

*A forma de ser do homem como cuidado (sorge), que ocupa lugar especial no pensamento de Heidegger, tem a potencialidade de ajudar-nos a formular novos problemas para a formação do professor em exercício. Consideramos que a categoria cuidado institui potencialidades para se compreender a formação como um processo de compartilhamento de formas de estar-no-mundo, de deixar o mundo aparecer.*

***Liége Maria Sitja Fornari  
Marineuza Matos dos Anjos***

# O cuidado Heideggeriano e a possibilidade de uma dimensão inventiva na formação docente

## *Heideggerian care and the possibility of an inventive dimension in teacher education*

LIÉGE MARIA SITJA FORNARI\*  
MARINEUZA MATOS DOS ANJOS \*\*

### Resumo

Este artigo, de inspiração heideggeriana, aborda o ser-professor como forma singular de estar-no-mundo e apresenta reflexões construídas no espaço de um **laboratório de aprendizagem do ser-professor**. Esse espaço foi construído com o propósito de compartilhamento de experiências entre estudantes egressos do curso de Pedagogia da UNEB, que vivenciavam a experiência dos primeiros anos de prática profissional após a formação inicial. Tratando-se de um texto de cunho teórico, a intencionalidade da reflexão gira em torno de dois conceitos: formação e cuidado. O conceito de formação é apresentado em sua historicidade e, por sua vez, o de cuidado, tomado de Heidegger, como uma dimensão ontológica do ser. O objetivo foi construir um mosaico interpretativo das variadas maneiras do ser-professor e revelar-se a partir de sua imersão na cotidianidade da profissão, pois o professor vive a função social de ensinar e, sobre ela, produz sentidos. A rede teórica foi construída a partir dos fios da fenomenologia heideggeriana e a ação do professor ao ensinar é tomada em sua dimensão ontológica. O ser do professor como pro-je-tar a si e ao outro no instante da prática de ensino é o ponto de partida para compreender a formação. Conclui-se o artigo explorando as possibilidades do conceito de **cuidado** para deixar aparecer um fazer docente inventivo.

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Email: liegefornari@gmail.com.

\*\* Mestrado em Produção Aquática pela Universidade Federal da Bahia; Docente da Universidade do Estado da Bahia e do Colégio Antônio Vieira; Email: anjosmm@ig.com.br.

**Palavras-chave:** Formação docente. Cuidado. Maneiras de subjetivação.

## Abstract

This article, based on Heidegger, discusses the be-teacher as a unique way of being in the world and presents reflections built within a **learning laboratory of the be-teacher**. It was built as a space for sharing experiences among students graduating from the pedagogy course in UNEB who experienced the first years of practice after initial training. As a theoretical research, the intentionality of the discussion considers two concepts: training and care. Training is presented according to its historicity and care is taken from Heidegger, as an ontological dimension of being. The goal was to build a mosaic interpretation of the varied ways that being a teacher proves from its immersion in the daily life of this profession. The teacher fulfils the social function of teaching and makes it successful. The theoretical network was constructed from Heidegger's phenomenology and teaching is regarded from its ontological dimension. Projecting oneself and the other person at the moment of teaching practice is the starting point for understanding teachers' formation. We conclude the article exploring the possibilities of the concept of care in order to bring about an inventive teaching practice.

**Keywords:** Teacher training. Care. Subjectivity Ways.

## Introdução

Neste texto a formação é problematizada como possibilidade, ou seja, acredita-se que ela não se esgota no vivido, possuindo uma dimensão criativa expressa no próprio instante. Dentre tais possibilidades, escolhemos como fenômeno de nossa reflexão, a possibilidade da invenção. Mas o que seria invenção? Compreendemos a invenção como a expansão livre, autônoma, capaz de, no instante, nos tornar capazes de suspender-mos, por um momento, as referências teóricas e olhar-mos profundamente para a realidade que se mostra, e que pode apenas aparecer no instante vivido. O instante vivido é pulsante, dialógico, relacional, preñado de possibilidades que se atualizam. É ilustrativo apresentar como metáfora do fechamento de possibilidades a poda geométrica de plantas. Este tipo de poda expressa uma formalização racionalizada da planta. A vegetação, sem possibilidade de escolha, submete-se à ação do jardineiro. É como se a forma quisesse domar a planta, que tem em sua natureza a necessidade de se expandir sem limites. Cada flor, cada folha, cada galho inventa uma nova direção, compondo uma forma irregular, imprecisa, viva. A forma geométrica a faz perder a força de modificar a si própria.

O presente texto propõe-se a refletir sobre a possibilidade de uma ideia de formação que contribua para concretizar uma práxis pedagógica vincu-

lada ao poder inventivo do professor. Aborda as possibilidades de intervenções inventivas na ex-sistência docente como forma singular de estar-no-mundo. A forma de ser do homem como cuidado (*sorge*), que ocupa lugar especial no pensamento de Heidegger, tem a potencialidade de ajudar-nos a formular novos problemas para a formação do professor em exercício. Consideramos que a categoria cuidado institui potencialidades para se compreender a formação como um processo de compartilhamento de formas de estar-no-mundo, de deixar o mundo aparecer.

## Objetivo

Este artigo tem o propósito de aprofundar as reflexões sobre a formação do professor a partir do conceito heideggeriano cuidado que nos permita pensar uma formação sensível às diferenças e igualdades. A diferença é uma variável histórica, portanto ôntica, e a igualdade é uma variável ontológica. Portanto, igualdade e diversidade são duas faces da mesma moeda.

## Metodologia

Tratou-se de um estudo teórico que se propôs aprofundar questões surgidas em fóruns de discussão, a partir de grupos focais, nos quais foram compartilhadas reflexões sobre experiências diárias em salas de aula. Os grupos focais tiveram início em outubro de 2009 e término em novembro de 2010, com uma carga horária total de 75 horas. As problemáticas sensibilizadoras do nosso olhar foram: será que uma compreensão estreita da valorização da experiência e da prática docente não pode estar levando a uma desvalorização da teorização? Ou seja, que sentidos teóricos são elaborados na prática docente?

## Concepções históricas de formação

Os espaços perceptivos que circundam o conceito de formação são diversos, ainda que próximos, dos que se referem ao do conceito de educação, em sua origem, conferindo-lhes sentidos peculiares. A formação está relacionada com a busca de uma imagem ou forma (*Bild, eidos*) interior ideal. Por sua vez, a educação refere-se à atitude exterior do homem, ao seu comportamento. Nas palavras de Jaeger (2003, p. 24) o que é fundamental na formação não é a utilidade, que não lhe é essencial, lhe é, até mesmo, indiferente. A importância é dada, neste conceito, à beleza — em sentido normativo de lapidação, de imagem desejada.

Na antiguidade grega, a formação, no sentido de polimento, era compreendida como *Kalos Kagathos* (beleza e bondade), referida à formação da nobreza, contudo em um sentido diferente do *gentleman* inglês, embora as duas palavras procedam do ideal cavaleiresco. O *Kalos Kagathos* refere-se à formação aristocrática no sentido de espiritualização se aproximando do sentido de ontologização — marcando sua singularidade em relação ao *gentleman* inglês, que, por sua vez, procura alcançar um

comportamento impecável que se expresse numa lapidação exterior.

De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 27) os conceitos, inevitavelmente, remetem à problemas, sem os quais não teriam sentido. Por sua vez os conceitos impõem condições ao problema. É a natureza absoluto-relativa dos conceitos. Eles são relativos aos seus componentes, aos conceitos vizinhos, aos outros conceitos e aos problemas que se colocam. E são absolutos pela condensação que operam. Estão em estado de sobrevôo com relação aos seus relativos/absolutos. É possível, então, pensar que o problema que se colocaram os gregos antigos, que os levaram ao conceito de formação e educação foi 'O que é a *Areté*?'.

*Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra virtude, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega [...]. É às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca que remonta sua raiz. Na sua forma mais pura, é no conceito de *Areté* que se concentra o ideal de educação dessa época (JAEGER, 2003, p. 25).*

Platão, ao utilizar pela primeira vez o conceito formação demonstra estar convencido de que é necessário afastar-se do mundo dos sentidos, para alcançá-la na forma ideal, buscando ascender ao mundo da inteligibilidade. Não podemos esquecer que Platão encontra-se afetado pela morte de Sócrates, assim como pela constatação da fragilidade do Governo Democrático grego, que condenou à morte o homem considerado por ele o mais justo dos justos. Neste sentido, o conceito de formação platônico abandona o componente *tchene*. A separação teoria/práxis retira a práxis, que era um componente do conceito de formação de Platão, até então. Na visão de Platão, assim, se libera o pensamento à contemplação da verdade. O filósofo utiliza-se da potencialidade da metáfora, no Mito da Caverna que se encontra no livro VII — A república — para apresentar seu pensamento sobre a ignorância humana, sobre a sua cegueira. A ignorância a que se refere Platão não se limita à palavra grega *agnoia* (ignorância, irreflexão, desconhecimento). Está mais próxima da palavra *amantia* (ignorância, cegueira, vontade de não ver).

*A *amantia* é, para o cego, o fato de crer que vê. Não se remedia a *amantia* através da *didaskalia* (ensinamento de uma profissão), mas através da *Paidéia*, através do encaminhamento para fora da caverna (LEBRUN, 1988, p. 28-29).*

O estado de *amantia* é fechado, por si só; o que se encontra sob este estado não consegue sair, precisa que o filósofo venha abrir uma clareira, apontar a luz. Deste modo, fortalece-se um novo componente no conceito de formação, com fluxos densos para este conceito, que é o componente da ação dialógica. A formação, a partir desta perspectiva, é percebida como pergunta pelo sentido humano da existência.

Diferentemente da escola socrático-platônica, o conceito de formação, em Aristóteles, adquire maior objetividade, uma vez que relaciona a formação com um objetivo mundano. Toda formação, todo conhecimento almeja à felicidade — *eudaimonia* —, que só é alcançada baseando-se nas escolhas éticas. Tendo em vista o fato de que todo conhecimento e todo trabalho visam a algum bem, procura-se determinar o que se considera serem os objetivos da ciência política e o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação.

*Em palavras quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem que esse bem supremo é a felicidade e consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz, porém divergem a respeito do que seja a felicidade, e o vulgo não sustenta a mesma opinião dos sábios (ARISTÓTELES, 2003, p. 19).*

Percebe-se que — diferentemente de Platão, que vê o conhecimento como meio para engrandecimento da alma e o papel do filósofo/formador como o de conduzir para a clareza — para Aristóteles, o conhecimento deve objetivar a felicidade terrena. O foco se move do formador para o formando, já que a opção pela ética é algo de foro íntimo, não sendo consequência direta do conhecimento. Cada pessoa deve fazer sua própria opção pela ética. Jaeger faz a seguinte referência à concepção aristotélica de conhecimento:

*[...] Aristóteles pode ser, mais uma vez nosso guia. Ele nos apresenta o esforço humano no aperfeiçoamento da Areté como o produto de uma auto-estima elevada à sua maior nobreza [...]. Ora, isso não é um mero capricho de especulação abstrata [...]. (JAEGER, 2003, p. 35).*

A ética aristotélica refere-se às ações práticas na busca do bem coletivo. O que indica a determinação do valor objetivo do conhecimento, de seu uso prático. Aristóteles, em *Ética à Nicômaco*, Livro II, afirma que as coisas que precisamos aprender, aprendemos fazendo, e o mesmo se dá com a virtude. Aprendemos a ser virtuosos pela práxis, pelos atos que praticamos

em nossas relações. “É por essa razão que devemos atentar para a qualidade dos atos que praticamos, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades” (ARISTÓTELES, 2003, p. 41).

O campo perceptivo do conceito de formação — como é possível constatar — se amplia. Não se pode desconsiderar que toda reflexão aristotélica sobre a virtude e a formação está ligada com a formação do cidadão da *polis*. Politicamente, a virtude é concebida, e a ideia de política remete à noção de construção da liberdade, ou seja, a ideia de negar-se a necessidade do comando de um senhor. Aristóteles entende o hábito como o grande princípio regulador da ação, tanto na esfera individual, como na coletiva. A virtude, em seu ponto de vista, são disposições.

*A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consiste numa mediania, isto é mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio relacional próprio do homem dotado de sabedoria prática (ARISTÓTELES, 2003, p. 49).*

Adquirem-se as disposições agindo de determinada maneira, daí a importância do hábito, do *ethos* e da educação. As ações podem ser consideradas o cimento do caráter, elas têm um papel fundante em sua construção. A virtude, longe de ser uma aptidão, uma tendência natural, é uma disposição no sentido de ser construída pelo hábito. Dessa forma Aristóteles corrobora a importância da formação.

*[...] Se para Platão imitar é, freqüentemente, iludir e falsificar, para Aristóteles, ao contrário, a imitação (*mimesis*) é construtiva da natureza humana. Dotada de caráter ativo e criativo, inscreve-se no desenvolvimento do próprio ato de conhecer. A *mimesis* encontra-se no reconhecimento de semelhanças. Por seu aspecto lúdico e prazeroso, facilita o conhecimento. Na poética é a forma privilegiada de aprendizado (MATOS, 1997, p. 58).*

Aristóteles, ao refletir sobre a formação do cidadão, dá muita importância aos sentimentos que movem as ações e não apenas às ações em si. “O prazer ou a dor que sobrevêm aos atos devem ser tomados como sinais indicativos de nossas disposições morais” (ARISTÓTELES, 2003, p. 43). Essa alusão aos sentidos como motor das ações humanas, a que se refere Aristóteles, remete a pensar a Paidéia aristotélica como construção contínua e relacional.

Com a ascensão e a consolidação da burguesia como classe política do-

minante, entretanto, tal ideal é confrontado por uma concepção de formação como um bem universal, principalmente, após a Revolução Inglesa de 1640 e a Revolução Francesa de 1789. Os valores da burguesia como o individualismo, a competitividade e o materialismo economicista se afirmam e se difundem. A formação é representada como uma necessidade econômica de preparação para o trabalho. A base reflexiva e ética que estruturava a formação no mundo antigo dá lugar, na nova ordem burguesa do cenário capitalista, ao cálculo e a racionalidade instrumental que, em última instância, possibilitariam as conquistas econômicas. Atualmente, programas e projetos de formação humana emergem em disputa, partidos de novos vetores políticos, econômicos, culturais e sociais que, por sua vez, atualizam o conceito de formação com novos fluxos.

## Outros sentidos no conceito de formação: o cuidado e seus campos perceptivos

O sentido da formação relaciona-se com o impacto que a mesma manifesta sobre o fazer da pessoa que a está vivenciando. Como apontou Heidegger — com as categorias cuidado e cura —, é no cotidiano que o ente se defronta com a perspectiva do continuísmo ou da mudança.

Dois pensadores, Heidegger e Honoré, refletiram especialmente sobre a possibilidade de defasagem em relação a si próprio, processo a que chamaram de angústia. O que levaria à angústia seria a falta de sentido causado pelo esquecimento do ser, pela sua entificação. Os dispositivos de esquecimento do ser estão na cotidianidade do mundo, onde o homem está lançado. Heidegger coloca a questão dessa forma:

*O ser-no-mundo já é sempre numa de-cadência. Pode-se, portanto, determinar a cotidianidade mediana da pre-sença como ser-no-mundo aberto na decadência que, lançado, se projeta e que, em seu ser junto ao mundo e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio (HEIDEGGER, 2005, p. 244).*

A noção heideggeriana de cuidado não se limita à ideia de um comportamento, à preocupação em zelar pelas coisas e pessoas. O sentido que ele dá para o conceito está no campo da ontologia, designando uma abertura originária que pode evitar a entificação do ser, que levará, por sua vez, à angústia existencial. A ideia de angústia em Heidegger está relacionada com a perda de si próprio. Entretanto, existem formas de sair dessa condição. A formação, nessa perspectiva, seria uma prática que tornaria possível ao homem resgatar-se do viver cotidiano sem sentido, indo ao encontro de suas possibilidades na abertura do ser, abertura como *sorge* (cuidado).

Pensamos que, em Heidegger e em Honoré, a noção ontológica de cui-

dado aponta para uma relação emocionalmente investida com o mundo, em que o sentido de cuidar não pode ser inteiramente apreendido pela dimensão cognitiva ou epistêmica, pela razão de que o cuidar contém em si o princípio da abertura de sentidos. Kahlmeyer-Mertens (2008), ao analisar o conceito de cuidado em Heidegger, também aponta seu caráter ontológico:

*Com Heidegger, tal conceito (cuidado) expressa um traço essencial à existência, na medida em que o ser-aí se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 27).*

Ao refletirmos sobre o sentido da formação tomamos de empréstimo duas categorias propostas por Stein (2004) para compreender o fenômeno da relação entre a subjetividade e a formação que se aproxima muito das categorias autenticidade e inautenticidade de Heidegger. Stein (2004) fala em dois tipos de subjetividade: subjetividades fracas e subjetividades fortes e, assim, descreve tais categorias:

*Pelas primeiras a vida e as coisas passam simplesmente como material de observação e desaparecem para dar lugar a mais uma tarefa de registro. Nas subjetividades fortes, o mundo e a vida transformam-se em cenário de alegorias e formas da interioridade. Enquanto as subjetividades fracas percebem o processo histórico como um movimento no qual elas são levadas como eventos que passam, as subjetividades fortes procuram na própria História uma fidelidade icônica na qual os acontecimentos jamais coincidem e não se repetem apenas como justaposições, mas se convertem em cenários da própria subjetividade. As subjetividades de um ou outro tipo vivem, assim, de maneira diferente, a auto-representação na cultura. Para umas, a fragmentação é apenas uma consequência do próprio modo de registro. Para outras, o impulso de totalização é tão poderoso que os processos de diferenciação se convertem num drama da subjetividade. [...] As individualidades fortes estetizam a existência (STEIN, 2004, p. 282).*

Os professores — que partilharam suas experiências no laboratório de re-

flexibilidade docente — colocam-se na profissão a partir de uma subjetividade forte. Não estão em busca de receituários que lhes ofereça garantias de estabilidades artificiais, estão, pois, conscientes da complexidade da docência. Desestabilizar sentidos logicamente organizados, estetizar as experiências, são questões que também estão, mais uma vez, postas na categoria cuidado de Heidegger, e que se referem às diferentes formas de relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, e no caso aqui em tela, com as maneiras como a profissão de professor aparece no mundo. O aparecimento no mundo foca o caráter temporal da existência, remete ao mesmo tempo a condição humana de vir-a-ser e de finitude. Portanto, uma das questões fundamentais que abordam a formação do professor é o vir-a-ser. O vir-a-ser do estudante como projeto de si, projeto social, projeto pedagógico, projeto docente. O vir-a-ser de si próprio, em constante transformação, produzindo sua própria subjetividade a medida que vive a sua condição de professor e sua atuação como ser que ensina. Daí pode-se perceber uma condição essencial para aquele que deseja ser professor: o professor é aquele que projeta sua vida de forma essencialmente relacional.

Em nossas reflexões no grupo focal fomos problematizando as perguntas que nos levaram a questionar sobre a ontologia do momento presente. Se o professor atua como um pro-je-tar, a partir de que crenças, que sentidos, que referências ele se coloca. Em primeiro lugar chegamos ao consenso de que é necessário problematizar o presente, elucidar, deixar aparecer a forma como o presente se mostra para nós. Portanto, o professor, parafraseando Heidegger, não tem cuidado, ele é cuidado.

## O conceito de cuidado (*sorge*)

Como Heidegger compreende o cuidado e quais as implicações desta compreensão heideggeriana para pensarmos a formação do professor? De saída precisamos esclarecer que a categoria cuidado tem um sentido ontológico. Tal é o caso do ser do Dasein, ele não é uma substância, mas uma constância, isto é, cuidado constante por si mesmo:

*[...] ontologicamente, o Dasein difere fundamentalmente de tudo o que é subsistente ou que é real. Aquilo em que ele consiste não se reduz à substancialidade duma substância, mas a constância em si do si mesmo existente cujo ser foi concebido como cuidado (PASQUA, 1993, p. 146).*

Heidegger (2005) define a cura (*sorge*) como estrutura fundamental da pre-sença (*dasein*). Em relação ao ser-aí junto aos entes intramundanos, ou seja, daqueles entes imediatamente disponíveis para nosso uso imediato (os úteis), diz Heidegger (2005): “desses entes o ser-aí cuida”, em relação aos outros entes, tais como o próprio ser-aí, ele se preocupa, ou solicita-os. Convém observar que as expressões: cuidado e preocupação

não se referem a princípios morais, elas apontam para a condição ontológica do ser-aí, portanto, para as diferentes possibilidades de relação do ser-aí junto às coisas e aos outros. O cuidado apontado por Heidegger refere-se ao modo positivo de cuidar dos entes que diz respeito ao zelo, à manutenção das coisas, como a preservação dos bens materiais e culturais de determinada sociedade.

De acordo com Stein (2005, p. 51), com a definição do homem como cuidado (*sorge*), Heidegger aponta uma estrutura prática, no nível ôntico, que ele chamará de estar-no-mundo. O encurtamento hermenêutico e a alegoria do cuidado possibilitam a exploração da Fenomenologia como interpretação do sentido para o *Dasein*. O termo sentido significa em alemão ir em uma determinada direção, optar por algo, escolher algo. Para substituir o apoio na Metafísica tradicional, em Heidegger são apontados os próprios participantes dos fenômenos como a fonte de sentidos. Os sentidos não tem mais origem divina ou transcendental. O homem está só no mundo pelo qual ele é o único responsável. É dessa forma que o professor é cuidado, é cuidado ao emergir no mundo como um ente singular, ente estruturado pela alteridade que estrutura a alteridade no outro.

Dalbosco (2006) utiliza o conceito de cuidado de Heidegger como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. Define-o como ser do ser-aí, que do ponto de vista metodológico, traduz como uma significação epistemológica e ética, ontológico-existencial que revela as condições de possibilidade para pensar a perspectiva da vida humana como atitude e modo prático de ser-no-mundo, adotado pelo ser humano em relação à sua ação a ao fenômeno da vida em sua totalidade.

Pensar a formação docente neste sentido é pensar na formação do ser autêntico de Heidegger, que consegue emergir do impessoal e da cotidianidade e afirmar-se como cuidado. A consciência da finitude, que é uma experiência compartilhada da morte do outro e da própria morte do eu, traz a possibilidade de nos lançar para o desvelamento do sentido de nossa própria existência, e, nela, confrontar-nos com nossas decisões. A formação como cuidado, no sentido heideggeriano, é uma abertura do *da-sein*. O ser-professor, podemos concluir, é sua abertura, ou seja, está sempre referido à abertura como cuidado: cuidado consigo, com os outros e com o mundo. O cuidado é a estrutura desta abertura, que está sempre confrontada com a possibilidade do fechamento na inautenticidade, que se dá quando o *dasein* abandona-se no sem sentido. A ação do professor é sua possibilidade de ser.

Assim como um diamante bem lapidado pela ação humana, vai refletir muito melhor a luz, o trabalho de lapidação conceitual reflete melhor os sentidos. No processo de lapidação do diamante o corte — a ação humana sobre a gema — é a atividade mais importante, porque é o que tem a possibilidade de valorizar ou desvalorizar uma pedra. Uma gema de alta qualidade em mãos pouco habilidosas pode perder todo o seu potencial, e, da mesma forma, uma de baixa qualidade pode ser muito valorizada, se

lapidada com presteza e cuidado. Somos de opinião de que Heidegger, com seu empenho filosófico para lapidar o entendimento humano, tem muito a contribuir para que o professor lapide-se a si mesmo e possa, dessa forma, refletir seu ser na vivência da profissão como autenticidade.

## Conclusão

Ao propor a problematização da formação tomada como cuidado, uma categoria ontológica, não estamos postulando a possibilidade de se encontrar neste plano uma verdade atemporal e metafísica. Dessa perspectiva nos afastamos ao tomar como referência a concepção ontológica de Heidegger, que, ao propor um encurtamento hermenêutico afasta-se da metafísica tradicional e instaura uma metafísica incrustada na temporalidade. As subjetividades se constroem nas variadas maneiras do ente aparecer no mundo. Portanto, não existe uma maneira única de ser — professor, e, cada uma delas determina diferentes possibilidades de futuro. Neste cenário, a formação do professor é um processo sempre aberto no qual políticas de sentido se manifestam como forças em disputa pela formação de subjetividades fortes ou fracas, de sujeitos que são levados por fluxos ou que interferem nos mesmos. O desafio para a formação do professor é inventarmos maneiras de não nos desalojarmos de nós, imprimindo na profissão fluxos de sentidos com forças suficientes para questionarmos toda ordem de imposição e políticas de controle que contemporaneamente pretendem orientar a formação docente. Neste processo de disputa de sentidos podem surgir novas potências para o ser-professor. Portanto, a partir do pensamento de Heidegger e do conceito de cuidado é possível pensar a formação do professor numa perspectiva voltada para a construção do ser-mais-autêntico.

A poesia tem uma densidade expressiva para dizer as coisas. Apropriamos-nos, neste momento de parada do texto, da expressividade desta escrita poética:

O professor pode, sempre, se ver pela primeira vez...

## Referências

---

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza] 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEBRUN, Gerard. **O avesso da dialética**: Hegel à luz de Nietzsche. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MATOS, Olgária. **Filosofia a polifonia da razão**: filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997. Col. Pensamento e ação no magistério.

PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura do "Ser e Tempo" de Martin Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

STEIN, Ernildo. **Exercícios de fenomenologia**: limites de um paradigma. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos sobre "Ser e Tempo"**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.