



Educação Unisinos
9(1):5-14, jan/abr 2005
© 2005 by Unisinos



Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender

Paulo Freire and Heidegger:
essentials of letting learn

Rosa Maria F. Martini
rosamfm@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão filosófica sobre o que Paulo Freire e Heidegger pensaram sobre o ensinar e o apreender e a formação do educador. Faz-se essa análise com intenção de refletir filosoficamente os textos iniciais de Paulo Freire, tais como Educação como Prática da Liberdade (1967) e A Pedagogia do Oprimido (1974) e a lição inicial das últimas aulas que Heidegger ministrou na Universidade de Freiburg, nos semestres de inverno e verão (1951 e 1952), publicadas na obra O que Significa Pensar. Trata-se de interpretar a forma como esses dois pensadores aproximam-se da idéia do “deixar aprender”, ao falarem do lugar do educador, embora se situem em formas de racionalidade diferentes. Freire, nos trabalhos citados, compreende o “deixar aprender” a partir de um processo dialético de crítica à educação tradicional, enquanto Heidegger busca interpretar o que significa o ensinar e o aprender, no contexto do que significa pensar, enquanto o educador mesmo precisa colocar-se na posição de alguém que está sendo chamado à tarefa do aprender a pensar como o essencial do ensinar... aprender.

Palavras-chave: deixar aprender, aprender a pensar, aprender a aprender.

Abstract: This paper develops a philosophical research study about teacher education. It underlines the meaning of “letting learn” in some of the first works of Paulo Freire as Education as the Practice of Liberty (1967) and The Pedagogy of the Opressed (1974) and the last lectures that Heidegger gave in winter and summer semesters in 1951 and 1952 at The University of Freiburg. These lectures had the theme What is Called Thinking. This paper emphasizes the interpretation of the meaning of “letting learn” when these two thinkers tried to act and speak assuming the role of the professor, notwithstanding they understand this issue on different forms of rationality. Freire understands “letting learn” as a dialectical process of criticizing traditional education, Heidegger asks for the meaning of learning and teaching in the context of what is called thinking. The professor assumes the role of someone who has the task of learning to think as the essential of teaching...

Key words: letting learn, learning to think, learn to learn.



Introdução

Este trabalho busca interpretar alguns princípios pedagógicos comuns no pensamento de Paulo Freire e de Heidegger. Tal pretensão poderia apresentar-se como um paradoxo, visto que estes dois autores trabalham a partir de diferentes formas de racionalidade e, sobretudo, têm experiências históricas diferentes. Trata-se no presente trabalho de interpretar por meio da trajetória dos autores a forma como eles colocam a questão da formação do educador. Nestes tempos de “império”, a educação parece apresentar-se sob o domínio dos interesses instrumentais da ciência e tecnologia, e o mercado global impõe suas regras por meio do consenso de Washington, restando pouca autonomia para atribuir à cultura e à educação um significado e uma atuação mais humanista e criativa. Sobretudo nos países emergentes, como o Brasil, que tenta alcançar proeminência no mercado globalizado, as prioridades colocadas não dão conta da educação e cultura como um todo, especialmente a pesquisa na área das humanidades e o estímulo à criatividade e autonomia para projetos pedagógicos.

O ser humano não pode ser atendido apenas em nível de sobrevivência, mas também precisa ser humanizado em sua sensibilidade e criatividade bem como no estímulo à tomada de consciência do seu mundo. A escolha desses dois autores se dá porque ambos tentaram falar a partir do lugar do professor e do que é mais essencial em sua tarefa, ou seja, do “deixar aprender” e do aprender a pensar sobre o mais essencial do ensinar, que é aprender a pensar o mais alargadamente possível.

A contribuição de Paulo Freire para a democracia

6

Paulo Freire (1920-1997) foi um filósofo da educação brasileira que

construiu uma síntese peculiar, baseada numa forma de racionalidade crítico-dialética, que integra a dialética hegeliano-marxista ao humanismo existencialista cristão de Mounier, Jaspers e Marcel, entre outros, os quais também têm a influência da fenomenologia, ainda centrada na filosofia transcendental, porém a caminho de um trabalho de valorização do mundo da vida, da cultura e da história.

Desde o início ao fim de sua vida, Freire foi um incansável defensor da educação como instrumento da emancipação do sujeito, histórica e culturalmente condicionado. O homem é um “ser-no-mundo”, inserido numa cultura, numa sociedade e num momento histórico que deve ser lido e interpretado a partir de um ponto de vista crítico. Este ponto de vista crítico baseia-se em relações intersubjetivas e dialógicas, mediadas pelo processo educativo-crítico, concebido como forma de emancipar homens e mulheres de uma forma mágica e ingênua de consciência. Freire afirma o giro marxista da prática frente à teoria com o objetivo de atribuir uma força crítica à prática educativa tradicional, perpassada por relações autoritárias, que devem ser superadas pela aprendizagem da leitura crítica do mundo, na qual texto e contexto estão implicados. Freire dedicou-se à alfabetização de adultos, concebida não como processo mecânico, mas como um processo criador pelo qual o alfabetizando vai se tornando sujeito do próprio processo. Ensinar e aprender se correlacionam na medida em que os alfabetizados vão assumindo a posição de sujeitos curiosos e críticos de quem indaga sobre sua própria prática, o que implica a crítica do próprio ato de ensinar. Assim compreendido, o ensinar é “aprendizagem do aprender”. Freire contribuiu concretamente para a democratização da cultura, e sua prática revela os sinais do tempo e das condições históricas que lhe deram origem, numa etapa da

história brasileira, década de 1960, durante a qual foi abortado esse processo de democratização pela incompreensão das classes dominantes, que não aceitaram as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. O trabalho de Freire é, antes de tudo, o trabalho de um educador a serviço da libertação do homem, emergindo porém de condições históricas e intelectuais peculiares que foram os germens de uma autêntica concepção da cultura brasileira, elaborada pela experiência de um grupo de intelectuais brasileiros, como Ernani Maria Fiori, Álvaro Vieira Pinto, Celso Furtado e outros que se colocaram a serviço do movimento de emergência política das classes populares. O próprio Freire (1967) afirma a influência que tiveram em sua obra os trabalhos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a fundação da Universidade de Brasília concebida por Darci Ribeiro, enquanto ambos representavam um despertar da consciência nacional. Segundo o próprio Freire (1967), o ISEB foi um marco na forma de pensar o Brasil. O intelectual brasileiro costumava pensar o país a partir de uma visão europeia ou americana. O ISEB refletiu um clima de desalienação, capaz de pensar o Brasil como sujeito, como projeto principal. A força de pensamento do ISEB tinha origem na identificação e integração com a realidade nacional, capaz de fecundar de forma surpreendente a criação de um intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração, segundo Freire, nasceu a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com a realidade pensada e assumida. Freire observa que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por uma geração universitária e não sendo um organismo de classe fazia conferências em sindicatos. Para Freire, tanto o ISEB como a Universidade de Brasília representaram o despertar da consciência nacional, que avançava em busca da conquista da verdadeira democracia no



Brasil como tarefa de transformação. Nesse sentido, a mensagem de ambos continua repercutindo na tarefa do intelectual brasileiro, na juventude e no povo brasileiro.

Diante desse otimismo de Freire, ao escrever uma de suas obras mais importantes no exílio, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), perguntamo-nos se poderíamos continuar pensando da mesma forma diante da realidade atual, dominada por uma economia globalizada e pela complexidade de um mundo cultural que massifica e se diferencia cada vez mais e dificulta um pensamento que precisa ao mesmo tempo ser autônomo e interdependente, sem curvar-se a qualquer espécie de pretensão hegemônica. Por outro lado, Freire não tinha a percepção ingênua de que a educação pudesse ser algo milagroso que por si mesmo pudesse transformar todas as condições que a sociedade brasileira necessitava para colocar-se numa posição igualitária com as nações mais desenvolvidas. Acreditava, entretanto, no valor mediador de uma educação para a democracia que envolve flexibilidade e abertura para mudanças. Educação voltada para o constante diálogo com o outro, predisposta a constantes revisões, a uma certa rebeldia, à identificação com métodos e processos científicos e críticos com acento na racionalidade, mas, sobretudo na solidariedade. Para Freire, não se tratava apenas de superar o analfabetismo, mas principalmente de superar nossa inexperiência democrática. Segundo Freire (1967), uma educação democrática se funda na crença no homem, na crença que ele não só pode, mas deve discutir seus problemas, discutir os problemas de seu trabalho, de seu país, do seu continente, do mundo em suas relações globais e da própria democracia. Mesmo quando Freire se preocupa e apre-

senta questões metodológicas, essas evidenciam seu esforço de criação, no sentido de que o método esteja a serviço de uma formação ampliada por meio de aprendizagens sociais, caracterizadas como dialógicas, que envolvem o reconhecimento de si mesmo no outro, estimulando a ultrapassagem de relações em que o poder não se exerce unilateralmente, seja por aceitação passiva (consciência mágica), seja por internalização de relações autoritárias pelas quais o sujeito se identifica com o poder (consciência ingênua), mas sim por meio de um diálogo de mútuo reconhecimento, pelo qual o que ensina e o que aprende se enriquecem mutuamente, por meio da tarefa do ensinar e do aprender. O ensinar e o aprender se tornam procedimentos reversíveis na medida em que aprendizagens sociais e dialógicas implicam a troca de papéis, em termos do ensinante e do aprendente, troca que conduz a autonomia e interdependência. Torna-se de certa forma evidente que o populismo reinante nos inícios dos anos 1960 tenha se interessado apenas instrumentalmente por um método de alfabetização de adultos que era extremamente eficaz, na medida em que, valorizando o universo cultural do alfabetizando, permitia que o processo ocorresse muito mais rapidamente, o que na época significava possibilidade de aumentar a quantidade de votantes. O que as classes dirigentes, o alto empresariado e a classe média, que temia perder algum privilégio, não suportaram e julgaram ser subversivo foi justamente a revolução pacífica de uma educação para a democracia. Por isso o povo foi convocado a trocar a ida às urnas pelas armas de uma revolução autoritária que se comprometia com o velho ideal positivista da ordem e do progresso, mantendo relações autoritárias internamente e externamente de de-

pendência científica, tecnológica e do capital, mantendo afastados e no exílio os melhores cérebros em quase todas as áreas.

O pensamento de Freire na formação do educador

Algumas interpretações escolanovistas do trabalho de Freire e até mesmo ligadas a correntes do humanismo existencial americano de cunho liberal foram levadas, na década de 1970, para o contexto da formação de professores. Estas formas, com que o trabalho de Freire se inseriu na formação de professores, esvaziaram a questão do trabalho e da interação, aspectos essenciais da metodologia hegeliano-marxista, na qual está calcado o método de educação de adultos de Paulo Freire. Com essas interpretações, seu pensamento foi alvo de críticas dos conteudistas que, ao criticarem essas interpretações, esqueciam que o centro do processo da pedagogia freiriana é justamente trabalho e interação, conceitos caros ao jovem Hegel do tempo de Jena e extremamente valorizados por Marx, o grande herdeiro da esquerda de Hegel. Por isso mesmo, a idéia de métodos baseados em *laissez-faire* em que o trabalho do professor no espaço de ensino não é valorizado, foi de certa forma uma maneira de a elite dominante na Universidade, mesmo até com alguma boa intenção, mas com uma análise muito superficial dos pressupostos hegeliano-marxistas do pensamento de Freire, apresentar-se como democrática e atualizada. Mesmo assim, o pensamento de Freire começou a marcar presença na Universidade, contribuindo para uma progressiva democratização da formação de professores e da própria Universidade, principalmente porque seu pensamento foi objeto de muitos estudos em nível de Pós-Graduação¹, havendo muitas teses de mestrado e doutorado que abordaram seu pensamento. Entretanto,

¹ Ver, entre outros, Andreola (1985) e Becker (1993).





em nível de graduação o pensamento de Freire permaneceu um certo tempo, durante a década de oitenta, ainda associado a “ideologias escolanovistas”, liberais e também ao chamado “populismo pedagógico”, que usou o pensamento de Freire de forma ideologizada, ocupando totalmente o espaço de ensino com doutrinação política de cunho corporativista, o que também desfigurou o trabalho especificamente pedagógico de Freire. Este sempre visou estimular o educando para a leitura do mundo e da cultura como um todo, sem discriminação entre cultura popular e erudita, sem proselitismos de qualquer ordem e sem colocar-se a serviço de nenhuma instância que não fosse o cultivo da democracia e da aprendizagem da leitura e escrita como forma de “aprender a dizer sua própria palavra”, como muito bem coloca o Prof. Ernani Fiori em seu prefácio da *Pedagogia do Oprimido*.

Freire educador

Freire, como educador, criou, a partir de seu método de alfabetização de adultos, uma pedagogia por meio da qual tanto educador como educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de tomada de consciência da situação em que vivem, a aprendizagem do aprender, ou seja, a busca de eliminação das relações autoritárias e do diálogo que permite o “deixar aprender”, não como mera manifestação de uma tomada de consciência dos objetos culturais, mas como consciência da possibilidade de emancipação e conquista da cidadania

numa experiência de educação democrática. O trabalho de Freire *A Educação como Prática da Liberdade*² promove uma pedagogia em que não há escola, nem professor, no sentido tradicional do termo, mas círculos de cultura com um coordenador, cuja tarefa essencial é o diálogo. Nesse diálogo em que o alfabetizando é estimulado a superar os níveis de consciência mágica, na qual apenas sofre e se submete aos fatos, ele é levado também a superar o nível de consciência ingênua, pela qual se manifesta a ignorância da própria ignorância e do saber, prestando-se por isso mesmo a uma manipulação ideológica por aqueles que se julgam cultos e superiores. Para Freire (1967), a consciência crítica é aquela que resulta de uma organização reflexiva do pensamento e representa as coisas e os fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais. Freire (1967) propõe para tal um método ativo, dialógico e criticizador; a modificação do conteúdo programático da educação; o uso de técnicas de codificação e decodificação³. Na obra *Pedagogia do Oprimido*⁴, editada no Brasil em 1970, Freire inspira-se em Hegel e Marx, usando a célebre figura da *Fenomenologia do Espírito*, a relação “Servo e Senhor”, para dar conta do movimento dialético das consciências, enfatizando, pelo uso da lógica dialética de Hegel, o sentido da educação como um processo de emancipação de uma dependência inicial. Freire (1974) descreve a educação tradicional como uma operação bancária: o professor dá o conhecimento, e os alunos devem pa-

gar com os mesmos conteúdos. Entretanto a experiência do ensinar e do aprender é um processo dialógico na direção de um processo autônomo e crítico de aprendizagem. Esse processo de conquista da autonomia deve ser arduamente palmilhado pelo professor e pelo aluno, por meio do diálogo entre professor e aluno e do próprio trabalho tanto do professor como do aluno. As palavras chaves são trabalho e interação, conceitos amplamente usados por Hegel e Marx, nos quais se trava o combate entre a consciência do oprimido e do opressor. Muitas vezes o oprimido em sua aparente docilidade apenas reproduz o opressor em si mesmo. A diferença entre a educação bancária e a libertadora reside em que a primeira mantém a contradição entre educador e educando, e a segunda é problematizadora e serve à libertação, realizando a superação da consciência mágica e da consciência ingênua. O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. O papel do educador problematizador é proporcionar a ultrapassagem do nível da “doxa” para o conhecimento verdadeiro que se dá em nível do “logos”.

A obra de Heidegger e suas circunstâncias históricas

Heidegger (1889-1976) é considerado por muitos especialistas um dos maiores filósofos do século XX. Entretanto, tem uma biografia contraditória por causa de suas ligações com o nacional-socialismo, entre 1931 e 1934.

² *A educação como prática da Liberdade* em que Freire (1967) apresenta uma reflexão filosófica sobre seu método de alfabetização de adultos descreve a situação da sociedade brasileira dos anos 1960. Esta estava desenvolvendo um processo de industrialização e urbanização sem um correspondente processo de democratização. A cultura brasileira era atravessada por relações autoritárias e o povo não tinha acesso à educação, havendo um alto nível de analfabetos, 15 milhões para uma população de 25 milhões. O trabalho começou em Angicos, Rio Grande do Norte, uma das regiões mais pobres do Nordeste. O resultado foram 300 trabalhadores alfabetizados em aproximadamente 45 dias.

³ Freire usou um enfoque gnosiológico e antropológico para introduzir o conceito de cultura. Após a redução deste conceito a seus traços básicos, foram codificadas onze situações existenciais, estimuladoras para que os grupos pudessem desenvolver um trabalho de descodificação de suas compreensões. Estas situações foram pintadas por Francisco Brennand, um grande artista brasileiro. Isto mostra as preocupações de Freire de inserir o processo de alfabetização num apelo à sensibilidade e criatividade, buscando ampliar o cognitivo para o diálogo e a fruição sensível da arte.

⁴ Freire dedicou o livro a seu companheiro de exílio Ernani Maria Fiori que prefaciou o livro com a idéia do aprender a dizer sua palavra. Fiori, professor da UFRGS, expurgado pelo regime militar como tantos outros intelectuais e artistas brasileiros, afirma a questão da comunicação como intersubjetividade das consciências que ao dizerem-se no diálogo dizem também o mundo.



Segundo Safranski (2000), seu mais recente biógrafo e também filósofo, Heidegger nasceu de uma família de classe média baixa em uma pequena cidade, Messkirch, de apenas 2000 habitantes, no final do século XIX, situada entre Bodensee, nos Alpes suésvos, e o Danúbio superior. Sua infância e adolescência foi passada por conflitos entre Estado e Igreja, da qual dependeu grande parte de sua formação, por meio de bolsas de estudo, arranjadas por amigos da família que reconheciam seu talento. Passou pelo Liceu de Constança, tendo completado sua formação inicial no liceu e na universidade de Freiburg. Segundo seu biógrafo, Heidegger continuou dependente financeiramente do mundo católico, mesmo quando já começava a se afastar da Igreja. Foi como bolsista que fez o ginásio em Constance, alojado no pensionato católico Konradihaus, que preparava para a carreira sacerdotal (1903-1906). Heidegger entrou no noviciado jesuíta, em Tisis, Vorarlberg, na Áustria, de onde foi desligado devido a problemas cardíacos. Era, então, forçado a fazer concessões das quais se envergonhava. Para ele era um verdadeiro desgosto sentir-se dependente de uma instituição que misturava seus interesses com a coisa pública e um dos motivos de sua inicial simpatia pelo movimento nazista foi porque o mesmo aparecia como anticlerical. Assim, em 1913 encerra seus estudos para o sacerdócio e realiza estudos de filosofia, humanidades e ciências naturais em Freiburg, mas ainda com bolsa de estudos para filosofia católica. Estuda com Edmund Husserl e descobre a lógica como um valor transcendental da vida. Em 1913, conclui sua tese de doutorado (*A doutrina do juízo no Psicologismo*). Em 1931/32 a ligação de Heidegger com o partido nacional-socialista não passa de uma opinião política. Segundo seu biógrafo, ele vê nesse partido uma força ordenadora da crise econômica e do

caos da República de Weimar que desmoronava e, sobretudo, uma fortaleza contra o perigo de uma rebelião comunista. Ainda segundo Safranski (2000), a revolução nacional-socialista se tornará para ele um acontecimento que domina o ser, penetrando até o mais íntimo de sua filosofia, levando o filósofo para além das fronteiras da filosofia. Em fevereiro de 1933, chegou para Heidegger o momento de ação. Safranski (2000) comenta também as explicações de Heidegger, em 1960, a um aluno que lhe confessava seu mal-estar por admirar sua filosofia e assistir os documentários dos últimos anos do regime de Hitler. Heidegger então lhe explica que no ano de 1932 havia sete milhões de desempregados que, com suas famílias, só podiam esperar pobreza e necessidade. Ainda é Safranski (2000) que comenta que a dissolução dos partidos de Weimar não se deu apenas pelo medo da repressão, mas também porque estavam sendo arrebatados pela revolução nacional-socialista. Em 17 de maio de 1933, Hitler chega a fazer um Discurso sobre a Paz, que foi inclusive elogiado pela imprensa americana, no respeitado *Times*. Esse apoio inicial, como comenta Hobsbawm (1995), significou as habituais maquinações da *Realpolitik*. Oposição ou acordo, um certo contrabalanceamento ou, se necessário, um combate contra a Alemanha dependiam dos interesses da política de Estado de cada país e da situação em geral. Heidegger, segundo seu amigo Jaspers, com quem acabou rompendo, esteve como que enfeitado por Hitler. Anteriormente, sempre manteve-se apolítico. Nesse momento, a filosofia de Heidegger entrega-se ao torvelinho da realidade política. Heidegger vivenciou este período como a encarnação de um destino. A revolução nacional-socialista o eletrizou filosoficamente. Na rebelião de 1933, ele descobriu um acontecimento metafísico fundamental: “uma transformação

total de nosso *dasein* alemão (discurso de Tübingen, 30.11.1933). Nesse mesmo ano, segundo seu biógrafo (Safranski, 2000), Heidegger ingressa na Comunidade dos Professores Universitários Alemães, uma espécie de facção nacional-socialista da Liga das Universidades Alemãs que insistia em que as Universidades se alinhassem aos princípios ideológicos do Führer, ponto no qual não havia o mínimo consenso. Em 1º de maio de 1933, Heidegger adere oficialmente ao nacional-socialismo. Pouco depois, ainda em maio, após a renúncia de um reitor, anteriormente eleito, Heidegger assumiu a reitoria. Entretanto, não conseguiu integrar seu modo de ser à política nacional-socialista na Universidade. Havia resistências contra ele de ambos os lados: os catedráticos conservadores sentiam falta em Heidegger de um conteúdo temático “positivo” em seu ensino, os ideólogos nazistas sentiam falta de uma admissão pública da concepção de mundo nacional-socialista. Como consequência de todos esses tropeços, Heidegger demite-se da reitoria em 23 de abril de 1934 e, na medida de sua gradual decepção com uma ideologia que julgara ser salvadora do povo alemão, vai gradativamente separando sua filosofia de motivos políticos.

Stein (1988), grande estudioso de Heidegger, afirma que o filósofo, desde sua obra *Ser e Tempo* (1951) elabora uma ontologia, cujo método fenomenológico-hermenêutico tenta criar uma nova forma de racionalidade que, enquanto “boa circularidade”, busca pensar as estruturas constitutivas do ser-aí, *dasein*, enquanto estruturas transcendentais que se apresentam des-transcendentalizadas na medida em que buscam o sentido do ser, num ente finito capaz de compreender o ser. O ser-aí é também ser-no-mundo, é cuidado (*Sorge*) e é temporal. A temporalidade para Heidegger, segundo Stein, é apresentada como um princípio ativo de distinção e orde-



nação que articula o mundo numa estrutura determinada de manifestação do ser. Desta forma, Heidegger busca um princípio de racionalidade que possibilite a compreensão e justificação de “ontologias regionais”, capazes de justificar as razões da estrutura historial em que os compromissos possíveis de uma época se articulam, numa racionalidade contingente que aparece como “destinação”. Stein (1997) constata que Heidegger desenvolve um pensamento pós-metafísico que implica um conceito de homem, não mais como animal racional, mas como *Sorge* (cuidado). A partir dessa constatação, tanto a ontologia como uma teoria da verdade terão que ser refeitas. Elas não mais se apresentarão como sentido dado necessariamente por um ente metafísico, nem como tarefa de conhecimento de uma consciência logocêntrica, mas como produção de significados totalmente entregues ao homem em sua finitude, capaz de uma força destruidora que se transforma para Heidegger numa força reveladora da linguagem, na qual o ser habita, se vela e desvela pelo dizer do *Dasein*.

Heidegger educador

Apesar de todas as contradições de Heidegger, podemos ver em sua atuação a figura de um educador? Penso que podemos responder afirmativamente. Tanto antes como depois de sua breve passagem pelo nazismo, Heidegger estava imbuído de idéias relativas à auto-educação. Muitas vezes referiu-se à universidade como uma comunidade viva de mestres e estudantes. Durante sua passagem pela reitoria, segundo seu biógrafo, tentou trazer os operários para a universidade, com a idéia de que a universidade pertencia a um projeto do povo alemão. Concebeu

ainda o “acampamento da ciência” em que a idéia central era viver juntos, trabalhar juntos e pensar juntos, na natureza livre. Este projeto visava despertar para a realidade vital da natureza e da história, por meio do qual seriam superados o ideologismo estéril do cristianismo e o reducionismo factual positivista. Outro projeto criativo de Heidegger foi a idéia de uma espécie de mosteiro para filósofos. Seria uma comunidade vital educativa, na qual haveria alternância natural de trabalho científico, distração, recolhimento, jogos militares, trabalhos físicos, esportes e comemorações. Também deveria haver oportunidade de legítima solidão, pois o que serve à comunidade não poderia nascer apenas da comunidade. Todas essas idéias mostram que, apesar do engano ideológico, Heidegger era um verdadeiro mestre, dedicado à filosofia e à educação, tentando fazer da universidade um centro irradiador de cultura, da qual o povo alemão deveria ser participante. Todas essas iniciativas, bem como seu filosofar hermético e ligado à linguagem como “morada do ser” acabaram resultando em sua saída da reitoria, por não mais agradar ao regime nazista. Entretanto, continuou ministrando conferências por toda a Europa e recebendo alunos em sua cabana de Todnauberg onde se situava o lugar ideal para seu filosofar. Heidegger foi um mestre porque acreditou no homem como ser do cuidado, capaz de por si mesmo e, a partir de sua finitude, buscar o sentido do ser e de sua existência. O estar jogado na existência obriga o *Dasein* à busca do sentido, e para essa tarefa o mestre, enquanto educador e pensador, só pode preparar o terreno e acompanhar o aprendiz “naquilo que nunca deixa de se inscrever”, o buscar o sentido na aprendizagem do pensar como “deixar aprender”.

O texto de Heidegger sobre o ensinar e o aprender

Desde 1950 até 1952, nos semestres de inverno e verão, Heidegger ministrou seus últimos seminários na Universidade de Freiburg. Os seminários tiveram por tema “O que significa pensar”⁵. A primeira aula reflete sobre o que significa pensar e sobre “o ensinar e o aprender”. A principal afirmação de Heidegger é que o essencial sobre o ensinar é “aprender a pensar”. Heidegger (1964) propõe que aprender é mais essencial que ensinar. O próprio professor tem a tarefa de aprender a pensar, e isto é o mais grave sobre o ensinar e o aprender. Heidegger (1964) enuncia suas duas principais questões: “o que é aprender? O que é aprender a pensar?” Segundo Heidegger (1964), alguém aprende quando adequa o seu agir ou não agir, segundo o que considera essencial em cada assunto. Desta forma, aprendemos a pensar quando perguntamos por algo que avaliamos como algo muito sério. Entretanto, o mais sério é que não pensamos, mesmo quando nosso mundo nos obriga a pensar. Essa situação de nosso mundo nos leva a agir em vez de pensar. Mesmo alguém que pretenda fazer filosofia, geralmente um especialista, um acadêmico, pode cair no mesmo erro, pois muitas produções filosóficas também viram as costas para o que realmente deve motivar o pensar. Heidegger reafirma: “o mais sério em nosso tempo é que não pensamos”. Entretanto, o homem histórico tem pensado e tem confiado profundamente na memória. Heidegger (1952) adverte que todas essas afirmações não estão relacionadas à ciência. Temos que manter uma certa distância para mergulharmos no pensar. De certa forma, a ciência não

⁵ Em 1952, Heidegger entregou para publicação os manuscritos dos últimos seminários, ministrados em 1950 e 1951 como professor ativo em Freiburg. Os seminários foram reunidos sob o título *O que significa Pensar* e resumem toda a problemática com a qual Heidegger se ocupou desde 1950 até o ano de sua morte em 1976. Os textos revelam seu comprometimento com a tarefa de professor e com sua concepção do aprender como “deixar aprender” e aprender a pensar.





pensa, embora esteja relacionada de uma forma especial ao pensamento. Entretanto Heidegger critica precisamente um certo tráfico instrumental e vantajoso entre o pensar e as ciências. Ele se refere à diferença entre a racionalidade demonstrativa da ciência (*apophansis*) e a racionalidade compreensiva da filosofia (hermenêutica). Estas duas formas de racionalidade estão relacionadas uma à outra, mas são diferentes. Neste caso, não é possível estabelecer uma ponte; a única forma é dar um salto. As pessoas envolvidas em tarefas científicas enfrentam esta forma de colocar a ciência em questão, como se fosse um escândalo ou algo estranho ao pensamento. Heidegger adverte que somente quando esquecemos profundamente tudo o que sabemos, até o presente, como essencial do pensar, é que podemos aprender a pensar. Isto acontece porque o que devemos pensar se vela para nós. Quando alguém toma este caminho como um andarilho, ele tenta produzir sinais. Esta condição de ser alguém que tenta assinalar o que se vela é a essência da humanidade. Heidegger relembra então os manuscritos de Höelderlin: “Nós somos sinais não decodificados”. Heidegger refere-se ainda à palavra grega *Mnemosyne* como a personagem mítica. Mito significa a palavra que é pronunciada. Pronunciar significa em grego desvelar, manifestar. Mito é a palavra que toca a essência do humano. Logos quer dizer o mesmo. Mito e Logos foram separados pela Filosofia. Esta separação provocou maus resultados, como o moderno racionalismo. Segundo Heidegger (1951), *Mnemosyne*, filha do céu e da terra, esposa de Zeus, tornou-se a mãe das musas em nove noites consecutivas. O jogo, a música, a dança e a poesia pertencem a *Mnemosyne*. Entretanto, a memória não pode ser reduzida ao ato psicológico de rememoração. Memória é o todo do pensar em todas as suas partes; memória é o que devemos pensar desde

o começo. A memória vela e desvela-se a si mesma, naquilo que devemos pensar em cada caso. Assim, a frase poética de Höelderlin “somos sinais não decodificados” refere-se à problemática situação do pensar e do aprender a pensar. Segundo Heidegger (1951), aprender significa adequar nosso agir ou não agir ao que em cada caso pode ser considerado como essencial. Quer lidemos com a ciência, com a técnica ou com alguma outra ação, o principal é a relação que o aprendiz estabelece com sua atividade e o essencial é a aprendizagem que é requerida. Se não há essa relação a atividade se torna apenas uma simples atividade mecânica, uma parte de um trabalho como mero negócio, e toda a atividade humana precisa enfrentar esse tipo de risco. Heidegger dá então o exemplo do carpinteiro. O aprendiz de carpintaria deve aprender durante sua aprendizagem as relações entre a madeira e os objetos de madeira por meio da inteira relação com sua atividade. Para desenvolver essa atividade, o aprendiz deve ter alguém que o ensine. Assim, ensinar é mais difícil que aprender. Isto é assim não porque o professor deva ter mais conhecimento para dar. Ensinar é mais difícil porque significa “deixar aprender”. O professor, como um pensador, é muito mais inseguro sobre o que ele tem entre as mãos. A verdadeira relação entre o professor, como pensador, e os aprendizes não é baseada na autoridade de quem cumpre uma missão. Ser professor, enquanto pensador, é muito mais do que ser um especialista numa área de conhecimento. Do ponto de vista comercial, ninguém quer ser professor porque esta tarefa está relacionada com aquilo que remete a pensar sobre o que é o mais grave. Em nenhum caso o ensinar está relacionado com uma atividade puramente manual, pois a mão não é um órgão puramente pensador como as garras de um animal. Somente um ser que fala ou pensa pode dispor da manualidade. A mão dá e oferece e não somente puxa e empurra. A mão oferece a si mesmo e recebe a outra mão. A mão sustenta e supor-

ta. A mão denota porque o homem é um signo. As mãos solicitam ou imploram, quando este gesto desenvolve a humanidade. Os gestos da mão vão além da fala no momento em que o homem fala ou cala. Cada movimento da mão é fonte do pensar. A relação entre a mão e o pensamento é a mais simples e a mais difícil, conforme a situação especialmente requer. Logo precisamos aprender a pensar, mesmo porque a capacidade de pensar, quando o talento para tal existe, não oferece nenhuma garantia sobre a relação com o próprio pensar. Chamamos o mais sério o que temos que pensar, mas o mais sério em nosso tempo é que não pensamos. Heidegger encerra esta primeira lição tematizando a relação problemática entre Filosofia e Ciências. A questão do logos demonstrativo (*apophansis*) e o logos compreensivo (hermenêutica) fica recolocada na medida em que Heidegger acentua o jogo entre velamento e desvelamento. Ele conclui sua aula magistral invocando Höelderlin no hino a *Mnemosyne*: “Somos sinais não decodificados, habitamos sem dor e, numa terra estranha, nós quase perdemos a fala”. Heidegger afirma a relação entre poesia e pensamento. Talvez essa relação possa ser discutida quando estivermos quase no caminho do pensar. Nesta primeira lição de Heidegger podemos entrever o esforço do filósofo em alargar o domínio do conhecimento e do próprio pensamento como tentativa de ligar racionalidade e sensibilidade. Não seria esta a tarefa principal do professor para poder reencantar a experiência do aprender, deixando aprender sem omitir “o entender as mãos”?

Conclusão: como Paulo Freire e Heidegger conceberam o “deixar aprender”

11

É preciso retornar às condições em que os dois autores conceberam a





idéia do “deixar aprender” para indagar pelo significado que Freire e Heidegger atribuíram a esta afirmação. Não há dúvida de que ambos ousaram correr o risco de enfrentar a periculosidade de um pensamento radical, como é o questionamento filosófico. Por outro lado, as circunstâncias históricas que Freire e Heidegger enfrentaram de certa forma se assemelhavam porque exigiam do intelectual um posicionamento efetivo e um envolvimento político com as questões de seu país. Talvez pudéssemos afirmar que a situação da Alemanha de Heidegger fosse mais crítica, dado o período entre duas devastadoras guerras mundiais. Entretanto, o Brasil enfrentava a guerra interna da manipulação da ignorância do povo pelas classes dominantes e a ameaça de um desenvolvimento atrelado ao capital estrangeiro.

Paulo Freire ousou dar sua contribuição de intelectual e professor criando um método de alfabetização de adultos que oportunizasse, além do domínio mecânico dos códigos escritos, uma leitura significativa do mundo e da cultura do alfabetizando, resultando disso o processo de alfabetização num verdadeiro processo de conscientização, motivador de formas de emancipação. Paulo Freire partiu de uma prática pedagógica que pretendeu promover um grande processo de inclusão cultural e social, mobilizando universitários, comunidades eclesiais de base e movimentos de cultura popular. Inicialmente foi apoiado por alguns elementos da classe dominante, tais como intelectuais e professores universitários que realmente desejavam um processo de democratização da sociedade brasileira. Entretanto, a institucionalização do movimento de alfabetização pelos mecanismos do Estado (MEC e Universidades Públicas) pareceu subversivo às classes dominantes, e o movimento foi totalmente abortado pela interferência da ditadura militar. Apenas no exílio, no diálogo com

outros intelectuais brasileiros também exilados, Paulo Freire realizou a reflexão sobre sua prática. Essa reflexão estava baseada fundamentalmente em Hegel e Marx, cristianizados pelo humanismo existencialista cristão de Mounier, Marcel e outros que tinham ligações com a fenomenologia husserliana. A prática freiriana estava toda ela baseada na idéia de uma historicidade das consciências abertas para o futuro, buscando superar a alienação por meio de um processo de conscientização, baseado no movimento dialético hegeliano e marxista. Percebe-se nitidamente que Freire situou-se no paradigma da consciência e da representação, inclusive por suas ligações à lingüística tradicional de Saussure. Sua preocupação com a tradição e a cultura estão ligadas ao conceito de “mundo da vida” da fenomenologia de Husserl e não partilha do relativismo cultural das correntes pós-modernas, embora tenha enfatizado a importância do diálogo e da cultura no processo de aprendizagem. Além disso, mostrou que não há sentido em fazer discriminação entre cultura erudita e cultura popular pois ambas são fruto da ação do homem no mundo, numa dada circunstância histórico-social. Sem a leitura do mundo, o sujeito não é capaz de interpretação e crítica de seu momento histórico. Nem tampouco é capaz de projetar sua emancipação, enquanto projeto intersubjetivo, que acolhe o outro no seu reconhecimento, na solidariedade, na cooperação e na compreensão. Daí os pós-modernos americanos tentarem situá-lo na hermenêutica culturalista, o que não é o caso, dado que as origens de seu pensamento estão basicamente vinculadas a Hegel, Marx e ao existencialismo cristão.

Heidegger aderiu a uma ontologia da finitude e, diante da Alemanha destruída pela Primeira Guerra Mundial, necessitava sair da pura meditação filosófica para comprometer-se com a prática política. Sua filosofia se liga às origens pagãs da

cultura alemã, tradições que cultivavam a guerra e a violência como forma de salvação do povo e da cultura. Loparic (1990) nos adverte para a periculosidade das filosofias e das tradições, quando elas priorizam apenas a sua própria visão de mundo. Quanto às acusações de participação de Heidegger no movimento nacional-socialista e de seu anti-semitismo, bem como sua recusa a uma retratação pública, Loparic (1990) invoca, oportunamente, a idéia de que um crime moral só pode ser julgado por um tribunal interior. No caso do protestantismo, a consciência se confessa diante de Deus, e, no caso do catolicismo, a confissão é privada diante de um ministro que representa Deus. Heidegger, tendo formação teológica, manteve-se em silêncio por julgar que só Deus seria um tribunal competente para julgar a culpa moral.

Ainda na mesma obra, Loparic (1990) apresenta a tese da periculosidade das filosofias e das tradições. Utilizando a própria urdidura de *Ser e Tempo*, Loparic (1990) apresenta a idéia dos três êxtases do tempo como forma de caracterização das tradições: a dionisiaca ou fisiocêntrica refere-se ao passado, a apolínea ao presente e a yahvista judaico-cristã, ligada a uma tradição ética, nomocêntrica, refere-se ao futuro. Ainda segundo Loparic (1990), a virada do pensamento de Heidegger (*Kehre*) para a linguagem como “morada do ser” se ligou à percepção do perigo extremo representado pela vontade metafísica de potência, no sentido de Nietzsche, gerada por uma instância que se situa fora da estrutura do estar-aí. Assim o último Heidegger, o que nos fala do deixar aprender, reflete as manifestações do Ser a partir do jogo de presença e ausência do Ser no Tempo do Ser. Este é um tempo das configurações epocais do Ser, das quais advém o Ser que se mostra como vontade de potência; uma outra mostração será a da subjetividade cartesiana, outra ainda, a do mo-

vimento emancipatório da redenção do proletariado, como no marxismo, outro o do pensamento que habita a linguagem. O êxtase do passado é, segundo Heidegger, um “perfeito *a priori*” (1927, p. 130, *in* Loparic, 1990), um ter sido, ontologicamente fundante dos modos de ser ônticos. A ontologia tradicional kantiana permite apenas que se afirme a anterioridade “empírica” de um ente intramundano em relação a outro. O caráter escatológico da tradição yahvista, própria do judaísmo e do cristianismo, é nomocêntrico, procedendo de certa forma uma negação do presente para acenar com o advento do reino dos céus ou do reino da liberdade, segundo Marx. O tempo apolíneo ou a visão de mundo logocêntrica e cartesiana, duramente criticados por Heidegger, são próprias da ciência e da técnica. Segundo esta interpretação de Loparic (1990), baseada na concepção de tempo heideggeriana, tanto Heidegger como Paulo Freire correram o risco das ideologizações e compreensões totalizantes da filosofia de seu tempo. Entretanto, penso que Heidegger mergulhou mais fortemente no engano do totalitarismo nazista, permitindo que sua filosofia fosse corrompida por esse engano, ainda que tenha se dado conta disso tardiamente. Segundo Safranski (2000), Heidegger se enganou politicamente porque sonhou filosoficamente. Embora, inicialmente, Heidegger não o tenha admitido, tardiamente, ele transformará seu engano em uma história filosófica, tendo sido o próprio ser que se enganou nele e através dele.

Freire sabia que a educação não era o único recurso para o processo de democratização. Seu erro foi acreditar que a classe dominante e o Estado brasileiro já estivessem preparados para um processo de emancipação do povo, baseado numa filosofia de cunho escatológico, como a visão de mundo hegeliano-marxista. Houve, portanto, no caso de Freire um erro de avaliação política,

baseado numa filosofia totalizante. Porém, vale destacar que ambos souberam, apesar de seus enganos, testemunhar seu comprometimento com a tarefa pedagógica. Ambos se deram conta de que é preciso criar espaços de liberdade para aprender e que aprender significa aprender a pensar pelo próprio exercício do pensar e pela familiaridade com esse exercício, o que só pode ocorrer se o professor aprendeu a pensar e retoma essa aprendizagem como uma aventura que empreende com o aluno, cada vez que se dedica a ensinar. Portanto, o “deixar aprender” tem a conotação da “liberdade para aprender” e do “aprender a aprender”, o que requer esforço próprio e orientação do professor, como alguém que está embarcado juntamente com o aluno no âmbito do pensamento, já que só o homem é capaz de dizer o ser na linguagem. Podemos também afirmar que a liberdade que Freire e Heidegger invocam em termos de “deixar aprender” e ser livre para pensar, além de representarem um risco, decorrente da finitude e precariedade do homem que se coloca no caminho do pensar, significam ainda hoje uma grande ousadia. Isso porque, cada vez mais, o poder hegemônico de nações com domínio científico e tecnológico, e conseqüentemente com poderio bélico e domínio dos meios de comunicação, insiste em impor sua visão de mundo e sua forma de pensar ao resto do mundo, dificultando qualquer tentativa de pensar por si mesmo e a partir de suas próprias tradições, tal como esses grandes mestres propuseram que fosse a tarefa do educador. Portanto, aquele que pretende ensinar, enquanto alguém que aprende a pensar, precisa mergulhar fundo na aventura do pensamento, desejando sempre encontrar formas de convidar e acompanhar a atividade de pensar do aprendiz, sem ter a certeza de possuir o mapa do caminho do pensamento. Assim, “a liberdade para aprender” de Freire en-

contra-se com o “deixar aprender” de Heidegger, enquanto aprendizagem do aprender a pensar.

Referências

- ANDREOLA, B. 1985. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pédagogie de la personne et de la communauté*. Louvai-la-Neuve, BE. Thèse Doctoral, Université Catholique de Louvain.
- BECKER, F. 1993. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire*. Porto Alegre, Palmarinca.
- FREIRE, P. 1967. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1974. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HEIDEGGER, M. 1951. *El Ser Y el Tiempo*. Mexico, Fondo de Cultura Economica.
- HEIDEGGER, M. 1964. *¿Que Significa Pensar?* Buenos Aires, Editorial Nova.
- HOBSBWAWM, E. 1995. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras.
- LOPARIC, Z. 1990. *Heidegger réu, um ensaio sobre a periculosidade da Filosofia*. São Paulo, Papyrus.
- STEIN, E. 1988. *Seis estudos sobre Ser e Tempo*. Rio de Janeiro, Vozes.
- STEIN, E. 1997. *A caminho de uma fundamentação pós-metafísica*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

Rosa Maria F. Martini
UFRGS/FACED