo o doloroso e intransferível processo de singularização e auto-constituição de si que todo homem deve perfazer em e por si mesmo. (Cf. Fernandes, 2007)

Já é muito se o educador conseguir estabelecer com educando uma relação de cuidado autêntica na qual ambos se sintam livres e a vontade para serem transparentes para si mesmos e para os outros.

Uma tal concepção de educação exige uma pedagogia, que não apenas planifica-organiza conteúdos buscando sua transposição didática de forma mais eficiente, mas uma pedagogia que acompanha, solidariza e cuida do educando no processo de encontrar a si mesmo e os outros, o que exige coragem e decisão próprias para romper com esse clamor para e pela adaptação pura e simples ao mundo administrado e uniforme do cálculo.

Na realidade os novos significados que as noções de homem, mundo e cuidado adquirem em *Ser e Tempo* podem ser tomados como parâmetros para o estabelecimento de uma relação na qual a preocupação pelo outro não aniquila sua individualidade. A relação educador-educando tem que permitir que ambos experimentem os desafios e tarefas de toda existência em busca de sua realização plena, ainda que isso não seja possível. O educador aqui não é pensado como aquele que imporia conteúdos e estratégias que julgasse mais conveniente ao aluno, mas como aquele que da testemunho ao outro de sua liberdade, de seu poder ser mais próprio. Esse educador não é mais um vendedor de mapas, um repetidor e transmissor de lições ou o instrutor de matérias que deposita conteúdos nas cabeças dos alunos. Na perspectiva fenomenológico-existencial, ele deve criar, propiciar uma atmosfera de confiança que permita ao discente a oportunidade de ir em direção às suas possibilidades mais próprias, educando-se a si mesmo na construção de uma existência singular, própria, através de um exercício de auto-constituição que ninguém, absolutamente ninguém poderá fazer por ele.

## Conclusões

Com as considerações precedentes esperamos ter contribuído para explicitar algumas das implicações pedagógicas de noções-chaves da analítica existencial de *Ser e Tempo*. Certamente a noção de cuidado, por exemplo, abre novas alternativas para uma práxis docente mais consciente, significativa e libertadora. Percebe-se ainda que a educação enquanto processo de auto-constituição do ser humano, não se processa na relação hierárquica de mestre e aluno, mas é uma tarefa própria, individual que depende de cada decidir por si mesmo, mas que só acontece quando cada um exercita seu ser-com o outro na comunidade do povo. Nesse sentido, a filosofia da educação na perspectiva fenomenológico-existencial e a pedagogia dela decorrente devem assumir como tarefa o estabelecimento dos meios necessários para propiciar ao discente a possibilidade de ser si mesmo através de um processo de singularização no qual ele poderá tomar consciência de suas possibilidades mais próprias, entre elas a própria morte.

Não estamos interessados aqui em propor uma pedagogia do cuidado. Essa palavra é muito usada, e as vezes de forma distorcida, em várias esferas da atuação humana, particularmente na área da educação, saúde, ecologia e ética. Entretanto, tais iniciativas distorcem o sentido do cuidado enquanto existencial constitutivo da existência humana. Atém-se muito às dimensões ônticas do cuidado, às suas conseqüências na realidade e nas relações humanas, esquecendo-se que tal termo refere-se ao conjunto das ocupações e preocupações humanas com as coisas, com os outros e consigo mesmo exercidas de forma autêntica. Ou seja, para que eu possa me assumir como ser de cuidado antes tenho que me libertar da clausura de uma existência anônima que está sob a ditadura do impessoal mediante um processo de singularização no qual vou ao encontro de mim mesmo e dos outros.

É importante ter em mente que nenhuma instância ou doutrina de caráter ético-político-pedagógico poderá promover a superação desse tempo de indigência e penúria, propiciando a saída do homem de sua submissão alienante ao Impessoal. Nenhuma vontade humana, individual ou coletiva, poderá controlar a objetificação total do mundo e evitar a transformação do homem em uma mercadoria.

Mas como evitar o desespero e preparar novamente o mundo para que o homem possa novamente nele construir sua casa, morar e pensar? Cabe a nós decidir se da noite desse tempo de penúria e indigência surgirá um novo começo para o pensar e uma nova forma de ser e estar no mundo. Enquanto isso, continuamos errando no mundo inóspito do cálculo, alheios ao fato de que além de não pensarmos, nem nos ocupamos ou preocupamos com coisas e pessoas de forma autêntica. E se já não pensamos e exercemos formas deficientes de cuidado com as coisas, os outros e nós mesmos, como podemos ensinar alguém a pensar e a exercer uma forma de ser e estar no mundo com os outros sob a mediação do cuidado?

Foi buscando respostas para questões dessa natureza que reportamos aqui a analítica existencial realizada por Heidegger em *Ser e Tempo*. Reconhecidamente Heidegger é um pensador que insistentemente tentou apontar algumas alternativas que nos restariam em um mundo desertificado pelo cálculo, e no qual o homem vagueia como um desterrado na condição de primeira e fundamental matéria prima. Assim, o que estaria em jogo em nossa época seria a possibilidade da superação do caráter técnico-científico como única medida da habitação e da ação do homem no mundo. E certamente os novos significados que as noções de homem, mundo e cuidado adquirem em *Ser e Tempo* podem servir de fios condutores para superação dessa situação de perda do homem em um mundo uniformizado pelo cálculo e no qual tudo parece já estar explicado e escolhido.

Sabemos que a educação colabora hoje nessa mobilização planetária que cria o mundo uniforme do cálculo, na medida em que se contenta, ainda que de forma deficiente, em preparar mão de obra bem treinada e qualificada que satisfaça as exigências desse deus todo-poderoso chamado mercado. Entretanto, é através dela que poderemos conduzir o homem a um processo autêntico de auto-constituição de si mesmo no qual ele possa realizar plenamente suas possibilidades de ser no mundo, ocupando-se com coisas e se preocupando com pessoas de forma autêntica. Tarefa difícil em uma época em que todas as coisas parecem escorregar para um mesmo nível, para uma superfície. Já em 1935 Heidegger denunciava que essa avalanche uniformizadora da técnica manifesta-se na forma de um

desvirtuamento do espírito. Decisiva é a transformação do Espírito em Inteligência instrumental, ou seja, numa mera habilidade ou perícia no exame, no cálculo e na avaliação das coisas, com o objetivo de transformá-las, reproduzi-las e distribuí-las em massa (HEIDEGGER, 1969, p. 71-72). Assim, o espírito ao degenerar-se nessa inteligência instrumental, que é “ensinada” em nossas escolas e universidades, faz com que os rios, montanhas, florestas, mares, o solo, o ar e, particularmente, o homem, sejam convertidos em objetos disponíveis ao projeto de conquista e exploração incondicionada da técnica planetária.

Mas afinal, o que seria necessário fazer, dentro das limitações impostas por nossa condição de “funcionários da técnica”, para que a escola e a universidade voltem efetivamente a formar e não apenas profissionalizar conforme demandas do mercado? Como educar homens a altura das tarefas e desafios de nosso tempo – o tempo da bestialização/barbarização do homem?

Certamente a educação tem muito a oferecer para superação do desarraigo e fragmentação das ciências de forma que permita sua maior aproximação com o mundo da vida (Lebenswelt), o que exigiria talvez uma re-significação do próprio ato de educar a partir de uma nova concepção de homem, mundo, conhecimento, verdade, relações de poder, etc.

Ora, acreditamos que a analítica existencial de *Ser e Tempo* possa oferecer elementos e subsídios para uma possível filosofia da educação que nos ajude a pensar, “com” a educação, seus pressupostos, valores, finalidades, limites e possibilidades, ensejando assim novas práticas e um novo espaço-tempo para essa árdua e infinita tarefa de tirar o homem da letargia de uma existência anônima afundada no impessoal.

## REFERÊNCIAS

- BADIOU, Alain. A situação da Filosofia no mundo contemporâneo. In. **Para uma nova teoria do sujeito: conferências brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Educação como auto-constituição do ser humano: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Revista Inter-ação** (UFG), v. 32, 2007, p. 69-89.

---

FERREIRA JR, Wanderley J., Universidade na era da técnica – tarefas e desafios. **Rev. Aprender**, Vitória da conquista – BA, UFSB, Ano – VI, n. 10, 2008, p.223-254.

HEIDEGGER, Martin. **L'etre et le Temps**. Trad. R. Boehm et A . de Waelhens. Paris: Gallimard, 1964.

\_\_\_\_\_. **Essais et Conférences**. Paris: Gallimard, 1958b.

\_\_\_\_\_. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

\_\_\_\_\_. **O fim da Filosofia e a tarefa do pensamento**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Sobre o humanismo**. In: \_\_\_\_\_. Conferências e escritos filosóficos. Tradução de E. Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger educador: Acerca do aprender e do ensinar**. In *Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação*. Vitória da conquista: UESB. v. 3, n.º 4. 2005. p.161-171.

SAFRANKI, Rüdiger. **Heidegger: Um mestre na Alemanha entre o bem e o mal**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração, 2000.