

# O SIGNIFICADO DE SER EDUCADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

Tiago de Matos Peixoto<sup>1</sup>

## RESUMO

Trata-se de uma interlocução teórica entre a educação na contemporaneidade e o pensamento fenomenológico-existencial, centrando a discussão nas contribuições de Martin Heidegger em *Ser e Tempo* (1927). A partir deste diálogo, estabelecemos reflexões sobre o sentido da docência na Educação Básica e a possibilidade de reafirmação do papel existencial do educador num contexto de mudança na produção de conhecimento e de reformulações pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** fenomenologia; educação básica; sentido; Heidegger, Martin;

## THE MEANING OF BEING EDUCATOR IN THE BASIC EDUCATION IN THE PHENOMENOLOGICAL-EXISTENTIAL PERSPECTIVE

### ABSTRACT

It is a theoretical interlocution between contemporary education and phenomenological-existential thinking, focusing the discussion on Martin Heidegger's contributions to *Being and Time* (1927). From this dialogue, we established reflections on the meaning of teaching in Basic Education and the possibility of reaffirming the existential role of the educator in a context of change in the production of knowledge and pedagogical reformulations.

**KEY-WORDS:** phenomenology; basic education; meaning; Heidegger, Martin;

---

<sup>1</sup> É psicólogo formado pela UFG; atualmente faz pós-graduação em psicodrama de crianças e adolescentes. Artigo é proveniente da pesquisa coordenada pelo prof. Wanderley Ferreira Jr da Faculdade de Educação da UFG, fazendo parte do PROLICEN entre os anos de (2013-2015).

## INTRODUÇÃO

Sabemos que na atualidade não se pode abordar o sentido de ser educador na Educação Básica sem uma compreensão prévia da mutação e dos novos tipos de agenciamentos que ocorrem hoje no campo do saber, seja em sua produção, seja em sua organização e disponibilidade na chamada pós-modernidade. O que presenciamos é um processo de ascensão de um novo saber, um saber-fluxo, um saber-transação de conhecimento. As novas tecnologias da inteligência individual e coletiva exigem que repensemos o próprio sentido do ser educador e do próprio ato de educar.

Estamos diante de um imenso banco de dados, uma quantidade enorme de informações que não podem ser inventariadas. Essa nova configuração do conhecimento, caracterizada por uma flexibilidade e porosidade nos limites que separam as disciplinas, exige que o educador assuma uma nova missão: orientar os caminhos dos indivíduos no saber, reconhecendo o valor de seus saberes não-acadêmicos.

Cada vez mais o conhecimento é produzido de forma colaborativa, cooperativa, armazenado e disponibilizado de forma a exigir e conferir um novo papel ao educador, e de maneira particular a aquele que lida com a educação básica. Dessa forma, o educador não poderá mais se adequar à função de um “difusor de conhecimentos”, que hoje é feita com eficácia maior por outros meios.

Dado este panorama, torna-se clara a importância de se pensar o sentido do ser educador e sua própria condição existencial, particularmente na educação básica, tomando como referências básicas alguns conceitos-chaves que podem ser pertinentes na elucidação deste tema: a filosofia de Martin Heidegger em *Ser e Tempo* explicita as estruturas ontológicas do homem enquanto um ser-aí cuja constituição ontológica fundamental é ser-no-mundo.

Refletir sobre ser educador no horizonte da abordagem fenomenológico-existencial de Heidegger pode contribuir ou dar pistas para que o educador recrie sua identidade profissional. Conferindo-lhe uma base humanística que auxilie a administrar um campo de conhecimentos específicos que compreende conteúdos das diversas áreas do saber – ciências, conhecimento popular, artes, etc. –, os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos ligados a explicitação do sentido da própria existência humana.

Isso significa que a formação da identidade do educador passa pelo campo teórico do conhecimento e pelo âmbito da prática social já que ele é também um profissional. Daí a

importância de se buscar abordagens tais como a fenomenologia que procura uma nova significação para a formação humana e o ato de educar, lançando outro olhar aos conteúdos, estratégias, técnicas de ensino e avaliação, etc.

Que implicações pedagógicas tem o fato de todos nós sermos aprendizes, seres de projeto que a cada momento tem a possibilidade de re-significar o seu fazer pedagógico na busca constante por um contato mais originário com o ser das coisas, do aluno e nosso próprio ser, cada vez mais distante nessa época de aniquilamento de todas as distâncias?

Através de uma breve discussão, dialogando com as contribuições de Heidegger e outros autores que abordam a intersecção da educação escolar com a modernidade, pretendemos não somente fazer um diagnóstico da época atual, mas também contribuir para a capacitação docente mais consciente e libertadora, pensando em alternativas que possam trazer, desde a formação básica, a possibilidade de uma construção de identidade dos sujeitos, conferindo-lhes principalmente à capacidade da autenticidade e não da impessoalidade.

## **AGENCIAMENTO DOS SABERES NA (PÓS)MODERNIDADE: EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

Podemos iniciar com uma contextualização, a partir de Jameson (1995), que associa a pós-modernidade na cultura às novas características do sistema capitalista tardio, que abre espaço ao capitalismo de mercado, às multinacionais e aos monopólios. A cultura proveniente desta nova configuração tem importância crucial na sua manutenção – aqui se delinea o papel, cada vez mais evidente, do conhecimento fragmentário e fugaz determinado pelas necessidades do mercado, do consumo, da cultura, etc.

Levy (1999), por seu lado, atento à qualidade pós-moderna que adquire o conhecimento, chama o novo fenômeno de *segundo dilúvio informacional*. Em tal contexto observa-se novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, tele-presença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modernização de fenômenos complexos) (...) O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias de inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da

formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência (LEVY, 1999, p. 157)

Nesta, que seria segundo alguns, a sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento ou, segundo outros, sociedade pós-moderna, as mensagens que circulam em forma de informação devem ser de fácil apropriação, pois a própria noção de tempo-espaço parece ter sido modificada. Dessa forma, o professor que lida com pessoas inseridas neste contexto pode, manter uma atitude teórica e política que pode oscilar entre uma intensa oposição a uma ingênua adesão aos meios e mídias ‘pós-modernos’, mas, sem entretanto ignorar a repercussão direta que as novas maneiras de lidar com o conhecimento e a informação terão em todas as instituições educativas.

Segundo Bernheim & Chauí (2008), o conhecimento contemporâneo obtém destaque a partir do seu volume, da sua obsolescência (rapidamente um novo conhecimento sobrepõe-se ao outro) e da sua acessibilidade. A sociedade civil tem acesso à grande parte das informações, mas não se pode ter acesso à totalidade das mesmas, porque, além de serem muitas, há informações que são mais importantes que outras, tendo o seu acesso caráter privativo e seletivo a determinados grupos. Isto se daria por outra característica do conhecimento na atualidade: ele tem papel determinante no processo de produção e no mercado de trabalho da atualidade, de forma a aguçar a competição e a inovação tecnológica, estando no cerne do desenvolvimento econômico, militar e social das nações mais avançadas do mundo.

Também não podemos perder de vista que estamos vivenciando uma época determinada por novas estratégias de reposição do capital em que o conhecimento – informação torna-se uma mercadoria fundamental nas estratégias de reprodução do capital. Neste contexto, há a crescente qualidade mercadológica e política que o conhecimento adquire, Lyotard (1991) afirma que a relação entre aquele que fornece o conhecimento e o usuário do conhecimento tende a aproxima-se cada vez mais da relação do fornecedor-consumidor, tendo o saber status de produto a ser vendido e consumido.

Esta mudança pedagógica e epistemológica no trabalho teórico e científico, da educação básica ao ensino superior, traz solicitações ao papel docente porque, nesta que é a “era das probabilidades”, não das certezas, se faz necessário educar para lidar com as mudanças e com o desconforto das incertezas, num movimento de desenvolvimento de uma racionalidade autocrítica (BERNHEIM & CHAUI, 2008), contrapondo-se à tendência que

existe de racionalização de conhecimentos ilusórios ou de discutir, confortavelmente, sobre temas de natureza filosófica, ética, etc.

Assim, a educação com base científica – entende-se aqui, a educação escolar – tem uma função de detecção de equívocos humanos na produção e "consumo" do conhecimento e preocupação com a possibilidade de atingir um conhecimento mais próximo da realidade, mais autêntico e por ventura, transformador, renovador que exige uma ótica interdisciplinar e amplificada diante dos diversos fenômenos.

Segundo Libâneo (2005), não haverá avanço enquanto não houver percepção geral dos educadores, de algo elementar, que a escola tem um papel de preparar este sujeito para a vida em sociedade – assim como desenvolvê-lo subjetivamente e promover uma razão crítica e cidadã – para lidar com todos os conflitos e contradições sociais, ou seja, o saber escolar deve ter implicância na vida cotidiana de cada sujeito.

Sendo assim, um projeto pedagógico de educação integral deve aliar-se às novas linguagens disponíveis aos educandos – agregando-as à didática –, e ser capaz de lidar com as suas limitações. Isto demonstra, explicitamente na atualidade, a faceta política da educação escolar, assim como a demanda que ela gera por reflexão constante sobre os seus fundamentos e papel social.

Como pontua Jameson (1995), aliada a estas novas concepções de espaço e tempo nesta ‘era do capitalismo tardio’ proliferaram-se teorias do fragmentário capazes de duplicar a alienação e reificar o presente de maneira categórica, modificando as relações de produção, assim como todas as relações humanas, que necessariamente tem-se que se adaptar.

Para tanto, se faz necessário uma discussão pormenorizada, seja sobre a peculiaridade da educação contemporânea e suas perspectivas futuras, seja retomando aspectos básicos como o sentido mesmo da aprendizagem. Daí a importância hoje de se pensar o sentido do ser educador e sua própria condição existencial, particularmente na educação básica, tomando como referências básicas alguns conceitos chaves do tratado *Ser e Tempo* (1927), na qual o filósofo Martin Heidegger explicita as estruturas ontológicas do homem enquanto ser-aí cuja constituição ontológica fundamental é Ser-no-mundo.

## **FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Edmund Husserl (2006), matemático e filósofo, expoente da fenomenologia, já falava no começo do século XX da relação problemática estabelecida entre as ciências, a

filosofia e a substancial realidade subjetiva dos aspectos da vida. Ele reflete sobre o caráter epistemológico da "crise das ciências" – que se dá num plano maior de crise da própria razão. A problemática apontada pelo autor alemão refere-se à crise que se segue até os dias atuais com outra configuração, como um questionamento e tentativa de reformulação do paradigma das ciências modernas.

Segundo Husserl, o pensamento natural, predominante na época, é descrito por ele como sendo uma recorrente simplificação da compreensão do *eidos* Homem baseada numa ótica determinada no *eidos* Natureza. Ou seja, explicita-se o problema grave do pensamento racionalista em submeter às questões individuais, espirituais e éticas, relativas às ciências do homem, à uma racionalidade científica prática e naturalista. A ciência teria perdido o contato com o mundo da vida (*Lebenswelt*) que deveria orientar-lhe o sentido.

Tanto a Ciência quanto a Lógica esgotaram-se numa relação de meros signos que não produzem conhecimento. A Ciência lida com noções e conceitos com os quais elabora modelos ou teorias explicativas do real. Enquanto teoria do real, ela o reconstitui sob a forma de um sistema de conceitos e fórmulas, contudo fica na penumbra a experiência originária do dar-se das coisas para uma consciência doadora de sentido.

O fato é que a Ciência permanece prisioneira da atitude natural ingênua na medida em que concebe ou postula a existência de um mundo físico exterior redutível a representações que estariam na imanência do Sujeito. A consciência é concebida como um lugar dentro de outro lugar (o mundo). De maneira sucinta, na ciência e na lógica produzem-se verdades, mas não conhecimento. Elas permanecem alheias aos seus próprios fundamentos e condições de possibilidades. O mundo da vida, solo no qual emerge toda espécie de atividade, foi esquecido pela ciência, que se preocupa apenas com o mundo objetivado do cálculo e da planificação<sup>2</sup>.

Partindo do seu momento histórico específico, entre-guerras, a década de trinta que marca o início do domínio do partido nazista na Europa, Husserl descreve que a postura que se adotava na época diante das questões da subjetividade – e deve-se pensar nos seus reflexos na cultura contemporânea – contribuiu para uma dissociação da racionalidade científica e/ou filosófica das questões da vida. A fenomenologia, portanto, constituiu-se como uma crítica à uma razão instrumental que ignorava a especificidade do ser-do-homem-no-mundo e o potencial criativo e ‘emancipador’ da consciência deste homem (PEIXOTO, 2013).

---

<sup>2</sup>Sobre a atitude de Husserl diante da Ciência ver: *Crise das Ciências Europeias, A Filosofia como Ciência de Rigor e Crítica da Razão na Fenomenologia* (1989) de Carlos Alberto Ribeiro de Moura

A filosofia existencialista, cujos grandes expoentes serão Jean Paul Sartre e o próprio Martin Heidegger, e que sofreu grande influência da Fenomenologia, ainda era incipiente na época da crítica de Husserl. Entretanto, a filosofia da existência configura-se como uma grande reação a esta perspectiva empobrecedora da natureza das questões humanas, retomando a importância da existência singular, das circunstâncias que a fermentam e contrapondo-se à uma verdade das coisas e dos seres que não considerasse tais contingências específicas que determinasse à existência dos seres humanos (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

A associação<sup>3</sup> entre existencialismo e Fenomenologia se deu assim: Existencialismo concedeu um material de análise – a existência particular e singular – à Fenomenologia que, por sua vez, concedeu aos existencialistas o método necessário para investigar a *essência da existência* e acessá-la da maneira mais segura. (PETRELLI, 2004). Esta associação é importante para compreender a possível contribuição fenomenológico-existencial ao campo da educação.

A nova ciência dos fenômenos, idealizada por Husserl – mentor acadêmico de Heidegger –, a Fenomenologia, foca-se na obtenção de um conhecimento mais próximo das coisas do mundo, de modo a investigar os fenômenos como eventos tal como *aparecem* e acima de tudo, como se *mostram* (BELLO, 2006) à consciência humana na perspectiva de conferir sentido e compreensão aos mesmos. Para Husserl, a coisa mesma – a essência do fenômeno – se dá nas vivências da consciência doadora de sentido, ou seja, à consciência humana é atribuída a possibilidade de compreender o fenômeno, associando o sentido do ser ao sentido do próprio fenômeno (DARTIGUES, 1992).

Partindo desta perspectiva, Heidegger (2006) se utilizou do método fenomenológico para compreender uma questão importante da filosofia e que vinha sendo historicamente negligenciada que era a questão do *ser*. A compreensão do ser, desde os gregos era envolvida por um “dogma que não apenas declara supérflua a questão sobre o sentido de ser, como lhe sanciona a falta. Pois se dizia que: ‘ser é o conceito mais universal e mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição’”. (HEIDEGGER, 2006, p. 37)

Na educação brasileira, a Fenomenologia, enquanto uma teoria do conhecimento ou um método de investigação sugere a disposição do professor menos como um administrador de conteúdos e mais como um incentivador ou provocador dos alunos em seu processo único

---

<sup>3</sup> A legitimidade desta associação epistemológica não será posta em questão neste trabalho, apesar de gerar discussões pertinentes, principalmente no campo da psicologia (EWALD, 2008)

de contato com o conhecimento, de forma a reconhecer o educando (aluno) como o criador constante da sua essência em seu modo de ser autêntico.

Diferente de outras abordagens na filosofia da educação a Fenomenologia parte de uma inspiração *arqueogenealógica* de modo a priorizar o estar e ser no mundo, enfatizando os meios que possibilitam uma ampliação de autonomia das pessoas diante dos aspectos da cultura e do conhecimento que utilizam em suas vidas. (FERREIRA JR, 2013) Seguindo esta perspectiva, o educador (professor) tem o papel, de despertar o aluno para assumir sua liberdade, encaminhando-o para uma vida autêntica, na contramão das forças alienantes da cultura que o desumanizam (ARANHA, 1993).

Bello (2006) fala do registro de sentido dos atos fenomenológicos que vivenciamos como ligados ao mundo externo e ao mundo interno – onde podemos ousar inserir a dimensão existencial como uma dimensão factual que impera nestes mundos. A dimensão subjetiva da consciência e dos seus pólos – sujeito-objetivo – não pode ser ignorada no processo de escolarização e de inserção no mundo do conhecimento. Na prática educativa, podemos pensar no magistério como tendo uma clara dimensão social e política atrelada à uma dimensão subjetiva e existencial, ambas igualmente significativas, sendo o sentido existencial do exercício docente o foco deste trabalho.

### **ELEMENTOS FORMATIVOS EM *SER E TEMPO***

A preocupação com a formação – *bildung* – foi freqüente na filosofia alemã do século XX, sendo o próprio termo, ora relacionado à idéia de orientação, à pesquisa, ao destino ou encaminhamento para o futuro. Este *bildung* foi, na época, objeto de disputa conceitual entre os filósofos idealistas e os românticos germânicos. Heidegger parece aglutinar as discussões acerca da formação em seu tempo, refletindo sobre o seu sentido e papel na/diante da cultura e inspirando-se no legado grego, mas preocupado com a formação humana no seu próprio tempo. Heidegger, como seus contemporâneos, aproxima menos de uma concepção mais prática (*Formatio*) e mais de uma concepção de formação humana ampla (*Bildung*) ou de uma concepção ampliada da educação (MAIA, ANDRADE e ALVES, 2008)

Entretanto, deve-se ressaltar que Martin Heidegger não era um estudioso da educação ou um filósofo da educação no sentido de um teórico de trabalho sistematizado sobre educação. Suas contribuições estariam mais próximas de uma *filosofia na educação*

(KAHLMYERS-MERTENS, 2008) ao passo que traz indicações acerca dos processos de conhecimento e ensino-aprendizagem.

Em *Ser e Tempo*, Heidegger chega a algumas constatações que podem nortear uma investigação acerca do ser professor na Educação Básica, tais como: a existência humana não é um eu encapsulado em um corpo, mas um ser-aí (*Dasein*) que é ciente da sua finitude e da sua condição existencial solitária e cuja constituição ontológica fundamental é a de um *ser-no-mundo*. Sendo este *ser*, originalmente, ser de cuidado – o que significa que o homem é um ser originariamente ocupado com as coisas e preocupado com as pessoas. Embora antes de tudo e na maioria das vezes essas ocupações e preocupações aconteçam de forma deficiente na existência cotidiana, atribulada por fatos e contingências que a transformam numa existência intensamente ocupada e inautêntica.

Ao trazer à tona a especificidade ontológica do Ser-no-mundo e a ontológica solidão da existência humana, deve-se ressaltar o que já foi trazido neste trabalho, que a Fenomenologia é trabalhada de outra forma na obra do autor alemão. Entendida antes como um método de investigação, e não como uma ciência dos fenômenos como na perspectiva husserliana, (KAHLMYERS-MERTENS, 2008), o método fenomenológico mostrou ser o mais adequado para acessar o Ser desse ente que nós mesmos somos a cada momento e que difere dos demais entes ou coisas por ter o caráter de existência – um ser-aí.

A inovação de Heidegger está na sua ruptura com a tradição metafísica ocidental desde os gregos e na criação de uma analítica existencial dos modos de ser originários do *Dasein*. Segundo ele, na história da metafísica pensou-se um ser fora do tempo, como ente supremo, como causa e fundamento do ente, enfim, entificamos o ser limitando-o ao efetivamente dado, mas não perguntamos pelo ser daquele ente – o homem que coloca a questão do ser.

Partindo desta concepção inovadora de um ser-no-mundo, que existe somente neste mundo e quem ele trava uma relação afetiva, antes mesmo de iniciar uma relação de conhecimento, podemos repensar nas implicações pedagógicas tem o fato de todos nós sermos aprendizes, seres de projeto que a cada momento tem a possibilidade de resignificar o seu fazer pedagógico. Por onde começa esta busca constante por um contato mais originário com o ser das coisas, do aluno e nosso próprio Ser, cada vez mais distante nessa época de aniquilamento de todas as distancias? São questões que a ontologia heideggeriana pode nos ajudar a pensar num contexto onde a “medida” do homem e da sua ação no mundo está em

jogo justamente por seu caráter excessivamente técnico-científico (FERREIRA JUNIOR, 2013).

Publicado originalmente em 1927, *Ser e Tempo*, Heidegger traz importantes contribuições através dos conceitos de homem-mundo, existência autêntica e inautêntica, angústia e cuidado. Falaremos brevemente de cada um deles, explicitando sua contribuição na discussão acerca de uma docência existencialmente mais significativa.

Começemos pela noção de homem e por algumas das suas características. A qualidade mais marcante deste ser dotado de *presença*, segundo Heidegger (2006), é que ele é sempre dotado também de modos possíveis de ser e apenas isto lhe é garantido. O conteúdo do que "é" jamais é estabelecido de antemão e mesmo a presença na realidade é uma possibilidade, podendo ser perdida ou jamais adquirida. Dando-se no âmbito das culturas desenvolvidas, o *dasein* é dotada de um modo de ser particular: a cotidianidade.

Pensando nos seres humanos ocidentalizados, caracterizados pela peculiaridade do seu existir, como possíveis *presentes* vivendo na cotidianidade, temos indícios de uma região fenomenológica própria e particular, a de homem que vive num mundo ou, melhor dizendo, um ser-no-mundo. Este ser-no-mundo ou homem-mundo só existe nesta correlação intencional: só existe o mundo para o homem e o homem só existe no mundo. Este homem não é o definido classicamente como *animal rationale*, mas como um modo de ser específico de um ser que está "lançado para além de si mesmo" (Heidegger, 2006, p. 93) numa relação transcendental com o mundo que ele constitui ao passo que existe neste próprio mundo.

O ser-no-mundo remonta à unidade das ideias de ser e mundo. Este ser-no-mundo é constitutivo do ser do *dasein* (comumente traduzido como ser-ai, mas que carece de uma tradução mais fidedigna), que podemos definir como:

(... ) o ente capaz de formular a pergunta pelo Ser dos entes em geral, tanto quanto de se desviar dela. Incomoda, de pronto, a dificuldade de dar contornos nítidos ao *Dasein*, sejam eles biológicos, psicológicos, antropológicos ou sociológicos. (... ) O *Dasein* não se define, por conseguinte, como um ente simplesmente presente num mundo livre do problema do seu sentido, da sua tradução. Tampouco, se assemelha a uma consciência capaz de abranger e concatenar os entes na totalidade do seu ser. O mundo que o *Dasein* compreende como totalidade significativa ou contextual é, simultaneamente, algo que o transcende, que o precede, que tanto possibilita quanto limita seu existir. O *Dasein* está, em suma, sempre "entre dois mundos" (LYRA, p. 34-35, 2008)

Estes dois mundos seriam caracterizados pela facticidade e pelo sentido da existência, donde o *Dasein* se encontra mergulhado num mundo relativamente objetivo onde

tem de fazer escolhas e responsabilizar-se por elas, aceitando a angústia que isto provoca como parte da própria existência.

Em uma de suas preleções – *Os problemas fundamentais da fenomenologia*(1922)– ,ao falar sobre o ensino de filosofia, trazendo uma reflexão aos tempos de hoje, Heidegger inclusive se questiona se o próprio processo de aprender não é contemporâneo ao processo de aprender filosofia, em Casanova:

(...) a verdadeira tarefa do ensino da filosofia é promover um "aprofundamento do si próprio em sua originariedade". Um tal aprofundamento, porém, não conduz para uma interioridade isolada em si mesma, mas projeta extaticamente para o mundo. O início do filosofar heideggeriano remete em outras palavras mediante para a experiência originária da filosofia em sua relação com a gênese da experiência fática do mundo (p. 24, 2012).

Neste processo é natural haver certa angústia proveniente do ser-no-mundo neste contexto fático e de tessitura de sentidos ainda não dispostos, “não aquela [angústia] do desespero, mas a que revela o nada como o véu do ser, a saber, assumir o caráter ontologicamente aberto da existência” (WERLE, p. 20, 2008).

A *angústia*, entretanto, tem como ponto de partida o fenômeno da decadência do ser. O ser sucumbe ou entra em decadência ao passo que mergulha numa existência inautêntica, o que acontece quando abertura que tanto caracteriza o *Dasein* não é considerada como uma possibilidade real. Isto é problemático se pensarmos que “a essência do homem estaria no existir e que essa, por sua vez, seria um cuidar por ser e continuar sendo autenticamente” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 25).

Em Heidegger, a própria noção filosófica de *cuidado* surge como um modo do ser-aí, que ao *cuidar* de si próprio, apropriando-se de si e disposto à compreensão, otimiza à possibilidade de uma existência mais autêntica, não banalizada, nem aprisionada em si mesma pela e na vida cotidiana. (Ibidem, 2008).

A *disposição* e a *compreensão/compreender*, igualmente, são os modos constitutivos do ser. “Toda disposição sempre possui a compreensão, mesmo quando a reprime” (HEIDEGGER, 2006, p. 202). A compreensão é um modo de conhecimento do(s) outro(s) entes, sendo um modo entre outros também possíveis. A compreensão é estruturada existencialmente como um projeto, de forma a apreender as possibilidades da existência, sendo um modo do Ser de caráter projetivo e aberto na relação com o mundo. Como resultado

destes modos surge um princípio importante para os fins educativos, *a disposição a compreender*.

Quando a projeção do Ser acontece, a compreensão pode apropriar-se do que compreende, o que denominamos de *interpretação*, onde é possível elaborar as possibilidades projetadas pelo compreender. Articulando-se à interpretação está o sentido, que no final, é o que sustenta uma compreensão. Por conseguinte, o que compreendemos pode ser articulado pela *fala*, formando *enunciados* que são as maneiras que, o que se tem conhecimento, será comunicado de maneira minimamente inteligível.

A eclosão do processo de compreensão ou a manifestação do compreendido, comumente, é o que se valoriza e o que fundamenta a educação escolar, orientada firmemente pelos resultados e pelas avaliações como procedimentos de conferência do aprendido. Entretanto, pouco pode-se dizer dos sentidos que foram apreendidos se formos considerar apenas o que o aluno fala sobre tal assunto, assim como, não é possível saber com exatidão, o que quis falar aquele que primeiro pronunciou o discurso que agora é transmitido.

### **CONSIDERAÇÕES: SOBRE O SENTIDO E A DOCÊNCIA**

Percebemos que a relação aluno-professor esvaziou-se de sentido, mestres estão sem prestígio e os alunos sem o menor interesse (SODELLI, 2008), uma possível solução a este dilema deve necessariamente centrar-se na consciência afetiva daqueles que participam deste processo, num equilíbrio que viabilize a expressão de seres individuais, históricos, emocionais não dissociados do meio social, mas sim mergulhados nele e produzindo sentidos novos às experiências do mundo a partir de seus olhares particulares sobre o mesmo.

A educação escolar que tenha por entre seus princípios a condição humana de *Dasein* pode então estabelecer nas suas diretrizes a necessidade da reflexão do aluno sobre o seu ser-estar no mundo de modo que este possa assumir, de alguma forma, as rédeas de sua existência, responsabilizando-se por elas e ciente das possibilidades de escolhas ante a sua condição de ser finito (FARIAS, 2013).

Deve-se ter em conta que, uma educação preocupada com o significado da existência individual não é sinônima de uma educação individualista centrada na ausência de reconhecimento do sentido para o outro, muito pelo contrário, pois sendo o mundo fenomenológico caracterizado pelos sentidos que emergem da relação das experiências das

diferentes pessoas, deve-se ter em mente que o sentido é eminentemente inter-subjetivo (ROJAS, 2006).

A abertura de espaço à uma compreensão que valorize os significados singulares experienciados no contato nato do ser-no-mundo, ao nosso ver, é o que possibilitará uma existência mais humana e próxima de sua essência. Buscar a "construção histórica" da experiência afetiva, cognitiva, etc. de cada um faz parte da construção da experiência do próprio docente, sendo importante que este proporcione uma abertura para que os diferentes modos de *ser* dos estudantes se manifestem, pois é preciso espaço seguro para se possa expressar o que se é realmente e poder aprender e ensinar nesta experiência compartilhada.

(...) quando optamos por relações humanizadoras na escola, criamos condições por meio do ato educativo em que o sujeito ouse projetar para possibilidades próprias da existência, como: questionamento de sua situação no mundo, busca pelo significado das coisas, o reconhecimento da alteridade, da diferença, que desencadeiam um processo de aprendizagem coletiva, fundada nas relações interpessoais, cujo alvo é a formação do aluno-cidadão, que solicita a construção de princípios éticos e a expressão de atitudes éticas no convívio com outros no contexto organizacional escolar. (PIRES, 2010, p.8)

Esta *pro-jeção* humana viabiliza a presentificação do *pro-jeto* dos seres humanos no mundo, como os seres-aí compreendidos por Heidegger, que são possibilidades abertas, e assim sendo, “possíveis habitantes daquilo que eles próprios constroem” (HEIDEGGER, 2002, p. 125). Sendo assim, desvelar o sentido do fazer pedagógico favorece construções inovadoras, ousadas e criativas do conhecimento (ROJAS, 2006) que permite que o trabalho docente não se cristalize em práticas obsoletas, propiciando um movimento constante de reflexão do tipo "circular espiral", e isso traduz a concepção heideggeriana de formação humana.

Rojas ainda (2006) sugere "re-significar o fazer à luz da evidência que se mostra a cada momento, seja pela linguagem, pela cognição, pela afetividade, imaginação e/ou por uma cultura revelada na interação aluno-professor, constituída pelos saberes pedagógicos" (ROJAS, 2006, p.2) e certamente, a intencionalidade da consciência e o fato de que minha primeira relação com o mundo é pré-reflexiva e afetiva podem auxiliar nesta tarefa. Esta virada de significados tende a gerar uma aprendizagem que seja minimamente instigante, despertando a curiosidade e a reflexão das vivências e das consequências dos fatos, as nossas ações e pensamentos - isso vale para docente e discente.

Sobre o sentido de educar, Sodelli (2008) expõe que o fato deste sentido perder-se de alguma forma, mostra que ele não é algo pronto ou definitivo. Isto se deve também pelo fato que não é a missão institucional da escola uma educação significativa, esta pode apontar direções e intenções para o ato de educar, mas jamais poderá determinar, obviamente, os sentido e os significados que este processo vai originar em seu percurso.

Por definição, a escola deveria ser um ambiente existencial propício para formar uma rede de significados cunhada de maneira participativa e integrativa, através da disposição dos professores e de seus alunos. Se aberto ao mundo da educação e, consciente da sua riqueza de significações, o docente pode então armar meios de superação da clássica postura dicotômica sujeito-objeto que vem a se estabelecer nas diversas relações sociais estabelecidas na escola – culminando numa instituição extremamente sistematizada e previsível, negligenciando um olhar amplo acerca do estudante e como a sua realidade por ser significativa (PIRES, 2010). Esta rede de sentidos pode tornar-se promissora mais expressiva a partir das vivências que dêem o devido suporte didático e afetivo a todo este mundo significativo que emerge das suas relações.

É preciso que o docente tenha o entendimento sobre a limitação da teoria quando não articulada com a vivência discente, uma visão ostensivamente teórica é estéril se "os problemas derradeiros permanecem encobertos, quando a própria teorização é absolutizada e sua origem não é compreendida a partir da 'vida': o processo de uma objetivação crescente se mostra como um processo de des-vivificação" (HEIDEGGER apud CASANOVA, pg. 39).

Nesse sentido, refletir sobre ser educador no horizonte da abordagem fenomenológico-existencial de Heidegger pode contribuir para construção da identidade profissional do educador em geral, que possui um campo de conhecimentos específicos que compreende: conteúdos das diversas áreas do saber – ciências, cultura, artes, etc; conteúdos didáticos pedagógicos e conteúdos ligados a explicitação do sentido da própria existência humana. Isso significa que a formação da identidade do educador passa pelo campo teórico do conhecimento e pelo âmbito da prática social já que ele é também um profissional.

Daí a importância de se buscar abordagens tais como a fenomenologia que procura uma nova significação para a formação humana e o ato de educar, lançando outro olhar aos conteúdos, estratégias, técnicas de ensino e avaliação, etc, no contexto escolar para além da estreiteza da formação/profissionalização baseada tão somente na racionalidade técnica, que reduz a todos à condição de meros executores ou usuários, quando não um ruído a ser banido visando a otimização do desempenho do sistema. Pois, curiosamente, a fenomenologia que

revela e desvela o mundo das vivências, mesmo antes deste ser dotado de significado, é a mesma fenomenologia que propicia a emergência destes significados e, claro, a reflexão acerca deles.

Nesse sentido, partimos da necessidade de sempre confrontarmos nossas ações cotidianas na sala de aula com referenciais teóricos que nos permitam rever e re-significar essas próprias práticas de ensino numa perspectiva mais humanizadora e libertadora. Tarefa árdua em um contexto no qual o professor e a escola assumem o papel da família e de outras instancias e instituições sociais. É nesse contexto inflacionado de demandas, nem sempre legítimas, sobre o professor e a escola, que devemos encarar a atividade de ensino como uma prática social complexa e intencionada, ou seja, que reporta a valores e finalidades claramente definidos.

Um professor que pretende ser um autêntico educador, além de saberes científicos, técnicos, sensibilidade social, senso crítico e criatividade para encarar situações ambíguas, imponderáveis, conflituosas e irrepetíveis no contexto de sala de aula, deve ainda estabelecer uma mediação crítica entre formações sociais concretas e a formação humana, questionando os modos de pensar, sentir, agir, produzir e distribuir conhecimentos, vistos como construções coletivas e históricas da humanidade da qual os alunos devem ser convidados a participar como sujeitos ativos e autônomos.

#### **REFERÊNCIAS:**

- ARANHA, Maria H. *História da Educação*. SP: Editora Moderna, 1993.
- BELLO, Angela Ales. *Introdução à Fenomenologia*. Bauru: EDUSC. 2006
- BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. *Desafios da Universidade da Sociedade do Conhecimento*. Brasília: UNESCO, 2008.
- CASANOVA, Marco Antonio. *Compreender Heidegger*. Petrópolis: Editora Vozes. 2009.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Moraes. 1992
- EWALD, Ariane F. *Fenomenologia e Existencialismo: articulando, nexos, costurando sentidos*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ. Rio de Janeiro. Ano 8, Número 2, p. 149-165. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n2/v8n2a02.pdf>. Acesso em: 14 de Junho de 2014.
- FARIAS, Maria do Rosário Teles de. *Heidegger em Ser e Tempo: diálogos com a educação escolar*. Anais do V Congresso de Fenomenologia da Região Centro-Oeste. 27-29 de Maio de 2013. Goiânia.

- FERREIRA JR, Wanderley. *A educação como processo de singularização do existente humano: elementos para uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológico-existencial*. In: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira & SILVA, Carlos Cardoso (Orgs). Fenomenologia, escola e conhecimento. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. In: Europa: crise e renovação. Lusosofia Press: Lisboa. 2006, p. 119-152.
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Àtica, 1995.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34. 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação*. In: Libâneo, Santos & Akiko. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 1ª Edição. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.
- LYOTARD, J. François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1991.
- LYRA, Edgar. *Heidegger e a Educação*. Número especial: Heidegger e a educação. Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista: Ed. UESB, ano VI, n. 10, p.33-55, 2008.
- MAIA, Leonardo; ANDRADE, Pedro Duarte, ALVES; Rodrigo Ribeiro. *O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre Educação*. Número especial: Heidegger e a educação. Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista: Ed. UESB, ano VI, n. 10, p.7-16, 2008.
- PEIXOTO, Adão José. *Fenomenologia, razão e educação*. In: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira & SILVA, Carlos Cardoso (Orgs). Fenomenologia, escola e conhecimento. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2013.
- PETRELLI, Rodolfo. *Fenomenologia: teoria, método e prática*. Goiânia: Editora da UCG. 2004.

PIRES, Rogério Sousa. *Estruturas existenciais da educação: um enfoque fenomenológico do ser professor no cotidiano escolar*. Biblioteca Virtual Fantásticas Veredas – FGR, Belo Horizonte, dez. 2010, p. 2-10.

ROJAS, Jucimara Silva. *Efeitos de sentido e, fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura*. In: III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir, 2006, São Paulo. Anais. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMESP, v.1, p. 1-10, 2006.

SODELLI, Marcelo. *Sobre o sentido de educar*. Número especial: Heidegger e a educação. Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista: Ed. UESB, ano VI, n. 10, p.203-222, 2008.

WERLE, Marco Aurélio. *Heidegger e a Educação*. Número especial: Heidegger e a educação. Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista: Ed. UESB, ano VI, n. 10, p.17-31, 2008.