

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

BENIVALDO BEZERRA DE ALBUQUERQUE

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR FENOMENOLÓGICO
SOBRE A RELAÇÃO DO PROFESSOR
COM SEU ALUNO

PUCSP – São Paulo
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

BENIVALDO BEZERRA DE ALBUQUERQUE

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR FENOMENOLÓGICO
SOBRE A RELAÇÃO DO PROFESSOR
COM SEU ALUNO

Trabalho de Conclusão de
Curso, exigência parcial
para graduação no curso
de Psicologia, sob
orientação do Prof^a. Dr^a.
Marilda Pierro de Oliveira
Ribeiro

PUCSP-São Paulo
2009

Área de Conhecimento: Ciências Humanas 7.07.00.00-1 – Psicologia
Título: Fenomenologia e Educação: Um olhar fenomenológico sobre a relação do professor com seu aluno.
Orientando: Benivaldo Bezerra de Albuquerque
Orientadora: Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro
Palavras-chave: educação, fenomenologiaexistencial.

Resumo

O tema educação pública tem sido debatido nos mais diversos setores da nossa sociedade, e por diferentes motivos. Ora a educação é apresentada como sendo a tábua de salvação dos males da pós-modernidade e dos problemas enfrentados nas grandes cidades brasileiras, ora o foco se volta contra a educação escolar, enfatizando os inúmeros problemas e dificuldades que esta enfrenta na rede pública nacional. Este trabalho não pretende reabilitar a escola pública, apresentando uma fórmula mágica capaz de dar uma vida saudável a esse corpo que há muito se encontra em estado de sofrimento e, nem tão pouco, ser uma arma letal contra a educação. Nosso objetivo é fazer uma aproximação da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger, do método Fenomenológico Existencial com a Educação, buscando entender melhor a relação que acontece entre o professor e seu aluno. Ele pretende se debruçar sobre a compreensão que o professor tem de seu aluno e como esta pode interferir no processo educacional.

Agradecimentos

Não poderia fazer meus agradecimentos tendo como foco apenas o período que passei debruçado diante das questões consideradas nesse trabalho. A entrega desse TCC representa a finalização de um grande ciclo, que remonta aos cinco anos que estive nessa graduação.

Nesses cinco anos de graduação, além dos livros e cópias de textos que frequentemente carregava em minha mochila e que em muitas ocasiões eu não tive tempo de ler, alguns sentimentos também foram meus fiéis companheiros.

Não foram raras as vezes que pensei em desistir, felizmente o desejo de concluir superou.

Sozinho eu não conseguiria permanecer nessa jornada, e nesse momento se faz necessário render algumas homenagens e agradecimentos para as pessoas que ajudaram a pavimentar esse caminho.

Antes dos agradecimentos, gostaria de dedicar a finalização desse percurso da minha vida a duas mulheres. Duas Severinas. Uma dessas me criou, me acalentou, me carregou no colo, me suportou e contribuiu muito para eu ser quem eu sou. Infelizmente essa dedicatória só pode ser feita em sua memória, não poderei compartilhar essa conquista com ela, mas a sua imagem sempre esteve muito viva em tudo o que eu tenho feito. A outra Severina é a que teve a coragem, amor e paciência de aceitar como companheiro esse projeto inacabado de ser quem eu sou. Não foram poucas as vezes que soube contornar os meus momentos mais difíceis com muito carinho e companheirismo. Severina Vilma, sem você percorrer esse caminho seria impossível.

Gostaria de agradecer e justificar as minhas ausências a todos os amigos que sempre estiveram presentes, tanto para dar suporte nas questões acadêmicas quanto nos outros aspectos da minha vida. Carlão, Samir, Gilberto, Fernanda Bardelli, Ronaldo, Mark, Mariana Cristina, Geraldo, Mariana Campos, Sonia, Paulinho, amo todos vocês.

Em especial, gostaria de destacar o importante suporte “Técnico e Afetivo” de dois grandes amigos nesse trabalho. Robson e Virna.

À minha família que esteve sempre presente, que em muitos momentos eu recorri em busca de carinho e afeto, um abraço e ombros amigos para curar as minhas feridas. Meu pai Edvaldo e sua companheira Neuza, meus irmãos Bruno, Ide e Neide. Meus sobrinhos, Aline, Thainá, Camila, Evelim, Rodrigo e Felipe.

Aos professores da graduação que sempre acolheram as minhas questões.

E por fim, gostaria de agradecer a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro.

SUMÁRIO

Introdução.....	Pág. 6
Capítulo I – A Educação Pública nos dias Atuais	
O que é educação.....	Pág. 8
Educação e Escola.....	Pág. 10
Cotidiano Escolar.....	Pág. 14
Relação Ensino e Aprendizagem.....	Pág. 17
Concepções Educacionais.....	Pág. 20
Capítulo II - Contribuições da Fenomenologia Existencial.	
Fenomenologia e Educação.....	Pág. 26
Dasein.....	Pág. 30
Ser- no- mundo.....	Pág. 37
Ocupação e Preocupação.....	Pág. 42
Capítulo III - Considerações Finais.....	Pág. 49
Referências Bibliográficas.....	Pág. 55

Introdução

Ao sentarmos diante da televisão para assistirmos ao noticiário ou quando abrimos as páginas dos principais jornais de circulação nacional, verificamos que a situação da educação pública no país tem apresentado problemas de difíceis soluções.

São cada vez mais corriqueiros os casos de crianças que passam diversos anos de suas vidas frequentando as cadeiras escolares sem com isso conseguirem aprender a ler e a escrever. Além desse problema, casos de violência de alunos contra professores e de professores contra alunos estão cada vez mais fazendo parte do cotidiano.

Durante as últimas décadas do século passado ocorreu uma significativa inclusão numérica de alunos nas escolas públicas, porém facilmente notamos que inclusão numérica não é sinônimo de inclusão qualitativa. Como podemos verificar nos dados estatísticos apresentados no início do filme “Pro dia nascer Feliz”,

No ano de 1962, de 14 milhões de brasileiros em idade escolar, apenas a metade chegava a frequentar aulas e aprender a ler, 44 anos depois, 97% das crianças em idade escolar entram na escola. Com o passar dos anos, muitos abandonam, 41% não concluem a 8ª Série. Segundo avaliação promovida pelo MEC, a metade dos estudantes do ensino fundamental não consegue ler ou escrever. (Filme: Pro Dia Nascer Feliz).

Com esses dados, o que podemos verificar é que a garantia do acesso não se configura com uma inserção significativa desses jovens ou dessas crianças no mundo do conhecimento sistematizado culturalmente e historicamente pelos homens.

Dizendo a mesma coisa, mas não utilizando a frieza dos números, estamos dizendo que milhares de crianças e jovens, apesar de dedicarem alguns anos de suas vidas frequentando as instituições escolares, não foram “seduzidos” pelo mundo do conhecimento, ou seja, não aprenderam a ler, a escrever e a interpretar as coisas que lêem.

É interessante salientarmos que para explicitar essa realidade, dizemos que os alunos não aprenderam ou eles não conseguem ler e escrever. Sem

nos darmos conta, focamos no aluno e nos esquecemos das relações que sustentam essa realidade. Mesmo acreditando que o aluno não é o único responsável pela manutenção dessa situação, na nossa língua ainda temos dificuldade para encontramos palavras que consigam abranger essa relação que envolve outros agentes, tais como o professor, o aluno, a família, o sistema educacional. Quem sabe num futuro próximo, ao realizarmos nossas avaliações pedagógicas possamos contemplar outras possibilidades de abordagem sobre esses temas e com isso adicionarmos em nosso vocabulário “problemas de ensinagem”, para nos referirmos aos problemas que estão diretamente relacionados com a dificuldade do professor e também “problemas educacionais”, quando nos referirmos aos problemas da instituição escolar.

São inúmeros os trabalhos científicos que tentam compreender de alguma maneira a realidade da educação pública no Brasil. E quem se debruça sobre alguns desses trabalhos logo se vê convencido de que a culpa de tudo o que ocorre no sistema educacional é dos governos que não investem na educação. Se esse pesquisador continuar a sua pesquisa, pode chegar a outras conclusões, tais como a falta de formação adequada dos professores, falta de compromisso dos professores, famílias que não incentivam seus filhos a estudarem, famílias desestruturadas, crianças sem limites e que não respeitam mais as figuras de autoridade etc.

Nesse trabalho não nos utilizaremos dessa mesma metodologia, não temos a intenção de encontrar um culpado, ele não irá se focar em um desses pontos, pois visa compreender melhor a relação que se estabelece entre o professor e seu aluno, e como essa relação de alguma forma tem produzido ou contribuído para a manutenção desse quadro. Ele não tem a pretensão de responder a pergunta sobre o que está acontecendo com a educação pública, também não se coloca na obrigação de esgotar as discussões sobre esse tema, tendo a pretensão apenas, de uma forma pouco pretensiosa, contribuir para construção de um diálogo que pense a solução, de uma forma coletiva, dos problemas levantados.

Capítulo I

O que é Educação

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.

Rubem Alves

Podemos dizer que hoje, o debate sobre a educação está na base de várias discussões sobre os problemas contemporâneos. A educação, ou a falta dela se configura para muitos como a causa ou justificativa para violência, individualismo, vandalismo, delinquência, desemprego, problemas sociais, acidentes no trânsito etc.

Com isso podemos dizer que para muitos existe uma relação direta entre os problemas sociais contemporâneos e a educação, e também que as discussões referentes à educação devem ser entendidas de uma forma que leve em consideração o momento histórico em que essa discussão se dê, buscando um diálogo entre educação e sociedade e com esse diálogo desenvolver soluções e contribuições para a solução dos problemas.

É importante salientarmos que, quando falamos de educação, estamos falando de uma gama tão grande de ações humanas, que acontecem em quase todas as relações e instituições onde os homens estão inseridos. Com isso queremos dizer que a educação não ocorre exclusivamente nas escolas de ensino formais, ocorrendo também nas famílias, nas empresas, nas instituições, na sociedade etc.

São vários os conceitos e concepções utilizados para definir essa ação de educar, ou melhor, para definir o que é a educação. Não nos cabe aqui aprofundar essas diversas concepções, pois não é o objetivo desse trabalho. Porém, para nos ajudar e delimitar um pouco a nossa área de pesquisa usaremos o que Dulce Mara Critelli entende como sendo essa ação de educar:

Etimologicamente o termo Educar procede do latim Educere (ex-ducere). Ducere (vb.) significa conduzir, levar. “Ex” é adjunto de lugar e quer dizer “donde”; indica o lugar do qual alguém se afasta; para fora de.

O prefixo “ex” é o mesmo que acompanha as palavras “expor” (por à vista, mostrar, por para fora, tirar do escondido) e “expelir” (lançar para fora)...

“Educere” significa então conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava; levar para fora; conduzir ou levar alguém no seu sair fora do lugar onde estava. (CRITELLI, 1980, p. 43 - 44)

Essa ação humana que tem como seu principal objetivo a condução de uma pessoa de um determinado local, ou estágio de desenvolvimento para outro, quase sempre superior ao estágio anterior, é o que Dulce entende como educação.

É importante aqui salientarmos qual é a direção dessa condução.

Segundo Colpo

“Conduzir” (ex-ducere) o ser-aí em direção ao conhecimento de si mesmo e de voltar-se para uma relação com o real pautada pela poiésis, ou seja, por uma linguagem e por um fazer que envolve levar a luz o que se apresenta realizado pela essência da verdade, compreendida com sendo a liberdade de deixar ser o ente. (2007, p.5).

Um olhar mais atento a esse trecho pode parecer que estamos diante de um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que fala sobre a condução, sobre a educação como a ação de conduzir, fala também de liberdade. Será possível “conduzir” alguém para “liberdade”? O que está se querendo dizer é que o conhecimento liberta, e não a condução. A condução é a educação, mas não é de qualquer educação que se está falando, e sim de uma educação que conduza o homem ao conhecimento, um conhecimento capaz de libertar o ser dos entes, que se encontram presos, transformados em coisas, um conhecimento capaz de reconhecer o movimento inerente à vida, a transformação, a abertura do Dasein, e não um conhecimento que leve apenas à repetição e à técnica.

Educação e Escola

O processo educacional não ocorre apenas nas escolas de ensino infantil, fundamental, médio e nas universidades. A educação ocorre em todas as instituições onde o ser humano está inserido, porém a escola é a instituição mais lembrada quando o assunto a ser discutido é a educação.

Pretendendo delinear melhor o nosso campo de pesquisa, iremos nos utilizar, quando formos tratar da educação que ocorre nas escolas, do conceito de educação formal, e quando tratarmos da educação que ocorre em outras instituições de educação não-formal.

Para GADOTTI (2005, p.2), a educação formal é entendida como tendo objetivos claros e específicos:

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Ainda para o mesmo autor, educação não-formal é:

A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (Gadotti, 2005, p.2).

A instituição escolar é constantemente atravessada por uma polifonia discursiva oriunda de seus agentes, da comunidade, dos responsáveis pela formulação de políticas educacionais e também de concepções teóricas que buscam definir qual seria a sua finalidade.

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nessa visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável a educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É,

antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças. (DELORS, 2009, p.1)

Como podemos notar, é possível definir o papel da educação sem fazer menção direta a quem essa educação é destinada e como é compreendida a pessoa que receberá essa educação. Porém, quando pretendemos definir qual é a finalidade da instituição escolar, mesmo que explicitamente não seja feita nenhuma menção a isso, implicitamente está contido nessa argumentação um entendimento sobre o homem, o mundo, a relação ensino e aprendizagem. Essa ocultação nem sempre é feita deliberadamente, mas quase sempre ocorre.

Para não cometermos o que em nosso entendimento se configura como uma ausência injustificada, nessa fase de elaboração do trabalho se faz necessário uma breve explanação sobre como compreendemos o ser humano, que passa por um processo contínuo de formação ao longo de sua vida, nas instituições formais e não-formais de ensino. Para isso iremos nos utilizar do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger.

Heidegger (2009) parte de uma pergunta muito interessante para dar início a sua jornada de compreensão do Ser. Se não podemos definir o ser por um ente, se não podemos utilizar uma teoria ou um conceito para nos ajudar nessa compreensão, então o que é o Ser, como compreendê-lo? A ontologia fenomenológica do ser humano o compreende como presença. Essa presença é entendida como abertura, ou seja, o ser humano está presente no mundo de forma indefinida. Não podemos entender o humano como algo simplesmente dado, como objetos, e sim como possibilidade. Isso significa que ninguém nasce humano, mas sim, se torna. Não podemos eleger um ente como critério de definição entre o que é humano é o que não é humano. Isso não quer dizer que historicamente isso não tenha sido tentado pelos mais diversos pensadores: O humano é um ser *racional*; O homem é o ser da *linguagem*; O homem é um ser *social*, etc.

Essa tentativa de definição do ser humano utilizando um ente se mostra falha, pois um humano que não tem razão, não se relaciona socialmente e nem se comunica, ainda sim deve ser considerado humano.

Nem mesmo a tentativa de definição do humano como criação divina, tentativa essa que encerraria em si a procura por respostas nunca antes encontradas, nos é mais válida.

Com a menor importância da religião e a secularização da vida humana – a “morte de Deus” apontada por Nietzsche -, os grandes “ideais”, as grandes “justificativas”, os grandes “sentidos” perderam a credibilidade e se instalou a crise de valores chamada de niilismo. (MATTOS, p. 75).

Como podemos verificar, Friedrich Nietzsche costuma decretar a morte de Deus para afirmar a liberdade humana, e para reafirmarmos essa liberdade podemos dizer que o homem é indefinição, presença, projeto, nunca algo simplesmente dado, coisa.

O método de compreensão do ser que adotamos, ou seja, o método que o compreende o ser como abertura, como um projeto que nunca chega ao fim, também pode nos ajudar a compreender melhor questões referentes ao mundo e ao conhecimento.

O que nós chamamos atualmente mundo é o resultado de uma multidão de erros e fantasmas que nasceram progressivamente ao longo da evolução global dos seres organizados, cresceram ao se entrelaçarem e que nós estamos agora herdando a título de tesouro acumulado de todo o passado – sim tesouro: pois o valor de nossa humanidade reside aí. (NIETZSCHE, 2006, p.29)

Essa fala de Nietzsche nos abre uma ampla e complexa janela para compreendermos questões relacionadas ao modo humano de humanizar o mundo e sobre o conhecimento desenvolvido historicamente pelos homens.

Nietzsche coloca em questão a existência de verdades absolutas, irrefutáveis, e vai mais além, não só colocando essas em questão, mais apontando na direção de negar a possibilidade que verdades absolutas possam existir.

Com isso não só a existência de verdades absolutas é posta em questão, mas também a finitude e a incompletude humana é elevada a outro patamar, pois estas passam a ser entendidas não mais como defeitos, imperfeição, mas sim como inerentes ao homem, sendo a partir destas que

esse é caracterizado como tal, pois é nos erros e fantasmas do passado que está o valor da nossa humanidade.

Se não nos utilizamos do sagrado para explicar a humanidade, e também não defendemos que nascemos programados previamente, destinados a ser quem somos, a pergunta que busca uma compreensão de como nos tornamos quem somos e como nos tornamos humanos ainda precisa ser respondida.

Foi buscando responder a esta indagação que toda essa explicação sobre o que representa o ser para a fenomenologia se fez necessária. Tendo por objetivo nos ajudar a compreender melhor o papel da educação na formação do homem, e principalmente, como veremos mais adiante, a educação que ocorre nas instituições escolares.

Entendemos que quando compreendemos o ser como projeto que nunca findará, como indefinição, apontamos a extrema necessidade da formação, da educação, da relação com o outro. Se nessa concepção defendemos que não nascemos prontos ou pré-definidos por entidades divinas, temos que nos tornar humanos e a educação cumpre um importante papel para que isso ocorra.

Cotidiano Escolar

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?

Rubem Alves

A engenhosidade do encarcerado para buscar meios de fugir, a utilização fria e paciente da mais pequena vantagem, pode ensinar quais os procedimentos que a natureza às vezes emprega para produzir o gênio, palavra que peço se entenda sem nenhum ressaibo mitológico ou religioso: a natureza o encerra em um calabouço e excita seu desejo, até o último extremo, de libertar-se.

Friedrich Nietzsche

São muitos os estudos que buscam analisar o cotidiano escola. Não é segredo que a escola de educação básica, especialmente a pública, tem sido o principal alvo de tais preocupações. Muitos autores têm analisado a escola e tais análises revelam de maneira, ao mesmo tempo crua e teórica, um cotidiano repleto de contrastes e situações que colocam em xeque a sua finalidade.

A constatação de como são, como estão organizadas, como atendem às demandas etc., foi objeto de pesquisa de Patto que ao adentrar na escola pode verificar que:

No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo o qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis a simples continuação da cotidianidade, característica do “economicismo” da vida cotidiana; “utilidade” e “verdade” são critérios que se sobrepõe, o que a torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexível e não atividade não cotidiana ou atividade humano-genérica consciente. (PATTO, 2002, p. 413).

Como estão as salas de aula fisicamente?

Mesas riscadas com canivete, desmontadas, cadeiras quebradas, piso danificado, as paredes rabiscadas. As portas, sobretudo, sofrem grandes acessos de cólera: buracos por causa de violentos pontapés, fechaduras entupidas com chicletes, com cola ou quebradas. (COLOMBIER 1989, p.21)

Como estão os banheiros?

Nem uma só porta nos banheiros dos meninos. Privadas entupidas. Pias entupidas propositalmente para provocar inundação. (COLOMBIER 1989, p.22)

As pessoas se sentem seguras quando nas dependências das escolas?

Tudo desaparece: os materiais, os manuais, as roupas... Guardar sempre consigo sua mochila, seu casaco, se não quiser ficar sem nada. Na biblioteca, livros e apostilas são roubados. As enciclopédias, muito grandes, são simplesmente rasgadas.

Um pontapé na escada: um aluno cai. Desmaios e vômitos durante vários dias.

Uma turma espera o professor. Ela se divide em dois para impedir a passagem dos alunos que passam por lá. Eles escolhem um pequeno como bola de pingue-pongue, jogando-o de um lado para o outro. Ele bate com a cabeça numa quina e cai. Enfermaria, hospital. Traumatismo craniano. (COLOMBIER, 1989, p.22)

E os professores?

Um professor de inglês chega vermelho de raiva, a roupa toda manchada de tinta nas costas. Um outro teve suas chaves roubadas durante a aula. O orientador educacional, um funcionário, tal ou tal professor, foram grosseiramente insultados por um aluno da 6ª ou 7ª série. Um professor levou vários pontapés na barriga ao tentar defender um pequeno contra uma gangue. (COLOMBIER, 1989, p.22)

Não podemos dizer que a escola se configura unicamente pelos conflitos ocorridos em seu interior, porém não seria correto ignorá-los.

Segundo Hannah Arendt (2007) esse momento, quando as respostas antigas já não conseguem explicar os problemas atuais, “é a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos – de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (p. 222).

São inúmeros os casos divulgados na imprensa diariamente que retratam essa mesma realidade. Casos esses que estão se tornando tão comuns que só os de grande impacto sensacionalista é que ganham destaque nos meios de comunicação.

É nesse palco repleto de conflitos e de desafios cotidianos, que são formados por meio da educação, as crianças e os adolescentes das sociedades contemporâneas.

Não seria um exagero caracterizarmos esse palco, ou esse contexto histórico como um momento de grande crise, crise essa que não afeta apenas as questões pedagógicas que buscam entender os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, mas por que não falarmos de uma crise política e social, que tem seus reflexos diretos na educação?

Relação Ensino e Aprendizagem.

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplina”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar.
Rubem Alves

Não só em relação ao seu funcionamento e características mais explícitas há produção teórica que retrata a escola, mas também a respeito da relação do ensino com a aprendizagem diversos autores a analisam.

Entre os autores que analisam a relação do ensino com a aprendizagem está Paulo Freire que, por meio de sua produção, descortina situações cotidianas complexas e ao mesmo tempo preocupantes quando, por exemplo, denuncia a existência de uma forma de educação que chamou de bancária.

Sobre a prática da educação bancária afirma:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2002, p.58).

A educação bancária denunciada por Freire evidencia uma relação do ensino com a aprendizagem na qual o aluno não é visto como humano e tampouco o professor, já que o educador na suposta condição de opressor deixaria de cumprir com o que se espera de seu papel de mediador e, desse modo, limitar-se-ia a apenas reproduzir cegamente modelos opressores de relação social que, assim, seriam transplantados para dentro da escola.

Comentando sobre a relação que acontece entre professor e aluno, Heidegger diz:

Um aprendiz de carpinteiro, por exemplo, alguém que aprende a fazer arcas e coisas semelhantes, exercita no aprendizado não só a destreza no uso de ferramentas. Tampouco trava conhecimento apenas com as formas habituais das coisas que tem que construir. Quando se torna um autêntico carpinteiro põe-se em sintonia, antes de mais nada, com os diferentes tipos de madeira e com as formas adormecidas no seu interior, com a madeira no seu modo de, com a riqueza oculta da sua essência, adentrar a morada do homem. Esta relação com a madeira sustenta mesmo todo ofício. Sem esta relação ele afunda na atividade vazia. A ocupação torna-se, então, meramente definida como negócio. Todo ofício, todo agir humano, lida perpetuamente com esse perigo. Disso se excetuam tão pouco o poetizar quanto o pensar.

Se o aprendiz de carpinteiro, todavia, chega ou não no aprendizado à sintonia com a madeira e com as coisas da madeira, isso depende manifestamente de que lá esteja alguém que lhe ensine essa sintonia.

Realmente. Ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se bem disso, mas é raro que tal coisa seja levada em consideração. Por que motivo ensinar é mais difícil que aprender? Não porque aquele que ensina deva possuir um maior conjunto de conhecimento e tê-los prontos a cada momento. Ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: convidar a aprender (*lernen lassen*). O autêntico professor não ajuda mesmo a aprender nada que não seja o aprender (*das Lernen*). Por isso sua ação dá a impressão, até com frequência, de que com ele não se aprende propriamente nada. É que, inadvertidamente, por “aprender” agora se entende apenas a aquisição de conhecimentos úteis. O professor está adiante dos aprendizes numa única coisa: tem ainda mais do que eles a aprender, a saber, o “convidar-a-aprender”. O professor tem que ser mais capaz de aprendizado que os aprendizes. O professor está muito menos seguro do seu assunto do que aqueles que estão aprendendo deles. Por isso, na relação entre o professor e aqueles que estão aprendendo, quando verdadeira, não entra em jogo nem a autoridade do sabe-tudo nem a influência autoritária daqueles que detêm cargos. Por isso permanece uma grande coisa tornar-se um professor, algo que é totalmente diferente de ser um docente famoso. Decorre, presumivelmente, dessa grande coisa e de sua grandeza que, hoje, quando tudo se mede pelo que é baixo e vem de baixo, por exemplo, do âmbito dos negócios, ninguém mais deseja tornar-se professor. É também presumível que essa aversão esteja relacionada ao mais problemático, ao que dá a pensar. Temos que manter bem à vista a genuína relação entre professor e aprendizes, caso queiramos que, no decorrer deste curso, um aprendizado possa despertar.

(HEIDEGGER apud LYRA, p. 50-51).

Podemos verificar que Heidegger faz algumas observações sobre a relação do professor com seu aluno e o quanto esse último é indispensável,

não tanto para transmitir conteúdos, mas para encantar o aluno com a possibilidade de aprender a aprender. No capítulo que tem como sua principal finalidade realizarmos uma aproximação entre a fenomenologia e a educação, iremos nos aprofundarmos mais nesse tema.

Concepções Educacionais

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante.
Rubem Alves

Tendo como objetivo um melhor desenvolvimento da educação, no Brasil e no mundo, desenvolveram-se ações que apresentavam leituras muito peculiares em busca de um funcionamento mais adequado para a instituição escolar. Foram movimentos organizados, que pensados e devidamente defendidos por seus formuladores visavam atender às demandas da escola.

Segundo Bock (2003) a concepção dominante na educação ocidental chamada Escola Tradicional, defendia que a educação deveria cumprir o papel de desenraizar o mal natural que caracterizava o ser humano. De acordo com essa concepção, o homem nascia com uma dupla natureza: uma ruim e outra boa e caberia à educação desenvolver a parte boa e construtiva.

Ainda segundo Bock (2003) a proposta pedagógica conhecida como Escola Nova pensava a escola como um espaço concebido para manter na criança a bondade e a espontaneidade inerentes à pessoa. As manifestações infantis foram tomadas em seu natural como sendo boas e desejáveis.

A implementação dessa concepção pedagógica chamada Escola Nova, propiciou a entrada da psicologia na educação, pois o surgimento desse movimento revolucionou a educação e construiu demandas para a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (Bock, 2003).

Esse movimento também possibilitou a realização de novos projetos educacionais, fazendo uma crítica à educação conteudista da Escola Tradicional, que fornecia para o aluno um conhecimento acabado e definido com respostas prontas.

A partir da Escola Nova passou-se a considerar importante o incentivo ao aluno, levando-o a fazer perguntas e a buscar as suas respostas, estimulando a curiosidade, o interesse, a motivação e a experiência pessoal.

Em 1958, Hannah Arendt escreve um artigo intitulado *A Crise na Educação*, (incluído no livro *Entre o Passado e o Futuro*). Antes de discutirmos esse artigo, nos cabe aqui fazer algumas considerações importantes sobre o contexto histórico dos Estados Unidos e a situação da educação em 1958.

Na época, as salas de aula nos Estados Unidos – para onde se mudou em 1940 – se viam invadidas por questões sociais como a violência, o conflito de gerações e o racismo. É no primeiro dos dois textos que Arendt apresenta, com a habitual veemência e coragem, uma visão bastante crítica do tipo de educação considerada "moderna", naquela época e também hoje. Em poucas páginas, ela questiona em profundidade alguns dos conceitos pedagógicos mais difundidos desde fins do século 19, e que se originam do movimento da Escola Nova e da concepção do trabalho educativo como um aprendizado "para a vida". (Revista Nova Escola. 07/ 2008)

Hannah Arendt faz uma caracterização aprofundada sobre alguns problemas decorrentes de algumas concepções pedagógicas que ainda hoje são enfrentados por todos que de alguma forma estão envolvidos na educação.

Arendt destaca que a educação nos Estados Unidos da América está fortemente influenciada pela imigração e pela constante fascinação que o novo tem produzido nessa sociedade, tendo como um dos grandes pilares dessa sociedade o lema "Uma nova ordem do mundo". Nesse contexto de forte imigração a educação tem uma grande influência em americanizar as crianças imigrantes para inseri-los nessa nova cultura onde ainda não estão adaptados.

A partir da análise de que a imigração desempenha um papel importante na sociedade americana e o entendimento que essa tem sobre seu objetivo de construir uma nova ordem no mundo, e como isso influencia a educação, nos perguntamos se a imigração ocorrida aqui no Brasil também influenciou tão fortemente a educação.

Nosso conhecimento sobre a história nacional nos permite afirmar que historicamente o Brasil foi um país que recebeu grandes contingentes populacionais de diversos povos. Mas ao contrário da sociedade americana aqui não tínhamos a pretensão de construir uma nova ordem no mundo e nem

ao menos de “abrasileirar” essas populações. Para melhor compreender esses movimentos migratórios podemos dividi-los em dois grandes grupos: os negros escravos africanos e os brancos europeus.

Esses movimentos imigratórios ocorreram tanto no Império quanto na República, mas a partir de meados do século XIX abriu-se um forte movimento imigratório de trabalhadores europeus. Com o surgimento de leis tais como a lei de 1850 que proibia o tráfico de negros para o Brasil, a lei do ventre livre e a abolição da escravidão no Brasil em 1888 e com o surgimento de vários movimentos abolicionistas, os escravos negros oriundos da África deixaram de aportar nos portos nacionais. O incentivo à imigração de trabalhadores europeus para o Brasil foi justificado por parte dos governantes pela falta de mão de obra para trabalhar nas lavouras de café. Por trás dessa justificativa, muitos historiadores apontam também outros motivos, como uma tentativa de aumentar a influência europeia na cultura nacional e diminuir a influência indígena e africana. Além dessa questão cultural, também existia uma tentativa de aumentar o número da população branca no Brasil.

Essa prática, das elites nacionais aliadas aos governantes, de importar culturas, populações e projetos de nação, também ocorre com os projetos pedagógicos. Não será possível aqui nos aprofundarmos nos efeitos que esses “transplantes” têm efetivamente tido na educação, mas é possível que tenha relevante importância para entendermos melhor o papel que a educação tem ocupado historicamente no desenvolvimento de um projeto da elite nacional, de criar uma nação europeia na América Latina.

Além desse projeto de construir um novo mundo, que caracteriza os EUA, Arendt (2007) aponta ainda outros aspectos importantes relacionados à educação.

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. (ARENDR, 2007, p.229)

Esse primeiro pressuposto de que os adultos deveriam permitir o desenvolvimento das crianças respeitando a existência de um mundo infantil,

atuando apenas como observadores prendem-nas, pois não permite a elas acessarem o mundo adulto. A fundamentação básica desse argumento é de que as crianças sozinhas são capazes de se governarem, e que o adulto nesse caso, ou o mundo do adulto iria contaminar a pureza do mundo infantil. Nesse pensamento o adulto é um representante de um mundo cheio de males que deveria ser evitado, para não contaminar essa pureza infantil primária. Outra questão importante a que esse pressuposto nos remete é a idéia de que as crianças soltas nesse grupo, por si só, seriam capazes de construir relações de fraternidade, igualdade e respeito, nas quais as potencialidades e qualidades das crianças floresceriam de forma mais autônoma. O problema desse argumento, como fica bem evidente em muitos grupos, é que os grupos são mais forte do que os indivíduos, e isso também é válido para os grupos de crianças. Então ao inserirmos uma criança num grupo sem uma intervenção efetiva e qualitativa de um adulto, o grupo por si só acaba sendo mais forte do que a sua individualidade, e ao invés de vermos a formação de um grupo que incentive a autonomia dos indivíduos, vemos a formação de uma ditadura do coletivo, da maioria, que acaba dificultando o aflorar da individualidade da criança. Podemos verificar isso quando observamos o comportamento de um indivíduo adulto em um grupo, onde é muito difícil para muitos adultos se contraporem a força das idéias do grupo onde estão inseridos. Se essa dificuldade é enfrentada pelos adultos, para uma criança é quase impossível ela se contrapor ao grupo.

Outro pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo lazer. (ARENDDT, 2007, p.231)

São vários os aspectos importantes que devem ser destacados a partir desse pressuposto. Uma questão que é bastante importante é o fato de que o conhecimento só é possível com a aprendizagem que seja consequência de experiências construídas com nossas próprias mãos.

Nesse pressuposto podemos compreender que existe uma tentativa clara de supervalorizar tudo o que é feito pela própria pessoa, ou seja, o

conhecimento empírico em detrimento de um conhecimento abstrato, conceitual e teórico. Esse conhecimento empírico acaba sendo incentivado dentro da educação priorizando os aspectos que estão relacionados ao lazer, e com isso se estabelece uma relação direta entre ter prazer e aprender com aquilo que se faz.

Isso por si só não se configura como um problema pedagógico, mas quando isso se configura como sendo o único objetivo da educação, ou como sendo um contraponto ao trabalho, ou melhor, quando o trabalho, o esforço, que não seja fruto de uma experiência prazerosa é visto como algo de menor valor ou de nenhum valor quando comparado ao conhecimento empírico que é decorrência do lazer e de uma experiência prazerosa, aí sim temos um problema. Pois a educação passa a ser entendida como uma ação que necessariamente está relacionada à obtenção de prazer. Essa educação que está sempre vinculada ao lazer e da obtenção de prazer insere a criança cada vez mais nesse mundo infantil, e não apresenta para essa mesma criança características de um outro mundo, o mundo adulto. A educação, que deveria preparar a criança para o mundo adulto, inseri-la gradualmente no mundo do trabalho e afastá-la cada vez mais do mundo do brincar, acaba se abstendo dessa tarefa em favor da autonomia do mundo da criança.

Se entendermos a educação como uma ação humana que tem como seu principal objetivo a condução de uma pessoa de um estágio de desenvolvimento para outro, quase sempre superior ao que se encontrava anteriormente, assim como entende Dulce Mara Critelli, então entendemos que a tarefa do educador está intimamente ligada a conduzir a criança ou o adolescente do estágio que ele se encontra para um superior, de outra maneira, o papel do educador é marcado pela responsabilidade em apresentar um mundo adulto para o indivíduo em desenvolvimento, ele tem a tarefa de apresentar um mundo que esse adolescente ainda não conhece. É claro que a escola não é o mundo em si, mas em nossa sociedade é a escola o primeiro representante do mundo para a criança.

A primeira oportunidade que a criança tem de sair efetivamente ou ter outra experiência com um mundo que não seja o familiar é através da escola, é

através da educação, então a escola acaba sendo a representante do mundo adulto.

Existe uma expressão que diz que “a criança veio ao mundo”. Essa expressão indiretamente quer dizer que a criança foi inserida num mundo que já existia previamente a sua existência. O mundo já existia antes da criança, fisicamente, culturalmente, já existia uma linguagem, uma família, uma nação. Toda essa complexidade do mundo adulto deve ser apresentado para a criança, essa criança deve ser prepara para se inserir nesse mundo que já existia previamente.

Então podemos dizer genericamente que o papel da educação é conduzir a criança de seu mundo infantil e introduzi-la de forma gradual no mundo adulto. O papel do professor é do representante adulto desse mundo, que a criança não teve nenhum contato, e sua tarefa principal é a apresentação de seu mundo para a criança. Esse mundo construído coletivamente e historicamente pela humanidade. O que vimos hoje é que muitos não reivindicam de maneira nenhuma esse mundo. Nesse caso específico da educação, quando isso acontece, estamos diante de um problema, pois para a criança o professor é o adulto que representa esse mundo, mas ele representa um mundo que ele não reconhece como seu. Esse mundo pós-moderno que é marcado pela cultura de massas, é de todo mundo e não é de ninguém.

Os projetos pedagógicos contêm em seu bojo concepções sobre o ser humano, o mundo, a infância, a adolescência, o processo ensino e aprendizagem, sobre qual é o objetivo da escola, porém nem sempre essas concepções são explicitadas de forma adequada.

Capítulo II

Fenomenologia e Educação

*Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava frente aquilo que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”. Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Ao invés de “usáveis a serviço do governo”, diria “usáveis e abusáveis a serviço da economia”.
Rubem Alves*

Não acreditamos que seja das tarefas mais fáceis fazer uma aproximação entre a fenomenologia Heideggeriana e a educação, mas o reconhecimento dessa dificuldade não representa uma desistência.

Em seu livro *Ser e Tempo* (2009) Heidegger tenta fazer uma descrição ontológica do ser, explicitando as várias possibilidades de ser desse ser, que sendo, sempre põe em jogo seu próprio ser.

Nossa tentativa é fazer com que essa compreensão ontológica do ser do homem feita por Heidegger nos ajude a compreender melhor alguns desafios colocados hoje para compreensão da relação professor e seu aluno. Para que isso seja possível, acreditamos que é imprescindível fazermos uma apresentação sobre a compreensão de Heidegger sobre o que ele chama de **Dasein, mundo, cuidado, ocupação, propriedade e impropriedade**.

Para exemplificarmos essa relação professor aluno, iremos trabalhar com alguns exemplos retirados de jornais, filmes e depoimentos de pessoas que vivenciam o cotidiano escolar.

No jornal *Folha de São Paulo* do dia 13 de outubro de 2009, o jornalista Ruy Castro nos conta sobre um episódio que de alguma forma pode ser representativo de outras situações vivenciadas por professores em diversas escolas do país, sejam essas públicas ou não.

Em Março, um professor de história, filho de um amigo meu, foi desacatado em sala por três alunos num colégio em Moema,

zona sul de São Paulo. O mestre deu queixa na diretoria, esta apoiou os desordeiros. O professor pediu demissão e foi para casa onde teve uma crise nervosa. Passa agora por uma síndrome do pânico. A orientadora da escola, única pessoa a apoiá-lo, foi demitida. (Folha de São Paulo, 13/10/2009)

As ocorrências de casos de violência físicas e verbais contra professores estão se tornando cenas do nosso cotidiano.

O professor torna-se vítima em algumas situações, e em outras ele é o agressor. São inúmeras as ocorrências envolvendo professores que de alguma forma agrediram seus alunos. Quem tem algum contato com alguma instituição de ensino provavelmente já se deparou com alguma dessas situações. Para citar um exemplo de violência praticada por um professor, vamos relatar a fala de uma pessoa que trabalha em uma escola pública da Cidade de São Paulo. Segundo esse relato, uma professora de educação infantil, que, não vendo alternativa para acalmar um aluno que estava muito agitado em sua aula, pegou o mesmo e o jogou dentro da lixeira da sala de aula.

Geralmente, quando nos deparamos com notícias e situações semelhantes a essas, adotamos a postura de “juízes”. Ficamos atentos para identificarmos as vítimas e os agressores e logo em seguida proferimos nossa sentença sobre quem foi o culpado.

Utilizando-nos dessa abordagem, no primeiro caso a “vítima” seria o professor, pois ele foi o alvo do desacato de seus alunos, e os alunos, logo, seriam os “agressores”. No segundo caso, invertemos as posições e pronto, está identificado quem é a “vítima” e quem foi o “agressor”. Com isso, proferimos nossa sentença, acreditamos que a justiça está feita e o problema resolvido.

Alguém que não se contenta com avaliações superficiais logo irá se perguntar o que seria esse ato de desacato denunciado pelo repórter do jornal e no segundo caso, o que a criança teria feito para provocar uma atitude tão fora do compasso por parte da sua professora? Infelizmente não teremos acesso a essas respostas, mas a falta dessas respostas nos faz perceber que fazer justiça nem sempre é sinal de que o problema deixará de ocorrer, pois a preocupação com identificação correta do agressor e da vítima pode nos desviar da solução do problema, ao invés de nos aproximar dela. Acreditamos

que o centro da atenção em casos como os relatados acima deveria se voltar para uma compreensão sobre a relação que se estabelece entre professor e aluno dentro da sala de aula, e como essa relação contribui para o surgimento de tais situações no contexto escolar.

Quase sempre quando se utiliza o termo contexto escolar, na verdade o termo correto a ser utilizado deveria ser sala de aula. É na sala de aula onde a maioria dessas questões ocorrem e são raras as avaliações que realmente levam em consideração todo o contexto escolar.

É nesse espaço que convencionamos chamar de sala de aula onde se dá o encontro entre o professor e seu aluno.

Uma tentativa de definição que apresente a sala de aula como sendo um espaço físico onde se ministram aulas é extremamente simplificada. O educador mineiro Tião Rocha defende que se criem salas de aulas debaixo dos pés de manga, com isso ele tenta romper com essa lógica de sala de aula como sendo um espaço físico delimitado por quatro paredes e com algumas dezenas de cadeiras para os alunos se sentarem, e a escola como sendo o prédio onde estão localizadas algumas salas de aulas. Talvez esse termo já esteja demasiadamente carregado por um entendimento da sala de aula apenas como um espaço físico.

Na pós-modernidade, quando se torna comum transformar a educação em mercadoria, a consequência dessa visão é que o professor e o aluno se transformam em coisa, o aprendizado se transforma no produto a ser vendido e a sala de aula é apenas onde essa relação de troca se perpetua.

Neste trabalho vamos tentar percorrer um caminho que reabilite a sala de aula e possa dialogar com aqueles que pensam esse espaço procurando desenvolver um outro olhar para esse local de encontro entre seres humanos, intermediado pelo conhecimento do mundo desenvolvido historicamente pelo homem.

A estrutura do trabalho será organizada da seguinte maneira; apresentaremos os conceitos Dasein, Mundo, Propriedade e impropriedade e, conforme cada um desses conceitos forem sendo apresentados, iremos fazer uma discussão sobre questões referentes à educação e especialmente o encontro que se dá na sala de aula entre o professor e seu aluno.

É importante salientarmos que Heidegger não apresenta esses conteúdos que iremos trabalhar aqui como sendo conceitos, e sim dentro de uma proposta de criação de uma ontologia do ser. Esses conceitos não devem ser entendidos de forma separada de todas as proposições Heideggerianas acerca da constituição ontológica do ser, porém acreditamos ser possível fazer um recorte didático nessa ontologia e apresentar alguns conteúdos que a nosso ver se aproximam mais de uma visão educacional. A realização desse recorte se propõe a abrir um diálogo com todos aqueles que estão debruçados sobre os problemas educacionais contemporâneos.

Feito esses importantes esclarecimentos, vamos partir para a construção de nossa argumentação.

Dasein

Vamos nos utilizar do termo alemão *Dasein* para abordarmos esse ser que iremos colocar em questão neste estudo. Dependendo da tradução do livro *Ser e Tempo* (2009), podemos encontrar os termos *Ser-aí*, que é a tradução literal do alemão e também mais recentemente encontramos o termo *presença*. São longas e interessantes as discussões feitas para justificar a escolha de um ou de outro termo, mas não nos cabe aqui reproduzi-las. Para simplificar vamos nos utilizar do termo mais aceito pelos professores do curso de Psicologia da PUC-SP, que é *Dasein*.

Heidegger começa a sua discussão sobre o ser dizendo que em nosso tempo as ciências e a filosofia não se questionam sobre a questão do ser. “Pois se diz: ‘ser’ é o conceito mais universal e mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição. Esse conceito mais universal e, por isso, indefinível, prescinde de definição”. (2009, p.37). Heidegger não compartilha esse mesmo ponto de vista e defende que as ciências e a filosofia ao deixarem a discussão sobre o ser em segundo plano, priorizam os entes em detrimento do ser. Para iniciar essa discussão sobre o ser ele nos apresenta suas idéias sobre o *Dasein*.

É importante dizer que em muitos momentos de sua obra, Heidegger tenta estabelecer um diálogo e com isso fazer uma crítica ao pensamento metafísico. Esse pensamento, ao desconsiderar o ser dos entes é construído levando em consideração apenas os entes.

O *Dasein* não deve ser entendido como entendemos um ente, um ser simplesmente dado. “O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste ente é sempre e cada vez *meu*” (2009, p.85). Para entendermos o que se quer dizer com esse termo, é importante dizer que não se deve compreender o *Dasein* utilizando os mesmos métodos que a metafísica se utiliza para compreender seus objetos de estudo. Não é descobrindo leis universais e invariáveis, fazendo uma descrição física, química ou topográfica que se define o *Dasein*. Essas formas de compreensão do objeto de estudo utilizado pelas ciências apenas fazem uma descrição dos entes. As características que se podem extrair deste ente não são, portanto,

“propriedades” simplesmente dadas de um ente simplesmente dado que possui esta ou aquela “configuração”. (2009, p.85)

E é nesse ponto que podemos dizer que Dasein para Heidegger não é apenas mais um ente, e não sendo, para compreendê-lo devemos nos utilizar de outras formas de aproximação do ente que é o Dasein.

O Dasein não é apenas um ente que ocorre entre outros entes. Ao contrario, ele se distingue onticamente pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, *estar em jogo* seu próprio ser. (2009, p.48)

Como podemos observar na citação feita logo acima de Ser e Tempo, Dasein também é um ente, mas não é qualquer ente, é um ente que em seu ser tem algo diferente dos outros entes, pois o seu ser, ou melhor, quando está sendo, o seu próprio ser se põe em jogo. Ainda podemos apontar outras características importantes relacionadas à constituição do Dasein

Mas também pertence a essa constituição de ser do Dasein a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Isso significa, explicitamente e de alguma maneira, que o Dasein se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se lhe abra e manifeste com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. *A compreensão de ser é em si mesma uma determinação de ser do Dasein.* (HEIDEGGER, p.48)

Com essa compreensão sobre o modo de ser do Dasein, podemos destacar diversas questões fundamentais. O Dasein, ao ser, abre a possibilidade que o seu ser lhe seja compreendido. Com isso entendemos que o sendo do Dasein não é algo que possibilite esse ser alcançar um estágio que ele não necessite mais ser, o Dasein encontra a abertura do seu próprio ser, e não um fechamento. Além disso, é nessa abertura do ser que ele encontra a sua possibilidade de compreensão de si, compreensão de si que sempre se dá, mesmo que essa compreensão do Dasein sobre seu ser ocorra de forma mediana.

Vamos nos utilizar uma cena do cotidiano para ilustrar melhor essa possibilidade do Dasein estabelecer uma compreensão, mesmo que de forma

mediana, do mundo. Hoje se tornou muito comum as pessoas utilizarem-se de aparelhos celulares para se comunicarem, tão comum que o número de telefones móveis há muito já superou o de fixos. Esses aparelhos guardam em si uma especificidade; necessitam ser carregados com uma certa frequência. É comum que em alguns momentos, ao necessitarmos desses aparelhos, eles não funcionem, pois estão sem bateria. Para carregarmos essa bateria, não é necessário um conhecimento muito aprofundado sobre corrente elétrica, prótons e elétrons ou muito menos sabermos de que material é feita a bateria desse celular. Não necessitamos de todos esses conhecimentos nem para nos utilizarmos desses aparelhos e muito menos para colocá-los a carregar. Nos basta saber que as baterias de celulares descarregam e que para carregá-las novamente é necessário colocarmos o carregador na tomada e conectá-lo em nosso aparelho. Nesse caso, um conhecimento mediano sobre o ser do ente celular já é suficiente para a utilização adequada desse aparelho. Em nosso cotidiano, na maior parte das vezes, é assim que lidamos com as coisas do mundo, isto é, desenvolvemos um conhecimento mediano das coisas que vem ao nosso encontro no mundo.

Mas nem sempre as coisas são tão fáceis assim, nem sempre um conhecimento mediano sobre o ser do ente que estamos nos ocupando se mostra suficiente, principalmente quando estamos nos reportando a assuntos ligados a educação. Uma compreensão mediana sobre o ser do ente (aluno) nem sempre é suficiente, mesmo porque, corremos o risco de tentarmos fazer uma transposição intransponível, trabalhando com o ser do homem da mesma forma que entendemos o ser dos objetos simplesmente dados sem muitas vezes nos darmos conta disso. Retomando o exemplo do aparelho celular, quando adquirimos esses aparelhos eles vêm acompanhados com manuais de instruções para tirar nossas dúvidas sobre o uso e possíveis problemas, e se os problemas persistirem temos algumas outras alternativas, entre as quais encaminhamos o aparelho para uma assistência técnica, ou o jogamos no lixo. Já quando estamos falando de alunos, é fácil percebermos que eles não vêm acompanhados de manuais de instruções para aprendermos melhor a lidar com eles, desenvolvendo melhor as suas funções (habilidades e competências) e, quando apresentam “problemas de funcionamento”, na maioria das vezes

não chamamos um técnico para concertá-los (psicólogo) e nem podemos jogá-los no lixo (assim como a professora citada no exemplo acima fez).

Voltando à questão do ser, como já dissemos acima, esse ser que ao ser tem seu ser em jogo somos nós mesmos. Nós temos a característica de ser do Dasein. Para o nosso trabalho, essa compreensão sobre o nosso ser será fundamental. Importante também é saber que essas características de ser do Dasein, não se referem às características de ser dos objetos simplesmente dados.

É possível compreender a sala de aula como sendo o espaço físico onde se ministram aulas. Além do espaço físico onde se ministram aulas, podemos completar essa definição dizendo que nesse espaço estão alguns objetos simplesmente dados, como lousa, giz, iluminação, carteiras, cadernos, canetas, livros e muitos outros.

Entendemos que não é a simples presença desses materiais em um espaço físico que seja determinante para dizermos da existência de uma sala de aula. É a existência do ser dotado das características do Dasein que determina esse espaço enquanto tal. O ser desse ente, Dasein, possui características diferentes do ser dos outros entes que compõe esse espaço. As cadeiras não se relacionam, não se comunicam, não compartilham experiências. Não se ensina a cadeira a ser cadeira nem ao giz a ser giz, pois eles são entes que não estão com o seu ser em jogo. A possibilidade de compreensão do Dasein como abertura, como um ser que tem o seu ser em jogo nos possibilita entendermos de uma outra maneira a relação que se estabelece entre o professor e seu aluno na sala de aula.

O olhar dirigido a um ser simplesmente dado e o olhar que dirigimos ao aluno deve apresentar mudanças significativas. No mundo da técnica, onde tudo vira objeto de estudo coisificado, um olhar dirigido ao aluno que o contemple como sendo um ser em movimento, aberto e indefinido requer uma mudança de paradigmas extremamente importante.

À medida que vou envelhecendo tenho cada vez mais dó deles, das crianças e dos jovens. Porque gostaria que a educação fosse diferente. Vejam bem: não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indignância quase absoluta de nossas escolas. Se

tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras. Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo em que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada. (ALVES,2000, p.18)

Comentado sobre a hegemonia da ciência e da técnica na época atual, técnica essa que se alto proclama um maior conhecimento sobre as coisas, os objetos, o homem e o mundo, que supostamente contribuiria para uma aproximação do homem com os entes e com os outros, Colpo nos apresenta um outro horizonte de entendimento sobre esse fenômeno:

Tal modo de pensar, instrumentado pela eficiência da técnica e da logística dos mercados, nos enreda numa pseudoproximidade com as coisas e com os outros, entre outros sintomas que nos fazem adentrar numa noite escura e densa, obscurecendo-nos o mundo. Podemos testemunhar este mundo obscurecido por meio de alguns sintomas de nossa época atual, como a massificação dos homens, da fuga dos deuses, a devastação da terra, a aniquilação da coisa, bem com pela técnica moderna cuja essência consolida-se como uma provocação do homem em relação a natureza.(COLPO,2007, resumo, p.5)

Na fenomenologia existencial, que compreende o homem como abertura, não existe espaço para as rotulações e determinações do sujeito. Não é compatível com esse método de compreensão do ser a utilização de determinações físicas, psíquicas, biológicas e sociais que em muitos momentos servem para nos distanciar ao invés de produzir uma aproximação entre professor e aluno.

Por outro lado, esse olhar do professor que compreende seu aluno como abertura, também deve se voltar para a compreensão do seu próprio ser também como abertura. Além de se reconhecer como um ser que não tem uma relação estável com o seu próprio ser, que ser é sempre um projeto de construção de seu próprio ser. Se o próprio ser que constrói o conhecimento é compreendido como um ser inacabado, como sendo um projeto que nunca alcançara a realização final, a plenitude, o conhecimento produzido por esse ser deixa de ser entendido como uma verdade absoluta e indiscutível e esse conhecimento passa também a ser colocado em questão. Esse conhecimento deixa de ser absoluto, uma verdade indiscutível e com isso é retirado do centro da discussão sobre a educação, com esse deslocamento de posição, o conhecimento enquanto verdade absoluta deixa de ser a única finalidade da educação.

Quando Paulo Freire (2002) denunciava a prática de uma educação bancária, de alguma forma ele estava apontando para esse mesmo problema. No mundo da técnica, verificamos que é a quantidade de conhecimento acumulado que ocupa a finalidade principal na educação. O aluno é entendido como um receptáculo vazio, como coisa, como um ente simplesmente dado, pronto para ser preenchido pelo conhecimento depositado pelo professor. Nessa concepção, o aluno chega à escola sem conhecimento algum, e com o processo educacional passa a ser um nada preenchido de conhecimento. Esse nada, não é um nada repleto de possibilidades, é um nada que representa o vazio.

Isso não quer dizer que esse conhecimento técnico não seja algo de fundamental importância na educação, mas apenas que ele deixa de ocupar o papel central na educação e passa a ser entendido como um agente, como um instrumento capaz de ajudar o homem a estabelecer uma relação de mais proximidade com o seu próprio ser e com a liberdade.

O movimento que ocorre hoje na educação vai de encontro com essa concepção. O que se verifica hoje é a proliferação de mecanismos de avaliação. É constante as escolas passarem por avaliações regionais, municipais, estaduais e federais, avaliações essas que podem ter como único objetivo medir a quantidade de conhecimento acumulado pelos alunos. A partir

desses mecanismos de avaliações externos, criam-se rankings das escolas ou universidades melhores colocadas, das que apresentam os melhores desempenhos nessas provas.

Ser-no-mundo

Como discutimos anteriormente, é uma avaliação simplificada aquela que faz apenas uma descrição ôntica das dimensões físicas da sala de aula e dos objetos que compõem esse espaço. A sala de aula não é apenas um espaço físico em que em seu interior estão dispostos móveis, mas sim a sala de aula deve ser compreendida fenomenologicamente como um espaço do conhecimento, onde acontece o encontro entre professor e alunos, esses entendidos como homens que ao serem, colocam em questão o seu próprio ser.

Pertence, porém, essencialmente ao Dasein: ser em um mundo. Assim, a compreensão de ser, próprio do Dasein, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de “mundo” e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo. (HEIDEGGER, 2009, p.49)

O ser desse ente que chamamos Dasein só se dá no mundo. A compreensão de sala de aula para o Dasein, mesmo que essa seja uma compreensão mediana, só é possível porque para esse já se abriu uma possibilidade de compreensão sobre o seu ser, o seu mundo e o mundo do conhecimento. Como podemos dizer que se dá essa compreensão que o Dasein tem de si?

De certo modo e em certa medida, o Dasein se compreende a si mesmo de imediato a partir da tradição. Essa compreensão lhe abre e regula as possibilidades de seu ser. Seu próprio passado, e isso diz sempre o passado de sua “geração”, não segue mas precede a presença, antecipando-lhe os passos. (HEIDEGGER, 2009, p. 58)

O homem vem a um mundo que já existia antes dele mesmo. É a existência desse mundo “tradicional” que proporciona ao homem estabelecer um primeiro contato com o mundo e desenvolver uma compreensão sobre ele.

Mas quando nos referirmos ao ser-no-mundo, não estamos falando sobre uma relação do ser com um mundo, semelhante ao método científico que faz uma separação entre sujeito e objeto, uma relação de um ente (Homem) que está dentro de outro ente (mundo).

Quando dizemos que uma cadeira está na sala de aula, que a sala de aula está na escola, que a escola está em um bairro o bairro em uma cidade e por aí vai, estamos nos referindo a um ente que está dentro de outro ente. Fazemos referência a um ente simplesmente dado que está dentro de um outro ente simplesmente dado. O mundo do Dasein não deve ser compreendido dessa mesma forma, uma compreensão existencial do mundo para o Dasein não o entende como sendo sinônimo de um planeta onde o homem e determinadas espécies de vegetais, minerais e animais vivem dentro.

Ao contrário da divisão que a metafísica faz entre sujeito e objeto, um ser que compreende e um mundo que é compreendido, nessa compreensão de ser do homem, o mundo não é entendido como algo que está à disposição do homem para que esse o compreenda. Mundo é a morada do Dasein, Dasein só se dá no mundo, não existindo possibilidade de fazer uma divisão na expressão ser-no-mundo. “A expressão composta “ser-no-mundo”, já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade. Deve-se considerar este primeiro achado em seu todo”. (Heidegger, p. 98). Ainda sobre essa questão, é importante salientarmos que:

... o ser-no-mundo não é uma “propriedade” que o Dasein às vezes apresenta e outras não, como se pudesse ser igualmente com ela ou sem ela. O homem não “é” no sentido de ser e, além disso, ter uma relação com o mundo, o qual por vezes lhe viesse a ser acrescentado. O Dasein nunca é “numa primeira aproximação” um ente, por assim dizer, livre de ser-em-que, algumas vezes, tem gana de assumir uma “relação” com o mundo. Esse assumir relações com o mundo só é possível porque o Dasein, sendo-no-mundo, é como é. (HEIDEGGER, 2009, p.104).

O Dasein não é um ser fechado em si dotado de consciência, e a partir dessa consciência apreende o mundo. Nessa concepção, o homem é compreendido como um sujeito, um ser auto-suficiente, que se auto-sustenta e que é capaz de animar as coisas do mundo. Outra concepção muito utilizada é a que argumenta o contrário, ou seja, não é a consciência humana que nomeia o mundo e dá formas para esse mundo, e sim o mundo que imprime as suas marcas na consciência, é a percepção das coisas extensas que faz com que o homem forme sua consciência do mundo. Uma dessas concepções defende o

primado da consciência sobre o mundo e a outra defende o primado do mundo sobre a consciência. Em uma o mundo é produto de uma consciência e na outra, o homem e sua consciência são produtos do mundo. Com o que já foi dito anteriormente, podemos dizer que Heidegger rompe com esses paradigmas, não adotando nenhum dos lados para defender sua ontologia, ao contrário, faz uma crítica aos dois, pois a seu ver os dois cometem o erro de fazer uma divisão entre homem e mundo.

Heidegger argumenta que o homem não está dentro do mundo da mesma forma que a água está dentro do copo, como os entes simplesmente dados estão dentro um do outro. Ele entende que o homem não possui as mesmas características dos objetos simplesmente dados e por esse motivo essa divisão entre homem X mundo não deveria ocorrer. “Dois entes que se dão simplesmente dentro do mundo e que, além disso, são em si mesmos destituídos de mundo, nunca podem “tocar”-se, nunca um deles pode “ser e estar junto ao” outro”. (HEIDEGGER,2009, p.100)

Essa possibilidade de “ser-junto” ao mundo, além de não indicar um simples estar ao lado no mesmo espaço físico de coisas que ocorrem, indica um existencial fundado no ser-em. Como sempre, vamos deixar que o próprio Heidegger nos explique melhor essa questão.

Por vezes, sem dúvida, costumamos exprimir com os recursos da língua o conjunto de dois entes simplesmente dados, dizendo “a mesa está junto à porta”, “a cadeira toca a parede”. Rigorosamente, nunca se poderá falar aqui de um “tocar”, não porque sempre se pode constatar, num exame preciso, um espaço entre a cadeira e a parede, mas porque, em princípio, a cadeira não pode tocar a parede mesmo que o espaço entre ambas fosse igual a zero. Para tanto, seria necessário pressupor que a parede viesse ao encontro “da” cadeira. Um ente só poderá tocar um outro ente simplesmente dado dentro do mundo se, por natureza, tiver o modo de ser-em, se, com sua presença, já se lhe houver sido descoberto um mundo. (HEIDEGGER,2009, p.101)

A ontologia fenomenológica existencial de Heidegger entende o Dasein como sendo em um mundo. Esse ser-em do Dasein, não pode ser confundido com o modo de ser dentro do ser simplesmente dado, o ser dentro Heidegger denomina de categoria.

O ser-em, ao contrário, significa uma constituição de ser do Dasein e é um *existencial*. Com ele, portanto, não se pode pensar no ser simplesmente dado de uma coisa corpórea (o corpo vivo do humano) “dentro” de um ente simplesmente dado. O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente dada está, espacialmente, “dentro de outra” porque, em sua origem, o “em” não significa de forma alguma uma relação espacial desta espécie; “em” deriva-se de *innan-*, morar, habitar, deter-se; “*an*” significa: estou acostumado a, habituado a, familiarizado com, cultivo alguma coisa; possui o significado de colo, no sentido de *habito e diligo*. *O ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser do Dasein que possui a constituição essencial de ser-no-mundo.* (HEIDEGGER, 2009, p.100)

Para compreendermos melhor o que Heidegger entende como ser-no-mundo, gostaríamos de fazer uma citação de uma experiência muito interessante descrita pelo educador mineiro Tiao Rocha (2008), episódio esse vivido pelo próprio educador na sua infância e que pode nos orientar um pouco sobre nossa compreensão de como se dá o ser-no-mundo na educação.

Minha avó era negra, ligada à irmandade Nossa Senhora do Rosário. Uma tia era rainha, no grupo escolar com 7 anos, no primeiro dia a professora nos sentou no chão, começou a ler “num lugar distante, havia um rei e uma rainha”. Eu disse “tenho uma tia que é rainha”. E ela “ta bom, mas fica quietinho, presta atenção”. Na terceira vez fui levado para a sala da diretora, uma mulher forte que parecia um guarda-roupa, dona Andina. Nem me ouviu e me mandou calar, “quer ser expulso?” No ginásio, o professor começou a falar dos reis portugueses, levantei a mão, “tenho uma tia rainha”. Ele: “Cara, não enche o saco! Olha sua cor. Primeiro dia já começa assim...” (ROCHA, 2008, p.30)

Em seu primeiro dia de aula, Tião Rocha é apresentado a um lugar distante habitado por reis e rainhas. Lugar esse com o qual, aparentemente, Tião não possuía nenhuma familiaridade. É claro que ele não tinha nenhuma familiaridade com esse lugar distante, mas na sua experiência, na sua compreensão de mundo, reis e rainha eram figuras muito presentes. Tião não conhecia o lugar distante, por outro lado a sua professora não conhecia e nem se propôs a conhecer a tia rainha de Tião. Nesse episódio encontramos quase o choque entre dois mundos, um oficial, o mundo do conhecimento repleto de entes que podem ser determinados como sendo um dentro do outro, mundo de

coisas, mundo de categorias. O outro mundo é o mundo do ser-em, colorido pelas experiências vivenciadas e compartilhadas num mundo familiar.

Tião mesmo, sem nunca ter freqüentado uma escola, já possuía uma compreensão sobre si e sobre o seu mundo. Mundo esse composto por figuras religiosas, familiares, mundo da tradição familiar. O homem vem em um mundo que o precede, e de certo modo é nesse mundo que ele abre e regula as possibilidades do seu ser. Mesmo que essa compreensão sobre o mundo que o homem desenvolve seja uma compreensão preliminar, ingênua, mediana, é importante entender que ela sempre se dá.

Podemos dizer que para Tião sua existência nesse mundo, possuía o mesmo caráter do ser-em do Dasein. Era um lugar onde ele morava, detinha-se junto... ao mundo, com alguma coisa que, deste ou daquele modo lhe era familiar.

A negação desse mundo familiar para Tião, se aproximou com a negação de sua própria existência, pois se compreendemos que não existe homem sem mundo, a negação da professora era uma negação do ser de Tião.

A ação de professora vai no sentido de reforçar uma visão do aluno como sendo um ser simplesmente dado, destituído de mundo, de história, de tradição, que não possui o caráter de ser do Dasein. Nessa perspectiva, o aluno é entendido como coisa, que deve ser preenchida de conhecimento, conhecimento esse que também vira coisa. Infelizmente notamos que em educação as relações adotam as seguintes configurações: Uma coisa (professora) que se utiliza de coisas (conhecimento) para preencher outras coisas (alunos). Quando nos referimos a professora, ao conhecimento e aos alunos como sendo coisas, o emprego desse termo quer dizer “aquilo que se lida na ocupação” (HEIDEGGER,2009, p.116).

Como vimos, negar que o homem é um ser-no-mundo, negar o mundo, negar o caráter de abertura do Dasein é negar a existência do homem, é transformá-lo em um objeto simplesmente dado.

Ocupação e Preocupação

O caminho que percorremos até aqui nos permite fazer algumas afirmações sobre o pensamento Heideggeriano. A princípio, nesse trabalho apresentamos a diferença do ser dos seres simplesmente dados, e o ser do Homem, Dasein, dando ênfase a esse último. Logo em seguida, nos atemos no existencial ser-no-mundo, apresentado à impossibilidade de pensarmos o Dasein sem mundo.

Nas diversas formas que o Dasein pode ser-no-mundo, esse sempre se depara com objetos simplesmente dados e com seres que possuem o ser com as mesmas características do Dasein. Nesse momento iremos caracterizar melhor, o que representa dentro desse pensamento a *ocupação* que o Dasein apresenta com os entes que não possuem o mesmo caráter da presença e a *preocupação* que o Dasein apresenta com os entes que possuem o ser com características semelhantes a sua. “O ente, com o qual o Dasein se relaciona enquanto ser-com, também não possui o modo de ser do instrumento a mão, pois ele mesmo é Dasein. Desse então não se ocupa, com ele se preocupa”. (HEIDEGGER, 2009, p.177).

Vamos apresentar o sentido de Ocupação e de Preocupação para Heidegger, para depois finalizarmos dirigindo nosso olhar para a educação nos utilizando desse pensamento.

A relação que o ser-no-mundo estabelece com as coisas, coisas essas que passaremos a chamar de agora em diante de instrumentos. “Designamos o ente que vem ao encontro na ocupação de instrumento” (HEIDEGGER, 2009, p.116). Heidegger chama de ocupação:

Com a facticidade, o ser-no-mundo do Dasein já se dispersou ou até mesmo se fragmentou em determinados modos de ser-em. Pode-se exemplificar a multiplicidade desses modos de ser-em através da seguinte enumeração: ter o que fazer com alguma coisa, produzir alguma coisa, tratar e cuidar de alguma coisa, aplicar alguma coisa, fazer desaparecer ou deixar perder-se alguma coisa, empreender, impor, pesquisar, considerar, discutir, determinar...Estes modos de ser-em possuem o modo de ser da ocupação. Modos de ocupação são também os modos deficientes de omitir, descuidar, renunciar, descansar, todos os modos de “ainda apenas”, no tocante as possibilidades da ocupação. (HEIDEGGER, 2009, p.103)

A partir desse trecho, podemos compreender que Heidegger faz uma delimitação do que ele chama de ocupação. Essa ocupação é a maneira do homem estar no mundo junto com as coisas, com os objetos e instrumentos. Na ocupação com os entes simplesmente dados, também é possível verificarmos uma preocupação ontológica do Dasein com o seu ser. Quando o homem faz uso de instrumentos no seu dia a dia, mesmo que esse não tenha uma compreensão total disso, essa ocupação traz em si uma preocupação com o seu ser. Nos utilizamos de relógios, construímos casas, desenvolvemos a agricultura, nos alimentamos dessa ou daquela maneira, trabalhamos, estudamos, amamos, todas essas formas de ser traz em si a lida com instrumentos simplesmente dados e também nos revelam uma preocupação que o homem tem consigo e também com os outros. “O Dasein encontra, de saída, “a si mesmo” naquilo que ele empreende, usa, espera, resguarda no que está imediatamente a mão no mundo circundante, em sua ocupação”. (HEIDEGGER, 2009, p.175)

Essas e outras formas de ser no mundo são tentativas do homem se preocupar com o seu ser, com a fragilidade do seu ser, pois no limite podemos perceber que essas formas de ocupação denunciam em última instância que no horizonte existencial do homem está a sua finitude.

O homem ao ser no mundo não se ocupa apenas de instrumentos, ao seu encontro também vem outros seres dotados de características semelhantes às suas. O homem além dos instrumentos encontra outros homens no mundo. Como Heidegger caracteriza esse encontro com os “outros”?

A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo o próprio Dasein. Será que essa caracterização não provém, de uma distinção e isolamento do “eu”, de maneira que se devesse buscar uma passagem do sujeito isolado para os outros? Para evitar esse mal-entendido, é preciso atentar em que sentido se fala aqui dos “outros”. Os “outros” não significam todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, não se consegue propriamente diferenciar, são aqueles entre os quais também se está. (HEIDEGGER, 2009, p.174)

Heidegger aprofunda mais a sua compreensão sobre essa maneira do Dasein ser no mundo com os outros.

Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado “em conjunto” dentro de um mundo. O “com” é uma determinação do Dasein. O “também” significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que se ocupa dentro de uma circunvisão. “Com” e “também” devem ser entendidos existencialmente e não categorialmente. A base desse ser-no-mundo determinado pelo com, o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros. O mundo do Dasein é mundo compartilhado. O ser-em é ser-com os outros. O ser-em-si intramundano desses outros é co-presença. (HEIDEGGER, p.174)

Em nosso modo de ser cotidiano, nos referimos na maior parte das vezes aos outros como sendo algo que não nos diz respeito, que não nos afetam. Nos referimos ao outro como se fossem algo que pudéssemos nos desfazer. Operamos uma divisão muito clara entre eu e o outro. Heidegger afirma que na maior parte das vezes, não é possível realizarmos essa diferenciação, nos perdemos num mundo impróprio em que os outros somos nós mesmos, ao mesmo tempo que não é ninguém. O ser-com não é algo que o Dasein pode estar num dia e no outro pode se desfazer, optando por não estar mais com outro.

Assim como não se pode optar em ser-no-mundo um dia e no outro não ser mais, o ser-com o outro é uma determinação do Dasein. O homem é um ser-no-mundo, mundo esse que é compartilhado com outros homens. “Se o ser-com constitui existencialmente o ser-no-mundo, ele deve ser interpretado pelo fenômeno da cura, da mesma forma que o modo de lidar da circunvisão com o manual intramundano que, previamente, concebemos como ocupação”. (Heidegger, 2009, p.177)

“Ocupar-se” da alimentação e estuário, tratar do corpo doente é também preocupação. Numa simetria com a ocupação, entendemos essa expressão como termo de um existencial. A “preocupação”, no sentido de instituição social fática, por exemplo, funda-se na constituição de ser do Dasein enquanto ser-com. Sua urgência provem de, numa primeira aproximação e na maior parte das vezes, o Dasein manter-se nos modos deficientes de preocupação. O ser por um outro, contra um

outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não se sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. E precisamente estes modos, que mencionamos por último, de deficiência e indiferença, caracterizam a convivência cotidiana e mediana de um com o outro. (HEIDEGGER, 2009, p.178)

Sobre esse modo deficiente de preocupação, Heidegger complementa a sua análise dizendo que “Esses modos indiferentes da convivência recíproca facilmente desviam a interpretação ontológica para um entendimento imediato desse ser como ser simplesmente dado de muitos sujeitos”(Heidegger, 2009, p.178)

Além desses aspectos deficientes de preocupação, podemos destacar também dois modos positivos dessa mesma:

Ela pode, por assim dizer, retirar o “cuidado” do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, saltando para o seu lugar. Essa preocupação assume a ocupação que outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto, ou então dispensar-se totalmente dela. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva, que retira do outro o “cuidado”, determina a convivência recíproca em larga escala, e na maior parte das vezes, diz respeito à ocupação do manual. (HEIDEGGER, 2009, p.178)

O outro modo positivo de preocupação é a que não substitui o outro no cuidado que esse dispensa a si, é uma preocupação que salta antecipando-se a ele.

Em contrapartida, subsiste ainda a possibilidade de uma preocupação que não tanto substitui o outro, mas que salta antecipando-se a ele em sua possibilidade existencial, não para lhe retirar o “cuidado” e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que, em sua essência, diz respeito a cura propriamente dita, ou seja, a existência do outro e não uma coisa de que se ocupa, ajuda o outro a tornar-se, em sua cura, transparente a si mesmo e livre para ela. (HEIDEGGER, 2009, p.178)

A partir dessas citações, verificamos que para Heidegger existe uma importante distinção entre a ocupação e a preocupação. Entendemos como ocupação a forma que o Dasein se encontra no mundo com as coisas, os

objetos, os instrumentos, os entes simplesmente dados. Esses, não possuem as mesmas características do Dasein, e isso quer dizer que eles não desenvolvem uma compreensão sobre o seu ser, o ser desses entes não está em jogo, não possuem mundo, e nem se relacionam, não tocam os outros objetos. Essas características que esses entes não possuem são próprias do Dasein. Quando dois entes que possuem essas características se encontram, chamamos de preocupação. Podemos destacar os modos deficientes de preocupação, o ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não se sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. Os modos positivos de preocupação podem se configurar de duas formas: uma preocupação de substituir o cuidado que o Dasein desenvolve com o seu próprio ser, e outro que se adianta, devolvendo o cuidado para o próprio Dasein.

Para associarmos essas características do Dasein com a educação, vamos utilizar um trecho do livro “A alegria de ensinar” de Rubem Alves:

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso. Pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isto. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta voz da classe dominante. Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender. A classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores. Acontece que as crianças não estão sozinhas neste julgamento. Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora, professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro,

professor de Literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude esquecer. Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cujas finalidades e utilidades nunca se deram ao trabalho de nos explicar. Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. (ALVES, 2000, p.11)

Essa diferenciação comentada por Rubem Alves entre aqueles que detêm o monopólio do saber e os que detêm o monopólio da ignorância e obedecem com medo de não serem reprovados, entre a classe dominante e a classe dominada, nos ajuda a relacionarmos o que vimos até aqui sobre preocupação e ocupação com educação.

Essa luta de classes, só pode ser sustentada por uma visão que entende os alunos como coisas, objetos vazios que devem ser preenchidos de medo e de conhecimento. Nessa perspectiva, fica difícil diferenciarmos um aluno e um disco rígido de um computador. Esse olhar que desconsidera o outro enquanto Dasein poder ser identificado como um modo de preocupação que substitui o cuidado que o outro deve ter com o seu próprio ser. Esse tipo de preocupação, quando ocorre em uma instituição de ensino, pode fazer com que o aluno torne-se dependente e dominado, mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Estamos falando de uma forma de educação que é incapaz de fazer com que o aluno assuma a responsabilidade com o seu desenvolvimento, um cuidado com a sua existência, em suma, uma educação que não produz liberdade.

Felizmente, quando tratamos de uma instituição tão complexa como é a escola não podemos fazer super generalizações. É nesse sentido que Rubem Alves também destaca a existência de uma outra forma de preocupação, forma essa vivenciada por ele quando era um estudante. Pode ser apenas uma coincidência, mas entre os dois professores destacados, um deles foi a primeira pessoa que apresentou ao autor o mundo da leitura, e fez isso com tanto amor que o escritor jamais irá esquecer. É de extrema importância enfatizar que foi um professor o primeiro a apresentar o mundo da literatura a

um dos grandes escritores brasileiros. Com toda certeza, quando estamos falando de uma preocupação do professor para com o seu aluno, estamos querendo destacar esse tipo de preocupação. Uma preocupação capaz de produzir liberdade, responsabilidade e autonomia.

Considerações Finais

A finalização desse trabalho, ao invés de produzir um sentimento de dever cumprido, pelo contrário, abre a possibilidade, não só a possibilidade, mas a necessidade de intervirmos de alguma forma no sistema educacional público no Brasil.

Ele nos colocou diante de alguns pensadores e pesquisadores que dedicaram seu tempo e esforços em busca de uma compreensão mais adequada sobre os problemas enfrentados na educação. Cada leitura realizada contribuía para abrir um leque quase infinito de possibilidades de intervenção.

Os problemas enfrentados já há muito não são segredos guardados entre os muros das escolas, porém enquanto sociedade ainda não conseguimos nos aproximar da solução desses. Diante dessa perplexidade produzida pelo reconhecimento dos problemas e da falta de soluções, muitos se vêem obrigados a adotarem um dos lados em conflito e defende-lo com unhas e dentes. Ora os professores são apontados como sendo os únicos culpados, ora os alunos, as famílias e a escola. Nessa tentativa de apontar os culpados, ninguém consegue sair ileso. Nessa busca desenfreada por culpados, perdemos todos. Infelizmente não é um exagero configurarmos algumas relações que ocorrem nas escolas como sendo relações de conflito.

As escolas muitas vezes são entendidas como sendo um mundo a parte, não estando inserida num contexto histórico, em uma determinada sociedade. Não é raro surgirem discussões que negam a historicidade dessa instituição, e com isso a defesa de conhecimentos universais e absolutos, comportamentos adequados, tanto para o professor quanto para aluno, técnicas de ensino e de aprendizagem generalizadas, invadem as escolas e se tornam comuns.

Um espectro ronda a sociedade, e a escola também está sendo vigiada. Cada vez mais verificamos uma visão tecnicista derrubando fronteiras e invadindo territórios nunca antes explorados por tal visão. Tudo é passível de ser quantificado, delimitado, explorado, numerado, catalogado, organizado e entendido. A razão invade todos os lugares e todas as formas de ser. Nessa visão, tudo virá coisa, objeto de conhecimento ou mercadoria. Jogamos fora nossas utópicas possibilidades de um mundo melhor, nos afastamos das ruas, de nossos antigos companheiros, de nossos vizinhos, destruimos a natureza,

matamos nossos deuses e nossos amores, tudo isso em troca da possibilidade de consumirmos livremente. A ética e a moral vigente são ditadas pelo mercado. Os santuários do homem moderno são as bolsas de valores e seus gurus são os economistas.

É nesse mundo que a educação pública está inserida, e não em outro, o mundo dos nossos sonhos, do nosso passado. Uma visão nostálgica sobre a educação não contribui para a solução dos problemas levantados.

Pode soar estranho que no corpo desse trabalho não falamos sobre transformações sociais, mas nas considerações finais estamos mencionando algumas características da sociedade moderna. É que na delimitação de nossa proposta de pesquisa, tínhamos a intenção de voltar as coisas mesmas, as relações primeiras que ocorrem na educação formal, e entendemos que em se tratando de educação formal pública, o que mais se aproximava dessa proposta era um estudo que tivesse em seu foco o desenvolvimento de uma compreensão sobre a relação que ocorre entre professor e aluno. É claro que essa delimitação, ou melhor, essa limitação do foco de análise não representa uma negação da importância dos outros aspectos que possivelmente necessitariam ser aprofundados. Uma compreensão aprofundada sobre a relação estabelecida entre o professor e seu aluno, a nosso ver, pode contribuir para a construção de análises sobre projetos pedagógicos, sistemas educacionais etc. Negligenciar a importância de um entendimento aprofundado dessa relação para a construção de projetos e teorias pedagógicas pode configurar-se uma falta difícil de ser justificada.

A nosso ver, uma pesquisa que pretenda se aprofundar sobre o papel da educação, necessariamente deveria passar por uma discussão sobre para quem essa educação será oferecida. Foi buscando aprofundar nossa compreensão sobre esse “quem” que esse trabalho se realizou. Entendemos que esse “quem” não é sinônimo de objeto de estudo, público alvo, sujeito, pelo contrário, chamamos esse “quem” de Dasein. Dasein é o ser que ao ser põe o seu ser em jogo, em questão.

Nosso olhar em muitos momentos se configura como sendo um contraponto ao olhar que coisifica o homem aluno, e nesse sentido, não entendemos a escola como sendo um ambiente repleto de coisas, humanas ou

não humanas. As coisas, que muitas vezes chamamos nesse trabalho de objetos simplesmente dados, instrumentos, não aprendem, não brincam, não se questionam, não põem em questão, não tocam, não entram em relação. Ao contrário das coisas simplesmente dadas, o Dasein possui mundo, é um ser-no-mundo, mundo esse sempre compartilhado com outros entes que tem o ser com as mesmas características do Dasein. Por ter que ser, e ao ser, por em jogo o seu próprio ser, o Dasein se ocupa dos instrumentos no mundo e se preocupa consigo e com os outros.

Nesse pequeno passo que foi percorrido com a finalidade de aproximar as questões educacionais e a ontologia de Martin Heidegger, é importante salientar que esses existenciais ser-no-mundo, ser-com não ocorrem separadamente.

Na Grécia antiga, os gregos criaram a lenda da Medusa. Medusa era uma figura mitológica, uma mulher que ostentava uma coroa repleta de serpentes. Diz a lenda que quem olhasse diretamente nos olhos da Medusa se transformava em pedra. Já no velho testamento, explicando a teoria criacionista, nos deparamos com a história que Deus modelou o barro, soprou nas suas narinas e criou o homem, colocou-o em um jardim e deu-lhe uma companheira e lhe encarregou-o de cuidar desse jardim. O olhar da Medusa tem o poder de transformar a vida em rocha, rocha carente de mundo, já o sopro de Deus transforma o barro em vida, cria um mundo e responsabiliza o homem pelo cuidado desse mundo. Na educação, encontramos práticas que sopram o conhecimento gerando vida, cuidado e preocupação e práticas que produzem olhares petrificantes.

Para finalizar, devido a profundidade do tema e a seriedade com que ele foi aqui tratado, vou me utilizar da seriedade de um escritor que se mostrou apaixonado pela educação e pela arte de ensinar chamado Rubem Alves, esse conto além de fazer uma boa discussão sobre a relação professor com seu aluno, faz também uma crítica a atual conjuntura educacional no Brasil.

Ensinar a alegria

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.

Reli, faz poucos dias, o livro de Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*. Bem ao final, à guisa de conclusão e resumo da estória, está este poeminha de Rückert:

*Nossos dias são preciosos
mas com alegria os vemos passando
se no seu lugar encontramos
uma coisa mais preciosa crescendo:
uma planta rara e exótica,
deleite de um coração jardineiro,
uma criança que estamos ensinando,
um livrinho que estamos escrevendo.*

Este poema fala de uma estranha alegria, a alegria que se tem diante da coisa triste que é ver os preciosos dias passando... A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta... Algumas páginas antes o herói da estória havia declarado que, ao final de sua longa caminhada pelas coisas mais altas do espírito, dentre as quais se destacava a familiaridade com a sublime beleza da música e da literatura, descobria que ensinar era algo que lhe dava prazer igual, e que o prazer era tanto maior quanto mais jovens e mais livres das deformações da deseducação fossem os estudantes.

Ao ler o texto de Hesse tive a impressão de que ele estava simplesmente repetindo um tema que se encontra em Nietzsche. O que é bem provável. Fui procurar e encontrei o lugar onde o filósofo (escrevo esta palavra com um pedido de perdão aos filósofos acadêmicos, que nunca o considerariam como tal, porque ele é poeta demais, “tolo” demais...) diz que “a felicidade mais alta é a felicidade da razão, que encontra sua expressão suprema na obra do artista. Pois que coisa mais deliciosa haverá que tornar sensível a beleza? Mas “esta felicidade suprema,” ele acrescenta, “é ultrapassada na felicidade de gerar um filho ou de educar uma pessoa.” Passei então ao prólogo de Zaratustra.

*Quando Zaratustra tinha 30 anos de
idade deixou a sua casa e o lago de sua
casa e subiu para as montanhas. Ali ele
gozou do seu espírito e da sua solidão, e
por dez anos não se cansou. Mas, por*

fim, uma mudança veio ao seu coração e, numa manhã, levantou-se de madrugada, colocou-se diante do sol, e assim lhe falou: Tu, grande estrela, que seria de tua felicidade se não houvesse aqueles para quem brilhas? Por dez anos tu vieste à minha caverna: tu te terias cansado de tua luz e de tua jornada, se eu, minha águia e minha serpente não estivéssemos à tua espera. Mas a cada manhã te esperávamos e tomávamos de ti o teu transbordamento, e te bendizíamos por isso.

Eis que estou cansado na minha sabedoria, como unia abelha que ajuntou muito mel; tenho necessidade de mãos estendidas que a recebam. Mas, para isso, eu tenho de descer às profundezas, como tu o fazes na noite e mergulhas no mar... Como tu, eu também devo descer... Abençoa, pois, a taça que deseja esvaziar-se de novo...

Assim se inicia a saga de Zaratustra, com uma meditação sobre a felicidade. A felicidade começa na solidão: uma taça que se deixa encher com a alegria que transborda do sol. Mas vem o tempo quando a taça se enche. Ela não mais pode conter aquilo que recebe. Deseja transbordar. Acontece assim com a abelha que não mais consegue segurar em si o mel que ajuntou; acontece com o seio, túrgido de leite, que precisa da boca da criança que o esvazie. A felicidade solitária é dolorosa. Zaratustra percebe então que sua alma passa por uma metamorfose. Chegou a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade que nele mora. Seus olhos procuram mãos estendidas que possam receber a sua riqueza. Zaratustra, o sábio, se transforma em mestre. Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade.

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplina”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria?

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando

perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...” Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração... (Rubem Alves, A alegria de ensinar, 2000)

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o Futuro*. [Tradução Mauro W. Barbosa]. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

AURÉLIO, Dicionário do. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>
Acesso em: 22/10/2009

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Campinas: Papirus, 2000

BOCK, Ana Mercês Bahia. Em (tem esse “Em” aí mesmo? Se realmente tiver a palavra psicologia deve vir em caixa baixa) *Psicologia escolar: teorias e críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1980

CLAIRE, Columber; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. [Tradução de Roseana Kliergerman Murray], São Paulo: Summus, 1989.

COLPO, Marcos. *IDÉIAS PARA UMA PEDAGOGIA DA DESCONSTRUÇÃO: DESDOBRAMENTOS DA ONTOLOGIA DE MARTIN HEIDEGGER*. Doutorado em Filosofia da Educação. USP - SÃO PAULO, 2007

DELORS, Jacques. Os Quatro Pilares da Educação. Disponível em <http://lucianoaferreira.files.wordpress.com/2009/05/4pilares-net_text-cont_delors-pilares.pdf>. Acesso em: 11/10/2009

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIRÃO, Juliana. *Estamos, meu bem, por um triz*. Jornal O Povo de 11/05/2007. Disponível em <<http://www.opovo.com.br/opovo/vidaarte/694112.html>>. Acesso em: 02/08/2009

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não- formal*. Disponível em <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 11/10/2009

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. [Tradução revisada e apresentação de Márcia de Sá Cavalcanti Schuback];. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. [Tradução de Luisa Buarque de Holanda; revisão técnica, Márcia Sá Cavalcante Schuback]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

LYRA, Edgar. *Heidegger e a Educação*. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 6, n.10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008

MATTOS, Fernando Costa. *A doença da civilização: novos valores para combater o niilismo*. Revista Mente e Cérebro, FILOSOFIA, Nietzsche,

NIETZSCHE, Friedrich. *Breviário de citações, ou, para conhecer Nietzsche: fragmentos e aforismos*; [seleção, organização e tradução Duda Machado]. 3.ed. São Paulo: Landy Editora, 2006

REVISTA NOVA ESCOLA

Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/hannah-arendt-428159.shtml>

Acesso em: 08/11/2009

PARO, Vitor H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ROCHA, Tião. Revista Caros Amigos. Ano XII, número 137, agosto de 2008.