

PROCESSO PARTICIPATIVO E A RELAÇÃO ENTRE CUIDADO, SINGULARIDADE E IMPESSOALIDADE: UM ESTUDO EM HEIDEGGER NO ESPAÇO NÃO ESCOLAR

The participatory process and the relationship between care, uniqueness and impersonality: a study in heidegger in non-scholastic environment

BORGES, V.

Recebimento: 01/11/2012 – Aceite: 15/01/2013

RESUMO: O tema norteador deste artigo é a importância do processo participativo na e para a educação. A partir da investigação da relação entre cuidado, singularidade e impessoalidade, em Martin Heidegger, pretende-se demonstrar a importância do pensamento desse filósofo para o campo educacional, com destaque para o Espaço Não Escolar, em vista de um projeto de educação de Qualidade Social. A pesquisa bibliográfica na literatura desta área contribui para acenar uma prática educativa-assistencial mais crítica e consciente, democrática e participativa. Ainda, ao elucidar o ser do homem, diz-se que ele é na sua relação com o outro. O coletivo se constitui a partir de modelos de liderança compartilhada, ao mesmo tempo em que incorpora no seu discurso o resgate pelo sentido do ser. Nessa dimensão, o cuidado exige a ocupação de todos para com a vida humana e para com os outros. *A educação do pensar* contribui no ressignificar as ações enraizadas na concepção dogmática do ser humano, para enfrentar mais adequadamente o problema da impessoalidade, que limita o desenvolvimento cognitivo, moral e estético da criança.

Palavras-chave: Ser. Cuidado. Processo Participativo.

ABSTRACT: The guiding theme of this article is the importance of the participatory process in and for education. From the investigation of the relationship between care, uniqueness and impersonality in Martin Heidegger, it is intended to demonstrate the importance of this philosopher's thought for the educational field, especially for the Non-Scholastic Environment, in view of an educational project of Social Quality. The bibliographic research in the literature of this field helps to lead to a helpful a more critical and conscious,

democratic and participatory educational practice. Still, in elucidating the being of the man, it is said that he is in his relationship with the others. The collective is constituted by models of shared leadership, while it incorporates the recovery of the sense of being in its speech. In this dimension, care requires the involvement of everybody in human life and towards the others. The *Education of Thinking* helps to reframe the actions rooted in dogmatic conception of the human being, to address the problem of impersonality more adequately, which limits the cognitive, moral and aesthetic development of the child.

Keywords: Being. Care. Participatory Process.

Introdução

Pretendo, a partir do pensamento do filósofo Martin Heidegger, refletir o espaço Não Escolar como lugar da construção da prática educativa-assistencial crítica e consciente, democrática e participativa, em vista de um projeto de educação de Qualidade Social.

Primeiramente busco pelo sentido do ser. O *Dasein* expressa o homem na sua existência que, desde o princípio, se pergunta pelo sentido do ser e não se deixa reduzir a simples presença. Antes busca deixar-se aprender o aprender como exercício da sua cidadania. O cuidado, por sua vez, exige atitude, como acolhimento, respeito, não discriminação imbricada no processo normativo e na superação tanto da simples punição quanto do paternalismo. Em outras palavras, no que tange à compreensão de *preocupação*, superar atitudes assistencial-paternalísticas significa implementar políticas de assistência fundadas no *ser-aí*, onde o homem, consciente de si e do seu papel, se transforma ao reconhecer sua integridade e singularidade.

Portanto, como conceber o cuidado um modo de ser si mesmo em cada novo instante? Apropriar-se de uma compreensão do *Dasein* sem cair no impessoal, na existência imprópria? Ou, descrever uma relação onde a preocupação pelo outro não aniquila sua singularidade?

Os questionamentos são pertinentes e desafiadores. Presença constante, como pano de fundo, no desenvolvimento das três seções desse artigo. Assim, na primeira seção cito algumas ideias do pensamento de Heidegger e suas influências, a fim de localizar o leitor numa linguagem própria. Saindo do pensamento heideggeriano, abro a próxima seção abordando sucintamente a história e a proposta pedagógica da instituição escolhida, para, então, na terceira seção tratar da relação entre cuidado, singularidade e impessoalidade, legitimada no princípio da participação, que se inspira no processo de democratização dos espaços educativos, tornando-os lugar de compreensão do sentido do ser do homem, da sua existência na relação com os seres.

Elementos básicos do pensamento de Martin Heidegger

Martin Heidegger nasceu em 26 de setembro de 1889, em Messkirch, Alemanha. Cursou teologia e filosofia. Foi colaborador de Husserl, com quem desenvolve uma relação amigável e afetuosa. Em 1927, publica a primeira parte da obra *Sein und Zeit* (Ser e Tempo). No ano seguinte é nomeado professor titular na Universidade de Freiburg, e reitor em 1933, no mesmo período em que também aderira ao nazismo. Contudo, em fevereiro de 34 demite-se de suas funções de reitor recusando ceder às pressões do Partido Nazista para rechaçar os professores

opositores ao regime. Em 1945, as autoridades francesas de ocupação suspendem suas funções docentes, proibindo-o de lecionar, o que não impedirá de continuar com as suas pesquisas. Heidegger morreu no dia 26 de maio de 1976, ano de publicação do primeiro volume da *Gesamtaugabe* (Obras completas).

De antemão, considero importante mencionar algumas ideias do pensamento de Heidegger, e suas influências. Partindo da obra *Sein und Zeit*, destaco a definição de fenomenologia. Ele (2008b, p. 67) inicia sua explicação a partir dos étimos gregos *αινόμενον* (fenômeno) e *λόγος* (logos); todavia, seu questionamento primordial será pelo “sentido do ser” (HEIDEGGER, 2008b, p. 268), enquanto o método fenomenológico “viabilizaria a investigação do sentido do ser a partir da análise daquele, que, entre todos os seres, seria capaz de compreendê-lo” (HEIDEGGER, 1996 *apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 19), ou seja, o homem.

A fenomenologia, então, está na base da apreensão do sentido do ser, e quem o investiga busca pelo *ser* dos entes, que muitas vezes poderá estar encoberto, distorcido, velado. Em outras palavras, imerso no esquecimento ou na ausência do seu sentido. Mas, por mais que os fenômenos possam velar-se, “a ideia de apreensão e explicação ‘originárias’ e ‘intuitivas’ dos fenômenos abriga o contrário da ingenuidade de uma ‘visão’ casual, ‘imediate’ e impensada” (HEIDEGGER, 2008b, p. 76-77). Portanto, a fenomenologia é o método de uma analítica da existência, onde por meio da *interpretação* “anunciam-se o sentido próprio de ser e as estruturas fundamentais de ser que pertencem à presença como compreensão de ser” (HEIDEGGER, 2008b, p. 77), além do mais, é hermenêutica no sentido de designar o ofício de interpretar (HEIDEGGER, 2008b), desvendando o sentido de ser dos entes que “está sempre em uma situação, lançado nela e em relação ativa com ela” (REALI; ANTISERI, 1991, p. 583).

Uma segunda ideia, extraída de Reali e Antiseri (1991, p. 584), é aquela onde o homem não pode ser reduzido à simples objeto, pois o seu modo de ser é a existência, que, por sua vez, é essencialmente transcendência – diferente da compreensão de um entre muitos comportamentos possíveis ao homem – ou seja, é sua constituição fundamental. Desse modo, o homem passa a ser compreendido não como espectador do mundo, mas como alguém que está no mundo e envolvido nele: ao transformá-lo o homem se forma e se transforma a si mesmo. Nesse sentido, “estar-no-mundo [...] significa para o homem cuidar das coisas que acontecem aos seus projetos e ter a ver com uma realidade-utensílio, meio para a sua vida e para as suas ações” (REALI; ANTISERI, 1991, p. 584).

Mühl (2003) descreve que se o sentido do ser é reduzido ao sentido dos entes, a realidade toda corre o risco de se transformar em mera objetividade manipulável por uma subjetividade dominante. Ora, desde Platão o homem é conduzido a pensar dentro de estruturas estáveis em detrimento da liberdade do pensar e do viver, conseqüentemente, acarretando-o a se esquecer do ser, de modo especial do *dasein*. Logo,

ao se esquecer do ser, a sociedade moderna busca na subjetividade individual o subterfúgio para implementar um processo de controle e de manipulação [...]. Os entes do mundo e a natureza interna do homem tornam-se objetivos e suscetíveis a manipulação. A subjetividade humana passa a ser concebida como a base absolutamente certa do representar e [...] a verdade transforma-se em certeza subjetiva [...] contribuindo para a emergência do mal-estar e da instauração de uma sociedade marcadamente individualista, dominante, niilista [...] em que o homem, enquanto subjetividade dominante, torna-se medida de todas as coisas (MÜHL, 2003, p. 130).

Por isso, Heidegger propõe, mediante essa situação emblemática, a destruição da metafísica (cartesiana) centrada no sujeito, através do “voltar ao ser, ao *dasein*, à existência enquanto tal” (MÜHL, 2003, p. 130-31), porque seu fundamento encontra razão no ser humano, que se coloca a pergunta pelo sentido do ser e onde o ser se revela em toda a sua amplitude como presença, de acordo com Mühl (2003, p. 131). Nesse sentido, o homem se dá conta de outra realidade: não existe um sujeito sem mundo, muito menos um eu isolado sem os outros (REALI; ANTISERI, 1991). O *Mit-sein* (ser-com) infere a compreensão de que os outros são dados como outros “eus” e que participam do mesmo mundo no qual eu vivo. Reali e Antiseri (1991, p. 585) continuarão escrevendo no mesmo parágrafo que o homem em seu *Mit-sein* se expressa pelo cuidar dos outros – coisa que constitui a estrutura basilar de toda possível relação entre os homens – mais ainda, os autores alertam para o fato de que o cuidar dos outros pode tomar duas direções, ou seja, na primeira, procura-se subtrair os outros de seus cuidados, além de se ter um mero estar junto envolto de uma forma inautêntica de coexistência; enquanto na segunda direção temos o interesse por ajudar os outros a conquistar a liberdade de assumir seus próprios cuidados, imerso de um autêntico coexistir.

Concorrendo ao propósito desse capítulo, “essa fala tem a intenção de mostrar possibilidades que nos permitam atentar para a linguagem e para a nossa relação com a linguagem” (HEIDEGGER, 2008a, p. 122), pois, ela, através do pensamento, “abre sulcos no agro do ser” (HEIDEGGER, 2008a, p. 133). A linguagem, portanto, conforme Oliveira (2001, p. 206), antes de ser mero instrumento para a nossa comunicação e dela nos utilizarmos para poder manipular o real, é aquela que nos marca, nos determina, nela se dá a revelação dos entes a nós, o que só é possível porque, em sua dimensão última,

a linguagem é o evento de desvelamento do sentido do ser.

Porém, “pronunciar tudo isso é fácil. Difícil é, no entanto, para nós homens de hoje fazer disso experiência” (HEIDEGGER, 2008a, p. 147) e se utilizar de uma adequada linguagem que a legitime como “lugar onde o sentido do ser se mostra [...] e caminho necessário de nosso encontro com o mundo” (OLIVEIRA, 2001, p. 215). A linguagem, assim, deve favorecer o desenvolvimento do espírito de cidadania mais apurado e o homem se torne sujeito autônomo e reflexivo da sua realidade, para que de fato seja um *in der-Welt-sein* (ser-no-mundo) não no sentido de “ser dentro do mundo, mas fundamentalmente ser mundo” (HEIDEGGER, 2008b, p. 27), isto é, ser alguém, único e singular, capaz de se compreender e compreender o outro.

O cuidado, para Heidegger, “é o que permite uma delimitação ontológica da existência do ser-aí” (KAHLMeyer-MERTENS, 2008, p. 25). Em outras palavras, “designa um modo de ser no mundo” (KAHLMeyer-MERTENS, 2008, p. 29), porque o homem “não se reduz a alguém que observa do exterior seu próprio ser, mas, antes, ele se relaciona a si como tarefa de ser” (OLIVEIRA, 2001, p. 210-11). Nesse sentido, parafraseando Kahlmeyer-Mertens (2008), o cuidado se torna essencial à existência do homem na medida em que ele se dedica no cuidar de si em um processo de apropriação de si próprio, através do esforço constante de compreensão do seu ser, que está na raiz do *Mit-sein*, que designa “um modo originário de ser-nós, um modo que completa o eu por um tu” (GADAMER, 2012, p. 248).

Assim, o cuidado se configura nas relações que se determinam a partir da pessoa: ela é um *eu* e não um *outro*; o homem nunca é dado como um eu isolado sem os outros, mas que é, no mundo compartilhado com os outros (HEIDEGGER, 2008b). Portanto, os “outros” são entendidos como *co-presença*,

que antes de ser “o resto dos demais além de mim [...] são aqueles dos quais, na maioria das vezes, não se consegue propriamente diferenciar, são aqueles entre os quais também se está” (HEIDEGGER, 2008b, p. 174), numa relação de igual presença enquanto *in der-Welt-sein*.

Somente que esse convívio está marcado pelo embate entre singularidade e impessoalidade, onde “o ser-aí ganha modos que permitem que ele proceda em conformidade com o que se convencionou adequado ao seu mundo [...], age conforme atitudes prescritas” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 30). Nesse sentido, as relações humanas, bem como as instituições correm o risco de cristalizar costumes reproduzindo-os de maneira herdada e irrefletida, caracterizando um tipo de educação a ser transmitida ao indivíduo (KAHLMAYER-MERTENS, 2008). O impessoal, então, implicaria no fato do homem não se apropriar de uma compreensão das suas possibilidades do *dasein*, reproduzindo assim uma existência imprópria, capaz de lhe tirar o encargo de cada presença em sua cotidianidade tendenciando a superficialidade (HEIDEGGER, 2008b). Mais ainda, sua tutela estaria nas mãos de outrem que lhe toma o ser, além de se deixar guiar por uma própria ditadura do impessoal onde o “conviver dissolve inteiramente a própria presença no modo de ser dos ‘outros’, e isso de tal maneira que os outros desaparecem ainda mais em sua possibilidade de diferença e expressão” (HEIDEGGER, 2008b, p. 184). Assim, o impessoal modela uma existência imprópria na qual

são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas [...] constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso, para, em seguida, criar identidades e distinções; agrupamentos e segregações; valorações e hierarquias” (KAHLMAYER-MERTENS: 2008, p. 31)

Contudo, há “a possibilidade de uma relação na qual a preocupação pelo outro não aniquila sua individualidade [...] mas, ao contrário, proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização mais própria” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 32). Para isso se requer a criação de um número maior de espaços que possibilitem o real educar do homem, a fim de liberá-lo a uma existência que lhe é própria. Nesse sentido, acredito que a singularidade não se reduziria a um mero ser para o outro no contexto de uma remissão ontológica irreduzível e autônoma (HEIDEGGER, 2008b), mas, deixaria de reproduzir uma existência imprópria valorizando a “singularidade na qual o indivíduo é sempre e em cada vez proprietário dos sentidos que lhe são próprios e referentes ao seu destino” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 33).

Por fim, digo que Heidegger entende o cuidado como constituição fundamental uma do *in der-Welt-sein* (GADAMER, 2012), pois, do cuidado nasce a preocupação para com o outro, a descoberta do sentido próprio a si e a própria existência (KAHLMAYER-MERTENS, 2008), para ser sujeito íntegro capaz de estipular relações sólidas e significativas.

Aspecto histórico e pedagógico da instituição

Há mais de sessenta anos nascia o Patronato, localizado na Região da Produção, tão desejado pela sociedade local para atender as necessidades da época. A partir da leitura dos documentos da década de 40 (ofícios, cartas, telegramas, primeiro estatuto, escritura das terras), o surgimento de tal educandário – distante 7 km da cidade – visava acolher em regime de internato as crianças órfãs, além da criação de uma ala para menores infratores.

Chamo a atenção para o fato de que tanto na metade do século passado, como em outros tempos, já existia entre os munícipes a compreensão de cuidado como parâmetro do pensar o processo de ensino-aprendizagem que viesse ao encontro de um atendimento mais específico das crianças necessitadas, conforme a concepção para o período, do qual não é de desejo entrar nos méritos ou não da práxis educativa daquele tempo.

Logo que a instituição nascente fora concretizada e consolidada na região, a diretoria achou por bem confiar os trabalhos, as responsabilidades do cuidado e da educação, bem como a gestão, a administração do patrimônio e as demais obrigações pertinentes a um instituto de confissão religiosa. Assim que, após dois anos de contatos, através de cartas e viagens aos diferentes institutos religiosos masculinos católicos existentes no Brasil, que trabalhassem no campo da educação em regime de internato, se consolidou o acordo com uma congregação religiosa de origem italiana, vinda no ano de 1947 para Santa Maria, RS.

Em 1950 chegou da Itália o primeiro padre para iniciar os trabalhos com os meninos. Inicialmente as atividades diárias resumiam-se em duas: educação primária, ministrada por professores que vinham da cidade; e, práticas agrícolas, ou seja, trabalhos direcionados para a agricultura de subsistência e criação de animais, como galinha, coelho, gado. Nota-se que a compreensão pedagógica institucional desse período se embasava na teoria da ocupação e da disciplina, isto é, a criança deveria estar ocupada constantemente com afazeres para não se distrair com coisas consideradas improdutivas e/ou que a desviassem para condutas imorais e do mundo da marginalidade, deixando de ser um “bem para a pátria”. Assim, antes de ser uma correria e gritaria desordenada, citando Makarenko, numa visão de dinamismo

o educando, durante todo o dia de trabalho, deve encontrar-se racionalmente ocupado, ora com o trabalho, ora com os estudos, ora com o jogo, ora com a leitura, ora com uma palestra útil. Ele não deve apenas falar de coisas sem importância, matar o tempo, olhar para o teto ou andar entre quatro paredes sem saber o que fazer. Só numa atividade organizada formará nele o espírito diligente, razoável e útil, o hábito e o gosto de um movimento benéfico (FILONOV, 2010, p. 68).

Ainda na primeira década de existência do internato, se percebeu que nem todas as crianças tinham inclinação para os trabalhos com a terra em especial. Como solução, se criou a fábrica de brinquedos, isto é, a marcenaria, com o envolvimento dos infantes na produção de brinquedos em madeira, aberturas e móveis, para que eles pudessem aprender outro ofício. Com o passar do tempo e o número de abrigados aumentando consideravelmente, sentiu-se a necessidade de construir um novo prédio mais próximo da cidade, inaugurado em 12 de junho de 1960. Com a transferência das atividades e dos meninos para o novo lugar, a área dos inícios da instituição foi mantida para o cultivo de frutas e grãos, como, por exemplo, o cultivo de soja, milho, trigo e aveia, tornando-se fonte de captação de recursos para a manutenção do Patronato e como laboratório para o desenvolvimento das práticas agrícolas.

Em agosto de 1963 adquiriu-se uma impressora e alguns *tipos*, dando novo impulso à formação profissional dos internos, que chegavam a 128. Em 2009, em parceria com a UNESCO e o projeto Criança Esperança, da Rede Globo, se montou uma padaria com a finalidade de capacitar jovens e adultos de baixa renda, através de cursos no ramo de panificação e confeitaria. Em suma, atualmente, além das atividades de capacitação profissional oferecidas pela instituição, também

muito se valoriza as atividades voltadas para o desenvolvimento das artes (dança, canto, pintura, violino, teatro...) e do esporte.

Por fim, em 1997, via comodato com o governo municipal, se municipalizou a escola utilizando parte da estrutura física predial. E, em 2005, por exigências legais e procurando adequar-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o internato foi fechado, enquanto o atendimento à criança e ao adolescente, antes ocorrido no chamado semi-internato, passou a se intensificar nas ações adjacentes do Apoio Sócio-educativo, nos turnos manhã e tarde, de segunda a sexta-feira, sempre no contra-turno escolar, a um público de aproximadamente 140 alunos, que permanecem em tempo integral na instituição, realizando atividades pastoral-religiosas, culturais, esportivas e pré-profissionalizantes. Destaca-se também o intenso trabalho desenvolvido com a comunidade em geral, com os pais dos alunos, com os educadores, com os oficinheiros e com os demais funcionários, em prol de uma real educação capaz de resgatar a pessoa dos múltiplos condicionamentos de pobreza e de abandono, de servilismo social e cultural.

Ao discorrer rapidamente sobre os eventos destacados nos parágrafos acima dessa seção, destaco que eles se deram num contexto de época, buscando significativos sinais de avanços, mudanças e transformações no campo educacional e social, embasadas na proposta pedagógica inerente ao instituto religioso dirigente do Patronato.

Destaco também que, no contexto sócio-educativo característico a instituição, até pouco tempo se seguia aquela estrutura ainda pensada há mais de um século, onde

1. A finalidade da casa é tríplice: abrigo, trabalho e instrução.
2. Abrigam-se:
 - a) menores abandonados, órfãos, deficientes [...];

- b) jovens [...] que desejam retirar-se do mundo, com o propósito de passar a vida na casa, nos trabalhos de caridade em benefício dos pobres abrigados.

3. O trabalho visa:

- a) a dar uma ocupação a todos os abrigados, porque o ócio é o pai dos vícios;
 - b) a fornecer uma profissão para quem se encontra em grau de aprendê-lo;
 - c) a proporcionar uma honesta entrada para a casa.

4. A instrução em geral coopera para o trabalho e se dá a todos os aprendizes [...] (GUANELLA, 1897 apud BRAIDO, 1992, p. 43, tradução nossa)

A partir dessas considerações, a fim de melhor entender o processo de ensino-aprendizagem institucional, tomo por base a compreensão do seu fundamento, que está enraizado naquilo que chamo de *método preventivo*. Padre Luís Guanella, sacerdote italiano e fundador de dois institutos de vida religiosa (um masculino e outro feminino), destinados ao atendimento de crianças e jovens, idosos deficientes físicos e intelectuais, depois de passar três anos com o padre João Bosco (fundador das Escolas Salesianas) e conhecer o seu “sistema preventivo”, definiu alguns princípios orgânicos presentes ainda hoje no modo de conceber e conduzir a educação nas escolas e centros sociais guanellianos.

As contínuas referências feitas por Luís Guanella, ainda no século XIX, sobre o *método preventivo* não se limitam única e exclusivamente à esfera disciplinar, mas incluem vários e importantes artigos sobre a benevolência, a disciplina, a educação, a pastoral, a espiritualidade, expressos por meio dos elementos essenciais, isto é, segundo Braido (1992), a confiança e o amor, o espírito de alegria, a amabilidade, a docilidade, a mansidão, o estilo educativo familiar

e os castigos. Abro parênteses, o castigo é compreendido na seguinte dimensão: “não se dá ou raramente ou só quando – estudada a inclinação do culpado – se não encontrar outra solução para uma eficaz correção” (GUANELLA, 1888 apud BRAIDO, 1992, p. 23, tradução nossa).

A proposta pedagógica desse educandário, então, analogamente à tradição cristã, agrega algumas características peculiares à ação educativa guanelliana, seja nos métodos, no estilo e nos meios de atuação, seja no método preventivo como espiritualidade e profissionalidade nas atividades assistenciais, pastorais, educativas.

Primeiramente, destacaria que “o professor [...] deve ao mesmo tempo estar como amigo ou como pai entre os seus” (GUANELLA, 1883 apud BRAIDO, 1992, p. 79, tradução nossa), pois, de acordo com o *método preventivo*, a presença do educador não se limita a um mero estar presente, mas por um preferir agir de modo doce e paciente para com todos. Sua presença não é apenas vigiar, mas ser presença amiga, fraterna, animadora. O mesmo dirá Makarenko, educador do século XX: “no princípio da meia medida é preciso encontrar a harmonia entre o carinho e a exigência, sem cair na severidade e no espontaneísmo. [Ele] insiste na imagem da disciplina como conquista da responsabilidade, em que a criança assimila regras, normas” (FILONOV, 2010, p. 38). Ainda, é regra educativa a insinuação, extraída do universal princípio de comportamento evangélico, presente nos escritos da sociedade e da Igreja nos séculos IV e V, a fim de ganhar o coração da criança para si e conduzi-lo àquilo que se deseja e é de direito a ela.

Na educação se encontra simultaneamente o emblemático problema entre temor e amor. Diante dessa dualidade, aparentemente temos a impressão de que o método preventivo do Guanella acentua mais o aspecto da seve-

ridade. Contudo, ele sempre exortará para que haja a predominância da misericórdia, da indulgência, da compaixão, da benevolência: “se façam amar sempre, temer jamais ou quase nunca” (GUANELLA, 1899 apud BRAIDO, 1992, p. 82, tradução nossa). Essa ação é sinal de viva consciência da sua “paternidade-maternidade educativa” (BRAIDO, 1992), elemento capital do *método preventivo*, onde os responsáveis assumem coração de pai e de mãe, e se preparam de bom grado às inúmeras dificuldades que virão, proporcionando à criança sensação de segurança e tranquilidade.

Diante das inúmeras situações que a proposta pedagógica da instituição permite tatear, evidencio o encorajar a criança e/ou adolescente na busca do seu crescimento pessoal. Em outras palavras, desenvolver ações que, segundo Heidegger (2008b), contribuam no achar aquilo que ainda está pendente, na perspectiva de que se pode ser e será. Nino Minetti (1996), historiador e pesquisador sobre o Luís Guanella, dirá que nos centros guanellianos se deve encorajar, ao contrário de desestimular a pessoa, para que ela se identifique como presença que experimenta o alvorecer do seu amadurecimento no *ainda-não* – ou seja, não é, mas, deve ser – “incluído em seu próprio ser, não como uma determinação arbitrária e sim como um constitutivo” (HEIDEGGER, 2008b, p. 318). O aluno, portanto, deve ser provocado a estudar e “provar o gosto pelo estudo e pela dedicação, vencendo com bons métodos as dificuldades de inércia e de preguiça” (MINETTI; PRAVETTONI, 1996, p. 40, tradução nossa), entendendo que assim como o pássaro está para o voo, o peixe está para o nado, o homem está, de certa forma, predestinado para o trabalho. Pois, através de seu empenho e de seu trabalho, aperfeiçoado pelos estudos, aprende a valorizar o pão de cada dia. Portanto e concluindo, a real educação é aquela, onde todos desejam “progredir

no corpo, no espírito, nas artes, no estudo” (MINETTI; PRAVETTONI, 1996, p. 41, tradução nossa).

Participação: categoria de transformação e legitimação do cuidado para com o outro

Nessa terceira e última seção, após sintética incursão analítica do pensamento de Martin Heidegger e da história do Patronato e sua proposta pedagógica, procuro apontar algumas estratégias fundadas no princípio da participação (Brandão, 1990; Silva, 1999; Lück, Freitas, Girling, Keith, 2010). Construir democrática e participativamente um projeto de educação de Qualidade Social (SILVA, 1999) no espaço de Educação não formal representa criá-lo e recriá-lo continuamente, através do envolvimento de todos os sujeitos imbricados no processo da ação educativa e do cuidado (HEIDEGGER, 2008b), para que esse lugar

seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na convivência harmônica com a natureza, [...] em oposição [...] aos valores do mercado, cuja preocupação única é formar consumidores e clientes, tornar a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão (SILVA, 1999, p. 312)

O exercício do caminhar da ação individualista para a coletiva me faz tomar, primeiramente, o indivíduo como ponto de partida. Não para reforçar a antiga prática individualista e competitiva. Mas, a singu-

laridade “na qual o indivíduo é sempre e em cada vez proprietário dos sentidos que lhe são próprios e referentes ao seu destino” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 33). E, desse modo, pensar uma relação educativa na medida em que “há a possibilidade de uma preocupação que nem tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em suas possibilidades existenciais, não para retirar-lhe o ‘cuidado’, mas antes para devolvê-lo como tal” (HEIDEGGER, 1996 *apud* KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 32). O sujeito é, na sua existência singular, na relação com o outro. O outro não aniquila a sua individualidade. Da mesma forma que o eu não age com o outro no sentido de preservá-lo de “experimentar os encargos da própria existência [...], ao contrário, proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização mais própria” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 32), corroborando, portanto, para o fato de que a criança e/ou o adolescente, graças à mediação dirigida e condicionada pelo educador, realiza experiências significativas de aprendizagem sistematizadas por meio da ação-reflexão-ação (SILVA, 1999), proporcionando-lhe a experiência do encontro consigo mesmo e a possibilidade de se educar (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

Outra reflexão em torno da construção do processo participativo está no papel do gestor, enquanto sujeito preocupado pelo social. Ele encoraja os demais para o trabalho em equipe e para a resolução dos desafios cotidianos, surgidos na medida em que eles ocorrem. Além do mais, estudo realizado sobre liderança participativa, apontou que “os dirigentes com os melhores índices de desempenho concentram sua atenção, primeiramente, no aspecto humano dos problemas de sua equipe, no empenho em construir grupos de trabalho eficazes com objetivos desafiadores” (LÜCK et al., 2010, p. 83). Isso quer dizer que seu trabalho se centra na tarefa de ampliar as condições de participa-

ção real dos diferentes sujeitos nas decisões que afetam a vida cotidiana da instituição, propondo igualmente a

autovalorização de si e da cultura do grupo a que pertence, capacidade reflexiva sobre os feitos da vida cotidiana, capacidade de criar e recriar não somente objetos materiais, mas também e fundamentalmente criar e recriar formas novas de vida e de convivência social (SIRVENT, 1981 apud BRANDÃO, 1990, p. 108).

Nesse sentido, busco na gestão participativa elementos que favorecem na construção democrática dos saberes necessários e que melhor incidem nas decisões administrativas e pedagógicas da instituição, contrapondo-se, portanto, à concepção daquilo que está “pronto e acabado que pode ser guardado, transmitido e manipulado pelos seus detentores o que caracteriza relações autoritárias de poder” (SILVA, 1999, p. 313). Ou, na pior das hipóteses, continuar disseminando uma educação massificada e informal, que, segundo Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 54), repercutiria num modelo onde as relações se estabelecem na disciplina, no consentimento e na participação tácita e obediente, consequentemente, uma educação entendida para a massa, impessoal, sem representatividade, onde os indivíduos planejados se deixam conduzir, inquestionavelmente, pelas diretrizes da Mantenedora.

Creio, também, que o coletivo se fortalece e se constitui a partir de modelos de liderança compartilhada, ao mesmo tempo em que é levado a incorporar o modo crítico do seu discurso no resgate pelo sentido do ser (HEIDEGGER, 2008b), a fim de elucidar uma proposta educativa voltada a valorar a existência e a atender as reais necessidades de cada indivíduo. Para, então, enfatizar que “o indivíduo é sempre ator, sendo na medida em que existe, experimentando a si próprio na existência” (KAHLMAYER-MERTENS,

2008, p. 23), abrindo as portas à formação voltada para a pessoa que se descobre e toma consciência de si a partir da sua condição de existente, de seus riscos, de seus dilemas, e assim poder conhecer seu mundo mais e melhor (cf. KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 23).

Ora, em *Sein und Zeit* (Ser e Tempo), “Heidegger parte da analítica existencial do *Dasein* [...] para a compreensão do sentido do ser em geral” (DELLA FONTE, [s.d.], p. 2). Seguindo esse viés, e já sabendo que o indivíduo é na medida em que existe, digo que a sua abertura à participação caracteriza um dos aspectos da sua existência. Logo, ela passa a ser pensada “como uma categoria de ação que possui níveis, estilos, fases e domínios diversos” (BRANDÃO, 1990, p. 105), seja no nível econômico, na área social e cultural, quanto na política (cf. SOUZA, 1981 apud BRANDÃO, 1990, p. 105). Enquanto participa, ele se descobre e compreende que só é enquanto *ser-no-mundo*. O mundo, entendido no sentido ôntico, “ora indica o mundo ‘público’ do nós, ora o mundo circundante mais próximo (doméstico) e ‘próprio’” (HEIDEGGER, 2008b, p. 112), onde os outros estão numa relação de co-presença comigo, participando do mesmo mundo no qual eu vivo. Esse mundo, por sua vez, conforme Heidegger (2008b, p. 112-13), adentra, então, na possibilidade de modificar-se e transformar-se. Do contrário, corro o risco de restringir-me ao simples ser no mundo, ou simplesmente pertencer ao mundo, contrariando ao que me proponho: na compreensão do cuidado, conceber sujeitos livres e dotados de atitude interagindo num processo criativo e participativo, voltado para a reflexão crítica e autônoma do mundo somado a um modo de existir que lhes exigem “uma autocompreensão de sua ação como um acontecimento que abrange a vida humana [...] em sua totalidade” (DALBOSCO, 2007, p. 92).

Cabe, portanto, aos que detêm o poder de decidir e conduzir o processo educativo do Patronato, não apenas diagnosticar sozinhos, mas, com o envolvimento e a participação do coletivo, traçar estratégias a fim de torná-lo um espaço sempre mais voltado para a questão social, bem como refletir coletivamente as práticas de aprendizagens hegemoneizadas por concepções conservadoras ainda existentes na instituição, na tentativa de superá-las. Por isso, considerando o processo participativo-democrático, é preciso que a comunidade, os pais, os educandos, os profissionais dos diferentes setores da instituição percebam e reconheçam a necessidade de “questionar as práticas derivadas de concepções elitistas e autoritárias, mas, ao mesmo tempo, reconhecer o educador como principal sujeito em potencial para reinventar” (SILVA, 1999, p. 313-14) o Patronato. Pois, parafraseando Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 29-30), muitas vezes o convívio cotidiano estará marcado pela pressuposição de uma existência durável e relações preestabelecidas, herdadas, irrefletidas, condicionando a criança a agir em conformidade com o que se convencionou como o mais adequado para ela.

Por isso, a pressuposição da seguinte questão: A instituição que temos; a instituição que queremos; como chegar à instituição que queremos (cf. SILVA, 1999, p. 314), propõe o debate em torno à *educação do pensar* aludido por Heidegger (cf. DELLA FONTE, [s.d.], p. 8). Ele mesmo esclarece que “o cerne da discussão [...] consiste em encontrar ‘a forma adequada’ desta educação para que ela não descambe em investigação, nem em erudição” (DELLA FONTE, [s.d.], p. 8). Ou seja, desvelar uma educação voltada para as elites, destinada para a proliferação do impessoal – o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 31) – e que cumpre seu papel quando “nega o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado ou

o oferece de forma deteriorada” (SOARES, [s.d.], p. 14) aos jovens das classes populares e/ou dos trabalhadores, além de contribuir para o aumento da desigualdade social. Assim,

o importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer desde que nascemos vem sendo educado por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas. Sob a educação formal que nos é transmitida existe uma educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta em nossos estudos (PAVIANI, 1988 apud KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 31).

Mas, por mais que a instituição possa exercer o papel de aparelho doutrinário, no processo participativo o educador é conduzido ao desenvolvimento de ações que permitem ao educando a possibilidade de “se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e político” (DUARTE, 1996 apud DELLA FONTE, [s.d.], p. 14), para deixar de proceder, como se refere Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 30), pensando igual ao grupo que convive, agindo convenientemente ao que dele se espera, compartilhando costumes, ao ponto de reduzir sua existência à ocupação de ajustar-se continuamente aos padrões de normalidade estabelecidos pelo coletivo.

Na dimensão de legitimação do cuidado, a participação exigirá naturalmente a ocupação de todos para com a vida humana e para com os outros,

cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade, com a faticidade, a existencialidade e a decadência da ação humana. Portanto, agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência [...] de pertença a um passado

(origem) e com a capacidade de projetar um futuro (horizonte) (DALBOSCO, 2007, p. 92).

Por fim, como o ser humano é um ser aberto à dimensão da decadência, o cuidado exige um voltar à *educação do pensar* a fim de, com a participação de todos, ressignificar as ações pessoais e coletivas que ultrapassem segundo Dalbosco (2007, p. 100), uma pedagogia do falatório, enraizada na concepção dogmática do ser humano, para enfrentar mais adequadamente o problema do desenvolvimento cognitivo, moral e estético da criança.

Considerações Finais

O motivo que levou ao desenvolvimento dessa temática foi à possibilidade de repensar o espaço do Patronato, oferecendo uma proposta de reflexão também aos educadores dos diferentes setores (pedagogos, monitores, oficinheiros, gráficos, marceneiros) e suas práticas.

Acredito que se alcançou o objetivo na medida em que o tema foi adquirindo proporções ousadas ao sair do modo empirista ou de senso comum de conceber as coisas, traduzido no *simples pensar* as relações e as

práticas do processo de ensino-aprendizagem institucional, acomodadas na eterna e velha justificativa: “as coisas sempre funcionaram assim”. Para, portanto, romper com as estruturas cristalizadas em estereótipos passados – mas, duradouras e tão atuais – na tentativa de (re)construção do novo através do compromisso subjetivo pela causa social, conseqüentemente, pelas questões a ela correlatas; pelo compromisso com a práxis da transformação, da produção do novo, do desbravamento de caminhos onde o nosso idealismo tem que transformar-se em ações concretas, conforme Silva (1999).

Muito se tem ainda por fazer. O primeiro passo foi dado. De momento, restam as portas abertas para a investigação futura, agora, voltada à construção das proposições metodológicas e operativas do cuidado. Aos poucos, os frutos dessa simples reflexão despontam no território institucional, pois as falas convergem para o desejo de transformação mediada pelo envolvimento e participação de todos. Por fim, o ambiente está se tornando um espaço humanizado e humanizante, porque os sujeitos estão (re) descobrindo o sentido do seu ser, melhor, o sentido da sua existência transformadora, que se dá na relação com os outros.

AUTOR

Vânio Borges - Licenciado em Filosofia (FAFIMC, 2002); acadêmico inconcluso em Teologia (Pontifícia Universidade Lateranense, Roma, 2005-06); e, Licenciado em Pedagogia (UPF, 2012). Professor e Membro do Grupo Gestor do Patronato Santo Antonio. E-mail: vanio.borges@yahoo.com.br.

REFERÊNCIAS

- BRAIDO, Pietro. **Caratteri del “sistema preventivo” del beato Luigi Guanella**: ipotesi di ricostruzione e interpretazione. Roma: Nuove Frontiere Editrice, 1992. Saggi Storici 4.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1990. Coleção Educação Popular 1.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. **Heidegger e o pensamento educacional contemporâneo**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3603--Int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Trad. e org.: Ester Buffa. Recife: Ed. Massangana, 2010. Fundação Joaquim Machado. Col. Educadores (MEC). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4659.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hegel-Husserl-Heidegger**. Trad.: Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad.: Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança: Ed. Universitária São Francisco, 2008a.
- _____. **Ser e tempo**. Trad.: Marcia Sá Cavalcanti Schuback. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança: Ed. Universitária São Francisco, 2008b.
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.. **Heidegger & a educação**. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. .
- LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINETTI, Nino; PRAVETTONI, Giancarlo. **Gli orizzonti e le dinamiche della pedagogia guanelliana**. Roma: Tipolitografia Trullo, 1996. Quaderni del Charitas 21.
- MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. Coleção Filosofia. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3.
- SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

