

O AGIR COMO BUSCA DE SENTIDOS. POR UMA ÉTICA DA EXISTÊNCIA

Vitória Helena Cunha Espósito – PUC-SP
Gilberto Tadeu Reis da Silva – FASM- SP
Maria das Graças Barreto da Silva - UNIFESP

Resumo

O presente trabalho investiga a ação educativa em sua dimensão transformadora. Fala de um agir que não tem fim em si mesmo – poético –, pois refere-se ao ato de fazer, construir e de habitar o construído, edificar. Apresenta estudos enfocando as especificidades inerentes ao fazer teórico, da prática e da técnica e com os estudos hermenêuticos de Paul Ricoeur apreende que a ação educativa é uma ética. Considera uma ética centrada na existência fundamental à ação transformadora pois, traz à consciência as necessárias interrogações sobre o agir humano. Estas ao serem refletidas desvelam sentidos. Dizem de possibilidades. Apontam responsabilidades.

Palavras Chaves: Ação educativa transformadora; Formação de professores; Ética fundamental.

Abstract

This paper investigates the educational action in its transforming dimension. It deals with a way of acting that has no end in itself – poetic -, because it refers to the act of doing, constructing and inhabiting what has been constructed, to edify. It introduces studies focusing on the specificities inherent to the theoretical way of doing, of the practice and of the technique and with Paul Ricoeur's hermeneutic studies it understands that the educational action is an ethic. It considers an ethic centered on the existence that is fundamental to the transforming action, because it raises to the consciousness the necessary interrogations about the human acting. Upon reflection, the latter unveil the senses. They tell of possibilities. They point to responsibilities.

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa que agrega profissionais de diferentes instituições (PUCSP, FASM, UNIFESP), intitulado *Educação e Produção de conhecimento*, participou do II Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa Qualitativos realizado em 2004, apresentando seus estudos e pesquisas dirigidos à formação humana e profissional em Ciências Humanas e da Saúde. Na continuidade dos trabalhos, traz para este evento a síntese de suas investigações tendo como foco a busca de sentidos para a ação humana.

1. AÇÕES/ INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

A palavra “ação”, ao ser qualificada como educativa traz alguns sentidos: diz de relação, de idealizações, de valores. Fala de diversidade. Diz de situações. Ao assim ser qualificada, acha-se, ainda, perpassada por uma intencionalidade que exige vê-la dando-se no movimento e inserida no mundo. Situado no lócus do acontecimento vivo, no espaço e no tempo, esta confronta-se diuturna e cotidianamente com o exercício de um pensar fundado na lógica do improvável, que solicita escolhas e a constante tomada de decisões em contextos de incerteza.

Nessa configuração, faz-se indispensável a contribuição da pesquisa e a consciência do papel político que, de forma visível ou não, delimita as diretrizes que balizam as ações que se propõem como formadoras. Necessário se faz, também, o auxílio da Filosofia como um pensar que ilumina a construção de uma prática teórica.

Em uma ação educativa, nem sempre se quer apenas transmitir determinados conhecimentos ou produzir modificações naquilo que ali está; o que se pode pretender alcançar são transformações. Enquanto as modificações são de natureza qualitativa, não produzindo alterações substanciais, as transformações visam atingir estruturas, buscam constituir um outro, algo substancialmente diferente do anterior, um transfazer.

Uma reflexão desse porte, ao trazer à luz o caráter de intervenção da ação educativa, é o que a expõe em sua natureza prático-poiética. Isto é, fala de um agir que não tem fim em si mesmo, pois, sendo poético, refere-se ao ato de criar, de fazer, construir e de habitar o construído, edificar.

Uma ação educativa que se proponha dirigida à transformação deixa ver a natureza plural e ontológica do homem como um ser ao mundo. Mundo em que a diversidade, a complexidade, a facticidade, bem como as desigualdades, ao gerar (ou não) perplexidades, solicitam compreensões, interpretações, explicações, leituras que possam conferir sentido para que uma trans-form-ação de natureza ética possa ser considerada. Esse caráter transformador é o que caracteriza a ação educativa como pro-jeto, algo que se lança à frente e que pode ser concretizado pela ação engajada de uma pessoa ou de várias pessoas. Nesta perspectiva, indagamos:

Que ética é esta, que se coloca permeando a construção de uma prática teórica? Qual o papel da Filosofia e da Educação nessa configuração? Mais: quais são os saberes que se fazem necessários para que, no cotidiano do fazer docente, a vinculação/desvinculação teoria/prática possa ser trabalhada ou enfrentada em face das constantes incompreensões de nossos alunos de que, em sala de aula, não tratamos dos “que fazer?” com os quais eles realmente se defrontam em seu mundo-vida profissional. Mais ainda: Como dar sentido à ação educativa de tal maneira que esta se configure como de natureza prático-poiética?

A partir das interrogações postas passamos a apresentar uma síntese de nossos trabalhos:

2. ESTUDOS

2.1 O papel da Filosofia: buscando sentidos

Revisitando Paul Ricoeur(1988), encontramos: “Questionar, estabelecer relações, criticar, reinterpretar,são estes os *gestos* fundamentais do filosofar”.

Observa que são as seguintes funções básicas da Filosofia:

- Administrar a herança cultural e a história da filosofia, pois esse acervo constitui-se em recurso vivo a ser posto a serviço do desejo de apreender um horizonte de sentido , “ onde o verdadeiro, o justo, o belo trocam as suas significações”.
- Desenvolver o caráter epistemológico em direção à construção de um programa no qual se faça o diálogo filosofia / ciências / técnicas, zelando pela clarificação conceitual e o rigor argumentativo, reservando e orquestrando diferentes linguagens, desenvolvendo interrogações, construindo relações;
- Subsidiar o desenvolvimento de uma sabedoria prática como capacidade de estabelecer relações e de orientar práticas e intervenções em situações de incerteza.

Como sabedoria prática, o pensamento filosófico, ao inserir-se no lócus do acontecimento vivo e nos locais de discussão, poderá auxiliar na orientação de deliberações resultantes de uma lógica do improvável e em situações de incerteza. Assim, por exemplo, na gestão do Estado, a Filosofia poderá subsidiar intervenções que possam vir a ocorrer em múltiplas instâncias da sociedade, seja em nível de decisões e participações, seja em nível de intervenções na realidade.

Essas funções se articuladas e organizadas em um *continuum* de funções, poderá vir a formar um arco hermenêutico, fazendo emergir “a carga durável do sentido, em função da qual a Filosofia poderá ter a ambição de continuar a projetar-se no próximo milênio”.

Considerando-se que a Filosofia tem como uma das suas motivações a busca de sempre mais sentidos, no que tange à formação de professores, tema mais amplo que nos propusemos a investigar como ação educativa, vemos que, com (RICOEUR, 1988), **a ação educativa é uma ética.**

2.2. Posto o papel da Filosofia, qual a tarefa da Educação?

Entrevistado por Kechikian(1993), e frente a uma época que se define pelo seu caráter conflituoso¹, Paul Ricoeur vê hoje, como tarefa da educação, preparar as pessoas para entrar neste universo problemático, auxiliando-as, simultaneamente, a se orientarem entre o exercício da solidão – que lhes exige o desenvolvimento da capacidade de autonomia pessoal – e o da vida pública e da cidadania – participando de um espaço público de discussão e de escolhas sociais fundamentais.

Coloca como tarefa da educação levar o estudante a ver-se enraizado numa tradição, o que lhe possibilitará o exercício de um juízo crítico: considera que o juízo não se dá no vazio, requer um apoio apropriado a ser trabalhado por instituições de ensino, quando “a apresentação da história, da literatura, da filosofia, deverá ser animada por um certo espírito”. Ao mesmo tempo, considera ser preciso oferecer as condições críticas para, frente a posições diferentes da sua, saber escolher, preservando uma abertura tolerante a outras divergentes, pois, frente aos conflitos, ao final, só há uma única história e uma só humanidade. Considera que compete à educação assegurar uma formação polivalente, promovendo a aquisição de instrumentos gerais de inteligência, mais do que transmitir conteúdos de forma autoritária, preparar o aluno para o exercício da cidadania. Observa ainda, que a universidade é um lugar para o qual as pessoas deverão voltar várias vezes ao longo da vida, pois, “se cessarmos demasiado cedo de aprender preparamos uma velhice inculta”.

3. SABERES: O TEÓRICO, A PRÁTICA E A TÉCNICA. APROXIMAÇÕES.

3.1 Primeira aproximação: o teórico

Neste estudo, para uma primeira movimentação em direção ao tema, *o agir como busca de sentidos*, revisitamos na Grécia Antiga, mais precisamente em Aristóteles, o que se configura como um saber teórico próprio à razão, a sabedoria (*sophia*)², e o que se compreende como saber prático (*práxis*), a chamada *phronesis*³. Sendo que pretendemos pôr em destaque aquilo sobre o quê a ética humana se debruça na prática, que se distingue, essencialmente, daquilo que as ciências da natureza têm como objeto. Ciências, cujo conceito, desde os gregos, constitui-se em um saber matematicamente demonstrável, cuja objetividade o torna passível de generalização. Essa sua natureza torna o conhecimento, assim produzido, passível de ser ensinado e aprendido por qualquer ser humano a partir de determinados métodos e procedimentos, que visam a sua legitimação.

O que nos interessa destacar é a posição especial da ciência, quando, ao tratar a experiência como experiência científica, pelo seu caráter de objetividade, passa a considerar que os saberes e conhecimentos sobre a humanidade adquiridos fora da ciência, por outras formas de experiência e pela tradição, não só devem ser submetidos ao rigor da prova verificadora; mais ainda, se esta prova for favorável, o resultante, ao ser legitimado, passará a fazer parte da investigação científica (teoria) e, sendo os resultados obtidos considerados como verdadeiros, generalizados. Nessa configuração, o

¹ Refere-se ao tema contemplado na obra RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**, 1978.

² *Sophia*: não é apenas conhecimento teórico, mas a consciência do ser humano de conhecer as coisas e de comportar-se também. Denota, portanto, uma atitude global do ser humano.

³ *Phronesis*, é a justeza do juízo prático, e essa justeza consiste em encontrar, para uma situação concreta particular, a abertura ótima ao ‘fim último’, que é ético no sentido lato do termo.

conhecimento, que não mais estará necessariamente vinculado à especificidade de um contexto, poderá ser aplicado a outras situações da atuação humana.

Observamos que, se por um lado, é um privilégio a objetividade no conhecimento, que possibilita ao homem a fabricação de instrumentos e de linguagens intencionando-as para as finalidades que considera prioritárias, sejam elas políticas, econômicas, pessoais ou estratégicas, por outro, é a capacidade de assim dispor sobre o conhecimento humano - numa sociedade em que há a divisão de trabalho – o que tem favorecido a sua fragmentação, levando a crescente especialização e mesmo a sua autonomização.

3.2 Segunda aproximação: a prática

Diferentemente do conceito rigoroso de ciência tal como posto em Aristóteles, ao se referir especificamente às ciências da natureza, os saberes que dizem respeito ao homem e ao humano como tal são considerados parte de um *ethos*, um modo de ser e viver (ética), que veio a constituir as chamadas ciências do espírito, que passam a se configurar como ciências morais, ou do fazer.

Dadas as características das ciências do espírito ou das humanidades, o saber prático, que é ético, mostra-se como um saber que não solicita comprovações, que busca, nas questões do homem, apreender imagens, formular esquemas do que se pretende perseguir, capturando diagramas da realidade que possibilitem a projeção de possibilidades, delineando perspectivas, perfis que possam auxiliar a consciência moral na sua ação específica de torná-las concretamente possíveis.

As ciências da prática lidam com situações, contextos e culturas diferenciados e nessas culturas, propõem-se a descobrir espaços para as intervenções que se fazem necessárias. Em tal caso não cabe um conhecimento meramente normativo, mas orientador. Exige um saber prévio, norteador, para orientar a escolha do fazer pretendido.

Tais ações e escolhas demandam decisões em situações de incerteza, deliberações coerentes à cultura, maturidade existencial e educação daqueles que atuam na concretude do mundo.

Situado no tempo e no espaço, o homem desenvolve uma vinculação moral, contextual e política, a partir das quais abarca um certo horizonte no qual apreende determinadas imagens das coisas. Essas imagens não se constituem em algo que se possa ensinar, como no caso do saber teórico, mas servem como diretrizes. Sua validade está pois, em funcionarem como esquemas que só se concretizam na situação particular em que se dá a ação e só se determinam por meio da aplicação que a consciência moral faz dela.

Tratando-se de situações contextuais, quando o homem opera, intervém, depara-se com incertezas, incertezas estas que se acham sempre presentes na concretude e no movimento da ação prática. E neste fazer ele ao interrogar, colocar questões, investigar, buscar possibilidades, constrói a si mesmo. O saber ético da *práxis* constitui-se, pois, numa forma de poder que perpassa toda a estrutura social com que a vida humana acha-se organizada e este mostra sua faceta política ao introduzir e legitimar algo novo na sociedade. Numa outra instância mostra-se ao projetar e executar intervenções que podem vir a gerar reações, fazendo eclodir resultados em cadeia nem sempre inteiramente passíveis de controle. Gestados no interior da própria sociedade, ao se manifestarem como uma teia esses processos configuram “uma base social que, de um lado, impõe limites ao indivíduo; de outro (sendo o elemento), é imprescindível para a sua humanização. Por isso, a condição social é ambivalente, sendo simultaneamente espaço de personalização e de despersonalização” (GADAMER, 1997).

Em síntese, os saberes práticos próprios às ciências do espírito, sendo éticos, não são saberes que simplesmente podem ser ensinados ou aprendidos a partir de diferentes estratégias de ensino, mas, sendo sociais e significativamente vivenciados, constituem-se na saga humana de ser e estar dialeticamente ao mundo, nele poder intervir, projetar-se, produzir cultura e construir linguagens.

3.3 Terceira aproximação: a técnica

Contrapondo o conhecimento teórico ao prático, vimos que o saber praxiológico da *phronesis*, enquanto pautado pela excelência das ações que conseguem encontrar os melhores “meios” para atingir um fim justo, ético, tem como objetivo o homem e suas vivências, sem se pautar pela exigência de objetividade e de comprovação daquilo que ele é, considerando-o como um ser de possibilidades, um ser situado no tempo e no espaço, contextualizado, histórico, vivendo em um mundo de incertezas.

Vimos, ainda, que os saberes dessa natureza, como saberes da *práxis*, pertencem às chamadas ciências do espírito, tendo na ética o elemento impulsionador e norteador de seu fazer que, ao se apoiar em normas e regras – a moral – passam a orientar as diferentes formas do conduzir-se socialmente.

Ora, o direcionamento da ação pelo saber aparece especificamente naquilo que os gregos chamam de *technè*, o conhecimento da arte de produzir coisas determinadas, a arte do artesanato. Lembremo-nos que o saber da *technè*, embora sendo um saber real, difere do saber prático – *phronesis*. É um saber de quem aprendeu um ofício e, embora sendo fruto da experiência, este saber não se constitui eticamente, não sendo também norteado pela consciência moral. É um saber produzir que mostra um domínio sobre certo material e do qual o artesão lançará mão elegendo os meios corretos para a realização de um modelo, aplicando à situação concreta aquilo que aprendeu.

Ambos os saberes, o da *technè* e o da *práxis*, são saberes que pretendem guiar e determinar o agir. Entretanto, no caso da *technè*, o fazer do artesanato será sempre norteado por um modelo a ser seguido, o desenho ou modelo do objeto que ele deve fabricar e que já se acha, portanto, determinado; seja por um modelo prévio, seja pelo uso a que se destina. Este modelo, o artesão poderá ajustá-lo, alterá-lo, adaptá-lo às circunstâncias, mas sempre intencionado a executar o plano proposto, mesmo que tenha de reduzi-lo, estará sempre atento ao modelo a ser reproduzido.

O saber ético, por sua vez, é culturalmente significativo e incessantemente re-significado ou reconstruído historicamente. No saber ético da prática (*phronesis*), o que se projeta solicita uma percepção diferenciada do conceito de aplicação. As imagens que o homem forma servem-lhe apenas como guia, mas, não sendo determinantes, sofrem adequações ou modificações conforme o contexto, a cultura e a situação do sujeito ao qual se aplicam, favorecendo o aperfeiçoamento da ação, bem como daquele ser que atua, auxiliando-o na melhor escolha.

Com relação à técnica na modernidade, Heidegger (1999), nos chama a atenção para os avanços da ciência da natureza e o “lado irresistível da dominação ilimitada da técnica moderna”. Hoje, podemos falar nas revoluções que vivenciamos, das máquinas a vapor às viagens espaciais e das pesquisas em andamento sobre o genoma humano.

Considera ainda que, tendo a técnica surgido de uma necessidade de responder à uma provocação humana, ao ser desenvolvida, passa a não mais se apresentar da mesma maneira. Um exemplo do esquecimento do momento inicial, ao qual a técnica veio responder, está na exigência de produzir sempre mais energia, muitas vezes até ao esgotamento de matérias primas, ocasionando disputas pelo controle dessas fontes.

Esquecido ou conformado, o homem aliena-se, submete-se à dominação tecnológica, dominação que se cristaliza e o abate em face ao poder que se instaura. Impotente, o homem é assim submetido à necessidade de corresponder sempre mais à exigência feita pelo *logos* da técnica: a tecnologia.

Imerso nessa estrutura, como o homem conquista a si próprio? Como ver o outro se ele nem vê a si mesmo? Questões como estas levaram Heidegger (1999), após os anos 30, a colocar a idéia do agir fundamental, elaborando os fundamentos para uma ética centrada na existência. Esta é a tarefa que nos cabe interrogar: estaremos como Sísifo, sempre recomeçando? Pois, ao movimento em direção à

conquista da autenticidade, como um ser “sendo”, opõe-se à dimensão constitutiva da inautenticidade humana. Entretanto, a história e a humanização estão aí para nos lembrar das possibilidades já construídas e reconstruídas pela ação humana. Mas o que norteia esta construção?

4. O AGIR COMO BUSCA DE SENTIDOS. POR UMA ÉTICA CENTRADA NA EXISTÊNCIA.

“A ação educativa é uma ética”, (RICOEUR, 1988).

Ao perguntar pelos sentidos de algo, estamos buscando retirar este algo do ocultamento e vê-lo tal como se apresenta. Subentende-se, neste fazer, buscar apreendê-lo em suas múltiplas manifestações e nas suas diferentes relações, pois o sentido não se encerra na coisa mesma, dá-se em uma situação; isto é, em um espaço e tempo, num determinado contexto ou época.

Sentido, palavra tomada aqui como “consciência de”. Consciência, como sendo, o modo como as coisas são vistas e compreendidas pelo ser humano. Sentido que, ao se explicitar pela compreensão, coloca-se como o horizonte a partir do qual este algo pelo qual perguntamos pode estar presente.

Sentido é abertura, possibilidade! Um pressuposto para o exercício da liberdade!

4.1 Ética: a finitude e a infinitude na existência humana. O agir como busca de sentidos.⁴

A palavra ética diz de um *ethos* de uma cultura, diz de princípios e de valores que inspiram costumes, hábitos, modos de ser e estar em determinado tempo, espaço e cultura.

Ao longo da história ocidental, encontramos a predominância de uma ética cuja intencionalidade sempre privilegiou a crença da infinitude humana, quando, desde Platão e Aristóteles, considerou-se que o homem alcançaria um estado de perfeição semelhante ao da imortalidade. O infinitismo, princípio organizador da metafísica ocidental, constituiu-se pautado na idéia de que o homem foi criado à imagem de Deus e de que a natureza foi feita para ser dominada. Agir, nesta perspectiva, é um agir moral, causal, do mesmo tipo que o agir técnico, que tem como uma de suas conseqüências o encobrimento da acontecência humana. Agir, nesta acepção racionalista, é planejar e administrar o mundo.

Em nome das crenças decorrentes, respaldadas na concepção do homem como ser infinito ou dele se servindo para legitimar o poder de determinadas instâncias, muitos foram sacrificados, outros condenados ao silêncio e fadados ao esquecimento. Constituíram-se, nesta perspectiva, acordos sociais, quando o sentido de dever moral passou a ser sinônimo de obediência e a realidade compreendida a partir de fatos comprováveis.

Diferentemente desta ética calcada na crença da infinitude humana, uma ética da existência é aquela que vem a considerar o homem como um ser finito, um ser fadado à morte. A finitude humana posta na obra heideggeriana coloca-se como o conceito fundante de uma ética radicada na existência humana, também denominada ética fundamental ou originária.

A Ética da Existência considera que ser é ter que “ser aí no mundo”. “Eu sou” significa que eu estou morando, eu estou me demorando, “aí”, no mundo que eu apreendo, no espaço da manifestação e, ao mesmo tempo, do ocultamento do ser.

⁴ Para a elaboração deste texto, apoiamo-nos, em especial, na obra: LOPARIC, Zeliko. **Ética e finitude**. 2 ed. São Paulo, Escuta, 2002. Nela, refere-se o autor aos estudos de Heidegger pós 30, quando coloca a idéia do agir fundamental, momento em que o homem aprende a morar no espaço da manifestação e, ao mesmo tempo, no do ocultamento do ser.

Uma ética que considera o ser na sua existência, um ser finito, considera também a incessante busca de sentidos para o que há. Sentido que desvela aquilo em que se funda a compreensibilidade de algo e, a partir do que se pode conceber, a possibilidade desse algo como “aquilo em que este essencialmente é”.

Como um ser finito, o homem tem existência no mundo, e, sendo um ser social e histórico, cabe-lhe responsabilizar-se não só por si mesmo, mas pelo mundo e pelos outros seres com os quais se dá a co-existência humana. Co-existir, que é co-habitar, resguardar, edificar; isto é, salvar a terra, receber o céu, aguardar os divinos, acompanhar conjuntamente a morte.

Heidegger (1999), ao voltar-se para o estudo da técnica moderna, frente à implementação de um mundo totalmente calculado e orientado pelo *logos* tecnológico, admite que, no mundo da técnica, o homem desaprendeu como se manter na terra.

Entretanto, sendo mortal, em face da possível desolação decorrente deste esquecimento, o homem há que reaprender a morar no mundo. Este é o seu destinamento: convalescer da própria essência da metafísica e se deixar interpelar pela presença mediatizada pela ausência. Esta forma de atribuir sentido ao modo humano de ser é um agir: o agir fundamental para o qual o homem é convocado. Diferentemente do agir causal, este agir se cumpre à medida que o homem aprende uma outra forma de morar. Morar, que então significa “ter que habitar a quadrindade⁵, na vastidão do mundo entre a terra e o céu, os mortais e os divinos”; sendo que o traço fundamental desse modo de morar é o resguardar, quer dizer, proteger, preservando de ameaças, não agredindo, cuidando, cultivando coisas que crescem sozinhas e erigindo outras que não crescem. Edificar.

Edificar, deixando aparecer a palavra que nos traz o pensar poeticamente, o pensar não aprisionado por uma lógica proposicional apoiada no enunciado e dirigida à comprovação do verdadeiro e do falso. Quando, “no enunciado que visa à identidade, o pensamento da diferença perece e o pensar poeticamente desapega-se da palavra inteira para ouvir o gestado na palavra quebrada (quando), o quebrar-se da palavra é o próprio recuo (na direção da origem) no caminho do pensamento”(LOPARIC, 2002)

O resguardar originário e fundamental, que está implícito na ética da existência, significa habitar o “entre”, o hiato que separa e une o mundo e a coisa, o in-visível. O abismo, o lugar do sagrado. Buscando sentidos até lá, onde a palavra ainda não se anunciou, mas está em gestação, esperando para ser dita. A ética existencial do morar nessa perspectiva substitui a oposição metafísica entre o mal e o bem. Considera Heidegger(1984) que a palavra “salutar” ao ser utilizada em substituição a “bem”, evita a polarização sempre posta entre a bondade e a maldade, uma vez que a maldade “não consiste na mera ruindade do agir humano, mas na maldade da fúria, ou da agitação desenfreada... e só há fúria porque o próprio ser está em disputa”.

Niels Bohr, o formulador da Física Quântica, nos traz, ligado à teoria do caos – o chamado efeito borboleta – a interligação e interdependência de todos os fenômenos e todos os seres entre si. Terra e universo, homem e mundo, o visível e o invisível, em todos os pontos e em todos os seres entre si e em todos os momentos, sendo que o elo aparentemente mais insignificante poderá ser o responsável pela irrupção do novo (BOFF, 2003).

Ter de morar significa, assim, no sentido da ética existencial, um agir fundamental, ter de aprender a morar no espaço da manifestação e, ao mesmo tempo, do ocultamento do ser: “pensar habitando a linguagem que desdobra a diferença.” Encontrar sentidos. Sentido que a palavra poética anuncia ao renunciar ao princípio de identidade entre a palavra e a coisa, abrindo espaço para o in-

⁵ A dimensão da quadrindade reporta-nos à fábula de Higino, apresentada por Heidegger em “Ser e Tempo” (1989), para dizer do “cuidado”. Nela, apresentam-se os quatro elementos: céu, terra, o divino e o humano, quando o cuidado é a força originária capaz de aproximar e manter essas polaridades unidas. A quadrindade é onde e de forma, autêntica ou inautêntica, se dá a co-existência humana.

dizível e o in-visível, que, estando aí, alojado no simbólico, pede para se mostrar. É neste sentido que a época da técnica traz impasses sem precedentes. Repensar a responsabilidade de cada um de nós para consigo mesmo, para com o outro e para com o mundo. Este se torna o nosso desafio.

CONCLUINDO...

A construção de uma ética que considere a finitude humana exige a constante busca de sentidos para o que há. Solicita uma séria disposição para o desenvolvimento de permanente atitude de investigação, de análise e reflexão sobre si mesmo como ser enraizado no mundo e sobre a existência humana. Exige que a ação proposta, seja ela conceitual, poética, histórica, filosófica, iluminadora, rigorosa, tenha como tarefa precípua trazer à consciência as necessárias interrogações sobre o agir humano. Interrogações que, ao serem postas no tempo e no espaço e no mundo-vida, em situações educativas, venham a ser refletidas, desvelando sentidos, apontando possibilidades; possam vir, também, a contribuir para que se dê o salto qualitativo/quantitativo, necessário à projeção de ações/intervenções dirigidas à formação de profissionais das ciências humanas e da saúde, bem como à produção do conhecimento que o mundo contemporâneo solicita. Coloca-se, pois, a ética radicada na existência como um dos eixos fundantes à perene busca de sentidos que a formação humana e profissional nos solicita enquanto ação educativa.

5. OS PESQUISADORES: RESPONSABILIDADES

E para que temos buscado formar o homem? Envolvidos na ação como pesquisadores, o que nos impele como profissionais da educação e da saúde?

Ao pesquisar em direção ao como intervir, os pesquisadores vêem-se na tensão própria às escolhas que se fazem necessárias, seu aspecto ético, pois o exercício da pesquisa exige versatilidade nas decisões, o que a caracteriza como prática, apoiando-se, entretanto, na largueza dos horizontes culturais, sabedores da impossibilidade de abarcar a totalidade dos conhecimentos.

E o que a acumulação de saberes e conhecimentos traz para o saber do homem em si mesmo? Quais os resultados práticos?

A resposta a essas questões nos fala da mudança de consciência. Limites que, ao serem abertos, poderão alertar para aspectos como o da responsabilidade social e política dos pesquisadores, que os levem a apreender um outro saber, o prático e o técnico, pelo qual são também politicamente responsabilizados.

BIBLIOGRAFIA:

RICOEUR, Paul. **Discurso da acção**. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1988.

KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação**. Lisboa, Edições Colibri, 1993.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. (Título original: *Le conflit des interprétations*.) Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, Imago, 1978.

GADAMER, Hans George e VOGLER, Paul. **Nova Antropologia**. São Paulo, EPU, EDUSP, 1977.

HEIDEGGER, Martin. **Língua da tradição e língua técnica**. 2 ed. Trad. Mário Botas. Lisboa, Vega Limitada, 1999.

LOPARIC, Zeliko. **Ética e finitude**. 2 ed. São Paulo, Escuta, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **El ser y el tiempo**. (Título original: *Sein und Zeit*). Trad. José Gaos. Espanha. Edições F.C. Espana, S.a. 1984.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca de fundamento**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

Vitória Helena Cunha Espósito; E-mail: vitoriaesposito@hotmail.com
Gilberto Tadeu Reis da Silva, E-mail: prodiretoria@fasmit.edu.br
Maria das Graças Barreto da Silva , E-mail: mgrabas@denf.epm.br