



Educar para outra essência do pensar

Educate for another essence of thinking

Marcos Aurélio Fernandes
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - DF- Brasil

Resumo

Propõe-se uma reflexão a respeito de uma educação para o pensar segundo os apelos de nosso momento histórico epocal. Primeiramente, refletimos sobre o que significa educação em sua dimensão originária, espontânea e universal, e o que significa educação em sua dimensão derivada, sistemática e particular. Esta reflexão aprofunda-se, considerando o paradigma tecnocrático de vida e educação em nosso tempo. Face aos impasses que este paradigma nos traz hoje, propõe-se uma passagem para outra essência do pensar. É preciso passar de um pensamento que representa e calcula para um pensamento do cuidado, do sentido e do silêncio, que nos conduz à serenidade em nosso relacionamento com o mundo.

Palavras-chave: educação; pensamento; serenidade.

Abstract

This work proposes a reflection on an education for thinking, in response to the demands of our historical and cultural moment. First, we reflect on the meaning of education in its original, spontaneous, and universal dimension, as well as in its derived, systematic, and particular form. This reflection deepens as we consider the technocratic paradigm of life and education in our time. In light of the challenges that this paradigm presents today, a transition toward another essence of thinking is proposed. It is necessary to move from a mode of thought that merely represents and calculates to one grounded in care, meaning, and silence, guiding us toward serenity in our relationship with the world.

Keywords: education; thought; serenity.

Introdução

Nossa proposta é a de, considerando que o nosso hoje histórico se constitui como um *kairós*, isto é, como um momento oportuno, azado, propício, de uma crise radical do mundo humano, que, no ocidente, pelo menos, abre-se um hiato entre uma era de dois milênios e meio de pensamento filosófico, e o pensamento do futuro, é preciso nos dispor a uma transformação da *paideia*, ou seja, do processo pelo qual o ser humano vem a ser o que ele é (= pode essencialmente e propriamente ser). A passagem pelo interstício deste hiato nos traz riscos, mas também oportunidades. Dentre as oportunidades, consideramos que se encontram as de uma virada no modo de ser e viger do pensamento e da educação. O futuro, metendo-se no presente, requer uma outra essência do pensar, como também um outro modo de acontecer a educação, ou seja, de se realizar o processo de humanização do ser humano, de apropriação, pelo ser humano histórico, de sua própria humanidade.

Para pensar isso, propomos, aqui, uma reflexão fundamental sobre educação e sobre o pensamento.

1. Uma reflexão sobre o ser da educação

Primeiramente, perguntamos: o que é educação e educar?

Nossa tese é: educação é uma viagem, educar-se é viajar e educar é ensinar a viajar (Leão, 1979, p. 11). Entretanto, logo surge uma objeção: esta tese ainda está vaga. E vem a pergunta: de que viagem se trata? A nossa resposta é: trata-se da viagem de todas as viagens: a da vida.

Propomos que educação é, como fenômeno espontâneo da vida humana e em sua plenitude universal, todo o empenho de perfazer-se do humano na travessia da vida. Educação é, fundamentalmente, autoeducar-se, é autoconstituição do ser humano. É o ser humano vivendo, isto é, aprendendo a viver. É o ser humano, nesta aprendizagem, empenhando-se por se libertar para a liberdade da verdade do ser, da vida, libertar-se para a sua própria humanidade, tentando, em sua peregrinação de ser e não ser no vir a ser, tornar-se mais humano, propriamente humano, tornar-se o que ele é. Educação é, nesse sentido, formação. Mas formação não quer dizer padronização, nem de modos de ser, nem de modos de agir, nem de modos de pensar, nem de modos de sentir... Quer dizer, fundamentalmente, essencialização: vir a ser o que somos, o que propriamente podemos ser, no melhor de nossas possibilidades de ser. Educação visa alcançar a consumação, a plenitude, deste perfazer, em que nós nos tornamos obra per-feita da liberdade. É o florescer da finitude da existência.

Nesse sentido, tudo educa. A natureza educa, a cultura educa, a cidade e a cidadania educam, o trabalho e os ofícios educam, o lazer e o esporte educam, a arte educa, a religião e a fé educam, os círculos de convivência humana educam, enfim, (até mesmo?) a escola, a universidade, a academia educam.

Somente a partir desta espontaneidade e universalidade da educação como o devir humano do ser humano é que tem sentido a educação em sentido mais restrito, como um fazer, operar e agir mais restrito, intencional, sistemático, que diferencia idades da vida e gerações, bem como classes sociais. Educação é, antes de tudo, essencialização do ser humano. Como, porém, a “substância” ou essência do humano nos seres humanos é a existência (ser exposto à liberdade criativa da vida no modo do cuidado ou da autorresponsabilização), então podemos dizer que educação é a própria existencialização do ser humano. É a partir da educação como essencialização ou existencialização do ser humano no caminho de libertação para a liberdade criativa da vida que se pode entender a educação como socialização da geração nova, socialização que se dá a partir da iniciativa da geração adulta, graças à cooperação de tradições sociais. Não há o educar-se sem o educar-nos. A essencialização e a existencialização do ser humano se dão, fundamentalmente, no mundo compartilhado da convivência, nas comunidades e na sociedade, nos grupos e nas fraternidades de seres humanos. E isso quer dizer: na pluralidade. Há uma socialização originária e espontânea que se dá com a experiência primordial do viver no mundo do nós e suas aprendizagens. É em tensão com a educação como fenômeno genético da autoconstituição do ser humano no vigor de sua mais própria humanidade e com sua socialização espontânea e originária, que está a educação como socialização derivada, tomada no sentido de aquisição de padrões mutáveis de comportamento, que tornam mais fácil produzir formas e modos físicos, imaginários e simbólicos, de agir, conhecer e sentir, na perspectiva de um determinado sistema social, econômico, político, cultural.

Qual o sentido desta tensão? É que a educação como padronização, sobretudo tomada a partir de um paradigma tecnocrático, reduz a viagem da educação à viagem da sistematização. Para esta redução, não carece de haver o cultivo do pensamento. O pensar é algo dispensável, não necessário. Basta o conhecer científico-técnico objetivo e as visões de mundo e ideologias subjetivas. O pensamento reflexivo e crítico até atrapalha esta padronização! Ele tem a mania de questionar o óbvio. A educação como padronização

pretende exorcizar da existência humana, da vida social, a angústia do pensar. Ela abomina os riscos do questionar. Ela reduz a verdade à certeza e atua na perspectiva onipotente, totalitária e totalizante, da segurança.

Em nossos dias, esta perspectiva da segurança transformou o pensar em cálculo e a linguagem em informação. Também transformou as visões de mundo em fundamentalismos e extremismos. Nosso tempo é marcado pela emergência e insurgência da cibernética. O que se pretende alcançar, acima de tudo, é o saber e o poder do controle dos sistemas. Essa perspectiva reduz todo o fazer, operar e agir a agenciamento funcional e reduz a vida à mera vivência. A vivência, assim configurada, impede a autêntica experiência (apenas se faz passar por ela). Com outras palavras, ela nos encerra numa imensa bolha que nos impede a experiência, ou seja, nos impede do contato vivo, sofrido, mas também alegre, com a vida em sua facticidade, em sua realidade concreta, como ela é em si mesma, incluindo aí a nossa real, fática experiência da convivência humana, da sua pluralidade. A perspectiva da segurança (baseada no afã pela certeza) nos encobre a necessidade essencial da aventura da libertação para a claridade e a liberdade da clareira do ser. Ela nos veda a necessidade de abrir-nos e expor-nos à originalidade e originalidade da educação em sua espontaneidade primordial e em sua amplitude universal.

Por tudo isso, podemos dizer, com Carneiro Leão (1979, p.15), que:

Em toda educação o mais difícil é o princípio. Pois não é fácil renunciar radicalmente ao que pretendemos já saber sobre a realidade. Não é fácil alegrar-se radicalmente com o não saber. Não é fácil recusar radicalmente os objetivos para deixar fluir a própria realidade. Não é fácil aceitar o dom da mortalidade de que nos falam as palavras de Hölderlin: "pouco saber e muita jovialidade é o que foi dado aos mortais"! O princípio da educação é difícil por não ser um início, mas por exigir pensar sempre radicalmente. A dificuldade não nos vem de sabermos de menos e sim de sabermos demais sobre a realidade da educação.

Sabemos tão pouco a respeito da vida quanto a respeito da realidade da educação, uma vez que a realidade da educação coincide com o vir a ser vida da vida humana e com seu processo de libertação para a liberdade criativa da verdade essencial do ser da vida. Talvez a intenção da educação seja justamente isto: que a vida (singular e plural) dos seres humanos venha a ser propriamente a vida que ela é (=pode essencialmente ser); que o poder-ser da vida humana se potencialize de modo cada vez mais livre e criativo.

No paradigma tecnocrático, os seres humanos são instados e instigados a serem muito produtivos. Os próprios seres humanos se tornam recursos de uma produção total. Total é aquela produção que providencia as suas próprias condições e recursos de produzir. A socialização dos seres humanos se reduz, segundo este modelo, a cumprir funções, a ser eficientes. A verdade e a essência da produção, porém, se tornam muito restritas. Restringem-se à produção econômica. O ser humano se torna um animal trabalhador. Ele não pode, nisso, experimentar o trabalho como um perfazer-se. O ser humano aprende a fazer muitas coisas, a ser competente para ser funcional, eficiente, no contexto de um sistema de papéis sociais, em que a sociedade mesma está voltada para o afã de produzir (o consumir está em função da própria produção). Nisso tudo, desconhece-se a produção como genuína pro-dução, isto é, como um trazer à luz obras em que o ser humano se perfaz (se consuma). Na dominação da maquinação, do fazer sem ser, o ser humano fenece em sua humanidade. Desconhece-se a pro-dução poética, em que o fazer se torna criar. E criar é, fundamentalmente, cocriar e cocriar-se: com a natureza, com os outros, na história. Criar é liberar a passagem do não ser para o ser, da ausência para a presença, da não vigência e vigor para a vigência e vigor. A criação não somente faz coisas novas. É diversa da inovação da produção maquinal. A criação produz, isto é, leva para fora, ou melhor, traz, para a proximidade da presença, novas dimensões para o aparecimento de novas coisas e, assim, de novos mundos. A saída de um paradigma tecnocrático promove, ao mesmo tempo, a transubstanciação da técnica da maquinação para a poética da criação. Uma tal transubstanciação da técnica significaria a assunção de novo saber fazer, de um novo saber pôr em obra, que estivesse enraizado na cocriação com a terra e o céu. Ela requereria também uma transubstanciação da economia: de uma economia exploratória e excludente para uma economia ecológica e ecumênica. Numa tal passagem, que seria também uma transformação de nossa própria essencialização e existencialização, o ser humano aprenderia o habitar poético de que falou o poeta Hölderlin (Heidegger, 2001, p. 257).

Hoje nos parece coisa de outro mundo pensar em uma educação que não seja enfocada na perspectiva do produtivismo e do mercantilismo: educação como desempenho e como *commodity*. Sócrates já advertira este perigo em seu tempo. E ajudou uma educação em que a *philosophia* (amor pela sabedoria) e não a *philargyria* (amor pelo dinheiro, avidez, avareza) fosse a tônica. Ele recusou que a educação fosse vista como uma mercadoria,

avaliada segundo as leis de equivalências. Ele aspirou a uma educação que fosse voltada para a *scholé*: o trabalho livre da criação do espírito, o *otium* (ócio); e não propriamente para a *ascholia*: o trabalho não criativo, que serve aos imperativos do útil e do cômodo, o *negotium* (negócio). Mais importante do que o conhecimento útil é o conhecimento livre. Uma educação filosófica não se reduziria, segundo o ideal socrático, a um treinamento e a uma habilitação para uma área de conhecimento, não estaria restrita a um enfoque e interesse parcial e particular. Ela seria uma educação para o pensar e, assim, uma educação para que o ser humano alcance uma cada vez melhor e mais clarividente orientação no seu relacionamento com o mundo, com o todo do ente, com o ser. Queremos, aqui, retomar esta ideia, este vislumbre, de uma educação para o pensar, que se torne, em última instância, uma educação para o ser humano se orientar de forma clarividente em relacionamento com o mundo, o qual é, ao mesmo tempo, sempre, mundo ambiente, mundo compartilhado do nós e mundo pessoal do si-mesmo.

Sócrates também apontou o caminho do diálogo como o mais próprio para o ensinar e aprender a pensar. Como a educação é a viagem de todas as viagens da vida, assim também o diálogo é a viagem de todas as viagens da convivência humana. É a viagem de um nós, entre o si-mesmo e o outro e os outros, pelos caminhos da linguagem. Na prática do aprender e ensinar a pensar, ele recorreu à ironia para exorcizar as sombras das opiniões e prejulgamentos estarrecidos, à maiêutica para ajudar os aprendizes a se apropriarem do poder de aprender que já traziam em si mesmos, e à dialética, para, no ir e vir do diálogo, por entre posições e oposições, mas sempre pensando as pressuposições, alcançar a visão da forma essencial das coisas. No mundo em que vivemos, somos muito sensíveis a informações (e estas são necessárias), mas pouco dispostos à visão das formas essenciais das coisas. Uma educação para o pensar não se reduz à obtenção de informações, mas sim à capacitação para a visão essencial dos modos de ser das coisas todas, isto é, do real e das realizações todas, seja que se dão na natureza seja que se dão na cultura, na sociedade, na história.

Neste contexto e perspectiva de uma educação para o pensar, o ensinar não é ação ou gesto autoritário e, nem mesmo, de autoridade. É que, no relacionamento do pensar, apelar para a autoridade de saber é já, de certo modo, abdicar da nobreza do não saber. E o filósofo (leia-se: o que ama o pensar e o seu questionamento no saber de seu não saber) não pode invocar nenhum poder nem qualquer imposição, face ao que aprende. Disto nos fala Heidegger, no ciclo de lições intitulado *Was heisst denken? – O que evoca pensar?*

O ensinar é ainda mais difícil do que o aprender. A gente bem sabe disso; mas a gente raramente pensa nisso. Por que o ensinar é mais difícil do que o aprender? Não pelo fato de que o mestre possui a soma maior de conhecimentos e tem que tê-los preparados toda a vez. O ensinar é mais difícil do que o aprender pelo fato de que ensinar significa: deixar aprender. O propriamente mestre até não deixa aprender outra coisa do que – o aprender. Por isso seu fazer desperta frequentemente a impressão de que junto a ele a gente não aprende propriamente nada, enquanto a gente agora sem se dar conta entende por “aprender” só a ocupação com conhecimentos utilizáveis. O mestre leva vantagem sobre os aprendizes unicamente pelo fato de que ele ainda tem que aprender bem mais do que eles, a saber: o deixar-aprender. O mestre tem que ser capaz de ser mais ensinável do que os aprendizes. O mestre é amplamente menos seguro de seu ofício do que os aprendizes do deles. Por isso, no relacionamento de mestre e aprendizes, se ele é verdadeiro, jamais entra em jogo a autoridade do muito sabedor e a influência autoritativa do incumbido. Por isso, permanece uma alta coisa, se tornar um mestre, o que é uma coisa totalmente diversa de ser um docente célebre. Presumivelmente jaz nesta alta coisa e sua altura, o fato de que hoje, onde tudo só é medido para baixo e a partir de baixo, por exemplo, a partir do negócio, ninguém mais gostaria de se tornar mestre (Heidegger, 2002, p. 17-18, tradução minha).

Ensinar é, assim, deixar aprender o aprender. Esse deixar não é uma omissão. Esse deixar é uma ação medial, isto é, uma ação que, no dar e receber do diálogo pensante, no *medium* (meio como elemento) da liberdade criativa da vida, auxilia o aprendiz a apropriar-se de seu mais próprio poder-aprender e poder-ser. Assim, pro-voca o crescer e o amadurecer no caminho da autonomia. O ensinar e aprender na educação para o pensar não decorre na perspectiva da segurança, nem do poder, mas sim na perspectiva da aventura e do risco, no sentido de assumir o perigo de viver. Por isso, não conduz ao controle da vida, mas sim à sua dimensão de fraqueza e ternura. Não se dá também na perspectiva do ter e da conquista, mas sim na perspectiva da gratuidade e do serviço.

2. Por outro pensar...

Propomos pensar e repensar uma educação para o pensar. O segundo momento de nossa reflexão versa precisamente sobre o pensar. Mas o que significa pensar? Além disso, refletimos sobre a necessária transubstanciação do pensar em nossos tempos. De um pensar que consiste, fundamentalmente, em representar, objetivamente, o real e de calcular para uma outra essência do pensar, no sentido do que chamamos de pensamento do cuidado, do silêncio e do sentido.

Nossa tese é a de que um pensar vindouro (que o futuro requer de nós hoje) significa cuidar. Nesse sentido, teremos de dar mais atenção à nossa própria tradição linguística. Escutemos, pois, a linguagem na língua portuguesa. Na nossa fala cotidiana, pensar tem muitas significações: cogitar, tencionar, lembrar, imaginar, supor, achar (opinar), julgar, raciocinar, refletir, meditar, cismar, ponderar, avaliar. Mas, na tradição da língua portuguesa, a palavra pensar também significava preocupar-se com e por, e, de modo mais originário ainda, tratar de ou cuidar. Assim, por exemplo, encontramos as palavras de Manuel Bandeira, em “Estrela da vida inteira”: “as grandes mãos da sombra evangélica pensam / as feridas que a vida abriu em cada peito” (Ferreira, 1986, p. 1303). Pensar significa, aqui, pôr penso, isto é, curativo. Significa cuidar para curar. Em sua etimologia, com efeito, pensar vem de “*pensare*”, suspender, dependurar. “*Pensum*” era, originalmente, o peso de lã destinado a ser fiado. Daí, passou a significar a tarefa diária de uma fiandeira e, por extensão, qualquer tarefa cotidiana. Assim, “*pensare*” tinha também o sentido de cuidar com solicitude de alguma coisa. Dentre todos os cuidados, sobressai o cuidado de curar, isto é, de sanar e salvar, de levar a vida a se recuperar em seu vigor essencial. “*Pensum*” passou a significar também curativo. “*Pensar uma ferida*” era, assim, cuidar dela, ajudando a vida a recuperar os tecidos dilacerados do corpo. Era, assim, ajudar e deixar o vigor da vida agir, restaurando as texturas da carne do vivente.

Pensar, como cuidado, tem, assim, o sentido de conduzir o real e as realizações da vida ao seu vigor originário, deixá-lo aparecer no seu viço e no seu brilho. Pensar é, pois, por assim dizer, conspirar com a essencialização da vida. Pensar é participar da gênese da vida. Não é representar ou teorizar. É correalizar as realizações do real a partir do vigor primordial da realidade da vida. É fiar em textos os fios dessa realização, a partir de e em obediência ao vigor silencioso da realidade da vida, que, em seu mistério, se doa e, ao mesmo tempo, se subtrai, não chamando a atenção, não dando espetáculo de si.

Assim, o pensamento do cuidado é o pensamento que integra as realizações do real com o silêncio inesgotável da realidade da vida (Leão, 1999, p. 246). O pensamento do cuidado pensa restituindo as realizações do real à sua origem neste silêncio inesgotável da realidade do mistério da vida. O pensamento do cuidado é, ao mesmo tempo e de modo igualmente originário, o pensamento do silêncio. Ele é um tecelão das realizações do real a serviço da força silenciosa e inaparente da realidade da vida.

De há muito que o mundo ocidental, sobretudo o moderno, tomou a decisão de equacionar pensar e calcular. A regência do cálculo se aviou na história moderna com o domínio do projeto matemático e matematizante na pesquisa científica. Pensar virou numerar e medir o real, em prol de um conhecimento que é, na verdade, dominação do real (*scire est posse* = saber é poder). Nisso, a natureza foi posta contra a parede e obrigada a confessar seus segredos, manifestando-se numa objetividade calculável. E depois ela se tornou um reservatório de material, de energia e de informações, em vista de uma produção total. O apelo para abrir caminho para isso foi se tornando irresistível para o ser humano moderno. Ademais, a regência do cálculo se encaminhou também na sociedade da maquinação, ou seja, na sociedade em que impera o senhorio do fazer e dos feitos tecnológicos, com toda a sua vontade de poder. O real foi reduzido ao factível, executável, organizável, planificável, computável.

Por fim, tudo, natureza e cultura, foi aparecendo e sendo encarado à luz da disponibilidade técnica. O próprio ser humano, como animal trabalhador e como consumidor, foi tragado para dentro desse vórtice. Com o primado da técnica, da economia produtivista e da política utilitarista e pragmatista, o ócio, no sentido da “boa preguiça”, para usar uma expressão de Ariano Suassuna, ou seja, a “preguiça com asas” e não a “preguiça com chifres e rabo”, se tornou uma coisa de outro mundo. Não há espaço para aquilo que os gregos chamaram de “*scholé*”, e que deu o nome à instituição que hoje chamamos de “escola”, ou seja, o trabalho criador, livre e gratuito, que eleva o espírito do ser humano, quer dizer, sua relação de sentido com o todo complexo do real e das realizações e com o todo simples da realidade. A armação do mundo técnico que compõe todos os modos de pôr do real que o desafia a responder ao apelo da disponibilidade para o fazer e o produzir exploratórios acaba por ameaçar, tornar-se uma armadilha transcendental, ontológica. Neste mundo, o pensamento do cálculo é subsumido no sentido do asseguramento dessa vontade de poder. “*Dum calculat Deus fit mundus*”, dizia Leibniz no século XVII (Heidegger, 1997, p. 151). Eis que o *lógos*, o verbo, se torna não carne, mas cálculo. Esse mundo produz e consome muito. Aparentemente, é um mundo rico, se riqueza for bens que se produzem e se consomem. Claro, abstrai-se do fato de que o acesso a esta pretensa riqueza é marcado por uma imensa desigualdade econômica e social.

Mas talvez este mundo pretensamente rico de pensamento do cálculo, que cooptou e que absorve todos os nossos esforços de educar, talvez seja imensamente indigente no pensamento do cuidado, do sentido e do silêncio. Somos tão indigentes, que não conseguimos perceber a indigência como indigência. Um abismo de desolação ameaça assolar a terra com a desertificação e as vidas humanas com a falta da cordialidade, isto é, da coragem e da alegria de ser, da jovialidade, da serenidade. É que o pensamento do cálculo é um pensamento inquieto. Inquieto de uma inquietude que leva o ser humano não para a concentração e a contenção da criação, mas para a dispersão e o exaurimento. Na verdade, nisso tudo, falta-nos até mesmo o recolhimento da dor e o aguilhão instigante para a criação da angústia.

Pesquisamos muito, calculamos muito, dispersos e agitados. É que o pensamento que calcula não pode e não sabe parar. É como a pista de rolamento de uma autoestrada. O mundo se torna i-mundo, isto é, inóspito. Não dá acolhimento, não deixa o ser humano habitar propriamente a terra. A autoestrada do mundo técnico não dá lugar ao encaminhar-se da experiência nem à viagem da existência. Por isso, ela não concede espaço e tempo para a viagem da educação no seu sentido mais originário. Não oferece espaço e tempo e oportunidade para essencialização e formação do humano do ser humano. Produz máquinas de pensar, máquinas, cujos pensamentos são puros cálculos, autômatos, cujos pensamentos são cegos, que nós, ainda por cima, chamamos de inteligências e superinteligências artificiais. Tornar-se-ão, nos próximos anos, estas máquinas, guias cegos de seres humanos cegos na mente, no espírito?

Entretanto, poder-se-ia objetar: calcular não é preciso? Sim, certamente. Calcular é preciso, tanto no sentido de ser necessário quanto no sentido de prescindir de tudo o mais que não se deixa calcular. Ao falarmos de cálculo, estamos entendendo esta palavra em sentido lato, amplo: no sentido de todo o contar com as coisas. O contar coisas, o numerar, o computar, o criar sistemas de signos, de artefatos digitais, de artimanhas combinatórias, algoritmos etc., repousam nesta nossa necessidade de contar com as coisas. A questão é quando esta dimensão do cálculo se torna totalizante e totalitária, excludente e unidimensionalizante da existência humana, do seu modo de habitar a terra. Então, o cálculo se torna uma defesa para fugirmos da angústia de pensar o sentido de ser dos seres como tal. É o refugiar-se no autoasseguramento da subjetividade em referência à objetividade, ou ainda, no autoasseguramento cibernético que se afana em alcançar o controle do controle de

todo o real, de conquistar a regulação de todos os sistemas reais, por meio de sistemas virtuais.

Se voltarmos, porém, às fontes da existência, descobriremos a liberdade criativa da verdade do ser, que, no nada, joga o jogo da vida, o jogo de Aion, do tempo da vida, de que fala Heráclito (Fragmento 52), e que ele chama de reinado da criança: “O tempo é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras: vigência de criança” (Anaximandro; Parmênides; Heráclito, 2017, p. 85). Se nos reduzirmos ao bicho que calcula, desconhecemos o espírito criança, que brinca e joga, e a desertificação e desolação da terra continuarão assolando tudo, inclusive o sagrado, o divino, pois o divino vigora no reino da criança.






















Sem dúvida, o treinamento (formação para habilidades e competências) para o pensamento objetivo e do cálculo está presente em nosso mundo técnico de maneira hegemônica, na verdade, quase que exclusiva. Mas nos falta a educação para o pensamento do cuidado, do sentido e do silêncio. Temos o treinamento para a dispersão e a agitação do muito fazer e do agenciar. Falta-nos a educação para a contenção e a concentração criadora do espírito, da liberdade. Andamos exaustivamente pelas autoestradas e pistas desse treinamento. Mas nos falta a educação como viagem da experiência da vida e sua maturação, bem como uma educação para o pensamento do cuidado, do sentido e do silêncio. Entretanto, o que seria, positivamente, educar para o pensar do cuidado, do sentido, do silêncio? O que é e como é um tal pensar?

Pensar e pensamento não têm a ver, aqui, com atos téticos (posicionais) da consciência que representa objetos. Não têm a ver com a conquista do real por meio do poder da representação. Não se trata do pensar que atuamos e temos, mas do pensar que somos e que nos tem, na medida em que nos constitui como seres que vivem suas vidas pertencendo ao cuidado, lembrando, aqui, a fábula de Higino sobre a deusa *Cura* (cuidado) e a sua formação do ser humano (Heidegger, 2012, p. 265s). Nesse sentido, o pensamento não é uma propriedade do ser humano, mas, ao contrário, o ser humano é que é uma propriedade do pensamento. Trata-se do pensar que constitui o ser humano no seu fundo essencial.

A representação tem suas raízes e origens na causa e coisa do pensamento. Supõe o acolhimento e a aceitação, em seus limites, do mistério da realidade, que se subtrai em todas as realizações. A vigência do pensamento na vida humana é universal. Sendo o que nos constitui em nosso ser de cuidado, o pensar se insere em todas as ordens da criatividade


humana, possibilita-as, na verdade, sem ser prisioneiro de nenhuma. O pensamento não é privilégio de ninguém. É uma dádiva para todos. Todos os seres humanos têm a possibilidade e podem desenvolver o gosto pela revelação do mistério do ser. Pensar é escutar a realidade nos vórtices das realizações do real. Todos podem escutar o silêncio do sentido da realidade nos percursos e discursos das realizações do real. Pensar é viver a paixão do sentido. Pensando, não nos detemos somente na semântica, na sintaxe e na pragmática do discurso, da fala, mas nos abrimos ao silêncio do sentido do ser. O pensamento do cuidado vive de colher, acolher e recolher o sentido do ser.

No entanto, o que é sentido do ser? Não é o significado da palavra ser. O sentido do ser também não é uma determinação que o ser recebe de fora dele mesmo. O ser não pode ser definido ou determinado por algo de outro. O ser é algo de último e de transcendente que se nos dá e se nos retrai em seu sentido originário e abissal.

O pensamento do sentido, no dizer de Heidegger, “é a serenidade em face ao que é digno de ser questionado” (2001, p. 58). Ele é memória do mistério do ser. O nome latino “*memoria*” remete ao adjetivo “*memor*”, o qual significa: que se lembra ou que é lembrado; que faz lembrar, adverte de; que pensa em, recorda; que se torna consciente de. A raiz proto-indo-europeia **(s)mer-* aparece na palavra grega        (merimna), que quer dizer pensamento, no sentido de cuidado, mais precisamente, de inquietude, preocupação, afã. O significado da raiz era o de partilhar alguma coisa. Assim, a raiz também está presente na palavra grega        (moîra), que significa a parte assinalada, a porção, o lote, a sina, e, por conseguinte, o destino, a parte que nos coube pelo tempo na doação e comunicação do ser. Daí que        (Moîra) é também o nome da deusa do destino. No seu poema, Parmênides faz dizer a deusa ao pensador, a qual o recebe junto ao portal do dia e da noite para lhe ensinar os caminhos do pensar, que não foi uma moira ruim que o enviou a trilhar aquele caminho, que na verdade corre por fora do caminho que vem dos seres humanos, mas sim *Thémis* e *Díkē* (Anaximandro; Parmênides; Heráclito, 2017, p. 57). A primeira é uma titânide, filha do Céu e da Terra, os pais primordiais. Alude à posição divina, ou seja, àquela posição que é anterior e superior às posições humanas. A segunda, *Díkē*, é filha da primeira – *Thémis* – com Zeus. Evoca a justiça que emerge dessa posição. Justiça é, aqui, justeza, ou seja, o estar bem encaixado na juntura do real, nas disposições do destinar-se das realizações, nas conjunturas da realidade. O destino que inaugura a história em seu sentido e em sua dimensão ontológica não é a mera fatalidade, mas o encaminhamento e o envio




















dispositivo de estruturações de possibilidades de ser que são liberadas, franqueadas, para uma determinada época e para uma determinada conjuntura cairológica. Uma época é a detenção de determinadas possibilidades de ser cuja conjuntura constitui os gonzos de um mundo. Quem pensa não o faz a partir de seus caprichos, mas a partir da conjuntura de sua época. Pensar é escutar a voz e perceber a mão do destino (da partilha do ser no tempo) vigendo nos encaminhamentos das realizações do real.

O destino não vigora aqui como mera fatalidade (fatalismo), mas como envio dispositivo de estruturações de possibilidades de ser que se delineiam numa determinada época histórica, sendo que cada época é uma determinada detenção de determinadas possibilidades de realização do real, a partir da retenção ou retraimento do mistério da realidade. O destino é, aqui, o mistério abissal da realidade encaminhando o desencobrimento de possibilidades de ser que propiciam as realizações do real. O destino do desencobrimento rege o ser humano em todo o seu ser, com o seu mundo epocal. Como franqueamento da liberdade criativa da realidade, ele nunca é a fatalidade de uma coação. Antes, ele confia as possibilidades de ser ao humano, interpelando-o para uma livre correspondência e responsabilização. O ser humano está sempre incrustado na necessidade de uma conjuntura epocal. Ele se torna livre libertando-se para uma correspondência concriativa com a liberdade criativa do mistério do ser (= realidade, vida). Ele se torna livre na obediência cordial à sua interpelação. Obediência não é, aqui, a mera execução de comandos. Obediência é, aqui, abertura de uma audiência, de uma escuta, melhor, de uma ausculta. O ser humano se torna livre fazendo-se ouvinte e não mero escravo do destino (Heidegger, 2001, p. 28). É que o destino o interpela e solicita sua resposta e correspondência, seu acordo ou desacordo.

O pensar foi dado ao mortal, ao humano, como dádiva e tarefa de ser no modo do cuidar, ou seja, a dignidade ontológica do ser humano consiste em proteger e guardar, na terra, o des-encobrimento da realidade e, com ele, também o seu encobrimento (Heidegger, 2021, p. 34). A  (Moíra), no poema de Parmênides, evoca a partilha em que se desdobram o real e as suas realizações. Essa partilha provê e presenteia os modos de dar-se do presente e da presença, do vigente e da vigência. Ela evoca a partilha do destino epocal, histórico, que libera possibilidades de ser. O que é liberado, porém, está atado à totalidade da realidade em seu des-encobrimento. No entanto, uma época não é apenas des-encobrimento, mas é também encobrimento. Não é apenas detenção de possibilidades

franqueadas, mas também retenção de possibilidades de ser retidas, recusadas. O pensador pensa a partir do campo de visão que é liberado como a paisagem do caminho que é o seu, singular. Este caminho é singular, mas se abre para o universal: o todo inesgotável do ser. Mas o pensar nunca pode se esquecer que, com o des-encobrimento, lhe é doado também o encobrimento. O encobrimento protege o mistério do ser. O encobrimento de todos os encobrimentos é para o vivente mortal que somos a própria morte.

Pensar é, pois, relacionar-se com o encobrimento e com o des-encobrimento da realidade. É, pois, comportar-se com o esquecimento e a memória inaugurais. A memória inaugural não é a retenção de fatos, a conservação de dados, a repetição de padrões. Não se trata de uma memória computacional inserida na mente humana. Não se trata de uma memória engramática, que se armazena no cérebro humano. Tal memória é apenas uma reprodução iterativa de algo, necessária para se desempenhar atividades já constituídas em seu sentido e já habituais. Tal memória é absorvente e comprometida com padrões já estabelecidos. Ela anseia por uniformidades e abomina pluralidades, diversidades, diferenças. Por e para criar, é preciso que o pensar, no nada do instante criador, se esqueça dessa memória. Esse esquecimento negativo, que impede a reprodução do já constituído, favorece, por sua vez, o esquecimento positivo, que deflagra a produção inaugural das transformações. Passa-se, assim, de uma memória ôntica para uma memória ontológica, de uma memória empírica para uma memória transcendental, de uma memória funcional e objetiva para uma memória poética, de possibilidades e de sentido.

No mito grego, a titânide         (Mnēmosynē) evocava esta memória criativa. A titânide é filha do Céu e da Terra. Em nove noites de amor com Zeus, ela concebe e dá à luz as musas. Música e dança, teatro e história, geometria e astronomia são saberes que emergem da inspiração das musas.      (Moûsa), em grego, significava não só as deusas das artes (dos saberes criativos) humanos. Por extensão, significava também a música, o canto, a poesia. Platão (Rep. 411c) (1997, p. 176) fala do homem que, pela ginástica, cultiva a robustez física, mas não se interessa pela música e pela filosofia. Aquele que não tem comunhão com as Musas, que não tem o amor à aprendizagem, que não gosta das disciplinas nem da pesquisa, que não participa do pensamento reflexivo e da música, se torna fraco, surdo e cego. Um tal homem se torna misólogo e       (ámousos), isto é, privado das musas, o que equivale a dizer que é privado de artes ou de fineza, grosseiro, bruto. Um tal homem, nos discursos, não recorreria à persuasão, mas em toda a circunstância

tentaria alcançar o seu escopo com violência e grosseria como uma besta e viveria em estúpida ignorância, com ῥυθμικὸς (*arrythmías*), isto é, falta de ritmo, o que, para os gregos, queria dizer: privado de medida, excessivo, mal proporcionado, em elegância, e com ἄκχαριστος (*akharistía*), ou seja, falta de graça. O adjetivo μουσεῖος (*moúseios*) significava o que pertence às musas, mas também “musical”. O adjetivo μουσικός (*mousikós*) significava musical, canoro, mas também qualificava quem cultivava a música, e, por extensão, quem era instruído, culto, douto. Daí que o nome ἡ μούσική (*hē mousiké*) – subentendendo-se a palavra τέχνη (*tékhnē*), arte, saber de uma produção inaugural – significava, de modo semelhante, a música ou o canto lírico, ou, por extensão, a educação no cultivo das artes e das letras. Entretanto, as conotações da palavra incluem elementos éticos e políticos. Por fim, o nome Μουσεῖον (*Mouseíon*) significou não só um templo ou uma sede de culto às musas, como também uma escola filosófica, uma biblioteca ou um museu. A σχολή (*skholé*), donde vem o nome “escola”, é o lugar e o tempo do ócio, entendido como o trabalho que não é simplesmente reprodutivo, mas sim criativo de novas realizações do livre espírito humano. Isso deu seu sentido às “*artes liberales*” (artes livres), que constituíram o pavimento da educação medieval.

A regência da memória criativa e de suas crias aparece, assim, como narrativa no mito, criativa na poesia/nas artes e reflexiva na filosofia. Num esboço para um hino dedicado a Μνῆμοσύνη (*Mnēmosýnē*), o poeta Hölderlin escreveu uns versos, reportados por Heidegger na conferência de 1952 intitulada “O que quer dizer pensar?”: “Somos um sinal, sem sentido / Sem nenhuma dor somos e, no estranho, / quase perdemos a linguagem” (Heidegger, 2001, p. 117). Μνῆμοσύνη (*Mnēmosýnē*) evoca a concentração do pensamento no adensamento e na condensação da linguagem. Toda a realização inaugural do ser humano nasce do fogo do pensamento, da memória ontológica. Na concentração do pensamento, tudo o que está sendo, todos os seres que são, foram ou serão, os reais e os possíveis, se reúnem e se recolhem em sua dinâmica de ser, aparecer e vir-a-ser, ou seja, na dinâmica da realidade que se dá enquanto se retrai. Assim, o ser humano com seu mundo torna-se o que ele é (= pode originariamente, essencialmente, ser) a partir do seu relacionamento cuidadoso com o desencobrimento, ἀλήθεια (*alétheia*), e com o encobrimento do mistério da realidade, com a memória e com o esquecimento,

●❖❑❖ (lêthē), originários. O pensamento, como memória criadora, vige como um pensar criativo que se alembra do mistério do ser, como re-cordação cordial dele. Re-cordação quer dizer não um mero lembrar, mas um alembra que retorna ao coração da própria vida que pulsa em nós. Cordial é o que pertence ao coração, isto é, ao centro pulsante da vida, fonte do ânimo de viver. O pensamento se constitui como gratidão cordial, que acolhe o dom gratuito e gracioso do ser que se doa na constelação do tempo. A memória criadora só é potente e fecunda por emergir do abismo titânico das profundezas da terra, isto é, por provir do imemorial, do abismo da ●❖❑❖ (lêthē), do esquecimento originário.

Na modernidade, o pensar vigorou como representar (função tética, posicional, da consciência). Cabe a nós nos dispormos para a essência vindoura do pensar, que é memória ontológica criadora; atenção que cuida, resguarda, preserva a doação do ser; e espera do inesperado do ser. Aqui vale recordar o que disse Heráclito de Éfeso (Fragmento 18): “se não se espera, não se encontra o inesperado, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso” (Anaximandro; Parmênides; Heráclito, 2017, p. 74-75).

Conclusão

Educação é, em sua dimensão originária e espontânea, a aprendizagem que condesce e amadurece na viagem de todas as viagens: a vida. Ela é singular-individual e plural-universal. É na pluralidade da convivência nos nossos mundos compartilhados que se dá e acontece a educação em sua dimensão originária e espontânea. A partir desta dimensão, emerge outra, que é derivada e restrita (parcial e particular): como um fazer, operar e agir mais restrito, intencional, sistemático, que diferencia idades da vida e gerações, bem como classes sociais. Numa ótica técnica, este fazer, operar e agir trabalha fundamentalmente com padronizações de modos de ser, de sentir, de pensar, de fazer, de agir etc. Nos tempos modernos, estas padronizações se tornam sistematizações que estão sob o domínio de um paradigma tecnocrático. Sob este paradigma, pensar se torna representar e calcular. Nestas reflexões, no entanto, atentamos para o fato de que, a nosso ver, o futuro nos requer, em nosso presente, uma outra essência do pensar, consonante com outro modo de o ser humano habitar a terra. Como seria este pensar? Para nós, seria um pensar do cuidado, do sentido, do silêncio. Tanto o cuidado quanto o sentido e o silêncio nos apontam, porém, para a serenidade.

Pensar é insistir na memória do, na atenção a e na espera dos adventos cairológicos do ser. Tal insistência se constitui como longanimidade e magnanimidade, como cordialidade

e nobreza do pensar. Com tal nobreza, o pensamento serve ao ser e à sua paisagem. O pensar se estende, assim, entre o imemorial e o inesperado. Pensar é recordar e agradecer o imemorial. Recordando, espera. Na espera, deixa serenamente em aberto novas irrupções e novos adventos do ser, isto é, do mistério da realidade que se dá e se retrai nas realizações do real. Pensar é persistir na proximidade do mais distante e na distância do mais próximo.

A serenidade do pensar consiste em deixar em aberto se e como se dão os adventos cairológicos do ser, que trazem novas possibilidades de o mundo se fazer mundo. O pensamento é um comportamento com o mundo. O pensar do cuidado é a insistente serenidade para com o fazer-se mundo do mundo. Pensar é cuidar do mundo. O pensamento da objetivação e do cálculo, em suas pesquisas, valoriza a ação interventora nas realizações, o desempenho de conquista do real, o trabalho como afã de produção e operatividade funcional, como eficácia e eficiência. Ele resulta num ataque à natureza tanto quanto à história. O pensamento do cuidado e do sentido se constitui, desse modo, como um contramovimento ao movimento do pensamento da objetivação e do cálculo. Ou, talvez, como o repouso que chama da agitação e dispersão para o recolhimento no essencial.

O caminhar, o ir, o viajar, constitui, certamente, a essência do ser humano. O comportamento do ser humano para com o mundo, para com aquilo que é, é móvel, é caminhante, é travessia. O caminhar do ser humano se dá no interior do desencoberto, do que se apresenta e apresenta para ele. O desencoberto é o que adveio, o que chegou e emergiu na proximidade. A nossa tendência é deixar passar despercebida a proximidade mais próxima. O caminho mais longo é, assim, aquele que nos traz de volta ao que nos está mais próximo. Não será este o caminho da vida, que é o caminho da educação?

Referências

ANAXIMANDRO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HEIDEGGER, Martin. **Der Satz vom Grund** (Gesamtausgabe Band 10). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Was heisst denken** (Gesamtausgabe Band 8). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis / Bragança Paulista: Vozes / EDUSF, 2012.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. A viagem da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 144, p. 11-17, maio/ago. 1979.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. O pensamento a serviço do silêncio. In: SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante (org.). **Ensaio de filosofia: homenagem a Emmanuel Carneiro Leão**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 241-252.

PLATONE. **Tutte le opere Vol. 4**: Repubblica, Timeo, Crizia. Roma: Newton & Compton, 1997

Sobre o autor

Marcos Aurélio Fernandes

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Doutorou-se em Filosofia pela Pontificia Università Antonianum de Roma (2003). Dentre outras publicações, é autor dos livros: *À Clareira do Ser: Da Fenomenologia da Intencionalidade à Abertura da Existência* (Daimon Editora, Teresópolis-RJ, 2011) e *Na clareira do Ser: exercícios de aclaração da existência* (CRV, Curitiba, 2024). E-mail: framarcosaurelio@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8928-1723>

Recebido em: 04/11/2025

Aceito para publicação em: 26/11/2025