

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

JOSÉ LUCAS DE OMENA GUSMÃO

**A TAREFA DE UMA POSIÇÃO DA QUESTÃO DO SER: A ONTOLOGIA
FUNDAMENTAL DO *DASEIN* DE MARTIN HEIDEGGER E A “PEDAGOGIA
DA PRESENÇA” NA EDUCAÇÃO PARA O FILOSOFAR.**

Maceió- AL
2020

JOSÉ LUCAS DE OMENA GUSMÃO

**A TAREFA DE UMA POSIÇÃO DA QUESTÃO DO SER: A ONTOLOGIA
FUNDAMENTAL DO *DASEIN* DE MARTIN HEIDEGGER E A “PEDAGOGIA
DA PRESENÇA” NA EDUCAÇÃO PARA O FILOSOFAR.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr Walter Matias Lima

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos

Eixo: Filosofia e Educação

Maceió- AL

2020

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de
Alagoas Biblioteca Central
Biblioteca Central Divisão de Tratamento
Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

G982t Gusmão, José Lucas de Omena.

A tarefa de uma posição da questão do ser : a ontologia fundamental do *Dasein* de Martin Heidegger e a “pedagogia da presença” na educação para o filosofar / José Lucas de Omena Gusmão. – 2020.

144 f.

Orientador: Walter Matias Lima.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**A TAREFA DE UMA POSIÇÃO DA QUESTÃO DO SER: A ONTOLOGIA
FUNDAMENTAL DO *DASEIN* DE MARTIN HEIDEGGER E A “PEDAGOGIA
DA PRESENÇA” NA EDUCAÇÃO PARA O FILOSOFAR.**

JOSÉ LUCAS DE OMENA GUSMÃO

Tese de Doutorado submetida à banca
examinadora, já referendada pelo programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal de Alagoas e aprovada em 07 de maio
de 2020

Prof. Dr. Walter Matias Lima.
(Orientador)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Christian Lindberg
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Maridelma Laperuta
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Fernando Silvio C. Pimentel
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
(Examinador Interno)

Dedico este trabalho a todos os professores de Filosofia do ensino básico – fundamental e médio. Em tempos subterrâneos, posso afirmar, com convicção, que eles são os arautos do humanismo. Desvalorizados por uma sociedade “doentia”, o professor do ensino básico vive sobre os ditames do estado e da iniciativa privada, com uma carga de trabalho sobre-humana e um salário que os leva a viverem no limite. Explorados por uma engenharia social que não lhes permite condições essenciais de trabalho e por grupos privados elitistas, que na maioria dos casos, pensam a Filosofia como uma subárea do conhecimento. A consequência desse pensamento faz com que os pobres tenham um acesso mínimo ao ensino superior, ao passo que os filhos dos ricos usam dos tributos dos pobres para se formarem nos cursos cooperativistas da universidade pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, não por uma visão institucional, mas por ser o mistério do mundo.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – por ter acolhido esse projeto em prol da educação, em especial por acreditar no ensino básico.

Agradeço ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Santana do Ipanema, lugar onde realizo com grande alegria minhas atividades como docente.

Agradeço ao Professor Walter, meu mestre intelectual e espiritual desde minha tenra idade, por sua dedicação a essa pesquisa e por suas inúmeras indicações acadêmicas.

Agradeço aos examinadores, que se propuseram a lerem este trabalho com um olhar cirúrgico, preciso, crítico e sugestivo – essenciais para a conclusão do mesmo.

Por fim, agradeço aos meus pais, por terem me concedido a vida e sempre estarem ao meu lado nesses longos anos de jornada acadêmica. Aos amigos Darlan, Bezerra, Flávio, Daniel e o meu primo Josuel por serem grandes companheiros na seara filosófica.

O Simples guarda o enigma do que é grande e permanece.

(Martin Heidegger)

RESUMO

O presente trabalho representa uma análise acerca da *Pedagogia da Presença* em uma educação para o Filosofar, em que se buscou aprofundamento primordial na Ontologia de Martin Heidegger, buscando, como objetivo central, avaliar, dentre outros aspectos, as consequências do *Esquecimento do Ser* nos processos educativos. Para tanto, após esboçar toda base teórica e metodológica aqui utilizada, passou-se a analisar os currículos e projetos político pedagógicos das 16 licenciaturas ofertadas atualmente na Universidade Federal de Alagoas, *campus* Maceió, seguindo o itinerário filosófico, com questões que foram da *origem à presença*. Assim, partindo-se do pressuposto de que ainda prepondera o dogmatismo e o olhar tecnicista na formação dos estudantes, deixando em segundo plano a formação humanística, este trabalho adotou, como opção teórico-metodológica, a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise de 16 (dezesesseis) currículos e projetos políticos pedagógicos das já referidas licenciaturas. Para a análise dos dados encontrados, lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), elegendo como categorias a Presença da disciplina Filosofia nos currículos dos cursos estudados e a Proporção das disciplinas de Formação Humanística em relação às disciplinas tecnicistas. O referencial teórico utilizado parte, primordialmente, dos estudos dos clássicos aos contemporâneos da Filosofia e da Educação como Aristóteles, Francis Bacon, Lucien Febvre, Husserl, Hans Jonas, Schuback, Searle, Scheler, Vernant, Bardin, Deleuze, dentre outros. No tocante aos resultados gerados, constatou-se que a presença da Filosofia, assim como a formação humanística nos cursos objeto de investigação, é, ainda, limitada e insuficiente para a emancipação humana.

Palavras-chave: Pedagogia da Presença. Filosofia. Humanismo.

ABSTRACT

The present work represents an analysis about the *Pedagogy of Presence* in an education for the Philosopher, which sought to deepen the Martin Heidegger Ontology, seeking, as its central objective, to evaluate, among other aspects, the consequences of the *Forgetting of Being* in the educational processes. Therefore, after sketching all the theoretical and methodological basis used here, we began to analyze the curricula and political pedagogical projects of the 16 degrees currently offered at the Federal University of Alagoas, campus Maceió, following the philosophical itinerary, with questions that *originated* from the *presence*. Thus, starting from the assumption that dogmatism and the technicist look still predominate in the students' formation, leaving the humanistic formation in the background, this work adopted as a theoretical-methodological option the qualitative approach, with emphasis on the literature review. and in the analysis of 16 (sixteen) curricula and political pedagogical projects of the aforementioned degrees. For the analysis of the data found, we used the Bardin Content Analysis (2016), choosing as categories the Presence of the Philosophy discipline in the curricula of the studied courses and the Proportion of Humanistic Training subjects in relation to the technical subjects. used primarily from classical to contemporary studies of philosophy and education such as Aristotle, Francis Bacon, Lucien Febvre, Husserl, Hans Jonas, Schuback, Searle, Scheler, Vernant, Bardin, Deleuze, among others. Regarding the final considerations, it was found that the presence of Philosophy, as well as the humanistic formation in the courses under investigation, is still limited and insufficient for human emancipation.

Keywords: Pedagogy of Presence. Philosophy. Humanism.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
2.	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	14
3.	ORIGEM.....	34
3.1	Metodologias da origem: a fenomenologia.....	39
3.1.1	O caráter intuitivo “eidético”	47
3.1.2	Ontologia e fenomenologia.....	54
3.1.3	Finalidade e consciência.....	58
3.2	A epoché fenomenológica.....	61
3.2.1	O axioma fenomenológico da moral.....	64
3.2.2	A pessoa como princípio ativo da compreensão.....	65
3.3	A sociologia do saber.....	68
3.4	Consequências fenomenológicas: propedêutica do primado do ser.....	72
4.	PRESENÇA.....	76
4.1	A guinada.....	79
4.1.1	Existência: os caminhos para uma <i>Pedagogia da Presença</i>	83
4.2	Integração e <i>Presença</i>.....	89
4.3	Do <i>finito</i> ao <i>nada</i>: os fundamentos para o problema da constatação.....	100
5.	ANÁLISE.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	141

1. INTRODUÇÃO

A ideia que deu origem ao presente trabalho surgiu inicialmente de uma inquietação que acompanha o pesquisador desde o período ainda de sua formação inicial, já que, sendo licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas, sempre vislumbrou a importância da referida área do conhecimento para formar não só esse campo específico do saber, como também todos os demais campos que, direta e indiretamente, necessitam de conhecimentos de tal natureza.

Além disso, por ser humanista em sua essência, sempre considerou indispensável, a qualquer profissional, uma maior sedimentação de valores que possam permitir um amadurecimento crítico-reflexivo nos estudantes e nas pessoas de forma geral.

Assim, ao deixar as bancas das salas de aula na condição de aluno, continuar sua caminhada na pós graduação (*lato e stricto sensu*) e dar início à sua vida de docente na área da Filosofia foi o mesmo se deparando com uma formação que entendia pouco satisfatória aos ideias levantados anteriormente, eis que tal formação parecia se basear em currículos organizados em núcleos rígidos voltados de forma, quase predominante, para o ensinamento de disciplinas direcionadas à formação técnico-profissional, deixando em segundo plano, como uma espécie de sub formação, a preparação humanística e, conseqüentemente, a sensibilização e o envolvimento do futuro profissional com a sociedade.

Dessa forma, já atuando na docência, licenciado em pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Mestre em Filosofia da História, intencionando construir uma trajetória profissional direcionada ao mundo acadêmico, o pesquisador buscou ingressar no programa de Doutorado em Educação do PPGE- UFAL, com a preocupação central de investigar se as licenciaturas ofertadas no seio da UFAL, *campus* Maceió, tinham em seus objetivos humanizar os estudantes e, em tese, futuros docentes, tornando-os conscientes de seu verdadeiro papel na sociedade, com respeito aos ideais da dignidade da pessoa humana, princípio basilar de qualquer Filosofia e de qualquer Educação que se diga verdadeira.

Tal preocupação transformou-se em curiosidade epistemológica, despertando o interesse do pesquisador em prosseguir seus estudos e desenvolver tese de doutoramento com as inquietações nesse aspecto, as quais se mostravam cada vez mais vívidas, entendendo oportuno concentrar uma pesquisa voltada a analisar a importância da

Pedagogia da Presença em uma Educação para o Filosofar. Portanto, apresentamos nessa tese, a saber, *A tarefa de uma posição da questão do Ser: a Ontologia Fundamental do Dasein de Martin Heidegger e a “Pedagogia da Presença” na Educação para o Filosofar*”, um itinerário teórico que levará o leitor seguir o percurso do *Ser* da filosofia de Heidegger e suas implicações com a fenomenologia em uma ordem argumentativa que o fará compreender o que chamamos nesse trabalho de *Pedagogia da Presença* – ponto fulcral das linhas que seguem no trabalho supracitado.

Seguindo o raciocínio acima sustentado, chegou-se ao problema que guia esta pesquisa: em um primeiro questionamento fundamental, focado no conceito metodológico/teórico, de que se é possível pensar os processos educativos dentro de uma visão fenomenológica e ontológica, como reflexão possível para o ensino do filosofar? Em seguida, ainda indeclinável, sendo inclusive o ápice de nossa problemática, o que de fato conceitualmente uma *Pedagogia da Presença*? Por fim, não menos mais importante, mas uma aproximação sutil de nossa pesquisa, apresenta uma análise bibliográfica prática, se as licenciaturas ofertadas na Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C. Simões, contemplam, de forma suficiente, os pressupostos humanístico-filosóficos enquanto referências fundamentais para a construção de uma formação crítico-reflexiva ou se prende, de forma primordial, aos elementos mais engendrados na dinâmica da profissão específica?

Com esse problema de pesquisa delimitado, foi importante estabelecer o percurso metodológico que nortearia as ações investigativas, elegendo para o presente estudo a natureza qualitativa, optando-se ainda por utilizar a Análise de Conteúdo.

Assim, iniciou-se o trabalho propriamente dito com o percurso teórico metodológico, em que se esboçou de forma detalhada as etapas da pesquisa e suas referências aos clássicos que deram suporte doutrinário e instrumental ao estudo em evidência, o que fez com que logo a primeira seção deste estudo, intitulada *BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA*, trouxesse um conjunto robusto de informações necessárias a garantir o que um trabalho desta natureza requer.

Na sequência e defendendo que o objetivo da *Pedagogia da Presença* é o da integração, proximidade com a sociologia dos saberes e com a metodologia científica sem uma visão de polarização, o que por si, é um desafio na contemporaneidade, escolhemos o suporte teórico central de Heidegger, recorrendo, também, a alguns dos seus comentadores, para construir a terceira seção, que representa um breve tratado da “finitude” direcionado para o filosofar, a qual foi intitulada *ORIGEM*.

Nessa incursão, temos que considerar Heidegger, na preleção *Introdução à Filosofia*¹, de 1929, afirma que *Ser homem já significa filosofar* (HEIDEGGER, 2008, p.01) e esse filosofar implica na natureza do espírito humano de alguma forma de querer vivenciar sua finitude latente. Nesse contexto, o fenômeno do filosofar, visto como um percurso, subsiste em toda a cultura humana, possibilitando reflexões sobre os processos educativos e suas principais manifestações.

A *Educação para o Filosofar* no pensamento ontológico/fenomenológico significa despertar a filosofia que se encontra adormecida no *Dasein*. Nossa pretensão é apropriar-se de um *curso* do filosofar que compreende o processo educativo do ser humano em sua integridade – totalidade humana – que denominamos de *Pedagogia da Presença*. Entretanto, como nos é possível pensarmos uma *Educação para o Filosofar* na dimensão do *Dasein*? O pensamento ocidental mostra-nos que os processos educativos se configuram em uma circunscrição pedagógica – quase sempre calcada no ato de ensinar e aprender -, que no sentido de análise filosófica dos artífices educativos consiste em um estudo acerca das técnicas de investigação empreendidas pelo método científico clássico, tornando possível uma problemática sobre o ato de filosofar perante o marco existencial da *Presença*.

Heidegger deixa claro que a sua intenção não é investigar os problemas da filosofia, mas sim refletir a forma como os problemas foram postos pela tradição. Sendo assim, para questionarmos a tradição e a forma como ela nos apresentou o filosofar, tendemos a usar os instrumentos da própria tradição, que se fundou a partir da modernidade em torno de determinados instrumentos pedagógicos, pois, é por meio deles que a linguagem se torna clara e analítica. No entanto, a proposta de pensar o filosofar como acontecimento da *Presença* implica em um rompimento com os próprios instrumentos metodológicos da tradição, aproximando-se, por exigências internas, do *Dasein*, trazendo para nossa investigação o estatuto original do pensamento. Nossa ideia de educação é uma abertura da ontologia subjetiva de Martin Heidegger.

A *Educação para o Filosofar* aproxima-se do *Dasein*, o que nos permite centralizar o objeto desta pesquisa em uma perspectiva fenomenológica, voltada para o *originário*, e, metodológica, na configuração dos conceitos que escrevem o todo da nossa

¹ Veremos adiante que no pensamento de Heidegger o conceito de *Introdução à Filosofia* não converge para âmbito técnico no sentido da técnica enquanto técnica, mas para um processo de abertura que exige um esforço do pensamento estritamente ligado ao fenômeno da *Presença*.

investigação. Reivindicamos uma educação para o filosofar que encontra na *Presença* o próprio ato filosofante. Em virtude dessa constatação, nosso trabalho terá como objetivo mostrar o quanto o pensamento de Heidegger rejeita o processo educativo tradicional e busca voltar o seu pensamento para o fenômeno do próprio pensar, onde a exterioridade não é influência, mas expansão do próprio *Dasein* no mundo. Por isso, nos perguntamos: como é possível atingirmos o pensamento em uma exterioridade expandida? Essa inquietação nos leva à crítica pedagógica, leia-se *crítica* como *Crise* da metafísica escolar no início da modernidade, em Heidegger, a crise da técnica imposta pelo caráter mecanicista do iluminismo e agora colocada em xeque pela contemporaneidade. Diante da “ausência conceitual” em pensar o método e ao mesmo tempo “condenados” a realizar o método no próprio método, acreditamos que a metafísica subjetiva de Heidegger pode nos apontar outro viés para atingirmos o pensamento e, conseqüentemente, nos lançarmos em uma problemática sobre os processos educativos distintas do modelo vigente fixado pela modernidade.

O problema a ser refletido torna-se fulcral em uma crítica metodológica que pensar o filosofar – e o próprio fenômeno pedagógico – como advento de instrumentos cognoscíveis de introdução de conceitos ao intelecto, o que apresentaremos como consequência contrária ao filosofar autêntico. Ressaltamos que é na *Pedagogia da Presença* que encontramos uma *Educação Para o Filosofar* que autoriza o desvelamento do ser. Entretanto, todo esforço nessa natureza nos afasta do método científico convencional, não por negação, mas por voltar-se aos elementos determinantes da existência, em especial aqueles que escapam a padronização do conhecimento, como será exemplificado no trabalho em tela.

Em síntese, nessa interface entre a existência ou não do filosofar no interior do *Dasein*, percebemos um curso crítico do método que visa nos orientar para um *outro pensar*. De um lado, podemos acreditar que o filosofar nos foi possível por meio de instrumentos pedagógicos e de outro, reconhecemos na nossa existência uma dinâmica realizável no fato de não podermos negar os elementos do existir, formando assim, uma *Pedagogia da Presença*.

Já havendo avançado de forma considerável na sistematização das ideias expostas, seguimos para a seção sobre a *PRESENÇA*, oportunidade em que encontramos nas categorias do pensamento de Heidegger o ponto fulcral para o pensamento, dentro do

horizonte histórico, inclusive citando a obra *La esencia da la filosofia*, de Dilthey, para assumir um dos temas centrais da *Presença*, que é o seu caráter historial, dito em Heidegger no conceito de *Tempo* – dessa investida, encontramos no nosso trabalho, o caminho do *Ser*, fazendo dessa *Pedagogia da Presença*, uma pedagogia da existência – o que entendemos como uma guinada na forma de se pensar o *Ensino Para o Filosofar*.

Nesse sentido, fazemos uma crítica ao conceito de *Percepção* da epistemologia clássica, inclusive citando autores como Berkeley e Kant – permitindo-nos criticar sutilmente a filosofia da ilustração. Em Heidegger, é preciso assumirmos a *Região ôntica* como forma de compreensão do *Dasein*, tal qual construímos em nossa tese: uma abertura deontológica e humanística. *A Educação para o Filosofar* é uma proposta, antes de qualquer contenda de conteúdo, isso fica claro no corpo do trabalho, um educar para além do formalismo positivo, e como falamos anteriormente, não por descrédito ao pensamento positivo nos processos educativos, mas compreender que educar é um acontecimento imprescindível na realidade da vida. Entretanto não tomamos o conceito de *Vida* numa visão romântica vinda do pedagogismo, mas como movimento que acontece no real, que aparece na seção IV como realidade da *Crise* no qual todos nós estamos inseridos, e que na educação é decisiva, pois sem a mesma somos incapazes de levarmos adiante o legado do conhecimento produzido pela humanidade, justificando no trabalho supracitado a importância de observar o currículo.

Assim, após todos os estudos empreendidos e todas estas etapas metodológicas e intelectuais desenvolvidas, chegamos às considerações finais, momento em que declinamos a afirmação de termos constatado, dentre outros achados, que há uma presença ínfima da Filosofia assim como das disciplinas humanísticas nos currículos estudados, o que realça a urgência de se ter uma formação mais humanística, com a necessidade veemente de se repensar o atual pensar e de se enxergar que sem humanismo não há o que se falar em qualquer outra vertente social.

Por fim, após se fazer todo percurso teórico da tese, passou-se a discutir a realidade dos currículos vigentes em todas as licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas, *campus Maceió*², o que fora feito na segunda seção deste trabalho, nominada de *ANÁLISE DOS CURSOS DA UFAL*, em que intencionamos comprovar que o

² Ressaltamos que os cursos de licenciatura EAD não foram abordados no trabalho em tele pelo fato da pesquisa ter sua primazia teórica voltada para *questão de ser* e suas relações com os processos educativos. Dessa forma, os 16 cursos presenciais apresentados se apresentam como performances de justificativa da teoria vigente no corpo do trabalho, mas não como ponto central da tese.

Esquecimento do Ser modificou nossa forma de conceber o currículo, em especial a supracitada *Educação Para o Filosofar*, com consequência a uma educação humanística que visa a uma sociedade transumana. Todo esse esboço teórico foi elucidado em nosso trabalho como o estabelecimento da *questão do ser* e, conseqüentemente, dos impactos dessa reflexão no ensino de filosofia. Percorrido o projeto conceitual, debruçar-nos-emos sobre os modelos curriculares vigentes na historiografia oficial sobre o ensino de filosofia para avaliarmos os impactos desses modelos na prática filosofante e se o mesmo foi capaz de relacionar-se com a postura ontológica/fenomenológica.

Referente ao recorte realizado em relação às licenciaturas, justifica-se que tal critério teve como base a ideia de que, em uma visão mais geral, são as licenciaturas que preparam os profissionais que atuarão mais diretamente como formadores de pessoas do campo do saber. Assim, se a presente tese tem a preocupação de estudar o real significado que se tem atribuído à Filosofia como elemento pedagógico, inaugurando um cenário marcado pelo que aqui se nomina *Pedagogia da Presença*, entendeu-se oportuna a referida opção.

Dessa forma, foi seguindo esse veio de ideias que a pesquisa em comento se delineou, resultando no trabalho ora apresentado, com o qual se espera poder trazer contribuições aos meandros não só acadêmicos, mas também a todas as esferas socioculturais e humanistas que buscam valores pautados pela tão defendida *Pedagogia da Presença*.

2. BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para desenvolver o presente estudo, cujo objeto trata do que nominamos de *Pedagogia da Presença*. Conforme esboçado nas linhas que antecedem este trabalho, chegou-se ao problema que guia esta pesquisa, a saber: se é razoável nos colocarmos na questão da gênese de pensamento clássico, em especial o pensamento grego, tomando como ponto de partida o *ir as coisas* evidenciado pela fenomenologia como reflexão educativa? Ao passo que comprovamos que é possível nos perguntarmos sobre fenomenologia e educação, se faz necessário, no odre dessa pesquisa, darmos um salto para o pensamento de Heidegger, nos colocando diante e questionando hermeneuticamente os sentido e significado do que seja o que denominamos de *Pedagogia da Presença*. Depois de tais sedimentações teóricas, perguntamo-nos se as licenciaturas ofertadas na Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C. Simões, contemplam, de

forma suficiente, os pressupostos humanístico-filosóficos enquanto referências fundamentais para a construção de uma formação crítico-reflexiva ou se prende, de forma primordial, aos elementos mais engendrados na dinâmica da profissão específica?

Fundamental destacar que esta pesquisa, dentro da sua aposta reflexiva posta nas linhas que seguem o corpo do trabalho, é norteadada pela seguinte hipótese primária: vários fatores colaboram para uma cultura acadêmica que privilegia o domínio de técnicas e saberes dogmáticos desassociados das questões humanísticas, filosóficas e histórico-sociais que são suas raízes. Ou seja, privilegia-se o conhecimento e reprodução do que se encontra posto como pronto e acabado sem nenhum estímulo à emancipação humana, o que é refletido diretamente na formação dos profissionais das diversas áreas.

Como hipótese secundária, afirma-se que os profissionais, muitas vezes, refletem o próprio ambiente onde se inseriram, diga-se, o próprio sistema capitalista, suas necessidades e características, precisando assim que os currículos e práticas formativas sejam, portanto, repensados, para que possa servir como instrumento de emancipação do indivíduo e não como um mecanismo de estratificação social. O que colocamos como necessidade de um *Outro Pensar*.

Assim, com este objeto de estudo, problema de pesquisa e hipóteses delimitadas, foi importante estabelecer o percurso metodológico que nortearia as ações investigativas, já que se sabe que toda pesquisa necessita de uma definição quanto ao critério para a interpretação dos seus achados, sendo uma das fases mais decisivas para o pesquisador a escolha adequada das técnicas de análise dos dados.

Independentemente de se optar por uma pesquisa que seguirá o método qualitativo, quantitativo ou mesmo quali-quantitativo, tem o pesquisador que se encontrar apto a saber avaliar os resultados oriundos da sua escolha. Dessa forma, assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Ao eleger a abordagem de natureza qualitativa, já que a investigação, em determinado momento do estudo, buscará identificar a construção dos currículos das referidas licenciaturas e os Projetos políticos Pedagógicos das mesmas, a fim de perceber o seu perfil em termos da abordagem dominante, entendeu-se ser a mesma a mais adequada, já que a pesquisa qualitativa é desenvolvida no ambiente natural do objeto de estudo, sendo o pesquisador seu instrumento central. Dessa maneira, pressupõe um contato direto e contínuo entre o pesquisador e o ambiente do objeto de estudo, bem como

com a situação estudada (LUDKE, ANDRÉ, 2003). Nas palavras de Günther (2006, p. 202), “o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa” de caráter qualitativo.

Em relação à Análise de Conteúdo, sabemos que representa uma das técnicas de análise de dados que tem sua origem mais remota ligada às tentativas iniciais dos homens de buscarem interpretar os livros sagrados e outros códigos de comunicação. Como muito bem enuncia Bardin (2016, p.20):

A Hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga. O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática.

Por detrás do discurso aparentemente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar. A interpretação dos sonhos, antiga ou moderna, a exegese religiosa (em especial a Bíblia), a explicação crítica de certos textos literários, até mesmo de práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise relevam de um processo hermenêutico[...]

A atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação. Certos estudos assemelhavam-se pelo seu objeto à *retórica* (a propaganda, por exemplo), ou à *lógica* pelo seu procedimento (por exemplo, a análise de um desenvolvimento normativo de suas regras de enunciação), ou até mesmo pelo seu objetivo (a análise de conteúdo não é, esperamos-lo, nem doutrinal nem normativa).

A Análise de Conteúdo desenvolveu-se pioneiramente nos Estados Unidos, tendo em Lasswell um nome representativo no início de sua trajetória. Apenas em 1977, com a publicação da obra de Bardin, *Analyse de Contenu*, surge uma definição mais precisa sobre essa técnica, onde o método ganhou contornos que são os guias orientadores do estudo nos dias atuais. De acordo com Bardin (2016), o termo Análise de Conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Franco (2005), por sua vez, assevera que a análise de conteúdo é um método (para alguns uma técnica) utilizado para compreensão de significações em uma mensagem (que pode ser uma comunicação oral ou escrita, pode ser gestual, figurativa, etc.), que busca

desvendar tanto o significado aparente quanto aquele aparentemente não percebido na fala de um interlocutor.

Nesse segmento de ideias, após lançar a conceituação mais ampla acerca da Análise de Conteúdo, convém, apenas em termos de zelo acadêmico, para não gerar dúvidas em leitores que não sejam da área, fazer a distinção entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, eis que apesar das duas técnicas beberem nas mesmas fontes, elas apresentam limites tênues e sutis, o que faz com que muitos não compreendam a diferença existente.

A Análise do Discurso intenciona observar os elementos presentes no momento de construção dos enunciados, sejam eles verbais ou não verbais. De acordo com Pêcheux e sua corrente de linha francesa, deve-se olhar no discurso a relação que se estabelece entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia (PÊCHEUX, 2002, p.87). Assim, a linguagem não é estudada meramente como forma linguística, mas também como forma material da ideologia.

Já a Análise de Conteúdo, conforme já visto em linhas anteriores, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas. Na análise de conteúdo, é muito importante distinguir o significado do sentido de determinados objetos do discurso. O significado é a definição a partir de *características definidoras*, a partir do *corpus de significação*. O sentido, por outro lado, é a “atribuição de um significado pessoal objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2005, p. 15). Ainda, na perspectiva de Franco,

Aparentemente a linguística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto: a linguagem. Em verdade, porém, a distinção fundamental proposta por F. de Saussure, que fundou a linguística, entre língua e palavra marca a diferença: o objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise do conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. [...] A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (FRANCO, 2005, p.10).

Dessa forma, pode-se deduzir que a grande diferença entre as formas de análise em discussão repousa na questão de que a Análise do Discurso busca priorizar as condições de produção do *corpus*, enquanto a Análise do Conteúdo abarca tanto a

materialidade corporificada no texto, bem como as condições empíricas que deram origem ao mesmo, tentando captar seu sentido real na forma mais ampla possível.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, diferentemente do que muitos pensam, essas duas técnicas não se conflitam. Ao contrário, elas vão ao encontro uma com a outra, complementando-se sempre que necessário, sendo que a escolha para este trabalho foi a Análise de Conteúdo.

Bardin (2016) anuncia que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

A primeira fase, a pré-análise, pode ser visualizada como uma etapa de organização, onde se estabelece um mecanismo de trabalho que mesmo devendo ser preciso, com procedimentos bem definidos, podem ser flexíveis. Tal fase, segundo Bardin (2016), inclui a leitura *flutuante*, ou seja, um contato preliminar com os documentos que serão analisados, a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos, a criação dos indicadores que orientarão a interpretação, bem como a preparação de todo material.

Dá-se, assim, início ao trabalho selecionando os documentos objeto de análise. Em se utilizando de entrevistas, deve-se fazer as devidas transcrições e seu conjunto representará o corpus da pesquisa.

Na segunda fase, fase de exploração do material, serão definidas as unidades de codificação, de acordo com os seguintes procedimentos de codificação: a escolha de unidades de registro, seleção de regras de contagem, a escolha de categorias (unidades de registro) e categorização.

Escolhida a unidade de codificação, far-se-á a classificação em blocos que demonstrem determinadas categorias, aptos a confirmar ou alterar aquelas, constantes nas hipóteses, e referenciais teóricos definidos *a priori*. Posteriormente, agrupam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2016). Assim, após elaboração das categorias sínteses, passa-se à criação de cada categoria.

A definição pode seguir o conceito apresentado no referencial teórico ou ser baseada nas verbalizações relativas aos temas, ambos, título e definição, devem ser registrados nos quadros matriciais. Ainda, de acordo com Bardin (2016), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Depois da construção das categorias, o pesquisador está a um passo da construção do conhecimento objetivado. Seguir os parâmetros desse método não significa necessariamente que o pesquisador conseguirá produzir um bom trabalho, pois todo esse processo não vale de nada sem a sua atuação criativa e coerente no momento da concatenação lógica das partes obtidas. Todavia, é, sem dúvida, um método que facilita imensamente todo o trabalho, além de criar parâmetros mais racionais e inteligentes de compreensão dos conteúdos de uma pesquisa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é destinada ao tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Baseado nos resultados ainda brutos, o pesquisador terá a tarefa de buscar a sua real significação.

Essa interpretação deverá ir além do conteúdo que apareceu nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás do resultado aparentemente encontrado.

A inferência na análise de conteúdo se guia por vários polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2016, p. 138).

Em seguida, inicia-se a interpretação de conceitos. Aqui, deve-se ressaltar que os conceitos dão um sentido de referência geral, criando imagem significativa.

Os conceitos são oriundos da cultura estudada e da linguagem dos informantes. Assim, ao se desvendar um tema nos dados coletados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário buscar similitudes que possa haver entre eles.

Não se pode deslembrar que durante a interpretação dos dados, é necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação do estudo.

Desse modo, finaliza-se o processo de Análise de Conteúdo, ficando evidente que a referida técnica é um caminho extremamente útil aos pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento, em especial nas pesquisas educacionais, onde se busca constantemente a construção de conhecimentos científicos.

Vê-se, assim, que a análise de conteúdo não é uma técnica realizada em um momento único e isolado, sendo, antes de tudo, fruto de uma necessidade histórica e cultural de se encontrar as significações nem sempre claras aos intérpretes.

É uma forma de chegar ao ponto central de uma mensagem que utiliza uma série de procedimentos e fases de extrema relevância ao pesquisador, representando, sem dúvida, um marco no desenvolvimento dos métodos de análises nas ciências de forma geral.

No presente estudo, a primeira fase, a pré-análise, pode ser visualizada como a etapa de organização, onde se estabeleceu um mecanismo de trabalho. Aqui se contemplou a leitura *flutuante*, ou seja, um contato preliminar com as principais obras, autores e documentos que seriam o suporte teórico do estudo.

Deu-se, nesse contexto, início ao trabalho observando, *a priori*, no repositório de dissertações e teses da Plataforma Sucupira se o objeto de estudo aqui vislumbrado já havia sido contemplado em estudos anteriores. Ao se constatar que inexistiam investigações com tal foco, reforçou-se a ideia de que tal estudo seria relevante e inovador ao cenário educacional.

Nesse âmbito, passou-se a selecionar os documentos objeto de análise, o chamado *corpus* da pesquisa, aqui exposto pela literatura dos clássicos da fenomenologia, bem como comentadores especializados na área. No antro da problemática do *Ser*, o pensamento de Heidegger apontou os caminhos do que clarificamos como *Ontologia Fundamental*, preparando uma construção teórica e interpretativa que nos levou para dentro da *Pedagogia da Presença*, nosso olhar pedagógico para o autor citado. Essa investida também foi representada rigorosamente pelos currículos e projetos políticos pedagógicos das licenciaturas ofertadas na Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C. Simões. Ressalta-se que o acesso a tais documentos se deu por meio do site oficial da instituição estudada, que, por obrigatoriedade normativa, deve disponibilizar em sua inteireza os referidos documentos em seu portal, tendo-se o trabalho de se fazer uma pesquisa minuciosa em cada licenciatura, imprimindo cada currículo e projetos políticos pedagógicos, a fim de ter elementos para as análises aqui levantadas.

Importante registrar, ainda, que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar todo universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) bem como da exclusividade (onde um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Tendo investigado o trabalho na tríade da Análise do Conteúdo, o que inclusive autoriza dentro da metodologia uma leitura *flutuante*, seguimos nosso trabalho em uma tomada bibliográfica que conclama que antes dos dados coletados existe o ser humano. É nessa ordem interpretativa que o trabalho em tela direciona o seu olhar para o *originário* e, nessa perspectiva, seguimos a linha fenomenológica/existencial – estritamente filosófica - para melhor investir na autonomia do currículo e no ensino para o filosofar.

Com a inquietação em torno do *humano* e partindo em busca de respostas a alguns questionamentos centrais oriundos do problema de pesquisa aqui já delimitado, o trabalho caminhou objetivando lançar um *outro pensar* educativo sobre inferências que consideramos fundamentais para pensar o ensino de filosofia.

Nessa seara, importante esclarecer que o método fenomenológico, conforme fora expresso *a priori* por Edmund Husserl, visa a chegar a um alicerce forte e isento de proposições para todas as ciências, conforme Gil (2008) explica:

Segundo Husserl: as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são "ingênuas". A suprema fonte de todas as afirmações racionais é a "consciência doadora originária". Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: "avançar para as próprias coisas". Por coisa entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. (GIL, 2008, p.14).

Metodologicamente falando, pode-se afirmar que a fenomenologia não busca tão somente observar o desconhecido. Ao contrário, busca entender as raízes e elementos que circunscrevem esse desconhecido. Para uma pesquisa com esse enfoque, não é suficiente ter números ou justificativas que não indiquem o mergulho mais denso dentro do universo estudado, ao passo que:

Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. Interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (Bochenski, 1962). O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado. Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia

explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Não há, pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (Bicudo, 1994, p. 18). Em virtude da inexistência de planejamento rígido e da não-utilização de técnicas estruturadas para coleta de dados, que caracterizam as pesquisas fenomenológicas, não há como deixar de admitir o peso da subjetividade na interpretação dos dados. Mas para Husserl, o abandono de pressupostos e julgamentos é condição fundamental para se fazer Fenomenologia. Por essa razão propôs a adoção da redução fenomenológica, que requer a suspensão das atitudes, crenças e teorias - a colocação "entre parênteses" do conhecimento das coisas do mundo exterior - a fim de concentrar-se exclusivamente na experiência em foco, no que essa realidade significa para a pessoa. Isto não significa que essas coisas deixam de existir, mas são desconsideradas temporariamente. Quando, pois, o pesquisador está consciente de seus preconceitos, ele minimiza as possibilidades de deformação da realidade que se dispõe a pesquisar. A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada (GIL, 2008, pp14-15).

Desse modo, não sendo impossível retomar com profundidade toda origem do pensamento filosófico ocidental, faremo-nos, num primeiro momento, dentro da fenomenologia.

Desenvolver inferências sobre a *Origem* nos leva ao desafio da totalidade. Portanto, é imprescindível aproximar-nos do pensamento de Aristóteles, uma vez que na sua obra *Metafísica*, ele aponta que o caráter essencial da filosofia é lócus contemplativo, mostrando-nos que o conhecimento técnico supera a própria técnica para ser pensado dentro da lógica processual. Dessa forma, o ensino para o filosofar é uma constante da condição humana.

Olhar o currículo é vê-lo para além do currículo, mas elucidá-lo dentro do universo dinâmico da existência, dentro de um lado categorias de contiguidade, tempo e espaço, e categorias do entendimento, atividade intelectual humana. O que, a princípio, é evidenciado na obra *Mil platôs* (1996), de Felix e Guttari, como ponto crucial da primazia do conceito. Deduzimos de tais obras que a filosofia é a ciência do conceito, sendo capaz não apenas de criticar o técnico ou tecnicismo, mas de mostrar o significado autêntico da filosofia. No entanto, é em Lucien Febvre, na obra *Réflexions sur l'histoire des techniques* (1935), que o trabalho em tela pretende deslocar o problema do conceito para o da técnica. Nessa ótica, nosso trabalho inicia uma pesquisa bibliográfica com intuito de situarmos o ensino para o filosofar numa visão dentro dos principais autores da fenomenologia – o

ponto zênite para atingirmos *A pedagogia da Presença*, e, conseqüentemente, denunciar que é necessário assumirmos a origem e a própria vida.

Dentro dessa análise, Heidegger, em *Ser e Tempo* (1996), anuncia que o problema da fenomenologia de Husserl revela sua importância numa pergunta: é possível estudarmos a consciência como uma ciência universal? É nessa pergunta que apresentamos o método fenomenológico/existencial para pensarmos o quanto nossa existência está ligada aos processos educativos, pois é nele que desenvolvemos uma postura crítica diante do pensar.

O modo operante da fenomenologia é o conceito de *Voltar-se* – tema desenvolvido em Heidegger no *Ser e Tempo* (1996). Todavia, não é possível consciência sem corpo, à medida que o pensar na filosofia da existência encontra-se no mundo e não na cabeça – o que refuta qualquer ideia ficcional da ciência de fazer um upload da memória. A despeito do corpo, citamos as obras *O visível e o invisível* (1992) e a *estrutura do comportamento* (1975), de Merleau-Ponty, para concatenarmos a importância da epistemologia do corpo na visão pedagógica, o que liga nossas perguntas originais sobre a finitude diante do adoecimento do corpo e sua morte – que mesmo nessa circunstância – não deixa de ser educativo. Nesse contexto, nossa crítica rompe com a duplicação do mundo com o intuito de pensar uma educação integral do ser humano, o que é claramente exposto no existencialismo de Wahl, em seu livro *As filosofias da existência* (1962), pois ao pensarmos uma educação sem a dimensão do mundo, promovemos o que Heidegger chama de *Esquecimento do ser*.

Nesse contexto, chegamos ao um conceito fundamental de nossa análise bibliográfica: o conceito de *eidéticas*, que desloca o aspecto factual da pesquisa científica em educação para sua dimensão essencial. Portanto, o *Voltar-se* da fenomenologia é um princípio que nos leva ao tema dessa seção, como veremos em seguida na análise da *Origem*, convidando-nos a pensar sobre os elementos da existência em uma suposta educação para o filosofar.

Em seguida, citando Schuback, no seu texto *Perplexidade da existência* (2007), compreendemos que é no conceito de *Dasein*, que chegamos a uma instância da fenomenologia e do existencialismo que nos aproxima do que defendemos neste trabalho como *Pedagogia da Presença*, tema da seção III e ponto máximo da nossa reflexão, tendo em vista que é nesse conceito que procuramos direcionar o ser para o universo da educação em nossa pesquisa como é acusado na seção corrente. A despeito do conceito

de *Dasein* e para melhor compreensão do leitor, citamos Gusmão (2014, p. 10) na referência segue na explicação do termo:

Características nas quais se demonstra o próprio existir do homem. Em Heidegger, tal manifestação é um conseqüente da existência fática, o homem “jogado” no mundo. Comumente o termo assume o seu significado literal, portanto, *Dasein* em alemão, *être-là* em francês, *esser-ci* no italiano e *being-there* no inglês. O ser-aí, tradução portuguesa, somos nós mesmos na medida em que nós (o homem), nos relacionamos com o ser. A existência em tal sentido, não se refere à realidade, mas o modo de ser do ser-aí. Segundo Marcia Sá Cavalcante Schuback, muitos estudiosos de Heidegger se demoraram na tradução do termo e reduziram o pensamento contido na obra de Heidegger a uma disputa de tradução, o que é contrário à essência do pensamento heideggeriano, pois a caracterização técnica do ser-aí se sustenta em uma experiência não técnica e não instrumental com a linguagem. O ser-aí se apresenta, segundo Schuback, em uma obra de pensamento, e sua tradução não é possível. Toda obra de pensamento traz consigo o problema e não as evidências, por isso, o ser-aí não pode ser encarado como um conceito que se auto define dentro de um sistema, mas como um processo dinâmico ligado de tal modo à existência que por si mesmo, não lhe é possível a definição e nem a categorização. Segundo Schuback, o ser-aí não é um conceito, mas uma “indicação formal”: “Distintamente de um conceito que é síntese do múltiplo e diverso numa universalidade, *Dasein* é indicação de experiência, onde compreender não diz agarrar a realidade com esquemas já dados, mas deixar-se tomar pelo que faz a compreensão buscar compreender” (HEIDEGGER, 2011, p. 16) O termo designa condução, por isso, a sua tradução não é “decisiva”, pois não pode substituir a tarefa de fazer acontecer o pensamento. Não se trata de uma não tradução no sentido morfo-linguístico, mas no sentido de que nenhuma tradução pode substituir o avivamento do pensar. Não traduzível significa insubstituível, pois o que está em questão não são as palavras, mas o que ele pode indicar. Trata-se de um ato da palavra e é justamente nesse ato, que dar-se o pensar. Percebemos que o curso a qual Heidegger indica o pensar é constituído por um ato que subsiste em si mesmo, mas que a nuvem da tradição não nos permitiu enxergar, o despertar do pensar consiste em um caminho que orienta o ser-aí a entender as indicações da palavra contida no recôncavo particular do ser. É deixar a nuvem passar para contemplar a luz que sempre esteve e sempre estará presente e posta na mundanidade (GUSMÃO, 2014, p. 10.).

Em Searle, *Consciência e linguagem* (2010) é o momento da nossa reflexão em que o ensino do filosofar cordura para a transformação da consciência, em outras palavras, educar num movimento interior que autoriza o homem reconhecer que o técnico também é uma prática humanista. Searle não faz esse descolamento sem fundamentação, mas usa de argumentos da própria ciência para pensar essa outra dimensão da técnica e sua influência na educação – considerando os elementos da subjetividade. Por isso, nossa insistência na *Pedagogia da Presença* – lembrando que esse estar presente não se reduz a presença física, pois mesmo na virtualidade, existe um outro humano.

Essa abertura para o técnico não nos autoriza a pensar o trabalho em tela sem os elementos constitutivos da ciência, muito pelo contrário, trata-se de pensar a ciência como sinergia filosófica. Nesse contexto citamos Galileu, *O ensaiador* (1973), com a intuição

de sedimentar o conceito de método e impacto da linguagem matemática na produção do conhecimento, e, conseqüentemente, como essa nova ciência mudou a forma de se pensar a educação, o que na modernidade é claro no surgimento das academias. Outro autor indispensável, para compreendermos a metodologia científica, foi Bacon, na sua obra *Novum Organum* (1973), reafirmando a importância das leis da física no empreendimento práticos das ciências. Deduzimos desse contexto que, mesmo no lugar da ciência, temos um conflito subjetivo perene, que inclusive, não pode ser deixado de lado.

Por outro lado, ao abordar o currículo como um dos conceitos centrais de nossa tese, não deixamos de fazer referência ao conceito de *Neutralidade* do livro *Ideologia e Currículo* (1989), de Michael Apple, o que corresponde aos princípios da *Pedagogia da Presença*, pois na presença, somos iguais porque somos diferentes, e é nessa premissa que encontramos a base de um ensino para o filosofar estritamente humanístico.

O conceito de *Neutralidade* de Apple amplifica o horizonte do currículo e nos faz interpretar meios de pensar que a fenomenologia é um ponto de bifurcação para constatarmos que toda e qualquer ciência é uma ciência humana. Nesse sentido, tentamos comprovar esse opúsculo refletindo sobre o livro de *O que é isto - a fenomenologia de Husserl?* (2000), de Galeffi, pois, segundo o autor, quando o espírito de extradição encerra nas ciências, abre-se margem novamente para o pensamento humanístico, não para abdicar das ciências exatas, mas de reforça a ideia que elas trazem em suas bifurcações elementos da subjetividade humana, o que nos faz pensar categoricamente num currículo dinâmico voltado para um *Arqueologia do Saber*.

Seguindo o rastro da fenomenologia de Husserel, é preciso perguntar, afinal de contas, quais relações existem entre o ensino do filosofar e fenomenologia. Zitkoski, na sua obra *O Método Fenomenológico de Husserl* (1994), mostra-nos que a atividade da consciência é contínua, nessa acepção, o ensino para o filosofar, em especial no ensino básico, tem como intencionalidade o horizonte histórico de perspectiva para o desenvolvimento integral do aluno, inclusive sua capacidade de compreensão do real e não meros operadores de instrumentos.

Husserel, em *Idées directrices pour une phénoménologie* (1991), propõe o conceito de *Epoché* – uma espécie natural do espírito para levá-lo a um dinamismo sem nenhuma intervenção no intelecto. Essa visão ganha um contorno educativo quando nos mostra que o ensino de filosofia é essencial, inclusive na infância, pois a mesmo é uma “fábrica” de conceitos, mesmo com toda intervenção do mundo.

Essa construção fenomenológica nos leva para dentro do humanismo, nesse aspecto, vale pensar a obra de Max Scheler, em especial na *teoria dos afetos*, que é justamente a fenomenologia das emoções, em Scheler, inicia-se a abertura da *Pedagogia da Presença*. Na obra *Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (2001), o autor nos provoca para pensar que as afeições não estão dissociadas do saber intelectual, na verdade, Scheler deixa sutilmente de duplicar o mundo e nos lança em um universo transumano, onde o ato de educar passa pelo sentir e pelas emoções.

Se, para Scheler, existe uma proximidade entre emoção e fenomenologia, para Hartmann, em *Les principes d'una metaphisique de la connoissanc* (1945), o ponto central da fenomenologia é sua epistemologia, tornando o saber fenomenológico rigoroso. Portanto, a teoria das afecções de Scheler não se trata de um pedagogismo, mas de um humanismo que não nega o saber científico. Esta tese não é uma crítica ao tecnicismo, mas uma tentativa, como veremos na seção IV, mote essencial para realizarmos o projeto da *presença*.

Por fim, Otto, na sua obra *O Sagrado* (2007), nos lança – à maneira fenomenológica – em um prisma que nos permite chegar ao *Dasein* e, conseqüentemente, compreender a *presença* nos apresentando o conceito de *numosidade* – condição teórica da transcendência, o ponto para impetrarmos na metafísica de Heidegger e compreender todo processo da *presença* e pensar o ensino para o filosofar, bem como a formação humanística com Heidegger.

A *Presença* é um conceito historial que se manifesta no *ái* do *Dasein*. Dessa forma, o nosso olhar sobre o *originário* é uma atualização latente do ser humano. Em nossa revisão bibliográfica citamos esse caráter histórico dentro do conceito de tempo contido na obra *La esencia da la filosofia* (1944) de Dilthey, segundo o autor, nossa existência não está desvinculada de nenhum momento da história, o que nos lança no problema proposto por Heidegger quando reflete sobre a contiguidade e as categorias do pensamento geográfico.

Em *Qu'est-ce que la Philosophie* (1991), Heidegger nos direciona para dentro dos problemas gregos a ponto de afirmar que nossas questões humanas continuam sendo as mesmas perguntas dos gregos antigos. Logo, é nessa visão que nosso trabalho se desvincula da pedagogia tradicional para os elementos da *Presença* – o caminho do ser, hipótese que pode nos levar a uma abertura dos processos educativos, em especial o ensino para o filosofar em uma dinâmica que traz consigo dois elementos básicos do

pensamento do autor alemão: autenticidade e humanismo. Essa abertura, como acusa o autor, é prefigurada por Heidegger como um “ouvir o ser” (HEIDEGGER, 1991, p. 20).

Entendemos que é nessa *escuta do ser* que chegamos a um pensar educativo dentro da visão do filósofo da Floresta Negra. No livro *Ser e Tempo* (2006), percebemos, como será posto adiante, que existe uma linha de aproximação interpretativa entre linguagem e educação – não no sentido convencional – mas de constatar que o ensino para o filosofar não se encontra tão somente no currículo, o que justifica nossa pesquisa de maneira muito sutil quando pensamento a presença da filosofia e das disciplinas humanísticas nos cursos de licenciatura da UFAL, explicitado com detalhes na última seção do trabalho. Como afirmamos anteriormente, antes do técnico existe um humano, portanto, um humanismo, e, que o técnico, como será abordando posteriormente, não é apenas tecnicismo, mas muito mais do que a aparência moderna determinou para o seu ônus enquanto forma de conhecimento. A grande questão, e é o que pretendemos provar dentro do pensamento de Heidegger, que proceder dessa forma, duplicando áreas é um equívoco dentro do universo do currículo, pois no final de tudo, o nosso olhar pedagógico só se torna possível na integração, o que na *Pedagogia da Presença* é um congênere da totalidade.

Em *Ser e Tempo* (2005), Heidegger nos aproxima da totalidade, afirmando que o problema metafísico foi essencial no pensamento de grandes autores da filosofia, a citação aparecerá na íntegra na seção III. Todavia, esse olhar metafísico precisa ser reformulado. Todo pensamento de Heidegger é uma revisão do problema do ser. Aqui, não pensamos um ensino do filosofar no odre da metafísica tradicional, mas numa metafísica subjetiva, que encontra no *Dasein* o ponto central para pensarmos a subjetividade humana, subjetividade não no sentido tradicional, apenas voltada para o intelecto, mas para todo dinamismo humano, inclusive com os entes que estão fora da simulação de adequação feita pela consciência, a *Pedagogia da Presença* é a pedagogia do humano expandido no mundo, nos entes do mundo.

Para sedimentar o conceito de *Pedagogia da Presença*, nos voltamos brevemente para alguns conceitos da epistemologia da ilustração, nesse sentido, trazemos a obra *Of motion, or the principle and nature of motion and the cause of communication of motion* (1975), de George Berkeley, para nos atermos à tradição empirista e ao pensamento de Kant em *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]*? (1975) como fundamentações essenciais para toda epistemologia da educação e estritamente atrelada a

um ensino para o filosofar que encontrava sua máxima no infalível poder da razão instrumental.

Entretanto, em nossa análise bibliográfica, Heidegger nos mostra que entre as diversas instâncias do conhecimento, a ciência é apenas uma dessas instâncias, e nos apresenta uma visão de homem flutuante, que por mais que se desenvolva tecnologia, ele não conseguirá resolver lacunas da sua própria existência. Daí, deduzimos o seguinte problema: por que não deslocarmos o homem da ilustração para o homem da existência e, com isso, pensarmos numa educação existencial? Na interpretação que fazemos de Heidegger, é nesse espaço que é possível um *outro pensar*. Esse *outro pensar* é também um pensar que passa pela ilustração, porque a tecnologia não é um atributo dissociado da existência, muito pelo contrário, ela surge da essência mais peculiar do ser humano – como veremos adiante ao analisarmos o conceito filológico e originário de técnica.

Na obra *PARMÊNIDES* (1985), Heidegger reafirma que a reformulação do ser passar pela temporalidade e espacialidade, só é possível pensar nós mesmos, isso inclui os processos educativos nessa dimensão, o que ele comprova, sendo evidenciado posteriormente em nosso trabalho na ideia de uma ontologia fundamental do *Dasein* em consonância com a subjetividade, dita em seu livro *Os problemas fundamentais de fenomenologia* (2012). Essa característica subjetiva é vista em nossa análise documental dos escritos de Heidegger dentro do conceito de *crise* que é posto claramente no *Seminários de Zollikon* (1987), onde o autor nos leva para o monismo humano universal da existência, por isso, é latente em nossa investigação o fenômeno e a existência em uma única dimensão do real, a saber, que somos todos um-com-o-outro-no-mundo-para-a-morte. E o grande desafio dessa proposição é o de pensar se é possível concebermos o ensino para o filosofar nessa instância da *presença*.

Tais constatações fazem com que o autor questione o fato de a ciência estar para além dela mesmo, deixando isso muito claro no seminário supracitado. Loparic, um dos principais comentadores de Heidegger, acorda, em sua obra *Heidegger and Winnicott* (1999), que o pensamento de Heidegger rompe com o mundo duplicado e se lança em uma nova visão do real. Quando a realidade se finde, abre-se uma abertura.

Nessa abertura, Heidegger aponta em *Einführung in die Phänomenologie der Religion* (2006) que o próprio desenvolvimento da ciência moderna distancia-se do tecnicismo imposto pela modernidade, e, ainda cita como confirmação da ideia, o olhar

que o próprio Galileu tem da filosofia como uma linguagem universal do cosmo, que mostraremos citando o Galileu em *GALILEU. Pensadores* (1996).

É evidente que, ao criticarmos o pensamento científico, não sua essência, mas sua realização prática, que inclusive é modo de senso comum da própria ciência, caímos na questão antropológica. A *Pedagogia da Presença* de que se estabelece nesse trabalho assume na filosofia de Heidegger uma têmpera antropológica, mais especificamente, a existência de uma antropologia do *Dasein*, *Zollikoner Seminare* (2001). Portanto, toda afeição da *Pedagogia da Presença* está literalmente atrelada ao horizonte histórico, que, sem sombra de dúvida, é profundamente marcada na contemporaneidade pela era industrial. Os entes nos quais nossos alunos estão imersos são entes não humanos – como todo aparato tecno/informático – mas que suscitam nesses alunos um virtual que esconde um real, portando, um humano. Pensar uma educação no obre heideggeriano não significa de modo algum excluir a técnica, mas mostra que esse técnico pode ir além do técnico, inclusive sendo até poesia, como veremos posteriormente.

Dessa forma, nossa noção de técnica é também interação, não se trata de mero tecnicismo, mas de elucidar que é possível pensar a *presença* em qualquer instância humana e não humana possível, eis a responsabilidade da proposta para o ensino do filosofar. Poderíamos conceber outras disciplinas para pensar essa realidade, mas é no espaço da filosofia que encontramos os problemas originais – como foi supracitado e será posteriormente aprofundado. Esse é o impacto social de pensar os processos educativos com Heidegger, mais especificamente, de pensar as ciências educativas com à filosofia.

Essa integração entre o *Dasein* antropológico de Heidegger e a era tecnológica é evidenciada em nosso trabalho quando citamos Veiga, no livro *Cotidiano e queda: uma análise a partir do § 38 de Ser e tempo* (2012), o autor nos suscita a pensar uma abertura do existir, o que interpretamos como possibilidade de análise educativa, pois é na educação que se realiza um dos principais fundamentos da sociabilidade humana. A ideia da *Pedagogia da Presença* é a de preservar na reflexão todo dinamismo humanístico possível, é a de salvar nossa interação e integração em todo seu dinamismo pedagógico. Segundo Martins, na obra *Ontologia de Heidegger* (2006), o grande mérito do pensamento de Heidegger – como será exposto mais adiante – é a de compreender o existir humano. Nessa ordem de pensamento, o ensino para o filosofar se torna *presença*, uma urgência existencial de reflexão, de produção de conceitos, já que qualquer ato

educativo de pensamento só é possível em meio ao *ser-no-mundo*. Para Heidegger, é no mundo que compreendemos nós mesmos: *Los problemas fundamentales de la fenomenología* (2000). O que será confirmado pelo comentador de Heidegger, Sérgio Emilio, na sua significativa obra *Diversidad e alteridade: la (des) construcción del outro em el espacio escolar. Parte de esta ponencia fue presentada en el Seminario “Calidad y Equidad de la Educación* (2016), onde o mundo se constitui enquanto tal, na medida que nós mesmos nos constituímos.

Essa visão para o filosofar em uma prática pedagógica nos permite tomarmos como modelos didáticos os princípios mitológicos na sua essência conceitual, que, dentro de uma investida filológica, nos lança em uma produção de conceito original e capaz de pensar a própria realidade científica, Heidegger deixa esse fundamento muito claro em *Ser e Tempo* (2000). A tomada filológica nos coloca dentro do problema moral enquanto morada do homem, e o próprio Heidegger assume essa postura em *HERÁCLITO* (1944).

Um dos temas fundamentais da deontologia é a escolha; o comentador heideggeriano francês Chistian Dubois entende que é no projeto da finitude, portanto, na morte, que se realiza o plano ético da existência humana, uma ética da finitude: *Heidegger: Introdução a uma leitura* (2005). Dentro dessa análise entre ética e filologia, chegamos a um conceito de técnica no seu sentido originário, descrito pela estudiosa de filologia clássica e Direitos Humanos, Lana Palmeira, na tese *Direitos Humanos e Ensino Jurídico: uma articulação indissociável a formação cidadã* (2017), como elemento mitológico ligado à poesia dos poetas gnômicos e a própria condição humana.

Na ótica de um ensino para o filosofar, nossa ideia de educação originária não esquece do ensino infantil, de que é preciso resgatar a infância, momento em que formamos os conceitos para nos lançarmos na materialidade do mundo, nessa perspectiva citamos Lyotard em *Le postmoderne expliqué aux enfants* (2005) e o avô da pedagogia, o filósofo grego Platão, *GÓRGIAS* (2002). O ensinar para o filosofar não se configura no trabalho em tela como uma tecnicidade, mas como modo operante da técnica na originalidade. Analisar o currículo dos cursos de licenciatura da UFAL, como já fora dito anteriormente, não é tão somente uma dualidade entre ausência e presença no currículo, mas de investigar o humano que se “esconde” na técnica convencional, trata-se de um desvelamento. Tema que será posto por Heidegger ao longo de seção sobre a *Pedagogia*

da Presença, especificamente citando o *ser em tempo* nas seguintes edições: *Sein und Zeit*. (1977), *Ser e Tempo. Parte I e II. 15. ed.* (2005) e *Ser e tempo* (2006).

Embora Heidegger não centralize sua filosofia em torno do ensino, vale ressaltar que na prelação de 1929, intitulada de *Introdução à filosofia*, o autor discorre sobre temas que perpassam como o Ocidente tratou o ensino de filosofia, sempre numa visão de descolamento, o que o ocorre inclusive dentro do parâmetro curricular. Para o autor, o conhecimento é algo posto no real desde a era temporal, ele já aconteceu, o objetivo da pedagogia é desvelar o que já aconteceu, que está no interior humano; desse modo, o ensino para o filosofar é um acontecimento. Esse acontecimento é uma projeção da existência, como veremos adiante. O que ocorre são interrupções no *Dasein* em meio aos movimentos externos, como um casal que se ama e são afetados por intervenções subterrâneas que os impede de ficarem juntos. É nessa visão que conclamamos uma ontologia fundamental, para que ela não padeça solitária no universo que lhe é próprio.

Na realidade da vida, como veremos adiante, a *Pedagogia da Presença* não é potência, mas projeção daquilo que sempre existiu na condição humano, o conhecimento. Essa visão nos permite chegar em uma ética original, que é o lugar da verdade do ser, como evidencia Heidegger em 1967, na obra *Sobre o Humanismo* (1967). Complementando essa ética da verdade do ser, não poderíamos esquecer de Sartre, que nos mostra em sua obra, que toda e qualquer atitude que tomamos traz uma consequência irreduzível na ordem dos fatos humanos, carregamos a liberdade de uma decisão por toda nossa existência, é por isso que o autor nos convida para responsabilidade, e, em termos pedagógicos, esses fatos podem gerar o conhecimento ou o fracasso humano. Por isso, citamos sua obra/palestra *O existencialismo é um humanismo* (1973). Dentro desse universo de pesquisa documental e bibliográfica, é possível situar o leitor dentro dos principais temas que desenvolveram esta tese dentro do rigor científico.

Os fundamentos e método que assumimos nessa seção têm como finalidade situar o problema da pesquisa dentro das exigências de um trabalho, que mesmo fazendo críticas à ciência, a reconhece como valor indelével para pensarmos o que chamamos de ontologia fundamental e ensino para o filosofar na ótica da fenomenologia/existencialista e sua aproximação com a pesquisa qualitativa como instrumentos para o pensar sobre o ensino de filosofia.

Por conseguinte, para melhor pensar o ensino de filosofia em documentos institucionais, não se pode deixar de fazer alusão que a escolha pelo *locus* da pesquisa se fez pelas razões de ser a Universidade Federal de Alagoas a maior e mais tradicional Universidade do Estado, bem como sendo o Campus A. C. Simões aquele que tem a estrutura acadêmica mais complexa em número e diversidade de cursos, ofertando um montante de 99 (noventa e nove) cursos, sendo desses, 11 (onze) a distância e 88 (oitenta e oito) presenciais.

Referente ao recorte realizado em relação às licenciaturas, justifica-se que tal critério teve como base a ideia de que, em uma visão mais geral, são as licenciaturas que preparam os profissionais que atuarão mais diretamente como formadores de pessoas do campo do saber. Assim, se a presente tese tem a preocupação de estudar o real significado que se tem atribuído à Filosofia como elemento pedagógico, inaugurando um cenário marcado pelo que aqui se nomina *Pedagogia da Presença*, entendeu-se oportuna a referida opção.

A fim de alargar mais esse campo de pesquisa, partimos ainda para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos da licenciatura que melhor dimensiona a área humanística, a saber, a Filosofia, bem como para a da licenciatura com menor abordagem dessa área, qual seja, a licenciatura em música.

Quanto ao fato de se estudar a realidade dos currículos da UFAL e não de outra universidade do país, resta evidente que o desejo se atrela, de forma incontestada, à ideia de buscar inicialmente observar o próprio Estado do pesquisador, inclusive que representa a instituição que o formou tanto em nível de licenciatura como agora na sua continuidade em nível de doutoramento, para só depois, em outros estudos, avançar o olhar a outras realidades do país.

Na segunda fase, passou-se à escolha de categorias que seriam trabalhadas, elegendo-se duas categorias, a saber: presença da disciplina Filosofia e a proporção das disciplinas de formação humanística em relação às disciplinas tecnicistas nos currículos estudados.

Pensou-se que com o estabelecimento dessas duas categorias se chegaria a elementos aptos a confirmar ou não as hipóteses que deram margem ao estudo.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo foi destinada ao tratamento dos resultados – a inferência e interpretação dos currículos dos cursos de todas as licenciaturas

ofertadas na Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C.Simões. Ressalta-se que essa interpretação foi além do conteúdo que apareceu nos documentos, ao passo que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados.

Não se pode deslembrar que durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que assegura sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Dessa forma, pensa-se ter podido fazer uma análise que garantiu segurança aos resultados encontrados, evidenciados na seção IV da pesquisa supracitada.

Assim, merece ressaltarmos que para ter a condução acima expressa, lançamos mão de uma criteriosa revisão bibliográfica e de uma pesquisa documental. No tocante à pesquisa bibliográfica, ela aqui se deu por meio de obras ligadas à temática, sempre buscando acesso às fontes mais originárias, o que nos permitiu a cobertura de um conjunto robusto de fenômenos que envolveram principalmente a Filosofia e a Educação.

Impossível, diante do objeto de estudo escolhido, bem como diante do perfil do pesquisador e da área de concentração do Programa de Pós Graduação em que o mesmo se desenvolveu (PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação), não ter um olhar atento a essas duas grandes áreas humanísticas do conhecimento, tentando percorrer, nesses campos todos os passos que pudessem garantir que cada informação fosse cotejada cuidadosamente.

Em relação à pesquisa documental, que muito se assemelha à pesquisa bibliográfica, deve-se salientar que uma diferença marcante entre elas na natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem

os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2015, p. 51).

Assim, apenas reforçando o que já fora mencionado anteriormente e deixando claras as opções metodológicas, convém explicitar que os documentos basilares deste estudo foram as 16 (dezesesseis) matrizes curriculares e os 16 (dezesesseis) Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C. Simões.

Dentro desse segmento de ideias e dentro do percurso teórico-metodológico já descrito, buscamos analisar as nossas inquietações principais, dedicando ao assunto o que Zaidan Filho chama de *olhar antropológico* do novo historiador, em que o pesquisador *contempla com estranheza o seu objeto* (1989, p.73), sendo esse *estranhamento*³ o que torna possível que se reveja criticamente tanto o cotidiano em que se encontra inserido, como o cotidiano de outras sociedades, percebendo-se, daí, motivações e movimentos coletivos que, a um primeiro olhar, não são vistos com clareza, como o movimento de significativos números de currículos com ínfima formação humanística.

3. ORIGEM

Apesar de na história do pensamento filosófico ocidental ser comum nos depararmos com os problemas que perpassam o surgimento de toda a realidade, a filosofia é inaugurada como aquela ciência do pensar que pretende atingir o próprio pensar, por esse ser uma expressão da totalidade – o que terá uma conotação distinta em Heidegger – pois o princípio da filosofia como ciência total na concepção grega é a centelha do ser ergueria na história da filosofia ocidental, mas não a primazia do ser por excelência. A filosofia é ciência da *totalidade*, sendo radicalmente posta pela tradição como o tratado do ser. Apesar desse conceito, Aristóteles⁴ propõe que a filosofia está para além do útil, tornando-a uma forma de saber *superior* aos outros saberes:

³ Laplantine, ao se referir ao estranhamento, assevera que: apenas a distância em relação a nossa realidade (mas uma distância que faz com que nos tornemos extremamente próximos daquilo que é longínquo) nos permite fazer esta descoberta: aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático (1991, p.21).

⁴ A referência ao pensamento de Aristóteles na presente seção está para além do filósofo grego. Ressaltamos que umas das questões fundamentais do pensamento de Heidegger é reconhecer o pensamento grego para reformular o problema do ser – seguimos o rastro dos antigos à luz do pensamento de Heidegger. *Ser e Tempo* (2006)

(...) quem por primeiro descobriu alguma arte, superando os conhecimentos sensíveis comuns, tenha sido objeto de admiração dos homens, justamente enquanto sábio e superior aos outros e não só pela utilidade de algumas de suas descobertas. E também é lógico que, tendo sido descobertas numerosas artes, umas voltadas para as necessidades da vida e outras para o bem-estar, sempre tenham sido julgados mais sábios os descobridores destas do que os daquelas, porque seus conhecimentos não eram dirigidos ao útil (ARISTÓTELES. 2002, 981b 15-20).

A proposição de Aristóteles nos demonstra que a construção de um conhecimento traz consigo a ideia de processo. O conhecimento não é meramente a constatação do que é sensível, mas um processo lógico, que encontra nos fundamentos formais do pensamento a possibilidade de compreender um percurso. Pensar uma filosofia da educação é ir além da ideia de tecnicidade vinda da modernidade, é afirmar que nem tudo que é pragmático é necessariamente o ônus da atividade pedagógica, o que posteriormente estará dissociado do lógico formal para nos permitir um *outro pensar*, especificamente à fenomenologia/existencial.

O pensamento filosófico foi posto na cultura como uma forma de saber que estuda os conceitos⁵, um tratado sobre os conceitos. Os conceitos estão ligados à atividade humana, e é na filosofia que eles exercem sua noção mais significativa, pois é no horizonte do conceito que o professor de filosofia desenvolve o universo pedagógico, apresentando-os sobre os diversos prismas para dele lhe retirar a construção de um pensamento:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 13).

Dessa visibilidade teórica surgiram questões que levaram o princípio intuitivo humano até o desenvolvimento da técnica, condição essencial da finitude humana. O humano não só se expressa em circunstâncias temporais e espaciais, mas firma sua

⁵ A ideia de filosofia como produção de conceito escapa ao método fenomenológico. Todavia, nossa intenção em citar Deleuze é fazer com que nossa pesquisa aproxime-se do professor de filosofia, em especial do ensino básico. Essa aceção e todo o nosso trabalho é uma defesa do ensino para o filosofar. Daí consideramos pertinentes estabelecer o diálogo entre a produção do conceito e as realidades fenomênicas do mundo, embora esse não seja o ponto central da seção supracitada.

existência nessa dinâmica que lhe é intrínseca, uma constituição molecular circunscrita na fatalidade do seu próprio existir.

O óbvio dessa constatação levou à atividade intelectual humana, à medida que entre os *entes* mundanos, apenas o homem é capaz de colocar a questão do ser⁶, só ele existe na realidade, todo o resto, seja no reino animal ou mineral, é uma realidade definida pelo próprio homem, que a partir de suas observações determina uma série de métodos para compreender o real e transformá-lo numa realidade pragmática – dita nessa reflexão como transformação da matéria – até às questões mais profundas da sua própria origem. De fato, foi nesse espírito transformador ligado ao desejo incessante do homem de manter-se no mundo (tecnologia) que surgiram os princípios fundadores das ciências como a conhecemos hoje, por meio da relação entre vivência e técnica, que como afirma Lucien Febvre:

(...) não poderia ser isolada das outras atividades humanas. Fortemente enquadrada por todas elas, ela é comandada por suas ações, individual e coletiva. Quer se trate da religião, da arte ou da política – necessidades militares ou sociais dos grupos humanos constituídos. Cada época tem sua técnica e esta técnica tem o estilo da época. Um estilo que mostra a que ponto tudo se encadeia e se interfere nos fatos humanos: como, se assim se preferir, a técnica sofre a influência do que se pode nomear a história geral – e, ao mesmo tempo, age sobre esta história (FEBVRE, 1935, p. 532).

Todavia, os métodos das ciências afastaram-se daquelas questões antigas, remetidas aos problemas fundamentais do *ser*, e subjugaram para si o progresso das ciências – por meio da técnica – como último elemento da condição humana. E, de fato, o progresso mergulhou a condição humana na sua expansão temporal e confortabilidade como nunca visto antes na história da consciência; isso ocorre porque os elementos convencionais da deontológica transvestiram-se de um modo operante político que direcionou nesse homem numa contínua atividade de perspectiva, os efeitos da dimensão da vontade no que os homens chamam de *futuro*.

O fato é que a expansão do homem ou uma suposta ideia de conforto e amplitude da sua realidade molecular não o retirou do quadro da temporalidade, e de fato, sem a temporalidade torna-se impossível qualquer reflexão filosófica, bem como o conjunto das atividades que situa o homem dentro da produção do conhecimento e sua propagação nos processos educativos. No alvorecer dessa realidade, tão presente no pensamento de

⁶ Enfatizamos que essa premissa supracitada em diversos momentos do texto se guia em conformidade com uma proposta específica, que como está posto na tese do trabalho: a de uma *ontologia fundamental*. Sedimentada em um viés ontológico/fenomenológico.

Heidegger, o século XX apresentou como método uma forma de saber que fosse capaz de atingir as *próprias coisas*. Para Heidegger, o método fenomenológico de Edmund Husserl aponta uma centelha para o *originário* quando se coloca que, na esteira da filosofia moderna desde Descartes, distinta da fenomenologia, haveria o intuito de rever pontos fundamentais de uma ciência da consciência. Conforme explicitado abaixo:

A questão primordial para Husserl não é absolutamente a questão acerca do caráter de ser da consciência; o que o guia é, antes, a questão: como é possível fazer da consciência objeto possível de uma ciência absoluta? O primordial, o que o guia, é a ideia de uma ciência absoluta. Esta ideia, a de que a consciência há de ser a região de uma ciência absoluta, não é algo simplesmente inventado, senão que é a ideia que ocupa a filosofia moderna desde Descartes. A elaboração da consciência pura enquanto campo temático da fenomenologia não se realizou fenomenologicamente, voltando às coisas mesmas, mas seguindo uma ideia tradicional da filosofia (HEIDEGGER, 2006 p. 165).

Tomaremos a fenomenologia de Husserl como ponto de abertura de uma filosofia da educação que desenvolve os seus conceitos na construção de um *originário* que será perene neste trabalho. Com efeito, ressaltamos que essa retomada é de caráter construtivo e argumentativo, uma propedêutica do primado do ser e suas eventuais consequências na investigação sobre a técnica, linguagem e banalidade, - num contorno voltado para o ensino de filosofia e sua crítica a pontos cirúrgicos da pedagogia, como apontaremos nas linhas que se seguem.

3.1 Metodologias da origem: a fenomenologia

No tratado sobre a nossa finitude temporal, na icônica obra *Ser e Tempo*, de Heidegger, o sentido e significado da *Fenomenologia* erguem-se como um conceito metodológico. Mas, tal conceito não é, segundo o autor, um mero enquadramento de fatos dentro de uma estrutura ou um sistema da matéria ou da própria abstração intelectual como propõe a Psicologia, mas um método de *voltar-se* para as próprias coisas, uma autorização para que a realidade abdique das exigências da vontade para lançar-se, uma vez mais, no problema da *origem*.

Em uma visão superficial, esse pensamento reivindica de mediato um caráter historicista da arqueologia do saber desenvolvida em torno do *logo*⁷ filosófico do

⁷ Vindo do grego clássico como “Λόγος”. O primeiro a usar a palavra “logos” foi Heráclito de Éfeso. Para Heráclito o termo era a condição basilar para atingirmos o universo teórico da harmonização do cosmo. Todavia, a realidade do “logos” antecede ao pensamento de Heráclito, sendo um dos marcos significativos para o surgimento do pensamento filosófico na Grécia antiga. Segundo Jean-Pierre Vernant (VERNANT, 2006), o “logos” não está dissociado historicamente das narrativas míticas, é evidente que existe um momento de ruptura, mas essa cisão é consequência de uma série de elementos, como geografia, religião,

Ocidente. Mas, a questão está para além do simples *voltar-se* para as coisas, ela é um *voltar-se*, mas um *voltar-se* que ressignifica o problema dos primeiros princípios de um modo que o mesmo permaneça tão qual ele *é* em movimento e distinção. Por isso, a ideia do *originário* evidenciada no trabalho em tela não é uma repetição de fatos históricos da história de filosofia, mas um olhar para esses fatos filosóficos na metafísica subjetiva⁸ que iremos perseguir em nossa reflexão.

Esse método da origem não é uma efetivação da vontade da potência imersa na intrínseca individualidade humana, como estabeleceu Nietzsche, pois potencializar algo que nos é inerente é reafirmar uma utopia em outra via do pensamento, como aconteceu em toda história do pensamento filosófico. Para Heidegger (2006), o mérito de um pensamento fenomenológico é sua capacidade de contrapor-se a forma que os conceitos organizaram-se pelos métodos convencionais das ciências, dessa forma, embora a fenomenologia não seja o reduto suficiente para fazer que o próprio pensar seja ele mesmo o pensar, ela é o início do que seria um dos grandes problemas do pensamento contemporâneo: a crise de uma deontologia fixa e em consonância ao um sistema, o legado da metafísica subjetiva. Afirma Heidegger:

Ser absoluto significa não depender de outro, em particular no que concerne à constituição; ser o primeiro, o que deve estar já presente para que o pensado possa chegar a ser. O pensado em sentido amplo se dá somente se há um pensar, isto é, uma consciência. A consciência é o primeiro, o a priori no sentido cartesiano e kantiano (2006 p. 138).

É evidente que esse desdobramento aponta determinadas consequências. Esse retorno às próprias coisas sem os princípios científicos e filosóficos tornou-se o estopim do problema da fenomenologia, trata-se da origem da origem, não na acepção aristotélica de que existe um princípio do princípio, em que o primeiro princípio é indubitável e o próprio fundador da realidade; ou mesmo a compreensão moderna de que é preciso compreender as leis ocultas da natureza em detrimento das leis de *papel*. Dito isso, é

cultura, entre outros. Tanto os fundamentos de uma ideia ordenada – como o “logos” – quanto uma ideia narrativa – como o mito - , transitam no universo dos poetas e dos primeiros filósofos. Segundo Jesi, o homem grego convive com essas instâncias de compreensão do real em diversas circunstâncias da vida: “A união destas duas capacidades no mesmo homem era o fim da educação ministrada por Fénix a Aquiles (Ilíada, IX, 440 seg.), para que o jovem herói fosse ao mesmo tempo (mythón te rhéter) e (préktérá te érgón). O homem completo devia saber unir à acção, simbolizada pela destreza no uso de armas, o talento de agir com palavras (...), talento em que brilhou Ulisses, o herói (polytropos), que também foi valente guerreiro” (JESI, 1988, p. 15).

razoável nos questionarmos se é possível descrevermos um conhecimento possível, se, de fato, podemos levar o ato de pensar a essa instância analítica.

Para Heidegger, essa tarefa é possível quando se assume dados imprescindíveis de qualquer elemento da vontade, seja no psicologismo ou na matéria histórica, para colocá-los à luz e em seguida desenvolver um projeto que reconheça no horizonte do ser, não o da tradição, mas supostas evidências sedimentadas e capazes de serem lubrificadas pelo gerenciamento cognitivo do ser humano, até porque, transitar em uma realidade sem evidência é adentrar em um território subterrâneo.

Tomemos como exemplo a ideia que erradicou de que a filosofia de Platão é uma negação do corpo mediante a ordem transcendental do espírito. Ora, essa é uma posição radical, porque como Platão atingiria a alma sem um corpo? O corpo passa a ser o ponto de partida para a ordem do pensamento, o conceito exige um ponto de partida. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1992) mostra-nos que essa dualidade corpo e alma é questionável e com grandes efeitos na história ocidental, é preciso compreender que existe um antecedente teórico no qual a própria ciência o exige para si, sendo nessa acepção que colocamos a ideia de origem, a saber: “Antes da ciência do corpo – que implica a relação como outrem – a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 21).

Ainda, segundo o supracitado autor, ao referir-se à fenomenologia do corpo, tem-se que:

O estímulo adequado não pode se definir em si e independente do organismo; não é uma realidade física, é uma realidade fisiológica ou biológica. O que desencadeia necessariamente certa resposta reflexa, não é um agente físico-químico, é certa forma de excitação da qual o agente físico-químico é a ocasião antes que a causa (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 57).

Segundo Heidegger, deve existir no evento da mundanidade com constituições clarificadas nelas mesmas, sendo incapazes de serem negadas, essas constituições formam o conjunto existencial que possibilita o ato de atingirmos a realidade de fenômenos inquestionáveis, inclusive, sem essa acepção, seria impossível, nesse momento, escrevermos o que se segue nas linhas deste trabalho, já que a existência desta pesquisa é, nela mesma, um fenômeno da temporalidade, formalmente demarcado num lugar histórico e em um pensamento geográfico. Essa ordem do tempo pressupõe uma ordem do ser, que é exatamente esse *antes que a causa* de Merleau-Ponty.

No entanto, para Husserl, esse dado se realiza na consciência, ao passo que, para Heidegger e Merleau-Ponty, encontra-se na existência. Esse existencialismo de Heidegger não é meramente o ponto fulcral da existência humana marcada por certas características do seu psicologismo, mas existencialismo que se encontra em toda manifestação dos entes mundanos, intramundanos, extramundanos, ou seja, é o homem nele mesmo e além dele mesmo, é o próprio mundo o fenômeno da existência em uma base antepredicativa, como salienta Wahl, abaixo:

Foi na escola de Husserl que se desenvolveu o pensamento de Heidegger. Seria demasiado longo investigar todos os elementos que, de Husserl, vêm até Heidegger. Seria necessário falar da idéia de intencionalidade que, segundo Heidegger, só se pode explicar pela idéia de transcendência tal como ele a compreende... Não é menos verdade que a idéia, essencial em Heidegger, de ser-no-mundo vem de Husserl. Não há dúvida de que Husserl propôs que se pusesse o mundo entre parêntesis; mas, por outro lado – e é o que, Merleau-Ponty sublinha no prefácio de sua tese – A Fenomenologia da Percepção – faz-nos tomar consciência de que finalmente isso é impossível e que todas as nossas idéias se fundamentam no que podemos chamar de base antepredicativa que é o nosso ser-no-mundo⁹ (WAHL, 1962, p.75).

A constatação de tais eventos nos levam a compreender que a pretensão da fenomenologia é olhar para um único objeto nos diversos ângulos possíveis. Cada ponto de observação de um objeto configura uma visão geométrica distinta, todavia, essa distinção não modifica a essência do objeto, ele continua sendo ele mesmo.

Essa dinâmica fenomenológica é conhecida no pensamento filosófico como realidade *eidéticas*¹⁰, o que implica dizer que é possível desenvolver uma pesquisa que considere não apenas os fatos e suas consequências, mas, sua essência, ou seja, trata-se de pensar uma ciência que estude a essência sem perder de vista os fatos. Dessa forma, podemos declinar o seguinte: que não podemos reduzir o pensamento pedagógico à ordem deontológica, tampouco a uma epistemologia política, evidentemente, tratando de tais acepções no âmbito de uma análise normativa. É verdade que poderíamos direcionar nossas investidas em uma análise documental, voltada para o caráter jurídico que se encontra o ensino de filosofia no Brasil – seja no âmbito básico ou superior –, que, inclusive, não seria apenas relevante, seria urgente. Mas, nossa pretensão é de mostrar que a ausência de humanismo é um impacto em todo universo da vida.

⁹ Nesta e nas demais citações, optou-se por manter a ortografia original do texto fonte, anterior ao Novo Acordo Ortográfico.

¹⁰ Características particulares de uma essência teórica ou abstrata dos entes. Geralmente a expressão é usada para mostrar o antagonismo entre a coisa em si e a coisa factual.

A questão fundamental em pensar uma ontologia fenomenológica é que o fenômeno do pensar independe da normatividade, por mais que o ensino de filosofia seja rechaçado, o advento do pensamento jamais cessará da condição humana. Mesmo que as normas destruam o caráter curricular da filosofia, ela continuará existindo, pois, é impossível ao aparato técnico sucumbir o fenômeno do pensamento. Como vimos na segunda seção, e reafirmamos nesta tese, o aparato burocrata não está dissociado do humano, porque sem o humano, o ordenamento do *papel* e seu caráter *jurídico* não seriam entes possíveis de serem analisados, daí reafirmamos a ideia do pensamento geográfico e do ser humano expandido. O humano reside em toda instância do real, a questão pedagógica que a fenomenologia nos traz é o seu caráter elucidativo, que defendemos aqui por meio dos processos educativos, em especial no ensino para o filosofar, não por paixão ou mérito, mas pelo próprio método filosófico na arqueologia dos saberes.

Essas palavras não significam rejeição da ordem prática do ensino, contudo que uma tomada na direção do *ser* é muito mais do que a observância de um conjunto de regras, e é aqui que reside nossa crítica mais fundamental, compreender que o fenômeno do conhecimento e sua transmissão por meio da educação é uma crítica que parte de uma interioridade profundamente marcada pelos elementos da existência. Assim, não podemos esgotar nossas justificativas que retirar filosofia seja apenas ausência de criticidade social, mas compreender porque o próprio social pretende anular a instância do pensamento quando o próprio homem é uma estrutura pensante independente de qualquer circunstância, trata-se de compreender que mudar as peças do jogo não destrói o jogo. O pensar continuará existindo, já que ele é um fenômeno do *Dasein*, o que, segundo Schuback, é um lançar-se ao infinito. Afirma a autora na obra *A perplexidade da presença*:

O que dizer do alemão “da”? “DA” não diz nem aí, nem lá, nem cá. O “da” é etimologicamente palavra de intensificação, tendo a função primária de avivar, marcar, ressaltar, não possuindo propriamente nenhuma determinação espacial, cultural que poderia ser superada ou assumida por decreto. Metafísica é o modo mesmo de ser de *Dasein*, de presença como ser para além de si mesmo numa antecipação, transcendência, tradução, em suma, o que só possui a si mesmo perdendo a si mesmo. O modo de ser de *Dasein* é o modo de ser de um paradoxo radical, ser em-si mesmo um outro, ser em-si mesmo não ser um si-mesmo. Essa inscrição metafísica mostra não apenas que toda busca de aprender *Dasein* é uma necessidade inevitável, mas igualmente que toda tentativa de agarrar o sentido da existência num sentido substancial não é capaz de desvencilhar-se da verbalidade temporalizante da vida da ek-sistência. A experiência filosófica com que Ser e tempo nos presenteia está na descoberta de que a vida fática do homem, a existência, é um entre-aberto vivo, um desprendimento incessante do já determinado, a possibilidade livre de

entregar-se ao nada aberto de um durante, em que se descobre que assim como o raio só existe em raiando, o homem só existe fazendo-se presença. Com o mistério da presença, surge o campo do vazio, esse em que o mundo pode fazer-se mundo. O pensamento de Heidegger não nos dá nada, ou melhor, nos dá o “no nada” do em fazendo-se, em sendo, em realizando, o raio de um nada, que como disse a poetisa Emily Dickson é a “força que renova o mundo” (SCHUBACK, 2007 p. 27-32).

A retomada da questão do ser exige um ensaio “desinteressado” – o que não significa irreflexão, mas analisar o objeto sem nenhuma dimensão doxológica¹¹, é permitir que o conceito, seja antes de qualquer coisa, ele mesmo. Encarar os processos educativos de forma convencional – por mais importante que seja – é, muitas vezes, cair na banalidade do óbvio, o que segue nessa visão não é a descrição dos fatos, contudo, a descrição das essências, o que nos leva à seguinte pergunta: por que o conhecimento técnico se sobrepõe ao conhecimento teórico essencial? Sabemos que o pensamento empírico vindo da epistemologia moderna apresenta elementos sensíveis que nos permitem vislumbrar o movimento do real dentro da realidade pragmática; em outras palavras, o grande sucesso da ciência é sua funcionalidade, vejamos, por exemplo, com um autor, não irrelevante, embora não sendo um dos mais importantes, como Carl Sagan, que fez tanto sucesso na ficção científica pop, pode afirmar o seguinte:

Os valores da ciência e os da democracia são concordantes, e em muitos casos indistinguíveis. A ciência confere poder a qualquer um que se der ao trabalho de aprendê-la (embora muitos tenham sido sistematicamente impedidos de adquirir esse conhecimento). Ela se nutre – na verdade necessita – do livre intercâmbio de ideias; seus valores são opostos ao sigilo. A ciência não mantém nenhum ponto de observação especial, nem posições privilegiadas. Tanto a ciência quanto a democracia encorajam opiniões não convencionais e debate vigoroso. Ambas requerem raciocínio adequado, argumentos coerentes, padrões rigorosos de evidência e honestidade (SAGAN, 1997, p. 41).

Agora vejamos o contraponto que podemos fazer com Bachelard (2000):

Na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples, porque a substância é uma textura de atributos. Não há idéia simples, porque uma idéia simples, como viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As idéias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico. As idéias simples não são a base definitiva do conhecimento; aparecerão, por conseguinte, com um outro aspecto quando forem dispostas numa perspectiva de simplificação a partir das idéias completas (BACHELARD, 2000, p. 130).

¹¹ Vem da palavra grega Δόξα (Doxa). No grego clássico, significa credence, dando origem aos argumentos assistemáticos por se calcar tão somente no imaginário do senso comum.

Ambos tratam da essência do espírito científico, um aproximando-se da política do senso comum, o que causa grande sensação; outro da complexidade epistemológica. Isso para citarmos exemplos de autores da ciência. Partindo para fenomenologia/existencialista, indo para o princípio ativo do pensamento que está fora da cabeça, podemos constatar que essa linha entre técnica e teoria essencial não passa de um simulacro promovido pela modernidade, como acusa Gusmão (2014, p. 53):

Ressaltamos que o Heidegger não é necessariamente contra a técnica, inclusive defende que a técnica enquanto essência não representa um perigo. A crítica aqui exposta parte do princípio que a técnica sempre foi posta de forma técnica, segundo Werle, essa atitude ofusca o sentido autêntico da técnica e a reduz a instrumentalização. O estado essencial da técnica funda-se na *poiética*, onde o artístico e o técnico se encontram para produzir o sentido autêntico da técnica (GUSMÃO, 2000, p. 130).

Sem esse encontro entre o artista e o técnico, o saber essencial – não por sua natureza – permanecerá ofusco, eis, portanto, o sentido de significado de pensar a fenomenologia à luz do pensamento do Heidegger, trata-se de uma clarificação da autenticidade do saber. Sem essa clarificação, o saber filosófico torna-se um coadjuvante de ideologias.

Sem esse olhar para o pensamento essencial, imagina-se o pensamento filosófico, sociológico, humanístico como sendo uma pessoa ou um partido e não como uma entendida teórica, capaz de passar pelo crivo da criticidade e da mais avançada estrutura científica possível. Não é a nossa pretensão manipular fatos ou objetos, tampouco uma visão multifacetada em espectros particulares, mas ir ao pensamento originário para dele compreender melhor o fenômeno do pensar.

É sabido pela tradição filosófica que a consciência é um dos temas mais atenuantes da história do pensamento, de um lado a tradição socrática, que traz no seu ônus a ideia de que a maleficência humana se liga à ausência de conhecimento, pois o ignorante é aquele que não é capaz de reconhecer sua ignorância.

Por outro lado, em Santo Agostinho (1996), temos uma tomada de partida da consciência que considera a vontade – ponto fulcral da liberdade humana – como condição da ação. No geral, essas duas visões foram o estopim para o pensamento ocidental desenvolver os critérios da ação, e, conseqüentemente, subjugar sobre si uma razão instrumental aplicada à ordem prática, como a religião e a moral. A fenomenologia mostra-nos que a consciência se pressupõe em uma essência, a saber, sua

intencionalidade. Toda consciência é uma consciência intencional. Ter consciência significa ter consciência de alguma coisa, consciência “de”.

Essa consciência “de” leva-nos a pensar que o campo filosófico só existe enquanto o técnico/científico não for capaz de entender os mecanismos funcionais das estruturas mentais. E, de fato, a história da ciência é uma tentativa incessante de apropriar-se de conceitos para subjugar os conceitos antigos em detrimento de uma nova concepção. Reconsideremos a passagem na sequência de Searle:

Antes ainda, o eletromagnetismo também era algo misterioso. Na concepção newtoniana também do universo, parecia não haver lugar para o fenômeno do eletromagnetismo. Porém, com o desenvolvimento da teoria do eletromagnetismo, a preocupação metafísica perdeu o sentido. Creio que agora temos um problema semelhante com relação à consciência. Mas, assim que reconhecermos que os estados conscientes são causados por processos neurobiológicos, a questão passará a ser automaticamente um assunto de investigação científica teórica. É desse modo que retiramos do reino da impossibilidade filosófica ou metafísica (SEARLE, 2010, p. 7).

Dentro da lógica científicista, acredita-se que explicando um determinado fenômeno da consciência anula-se a filosofia. A questão é que descobrir teorias, nomeá-las e instrumentalizá-las exerce função genuinamente autêntica da funcionalidade, faz-nos viver melhor e com certo grau de qualidade de vida – ao menos se pensarmos tais atitudes valorativas na ordem contemporânea. Todavia, por mais que resolvamos qualquer inferência científica da consciência, todo esse empreendimento continuará sendo indelével. E, diríamos mais, empreender um discurso contra a ontologia fundamental é permitir que o conhecimento deixe de ser um conhecer do conhecer, para ser uma mera reprodução de fatos teóricos condenados até o próximo problema conectivo desconhecido e suas sucessões seguidas de teoria, sem que o mesmo possa pensar estruturas cognitivas que escapam a objetividades, ao passo que, o objeto não se credencia na realidade sem a subjetividade.

Por isso, quando falamos que a fenomenologia é um voltar para as coisas nelas mesmas, afirmamos que é possível uma *verdade em si*, livre de inferências sistemáticas e independentes da exterioridade, é um outro pensar. Nesse sentido, é nossa pretensão descrever esse *outro pensar* como sendo um pensar possível ao pensamento filosófico e com contornos que não neguem os processos educativos, tendo, inclusive, uma investigação capaz de pensar o papel do currículo numa visão que seja genuinamente integrada.

3.1.1. O caráter intuitivo “eidético”

Comumente a ciência moderna mostra-nos que o método para atingir o conhecimento se caracteriza por uma cessante investida em premissas universais de caráter lógico-matemático, sendo essas a primazia da teoria e a possibilidade de uma inferência verdadeira. Na ordem prática, por meio da experiência, as proposições universais garantem, ao menos num determinado período do tempo/espaço, uma suposta teoria verdadeira. Como observamos no pensamento de Galileu sobre os caracteres conceituais da ciência moderna:

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante os nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com que está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências, e outras figuras sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto (GALILEU, 1973, p.119).

E, em seguida, como Bacon sintetiza o método universal da ciência:

Más é necessário, ainda, introduzir-se um método completamente novo, uma ordem diferente e um novo processo, para continuar e promover a experiência. Pois a experiência vaga, deixada a si mesma, como antes já se disse, é um mero tateio, e presta-se mais a confundir os homens que a informá-los. Mas quando a experiência proceder de acordo com leis seguras e de forma gradual e constante, poder-se-á esperar algo de melhor da ciência. (BACON, 1973, p. 72).

No geral, as proposições universais necessárias vindas das ciências exatas atestam uma estrutura conceitual que escapam ao que é fornecido aos sentidos pela experiência. Parece-nos claro que o fenômeno da compreensão passa por uma duplicação do mundo, teoria abstrata e experiência, elementos fulcrais da epistemologia do saber pedagógico erigido do pensamento moderno.

Em um contexto filosófico, é razoável nos apropriarmos da fenomenologia, em especial a fenomenologia clássica de Edmund Husserl, que, ao compreender a intuição, a constitui como *fato* e *essência*. Os processos educativos estão ligados, na sua primeira acepção, ao dado experimental; de fato, o princípio educativo começa com o universo sensitivo, estabelecendo a apreensão dos fatos. A sensibilidade via experiência é consequência daquilo que os fatos oferecem à consciência, promovendo a possibilidade do cotidiano e da realidade da vida.

É sabido que o conhecimento científico, embora seja da ordem lógica, é uma apreensão dos fatos da vida, logo, também a vida é ocupação da ciência. Ainda que a filosofia seja tão lógica quanto a própria ciência, ela não traz consigo a funcionalidade pragmática, é claro que esse fenômeno não coloca a filosofia num ponto de desvantagem epistemológica. Vale ressaltar a passagem de Sloterdijk que ver na filosofia de Heidegger o sentido autêntico da filosofia – ponto máximo da sua colaboração com o sentido essencial da ciência: “Somos da opinião que pela teoria dos pares, dos gênios e da existência complementada se faz justiça ao interesse de Heidegger pelo enraizamento, e este é recuperado tanto quanto é possível (SLOTERDIJK, 2003. p. 312).

Mesmo na tradição, existe na filosofia uma noção de tempo que sobrepuja o sensível, já que um *fato* supera as etapas temporais, algo próximo da compreensão do tempo ditos por Santo Agostinho (1981), na primazia do presente, pois tudo é presente, o *fato* é o ponto central do fenômeno do real sem a dimensão do tempo da contabilidade, portanto, distante do pragmatismo científico do senso comum, ilustramos essa ideia com as palavras de Agostinho:

(...) nada passa, tudo é presente, ao passo que o tempo nunca é todo presente. Esse tal, verá que o passado é impelido pelo futuro e que todo o futuro está precedido dum passado, e todo o passado e futuro são criados e dinamam d'Aquele que sempre é presente (1981, p. 301).

A questão fundamental, que inclusive nos possibilita o não encerramento do fenômeno do conhecimento, é o fato de que toda captação de um fato traz consigo a captação de uma essência. Compreender o mundo é apreender sua essência por meio de uma experiência factual. Na teoria clássica da educação, visa-se à assimilação dos sons, das cores, dos sabores e de todo dinamismo da sensibilidade como parâmetro pedagógico para levar as crianças ao conhecimento formal. Essa arqueologia do saber pedagógico, mesmo mergulhados na diversidade sensorial do mundo, é efetivada por um individual que conclama pela consciência o universal, pois apreender um fato é sempre apreender uma essência, o fato é múltiplo e a essência é uma; logo, é imprescindível pensar qualquer fenômeno educativo sem uma ontologia.

A questão do ser é latente na realidade do conhecimento. O pensar nunca deixará de existir, ele é um fenômeno contínuo sem o qual é impossível o humano ser humano. Por mais que se ataque o pensamento filosófico, é impossível estabelecer qualquer relação de ensino ou processo do conhecimento sem o ônus filosófico, mudam-se apenas as

palavras em uma transmutação conceitual tautológica, posto que acusar as sínteses filosóficas de ensinarem essa ou aquela ideologia é reafirmar que um ensino sem ideologia é também uma ideologia, a saber, a ideologia de que o pensar não é ideológico.

Não é despidendo registrar, ainda que de forma inaugural, que Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, defende que nele não há espaço para a neutralidade. Dentre os seus elementos centrais, Apple mostra que a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo é o caminho para se pensar uma educação verdadeira.

Nas precisas palavras de Apple, o currículo se liga à ideologia, eis que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2005, p. 45).

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo (APPLE, 1997).

O conhecimento de um objeto é apreendido pela experiência, mas sempre acompanhado por uma essência. E é nessa essência que o problema de uma filosofia da educação levanta voo nos tempos em que pensar a filosofia é sombrio e obsoleto para aqueles que regem o país na ordem prática.

Dentro dessa lógica, a ontologia se apresenta como o fundamento no qual é possível compreender os fenômenos. Não obstante, aqui reside um ponto sísmico que distingue nossa investigação do saber pragmático das ciências empíricas: não nos é decisivo um método analógico ou mesmo uma dualidade ou duplicação da realidade em conexões de causa e efeito, ação e reação ou semelhança e contiguidade, mas um método inverso, que entra na ordem do fundamento por compreender que todo fato é, nele mesmo, uma essência.

Não abstraímos os processos educativos por semelhança, analisando esse ou aquele currículo; ou mesmo essa ou aquela corrente pedagógica ou filosófica. Compreendemos que cada caso é uma particularidade, um fenômeno como a educação é consequência da realidade fática em meio a um tempo específico de um espaço específico. É claro que elucidaremos no trabalho em tela que cada elemento particular é uma essência e que toda essência se aproxima do universal. O universal ontológico exposto aqui não é o da metafísica tradicional, todavia é de uma metafísica subjetiva, especificamente, como veremos adiante, uma metafísica subjetiva inaugurada no pensamento de Heidegger. Ressaltamos que, na história da ontologia, a própria objetividade dada a natureza da coisa é, nos termos da linguagem, uma apreensão do pensamento moderno, inclusive, a própria subjetividade, evidenciada no cartesianismo, é vista como uma instância objetiva. Afirma Heidegger sobre o desenvolvimento dos termos:

Qual é o lugar da objetividade (Gegenständlichkeit) que é como as ciências naturais vêm o ser-das-coisas? Ela faz parte do fenômeno que pode tornar evidente para o homem algo presente como presente. Mas algo presente também pode ser experienciado como algo que brota a partir de si, em si mesmo. Isto significa φυσικ [physis] no sentido grego. No pensamento grego e na Idade Média ainda não há o conceito de objeto [Gegenstand] e de objetividade [Gegenständlichkeit]. Este é um conceito moderno e significa o mesmo que objetividade [Objektivität]. Objetividade é uma certa modificação da presença das coisas (HEIDEGGER, 1987, p. 129).

Uma proposta de uma ontologia do saber voltada para os processos educativos não considera a aplicabilidade dos conceitos a determinados fatos como é comum na metodologia científica. Portanto, o que desenvolve esse *outro pensar* está para além de uma fórmula de apreensão do real, de uma psicologia analítica ou de uma série de testes, para a partir daí discorrer sobre teorias e funcionalidades. Trata-se de uma ideia que se funda antes do evento empírico, pois a observação, captação e testes de fatos ordinários, pressupões que, antes de qualquer apreensão, existe um ônus antecedente, que é justamente a essência.

Sem essa essência seria impossível impetrar na ordem das coisas, consequentemente, na realidade experimental. Entretanto, tais observações suscitam inevitavelmente uma problemática: se os processos educativos não partirem da experiência, como será possível pensar uma cognição de compreensão e aprendizagem? A resposta fenomenológica é dada na ordem intuitiva, a apreensão intelectual da essência é a intuição. É importante ressaltar que essa intuição vinda da fenomenologia não é equivalente à intuição dos epistemólogos modernos – racionalistas, empiristas, céticos e

criticistas – que, ao ser transferida para o status pedagógico, compreende que o conhecimento é apreensão de realidades particulares, como é acusado na concepção clássica de ciência. Husserl chama essa intuição de *Intuição Eidética*; em outras palavras, *Intuição da essência* (Wesen eidos), expressivamente distinta das conexões do conhecimento factual convencional, dessa forma, os próprios fatos, residem em uma *essência eidética*. Afirma Husserl:

A essência (eidos) é uma nova espécie de objeto (Gegenstand). Assim como o que é dado na intuição individual ou empírica é um objeto individual, assim também o que é dado na intuição de essência é uma essência pura [...]. A visão de essência é, portanto, intuição, se é visão no sentido forte, e não uma mera e talvez vaga presentificação, ela é uma intuição doadora originária, que apreende a essência em sua ipseidade de “carne e osso” (HUSSERL, 2006, p. 36).

É preciso ressaltar que essa tomada ontológica em torno das essências eidéticas não é uma abstração de uma realidade não evidenciada ou o uso da metáfora aforística para pensar conceitos que superam os fatos ou a ordem física como foi posto pela tradição. Defendemos que a realidade factual é o real na medida que a teoria – a totalidade ou o universal – é uma instância da realidade que convergem e divergem dos fatos por se estabelecer no conceito. A filosofia é a ciência do conceito, e, nela, encontram-se os fundamentos de qualquer conhecimento possível, fazendo das demais ciências particulares, na sua base epistemológica, também uma ciência conceitual.

Com as ciências educativas não é diferente, o contato com o mundo desde a tenra idade é uma estrutura conceitual, o mundo é impossível sem conceito. Mesmo a técnica, tão evidenciada por sua funcionalidade, é antes da ordem dos fatos, uma ordem conceitual, e como será investigado adiante, o conhecimento técnico é também uma essência, mas que se afasta do seu sentido originário pelo técnico ser posto tão somente pelo técnico. Diante das conjecturas neotécnicas em um mundo neoconservador – tendo na política prática o imperativo da ignorância –, resta-nos, quando todo valor possível perde sua validade congênita, a probidade intelectual. Nesse sentido, Husserl é otimista em relação à fenomenologia:

Em primeiro lugar, menciono a tarefa geral que tenho de resolver para mim mesmo, se é que pretendo chamar-me filósofo. Refiro-me a uma crítica da razão. Uma crítica da razão lógica, da razão prática e da razão valorativa em geral. Sem clarificar, em traços gerais, o sentido, a essência, os métodos, os pontos de vista capitais de uma ciência da razão; sem dela ter pensado, esboçado, estabelecido e demonstrado um projeto geral, não posso verdadeiramente e sinceramente viver. Os tormentos da obscuridade, da dúvida, que vacilam de um para o outro lado, já bastante os provei. Tenho de chegar a uma íntima firmeza. Sei que se trata de algo grande e imenso; sei que

grandes gênios aí fracassaram; e, se quisesse com eles comparar-me, deveria de antemão desesperar (...) (HUSSERL, 1990, p. 12).

O ensino de filosofia exerce um papel singular nessa reflexão, não por aquilo que a filosofia sabe, mas, sobretudo, por aquilo que ela pode diagnosticar. Trata-se de situar uma educação para o filosofar naquilo que lhe é decisivo, não por superioridade teórica ou algo similar, mas por sua natureza estritamente reflexiva, que numa perspectiva fenomenológica nos leva a constatar que a filosofia é ciência do conceito por ser a ciência da essência, uma vez que ela sempre pressupõe que existe uma instância antecedente ao fato, que discorre sobre o fato e se põe além do fato por meio dos seus prognósticos possíveis. Isso significa que ela detém a verdade? A resposta é não, isso significa que ser ciência do conceito e da essência é também ser ciência da abertura, um convite para ocupar um papel decisivo na forma como tratamos o desenvolvimento da ciência, estabelecendo a possibilidade de uma axiologia do saber capaz de suscitar questões envoltas à existência do próprio homem.

Esse contorno existencial da filosofia nos coloca diante de uma ética da responsabilidade – que inclusive exige para si um status jurídico – não apenas para os entes humanos, mas também para os entes não humanos – o que seria esses entes não humanos? Animais, vegetais, minerais, e todos os humanos que ainda não existem. Daí discorre a seguinte pergunta, como é possível pensarmos uma ciência que se preocupa com entes que nem sequer existem? Justamente para evidenciar que nossa liberdade, nosso ato mais ínfimo no mundo extrapola um pensar que se reduz tão somente às habilidades cognitivas, isso implica que o fenômeno do pensamento está onde o pensamento acontece e o pensamento acontece nos entes do mundo, dentro de um horizonte histórico e em uma geografia. É dentro desse prognóstico que Hans Jonas nos alerta para o *Princípio da Responsabilidade*, dizendo-nos:

Necessitamos estabelecer alguma autoridade para determinar modelos e, a menos que professemos o dualismo, aceitando uma heterogeneidade absoluta da origem do sujeito do conhecimento em relação ao mundo, essa autoridade só pode se apoiar em uma substancial suficiência do nosso Ser, como ele se desenvolveu neste mundo. Essa suficiência da natureza humana, que deve ser postulada como pressuposto de toda autorização para conduzir criativamente o destino, e que nada mais é do que a suficiência para a verdade, o juízo de valor e a liberdade, é algo extraordinário no fluxo do devir do qual emergiu e do qual a sua essência transborda, mas pelo qual ela pode ser também novamente engolida. Sua posse, na medida em que nos foi concedida, significa que existe um infinito a ser preservado naquele fluxo, mas também um infinito que pode ser perdido. No entanto, é exatamente esse elemento transcendente que está ameaçado de ser lançado também no cadinho da alquimia tecnológica,

como se a precondição de todo poder de rever também, fizesse parte daquilo que é passível de ser revisto (JONAS, 2006, p. 80).

Um ensino de filosofia que se projeta nessa direção rompe – ao menos em parte – de uma filosofia de manual redigida pela compreensão da história da filosofia em consonância com os pensadores e suas contribuições no desenvolvimento do pensamento ocidental. Não queremos como isso negar o estudo da tradição, inclusive, o próprio trabalho em tela evidencia sua reflexão tendo como base os conceitos vindos da tradição, mas evidenciar que o ensino de filosofia é investir nos problemas situacionais, nos objetos que circunscrevem a essência da sociabilidade com o intuito de alertar que a realidade da vida acontece de forma multifacetada em problemas sociais, políticos e ambientais particulares.

Abstrair a essência desses fenômenos de uma ontologia regional¹² faz com que a filosofia seja um tipo de saber que cause um estranhamento. Esse estranhamento é um ponto fulcral para discorrer sobre o ônus pedagógico do ensino de filosofia. A pressuposição da crise, o aluno em crise – é claro que essa ideia de crise não comunga de categorias psicológicas -, não se trata de um psicologismo, mas de que crise é o ponto decisivo para a crítica. Crítica não no sentido marxista ou da teoria crítica frankfurtiano, não desconsiderando essas investidas, mas situando este trabalho em uma crítica capaz de apropriar-se da essência para pensar o epistemológico sem dissociá-lo da educação. Para desenvolver essa convergência entre filosofia e ensino, tomamos a guinada que a fenomenologia dá ao pensamento ontológico clássico, conforme passamos a expor a seguir.

3.1.2 – Ontologia e fenomenologia

Pensar um projeto pedagógico sobre o ensino de filosofia que vise a uma analítica da essência implica assumir para si uma análise crítica dos fatos. A fenomenologia – como o próprio termo designa é a ciência dos fenômenos, e os fenômenos não são fatos, mas modos da essência que se apresentam à consciência como fatos. Aqui se encontra a noção

¹² No sentido de espaço. Expressões como “Regional”, “Região” e “Região ôntica” faz menção ao conceito de espaço do opúsculo heideggeriano. O autor afirma o espaço como manifestação do originário, a saber, segundo: “Um lugar se mostra como a “origem”, ou a essência, de diferentes espaços, que acontecem como dádivas, ou doação do lugar. Cada um destes espaços assim doados detém seus próprios limites: é um espaçamento aberto e arrumado que se articula com outros espaços igualmente arrumados e limitados, integrando-se uns aos outros” (PÁDUA, 2005, p.251).

de uma experiência que escapa ao modernismo científico clássico, mas uma experiência que admite a essência dos dados factuais manifestos ao intelecto.

É possível visualizar tais mecanismos nos processos educativos quando a cognição - toda nossa habilidade intelectual -, imprimem proposições universais inferidas por nossa intuição, isso ocorre quando os fenômenos se manifestam nas essências particulares dos próprios fenômenos. De forma elucidativa, trata-se de uma *redução eidética*, fortemente arraigada na intuição, e, profundamente próximas das realidades empíricas nos quais nos encontramos. O grande desafio dessa afirmação é de romper com esses dois polos distintos entre essência e fato. Pensarmos a essência como fato e o fato como essência, quais implicações possíveis podemos abstrair dessa investida?

Um dos pontos desta pesquisa é que toda e qualquer ciência é uma ciência humana. Husserl foi o primeiro a levar essa investigação ao nível do rigor intelectual – readmitindo, como falamos anteriormente, como nossa última redoma, a proibidade intelectual, pois, para o pai da fenomenologia, as essências não são realidades *incompactíveis, imutáveis e eternas* como acusamos no platonismo, mas variáveis que se orientam pelo método da variação *eidética*. Galeffi aponta o seguinte para situar o papel das ciências humanas dentro do conhecimento:

Ora, compreender é algo próprio dos humanos, diz respeito ao modo de ser existencial, histórico e circunstancial dos sujeitos-comuns. E se é buscando o seu próprio fundamento que as ciências humanas vão procurar colocar-se em pé de igualdade com as ciências físico-matemáticas, a única possibilidade criticamente admissível para a constituição de tais ciências é que elas abandonem qualquer pretensão de exatidão e se limitem a “descrever” um determinado objeto intencionalmente constituído, isto é, um determinado fenômeno da consciência-de-si, ou melhor, da consciência transcendental, isto é, um fenômeno como consciência humana e produção de sentido-significância-significado para o ser-sendo-com-história (2000 p.18).

Qualquer exemplo de conceito traz na sua inferência a necessidade de uma explicação, portanto um fenômeno existencial da consciência. O conceito é intrinsecamente marcado pela evidência dele mesmo enquanto auto explicativo. Nesse itinerário, é possível identificar as variações conceituais – basta considerarmos o dinamismo conceitual das ciências da natureza que sempre foram e são passíveis de refutação -, porém, essa realidade ôntica não se estende ao infinito, uma vez que as atividades da consciência não são capazes de compreenderem na ordem da razão as realidades últimas.

O que é fundamental nessa problemática é que existe um ponto de “encontro” entre as ciências positivas e as ciências humanas, no qual ambas são congêneres e irreduzíveis diante do fenômeno do real: que é impossível uma realidade epistemológica e pragmática que encerem a si mesmas dentro de um sistema de significados. É nessa tensão que encontramos não apenas um ponto de bifurcação, mas o horizonte de toda uma perspectiva de compreensão para, novamente, fazer com que o real torne-se elucidativamente um *desvelamento*; para tanto, é necessário caminhar nas trilhas da essência, pois é na *essência* que antecedemos e sucedemos uma instância espontaneamente real, a infinita sinergia de nossa capacidade de conhecer. Transitaremos nesse ponto de “tensão” dentro de um olhar estritamente voltado ao ensino de filosofia, que, nessa visão, faz do método *eidético* uma pedagogia transcendental.

Percebe-se que o método da variação *eidética* é um nível de movimento das essências por meio do conceito. O ensino de filosofia transita nessa realidade quando pressupões na ordem prática uma aproximação com o currículo, o que causa imediatamente um dos problemas mais debatidos do ensino de filosofia, a saber, o objetivo do currículo de filosofia é ensinar história da filosofia ou problemas filosóficos? Para Husserl, embora o ensino não seja o tema da sua filosofia, é na fenomenologia que qualquer manifestação da compreensão é possível. Ora, se todo fenômeno só o é, fenômeno, por ser apreendido, é razoável perguntarmo-nos sobre as relações possíveis entre fenomenologia e educação. Vejamos como Husserl define a fenomenologia:

Uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto constituinte, isto é, condição a priori de possibilidades do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (HUSSERL, 2000, p.6-7).

Entendemos que essa filosofia transcendental de Husserl é capaz de nos lançar desde os conceitos basilares da didática pedagógica, de se levar o aluno a compreender os problemas da filosofia, à medida que tais problemas são eles mesmos uma constituição existencial do próprio aluno, até o caráter historiográfico e técnico da própria institucionalização do ensino.

É evidente que do ponto de vista didático é possível estabelecer parâmetros de ensino que atendam tanto um quanto o outro. É nessa problemática que se inicia a epopeia da filosofia diante do universo institucional curricular, e, inclusive, gerando a ideia que a filosofia se distancia da ordem prática do mundo, levando-nos ao ouvir constantemente à irônica pergunta sobre a utilidade da filosofia. Diante dessa farsa pergunta, vale citar as palavras de Deleuze:

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado, nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não ser a seguinte: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas. Existe alguma disciplina, além da filosofia, que se proponha a criticar todas as mistificações, quaisquer que sejam sua fonte e seu objetivo? Denunciar todas as ficções sem as quais as forças reativas não prevaleceriam. Denunciar, na mistificação, essa mistura de baixeza e tolice que forma tão bem a espantosa cumplicidade das vítimas e dos algozes. Fazer, enfim, do pensamento algo agressivo, ativo, afirmativo. Fazer homens livres, isto é, homens que não confundam os fins da cultura com o proveito do Estado, da moral, da religião. Vencer o negativo e seus altos prestígios. Quem tem interesse em tudo isso a não ser a filosofia? (...) Alguns excessos lhes são proibidos, mas quem lhes proíbe a não ser a filosofia? Quem as força a se mascararem, a assumirem ares nobres e inteligentes, ares de pensador? Certamente existe uma mistificação propriamente filosófica; a imagem dogmática do pensamento e a caricatura da crítica são testemunhos disso (DELEUZE, 1976, p. 87).

O ensino de filosofia é por excelência o ensino do *impacto*, não por merecimento ou demérito, mas pelo próprio objeto de estudo da filosofia, isso não a faz mais ou menos científica, isso a faz, simplesmente, filosofia. E esse *fazer filosofia* é um *entrestecimento*, pois nos coloca dentro do desafio do conceito, da capacidade de *dizer*, dito na fenomenologia por meio da variação *eidética*.

O movimento da variação *eidética* comprova muito do que a tradição filosófica já operou na história do conceito, basta considerarmos que o eixo metafísico das ciências da natureza promovidos pela ciência moderna foram os caminhos para o qual é possível conhecer a ciência como a entendemos hoje. Sem o processo que leva ao método, e, conseqüentemente, os resultados pragmáticos do método, é impossível avançar até mesmo nas ciências da natureza, é preciso enfatizar que ciência *objetiva* é também ciência *humana*.

Negar a disciplina de filosofia do currículo é romper definitivamente com a ordem do processo, e, ser imediatamente suplantado pela análise simplória da técnica. Esquece-

se que o humano pensa, que o corpo é alma tanto quanto a alma é corpo. As essências não podem ser vistas tão somente como efeitos do mundo interior, ditos nas correntes da pedagogia, como desenvolvimento da personalidade e suas habilidades intelectivas. O próprio ato de educar pressupõe elementos ontológicos, como recordação, lembrança, expectativa, desejo, sem o qual, independe da área, seja possível qualquer conhecimento ou desenvolvimento pedagógico. Embora pareça icônico, mas sem a filosofia – num sentido amplo – não é possível avançar no conhecimento científico. Mesmo que o termo filosofia desapareça, ela continuará operando no processo do conhecimento.

Não é nosso desejo expor o pensamento filosófico para além de qualquer ciência, mas demonstrar que a filosofia e o fenômeno do conhecimento são estruturas essenciais de um homem essencial, independente da arqueologia do saber que esse homem se encontra na realidade geográfica do pensar.

Para Husserl (1994) – essa visão que compreende o universal do fato e da essência na sua diferença é o ponto comum que rompe com a dualidade da tradição, é o que permite os estatutos lógicos e matemáticos, ou seja, não existe antagonismo entre o conceito e o objeto conceituado, tampouco, um conflito entre os espectros teóricos em pontos fixos de dualidade, coloca o autor: “(...) com referência ao fato de que o logicamente puro e o logicamente prático, bem como as abordagens crítico-epistêmica e metodológica, não se perturbam, só posso então dizer que entre nossas mútuas investigações não há em essência nenhum conflito” (1994, p. 257).

No geral, quando se fala de uma ontologia ou mesmo de uma fenomenologia, se reporta imediatamente à atividade do pensamento e da consciência, fazendo com que uma das máximas da educação seja sua reflexão cognitiva. Essa visão duplica a realidade teórica entre a dualidade clássica corpo/mente, faz com se esqueça do corpo e “matricule-se” o intelecto do aluno. É preciso ressaltar que uma metafísica subjetiva se distancia do psicologismo, pois uma análise da essência não é algo restrito ao mundo intelectual, mas uma realidade ontológica que considera na metafísica subjetiva uma ontologia regional.

O *regional ôntico* expande o humano para os entes do mundo. Dessa forma, a política, a cultura, a natureza, a ética, a religião e qualquer manifestação que insere o pensamento geográfico numa possível arqueologia do saber. A educação opera suas funções práticas na ordem dessa ontologia regional. Os elementos de uma ontologia regional mostram-nos que a diversidade dos entes – que compreendemos a partir da

ciência singular - é consequência de uma universalização da essência, a saber: toda premissa particular é nela mesma uma premissa universal, porque afirmar que a ciência é organizada em área é tornar universal a premissa que toda ciência é uma particularidade.

Para transpormos tais elementos da fenomenologia da educação para o contexto geográfico do pensamento, faz-se necessário compreendermos quais são as intenções da consciência. Esse é um elemento decisivo nesta pesquisa, já que ao propormos um rompimento com o mundo duplicado em detrimento de um método que expande o pensamento para além da cognição, imprimindo no mundo a potência do pensar, apresentamos o impacto do ensino de filosofia na formação do indivíduo para a sociedade.

Em outras palavras, essa atitude procura demonstrar o quanto as ciências humanas são capazes de causarem um estranhamento, inclusive de serem objetos constantes da crítica neotécnica instauradas na contemporaneidade. Subjaz nessa acepção a compreensão dos modos típicos do pensamento e sua relação com ensino, uma vez que sem o enfrentamento dessa realidade, torna-se inócuo pensar os processos educativos, é aí que se encontra o horizonte *historial* da educação, e, sem essa investida nos fundamentos, perde-se o conceito e o resultado é que não teremos nem ciência e nem filosofia na ordem prática institucional.

3.1.3 – Finalidade e consciência

Como foi dito, a fenomenologia é o saber da essência. A consequência é que tanto o conceito quanto a essência são manifestações que atingem o pensamento por meio do acontecimento *ôntico* do próprio mundo. A consciência não se movimenta em uma determinação ínfima, mas sempre como uma finalidade. Imprimir um conceito no intelecto é sempre imprimir um objetivo, uma *intencionalidade* que de alguma forma se sobrepõe à realidade humana, tornando substancial a ideia de que sempre temos consciência de alguma coisa. Como atesta Zitkoski:

(...) a consciência retém em si mesma o mundo, com todas as realidades nele contidas a título de objetos intencionais. Mas, por outro lado, o mundo continua sempre transcendendo a esfera imanente da consciência e esta se encontra em contínuo movimento de dar sentido e constituir as realidades (ZITKOSKI1994, p. 54).

Tal visão não se distancia do ensino, pois, no ensino, quando repetimos, apreendemos, lembramos, captamos ou sobrepomos qualquer coisa que seja, temos todos

esses elementos como captação de uma instância da *região ôntica*. O fato é que é no ensino que atingimos uma região da realidade capaz de nos deslocar da realidade narrativa – própria do senso comum – para a realidade da crise, dita anteriormente como crítica.

Todo ato da consciência na instância educativa é um “incômodo”, tendo em vista que educar implica um deslocamento das outras instâncias do mundo sem necessariamente sair do mundo ou romper com o mundo, mas de compreendê-lo para além de impressões imediatas. O ensino de filosofia realiza essa finalidade – mesmo na ordem analítica ou lógica –, quando permite que o mundo seja expandido para uma linguagem estritamente objetiva ou técnica, trata-se de um *transportar-se* no próprio *transportar*. Para Husserl, essa realidade acontece na inserção do sujeito e do objeto. Enfatizamos que para fenomenologia não existe uma divisão ou uma dualidade nesses espectros da epistemologia clássica, mas uma pressuposição que considera o sujeito como aquele capaz de perceber e o objeto capaz de ser percebido, não por um didatismo racional ou empírico, mas pelo fato do fenômeno ser uma vivência, pois o objeto está no sujeito e o sujeito no objeto imprescindivelmente, a realidade da vida é o surgimento do fenômeno como vida.¹³ O fenômeno como vida, segundo Husserl, é uma expansão do sujeito no mundo circundante, em que ele exalta:

O investigador da natureza não se dá conta de que o fundamento permanente de seu trabalho mental, subjetivo, é o mundo circundante (Lebensumwelt) vital, que constantemente é pressuposto como base, como terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido (HUSSERL, 2002, p. 90).

Esses caracteres de finalidade da consciência demonstram que uma psicologia possível não passa de um desígnio do objeto impresso no sujeito. O papel do ensino de filosofia no lócus fenomenológico é de compreender os limites da consciência, não no sentido clássico de consciência, mas na totalidade geográfica do pensamento, o que implica em uma epistemologia do corpo, do olhar, da voz, da feição e da moral, é uma totalidade e não uma visão análoga entre ser e aparência, nós não temos por exemplo uma apreensão intelectual da política, eu sou parte dela; eu não tenho uma apreensão intelectual da paixão, eu sou a própria paixão; eu não tenho uma apreensão intelectual das

¹³ Ressaltamos que o mundo da vida em consonância com as percepções, é segundo Husserl, uma manifestação da Noesis (νόσις) e da Noema (νεύμα): a primeira significa a tomada de consciência na instância instintiva da mente humana, é aquele momento em que nossas funções cognitivas apreendem determinadas regiões ônticas sem que precisemos de uma reflexão mais profunda sobre os que nos circunda, é simplesmente ter consciência, como pensar, amar, sentir, viver, etc; Já a segunda, é o que a mente apreende do real, aquilo nos qual temos consciência, uma espécie de conteúdo temático da mente.

artes, eu sou a própria arte; eu não tenho uma apreensão intelectual da ciência, eu sou eu mesmo a ciência.

O ensino de filosofia não significa absolver fatos e conceitos da história da filosofia, mas fazer compreender que nós fazemos parte dessa história, que somos seres históricos profundamente marcados pela temporalidade. Trata-se de um tipo de abertura que se coloca como um prognóstico para pensarmos os processos pedagógicos. Para o pensamento fenomenológico, tais características escapam ao crivo do racionalismo puro por considerar que é na intuição que absolvemos o que existe do mundo em nós mesmos, traduzindo-a em uma atividade do *ser*, como coloca o próprio Husserl:

Mas é precisamente próprio da filosofia, desde que remonte às suas origens extremas, o seu trabalho científico situar-se em esferas de intuição direta, e constitui o maior passo a dar pela nossa época, reconhecer-se que a intuição filosófica no sentido autêntico, a percepção fenomenológica do Ser, abre um campo imenso de trabalho e leva a uma ciência que, sem todos os métodos indiretamente simbolizantes e matematizantes, sem o aparelho das conclusões e provas, não deixa de chegar a amplas intelecções das mais rigorosas e decisivas para toda a filosofia ulterior (HUSSERL, 1965, p. 73).

É evidente que não pretendemos com esta investigação reinventar a pedagogia ou discorrer sobre um método de ensino e aprendizagem, mas mostrar que dentro de uma visão de rompimento com a dicotomia das ciências – o que não significa negação da ordem curricular posta nessa dicotomia –, é possível trazer para a filosofia da educação a importância de uma tomada axiológica, que percebe na alteridade a importância de uma educação humanística, em especial por vivermos em um período da história do Brasil em que a pesquisa científica e o ensino das ciências humanas são jogados ao subterrâneo, e, conseqüentemente, provocando um efeito social que atinge diretamente a realidade da vida. Uma das chaves para compreender a realidade do conceito sem a dimensão subterrânea é nos voltarmos para o originário, apresentado neste momento da tese, na redução fenomenológica, e, posteriormente, na ontologia fundamental do *Dasein*.

3.2 A *Epoché* fenomenológica

Uma das pretensões de Husserl era fazer com que a fenomenologia se tornasse uma ciência inexorável e eficaz, inclusive como um dos meios mais eficazes de compreender as próprias coisas. A máxima “Zu den Sachen Selbst”¹⁴ da fenomenologia

¹⁴ Vamos às coisas.

do autor traz um contorno irreduzível, na qual é possível compreender a realidade sem nenhuma dimensão dubie e totalmente voltada para uma teoria inquestionável, uma espécie de concepção da verdade capaz de radicalizar o mundo na sua mais pura autenticidade.

Contudo, como é possível pensar uma metodologia tão eficaz sem assumir o método clássico inaugurado pela ciência moderna? Segundo Husserl, por meio da *Epoché* – termo vindo dos cétricos gregos com o intuito de suspender qualquer proposição possível –, trata-se da redução fenomenológica: “Em relação a cada tese nós podemos, com uma inteira liberdade, operar essa *epoché* original, ou seja, uma certa suspensão do julgamento que se compõe com uma persuasão da verdade que permanece inabalada” (HUSSERL, 1991, p.100).

A *Epoché* se desenvolve no seguinte contexto: definir uma proposição nela mesma, sem nenhum espectro fora do objeto, não permitindo que valores morais, políticos ou mesmo filosóficos, sejam capazes de influenciar a manifestação das proposições das coisas pelo simples fato das coisas serem tão qual como são; em seguida, colocar esse objeto em todas as possibilidades possíveis do real, em especial, é aqui que a ciência é capaz de dizer algo rigoroso do objeto. Porém, a realidade ordinária é marcada por fatores externos, o que gera, segundo Husserl a *atitude natural*:

Na atitude natural, não cesso de realizar o mundo como ontologicamente válido, esse mundo no qual sou como homem (...). Minha vida em todos os seus atos é de parte a parte orientada sobre o ente que pertence a tal mundo, todos os meus interesses, nos quais tenho meu ser, são interesses por coisas do mundo, realizando-se em atos que concernem a essas coisas, enquanto elas são o correlato de minha intenção (HUSSERL, 1989, p. 519).

É no conceito de *atitude natural* que encontramos um ponto central para aproximar o método de Husserl dos processos educativos. Essa *atitude natural* pressupõe o caráter multifacetado da vida humana, uma mutabilidade diante da existência fática do homem no mundo. A *atitude natural* não exige uma reflexão mais profunda sobre as coisas, acrescentando apenas o que lhe convém como necessidade básica, o que não significa ausência de importância.

Para o autor, o papel da filosofia é um “desencantamento” do mundo, permitindo-nos entender que um dos objetivos do ensino de filosofia é justamente a atitude da suspeita. O ensino da filosofia é o ensino da suspeita, é preciso desconfiar dos entes do mundo e até mesmo de objetos teóricos para atingir as coisas. É evidente que o ensino de

filosofia infere sobre a existência do mundo, o que implica clarificar a sua consciência diversos elementos da ordem prática, mas essa inferência não é, segundo Husserl, o estopim da análise filosófica. Mesmo a ciência, tão conclamada como o método mais eficaz de compreensão do real deve ser, para o fenomenólogo, o ponto cúspide da apreensão da realidade, pois, como é posto na tradição epistemológica inaugurada por Hume – empirismo cético –, a própria ciência transmuta em suas teorias pelas falhas indubitáveis das conexões de causas e efeitos.

Toda essa realidade deve passar pelo crivo da suspeita. Um ensino de filosofia que não causa esse incômodo não é genuinamente filosófico. Diferente de muitas performances pedagógicas, o ensino de filosofia, é talvez a única, em se tratando de fundamentos, que se permite criticar a si. Ao passo que todas as ciências transitam na funcionalidade, e confunde esse pragmatismo como autenticidade, a filosofia prova o *desconforto* da própria realidade. Para Husserl, esse *desconforto* é um evento *ôntico* promovido pela consciência: “Eu tenho a consciência de um mundo que se estende sem fim no espaço, que tem e teve um desenvolvimento sem fim no tempo (...) descubro [o mundo] por uma intuição imediata, tenho experiência dele” (HUSSERL, 1991, p.37). Essa experiência que temos do mundo me joga na finitude, no problema do espaço, o que nos faz pensar nossa existência perante as estases temporais.

No emblemático filme *Caçador de Androides*, quando os androides conspiram contra os seus criadores por terem uma vida curta, a resposta do criador é categórica “comemore o tempo que tem”, por mais que a ciência prolongue nossas vidas por meio da técnica e até nos aproxime de uma expectativa cada vez mais longa, continuaremos a conspirar contra o “criador” para vivermos mais. O fato é que o dinamismo humano só pode existir diante do horizonte da finitude, logo, por mais que a ciência trabalhe com a concretude dos fatos e o melhoramento da vida – inclusive é importante que ela realize esse feito – continuaremos imersos em problemas originários que sempre nos colocaram na angústia da existência.

Ensinar filosofia é transitar nessa realidade irreduzível. Em um primeiro momento, essa ideia parece ser até trivial, mas ela traz uma interpretação pedagógica reflexiva, já que, se nem mesmo a ciência é capaz de promover a efetivação da existência, o que nos resta a ensinar? Deveríamos abandonar a pesquisa e o progresso das ciências? Obviamente não, pois o ato científico, por se movimentar na transmutação das teorias,

nos permite questionar, o que é estritamente pedagógico. Todavia, existe um elemento essencial na filosofia de Husserl que nos faz resgatar uma atitude pedagógica peculiar, é a subjetividade. Essa subjetividade nos leva a uma metodologia universal da existência, o lugar onde encontramos nós mesmos enquanto entes de uma realidade única, a nossa humanidade. Segundo Husserl:

Pode-se dizer assim que a *epoché* é o método universal pelo qual me percebo como eu puro, com a vida de consciência que me é própria, vida na qual e pela qual todo o mundo objetivo existe para mim, exatamente da forma como existe para mim. Tudo o que é “mundo”, todo ser espacial e temporal existe para mim, quer dizer, vale para mim (HUSSERL, 2001, p. 38).

Todo desenvolvimento da técnica, todo avanço científico do qual usufruíamos todos os dias, toda vida prática calculada na estética e na saúde, todo bem e serviço promovido na ordem prática graças à instrumentalização da razão, só é dotado de sentido por ser possível de ser apreendido pela subjetividade.

A subjetividade é a atividade da consciência. Sem esses elementos seria impossível pensarmos em uma existência autêntica diante dos princípios que constituem a finitude. É justamente nessa região ôntica que o ensino de filosofia provoca o seu salutar “incômodo”. E não é exaustivo ou romântico afirmar essa premissa, sabemos que a filosofia e as humanidades inflamam aqueles que regem a ordem prática, pois o objetivo das humanidades não é a docilidade, e o mais icônico nisso tudo, é que o mundo é consciência, todo empreendimento de natureza subterrânea ao crivo da *epoché* será inútil e trivial.

3.2.1 - O axioma fenomenológico da moral

Husserl nos mostrou que o impulso fenomenológico permitiu ao pensamento filosófico uma constante na atividade da apreensão, que é justamente a constatação da totalidade dos fatos na ordem ontológica. Pensar essa fenomenologia e levá-la ao viés pedagógico exige uma tomada de decisão no campo ético. Sabemos que o homem existe no mundo de forma “envolta”, sempre determinando a si dentro de um sistema de valores. Contudo, se a fenomenologia se propõe a uma totalidade da compreensão, é preciso que toda e qualquer forma de aproximação com a moral não caia na produção de estilos ou modos de vivência, assim como os fatos são constatações do mundo por meio dos fenômenos, também os princípios éticos devem ser um acontecimento ôntico, ou seja, o desvelamento de algo potencialmente posto nele mesmo.

Esse lugar reflexivo nos permite entender que a região deontológica se distancia da aplicação metodológica das ciências convencionais, para, primeiramente, nos apresentar a intuição, e, em seguida, ao universo humano das emoções. Para Max Scheler, não podemos discorrer sobre a apreensão dos valores na mesma ordem que apreendemos os fatos sensoriais. Os fenômenos da emoção – que se afastam da razão instrumental ou mesmo de uma lógica pura – são também uma forma de atingirmos a realidade ontológica, portanto, a própria natureza das coisas, apenas o faz por uma dimensão da realidade que encontra no *sentir* uma linguagem que nos mostra que o intelecto não é apenas consequência da atividade intelectual. Afirma Scheler:

Así como – en la actitud natural – nos son “dadas” en el dominio teórico las cosas, así también en el dominio práctico nos son dados los bienes. Sólo en segundo término nos son dados los valores que sentimos en esos bienes y a su vez este “sentir de ellos”; totalmente independiente y sólo en tercer lugar nos es dado el respectivo estado sentimental de placer o desplacer que referimos al efecto de los bienes sobre nosotros (ya sea ese efecto una excitación vivida, ya sea pensado causalmente) (SCHLER, 2001, p. 117).

Para Scheler, é possível atingirmos a legitimidade intelectual por meio das emoções, o afeto é capaz de fornecer na ordem da lógica pura do desvelamento uma infinidade de conceitos. O sentimento é uma das instâncias da compreensão das essências, que, inclusive, segundo o autor, é uma habilidade intrínseca do intelecto por meio de uma intuição sentimental capaz apreender o ordenamento dos valores. Trata-se de atividade do intelecto que se põe na ordem supra conceitual com o objetivo de expandir o conceito de humanidade para além do tecnicismo convencional da razão instrumental clássica.

Não queremos com essa ideia justificar que as atividades pedagógicas se orientem fora do sistema racional, mas mostrar que é possível fazer educação em outras instâncias. O ensino de filosofia apropria-se de princípios da finitude – radicalmente moldados pelos valores da sociabilidade – com o intuito de nos apresentar que todo conceito objetivo subjaz na sua essência -, uma existência. O ato de educar pressupõe um educando e um educador, e um educando e educador pressupõe uma pessoa humana, e, toda pessoa humana é uma singularidade, esse seria, portanto, o grau máximo da hierarquia dos valores:

Para Scheler esse mundo dos valores não só se encontra plenamente ordenado em sua estrutura objetiva, como também sua percepção afetivo-cognoscitiva por parte do homem se distingue por certa ordem apriorística. E trata-se de uma ordem objetiva, visto que o puro sentimento não a cria entre os valores mas apenas a capta como está disposta. A ordem se expressa em uma estrutura

particular de correlações e vínculos entre os valores. Trata-se, sobretudo, de relações hierárquicas; alguns valores são, a priori, superiores a outros. A superioridade a priori de alguns valores sobre outros, percebe-a o homem emocionalmente; não apenas mediante a comparação discursiva recíproca e sim imediata e intuitivamente. Deste modo, aquele puro sentimento dos valores a que antes aludimos assume sempre o caráter de puro sentimento da superioridade ou da inferioridade de um valor (WOJTYLA, 1993, p. 22).

Essa tomada fenomenológica de Scheler nos revela que os processos educativos visam a uma finalidade, a pessoa. Em tempos que se esquece que todo trabalhador é um *humano*, que todo aluno é um *humano*, que todo professor é um *humano*, é preciso assumir o compromisso axiológico, da realidade dos valores, para mostrarmos que o real é a subjetividade e a subjetividade é o real. Essa visão pedagógica parte de uma premissa fundamental: qualquer tentativa de ensino que se desvincule da integridade entre os entes humanos e não humanos, tende ao um fracasso irreduzível.

3.2.2 – A pessoa como princípio ativo da compreensão

O contorno das ideias de Scheler, nos permite fazer uma crítica ao psicologismo subjetivista da modernidade e à lógica antropológica burguesa. A educação nessa diáde mostrou o homem em plena insatisfação consigo e distante da sociologia dos afetos, pois o que resta nessa redoma é pensar os processos educativos dentro da instância útil e tecnocrática.

Dessa visão de mundo, temos na fenomenologia de Scheler o advento antropológico, momento em que as faculdades da cognição nos permite vislumbrar um outro olhar para as ciências, que não parte tão somente dos dados da objetividade, mas de uma espécie de humanismo personalista capaz de reconhecer na atividade humana, o que é peculiar à educação, um dinamismo da reflexão que transfira o psicologismo para a pessoa humana e à razão instrumental das ciências para a espiritualidade. Aponta o autor:

Não é, como se pensava, a inteligência prática e técnica do homem que o torna homem no sentido essencial; nele ela aumentou enormemente apenas no sentido quantitativo, alcançando o grau de um Siemens ou um Edison. O que constitui o elemento novo no homem é a realização de atos sujeitos a leis autônomas, independentes de toda causalidade vital psíquica (inclusive a inteligência prática, guiada por impulsos) – leis que não são mais análogas e paralelas aos processos funcionais do sistema nervoso, mas à estrutura objetiva das coisas e dos valores do próprio mundo (SCHELER, 1986, p. 35).

Logo, percebemos que existe em Scheller um pensamento antropológico que nos faz pensar sobre uma educação capaz de ser por si, uma educação humanística:

O homem é, por si, um ser superior e sublime, acima de toda a vida e seus valores, acima da totalidade da natureza; o ser em quem a psique se purificou e se libertou do serviço que presta à vida elevando-se ao espírito, a um espírito a cujo serviço se coloca agora a vida tanto no sentido objetivo quanto no subjetivo-psíquico (SCHELER, 1986, p. 37).

Entretanto, esse caráter *humano espiritual* não é um reducionismo de nossas capacidades a um princípio ontológico, como é nas investidas religiosas, trata-se de enfatizar que quando o homem questiona sobre a essência, por ser dotado dessa capacidade, ele se reporta para a coisa nela mesma, sem nenhuma dimensão da vontade, prescindindo da fragmentação técnica dos fatos para interessar-se tão somente por sua essência.

Essa visão de Scheler é um antecedente do *Dasein* de Heidegger, pois deslocar-se do objeto para o sujeito nessa ordem da realidade significa retirar o homem da influência externa de uma moral institucionalizada, de um contexto da vida ordinária e, inclusive, da dicotomia humano/natureza, uma vez que os rudimentos da espiritualidade da antropologia filosófica de Scheler é a compreensão de que todo o real – como todas as suas manifestações de *regiões ônticas* -, são o próprio homem. A pessoa humana é o mundo e o mundo é a pessoa humana.

Essa visão implica em uma pedagogia da abertura, onde o homem não se apropria do mundo, mas tem o próprio mundo. O homem deixa de ser um dos entes entre tantos entes para se tornar pessoa. A intencionalidade fenomenológica nos permite uma reflexão da filosofia da educação que compreende que a pessoa é uma unidade orgânica de um real possível em um movimento “impossível” da linguagem pelo fato da própria linguagem ser um meio infinito de compreensão do finito.

Trata-se de uma pedagogia transcendental, não no sentido de precedência ou sucessão da realidade, mas que os processos educativos são capazes de discorrerem em uma reflexão que permita um salto do pragmatismo para uma um espaço aberto, permitindo que as funções naturais do intelecto sejam capazes de apreenderem o *eu* da pessoa nela mesma e no *outro*, comprovando que todo ato educativo é uma relação e correlação com o *eu-do-outro*, posicionamento decisivo para o exercício da alteridade. Scheler rejeita qualquer prática pedagógica voltada o individualismo teórico:

Nós queremos ter nossas universidades ocupadas com pessoas, com mestres espiritualmente exemplares, não com cabeças de ciclope de um olho só que

não servem senão à sua disciplina e que não fazem outra coisa além de administrar disciplinas (SCHELER, 2015, p. 610).

Convencionalmente, colocou-se na educação a tarefa de educar a pessoa humana como membro de uma “massa” de indivíduos – seu dinamismo estatístico -, em seguida, o ato educativo para o exercício da cidadania – ideia que se funda na filosofia da educação contratualista – e, por fim, uma educação que seja sinônimo de vitalidade para o espírito nacional – encontrando na educação uma perspectiva de nação. Essa tríade pedagógica é consequência da racionalização vinda da epistemologia de Descartes até a síntese kantiana de uma filosofia que é, na sua estrutura, um filosofar. Essa questão essencial de um homem essencial nos suscita, na reflexão fenomenológica, uma problemática pedagógica: como é possível concebermos uma atitude pedagógica que considere a realidade dos afetos sem precisar abdicar da objetividade da razão instrumental?

Para Scheler, na sua obra *Essência e Formas da Simpatia*, o que caracteriza essa relação do *eu-do-outro* em mim é justamente nossa genuína capacidade de reconsiderarmos esse outro por meio da *simpatia*. Todo ato de simpatia é por si um ato pedagógico, pois ter simpatia implica convivência, conseqüentemente, relação interpessoal, palco dos processos educativos. Contudo, dentro do universo dos afetos, a simpatia tem um ponto crítico, um comedimento na sua base essencial, que é o seguinte: nas nossas relações determinamos o sentimento da *simpatia* por meio de uma correspondência do universo moral do *outro* com o *meu*:

Pues la simpatía está ligada por ley esencial con el tener por real al sujeto con quien se simpatiza. Desaparece, pues, cuando en lugar del sujeto tenido por real aparece un sujeto dado como ficción, como “imagen”. La plena superación del autoerotismo, del egocentrismo tímético, del soplipsismo real y del egoísmo tiene lugar precisamente en el acto del simpatizar. La “realización” emocional de la Humanidad como un género tiene, por ende, que haberse llevado a cabo en la simpatía para que sea posible el amor al hombre en este específico sentido (SCHELER, 2004, p. 128).

Em um contexto de ensino e aprendizagem, a constante da simpatia determina demarcações nas relações pessoais entre agentes e receptores dos processos educativos, por exemplo, um aluno pode divergir do professor por não ser simpático à sua concepção de mundo. Isso se mostra ainda mais atenuante no ensino de filosofia, que trabalha na ordem teórica com uma infinidade de teorias que corroboram nas performances do mundo prático, portanto, na realidade da vida em sua sociabilidade, estilo e política.

Para estabelecer uma pedagogia capaz de conviver com o contraditório na realidade dos afetos, Max Scheler propõe que a superação dessa demarcação que, ora converge, ora diverge, com o outro, só possível por meio de um outro afeto, o *amor*: “(...)o amor é um movimento, o qual vai do valor mais baixo ao valor mais alto e no qual, em cada caso, relampeja o valor mais alto de um objeto ou pessoa (...) (2005, p. 155). O *amor* exerce uma função decisiva na educação por creditar um itinerário que leva o nosso *eu* para o *outro* naquilo que concede uma congênita abertura ontológica, como a ideia clássica de que nossas ações éticas são éticas porque reconsideram imprescindivelmente a humanidade do outro pelo simples fato dele ser humano, não por acepção ou afinidade conceitual, mas pela participação na universalidade humana. Para Scheler, esse dinamismo do afeto só é possível de ser elucidado por uma *Sociologia do Saber*, permitindo-nos entender como é possível decorrer pedagogicamente em uma antropologia filosófica consoante ao universo da educação.

3.3 – A sociologia do saber

O segundo momento da fenomenologia de Max Scheler é uma mudança do polo ontológico para o sociológico, ressignificação dos fatos externos ao intelecto como o conceito de sociedade, direito e antropologia. O autor passa a ter um posicionamento crítico sobre conceitos abstratos, que por se afirmarem por uma objeção naturalista, esqueceram que a ordem das coisas na racionalidade pura podem cair no pensamento inócuo. Para o autor, os fatos abstratos não podem se efetivar na realidade, em especial os que trazem para dentro dos sistemas metafísicos uma pretensão teológica. Scheler invoca no seu pensamento a necessidade autônoma do homem perante os valores do próprio mundo, ou seja, a expansão do homem para o próprio mundo:

Não é, como se pensava, a inteligência prática e técnica do homem que o torna homem no sentido essencial; nele ela aumentou enormemente apenas no sentido quantitativo, alcançando o grau de um Siemens ou um Edison. O que constitui o elemento novo no homem é a realização de atos sujeitos a leis autônomas, independentes de toda causalidade vital psíquica (inclusive a inteligência prática, guiada por impulsos) – leis que não são mais análogas e paralelas aos processos funcionais do sistema nervoso, mas à estrutura objetiva das coisas e dos valores do próprio mundo (SCHELER, 1986, p. 35).

Com tal crítica, o ônus de um ensino de filosofia voltado para a instância religiosa, que por meio da moral se traduziu na pedagogia em perspectiva coercitiva, o que não pode ser compreendido tão somente como o ensino de vertentes religiosas, o próprio

pedagogismo¹⁵ radical, assumiu esse viés da religião apenas transmutando as palavras de sua base para o âmbito de uma educação calcada em valores de comportamento.

Essa abertura direcionada dos processos educativos fez com o ensino de filosofia, em especial na história do ensino de filosofia no Brasil, tomasse como pedagogia correntes unicistas de pensamento: o aristotelismo tomista dos jesuítas; a filosofia da ilustração do pombalismo; a filosofia “cívica” da ditadura; e, hoje a substituição da reflexão humanista em detrimento do tecnicismo. Todas essas formas de pedagogismo desintegraram o pensamento filosófico da sua gênese original, inclusive, o próprio termo filosofia foi colocado como “Moral e cívica”, “Cidadania” e tantas outras expressões, que discutiam questões filosóficas sem dizer que eram filosóficas, evidentemente, algumas mais próximas do senso comum do que as outras e outras mais racionalistas do que o senso comum.

O fato é que essa performance surge de correntes epistemológicas que migraram para a pedagogia e que da pedagogia reivindicaram métodos de ensino e aprendizagem, a questão posta aqui não é o caráter funcional de tais orientações didáticas, mas, que na ótica da fenomenologia não permitiram que o espírito tivesse autonomia. Ademais, trazemos para essa reflexão o processo que Scheler defende para o espírito se tornar efetivo na realidade da vida, para em seguida extrair desse percurso uma reflexão que seja capaz de pensar o ensino de filosofia, o que para Scheler se identifica por meio da cultura:

Em primeiro lugar, a tarefa cultural das nossas escolas alemãs (especialmente das escolas superiores) não pode ser considerada, como foi até agora, algo de ordem secundária, algo casual ao lado da educação tecnológica. A recente conciliação entre trabalho físico e o intelectual (Rathenau), o generoso movimento de educação popular que inspira a alma do proletariado que havia sido quase fatalmente excluído dos valores espirituais da nação, só é possível se também as camadas mais altas da sociedade compreenderem a tarefa cultural como rigorosamente independente. Mero saber técnico e método técnico dividem os homens; um genuíno saber cultural, entretanto, pode permitir-lhes respirar juntos num espaço espiritual nacional. Uma minoria de técnicos não educados, impostos a uma massa não formada de operários, seria uma barbárie civilizada! (SCHELER, 1986, p. 122).

Respondendo à tríade positivista de Comte, o filósofo supracitado nos propõe uma tríade filosófica que considera a filosofia em todo seu dinamismo, dentro inclusive, daquilo que delineamos na teoria das emoções. Scheler rompe com tradição metodológica

¹⁵ Tal expressão, embora derivada da palavra pedagogia, designa nesse trabalho elementos pseudopedagógicos que distorciam o caráter científico da pedagogia em detrimentos ideológicos obscuros e pouco conceituais.

das ciências, suas instâncias do saber não são ordenadas ou sucessivas como na proposta do positivismo.

Tais instâncias do saber são as seguintes: o saber religioso – dimensão teleológica da condição humana, na qual todos os humanos tendem efetivar por meio da morte; o saber metafísico – instância da verdade, do desejo incessante dos homens de querer compreender o que são, apesar de nós não sabermos nem tudo que somos, somos imbuídos pelo intelecto a compreender o mundo; e, por fim, o saber técnico, que se evidencia pela capacidade que o homem tem de desenvolver tecnologia, e, conseqüentemente, exercer sobre a natureza o seu domínio e responsabilidade. Para Scheler, uma instância não supera a outra; em épocas distintas, uma pode prevalecer sobre a outra, mas nunca conviver isoladamente. Essa reflexão nos coloca diante de um problema pedagógico, o problema da interpelação do conhecimento e a interfuncionalidade.

Por exemplo, o ensino e a aprendizagem se estruturam na sociedade, e, todo evento social, como colocamos no início desta seção, são constituídos pela história, dessa forma: quando o feudalismo entra em declínio, o realismo e o nominalismo das correntes filosóficas do medievo passam a ter que conviver com a moral burguesa e o advento da técnica vindo dos arsenais dos primeiros cientistas da primeira revolução científica¹⁶. Em outras palavras, a pedagogia teve que mudar as peças do ensino para poder conviver com a nova ordem teórica estabilizada, mas nosso espírito não foi desvinculado tão facilmente de uma instância para outra, pois, para a fenomenologia, essa tríade de Scheler configura aqueles elementos essenciais da condição humana, que lá na Grécia antiga fizeram perguntas profundamente impactantes sobre a relação do homem com o mundo para mostrá-los presentes ainda em nossas vidas.

Com efeito, tomando a reflexão de Scheler no âmbito pedagógico, é preciso ressaltar, que cabe aos processos educativos situar os indivíduos no universo dos saberes sem que eles fiquem inertes em uma determinada instância; nesse contexto, decorre a importância do ensino de filosofia: um engenheiro, vindo da instância técnica, não está desconectado dos outros saberes, muitos são cientistas na objetividade, e operadores do senso comum na moral; ou um médico, profissional na sua especialidade médica, mas

¹⁶ Referência ao surgimento das primeiras academias científicas, que por romperem com o pensamento escolástico, tiveram apoio da burguesia – compreendida em nossa pesquisa como moral burguesa no sentido acadêmico. (KOYRÉ, 1992)

analfabeto na instância política; ou um ateu, estudioso do pensamento cético, mas inflexível ao saber religioso ou vice-versa. A postura filosófica é a postura da dúvida, ela não se encerra no senso comum ou no tecnicismo das ciências exatas, ela é um *questionável*. É esse *questionável* por si que move não apenas a filosofia, porém todo o conhecimento humano. Nesse sentido, Scheler é categórico ao afirmar na obra *A concepção filosófica do mundo* que:

Quem, porém aspira a uma concepção do mundo filosoficamente fundada tem de ousar apoiar-se na sua própria razão. Tem de duvidar, a título de experiência, de todas as opiniões costumeiras e não lhe é permitido reconhecer aquilo que não é passível de ser fundamentado pessoalmente de modo inteligível (SCHELER, 2003, p. 13).

Como foi dito, toda forma de saber que credita uma crítica a um determinado saber ideológico também se torna ideologia por meio da negação de outra ideologia, pois a negação pode ser um ato afirmativo como a afirmação pode ser um ato negativo. E é apenas no campo das humanidades que somos capazes de transitarmos nessa reflexão.

O ensino de filosofia pressupõe o convívio com o contraditório. Sem essa tomada de partida caímos numa educação fechada, incapaz de provocar o sentindo autêntico da reflexão. Enfatizamos que o objetivo deste trabalho não é desconstruir ou negar as formas de desenvolvimento de ensino e aprendizagem ao longo da história da pedagogia, mas uma postura reflexiva, que pretende construir dentro de uma ontologia fundamental, a capacidade de amplificação da crítica.

A crise da crítica é algo que nos perturba na segunda década deste século, e, como enfatizaram, Husserl e Scheler não podemos desvincular os fatos da essência, não podemos duplicar o mundo dentro de sistemas opostos, mas reconsiderar que existe uma linha entre razão e emoção que comungam de uma ontologia fundamental – que apresentaremos no trabalho em tela como *Pedagogia da Presença*, uma *Pedagogia do Dasein* fundamentada no pensamento de Heidegger.

3.4 - Consequências fenomenológicas: propedêutica do *primado do ser*

A filosofia fenomenológica inaugurada por Edmundo Husserl tornou-se um ponto de abertura para novamente retomar a *questão do ser*. Todavia, essa *ontologia fundamental* é uma reforma do *primado do ser*, ela se propõe a lançar-se em uma metafísica que desafia os limites do pensamento clássico ao passo que reconsidera que é

preciso fazer um mapeamento de tais conceitos da tradição em um novo prisma de interpretação da realidade e da própria condição humana.

É na ambiência fenomenológica que Heidegger prepara o século XX para toda uma perspectiva teórica de pensamento escrita nas ruínas da modernidade. Heidegger está convencido de que o projeto de uma razão instrumental fracassou, não porque o homem da ilustração criou na técnica os meios da sua própria destruição, mas, pelo cerne da fundamentação teórica desse projeto.

Antes de Heidegger, Nicolai Hartmann (1945) foi um dos primeiros teóricos da fenomenologia a perceber que o problema levantado por Husserl está para além da consciência, pois toda ato da consciência pressupõe uma “ciência que considera o ser enquanto ser” (ARISTÓTELES, 2002, p. 131) sendo a consciência o ponto fulcral para refletir sobre o *ser*, é nela que encontramos os meios para sobrepormos nossa capacidade de apreensão dos fenômenos. Todavia, a fenomenologia é um meio e não uma finalidade para atingirmos o ser, o que nos permite, concomitantemente, saltar para um plano ontológico:

A fenomenologia contesta o “princípio da consciência”. A consciência não está fechada sobre si mesma. É uma insensatez dizer que a consciência pode captar apenas os seus próprios conteúdos. O próprio conceito de conteúdo da consciência está errado. Não há conteúdo. Não há mais criação realizada pelo conhecimento, imagem do objeto na consciência, A expressão “Tenho qualquer coisa na consciência” é falsa. Todo o ato de consciência é intencional; consiste na captação de qualquer coisa; este qualquer coisa está sempre para além do ato ou do estado de consciência; isso é válido, mesmo se se trata de um objeto interno. Em suma, esta qualquer coisa é sempre um objeto intencional (HARTMANN, 1945, p. 156).

Para Hartmann, o pensamento da fenomenologia não está dissociado da epistemologia. Ora, se existe uma aproximação dos fenômenos apreendidos pela consciência na seara da gnosiologia, é justificável, portanto, uma ontologia fundamental do *Dasein* dentro de uma reviravolta pedagógica.

O projeto de uma *Pedagogia da Presença* é determinado por uma deontologia epistemológica. Como vimos, a realidade dos valores posta por Scheller não são determinações da subjetividade. O papel da subjetividade é o de trazer para realidade os conceitos. É pelo ato de educar que os conceitos são elucidados na realidade. Nesse sentido, uma das formas de conceber o ato educativo, é de refletir sobre o universo dos

valores da moral, já que a ordem prática ligada ao comportamento humano tem antes da própria ação coercitiva, a região da conduta.

Todo método de ensino e aprendizagem, mesmo os das ciências da natureza, só o são, porque são pedagógicos, e só os são pedagógicos, porque são determinados por uma conduta. Nesse contexto, toda atividade intencional do dinamismo do ensino visa a uma funcionalidade na realidade da vida, mesmo que esse movimento deontológico seja tão somente no plano objetivo dos valores.

Todo pensamento traz um antecedente, que é justamente os fundamentos da sua base em uma estrutura essencial, como os conceitos matemáticos e lógicos, que, embora sejam necessários e universais, são moldados conforme as mudanças deontológicas promovidas no mundo por meio da técnica. A educação é uma abertura que se manifesta na ordem factual, num plano superior, acima das essências, e, por isso, no campo prático da pedagogia, temos a sensação de que existe um “distanciamento” entre a realidade ontológica e a factual, apesar da totalidade convergir das questões fundamentais do ser.

Essa ordem da contingência, que permite na unidade uma multiplicidade e na multiplicidade uma unidade, é onde configuramos concomitantemente o ato da nossa liberdade. Compreender esse movimento da *região ôntica* é constatar que todos fenômenos educativos estão conectados de forma axiológica por conta do ato de existirmos tão qual na nossa condição, profundamente finita e significativamente envolvida em contornos existenciais dos quais todos os *entes* mundanos são estritamente possíveis por meio do credenciamento da linguagem.

A fenomenologia aproximou-se de inúmeras reflexões filosóficas e científicas no início do século XX, como observamos anteriormente. Nossa tarefa transita em um lugar específico da filosofia, a saber, a filosofia da educação. Sabemos que a fenomenologia bem como a reformulação da questão do ser operada por Heidegger não são temas estritamente voltados para os problemas da filosofia da educação. No entanto, não podemos desconsiderar o fato de que o pensamento filosófico ocidental sempre esteve associado ao ensino e à aprendizagem, devendo ser ressaltado que os grandes pensadores da tradição foram professores: toda ordem do conhecimento humano só foi possível graças à sua transmissão, que, como sabemos, sofreu uma série de transformações no decorrer da história do pensamento, mas que nunca se desvinculou dos processos educativos.

De fato, seria ilógico uma pretensão de investigação direcionada a razão pura sem que essa razão fosse compreendida para alguém, o pensamento filosófico é encarregado de clarificar teorias abstratas com o intuito de lançar a luz da reflexão sobre questões técnicas, mesmo quando essa técnica passa pelo crivo da crítica, ela o passa usando os instrumentos particulares da própria técnica. Esses percursos do pensamento são demonstrados na medida em que teorias são refletidas, superadas e reformuladas por meio de uma série de reflexões de problemáticas atreladas a um olhar particular de determinados objetos que acabam culminando em uma categoria universal. Podemos perceber esse modo de ser do pensar na obra de Descartes no início da modernidade, quando o mesmo usa da linguagem clássica da escolástica para criticar o próprio movimento tomista e aristotélico.

Com a fenomenologia, encontramos um ponto de análise que nos permitir fazer uma crítica aos processos educativos de uma forma singular, que é: tomarmos a fenomenologia como propedêutica da problemática do ser; encontrar na primazia do ser o lugar da técnica; e, usar o técnico como crítica do técnico numa perspectiva pedagógica.

Dessa forma, encontramos nas reflexões de Rudoff Otto, em especial a sua fenomenologia teológica, nossa última ordem de aproximação entre fenomenologia e educação, e, a primeira ordem de aproximação da educação com o *primado do ser*. Otto questiona-nos sobre o fenômeno religioso, o que nos leva a uma pergunta clássica e concomitante na história da filosofia, por que somos tão atraídos por problemas metafísicos? A resposta do autor é que indubitavelmente, somos profundamente marcados pela numinosidade, “(...) somente pela aplicação da categoria do numinoso a um objeto real ou imaginário é que o sentimento de criatura pode surgir como reflexo na psique” (OTTO, 2007, p. 42).

O evento numinoso é a constatação dos limites das atividades da razão sobre o intelecto humano, o que nos causa, de um lado, que somos coagido de alguma forma a querer superarmos: no geral isso se demonstra por nossa incessante capacidade tecnológica de querermos ir para além do tempo – a otimização da vida –, entretanto, segundo Otto, não podemos ser o que queremos na ordem metafísica, o que nos causa uma modo de vivência com o real onde é preciso conviver imprescindivelmente com a finitude, mesmo que o nosso intelecto suspeite do infinito.

Tais evidências são apreensões fenomênicas da nossa existência perante uma realidade que está fora de *mim*, a experiência de um totalmente *outro*, distinto de *mim*, à medida que não sou capaz de apreender as realidades últimas, e, como fora supracitado, nem sequer de compreendermos tudo que somos na sua inteireza. Ora, esse movimento da finitude só é possível porque somos capazes de compreendermos por que nós mesmos somos finitos, ou seja, sem a constatação intelectual da finitude é impossível um pensamento infinito.

Somos infinitos porque somos finitos. Essa ordem de pensamento vindas de Otto nos mostra que sem uma realidade horizontal, onde embora o limite seja a morte e a nossa capacidade intelectual nos limites da razão nos aponta uma realidade incognoscível nunca vislumbrada, é impossível educarmos: “por trás da nossa natureza racional está oculto algo último e supremo na nossa natureza, que não é satisfeito ao se suprirem e saciarem as necessidades das nossas pulsões e desejos físicos, psíquicos e intelectuais” (OTTO, 2007, p. 75). A educação é justamente a nossa tentativa de tornar toda nossa realidade finita em uma contenda de infinitas possibilidades de compreensão da realidade. Essa dissidência entre o real e o ideal é o ponto fulcral do problema do ser e sua relação com a educação.

Essa propedêutica do *problema do ser* será clarificada pela reviravolta metafísica que Heidegger operou no seu pensamento, que, embora não discorra sobre os processos educativos, será evidenciada nessa pesquisa como um caminho pedagógico do ser, o que chamamos de *Pedagogia da Presença*.

4. PRESENÇA

A investida aqui feita na fenomenologia – tendo como horizonte a história – teve sua máxima no caráter originário das questões fundamentais que sedimentaram o horizonte historial e filosófico desse *aí* no mundo. Essa visão historial é o princípio de conexão entre a *origem* e a *presença*. Comumente, como foi colocado na seção anterior, a duplicação do mundo desloca o homem de si mesmo, causando a impressão de que os processos educativos não passam de abstrações intelectuais. Na presente proposta, aponta-se esse caráter historial em consonância com o que Dilthey pensa sobre a *situacionalidade* da existência humana perante o mundo:

A experiência do passado, plenamente assimilada, se incorpora e se fixa como um elemento plástico e influi sobre os atos do presente. Porém, além disso, ao homem se coloca viver em uma época determinada que é, em seu turno, sobras de outras épocas e que oferece uma paisagem cultural em mínima parte criado por ela e em máximo herdado de épocas pretéritas. A figura espiritual mutante de uma época imprime seu selo sobre o homem e lhe impõe todo um repertório de ideias, crenças, gestos, preferências, etc. Ao assimilar essa herança espiritual, não sem modificá-la, o homem conquista a altura cultural de seu tempo e desde ali se percebe a si mesmo como ser histórico (DILTHEY, 1944, p. 23).

Heidegger complementa esse horizonte de significado historial – que é um rompimento com o tradicionalismo histórico, pois não é intenção desta tese juntar fatos históricos em uma ordem cronológica para em seguida pensar a educação, mas de fazer um diagnóstico que assume a história na ordem da *presença*.

Assim, nessa proposta, o elemento pedagógico entra em “declínio” para sobrepor-se em uma abertura para o caminho do *ser*. O caminho do *ser* é o que pode remeter esta pesquisa a um *outro pensar* sobre a educação, e, conseqüentemente, sobre uma via humanística na ambivalência pedagógica. Nesse contexto tomam-se as seguintes palavras do autor para demonstrar o sentido da *decadência*:

Destruição não significa ruína, mas desmontar, demolir e pôr-de-lado – a saber, as afirmações puramente históricas sobre a história da filosofia. Destruição significa: abrir nosso ouvido, torná-lo livre para aquilo que na tradição do ser do ente nos inspira. Mantendo os nossos ouvidos dóceis a esta inspiração, conseguimos nos situar na correspondência (HEIDEGGER, 1991, p. 20).

Dessa ordem, o texto encontra o caminho do *ser*, apresentada nesta seção como possibilidade da *presença*. O desafio do primado do ser enquanto fenômeno é o de pensá-lo dentro de uma pedagogia livre de qualquer “pedagogismo” – evidentemente, não sendo intenção desse estudo inferir criticamente sobre performances educativas, mas de pensar que é possível conectar o problema do *ser* com os processos educativos. Heidegger, citando Platão no *Ser e Tempo*, alerta para o aporismo¹⁷ da linguagem: “(...) pois é evidente que de há muito sabeis o que propriamente quereis designar quando empregais a expressão ‘ente’. Outrora, também nós julgávamos saber, agora, porém, caímos em aporia” (PLATÃO apud HEIDEGGER, 1988, p.24).

Essa aporia vinda do texto de Heidegger permite um pensamento de que a pesquisa em educação está para além dessa ou daquela forma de ensinar, uma vez que, dentro de

¹⁷ No sentido filosófico, a ideia de “aporismo” ocorre quando os limites da compreensão intelectual não são capazes de sobrepor-se aos princípios constitutivos da razão. Quando não se atinge a compreensão de determinadas realidades, temos a tendência cairmos nas trocadilhas da linguagem.

uma visão ontológica, tais performances são consequências linguísticas de interfaces do problema do ser, uma espécie de articulação da linguagem que reestrutura as peças dos processos educativos para no final cair na aporia, representada como uma fórmula de transmissão marcada por articulações epistemológicas vindas do processo de modernização. Por isso, pensar uma *Pedagogia da Presença* não assume essa perspectiva, como se verá adiante, ao passo que *presença*, para Heidegger, assume o seguinte plano:

A presença se constitui pelo caráter de ser minha, segundo este ou aquele modo de ser. De alguma maneira, sempre já se decidiu de que modo a presença é sempre minha. O ente, em cujo ser, isto é, sendo, está em jogo o próprio ser, relaciona-se e comporta-se como o seu ser, como a sua possibilidade mais própria. A presença é sempre a sua possibilidade. Ela não “tem” a possibilidade apenas como propriedade simplesmente dada. E por que a presença é sempre essencialmente sua possibilidade ela *pode*, em seu ser, isto é, sendo, “escolher-se”, ganhar-se ou perder-se ou ainda nunca ganhar-se ou só ganhar-se “aparentemente”. A presença só poder perder-se ou ainda não se ter ganho porque, segundo o seu modo de ser, ela é uma possibilidade própria, ou seja, é chamada apropriar-se de si mesma. Os dois modos de ser *propriedade* e *impropriedade* – ambos os termos foram escolhidos em seu sentido rigorosamente literal – fundam-se em a presença determinar-se pelo caráter de ser sempre minha. A impropriedade da presença, porém, não diz “ser” menos e não tampouco um grau “inferior” de ser. Ao contrário, a impropriedade pode determinar toda a concreção da presença em suas ocupações, estímulos, interesses e prazeres (HEIDEGGER, 2006, p. 86).

Para o desenvolvimento e abertura dessa estrutura de pensamento, entende-se que a noção de *Pedagogia da Presença* encontra seu desvelamento em uma filosofia estritamente existencialista, especificamente no existencialismo de Martin Heidegger. Isso ficará mais nítido na seção que segue, a qual tem como intuito provocar o *clareamento do ser* e sua relação com a educação nos principais conceitos de *Ser e Tempo*. Nas primeiras palavras da obra supracitada, o filósofo da Floresta Negra deixa evidente que pretende não apenas resgatar uma ontologia fundamental do ser, mas de reformulá-la, a saber: uma correspondência do *ser* com o *mundo*, primazia ontológica da metafísica subjetiva. Diz-nos Heidegger:

Embora nosso tempo se arrogue o progresso de afirmar novamente a “metafísica”, a questão aqui evocada caiu no esquecimento. E, não obstante, nós nos consideramos dispensados dos esforços para desenvolver novamente uma *γιναντομαχία περί τῆς οὐσίας*. A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles para depois emudecer como questão temática de uma real investigação. O que ambos conquistaram manteve-se, em muitas distorções e “recauchutagens”, até à Lógica de Hegel. E o que outrora, num supremo esforço de pensamento, se arrancou aos fenômenos, encontra-se, de há muito, trivializado (HEIDEGGER, 2005, p. 27).

Entendemos que essa guinada ontológica nos permite visualizar os processos educativos dentro dos princípios *ônticos* da existência, pois, como foi exposto nas páginas iniciais do trabalho em tela, o conceito de *Dasein*, significa compreender que nós enquanto existimos, somos um *aí*. É nesse movimento do *aí* que se encontra o ponto essencial da partida existencial em direção a uma epistemologia do ser. Da ordem epistemológica, reside toda e qualquer educação possível.

Em síntese, essa seção deslocará – como que numa ordem copernicana – o epicentro fenomenológico para o existencial, tonando possível pensar conceitos como: *Analítica Existencial*, *Mundo*, *Outro*, *Angústia* e *nada*. Esse mapeamento conceitual, aplicável em um contexto distinto da metodologia das ciências (como o que ocorre nas ciências naturais e na metodologia das ciências sociais) e de uma ontologia de mundo duplicáveis, deixará que os próprios fenômenos da existência sejam os conceitos disso que chamamos de *Pedagogia da Presença*.

4.1 A guinada

Heidegger constata que, na história da filosofia ocidental, os conceitos sempre partiram de uma ordem lógica, ora epistemológica, ora metafísica, para inferir sobre o homem, fazendo que, em especial a modernidade, o consagrasse como o *homem da ilustração*¹⁸, aquele que extrapola os limites de todos os entes do mundo por ser capaz perguntar sobre esses mesmos entes.

O dado epistemológico clássico se divide na díade, objeto e sujeito: de um lado, defende-se uma predeterminação epistêmica¹⁹, do outro uma ordem cognoscível que compreende o mundo nas percepções²⁰, como afirmaria Berkeley na sua máxima, que *Ser é ser percebido*, valorizando o mundo sensorial, tema da pedagogia clássica moderna, a despeito das proposições das percepções, afirma o autor inglês:

É minha opinião que as coisas reais são precisamente essas coisas que vejo e sinto, e que percebo pelos meus sentidos. A estas coisas, conheço-as; e ao verificar que elas respondem a todas as necessidades e propósitos da vida, não tenho nenhuma razão para ser solícito a propósito de quaisquer outros seres desconhecidos (BERKELEY, 1975, p. 182).

¹⁸ Referente ao período iluminista.

¹⁹ Inatismo cartesiano.

²⁰ Tradição empírica que encontra sua máxima no pensamento de Locke.

O próprio Kant, ao se propor pensar uma metafísica como ciência e encontrar na antropologia do ser um sujeito transcendental, defendeu reestruturações categóricas para pensar os elementos do intelecto na ordem sensível e ontológica, o que culminou numa deontologia categórica da ilustração. Não é excessivo tomar as palavras do autor no seu otimismo perante a capacidade humana de conhecer, tema expressivo das investidas pedagógicas modernas:

Um príncipe que não acha indigno de si dizer que considera um dever não prescrever nada aos homens em matéria religiosa, mas deixar-lhes em tal assunto plena liberdade, que, portanto, afasta de si o arrogante nome de tolerância, é realmente esclarecido [aufgeklärt] e merece ser louvado pelo mundo agradecido e pela posteridade como aquele que pela primeira vez libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por parte do governo, e deu a cada homem a liberdade de utilizar sua própria razão em todas as questões da consciência moral (KANT, 1985, p. 112).

Observamos que tais tentativas, inquestionavelmente ordenadas em argumentos lógicos e precisos, foram o ponto fundante para o pensamento moderno desenvolver os primeiros sinais de uma ciência da educação estritamente livre das amarras do senso comum e da vida ordinária, o educar tornou-se uma instância da *Maior idade*²¹ do homem.

Como que, como numa lógico irreduzível, parecíamos ser capazes de educar os homens no exercício infalível da ilustração. Sem dúvida, momento ímpar de toda história da educação humana, a era da produtividade, dos avanços humanos na técnica, na compreensão da matemática aplicada, na magnífica compreensão da epistemologia do céu, travestida na revolução anatômica e no próprio espaço habitado, em uma palavra, dita na ordem da ilustração: civilização. Todos nós, nesse exato momento da história, usufruíamos dos avanços de tais investidas, e foi justamente na educação – instituição escola – que levamos adiante esse projeto. Entretanto, Heidegger nos apresenta um *Outro Pensar* – não como negação de qualquer empreendimento epistemológico da modernidade -, e, sim, de compreender que o avanço das ciências não é suficiente para pensar os processos educativos, pois esse homem que problematizou o mundo e o transformou inquestionavelmente nesse mundo que conhecemos, dos quais todos nós somos nesse exato momento herdeiros do seu modo de ser que é o nosso, é dotado de significado ambivalente.

²¹ Referente ao “Aufklärung” kantiano – o momento do “esclarecimento” na história do pensamento humano.

Segundo o autor, o que é decisivo na instância historial da compreensão da *Região Ôntica* é a autorrevelação do próprio ser. O pensamento do filósofo não é uma descoberta, tampouco uma novidade, mas uma autorização para o ser manifestar-se tão qual ele é nele mesmo. Essa autorrevelação não é aquela dos ditos poéticos da deusa com suas éguas aladas de Parmênides, a saber: “(...) por isso serão só nomes tudo o que os mortais estabeleceram convictos de que é verdadeiro. Surgir e perecer, ser e não ser, trocar de lugar ou alterar o brilho da cor” (PARMÊNIDES, 1985, p. 143). Trata-se de um ser que se revela no tempo e no espaço e que finda o real no movimento dialético²² da ontologia subjetiva do *Dasein*:

Husserl segue Kant utilizando o conceito de existência, *Dasein*, no sentido de algo simplesmente dado. Ao contrário, para nós, a palavra *Dasein* não designa, como o faz Kant, o modo de ser das coisas naturais, ela não designa nenhum modo de ser, mas um ente determinado, que nós mesmos somos, o *Dasein* humano. Determinamos o modo de ser do *Dasein* de existência. Para Kant e para a escolástica, a existência é o modo de ser das coisas naturais, para nós, ela é o modo de ser do *Dasein* (HEIDEGGER, 2012, p. 46).

Nessa acepção, as ciências da educação nos apresentaram em suas inúmeras pesquisas uma linha do tempo dos processos educativos, geralmente mostrando-nos uma evolução conceitual, que, na maioria dos autores modernos, sobrepõe-se uma ordem sobre outra, fazendo com que uma época seja obsoleta e outra progressista, criticando as insanidades do senso comum ou o positivismo moderno. É evidente que existe um rigor em tais investidas, que inclusive é um ponto delicado de criticar dado ao fato de todas essas análises seguirem com precisão o caráter normativo das ciências, grosso modo: lançar um objeto particular para dele extrair informações precisas e cirúrgicas.

O que entendemos aqui como crítica é próximo daquilo que Kant chama de *crise*. O pensamento de Heidegger é antes de qualquer coisa uma *crítica* que é *crise*, tonando razoável pensarmos uma crise da crítica nos processos educativos. Toda *crise* pressupõe um *crítico*, e como não nos permitimos duplicar o mundo, esse *crítico* em *crise* é a própria existência, mas seria a existência humana? Não podemos inferir uma resposta sobre essa

²² Para expressar o significado do movimento dialético no pensamento de Heidegger, citamos Emanuel Leão: “A diferença de Hegel quanto ao pensamento de Heidegger é uma diferença sutil. Para Hegel, o processo dialético tanto na História quanto no sujeito (tanto no espírito subjetivo quanto no espírito objetivo) constitui uma dialética trancada. Ela entra e alcança a sua plenitude. E então só pode se dar a repetição do mesmo processo. Ela começa a se desfazer da sua riqueza para voltar novamente a se fazer. É um ciclo trancado. Para Heidegger, a dialética é sempre aberta. Nós não sabemos o mistério que estabelece a possibilidade de andamento do ritmo dialético e ele nunca termina. Está sempre em aberto. É o que nos diz o verbo latino *hiare*, abrir-se, de onde vem hiatos, hiato, hiância, em português. Para Heidegger, o movimento em qualquer nível que seja: no real, na natureza, na vida, na consciência, na cultura, na história, é sempre aberto. Nunca se tranca. Nunca termina” (LEÃO, 2013, p. 08)

pergunta, pois ele é uma inferência lógica com premissas distintas que findem em uma conclusão, ou uma conclusão que finde em premissas. Nosso movimento de pensamento para lançar o problema pedagógico não é nem dedutivo e nem indutivo, é apenas um acontecimento na *região ôntica* do *Dasein*, considerando-se todos os entes que circunscrevem o mundo.

Não existe espaço para duplicidade em nossa proposta. Da mesma forma, não investigaremos uma pedagogia em que um ensina e o outro aprende, também não iremos descrever uma visão de ensino mútuo, em que um ensina ao outro. Na verdade, o *eu* e o *outro* não são categorias dicotômicas na *Pedagogia da Presença*, mas uma compreensão monista²³ do exercício educativo, em outras palavras, a *crise do ser é Mundo*, portanto, o *ser é o mundo em crise*:

Quando se trata, pois, de abrir caminho para âmbitos do ente inteiramente diferentes, dos quais faz parte a existência do homem na época da dominação desta ciência, é necessário, principalmente, ganhar uma compreensão da singularidade da ciência moderna e manter em vista, incessantemente, o compreendido para pesar em sentido verdadeiramente crítico, isto é, diferenciando a objetivação científico-natural do mundo em confronto com o mostrar-se de fenômenos inteiramente diferentes que se opõem à objetivação natural (HEIDEGGER, 1987/2009, p. 144-145).

Rompendo com uma educação que se originou de uma duplicação, não por fragilidade teórica, pois, como foi dito, o pensamento moderno da educação é uma investida científica, profundamente marcada pelo exercício do *logos* filosofante da tecnociência, mas de pensar que tudo é um estado irreduzível do real por ser ele mesmo o real, o que Heidegger chama de *Analítica Existencial*: guinada do fenômeno para a *Pedagogia da Presença*.

4.1.1 Existência: os caminhos para uma *Pedagogia da Presença*

Seguindo esse *Outro Pensar*, Heidegger (2006) reconhece que qualquer tentativa dualística vinda da tradição, que vai desde o pensamento antigo até a modernidade não passa de uma questão de transmutabilidade conceitual.

Para o filósofo da Floresta Negra, o cerne da nossa condição mais essencial não se encontra em uma antropologia onde o homem é separado dele mesmo. Diríamos mais,

²³ Do grego “μόνος”. Em nosso trabalho, próximo da concepção de Espinoza: tudo provém é unidade substancial.

não apenas a separação do homem dele mesmo, mas a separação do *ente* humano do próprio mundo.

Observamos que o pensamento pedagógico teve como fundamento as relações entre sujeito cognoscível e objeto cognoscente, onde os processos de ensino e aprendizagem sempre foram uma introjeção de conteúdos externos ao intelecto, o que ordinariamente foi dito aos discentes, desde sua tenra idade, que é preciso apreender o mundo. Sempre observamos a educação como um ato de apreensão conceitual, onde o humano é bombardeado pela materialidade do mundo. Para Heidegger, esse culto à sensação não permite que a presença seja um elemento fundamental da realidade da vida:

(...) vivemos numa época estranha, singular, inquietante. Quanto mais a quantidade de informações aumenta de modo desenfreado, tanto mais decididamente se ampliam o ofuscamento e a cegueira diante dos fenômenos. Mais ainda, quanto mais desmedida a informação, tanto menor a capacidade de compreender o quanto o pensar moderno torna-se cada vez mais cego e transforma-se num calcular sem visão, cuja única chance é contar com o efeito e, possivelmente, com a sensação (HEIDEGGER, 1987, p. 101).

Não aprendemos que o mundo somos nós mesmos. Os *entes* mundanos sempre foram separados da nossa mente, sempre pensamos o mundo de fora para dentro ou de dentro para fora, o que traduz que toda história da educação, em especial de uma epistemologia da educação, portanto de uma filosofia da educação, sempre foi uma metodologia baseada em rigorosas estruturas lógicas, bem delimitadas e fundadas em conceitos pontuais.

Tomemos como exemplo o estudo da física, já que o projeto moderno de educação se guiou a partir dos princípios clássicos da física, com grande ênfase na física de Newton. No geral, ao lermos um livro de física encontramos diversas áreas da física organizada de forma simétrica em um autodidatismo infalível e profundamente pedagógico, geralmente dividida em mecânica, termologia, ondas, acústicas, eletromagnéticas entre outras áreas e subáreas que coroam essa magnífica ciência. Contudo, os textos originais dos autores da primeira revolução científica, que teve o seu estopim na concepção heliocêntrica de Copérnico não viram essa realidade repartida da física. Nesses termos, segundo Heidegger (1987/2009):

A pesquisa na Física não consiste apenas de experiências, mas faz parte dela também, necessariamente, a física teórica. Entre ambas há uma relação mútua, tendo em vista que, de acordo com o resultado das experiências, a teoria é modificada, respectivamente, a experiência tem a incumbência de comprovar

empiricamente as afirmações feitas pela teoria. Isso significa, por sua vez, que o resultado factual da experiência prova a exatidão da afirmação teórica. A “exatidão” é a validade das suposições estabelecidas segundo um processo que obedece às leis. Por meio da experiência a afirmação teórica é examinada de acordo com os chamados fatos (HEIDEGGER, 1987/2009, p. 167).

A ciência, no seu eixo inicial, traz consigo o princípio da integração. É visível, no contexto do ensino básico, que esse afastamento da integração não permite que muitos alunos compreendam com clareza os princípios constitutivos e rigorosos da física, mesmo, a maioria deles, no atual estágio da humanidade, sendo capazes de interpretar textos criptografados, de compreenderem as funcionalidades tecnológicas e até mesmo usarem de instrumentos para modificarem estruturas de software e hardware de forma magistral e categórica, a ponto de fazer tremer inteligência de estados nas suas capacidades de apreensão de ferramentas de dados governamentais, conquanto, é razoável nos perguntarmos, quais dessas magníficas mentes são capazes de compreenderem as leis naturais que regem um sistema lógico de computadores ou mesmo as leis mecânicas que fazem com que os hardwares sejam o ponto fulcral das peças externas de um computador.

Poderíamos ir além, basta imaginarmos os inúmeros pesquisadores que usaram essas mesmas ferramentas para desenvolverem suas pesquisas sem terem a mínima compreensão de como operam os eixos ontológicos dessas ferramentas que fizeram suas pesquisas terem validade, inclusive sendo aclamadas e reafirmadas com os mais significativos atributos de um grande pesquisador. Toda essa investida, embora meticulosa e cirúrgica, não está desvinculada da ação da *Presença* em seus elementos originários. Heidegger aponta que essa apologia ao rigor científico faz com que o homem esqueça dele mesmo, das bases da sua *presença* mais essencial:

(...) o modo como se vê a ciência e a técnica modernas faz a superstição de povos primitivos parecer uma brincadeira de crianças. Quem, pois, no atual carnaval desta idolatria (ver o tumulto sobre a navegação espacial) ainda quiser conservar alguma reflexão, quem se dedica hoje em dia à profissão de ajudar as pessoas psiquicamente enfermas, deve saber o que acontece; deve saber onde está historicamente; (...) ele precisa pensar de maneira histórica e abandonar a absolutização incondicional do progresso em cujo rastro o ser-homem do homem ocidental ameaça sucumbir (HEIDEGGER, 2001, p. 129).

Determinar que toda realidade é consequência da ordem científica não é suficiente para pensarmos o sentido autêntico da educação em uma relação de resultados, mesmo com todo melhoramento das ciências técnicas. A grande questão posta em nosso trabalho não é de forma alguma desconsiderar todas essas investidas, é inegável como nossas vidas

mudaram nos dois últimos decênios graças a essa tecnologia, que, como sabemos, encontraram na academia o seu reconhecimento fundamental.

Porém, é preciso ir além dessa tecnicidade e compreender que o fenômeno do real não é uma dicotomia. Para isso, basta retomamos os textos clássicos das ciências modernas, onde o processo integrador não está desvinculado da atitude dialógica com o ser do homem manifestado no ser do próprio mundo. O que Heidegger propõe na sua *Analítica existencial* é que não existe uma relação entre sujeito e objeto, corpo e mente, vida e morte, bem e mal, uma manifestação unicista em que o caráter de correlação entre sujeito e objeto é apenas uma abstração de suportabilidade do intelecto perante os fenômenos históricos do mundo, dito de passagem na cultura ocidental, nos elementos coercitivos da sociabilidade que estabelecemos como sendo valores educativos. Para Loparic, o pensamento de Heidegger é uma superação total dessa visão da realidade, por isso, o autor de *Ser e Tempo* não:

(...) busca mais tão-somente a origem ontológica do modo de ser do homem em que se fundamenta a metafísica e a ciência, mas o ultrapassamento (*Überwindung*) definitivo de tais formas de ser. Não se trata mais de definir um conceito ontologicamente verdadeiro da metafísica ou da ciência a partir do compreender pré-metafísico e pré-científico. A tarefa, agora, é a de *substituir* o modo de pensar metafísico e científico em geral por um modo de pensar novo, *não* metafísico e *não* científico, e, nesse sentido, ultrapassar a *teorização* metafísica e científica enquanto tal (HEIDEGGER, 1999, p. 28).

Essa visão de uma pedagogia do método científico parece ser trivial no trabalho que se segue; no entanto, não a consideramos trivial, apenas queremos lançar uma abertura que seja capaz de compreender que todo e qualquer ato pedagógico, independente da sua ideologia política ou filosófica, traz consigo elementos de uma universalidade que superam os limites desse conjunto de estruturas, trata-se de um processo educativo que traz para o pensamento pedagógico um fenômeno irreduzível, a saber: a *presença*.

Todo movimento pedagógico é intrinsecamente um movimento presencial. A grande questão é que a *presença é ôntica*, presente em todos os entes humanos existentes e que vão vir a existir, e, como veremos adiante, não apenas nos entes humanos, mas em todos os entes que constituem um monismo insegmentável, que seja: entes não humanos (Vegetais, animais e minerais), são expansões dos mesmos princípios constitutivos da

nossa realidade corpórea, que como afirmavam os primeiros filósofos²⁴, eram os fundamentos nos quais todas as coisas existiam em uma unidade primária universal da realidade cósmica. Somos todos uma unidade e, se olharmos para os avanços das ciências, constataremos que todos os humanos, independentemente de suas instâncias temporais, emanaram dessa irreduzível realidade²⁵. Todas as outras performances antropológicas são incapazes de contrariarem esses dados fenomênicos. A *Pedagogia da Presença* nos permite resgatar tais elementos irreduzíveis, que em uma ótica heideggeriana, unifica o homem nele mesmo, na existência:

No momento, a Psicologia, a Antropologia e a Psicopatologia consideram o homem como objeto (*Gegenstand*) num sentido amplo, como algo simplesmente presente (*Vorhandenes*), como uma área do ente, como a totalidade do que é verificável no ser humano de acordo com a experiência. Negligencia-se, com isto, a questão a respeito do que e de como o homem é enquanto homem (HEIDEGGER, 2001, p. 176).

Por isso, a *Pedagogia da Presença* não é um conjunto de normas e condutas de ensino e aprendizagem, o que talvez pareça inócuo de ser pensado por não trazer resultados práticos. Mas defendemos que essa *Pedagogia da Presença*, ao escapar das relações de ensino e aprendizagem, fazem com que os processos educativos sejam um acontecimento existencial. Ela encontra-se no caráter existencial do ser humano, como um aluno que com dificuldade em matemática percebe que o ensino de matemática não foi apenas uma apreensão de conteúdos, mas um acontecimento existencial, de uma pedagogia do desvelamento, que como um fenômeno existencial, faz com que o aluno entenda que o seu ato de compreensão é uma realidade intrínseca que permanecia na sua estrutura *ôntica* sem que o mesmo fosse capaz de compreender sem os ditames do sistema positivista o ato de compreender o que lhe foi ensinado. Em outras palavras, uma ciência como a matemática só é possível mediante o existencial do ente humano que pergunta o ser. Heidegger justifica essa tese quando empreende sobre o movimento que fez com que Galileu pensasse a ordem física do mundo, afirma o autor:

A intelecção epocal de Galileu foi reconhecer que, caso eu queira, por meio do experimento, interrogar a natureza quanto ao que ela é e como ela é, já é preciso ter antes de tudo, um conceito do que compreendo por “natureza”: que uma delimitação do que é compreendido por natureza precisa anteceder a toda investigação dos fatos, todo experimento. No entanto, Galileu não formulou essa pergunta de maneira puramente platônica. Ao contrário, ele fixou um conceito de natureza segundo o qual a natureza é tomada como uma conexão

²⁴ Referência ao primeiro período do pensamento filosófico grego: cosmologia.

²⁵ Realidade atômica.

de corpos móveis, de entes cujo caráter fundamental reside na extensão espacial e temporal, sendo que o movimento não é outra coisa senão alteração de lugar no tempo. Por meio dessa determinação fundamental da natureza, a multiplicidade do ente é imediatamente homogeneizada, isto é, ela assume um mesmo modo de ser no sentido de que a natureza é determinada de uma maneira uniforme em termos quantitativo-matemáticos tanto em relação ao seu caráter espacial quanto em relação ao seu caráter temporal (HEIDEGGER, 2008, p.201).

A *Pedagogia da Presença* é um resgate do ser, é perceber que aquele aluno isolado, quase incapaz de ir adiante na sua desenvoltura educativa é que mais necessita da *Presença*. É evidente que podemos inferir que esses alunos usaram da sua liberdade – nos casos daqueles que compreendem os seus atos – para não ter acesso ao conhecimento, ou que mesmo tendo déficit cognitivo de compreensão – aqueles que desacreditamos por não compreenderem o objeto estudado. A questão, que tanto um quanto o outro pertencem ao mundo no horizonte historial que se encontram: eles mesmos são também o próprio mundo.

Nesse sentido, todo ato educativo é um despertar. Pedagogia e presença é fazer acontecer o que existe de essencial no humano, é fazer do conhecimento um provocar constante. Poderíamos perguntar, existe uma fórmula pedagógica ou uma corrente de pensamento pedagógico capaz de resgatar esse aluno desse estado de “inércia”? A resposta é simples, se nossa intenção for aplicar um método, estaremos negando todo pensamento heideggeriano, pois o *ser* deve ser, antes de tudo um desvelamento, como falamos, um acontecimento. Educar é sobretudo fazer acontecer o que o próprio humano tem nele mesmo, correntes pedagógicas contribuem para esse despertar quando pensam a si por meio da integração, conseqüentemente, dentro do universo múltiplo da pedagogia.

Como falamos na seção anterior, é do desejo de todos os homens, não importa sua condição social, sua falta de interesse, ou mesmo aqueles que assumem a leviandade como modos operantes da sua aprendizagem, o desejo de conhecer. Perante esse universo diversificado na unidade do existir, a *Pedagogia da Presença* concebe os elementos rigorosos da existência para que esses agentes do conhecimento compreendam, como diria Sartre (1997), que eles mesmo são os credos de si mesmos.

Na *Analítica existencial* de Heidegger, significa descortinar o véu da tradição filosófica que passou muito tempo fechado na “cerimônia do casamento” do dogmatismo como o dualismo, como diria Kant, um acordar do “sono dogmático”. É preciso fazer que

desse desvelamento tenha um sentido na axiologia dos saberes e dos afetos, numa palavra: a comoção da alma perante o ato irreversível de existir.

Sem essa investigação, o “ser é esquecido” e todo e qualquer ato sobre a existência poderá no levar ao fracasso, ao declínio da própria instituição escola, dando abertura para institucionalização política da irracionalidade, onde não apenas o humano entra em ruína, mas o humano no mundo, junto com o natural *ôntico*, grita por sobrevivência. Heidegger afirma o seguinte sobre o procedimento epistemológico da autenticidade da realidade ontológica do ser:

Proceder não significa aqui apenas método, o procedimento, pois todo proceder já carece de um setor aberto em que se move. Mas precisamente o abrir de um tal setor é o procedimento fundamental da investigação. Ele se realiza pelo fato de que se projeta num âmbito do ente, por exemplo, na natureza, um determinado esboço dos processos naturais. O projeto traça previamente a maneira pela qual o proceder conhecedor deve ligar-se ao setor aberto. Essa ligação é o rigor da investigação. Pelo projeto do esboço e da determinação do rigor, o proceder assegura para si o seu setor de objetos em meio ao âmbito do ser (HEIDEGGER, 2005, p.194).

A *Pedagogia da Presença* rompe radicalmente com o espírito polarizador – tão veemente na instância histórica do século XX e fortificado na segunda década do século XXI –, provocando nos atos da existência uma repercussão hostil e travestida no discurso que nos põe na mais sórdida condição civilizatória. Esse estado pérfido do declínio do pensamento recaí sobre os processos educativos e o reduz a uma trivialidade sem precedências na história do humanismo. Heidegger nos propõe um desafio, que mesmo na era da técnica e da indústria, de pensarmos a urgência do problema da *presença*. Embora, o autor não trate especificamente da educação, ele deixa claro que é preciso salvar o homem dos aforismos sedutores da nossa era. Diz-nos o filósofo:

(...) como tarefa demonstrar os fenômenos existenciais comprováveis do ser-á social-histórico e individual, relacionados no sentido de uma Antropologia ôntica, de cunho daseinsanalítico. (...) Esta Daseinsanalyse antropológica pode-se dividir por sua vez em a) uma Antropologia normal e b) uma patologia daseinsanalítica a ela relacionada. Por tratar-se de uma análise antropológica do Dasein, uma mera classificação dos fenômenos destacados não pode ser suficiente, mas precisa ser orientada para a existência histórica concreta do homem contemporâneo, isto é, do homem que existe na sociedade industrial contemporânea (HEIDEGGER, 2001, p. 151).

Observamos que os antagonismos não nos permitem conviver com o monismo contraditório dos efeitos múltiplos do mundo, fazendo-nos perceber que o prognóstico da educação é sombrio e obsoleto. Essa visão anacrônica e concomitante na ordem política

não está dissociada de um projeto anti-humanista para a educação, tampouco é atributo de um ente específico, ela é um modo de ser construído no pragmatismo das ciências, que por abandonar os seus eixos ontológicos, caíram nas amarras da linguagem, dita aqui como ferramenta de permutas linguísticas que deslocam os princípios originários das ciências para o estado pseudocientífico. O mais impactante – como foi posto numa leitura flutuante – é que tais conclamações se encontram no currículo.

Tais eventos trazem consequências em toda existência, humanas e não humanas. Observamos nas ciências da educação a primazia de estudos voltados para neurociência, filosofia da mente, pedagogia clínica, sem nenhuma criticidade mais profunda, sempre mantendo a relação sujeito e objeto como ponto máximo do conhecimento humano.

A experiência é sempre um devir que se orienta nessa ou naquela classe: alunos de classe média alta fazem tratamento psicológicos, alguns, inclusive, são medicados para combaterem problemas de transtornos mentais e déficits cognitivos de aprendizagem – orientados por uma série de especialistas (psicólogos, pedagogos, neuropedagogos, psiquiatras, pediatras, assistentes sociais e outros) para um vez mais, afirmar que o problema desse aluno é a sua incapacidade de compreender o objeto a ser estudado, ao passo que os alunos pobres de escolas periféricas são desprovidos de todas essas assistências e jogados na sua existência para compreenderem o universo lógico das ciências em um estado onde uma parte dos seus genitores representantes nem sequer conhecem a realidade pública – compreendida aqui na consciência dos seus direitos.

O que é curioso é que tanto um quanto outro dominam tecnologias da informação, computadores e robótica, com um nível de precisão que se aproxima da ordem científica prática, mesmo aqueles que não são inclusos no mecanicismo digital em sua inteireza, são capazes de operarem tecnicamente tais instrumentos. Entretanto, eles não conhecem, como falamos anteriormente, as leis físicas que operam sobre essas tecnologias, pois a tradição nos apresentou que o conceito de conectividade se resume a uma única instância, a imaginária da tela de uma máquina. Isso comprova a necessidade de pensarmos a *presença* como conexão com o *mundo*: a integração.

4.2 Integração e *Presença*

O conhecimento tradicional – com já reafirmamos – não se estabelece na integração, mas na manutenção entre o dualismo sujeito e objeto, onde o empirismo

epistemológico é sempre o veículo mais eficaz de compreensão do real. Heidegger demonstra que a tomada existencial do seu pensamento não pensa em relação, contudo em correlações onde a experiência não é um evento, mas um acontecimento “Ôntico” da existência: experiência é um modo do que é sempre na realidade. Isso significa uma crítica institucional? De forma alguma. Trata-se de compreender que a intenção da *Pedagogia da Presença* não é um manual a ser seguido, tão pouco um método de ensino, nem mesmo uma crítica a tais métodos, entretanto é o reconhecimento de que todos os entes do processo educativo são irrefutavelmente ligados pelo monismo do existir, que segundo Veiga, é uma determinação inexorável das possibilidades do ser, daquilo que nós mesmos somos enquanto existência:

A escolha entre “ser si mesmo e de não ser” implica uma determinação. Essa se divide em ôntica, que define Dasein como ente; e uma ontológica, que explicita a base de compreensão do ser. Ambas se relacionam: a ôntica tem como fundo uma dimensão ontológica, porque compreensão é determinante no primado ôntico. Essa determinação diferencia o Dasein dos demais entes, pois, em seu próprio ser, abre-se possibilidade de compreensão dos demais entes. A abertura conduz o Dasein ao seu ser mais próprio: a tarefa de existir (VEIGA, 2012, p. 35).

Estar presente é perceber sem “decálogos”, educar cada ente na sua singularidade originária, que é, inclusive, a própria singularidade do mundo. É fazer o existir ser um acontecimento, e apreender conceitos, não algo da ordem interna de um mundo separado, mas um movimento único, sedimentado no próprio ato da existência.

O Resultado pedagógico da presença não é estatístico, já que mesmo no ordenamento técnico dos processos educativos, encontramos o ser inserido na técnica vista tão somente de forma técnica. Todavia, o ser está no técnico, ele apenas não foi desvelado. A constatação estatística erigida em nosso trabalho não se compreende dentro de uma análise da matemática aplicada, ela tem um objetivo específico, de demonstrar o *esquecimento do ser* na nossa forma de produzir conhecimento e, conseqüentemente, de levá-lo à compreensão por meio da única forma possível de fazer o conhecimento ser possível, que é a via da educação.

Qualquer tentativa, dentro da ótica de Heidegger, que afaste o caráter unicista e total dos entes estudados, está condenada ao fracasso. Dessa forma: nem conhecimento e nem ciência. Heidegger aponta que *presença* é estar próximo, embora pareça redundante, essa *presença* “presente” é na ordem ontológica a constatação de que todo ser – mesmo sendo uma categoria universal – está indubitavelmente para um ente. Pedagogia e

presença é antes de tudo uma correlação com regiões *ônticas* e que, portanto, encontram-se nas particularidades dos entes.

A *Pedagogia da Presença* descrita nas linhas desta análise é antes de tudo, um modo de ser do ente, não é um estado fora ou dentro do real, mas o próprio real na via da temporalidade, conseqüentemente, marcada por horizontes históricos como expressamos anteriormente. O que é fundamental é que nenhum ente se manifesta ao ser desconectado de sua realidade originária, existe claramente uma face de alteridade no ente que se encontra no ser.

Filosofia é sempre um fenômeno introdutório, aquela ciência do rompimento com o senso comum ordinário, que executa duas funções com o objetivo de desmistificar os alunos do cotidiano e que, em seguida, desaparece do currículo sem nem sequer deixar algo no lugar do que foi desmistificado, no final, cai no esquecimento, torna-se trivial e deixa de ter relevância por não ser capaz de creditar os status técnico da modernidade. O que Heidegger insiste na sua proposta de reformulação do primado do ser é que esse ser é múltiplo, a epistemologia do ser pode passar pelo currículo, o próprio aluno pode até esquecê-la, mas jamais poderá abandonar sua existência.

O que parece trivial na ordem contemporânea da arqueologia dos saberes não o é na ordem do ser. A grande questão é que o pensamento, como foi dito anteriormente, não é regido de forma dicotômica. O aluno pode rejeitar o sentido e significado do pensamento, mas jamais deixará de pensar. Até porque é no pensar que ele desenvolve todo o seu conhecimento póstumo. Sempre haverá – mesmo que esse aluno não perceba, uma presença pré determinada nas suas ações existenciais, pois, como expressamos nas linhas iniciais desse trabalho, o *pensar* não se restringe a *cabeça* e a seus atributos mentais, mas os elementos geográficos que o cerca. Portanto, *Pedagogia da Presença* é correlação entre *ente* e *ser* como princípios unicistas do mundo, o que Heidegger chama de *ser-no-mundo*:

Na obra de Heidegger, encontramos a compreensão fundamental do existir humano: o homem é um ente cujo ser se dá como ser-no-mundo, ou seja, enquanto uma rede de significação, uma trama de referências, construída junto aos outros entes que vêm ao seu encontro e com os quais se aproxima, usa, manipula – e junta aos outros homens com os quais convive e se comunica (MARTINS, 2006, p. 135).

Os processos educativos, mesmo no âmbito da institucionalização, são um fenômeno do mundo. A educação é um fenômeno claro da ambiência do pensamento na

sua geografia dos saberes, na qual o universo acadêmico é uma entre as diversas instâncias de sociabilidade em que o conhecimento opera suas funções de desvelamento. A manifestação da diversidade dos saberes e toda sua estrutura curricular é na ótica heideggeriana uma experiência concreta do ser.

Por outro lado, vale salientar que, mesmo sendo possível inferir sobre os entes não humanos, somente o homem é um ser determinado pela potência da compreensão. Potência não no fenômeno *ôntico* factual, mas como possibilidade de devir: do ser que é sendo. Efetivar esse *sendo*, que já o é em potência todo dinamismo do entendimento, não se autodetermina no isolamento, porém, sobretudo, nas investidas educativas. Em outras palavras, é preciso estar presente, para que o ato da existência viabilize o fenômeno final de qualquer corrente pedagógica: o fenômeno do compreender é fazer com que o aluno perceba a si como um fenômeno do compreender, que ele é nele mesmo um modo de ser do mundo e o próprio mundo elucidado nas manifestações do seu existir. Essa afirmação do homem perante a existência proferida no mundo é explicitada nas seguintes palavras de Heidegger:

A compreensão do mundo enquanto compreensão do Dasein é compreensão de si mesmo. O eu e o mundo se co-pertencem mutuamente em um único ente, o Dasein. Eu e mundo não são dois entes, como sujeito e objeto, tampouco como eu e tu; antes, eu e mundo são, na unidade da estrutura do ser-no-mundo, as condições fundamentais do próprio Dasein (HEIDEGGER, 2000, p. 355).

A visão antropológica de Heidegger não é um conceito da antropologia cultural, no sentido de estudarmos essa ou aquela condição social do homem em uma determinada região do mundo, com elementos culturais específicos e bem determinados por costumes religiosos e morais, sejam em tribos periféricas ou urbanas, a questão é partir do ato indubitável da existência para a partir dela com o intuito de manter-se numa pedagogia originária – entendendo que o questionamento de um questionado reside no ato irrefutável da transformação do mundo:

Todo ser humano vive seu mundo de acordo com sua própria auto-estruturação sistêmica no seu mundo. Isso significa que, de acordo com nossa própria experiência estamos construindo nosso próprio mundo. Um mundo em que vivemos e explicamos com nossos próprios referentes autoconstruídos em interação com os outros e uns com os outros perto (EMILIO, 2016, p. 02).

Mesmo quando analisarmos os currículos na seção IV, o faremos na ordem total da existência, que é sempre uma consequência na essência do *Dasein*, pois como

colocamos anteriormente, toda e qualquer determinação do *aí* existencial é através desse *aí*. Permitindo-nos entender que os processos educativos significa ter experiências existenciais em meio à instrumentalização científica. Nossa proposta não é contra os instrumentos das ciências, mas um reconhecimento de que todo instrumento científico é uma expansão das potências do ser.

É imperioso destacar que o filósofo da Floresta Negra não faz menção em *Ser e Tempo* ao conceito de homem, nem sequer usa o termo homem – pois homem não passa de uma derivação linguística filológica -, que entende na sua etimologia que *homem* vem de *húmus* e que *húmus* é o que fertiliza a terra. Heidegger demonstra esse processo originário apropriando-se da filologia presente nas narrativas míticas. Afirma o autor:

Certa vez, atravessando um rio, Cuidado viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. Cuidado pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como Cuidado quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter o proibiu e exigiu que fosse dado o seu nome. Enquanto Cuidado e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a Terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: “Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na norte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi Cuidado quem primeiro o formou, ele deve pertencer a Cuidado enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de húmus (terra) (HEIDEGGER, 2000, p. 263).

Portanto, dentro de uma ordem lógica existencial, apropriar-se da formação humana é uma redução do sentido originário que Heidegger propõe no seu pensamento. Enfatizamos que tais princípios não desqualificam qualquer pedagogia que pense o homem, apenas a constatação de que o estabelecimento de correntes é uma instância pedagógica distinta da *Pedagogia da Presença*, algo bem próximo do que o autor trata na *Carta sobre o Humanismo*, onde se demora em perspectivas de pensamentos ou estruturas de compreensão do real fechados em sistemas delineados não são suficientes para a realidade, mas que é inescusável trazer para o ônus do pensamento os impactos deontológicos da existência, como demonstra o autor:

(...) se pois, de acordo com o sentido fundamental da palavra *ethos*, o nome ética quiser exprimir que a ética pensa a morada do homem, então o pensamento que pensa a Verdade do Ser, como o elemento fundamental, onde o homem *ec-siste* já é a ética originária (HEIDEGGER, 1946, p.88).

Ainda sobre o caráter deontológico, afirma o autor na obra *Heráclito*:

Pensado em suas remissões universais e modos de comportamento frente a totalidade dos entes, e, assim, pensado a partir do todo, o homem se determina pelo ethos. Por isso podemos dizer com algum direito, que o homem é aquele ente, em meio a totalidade dos entes, cuja essência se distingue pelo ethos (HEIDEGGER, 1944, p. 228).

Uma *Pedagogia da Presença* é o reconhecimento, de que a *analítica existencial* – todo evento existencialista – clarificado no *Dasein*, faz com que esse ente existencial precisa de ser para vir a ser na sua essência mais particular, o que faz dessa análise não apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético. Como não nos é possível descrever a *presença* sem os artifícios da linguagem, podemos ousar – com sutileza – que uma pedagogia que se pautar nessa perspectiva, é também uma pedagogia do humanismo do não “ismo”, um evento onde o *Dasein*, existindo, é o seu *aí*.

A *Pedagogia da Presença* não é um simulacro ou uma abstração teórica, pelo contrário, ela é uma ciência dos conceitos concretos, tendo no *aí* indelével do tempo um ente concreto, ela é a pedagogia do real, onde nós somos nós mesmos como sendo um eu-consigo-com-o-outro-no-mundo-para-a-morte, numa palavra, o possível que é no próprio ser. A despeito dessa ordem, diz-nos Dubois:

Enquanto ser-para-a-morte o *Dasein* precisa transportar-se para a consciência de que a existência é escolha, que é fundamental escolher. É preciso, portanto, sair do impessoal e esta decisão só depende de mim, uma vez que é de mim que se trata. É, pois, a consciência que me chama, enquanto eu, a ser eu mesmo (DUBOIS, 2005, p. 54).

Desconsiderar a dinâmica existencialista é condenar ao fracasso os processos de ensino e aprendizagem, não por que essa ou aquela pessoa deixará de desenvolver suas habilidades compreensivas e cognitivas, mas que toda e qualquer decisão sobre o ser, não estritamente daquela ou dessa pessoa, mas de toda humanidade é uma interrupção no modo de ser do *mundo*. Para Heidegger, é nessa irrefutável compreensão do real que alcançamos um dos níveis mais fundamentais da questão do ser, o fato de que é no existir do *Dasein* que todo o resto existe.

Os processos educativos, em especial o projeto moderno, repartiu os objetos em infinitas possibilidades de investigação, o que é evidente na análise do currículo, todavia, toda essa realidade ambivalente dos objetos estudados encontra-se no possível porque somente o *Dasein* existe, todo o resto não existe, e quando existe, não o é nele mesmo, mas o próprio *Dasein* impresso no mundo.

A *presença* implica um desvelamento dos objetos que consideram o *Dasein* como mote do sentido e significado dos objetos estudados. O estudo do concreto, tão aclamado pela pedagogia moderna, pensa esse mesmo concreto como eficácia e resultados determinados por protocolos metodológicos, em alguns momentos, em outros, uma aculturação da educação em contexto social de território, a grande questão, é que tanto uma, quanto outra, abdicaram do sentido original do concreto – ou simplesmente reduz a realidade da concretude ao tecnicismo – lembrando que o tecnicismo distingue-se do sentido originário da técnica.

Sobre o tecnicismo, afirma Nunes: “O expansionismo da técnica constitui a dimensão planetária da razão calculadora e conduz ao perigo do esquecimento do ser, “o total obscurecimento do mundo: a devastação da terra, a massificação, o exílio do homem moderno” (NUNES, 1987, p. 140).

Sobre a essência da técnica – dentro da perspectiva heideggeriana, afirma Palmeira:

O termo “técnica” aparece em diversas grafias, em especial na língua latina: “Texnh”, “techne”, “techné”, “techné” e “techne”. Essa transmutação gráfica é consequência das investidas gregas, que posteriormente passaram pelas acometidas romanas e medievais, tendo sua primazia objetiva na modernidade. A expressão aparece em primeiro na mitologia grega, em especial na *Ilíada* como atividade geradora dos “tekton”, os primeiros fabricantes de utensílios da espécie humana (PALMEIRA, 2018, p.41).

E, para concluir, Palmeira nos remete ao caráter original citando o historiador clássico sobre o pensamento grego, Pierre Vernant, segue a citação que se encontra na íntegra no trabalho da autora:

Em Homero, o termo *téchne* aplica-se à habilidade dos *demiourgói*, metalúrgicos e carpinteiros, e a certas tarefas femininas que requerem experiência e destreza, como a tecelagem. Mas ele designa também as magias de Hefesto e os sortilégios de Proteu. Entre a eficiência técnica e a prática mágica, a diferença não é ainda nítida (VERNANT, 2002, p. 357).

Na tradição latina, o prefixo “con” implica um sufixo “creta”, o que no latim é apresentado como “crescere”, o que faz do concreto um evento de integração, uma epistemologia dos entes do mundo em crescente ligação e interligação com o real, o próprio real que se demonstra como possível, não de maneira apreendida, mas dentro do universo unívoco de uma contenda de diversos conhecimentos que convergem para um mesmo ponto, a existência.

Ocorreu na tradição pedagógica que os processos educativos se afastaram do ser, e isso não é meramente uma crítica às ciências educativas, mas a dissociação da ordem prática, da política por exemplo, da ordem ontológica subjetiva, tão cara ao pensamento de Heidegger, ao passo que é tão urgente para lançar esse *outro pensar* que evocamos nessas linhas, configurando, como foi dito por Palmeira (2018) numa ideia de técnica que resgate sua essência mais particular, que não vem para substituir essa ou aquela pedagogia em detrimento dessa, mas de mostrar que estamos no mundo, na verdade, jogados nesse mundo, com o intuito de assumirmos uma responsabilidade, que para a autora, é um resgate do humanismo em meio à crise do sistema jurídico.

Presença, queira ou não, privada ou pública, é um evento da nossa inevitável existência na realidade. Nossas decisões sobre a educação não são e nunca serão apenas nossas, mas por toda humanidade, e dentro da realidade contemporânea, não apenas por aquilo que determinamos como humanos, mas também por aqueles entes que apontamos como não humanos. A educação no sentido da *presença* é antes de tudo uma insistência para realizarmos na pedagogia um modo de ser.

É evidente que pensar uma *Pedagogia da Presença* nos leve a questionar sobre um método de ensino, uma forma de efetivar na prática uma série de regras que leve o aluno ao conhecimento determinado por essa ou aquela meta ementária. No entanto, educar não é o seguimento de uma ementa, não recebemos alunos prontos e adaptáveis para os nossos projetos ementários, na verdade, numa gama significativa de casos, ementa e currículo não passam de um processo burocrático, discutimos currículo, reformulações, portarias, sugestões, legislações, escrevemos inúmeros livros sobre o tema; alimentamos conceitos abstratos para progredirmos em nossas promoções salariais, e, no final, numa parte dos casos, temos que educar nossos jovens nas ciências e ao mesmo tempo alfabetizá-los. E esse desafio de educar “alfabetizando” é tornar-se presença em meio aos elementos originários da linguagem.

A ausência de ser é tão gritante que o que resta nesses processos educativos é a região do mundo na redoma da corporeidade. De fato, muitos dos estudiosos que trabalharam ensino de filosofia para crianças constataram que ensinar temas abstratos como os princípios de *causalidade* da metafísica de Aristóteles, bem como o *ente* e a *essência* em Santo Tomás de Aquino, é bem mais eficaz pedagogicamente com crianças

do que com jovens e adultos, para Lyotard é preciso resgatar a “infância” mesmo nos que não são “crianças” :

O pensamento talvez tenha mais infância disponível entre os de 35 anos que entre os de 18, e fora do curso de estudos mais do que dentro. Nova tarefa para o pensamento didático: buscar sua infância em qualquer parte, inclusive fora da infância (LYOTARD, 2005).

Inclusive, o próprio Platão já pensara sobre um ensino de filosofia que encontra na infância o seu momento originário:

É belo o estudo da filosofia até onde for auxiliar da educação, não sendo essa atividade desdouro para os moços. Mas, prosseguir nesse estudo até idade avançada é coisa supinamente ridícula, Sócrates, reagindo eu à vista de quem assim procede como diante de quem se põe a balbuciar e brincar como criança. Quando vejo uma criança na idade de falar dessa maneira, balbuciando e brincando, alegro-me e acho encantador o espetáculo, digno de uma criatura livre e muito de acordo com aquela fase da existência; porém, se ouço uma criaturinha articular com correção as palavras, doem-me os ouvidos e acho por demais forçada essa maneira de falar, que se me afigura linguajar de escravos. Falar um adulto, pelo contrário, ou brincar como criança é procedimento ridículo, indigno de homens e merecedor de açoites. É precisamente isso que se dá comigo com relação aos que se dedicam à filosofia. Alegro-me o espetáculo de um adolescente que se aplica no estudo dessa matéria; assenta-lhe bem semelhante ocupação, muito própria de um homem livre, como considero inferior e incapaz de realizar alguma ação bela e generosa quem nessa idade descarta a filosofia. Mas, quando vejo um velho cultivá-la a destempero, sem renunciar a tal ocupação, um homem nessas condições, Sócrates, para mim é merecedor de açoites. Como disse há pouco, quem assim procede, por mais bem-dotado que seja, deixa de ser homem; foge do coração da cidade e das assembleias, onde, exclusivamente, no dizer do poeta, os homens se distinguem, para meter-se num canto o resto da vida, a cochichar com três ou quatro moços, sem jamais proferir um discurso livre, grande ou generoso (PLATÃO, 2002: Górgias, 485a-d.).

As crianças demonstram abertura porque ainda não foram bombardeadas pela materialidade do mundo, já os adultos estão profundamente marcados pelas *dores do mundo*²⁶, e, que mesmo se firmem em nosso contexto social com credores de modelos teológicos hostis, são tão materialistas quanto quaisquer princípios biológicos fundado na matéria. É na ambivalência que a presença exerce sua função.

Educar é um educar-se, uma vez que insistir no discurso de que não houve base²⁷ só fará com que esse aluno se frustrate diante das ciências, e, em muitos casos, abandonem o espírito científico por sempre acreditarem que lhes faltam algo para irem adiante. Talvez

²⁶ Alusão a obra de Shonpehauer, tentativa de compreender as bases do comportamento humano perante sua existência.

²⁷ Ressaltamos que essa base não segue o rastro do *logos*, pois, não por uma questão de expressividade e reconhecimento, mas a base da base só é possível nas reflexões filosóficas.

essa ideia seja enfadonha e até inócua para muitos que leem essas palavras, mas a *Pedagogia da Presença* não é um processo de delegação de funções ao um terceiro, tampouco assumir responsabilidades que estão para além dos limites que estão estabelecidos pelo protocolo. Mas antes de tudo um resgate do originário que nos convida para “brincar”, em um mundo pífio e de prognóstico sombrio, a ausência do originário não nos permite mais a “brincadeira”, a leveza do existir.

Quem enfrenta o ensino básico, compreende que essa ausência de ser, que é no fundo ausência de conhecimento, é dita na infância, no início do ensino fundamental, no fundamental II, no ensino médio – seja básico, integrado e técnico – bem como no ensino superior: processo anacrônico em que o aluno nunca atinge o conhecimento, ele é sempre um carente de ser. É evidente que existem exceções, mas esses não nos interessam, já atingiram sua efetivação existencial perante o conhecimento, preocupando-nos apenas com sua formação humanística; no caso dos sem “base”, o desafio é ainda maior, pois ele precisa ser inserido no universo do conhecimento e do humanismo.

O que interessa à *presença* é justamente aquele ente existencial que foi esquecido, encontrando-se neutro, quase subterrâneo na sala, que precisam da presença, de uma pedagogia, como diria Espinosa, capaz de gerar o *conactus*²⁸, efetivar sua vontade de potência no mundo. Para tanto, precisa-se de um manual de teoria e um conjunto de regras técnicas? Evidente que não! Precisa-se de um encontro de corpos, não estamos aqui defendendo nenhuma espécie de pedagogismo paternal, mas um processo onde o conhecimento é uma elucidação, o “manual” da *presença* é ensinar sem se esquecer dos processos, pois o movimento do conhecimento traz consigo o bojo de um originário, que embora seja sempre presente, permanece obscuro no técnico pelo técnico.

Segundo Heidegger, existe um “silêncio do ser”, que entendemos em nossa pesquisa como possibilidade de um despertar por meio dos processos educativos que trazem na sua forma pedagógica o comprometimento com o que é essencial. Em outras

²⁸Para Espinoza, trata-se de uma potência do agir, permanecer, resistir e agir na esfera essencial da efetivação humana. Tomando as palavras de Costa, é possível perceber a existência de um ato educativo nessa tentativa de potencialização evidenciada pelo autor moderno, diz-nos Costa: “Uma vez que, segundo Spinoza, cada um decide aquilo que é bom ou ruim segundo o seu afeto (E3P39S), uma educação prescritiva/ normativa que decide o quê, como e quando algo deve se aprendido é despotencializadora, pois estimula a passividade do sujeito, é geradora de paixões tristes, na medida em que distancia o educando de sua própria potência de pensar. O filósofo nos mostra que em função dos encontros há variação de nossa potência, sendo, deste modo, imprevisível o momento da aprendizagem, pois cada um tem sua própria história afetiva e, portanto, é mais ou menos sensível a isto ou aquilo em função do que já foi vivido (COSTA-PINTO, 2002, p. 138)”

palavras, sem uma base curricular capaz de pensar suas ciências particulares em seu fundamento, deixaremos uma lacuna irrefutável na formação científica, o que atinge diretamente o humanismo das ciências. Lembrando que o humanismo aqui não é visto tão somente como algo específico das ditas ciências humanas, pois, como já evidenciamos com a fenomenologia, todo conhecimento, mesmo os que consideramos objetivos e naturais, o são também humano. Sem essa esfera fundamental, apenas baseada no tecnicismo, as ciências caíram no subterrâneo e como afirma Hiedegger, operaram no enigmático, em um ser que não se desvela em sua inteireza:

Mesmo que se lograsse determinar ontologicamente e primeiramente o ser-em a partir do ser-no-mundo *que conhece*, isso implicaria, como primeira tarefa indispensável, uma caracterização fenomenal do conhecimento enquanto caracterização do ser-em e para o mundo. Ao refletir sobre esta relação de ser, dá-se, logo de início, um ente, chamado natureza, como aquilo que primeiro se conhece. Neste ente não se encontra conhecimento. Quando “há” conhecimento, este pertence unicamente ao ente que conhece. Entretanto, o conhecimento também não é simplesmente dado nesse ente, a coisa, homem. De todo modo, não pode ser constatado externamente como, por exemplo, propriedade de nosso corpo. Não lhe pertencendo como uma qualidade externa, o conhecimento deve estar “dentro”. Assim, quanto mais univocamente se admite, em princípio, que o conhecimento está propriamente “dentro” e que nada possui do modo de ser de um ente físico e psíquico, tanto mais se acredita proceder sem preposições, na questão sobre a essência do conhecimento e sobre o esclarecimento da relação entre sujeito e objeto. Pois, só então é que poderá surgir o problema ou a seguinte questão: como este sujeito que conhece sai da sua “esfera” interna e chega a uma “outra” esfera, a “externa”? Como o conhecimento pode ter um objeto? Como se deve pensar o objeto em si mesmo de modo que o sujeito chegue por fim a conhecê-lo, sem precisar arriscar o salto em uma outra esfera? Nesse ponto de partida com múltiplas variações, abra-se mão constantemente de questionar o modo de ser do sujeito que conhece, embora, sempre, ao se tratar de seu conhecimento, esse modo de ser esteja implícito. Sem dúvida, se nos assegura que o interior, ou a “esfera interna” do sujeito não é, disserto, pensada como uma “caixa” ou um “casulo”. Mas reina um grande silêncio o que significa positivamente o “interior” da imanência em que o conhecimento estar, de início, trancado, e como o caráter ontológico deste “estar dentro” do conhecimento se funda no modo de ser do sujeito. Como quer que se interpretem esta esfera interna, ao se questionar como o conhecimento dela “sair” e a “transcende”, logo aparece que se considera o conhecimento problemático, sem que antes se tenha esclarecido como é e o que é em si mesmo este conhecimento que impõe a tarefa de um tal enigma (HEIDEGGER, 2006, p. 107).

Pedagogia da Presença é uma pedagogia da elucidação, do fazer acontecer o conhecimento diante daqueles que usaram sua liberdade, por um motivo que nos escapa, para terem acesso ao espírito mais valioso da ciência. Esse estado de coisa supera o protocolo da ementa, e nos lança nas categorias da existência como possibilidade de educar. O ato educativo é por excelência um ato da pergunta, e toda pergunta é primordialmente uma atividade da imanência de um único ente que é capaz de perguntar,

que é dotado dessa potencialidade, que como aludimos anteriormente, encontra-se na presença humana.

Percebemos que é na existência que o movimento pedagógico se torna explicitações antecedentes do *Dasein*, que como ente da pergunta, pressupões que, para fazer qualquer pergunta, é necessário ter apreendido os entes mundanos e intramundanos da própria realidade, a saber: é no sentido do ser que reside qualquer conhecimento possível, inclusive o conhecimento necessário para aquele ente que é capaz de perguntar o ser e fazer dele um ente existencial do questionamento. Considerando esses atributos como modo de ser do próprio entreposto humano no mundo, é fortuitamente a situação da presença.

A *presença* não está desconectada da origem, podemos até afirmar que origem é *presença* e *presença* é origem. Conceber os processos educativos tão somente na pergunta, que seja: entendido como elemento constante das atividades de ensino e aprendizagem, sejam na formação primária ou institucional, é uma manifestação fulcral da educação e da própria atividade científica.

Os agentes do processo educativo não estão centralizados no psicologismo ou no reducionismo objetivo, não somos, educadores e educandos, meros objetos reduzidos a unidade de medida do mundo; educação não é tão somente estatística ou conjuntos de regras e resoluções fundados nessa ou naquela corrente pedagógica, ao passo que não somos uma simples *presença*: somos justamente aquele ente específico da realidade no qual toda realidade da multiplicidade e diversidade – todo objeto de apreensão – estão dotados de sentido.

Todo conteúdo e objeto estudado, e aqui não se trata de cair no filosofismo ou pedagogismo, o é porque somos os entes que perguntam o ser, portanto, o ente para o qual as coisas estão presentes. Ora, como é possível estabelecer esse nexo entre o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido fora de uma educação linear? Como é possível a *presença* fora do sujeito? E para ser mais preciso, é possível compreender o mundo – toda ciência apresentada como fenômeno do intelecto – sem as unidades de sujeito e objeto? Segundo Heidegger, a *presença* não nos isola no mundo, pelo contrário, ela nos faz ser mundo. Numa pedagogia que se propõe à *presença*, o modo operante da sua reflexão é justamente uma reafirmação da natureza e essência da existência que não é apenas minha e dos demais humanos, mas de todo o mundo, trata-se de uma filosofia que ao girar o

círculo do pensamento, admite para si uma transformação ética na forma que pensamos o conhecimento e sua transmissão por meio da educação:

(...) pode-se repreender a filosofia de girar constantemente em torno de questões preliminares somente se o critério para julgá-la for retirado da ideia das ciências, das quais se exige a solução de problemas concretos e a construção de uma visão de mundo. Eu quero, em todo caso, que essa necessidade da filosofia de girar em torno de questões preliminares cresça e se mantenha, a ponto de tornar-se uma virtude (HEIDEGGER, 1995, p. 03).

É evidente que toda existência é possibilidade, inclusive essa é uma das premissas da educação: possibilidade de ser dos seus agentes, que numa linguagem pedagógica se demonstra como objetos a serem alcançados, fazer com que o ensino e a aprendizagem sejam efetivados na realidade intelectual. No entanto, para Heidegger: a possibilidade não é um fenômeno empírico, mas um contingente da atuação do homem no próprio homem por meio de suas escolhas; do uso da sua liberdade, ele pode efetivar-se em perspectivas e metas de compreensão que o leve ao determinismo do conjunto de ementas que formam o currículo ou simplesmente tomar uma outra direção, nesse sentido, a essência da existência do ser do homem é o ente do qual qualquer decisão interfere na sua essência mais particular, levando à “posse” ou ao “declínio”. Eis, portanto, a importância do currículo nos processos educativos, ele não é meramente um ato burocrático, mas uma intervenção no *Dasein*.

4.3 - Do *finito* ao *nada*: os fundamentos para o problema da constatação.

Como foi posto, o *Dasein*, na realidade da *presença* é uma reafirmação do caráter original do homem que é justamente o de colocar por meio da pergunta o problema fundamental do ser. E que esse *está presente* não é uma simples presença, um reducionismo. Mas que o ato inquestionável é sempre um *poder-ser*, realidade explícita dos processos educativos, o educando é um *poder-ser* da *potência de agir* do educador.

Todavia, entendemos que muito mais do que potência, a *pedagogia da presença* é uma projeção. O que defendemos neste trabalho é que o ato indelével da existência se projeta em uma existência, que, por ser projeção, é uma *transcendência*. Essa transcendência não coaduna com o conceito tradicional, vindo em especial da tradição escolástica, tampouco, uma visão das inúmeras possibilidades de transformação do homem por meio da educação do seu intelecto, permitindo-lhe que compreenda o mundo nessa ou naquela visão de ciência, religião, ideologia, pedagogia, filosofia ou

pseudofilosofia, mas que o ponto essencial é uma ontologia fundamental calcada em uma subjetividade que admite para si o mundo em toda sua totalidade; em outras palavras, como foi supracitado na seção anterior, que tempo é ser e ser é tempo, justificado em nosso trabalho como uma ontologia fundamental, nos diz Heidegger:

Se, pois, de acordo com o sentido fundamental da palavra, *ethos*, o nome, ética, quiser exprimir que a ética pensa a morada do homem, então o pensamento que pensa a Verdade do Ser, como o elemento fundamental, onde o homem existe, já é a ética originária. Mas então tal pensamento não é apenas ética por ser ontologia, de vez que a ontologia só pensa o ente (on) em seu ser. Ora, enquanto não for pensada a Verdade do Ser, toda ontologia fica sem fundamento. Por isso o pensamento que, em Ser e Tempo, tentou preparar-se para pensar (*vordenken*) a Verdade do Ser, foi intitulado Ontologia Fundamental (HEIDEGGER, 1967, p.88).

E sobre uma ontologia fundamental que se movimenta na transcendência, é imperioso evidenciar as palavras de Sartre:

(...) os dados visuais ou tateis que fazem parte da consciência como elementos subjetivos imanentes, (...) não são o objeto: a consciência não se dirige para eles; através deles, visa à coisa exterior. Esta impressão visual que faz parte presentemente da minha consciência não é o vermelho. O vermelho é uma qualidade do objeto, uma qualidade transcendente. Esta impressão subjetiva que, sem dúvida, é “análoga” ao vermelho da coisa, não é senão um “quase vermelho”: isto é, é a matéria subjetiva, a *hyle* sobre a qual se aplica a intenção que se transcende e procura atingir o vermelho que está fora dela (SARTRE, 1973, p. 105-106).

No ser e no tempo, o objetivo de educar é um projeto e os objetos apreendidos pelo mundo são *utensílios* interligados ao projetar-se educativo. Essa dinâmica do pensar educativo nos aproxima da máxima heideggeriana de que a característica essencial do homem é que ele é um *ser-no-mundo*. A *presença* é a constatação do que o *homem-estar-no-mundo*. Essa *presença* no mundo confirma o caráter transcendental da finitude. Educar é educar para finitude, os processos educativos não são projeções para o futuro, na verdade, essa ideia de que se educa para o futuro é na ordem lógica uma manifestação ordinária do senso comum. *Pedagogia da Presença* é um modo de educar que não projeta o processo de ensino e aprendizagem para além da finitude.

Essa ideia traz uma série de consequências no uso da liberdade, e, evidentemente, faz jus à tradição existencialista de que uso que fazemos da liberdade implica em responsabilidade, em Heidegger, essa ideia está subjugada em um contexto onde a finitude não é apenas o universo humano, mas o universo humano como um ente do próprio mundo.

A lógica de uma educação para o futuro anula qualquer projeção de um educar-se que mantenha condições necessárias para que a própria educação seja tão qual educativa. É evidente que essa ordem de pensamento seja uma espécie de antagonismo, porém a grande questão é que ela é tão material – no sentido da matéria histórica do marxismo – que vislumbramos em Heidegger na *Carta acerca do humanismo*, que pensar a finitude como educação implica em uma mudança no modo que concebemos o próprio direito, e, conseqüentemente, as políticas públicas, pois finitude desmistifica acúmulo, não existe nessa dinâmica o direito de herança e o acúmulo de bens para além da finitude, já que é totalmente irrisório concebermos uma educação em viés econômico que tenha como intenção garantir bens e serviços, além da nossa existência temporal, toda ordem de trabalho em uma ótica pedagógica que concebeu o real dessa forma auto condenou-se ao fracasso. A presença é agora, não cabe pensar no futuro, inclusive, pensar o mundo fora da finitude é condenar todos os entes que ainda não existem, humanos e não humanos.

Somente a *presença* é o que temos de fato, portanto, projetar não é lançar-se para além do finito, mas trabalha como o finito dentro dos limites da sua própria finitude, pois no orbe do tempo e do espaço, é ilógico qualquer ação humana em uma instância do real que não existe, a saber, o futuro. Nossas intervenções na finitude sem uma projeção pedagógica da *situação* é o fracasso do nosso processo de humanização, trata-se do prognóstico sombrio dos tempos modernos.

Pensar a educação como um projeto da finitude implica afirmar que o próprio homem é um projeto, e que o mundo, diferente das deduções fenomenológicas, como refletimos na seção anterior, não uma instância contemplativa da totalidade do possível, mas uma expansão do homem que se determina por meio dos diversos utensílios²⁹ e objetos que o próprio mundo pode lhe oferecer, uma vez que todas essas projeções da materialidade do mundo subsistem em função da realidade finita do homem e para o próprio homem porque o próprio homem é o próprio modo de ser do mundo.

A *Pedagogia da Presença* é a pedagogia da utilização desses utensílios, no sentido do próprio instrumento, inclusive todo aparato científico vindo da transformação finita desses utensílios, e não de coisas a serem meramente contempladas como pensara a metafísica clássica. A despeito dos utensílios, afirma Heidegger:

Contudo esta perda, à qual as coisas de uso devem aquela habitualidade maçante, é apenas mais um testemunho da essência originária do ser-utensílio. A habitualidade desgastada do utensílio impõe-se então como o único modo de ser próprio e aparentemente exclusivo. Somente ainda pura serventia é agora visível. Ela dá a impressão de que o originário do utensílio esteja na mera fabricação que uma forma imprime a uma matéria. Não obstante, o utensílio em seu autêntico ser utensílio provém de mais longe. Matéria e forma, e a diferença de ambas são de uma origem mais profunda (HEIDEGGER, 2010, p. 83).

Heidegger enfatiza que uma simples fabricação de um sapato é um lançar-se em possibilidades que nos conecta ao mundo em infinitas projeções, diz-nos o autor:

Todo mundo sabe de que consiste o sapato. Quando não é de madeira ou de rafia lá se encontram a sola de couro e o couro da cobertura, unidos através de costuras e pregos. Tal utensílio serve para calçar os pés. De acordo com a serventia, se não para trabalho no campo ou para dançar, a matéria e a forma são diferentes (HEIDEGGER, 2010, p. 79).

E o mais impactante dessa constituição *ôntica* numa ordem pedagógica é o fato de presenciarmos que uma ontologia fundamental é a nossa capacidade de fazer do mundo e sua realidade finita um projeto de ações e realizações da idiossincrasia das possibilidades humanas: como a arte de usar um salto alto ou de um sapato tateante moldados nas mãos de um sapateiro, faz-nos lançarmos em infinitas possibilidades de finitude, o que não deixa de ser o autodidatismo, pois os utensílios expandidos no corpo faz com o corpo seja uma manifestação de linguagem, e até podemos ousar, o corpo também educa, como foi proferido na seção anterior.

A *Pedagogia da Presença* implica em uma ordem transcendental que inaugura o mundo como fenômeno da compreensão: uma manifestação da liberdade. Entretanto, como foi supracitado, essa dinâmica de abertura sobre os processos educativos, que ousamos chamar de um *outro pensar* sobre a educação, liga-se ao ideário existencialista de que toda liberdade implica em uma consequência, uma responsabilidade, o que faz da educação um horizonte de projeções e limites, à medida que os agentes educativos se encontram limitados àqueles utensílios que sua condição *ôntica* de integração com o mundo e sua própria finitude, o que reverte o princípio kantiano, que tinha como máxima que o conhecimento só é possível dentro dos limites da razão, para o pensamento de Heidegger (2010), onde os limites de um autêntico conhecimento dependem dos utensílios do mundo.

O ato educativo nesse *outro pensar* traz para condição do homem um conceito essencial do pensamento de Heidegger, que é o conceito de *Cuidado*, pois uma educação de quem *estar-no-mundo* traz como sentido um *cuidado* de tudo aquilo que é necessário a esse projetar-se da finitude, o que traz consequências na realidade da vida e de toda ação do educando e o educador – que na realidade última da temporalidade, não é uma dualidade educando/educador, mas *Dasein*. Heidegger compreende que o *cuidado* é uma atitude de *amor*:

Contudo Sorge (cura, cuidado), se entendido de maneira correta, isto é, de modo fundamental-ontológico, nunca pode ser diferenciado em contraposição ao amor, mas é o nome para a constituição extáticotemporal do traço fundamental da presença (*Dasein*), a saber, da compreensão do ser (HEIDEGGER, 1994, p. 237).

Entendemos que um dos princípios fundamentais da *Pedagogia da Presença* seja educar com o *amor*. Mas esse *amor* está longe de uma ideia de sentimentalismo pedagógico, pelo contrário, nós o apresentamos como mais um dos princípios existenciais que propomos em nossa investigação sobre filosofia e educação. Não podemos esquecer que os fundamentos do conhecimento surgiram a partir do termo grego *Φιλοσοφία*, que significa literalmente *Amor a sabedoria*. O rastro desse *amor* leva-nos a um ato educativo que nos lança no mistério que acreditamos está circunscrito na *Pedagogia da Presença*, e todo mistério aproxima-nos do *nada* – da nossa incapacidade de fazer com o estatístico seja capaz lançar a contabilidade dos processos educativos, é do *nada* nadificante que chegaremos na estrutura do nosso pensar.

Sem dúvida, uma das questões mais fundamentais da existência humana é o fenômeno do *nada*. Sabemos que o *nada*, enquanto movimento da linguagem, só nos foi posto pelo pensamento agostiniano. Agostinho impetrou no *nada* com o objetivo de encontrar o mote decisivo da teoria criacionista, onde todo acontecimento da criação deu-se pelo *nada*: “Eis que do *nada*, Deus criou o mundo” (AGOSTINHO, 1996). Antes de Agostinho, os gregos tratavam o *nada* como o *não ser*, se algo não está posto diante dos nossos sentidos, o que temos é o *não ser*. A partir desse *não ser* e *ser*, fundou-se os princípios constitutivos da lógica, a saber, identidade, contradição e terceiro excluído: “O que é e, como tal, não é para não ser, o que não é e, como tal, é preciso não ser” (PARMÊNIDE, 2006, B2); “É impossível o mesmo ser e não ser no mesmo, ao mesmo tempo segundo o mesmo” (ARISTÓTELES, 2002, IV, 1005b19-20).

A partir da tradição pessimista do século XIX, o nada passou por uma transmutação, bem nítida na obra de Schopenhauer e Nietzsche, onde o mesmo é visto como niilismo, sentimento inerente a fatalidade do existir. Heidegger também pensou o nada, mas esse nada do autor não pode ser confundido nem com o nada cristão, que pensa o nada como coisa, pois quando afirmo que não acredito em nada, já digo que acredito em alguma coisa, ou seja, no nada, para justificar a ação de Deus no mundo; nem o nada do fim da moral proclamado pelos pessimistas, mas um nada que reside em um dos problemas mais singulares da filosofia, o problema metafísico, que iremos expor aqui a partir da preleção de 1929, *Que é Metafísica?*

Vimos que uma *Pedagogia da Presença*, que tomamos como conceito em nosso trabalho, mostra-nos que Heidegger guia-se na tentativa de deslocar os homens do puro imediatismo com o objetivo de instaurar no indivíduo a dimensão crítica. Na obra o *Que é metafísica?* Sentimos essa necessidade de reflexão pulsando na problemática erguida pelo autor, o que fez da preleção uma das redomas mais discutíveis das suas obras antes do seu opúsculo mais bem elaborado, o *Ser e Tempo. Que é metafísica?* É o terceiro trabalho impresso do autor e que por necessidade de reflexão, teve o posfácio e introdução acrescentadas posteriormente, onde já podemos vislumbrar uma evolução espiritual do pensamento de Heidegger, em que o mesmo assume uma postura transcendental, transcendência no sentido kantiano, de encontrar na interrogação o bojo da fundamentação filosófica.

Heidegger parte da *analítica existencial* para nos situamos no problema do próprio homem, do mundo e de Deus. O nada é o véu do ser e a angústia é um acontecimento de todos nós, um acontecimento do Dasein e não uma mera condição psicológica como pretendia os niilistas. Heidegger aponta no início da preleção que o problema a qual pretende analisar se desenvolve a partir de uma interrogação metafísica. Heidegger, citando Hegel, afirma que o objetivo da filosofia é ver o mundo aos avessos, ele nos convida a deixarmos de lado os conceitos corriqueiros que a materialidade nos contamina com as suas ilusões e bestialidades. A interrogação pressupõe um ente interrogado e um ente que interroga, portanto se funda em uma totalidade, que é o objetivo central da metafísica. A ciência pensa tudo isso de forma fragmentada, abandonando o seu estatuto original, que é o fundamento da essência da totalidade, que é a razão de ser dela. Diz-nos Heidegger: “O homem – um ente entre outros – ‘faz ciência’. Nesse ‘fazer’ ocorre nada menos que a irrupção de um ente, chamado homem, na totalidade do ente,

mas de tal maneira que, na e através desta irrupção, se descobre o ente naquilo que é em seu modo de ser” (1973, p. 36).

Nesse contexto, é razoável nos perguntarmos: por que nos preocupamos com o nada? Por que a ciência abandonou o nada? A ciência nada quer saber do nada, embora o nada seja desconsiderado pela ciência, percebemos que essa atitude move o problema do nada para a sua essência, pois saber que a única coisa sobre o nada é o próprio nada, implica em colocar o nada em uma posição central de um problema. Na verdade, a atitude da ciência perante o nada é o pressuposto para considerá-lo, é no desconsiderar o nada que ele é considerado. A pergunta sobre o nada converte o interrogado em seu contrário, privando-se a si mesmo do seu objeto específico, daí percebemos que essa nossa tentativa de estabelecer o nada como alguma coisa é nada mais do que uma negação da totalidade do ente, o absolutamente não ente. O nada é o não ente, portanto, admite na sua análise o princípio de negação. Entretanto, segundo Heidegger, não podemos nos perder nas trocadilhas de palavras do nada, pois ele é mais originário que o *não* e a *negação*; o nada não pode ser reduzido à negatividade. O nada só é possível ao entendimento humano a partir de uma constituição prévia, ao passo que se o nada nos permite questioná-lo, ele nos permite encontrá-lo: “A totalidade do ente deve ser previamente dada para que possa ser submetida enquanto tal simplesmente a negação, no qual, então o próprio nada se deverá manifestar” (HEIDEGGER, 1973, p.58).

Complementa Heidegger, o elemento prévio do nada encontra-se na nossa vida ordinária, no tédio:

“(...) este tédio ainda muito longe de nossa experiência quando nos entedia exclusivamente este livro ou aquele espetáculo, aquela ocupação ou este ócio. Ele desabrocha se á agente está entediado. O profundo tédio, que como névoa silenciosa para cá e para lá nos abismos da existência, nivela todas as coisas, os homens e a gente mesmo com elas, numa estranha indiferença. Este tédio manifesta o ente em sua totalidade” (HEIDEGGER, 1973, p. 39).

Além do tédio, temos na alegria um elemento de previda do nada, pois a alegria, sobretudo a alegria diante de um ser querido, põe-nos diante de um sentimento de disposição e de humor. É na existência, nos elementos do tédio e da alegria, que o nada é nadificado; quem nunca sentiu o nada no mais profundo tédio e quem ficou tão feliz que ao mesmo tempo questionou essa felicidade e sentiu nesse questionar a presença vital do nada. Esse fenômeno não é tão contínuo em nossas vidas, ele é um lapso que se dá em um raio de instantes, e a sua disposição fundamental, ou seja, o que possibilita o tédio e

o humor, é chamado por Heidegger de angústia, não se trata da angústia enquanto temor (temor de alguma coisa ou por alguma coisa) gerado pela ansiedade, mas gerada pelo sentimento de indiferença, é nessa indiferença que o nada aflora, como elemento constitutivo do mundo: “Como a angústia já sempre determinada, de forma latente, o ser-no-mundo, este, enquanto ser que vem ao encontro na ocupação junto ao ‘mundo’, pode sentir temor. Temor é angústia imprópria, entregue a de-cadência do ‘mundo’ e, como tal, angústia nela mesma velada” (HEIDEGGER, 2006, p. 254).

A resposta do nada se encontra no *Dasein*, à medida que nós humanos somos únicos capazes de nos angustiarmos, o nada se revela na angústia, mas não na objetividade. Angústia não significa apreensão do nada, apenas é manifestado por ela. O nada é uma grande espécie de fuga, uma rejeição da nossa condição humana. Mas a questão não pode ser resolvida por uma fuga, segundo Heidegger, ela nos traz um problema metafísico. A essência do nada originariamente nadificado consiste em: conduzir primeiramente o *Dasein* do ente enquanto tal, que significa está suspenso no nada:

“ O nada é a possibilidade da revelação do ente enquanto tal para o ser-aí humano. O nada não é um conceito oposto ao ente, mas pertence ao ente, mas pertence originalmente à essência do mesmo (do ser). No ser do ente acontece a nadificação do nada” (HEIDEGGER, 1973, p.41).

Aqui constatamos a complexidade do nada e a fundamentação da negação, portanto, é no mote da angústia que podemos transcender este estado de coisa. O estar suspenso do *Dasein* dentro do nada originado pela angústia escondida é o ultrapassar do ente em sua totalidade: a transcendência.

Por meio dessa transcendência, nos encontramos além do ente enquanto tal, pois não somos uma mera objetividade, não somos um ente entre outros entes, mas o único ente capaz de perguntar o nada e, conseqüentemente, o único a perguntar o ser e a totalidade. Do nada, nada sabemos. Esse *nada sabemos* é mais pura prova de que sabemos, ou seja, de que *nada sabemos* e, se não fosse não poderíamos avançar no pensamento, pois somente porque o nada se revelou, pode a ciência transformar o próprio ente em objeto de pesquisa, ao passo que é impossível a ciência, mesmo a mais objetiva entre elas, como a matemática, calcular ao infinito, e essa impossibilidade nos coloca diante da ontologia fundamental e nos permitir, não apenas criticar, mas constatar os processos educativos sem nenhum receio de afirmarmos que resultados de experiência, não são suficientes para pensarmos uma educação sem a formação humanística.

Em síntese, é nesse universo humanístico, ligado a ontologia subjetiva, que encontramos respaldo conceitual para apresentarmos os dados coletados nessa pesquisa, como seguirá na próxima seção. É nessa investida que nossa pesquisa direcionar o problema da ontologia fundamental para dentro da análise curricular. Como fora dito anteriormente, essa performance investigativa se orientou pelos cursos de licenciatura presencial da UFAL/Campus Maceió com o fito de constatar ou não o *Esquecimento do Ser* na ordem humanística dos cursos analisados. Optamos pelo título *Análise* na última seção para não desvincularmos os princípios da totalidade de nossa pesquisa.

5. ANÁLISE

Como já anunciado anteriormente, o trabalho procurou se debruçar sobre a realidade de como está sendo pensada a formação dos estudantes de todas as licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Alagoas, *campus* A.C.Simões. Para tanto, cotejamos os projetos político pedagógicos e as matrizes curriculares dos aludidos cursos, analisando, em especial, as políticas para o ensino no confrangendo aos seus eixos formativos.

Nesse sentido, inicialmente, convém registrar que dentre os 99 cursos ofertados no seio da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C Simões, tem-se, atualmente, a presença de 16 licenciaturas, distribuídas da forma abaixo representada.

Quadro 1: Licenciaturas Ofertadas na UFAL - Maceió

Nome do Curso
Ciências Biológicas
Ciências Sociais
Educação Física
Filosofia
Física
Geografia
História

Letras – Espanhol
Letras – Francês
Letras – Inglês
Letras – Libras
Letras – Português
Matemática
Música
Pedagogia
Química

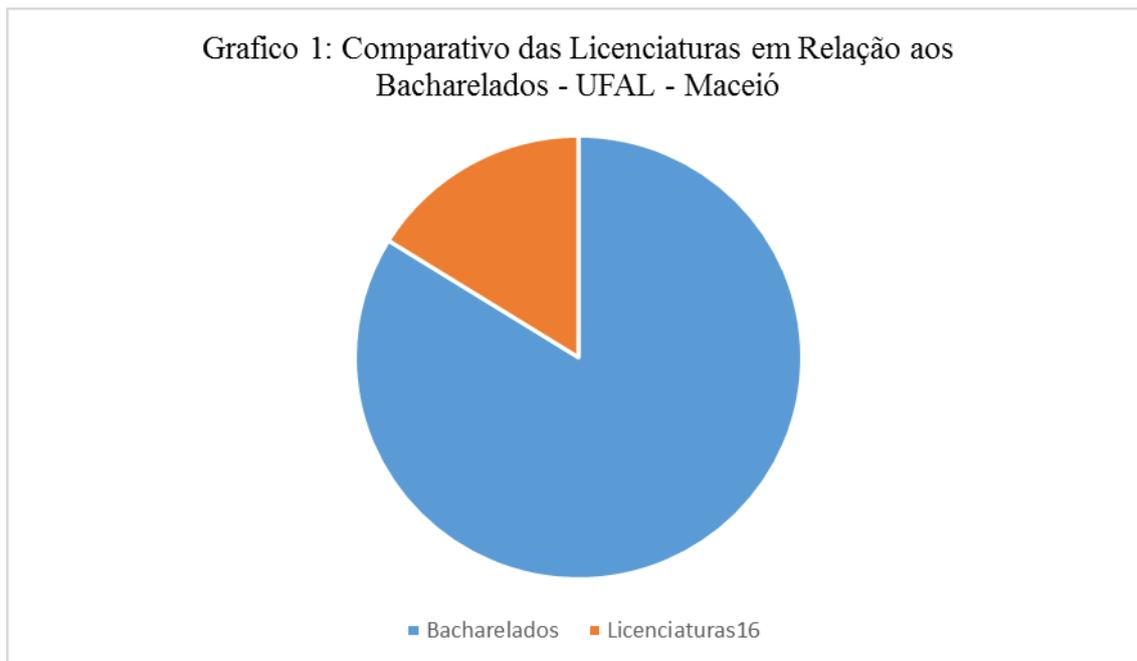
Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Vê-se, assim, que do montante global de 99 cursos, as licenciaturas totalizam um cômputo geral de 16 cursos, representando, no leque de ofertas da UFAL – *campus* Maceió, um percentual de 16,16%, o que para o recorte que fora dado ao presente estudo é um valor significativo, já que abarca a totalidade do que se desejou analisar.

Ressaltamos que, apesar de as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensarem o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico, mantivemos a cautela de conseguir analisar todo *corpus* eleito como objeto de investigação.

Abaixo, ilustramos o que, em termos gráficos, as licenciaturas se configuram quando comparadas aos bacharelados.

Grafico 1: Comparativo das Licenciaturas em Relação aos Bacharelados - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Após esse olhar mais geral, passar-se-á a ter uma atenção mais acurada sobre as matrizes curriculares constantes nos Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas acima listadas, analisando, inicialmente, cada licenciatura, para em seguida, explicitar de forma geral e conjunta da realidade investigada.

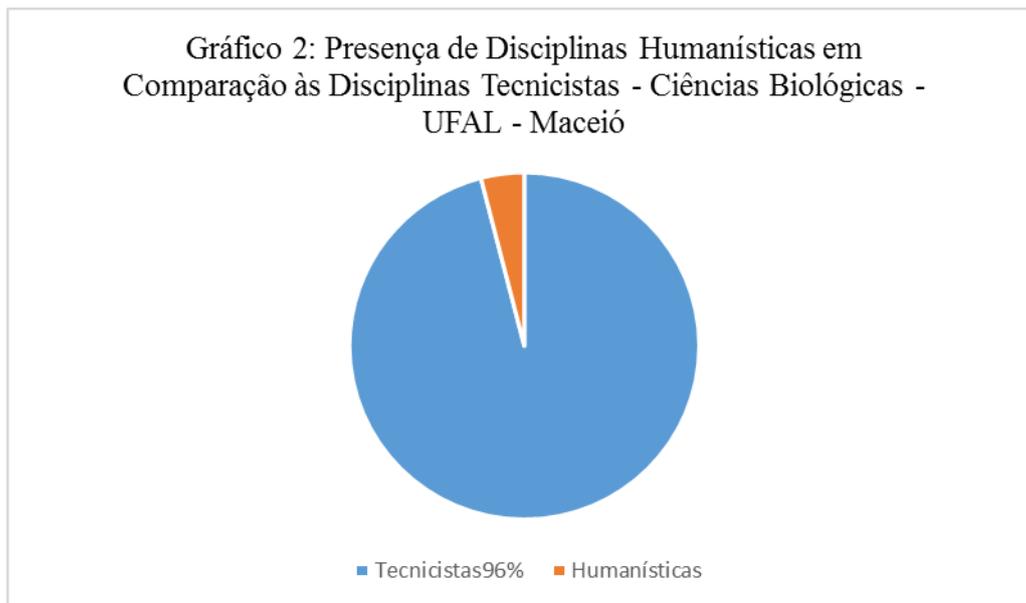
Seguindo a sequência apontada no quadro 1, observar-se-á inicialmente o currículo da licenciatura em Ciências Biológicas.

Dessa forma, esse curso tem uma carga horária total de 3.220 horas e a matriz curricular, entre disciplinas obrigatórias e eletivas, contempla predominantemente conteúdos de Biologia Celular e Molecular, Química, Genética, Morfologia, Embriologia, Botânica, Anatomia, Microbiologia, Parasitologia, dentre tantos outros que se vinculam ao exercício específico de atuação do biólogo.

As disciplinas que aproximam-se das ciências humanas, no currículo analisado, são Bioética e Libras. Dessa forma, por ser o foco deste estudo a presença da Filosofia nas licenciaturas, deve-se asseverar que não consta no aludido currículo nada específico de abordagem filosófica propriamente dita.

Nesse raciocínio, vemos que de 49 disciplinas que perfazem o currículo, apenas 02 tem uma vertente menos tecnicista, inexistindo qualquer vertente filosófica. Tais dados ficam mais expressivos quando visualizados a partir dos gráficos a seguir esboçados.

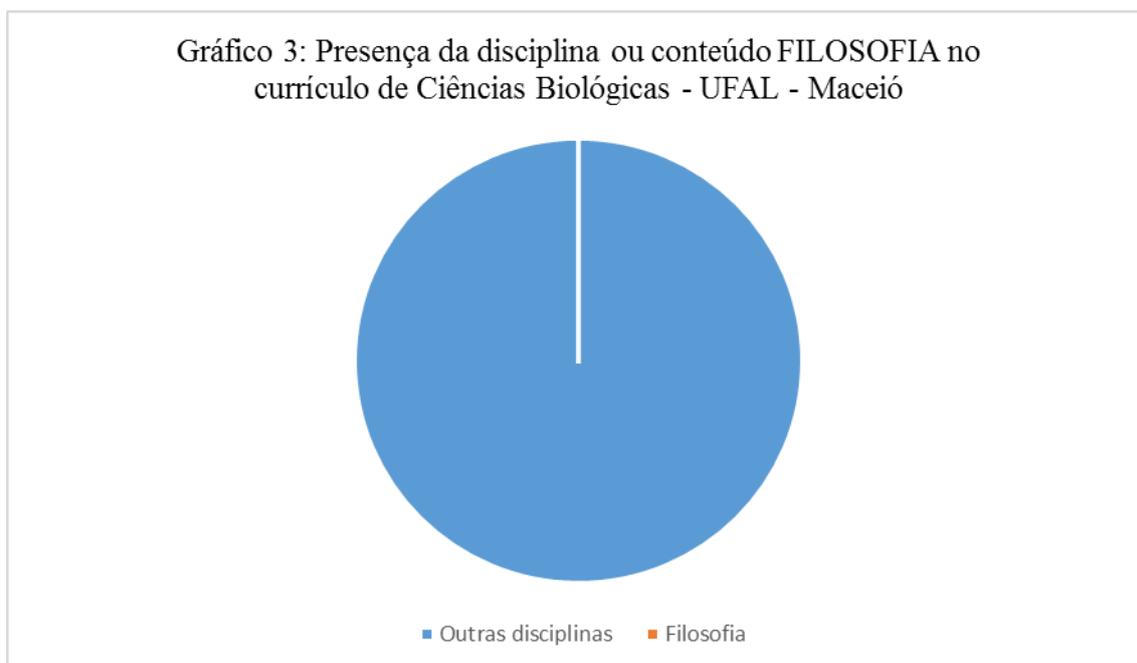
Gráfico 2: Presença de Disciplinas Humanísticas em Comparação às Disciplinas Tecnicistas - Ciências Biológicas - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Se olhar, isoladamente, a presença da Filosofia no currículo estudado, tem-se a representação a seguir.

Gráfico 3: Presença da disciplina ou conteúdo FILOSOFIA no currículo de Ciências Biológicas - UFAL - Maceió



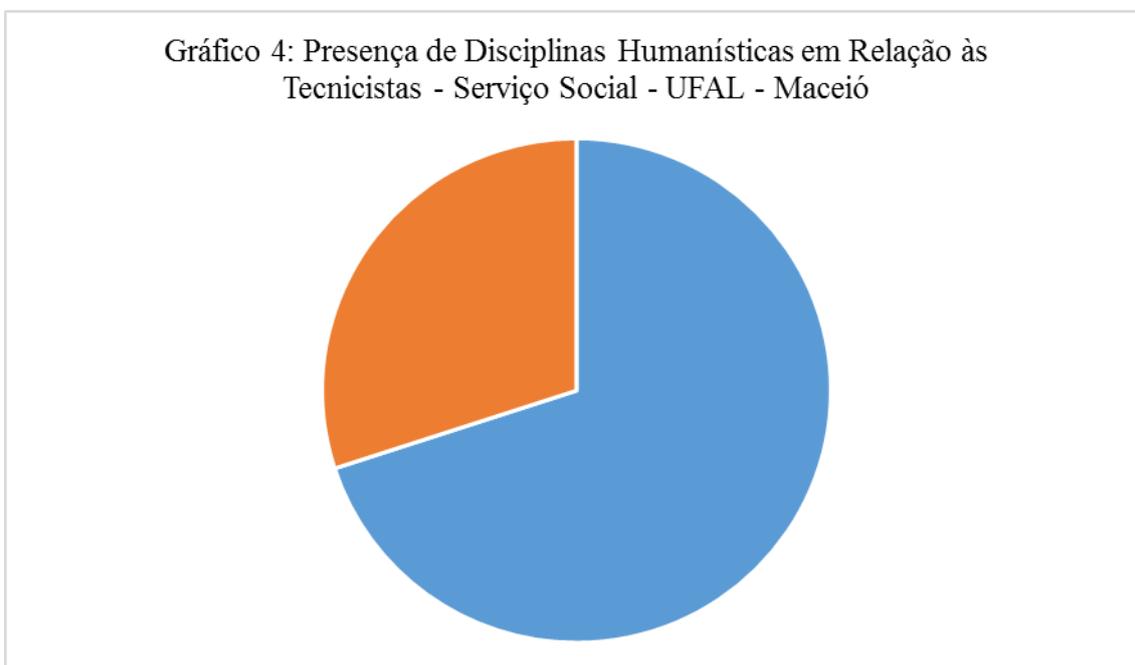
Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Consequentemente, em relação à Licenciatura em Ciências Biológicas, vê-se a ausência plena da Filosofia e o quantitativo irrisório de disciplinas humanísticas, parecendo existir uma preparação mais voltada aos saberes técnicos da profissão específica.

Passando-se a analisar a licenciatura em Ciências Sociais, observa-se no referido currículo a presença de 40 disciplinas ofertadas em caráter obrigatório e 13 disciplinas em caráter eletivo.

Das 40 disciplinas obrigatórias, constata-se 12 disciplinas humanísticas, a saber: Fundamentos Históricos e Filosóficos das Ciências Sociais, Antropologia I, Ciência Política I, Sociologia I, Antropologia II, Ciência Política II, Sociologia II, Antropologia III, Ciência Política III, Sociologia III, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Libras.

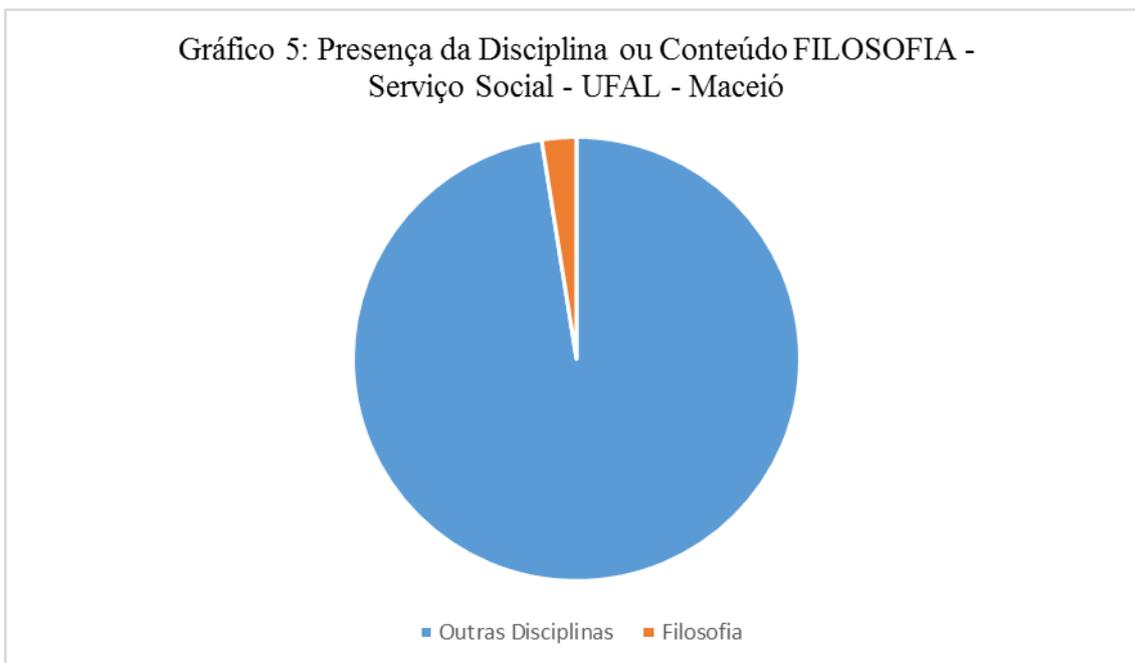
Formulando uma representação gráfica desta realidade, obtém-se o seguinte:



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Já no tocante à disciplina ou conteúdo filosófico, tem-se apenas uma disciplina em um universo de 40 que compõem o curso, conforme abaixo representado.

Gráfico 5: Presença da Disciplina ou Conteúdo FILOSOFIA - Serviço Social - UFAL - Maceió



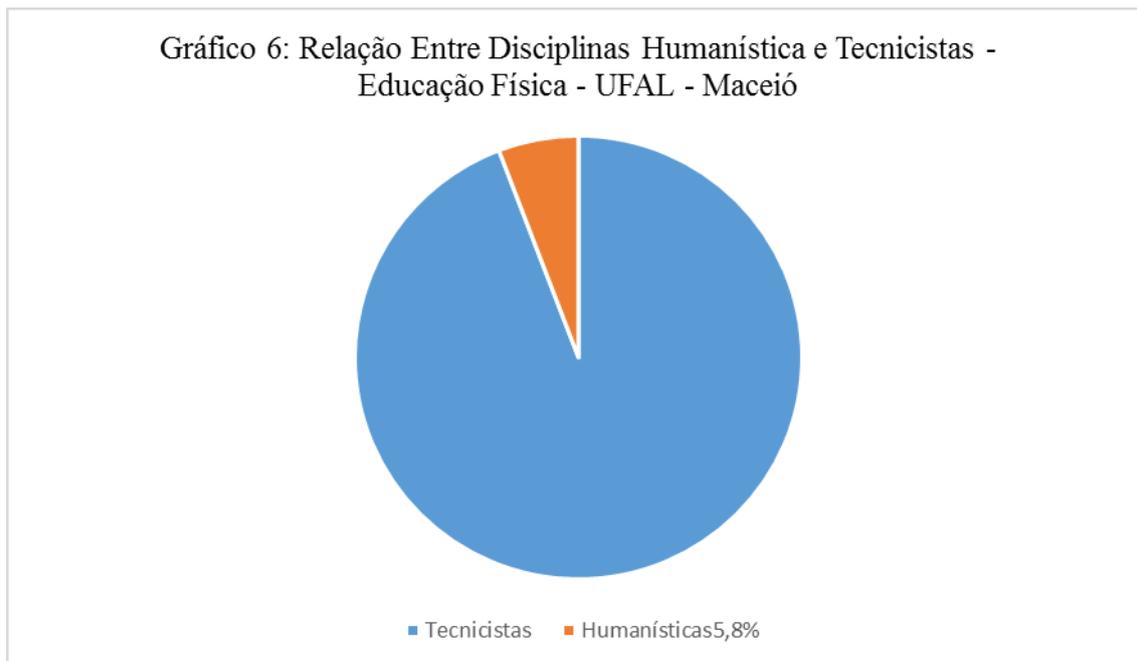
Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Tal achado, apesar de ser altamente entristecedor, revela algo que vem se discutindo ao longo dessa tese, qual seja, o esquecimento do ser.

A partir do momento em que se observa que até mesmo em um curso de Ciências Sociais a Filosofia aparece subalternizada, fica clara a ausência da essência fundante do pensar, eis que a Filosofia é uma área do conhecimento essencial para sedimentar qualquer outra ciência em nível cognitivo e intelectual, por meio do despertar do *logos*.

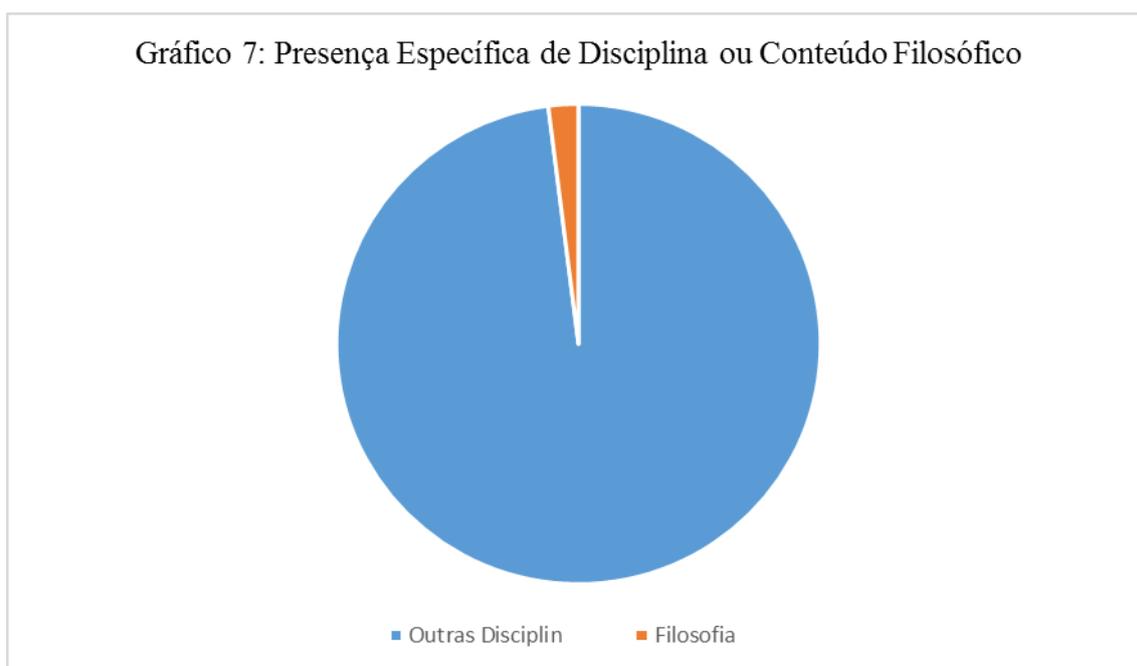
Analisando-se o currículo contemplado no PPP da licenciatura em Educação Física, observa-se a presença de 26 disciplinas obrigatórias e 26 disciplinas eletivas, sendo que apenas nas obrigatórias se denota algumas ligadas ao que aqui estamos trabalhando como humanísticas: Bases Histórico Filosóficas da Educação Física, Bases Sociológicas aplicadas à Educação Física e Libras. Ou seja, de uma oferta de 52 disciplinas, apenas 3 compõem o leque das humanísticas e a presença mais específica da Filosofia está alocada em um momento único do curso, qual seja, no período inicial, com uma carga horária de 80 horas aulas para uma matriz que tem o cômputo global de 3.200 horas aulas. Ilustrativamente, tem-se o que está configurado abaixo.

Gráfico 6: Relação Entre Disciplinas Humanística e Tecnicistas - Educação Física - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

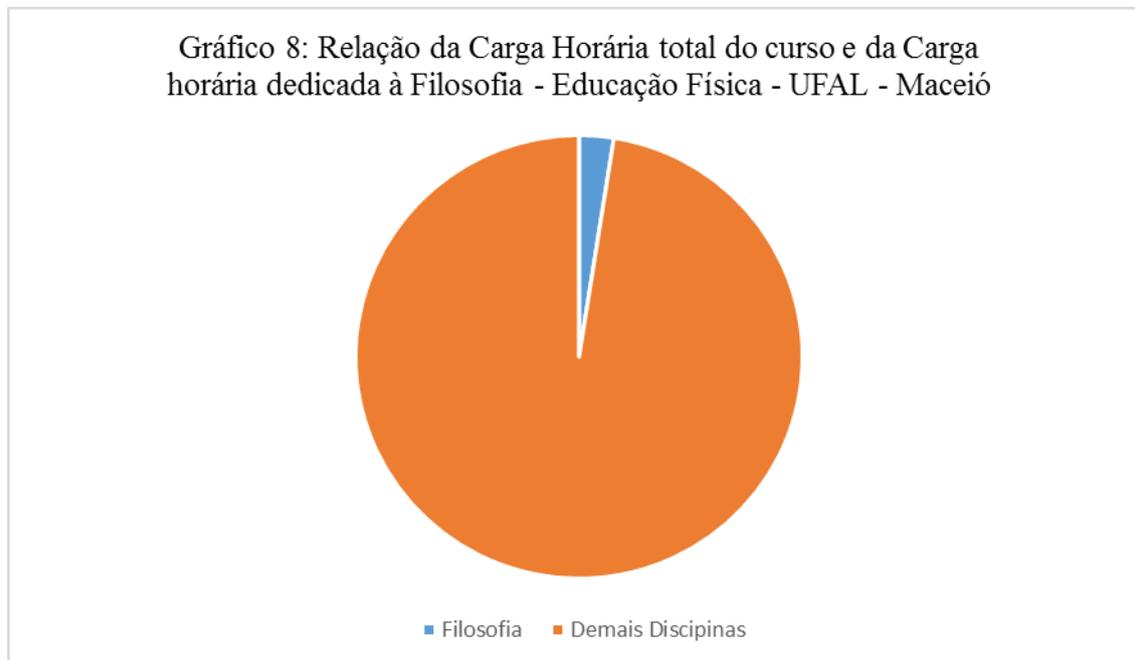
Gráfico 7: Presença Específica de Disciplina ou Conteúdo Filosófico



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Se a representação for feita em termos comparativos da carga horária total do curso (3.200 horas aulas) ao que se destina à Filosofia (80 horas), vê-se que há uma destinação ínfima para a referida área (2,5%). Mesmo assim, merece destacar que a Filosofia trabalhada no aludido currículo se relaciona tão somente às noções de Bases Histórico Filosóficas da Educação Física, deixando de ser contemplado todo vasto

universo filosófico que poderia dar um contributo significativo na formação desses estudantes. O gráfico adiante mostra, em termos visuais, de forma mais clara, essa realidade.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

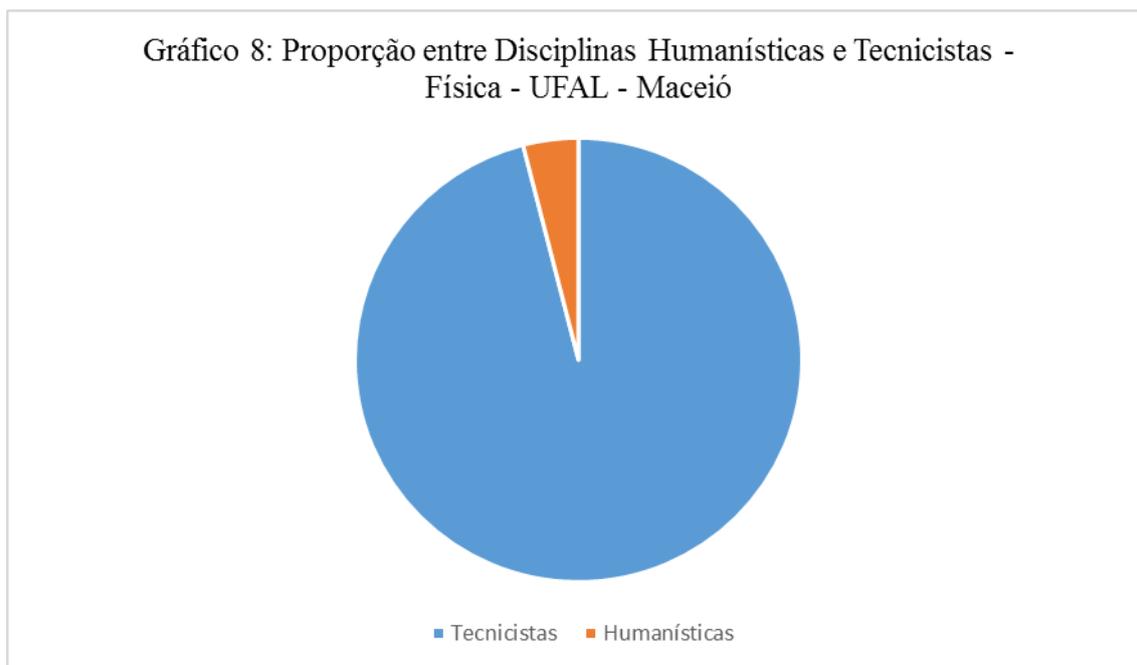
Seguindo a sequência apresentada no quadro inicial desta seção, chega-se ao curso de Filosofia, momento em que se observam 42 disciplinas quase que totalmente voltadas ao saber filosófico, abarcando um universo que vai da Filosofia da História ao campo da Emancipação Política versus Emancipação Humana, sem desprezar disciplinas como Alemão, Hermenêutica, Antropologia Filosófica, Estética, Problemas Metafísicos, dentre outros conteúdos que totalizam uma carga de 2.620 h.

Fulcral considerarmos, ainda, que a licenciatura em Filosofia, parecendo seguir o ideal de uma formação mais sólida de profissionais da educação, contempla também algumas disciplinas de cunho pedagógico, tais como: Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Profissão Docente, o que pode ser, pelo menos no currículo formal, uma forma de aproximar tais áreas do conhecimento.

Todavia, não se pode asseverar como essa interligação se concretiza, eis que a presente tese delimitou como campo de investigação os currículos formais, não sendo da área de abrangência deste estudo a análise dos currículos ocultos.

Registra-se que se deixou de fazer representação gráfica em relação ao curso de Filosofia, eis que, pela própria natureza do curso, a totalidade se preenche de disciplinas humanísticas e natureza eminentemente filosóficas.

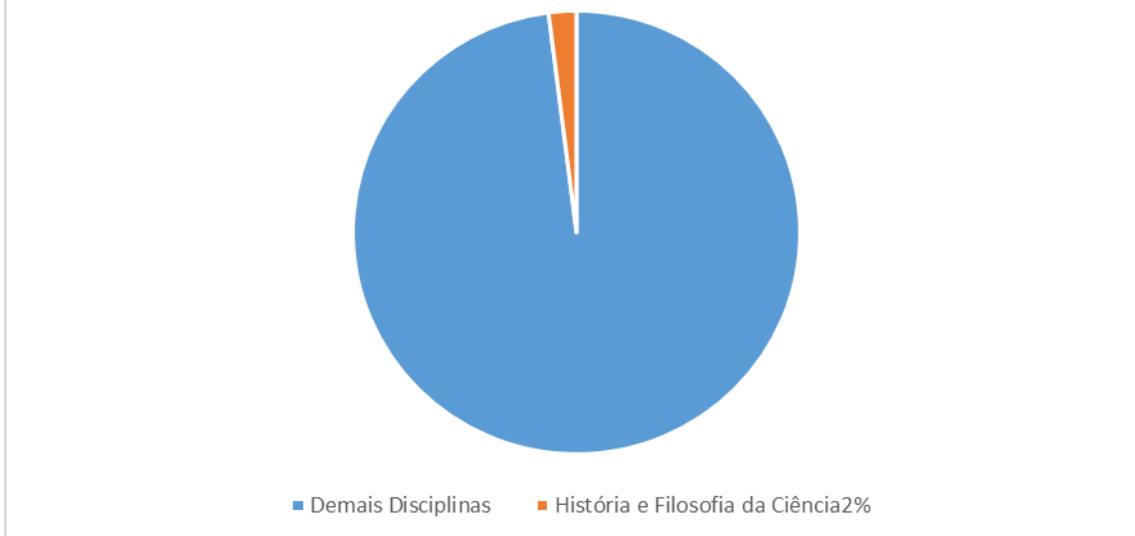
Ao se passar à análise da licenciatura em Física, denota-se, dentre as obrigatórias e eletivas, um quantum de 47 disciplinas, sendo que dessas apenas duas são humanísticas: Libras, História e Filosofia da Ciência. Assim, em uma representação em termos percentuais, tem-se o que se apresenta adiante.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Representando-se apenas a presença da Filosofia, ainda que em um de seus subcampos, que é a Filosofia da Ciência, tem-se a seguinte imagem.

Gráfico 9: Presença da Disciplina Filosofia ou Conteúdo Filosófico - Física - UFAL - Maceió

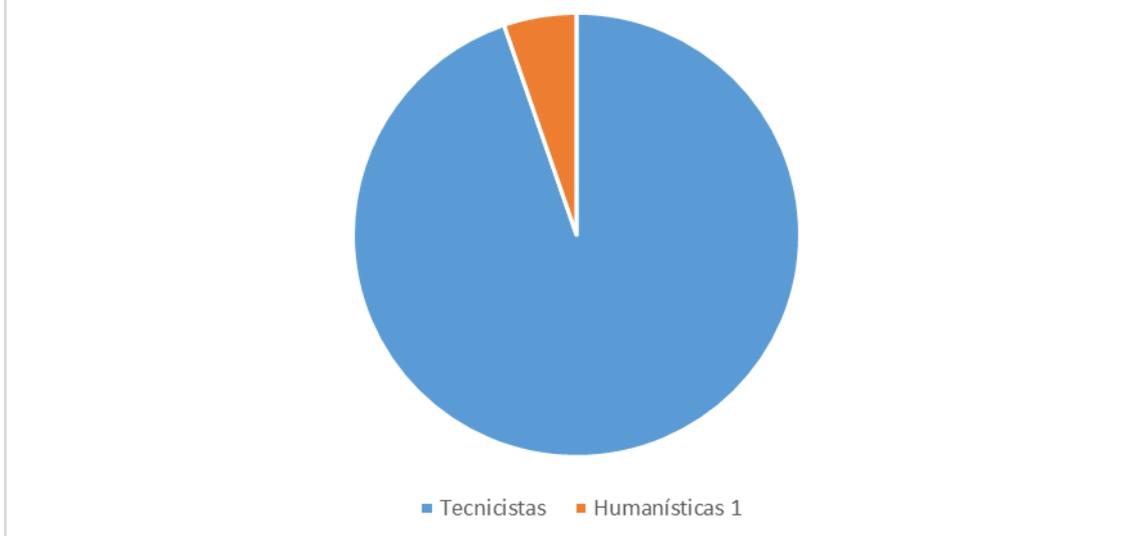


Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

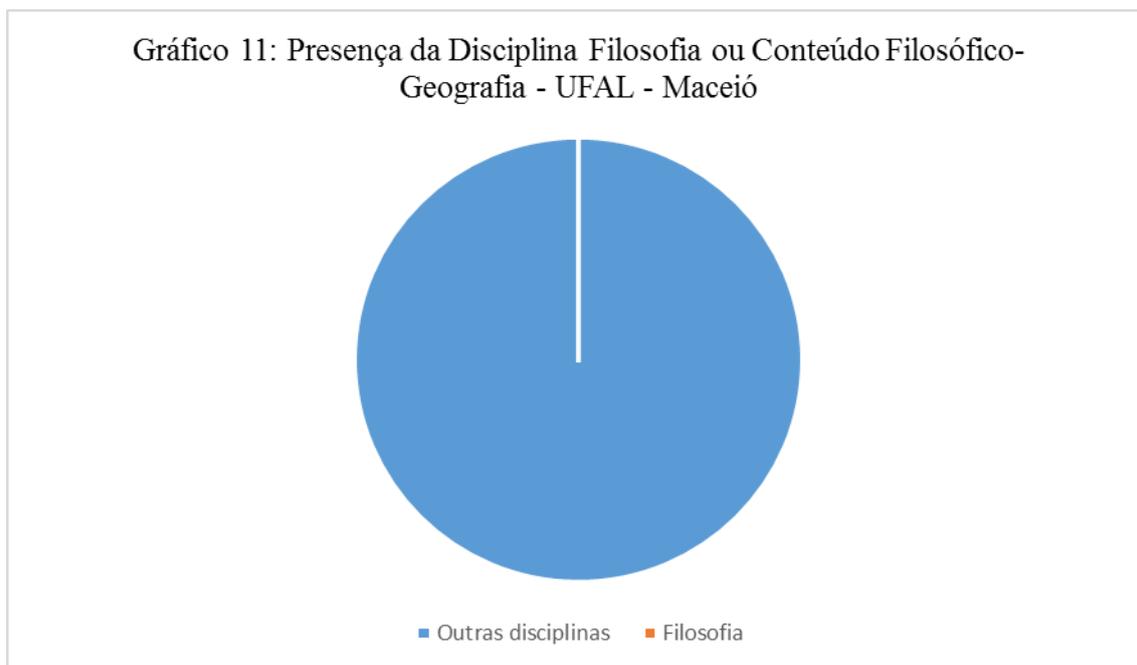
Na sequência, analisa-se a licenciatura em Geografia, em que se observa um currículo contemplando 39 disciplinas, das quais há a presença apenas de uma disciplina humanística, caracterizada com a nomenclatura de “formação econômica e territorial do Brasil”, sendo todas as demais voltadas à aplicabilidade prática da área: quantificação em Geografia, Cartografia, Geologia, Climatologia, Geomorfologia, Hidrografia, etc.

Dessa forma, ao se ilustrar esse cenário, denotam-se as representações a seguir visualizadas.

Gráfico 10: Relação das Disciplinas Humanísticas e Tecnicistas - Geografia - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

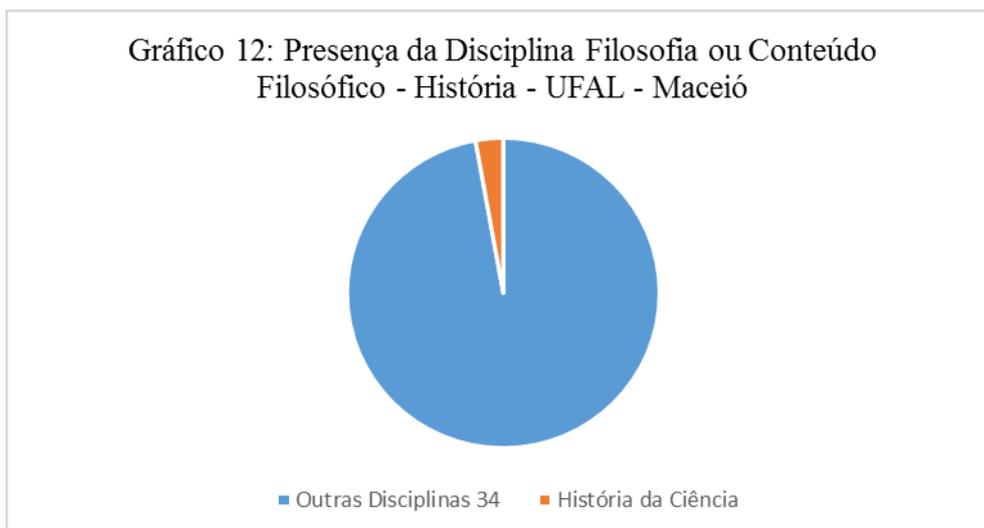
Ao fazer as investigações no currículo da licenciatura em História, chega-se ao resultado de que há uma oferta de 35 disciplinas, as quais, até pela própria natureza da área guardam correlações, ainda que de forma secundária, com vertentes do humanismo, quais sejam: escravidão e mestiçagem no Brasil, história da cultura alagoana, história das religiões, história, trabalho e classes sociais, populações indígenas no Brasil, terrorismo no mundo contemporâneo.

Conquanto, um dado bastante revelador na análise do referido currículo está na subalternização da Filosofia propriamente dita nessa licenciatura, eis que, só se constata, em todo leque de ofertas a presença da disciplina História da Ciência.

Por sua vez, para ter uma maior profundidade nas observações, buscou-se acesso à ementa da disciplina em comento, detectando que o que se propõe na mesma é a transmissão de noções basilares sobre história e pseudo-história da ciência.

Aqui, esperava-se que a Filosofia estivesse presente em maior variedade de conteúdos, como também com uma densidade mais ampla de carga horária, pois chega a ser ilógico pensar na formação de historiadores sem uma reflexão acerca de toda carga do saber filosófico como campo predominante da difusão do conhecimento.

Infelizmente, contrariando todas as ideias defendidas na presente tese, o quadro que se constata na realidade da referida licenciatura é o que se configura a seguir.



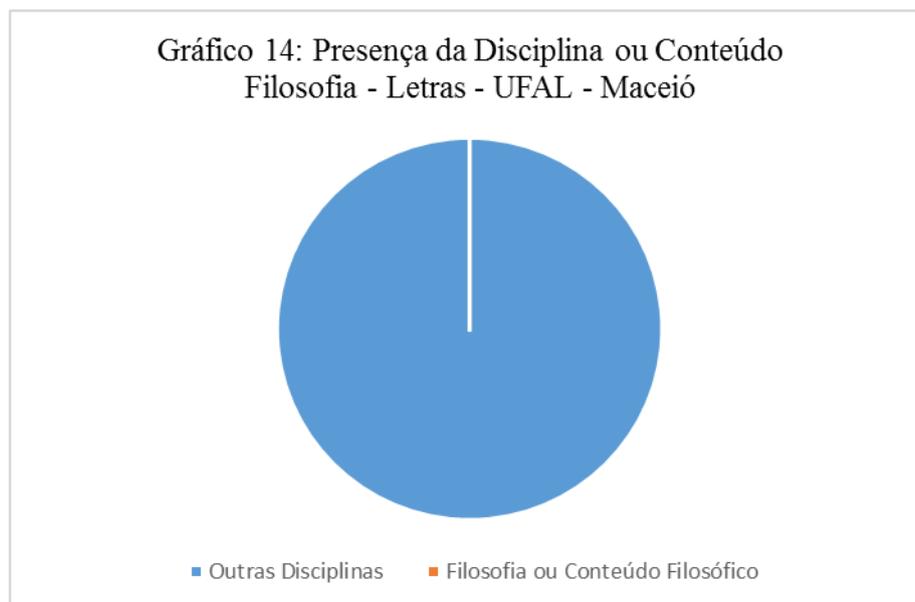
Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Em relação ao curso de Letras, o qual é ofertado nas modalidades Português, Inglês, Francês, Espanhol e Libras, tem-se que, das 38 disciplinas que elencam o currículo do curso, em um montante 3.220 horas, há a presença apenas da disciplina Libras como de vertente humanística, inexistindo disciplina ou qualquer conteúdo ligado à Filosofia.

Configurando tais dados por meio de gráficos, tem-se as representações abaixo.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

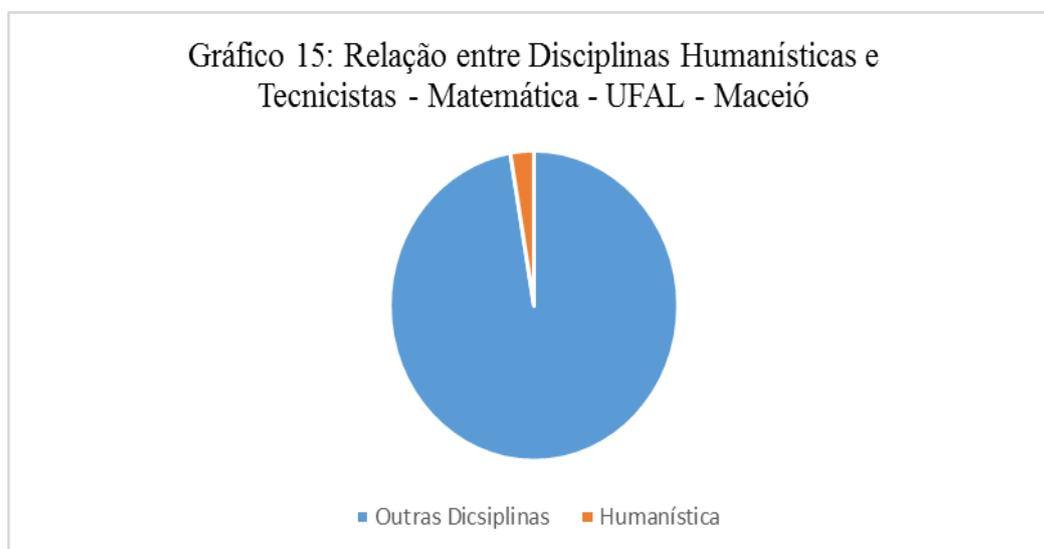


Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

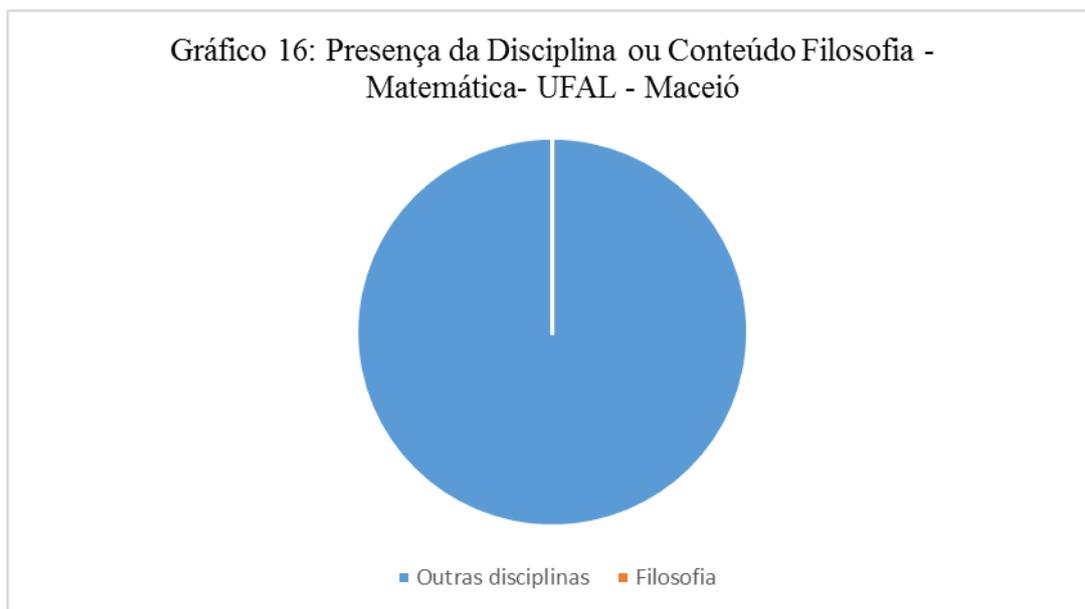
Em continuidade às investigações, buscou-se rastrear o currículo da licenciatura em Matemática, repetindo-se o quadro acima discutido, ou seja, em 42 disciplinas ofertadas, pode-se vislumbrar como humanística apenas a disciplina Libras, não havendo qualquer disciplina que aborde elementos filosóficos, sociológicos nem outra área que sedimente a formação humana desses futuros profissionais.

Assim, a predominância está em Geometria Analítica, Cálculo, Álgebra, Teoria dos Números, Teoria da Computação, Física, Estatística, Probabilidade, dentre tantas outras desse segmento já mencionado.

Por meio de representações gráficas, obtém-se o que se apresenta a seguir.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

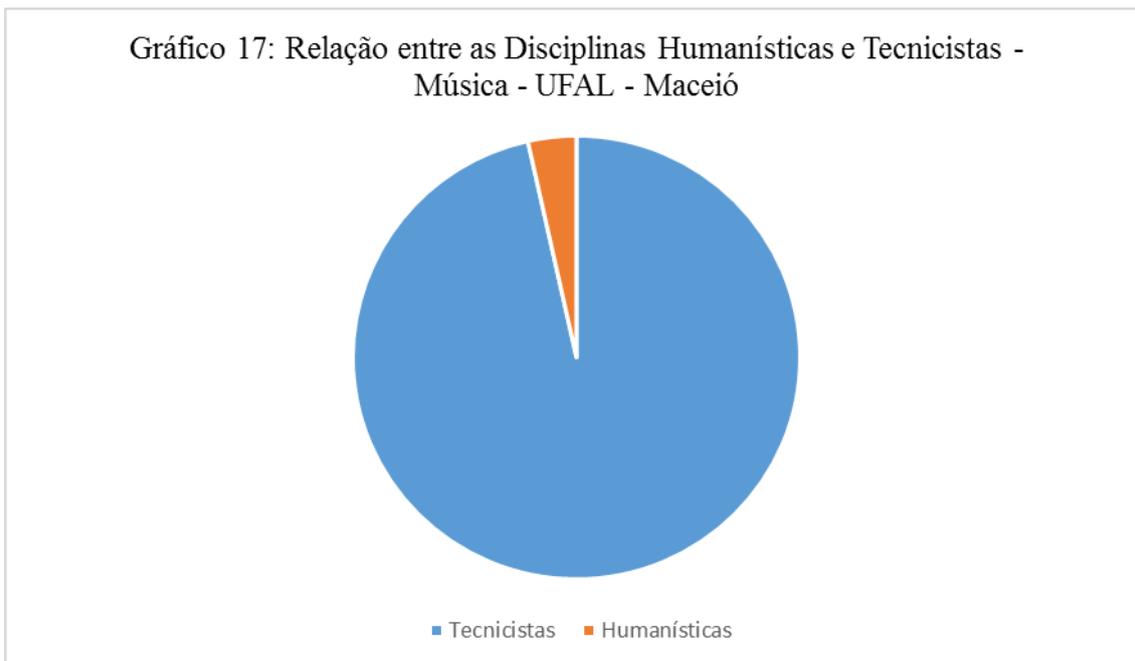


Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Rastreando o currículo da licenciatura em Música, observam-se 57 disciplinas obrigatórias, com uma carga horária total de 3.120 horas-aulas, sendo que dessas, no que se vincula à formação humanística, há a presença unicamente da disciplina História da Arte, que é ministrada nos primeiros e segundos períodos do curso, com 40 horas aulas em cada período, totalizando 80 horas aulas.

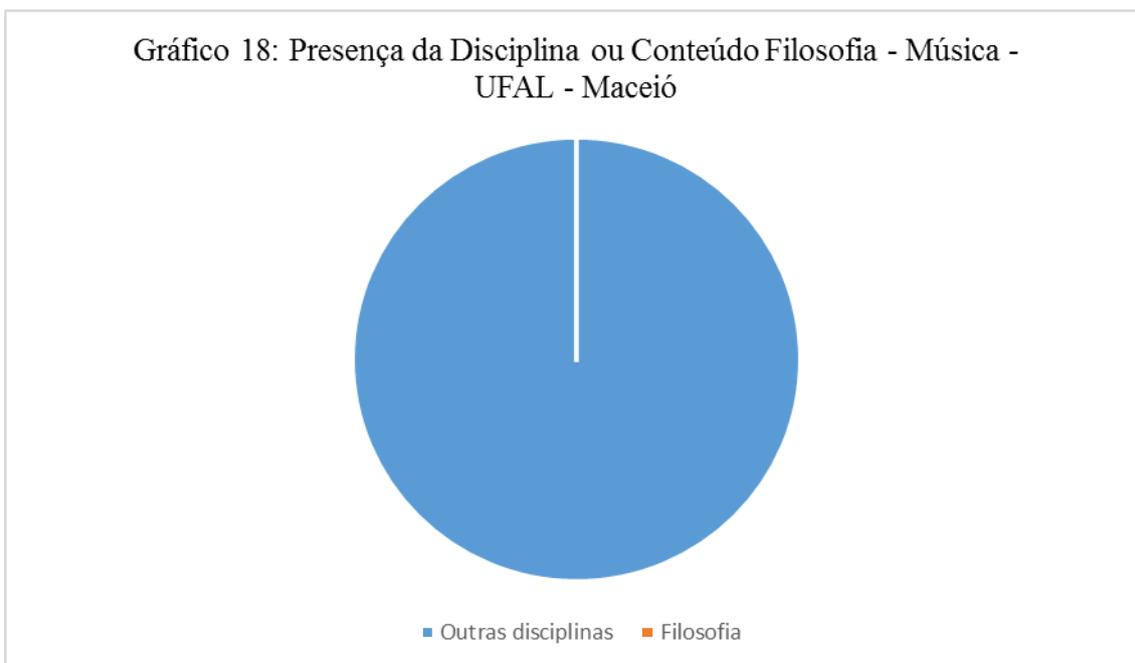
Em relação à Filosofia, denota-se a ausência absoluta de disciplina na aludida formação, o que também é algo que causa estranhamento, uma vez que foi na Grécia, berço da Filosofia ocidental, que as atividades lúdicas e esportivas ganharam presença, mais especificamente no que se difundiu na Paideia, na formação humana propriamente dita. Essa realidade, ao ser transmutada em imagens, traz as representações abaixo dispostas.

Gráfico 17: Relação entre as Disciplinas Humanísticas e Tecnicistas - Música - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Gráfico 18: Presença da Disciplina ou Conteúdo Filosofia - Música - UFAL - Maceió



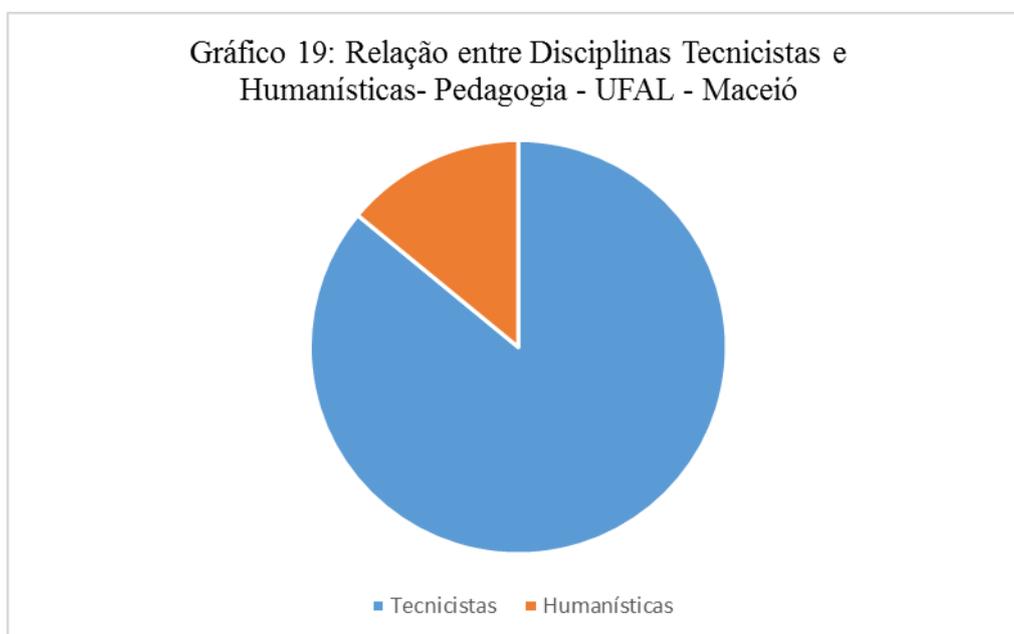
Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Chegando-se à análise do curso de Pedagogia, percebe-se um currículo com feições humanísticas mais claras. Das 43 disciplinas que incorporam a referida formação, 06 são do campo das humanidades, representando marcos de grande relevância para a formação em comento.

Entre as humanísticas, além de LIBRAS que se faz presente majoritariamente nos currículos, têm-se também Fundamentos Sócio Antropológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, Educação Inclusiva e Sociedade e Cultura.

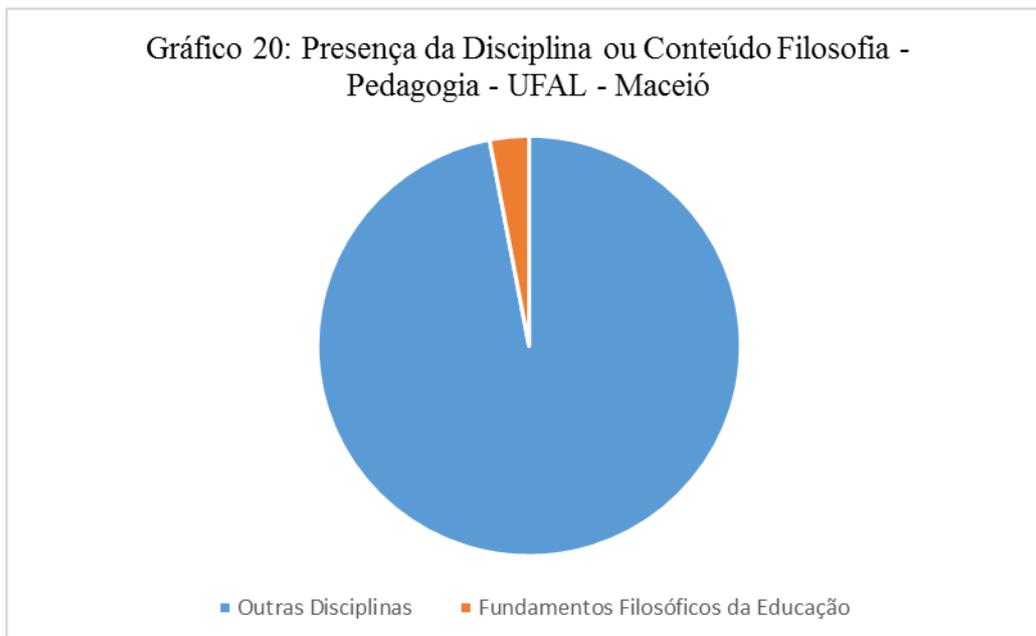
Importante destacar também que, pela ementa da disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, há uma compilação de significativos conteúdos, os quais, juntamente com as demais humanísticas que constituem o currículo do curso, podem garantir uma sedimentação significativa aos futuros pedagogos.

Apenas para ilustrar, objetivando deixar uma nitidez visual às aludidas proporções em cada licenciatura estudada na presente tese, temos os gráficos abaixo prefigurados.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Gráfico 20: Presença da Disciplina ou Conteúdo Filosofia -
Pedagogia - UFAL - Maceió

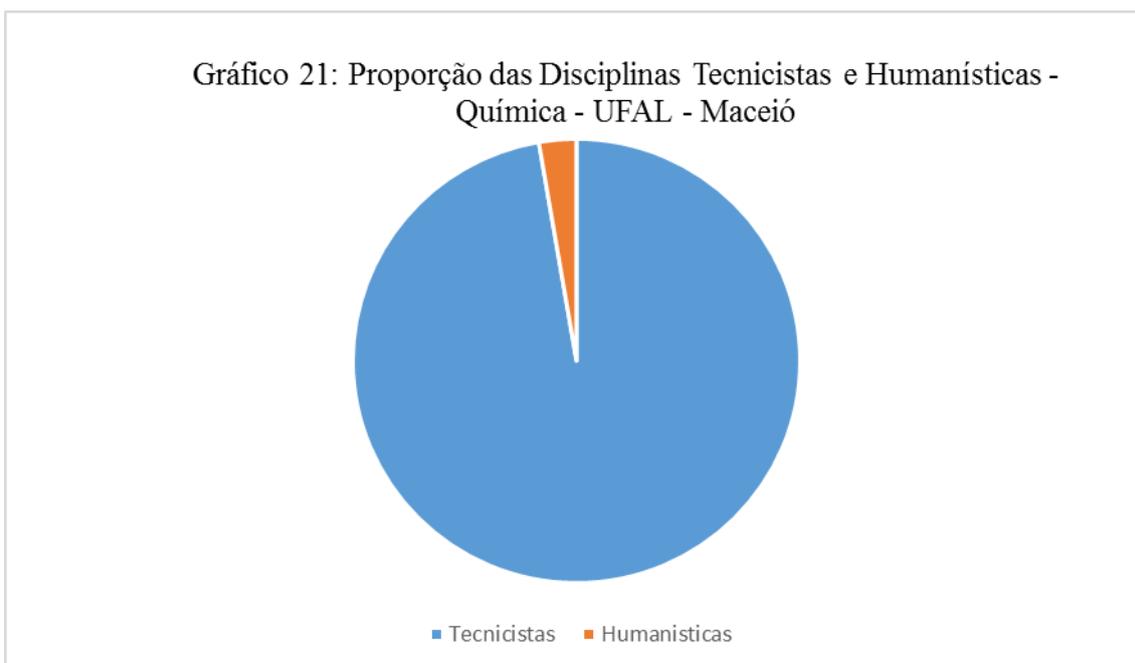


Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

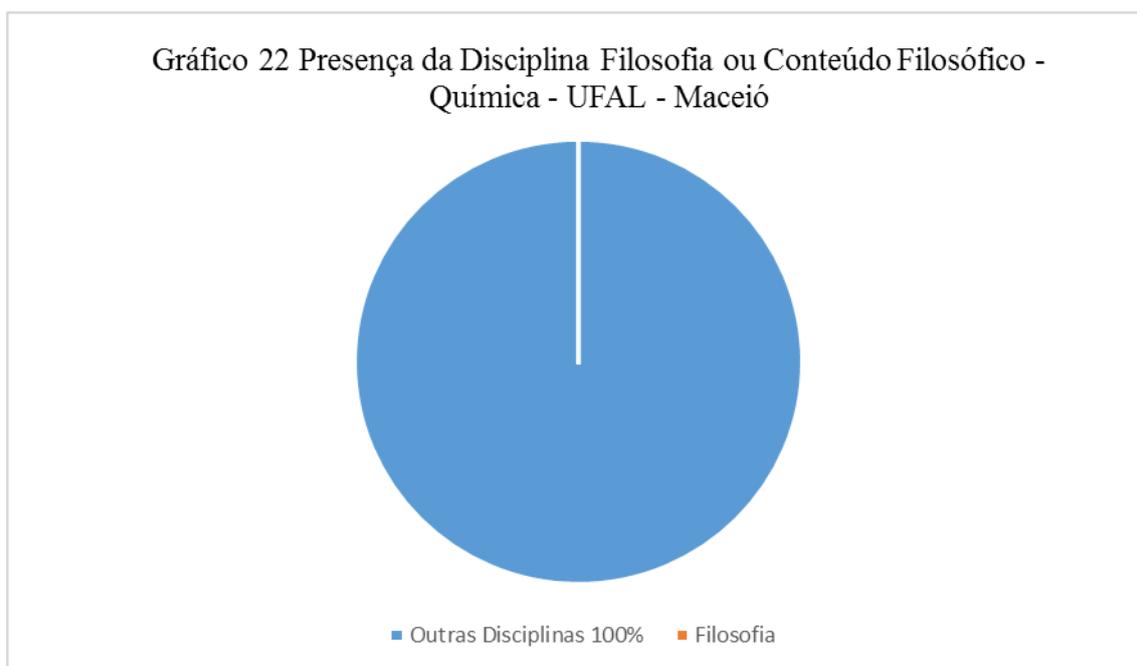
Por fim, observou-se o currículo da licenciatura em Química, depreendendo-se que sua composição se dá por intermédio de 37 disciplinas, que, juntamente com as demais atividades obrigatórias do curso, representam um quantum de 3.100 horas aulas.

Nesse currículo, a única disciplina humanística que se encontra presente é a de Libras, não havendo qualquer menção à filosofia, sociologia nem a outros âmbitos das humanidades, conforme configurações a seguir.

Gráfico 21: Proporção das Disciplinas Tecnicistas e Humanísticas -
Química - UFAL - Maceió



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2019.

Dessa forma, após o detalhamento realizado em torno de cada currículo, em que se buscou esmiuçar as categorias Proporção entre Disciplinas Tecnicistas e Humanísticas, assim como a Presença da Filosofia ou conteúdos filosóficos, chegou-se aos resultados a seguir pormenorizados.

Das licenciaturas ofertadas no seio da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* A.C Simões, a que melhor dimensiona a formação humanística é a de Filosofia, com totalidade do seu currículo (100%) voltado a esse campo do saber, seguida de Ciências Sociais, com 30%, quase o mesmo percentual, por sinal, da licenciatura em História, que apresentou 29% do seu currículo dedicado às humanísticas. Na sequência, os dados apontaram a licenciatura em Pedagogia como a quarta que melhor contempla disciplinas humanísticas, com montante de 14%.

Em proporções bem desprezíveis, apareceram as licenciaturas em Educação Física (5,8%), Física (4,2%), Ciências Biológicas (4%), Letras e Química com proporções idênticas (2,7%), Geografia (2,5%), Matemática (2,3%) e Música (1,7%).

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á o quadro a seguir.

Quadro 2 - Percentual das Disciplinas Humanísticas

Nome da Licenciatura	Percentual das Disciplinas Humanísticas
Filosofia	100%
Ciências Sociais	30%
História	29%
Pedagogia	14%
Educação Física	5,8%
Física	4,2%
Ciências Biológicas	4%
Letras	2,7%
Química	2,7%
Geografia	2,5%
Matemática	2,3%
Música	1,7%

Fonte: elaborado pelo autor.

Seguindo a outra categoria de análise deste estudo, a saber, presença da disciplina Filosofia ou alguma disciplina que, embora com outra nomenclatura, adote conteúdos filosóficos, pode-se asseverar, com base nos dados levantados, que os conteúdos filosóficos só ganham presença nos currículos dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Física e Educação Física, ou seja, em apenas 06 das 16 licenciaturas estudadas.

Para ter-se uma visão da realidade já demonstrada sob uma forma mais representativa, lançou-se mão do quadro apresentado adiante (quadro 3).

Quadro 3 - Presença ou Ausência da Filosofia

Licenciatura	Presença ou Ausência da Filosofia
FILOSOFIA	PRESENTE
PEDAGOGIA	PRESENTE
CIÊNCIAS SOCIAIS	PRESENTE
HISTÓRIA	PRESENTE
FÍSICA	PRESENTE
EDUCAÇÃO FÍSICA	PRESENTE
LETRAS PORTUGUÊS	AUSENTE
LETRAS FRANCÊS	AUSENTE
LETRAS ESPANHOL	AUSENTE
LETRAS LIBRAS	AUSENTE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	AUSENTE
GEOGRAFIA	AUSENTE
MATEMÁTICA	AUSENTE
MÚSICA	AUSENTE
QUÍMICA	AUSENTE

Fonte: elaborado pelo autor.

Constata-se, assim, de forma inequívoca, que há uma ínfima, para não dizer desprezível, preocupação com a Filosofia nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* A.C. Simões, não sendo também diferente tal realidade no tocante às demais disciplinas de formação humanística.

Há, inclusive, cursos que, além de não contemplarem a disciplina Filosofia, não atingem sequer 2% a 3% de sua carga voltada às humanísticas, sem poder se deslembrar, ainda, que uma quantidade significativa de licenciaturas da UFAL (A.C.Simões) contemplam como única disciplina eletiva LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o que não parece ser nenhuma preocupação específica com a formação humanística dos estudantes e conseqüentemente futuros profissionais, mas mero cumprimento de imperativo legal, eis que, sabe-se que desde 2006, com a edição do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais, obrigatório tornou-se a inclusão da disciplina Libras nas licenciaturas e nas graduações de Fonoaudiologia, nos seguintes termos:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1 Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de educação Especial são considerados cursos na formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2 A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa

Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto (Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Fulcral asseverar, ainda, que, com exceção das licenciaturas em Filosofia e Pedagogia, não se observa na formatação curricular que as disciplinas dialogam entre si no decorrer do curso. Ao contrário, percebe-se que há a carga inicial dedicada às já mencionadas disciplinas humanísticas, parecendo, em seguida, existir uma barreira para que os holofotes sejam totalmente voltados às chamadas “profissionalizantes”, as que colocam os estudantes no hermetismo das técnicas que cada área procura desempenhar.

Buscando esgotar as investigações nessa seara, entendemos pertinente trazer elementos da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso que melhor dimensiona as disciplinas humanísticas (filosofia) em contrapartida ao que tem menor presença das referidas disciplinas (Música).

Com essas observações, procuramos entender se os aludidos projetos tinham direcionamentos de formações, mesmo sendo as licenciaturas das áreas das Ciências Humanas. Quer-se dizer, tentamos entender se o objetivo do curso, perfil do egresso, competências e habilidades pretendidas estavam em consonância com a matriz curricular apresentada.

Nesse momento, constatamos que no curso de Filosofia há um Projeto Político Pedagógico que realmente se coaduna, ao menos de forma satisfatória, às disciplinas que compõem a referida matriz. Tanto que, em sua justificativa, o PPP do curso de Filosofia traz que:

Pensar e fazer educação formal, numa perspectiva político-pedagógica, significa compreender que a educação não é um mero trabalho que se executa no interior de uma sala de aula, de uma escola, de uma universidade, limitado à relação professor-aluno. O ato pedagógico carrega implicações sociais. Não é neutro. Está marcado pela prática social de cada momento histórico. Nesse

sentido, a construção ou reconstrução de um Projeto Político Pedagógico pode ser alterado, simplesmente adequando-se ao status quo do momento ou assumindo postura crítica e um compromisso de transformação frente à realidade. O Curso de Filosofia da UFAL, através de seus professores e estudantes, ao fazer sua reestruturação, procurou partir da realidade concreta. Refletiu sobre a forma como se organiza, educa e prepara os indivíduos para viverem nele mesma; sobre os conhecimentos e as experiências historicamente acumuladas, tanto pelo conjunto da humanidade, quanto pelo próprio Curso, em seus 50 anos de existência; procurou superar a concepção de educação e ensino de Filosofia como absolutas, como redentora da sociedade. Contudo, concebendo a educação formal enquanto uma das formas específicas das quais a sociedade se utiliza para educar seus indivíduos, consideram que o Curso de Filosofia tem um papel importante a desempenhar, pois se, por um lado, a realidade, a educação e a Filosofia são determinadas, por outro lado, também são determinantes sociais. Assim, comprometidos com o Projeto Político Pedagógico renovado, professores e estudantes pretendem contribuir com a formação de profissionais/educadores “tecnicamente” competentes em relação ao trabalho que executam e reafirmar o compromisso com a transformação social. Não se trata de política em detrimento da educação ou da Filosofia, nem fazer política educacional ou de fazer Filosofia desconsiderando a dimensão política. Trata-se de, consciente e intencionalmente, fazer política e cultura fazendo educação e filosofando. Sabemos das limitações da educação e da prática filosófica enquanto elemento da superestrutura social, mas também sabemos da contribuição que elas podem dar para esclarecer e compreender a realidade e possibilitar a inserção numa práxis transformadora. Este Projeto, radicado na realidade em que vivemos, possui uma intencionalidade, aponta, projeta, induz para a superação dessa realidade e construção de outra. Mas, dentre outros limites para sua implementação, enfrentamos as condições concretas de trabalho, a carência de material e espaço acadêmicos adequados; as diferenças e divergências na compreensão, os encaminhamentos e compromissos de cada um. Temos clareza de que uma coisa é o projeto e outra a sua realização. Isso não significa que, na prática, a teoria é outra, mas que se constitui numa mediação. Temos consciência de que a sua concretização não ocorre mecanicamente. É um projeto em construção. Não é algo dado, um documento ou uma espécie de carimbo que se imprime e com o qual transfere a marca imediata. Trata-se de um mediador entre uma intenção e sua realização. Traçamos um perfil de curso e de profissional da Filosofia bastante definidos. No entanto, a sua construção depende, em grande parte, de pessoas e profissionais diferenciados que vão construir a unidade e implantar um projeto comum. Isso implica dirimir diferenças, não negá-las, nem se fechar nelas. Cada um precisa compreender que se trata de um projeto comum e que precisa trabalhar e contribuir com a sua parte na construção. O projeto não consiste num aglomerado e justaposição de partes que formam um todo, mas sim numa unidade teórico-prática dialética que articula unidade na diversidade, tendo como centro o Projeto Político Pedagógico e como meta a sua construção. A construção coletiva tem sido a marca deste projeto e pretende-se que sua implementação continue sendo um compromisso de todos os envolvidos, desde o início da reestruturação do Curso de Filosofia da UFAL, em 1996. Entendemos que este projeto não é absoluto, mas possibilita significativos avanços. Contudo, além de compreendermos cada vez mais sobre a especificidade da Filosofia, precisamos dar continuidade e aprofundar as discussões e articulações com as licenciaturas. O trabalho de formação de profissionais em Filosofia exige um posicionamento firme dos educadores. Nesse sentido, os professores e alunos do Curso de Filosofia da UFAL, ao reconstruir seu Projeto Político Pedagógico, afirmam, explicitamente, suas posições em defesa do ensino público, gratuito, universal, de qualidade, comprometido com a classe trabalhadora e opõem-se às práticas políticas que defendem a precarização, a privatização e a elitização do ensino em suas diferentes formas; opõem-se à cobrança de mensalidades e à transformação da universidade, que é uma instituição social, em uma organização social. Não

caímos na moda de fazer reestruturação ao sabor dos políticos de plantão, dos interesses do mercado, das propostas neoliberais, porém não as desconsideramos. Fizemos devido à necessidade suscitada pelo curso, pela LDB, pela realidade e pelas exigências dos professores e alunos. O novo Projeto é a explicitação do caminho e da forma pensada, refletida e construída por um coletivo para dar respostas aos atuais desafios educacionais e sociais que enfrentamos. Procuramos resgatar o processo pedagógico na formação dos profissionais em Filosofia, valorizando o ensino da Filosofia na sua totalidade; buscamos proporcionar uma sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite e capacite os licenciandos a desempenhar os diferentes trabalhos relacionados com a atividade do ensino de Filosofia e da pesquisa filosófica; articulamos os estágios de ensino à pesquisa e à extensão, diluídos ao longo das três últimas séries do curso; objetivamos superar a fragmentação teórico-prática e construir um Projeto a partir da categoria da totalidade histórica, dialética e concreta. Sabemos que os quatro anos do curso são insuficientes para “habilitar” e “especializar” os educandos para o fazer político-pedagógico para a vida. Porém, este projeto pretende, através do trabalho dos profissionais que atuam no Curso, da integração com os alunos, do conjunto das disciplinas, da articulação entre as mesmas, da sólida fundamentação teórica e metodológica, das discussões, da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, numa palavra, através do Projeto Político-Pedagógico, ajudar o(a) estudante a conquistar sua autonomia cognitiva, a ser um(a) estudioso(a), a caminhar por conta própria, mas não sozinho(a), nem desenvolver uma atividade qualquer, e sim que, a partir da análise e compreensão da realidade, através da discussão coletiva consiga fazer escolhas, realize-se profissionalmente, saiba discernir as implicações dos trabalhos que realiza e atue de forma crítica e transformadora (PPC UFAL, 2006. p.16).

Vê-se que tais habilidades esperadas podem ser possíveis por meio de vertentes pedagógicas e curriculares como a defendida do projeto em comento, por meio da dupla dimensão: filosófica e educacional. É nesse viés que o PPC registra:

Nesse sentido, o binômio “filósofo-educador” indica um conjunto de ações e disposições da configuração do projeto pedagógico do Curso de Filosofia da UFAL. E diante das exigências que esse binômio evoca, o curso pretende, mais especificamente, por meio de seu currículo, fornecer as ferramentas básicas para que o aluno egresso possa efetivamente exercer suas funções de professor de filosofia e continuar seu processo de investigação filosófica de modo autônomo durante toda sua vida. Na forma de seu currículo, bem como, de um conjunto de atividades, o curso de filosofia pretende proporcionar uma formação em filosofia com ênfase nas problemáticas filosóficas características da filosofia contemporânea (PPC UFAL, 2006, p.20).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música, tem-se nitidamente uma total distorção entre o “escrito”, “prometido”, “desejado” para o futuro profissional com base no currículo cotejado, eis que, segundo textualmente posto no projeto da licenciatura em égide, pretende-se que:

O Licenciado em Música ao final do curso deverá estar habilitado para exercer o magistério, nas redes de ensino fundamental e médio, levando-se em conta as competências e habilidades que o qualifiquem tanto no domínio do conhecimento pedagógico quanto no gerenciamento do próprio

desenvolvimento artístico. Não conflitantes entre si, esses conhecimentos deverão, no decorrer dos quatro anos de formação acadêmica, ser motivos de uma reflexão que leve o profissional a integrar na prática da sala de aula a metodologia de ensino e o talento artístico. Para atender às novas demandas do mercado, buscando, sempre que necessário, assimilar as novidades tecnológicas e utilizar as diferentes fontes e veículos de informação. Nessa busca, o licenciado torna-se apto a assumir o papel de disseminador cultural, uma vez que passa a possuir cultura geral ampla, capaz de qualificá-lo como transeunte entre a cultura popular e a erudita. De posse dos conhecimentos específicos da música e das competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, pode organizar e gerir projetos que atendam ao mercado de trabalho musicológico, ligando-o às políticas públicas referentes à educação, desenvolvendo projetos de pesquisa científica e tecnológica em música visando a criação, desenvolvimento, compreensão e difusão da cultura musical. (PPC UFAL, 2006, p.17).

Como se almejar um musicólogo com gerenciamento de desenvolvimento artístico, disseminador de cultura geral, quando se tem como alicerce de formação um currículo altamente tecnicista e engendrado em disciplinas distanciadas do humanismo?

Assim, percebemos que o referido projeto se encontra na contramão da sua estrutura curricular base, parecendo representar mais um documento para atingir objetivos de reconhecimento junto às instâncias estatais regulamentares superiores, que mesmo um instrumento preocupado com a formação humana.

Dentro desse contexto e levando em conta o referencial teórico trabalhado na presente tese, bem como os dados levantados nos currículos aqui estudados, pode-se, a partir do que Bardin (2016) chama de triangulação dos dados, inferir³⁰ que há um descompasso referente formação verdadeiramente humanística, em que a *Pedagogia da Presença* possa prevalecer e deixar suas raízes sedimentadas, ideal maior defendido na presente tese.

Após o que fora aqui vislumbrado, dentro da *constatação ôntica* do tempo e espaço do referido trabalho, constatamos que os dados elencados confirmam uma lacuna não apenas na filosofia, mas nos fundamentos da epistemologia das ciências, o que promove dentro dos conceitos heideggerianos um abandono do problema ontológico: *o esquecimento do ser*, já supracitado no trabalho em tela. Demonstramos, nas linhas desta pesquisa, os impactos do *esquecimento do ser* na formação de professores na Universidade Federal de Alagoas. O desdobramento fenômeno/existencial do referido trabalho teve como comprometimento ratificar que os currículos analisados proferem em

³⁰ Como ensina Bardin, “tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma a outra” (2016, p.45).

equivoco ao abandonarem à filosofia e o pensamento humanístico, primeiro, por estarem preso a uma visão indiciosa do próprio desenvolvimento científico, e, segundo, por causarem danos irreversível na formação integral do ser humano. Não deixamos de informar ao leitor que o fato do tecnicismo não ser um ponto central no humanismo, o docente dessas disciplinas não discorram de uma posição humanística, apenas constatamos o que está posto oficialmente no portal da Universidade, que segundo os critérios avaliativos do MEC não devem estar em desacordo com o documento impresso dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro leitor, nos permita nesses momentos finais pensarmos à “maneira dos poetas”³¹. O desafio do caminho do *ser* não autoriza tão somente pensar o mundo na contenda do método científico, o que de forma alguma significa negar o rigor metodológico exigido por uma pesquisa científica. Aqui o que nos interessa não é o “processo teórico”, mas aquele pensar tão íntimo a nossa condição humana, que como diria o poeta: “por mais que exista um sorriso por traz dele sempre haverá uma lágrima esperando a hora certa para cair”. Pensar a educação com Heidegger, em especial o ensino de filosofia, em modos gerais: o desafio de ensinar a filosofar foi um percurso que nos colocou diante do fenômeno da *presença*. E é na presença que aprendemos a sorrir, pois ela nos revela o *cuidado*, e no cuidado esperamos o momento certo para as lágrimas caírem. Nesse sentido, nossos resultados nos mostram que toda *Pedagogia da Presença* é uma *Pedagogia do Cuidado*.

Essas lágrimas são as lágrimas do atual momento que vive o ensino de filosofia no Brasil. Proclamada pelas instituições oficiais como ciência ameaçadora da ordem e dos valores cívicos. Talvez o significado dessa lágrima seja o afastamento do humanismo, e para expressar o pensamento de Heidegger – como já fora dito antes – as lágrimas que esperemos cair é a do *esquecimento do ser*. O que foi defendido nas linhas que seguiram foi que a *Pedagogia da Presença* parte da existência, pois antes da técnica convencional, existe um humano, e esse humano derrama suas lágrimas em meio as ruínas de educação. Sem a dimensão do pensamento do pensamento, não nos é possível pôr a questão do ser.

³¹ Enfatizamos que essa “maneira dos poetas” não está desvinculada do ordenamento sistemático da metodologia científica. Os aforismos poéticos que seguem no momento final dessa pesquisa são orientados em consonância com o que fora analisado no âmbito do pensamento de Heidegger.

A técnica nos levou ao espaço. O primeiro homem a ir ao espaço, o russo Iuri Alekseievitch Gagarin, minutos antes de sua viagem na nave Vostok 1, afirmou o seguinte: “Queridos amigos, conhecidos e estranhos, meus conterrâneos queridos e toda a humanidade: Em poucos minutos possivelmente uma nave espacial irá me levar para o espaço sideral. O que posso dizer-lhes sobre estes últimos minutos? Toda a minha vida parece se condensar neste momento único e belo. Tudo que eu fiz e vivi foi para isso!”. Como que mergulhado no mistério cósmico, Alekseievitch Gargarin sentiu-se mais entusiasmado pelo inexistente do que pelo risco de morrer na tentativa. Ao chegar no espaço, em pouquíssimas palavras anunciou ao mundo “A Terra é azul. Como é maravilhosa. Ela é incrível!” e depois dessa declamação poética, afirmou o seguinte: “Olhei para todos os lados, mas não vi Deus”.

A tecnologia fez com que Alekseievitch Gargarin reconhecesse no cosmo uma infinidade de mistérios, a ponto de reinterpretar esse momento tão singular da história da tecnologia como um momento belo, mesmo tendo conhecimento das estruturas físicas da terra, afirmar o azul cintilante em meio à vastidão do céu é uma expressão poética. E, por fim, ao afirmar que não encontrou Deus, pois, mesmo sem ser de forma intencional: não ver Deus é o ponto fulcral para manter o ônus ontológico do sagrado fora das contendas da matéria. Nesse momento da história, o astronauta Russo nos permitiu interpretar que o grande desafio da técnica é levá-la ao humanismo.

Embora pareça anacrônico, os dados que coletamos em nosso trabalho, coletados virtualmente na tela de um computador nos revela uma dimensão do virtual que passa por uma atividade humana. Sem o humanismo não existiria técnica, essa é a percepção que trazemos para o nosso trabalho. Sem o estudo das leis da física e da mecânica, Alekseievitch Gargarin jamais pilotaria a Vostok 1. O universo da técnica passa por uma ontologia fundamental, por uma epistemologia que questiona o conhecimento do conhecimento, as fontes indubitáveis que nos permite conhecer o conhecer, nossas faculdades cognitivas que fazem com que os pensamentos cheguem até nós. É no lugar da educação que todo esse movimento é possível.

Ao percorrermos um caminho teórico na primeira seção deste trabalho, mostramos ao leitor, que nossa crítica a ciência é possível de ser realizada no próprio método científico, e, com isso, podemos atingir um olhar filosófico sobre a educação que não distingue o ser humano da sua integração, da sua formação total. O *derramar das*

lágrimas é o problema da nossa investigação, que mesmo sendo uma leitura flutuante dos currículos de licenciaturas supracitados na seção IV, nos demonstram, que na instância da virtualidade, estamos distantes de uma formação filosófica e humanística, o que dentro da estrutura do *Dasein* provocam uma série de afecções, pois na era da informática o que existe no primeiro plano é a ordem virtual, e de alguma forma, todos nós somos afetados por essa discrepância entre o virtual e o real. A realidade pedagógica mantém ainda o mundo no seu status duplicado. Esse mundo duplicado, que parte da academia é um reflexo de que nossa existência ainda continua duplicada, envolta na dualidade e condenadas pelos ditames da consciência ocidental.

Em seguida, nossa pesquisa se lança no problema do ser. A filosofia de Heidegger é uma abertura para o *ser* – mas de um ser que declara o fim da metafísica e assume na fenomenologia, no lugar desse *ser*, um *ser existencial*, lembrando que a pretensão do autor diante desse ser existencial é de vê-lo sem a dimensão da vontade, ele não é idealizado por nenhuma ordem de pensamento ou corrente teórica, ele o é simplesmente no mundo e com o mundo, não é apenas o humano jogado na existência, mas o ser do humano que habita no homem, que sem nenhuma dúvida, se expressa na filosofia de Heidegger, na primazia do *Dasein*. Atingir o *Dasein* é o momento que nossa tese compreende o que é o ensinar para o filosofar.

A *Pedagogia da Presença* não é a pedagogia do eu, pelo contrário, ela é uma refutação de toda ideia de pedagogia que se propõe educar o eu, matricular o intelecto e treiná-lo para o futuro, ela supera tais processos educativos, e acrescenta a esse *eu* o *eu essencial*. Mas o que é esse *eu essencial* que conclamamos nas palavras finais dessa pesquisa? Esse *eu* não é o *eu*, nem o *tu* e nem o *outro*, mas todos nós, não no sentido do eu do *cogito* cartesiano e nem o *eu transcendental* de Kant, porém o ponto zênite da abertura do *eu* que é o *mundo* e o *mundo* que é o *eu* – daí nossa responsabilidade com o filosofar atingi os entes humanos e não humanos – o que traz para dentro do ensino para o filosofar uma educação que inverte o caminho da introdução para o acontecimento ôntico. Não educamos para introduzir conceitos, educamos para elucidarmos conceitos que estão explícitos em toda humanidade. Dessa forma, o belo, o azul da Terra, a inexistência de Deus vista por Alekseivitch Gargarin é todos nós questionando nós mesmos enquanto entes humanos e não humanos, e esse dado só é possível, porque todos nós existimos.

As lágrimas de nossos problemas são as lágrimas de toda humanidade. De todos aqueles que se encontram nas cidadelas, metrópoles, rodovias, fazendas, hospitais, montanhas, prados, planícies, continente e oceanos, não importa em qual dimensão do espaço, mas que estão sorrindo, sofrendo, chorando, com frio, conscientes, inconscientes, acolhidos, rejeitados, sozinhos, acompanhados, amados, odiados, presos e livres. É em toda essa condição do espaço e do tempo que o *Dasein* realiza o primado do *ser e tempo* de Martin Heidegger. É nessa realidade unívoca que prevalece a urgência da origem. Uma educação que não compreende o processo, suas origens, possivelmente está condenada ao fracasso, iremos apenas ensinar os instrumentos e nunca os valores da deontologia humana, e iremos, como uma espécie de navalha de Occam reversa separar a técnica do humano, e novamente cairmos na duplicação do mundo.

A *Pedagogia da Presença* revela que *Dasein* nos atira um princípio educativo oriundo da infância, que era justamente quando perguntávamos, a nossa maneira de criança, sobre o sentido do ser, de alguma forma, todas as crianças procuram o ser – isso por si só já é um despertar para o filosofar. Todavia, devemos ressaltar que toda essa dinâmica não é uma exclusividade de um *eu* particular, de modo que minha vivência é uma e a do outro, outra, mas um evento ôntico de toda existência humana, o homem imbuído pelo desejo da revelação das coisas do mundo, que num contexto pedagógico, significa todos nós querendo de alguma forma compreendermos nós mesmos.

Mas esse evento do *Dasein* – que circunscreve todos ser humano, independente da sua cultura, sociedade e tempo, não é compreendido pela presença como subjetividade, no sentido de que nos identificamos dentro de uma antropologia cultural, mas algo que está para além do nosso entendimento e não entendimento de mundo, até porque o mundo está em nós e nós no mundo, de forma irredutível e imprescindível.

Entretanto, seguindo o pensamento à maneira dos poetas, citamos umas das passagens poéticas de um dos maiores físicos da humanidade, Albert Einstein: “O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos como algo separado do resto do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua consciência. E essa ilusão é uma espécie de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto por pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é a de nos livrarmos dessa prisão, ampliando o nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá alcançar completamente esse objetivo, mas lutar pela sua

realização já é por si só parte de nossa liberação e o alicerce de nossa segurança interior”. O *Dasein* não pode ser confundido como um simulacro da realidade humana que tem como objetivo evidenciar um conceito da filosofia de Heidegger, mas vinculado ao mundo, que como afirma Einstein, procede em equívoco quando se separa do universo.

Enquanto *presença*, estamos todos nós vinculados ao mundo por meio do *Dasein*. Que, como foi posto em nosso trabalho, não assume o mundo na realidade da matéria, mas como fenômeno historial. O tempo em Heidegger não é um evento contável, contudo realidade latente. Essa ontologia fundamental traz para seu obre os processos educativos, cada aluno, marcado por uma *presença* universal é uma realização do projeto humano. Abandonar o pensamento filosófico é algo possível do ponto de vista institucional, mas dentro da realidade ôntica é impossível, pois é no filosofar que somos capazes de pensarmos sobre o verdadeiro conceito de política, liberdade, ética, bioética, ciência e comportamento humano. Não será possível destruir os filósofos, porque para isso é preciso destruir o pensamento, e destruir o pensamento, significa anular e sucumbir toda humanidade.

É por isso que reafirmamos no início desta investigação que o pensamento é geográfico, fora da cabeça e que é o pensamento que vem até nós, o que foi proposto à luz do pensamento de Heidegger na fenomenologia/existencial foi uma guinada na forma de olhar para o ensino de filosofia. Essa é a tese do *outro pensar*. É razoável que o leitor nos questione como isso é possível. A resposta está na *presença*, pois é nela que reside a dimensão do *cuidado* - Christian Dubois diz que “Ser, para o *Dasein*, é ser no cuidado, ser cuidadosamente, ser no cuidado do ser” (DUBOIS, 2004, p. 43). Na tríade existencialidade, facticidade e decadência reside toda atividade do *Dasein*: o fato de existirmos, não existência particularmente nossa, mas de toda humanidade; facticidade, os eventos que estamos vivendo neste exato momento do tempo, consideramos por exemplo um casal apaixonado impossibilitado de ficarem juntos, e que representam todos os casais do mundo que vivem essa mesma circunstancialidade; e, por fim, a decadência, o declínio humano perante a realidade da finitude, presente em nós e em todos os seres humanos. Percebemos que nessa tríade existe uma ontologia fundamental, vivenciada por todos nós, mas elas não são nós mesmos porque ela é *Dasein* – e nesse *Dasein* é onde todos nós estamos ligados ao que é original – essa conectividade da integração humana é o espaço do *cuidado*.

O ensinar para o filosofar implica em *cuidado* porque todos os agentes educativos vivem essa dimensão do *Dasein* – mesmo trilhando uma visão romântica – e peço mais uma vez autorização ao leitor para discorrer dessa forma – é no filosofar que somos capazes de trabalhar esse universo educativo, já que o técnico para os filósofos supera o próprio técnico para se tornar poesia. Isso não significa de forma alguma lecionar filosofia com o intuito de negar os temas centrais da filosofia, mas de mostrar que a própria ciência só o é ciência porque se desenvolveu em uma epistemologia; que a própria matemática só o é matemática porque Pitágoras não a desvinculou da música; que a própria gramática só o é gramática porque Aristóteles pensou uma ciência instrumental como a lógica; que a própria física só o é física porque houve um processo astronômico; que a própria medicina só o é medicina porque Paracelso desafiou os açougueiros da Basileia para aprenderem anatomia e fazer pequenas cirurgias. Essa é a educação para o filosofar que pretendemos neste trabalho, que é a de esclarecer que sem a presença da filosofia e do humanismo nas grades curriculares, caímos no risco imaneente de esquecermos nossas origens, que são justamente aquelas perguntas que os gregos antigos fizeram a si sobre suas origens e finalidades nesse mundo ou qualquer outro mundo possível.

Nesse sentido, Vale ressaltar, uma vez mais, a alegórica passagem de “Blade Runner: o caçador de andróides” (1982) em um dos mais emblemáticos diálogos da história do cinema, conhecido como “lágrimas na chuva”, segue o discurso na íntegra: “Eu vi coisas que vocês homens nunca acreditariam. Naves de guerra em chamas na constelação de Orion. Vi raios-C resplandecentes no escuro perto do Portal de Tannhäuser. Todos esses momentos se perderão no tempo, como lágrimas na chuva. Hora de morrer”. (Replicante Roy Batty, personagem de Blade Runner, 1984, dir. Ridley Scott, EUA). Nesse momento, o replicante sente amor pela vida, não apenas pela sua, mas por toda humanidade. Sentiu-se envolto no problema da origem, algo que encontra-se em cada um de nós.

O *cuidado* para Heidegger é o amor que temos pela humanidade, mas não sentido ontológico, como nos mostra o autor em *ser e tempo*: “existir é sempre um fato. Existencialidade determina-se essencialmente pela facticidade” (HEIDEGGER, 1988, p. 257). Essa perspectiva nos leva a ter uma outra visão sobre o currículo e especificamente sobre o próprio aluno, à medida que resgatar o original é fazê-lo compreender os processos científicos vinculados a existência humana, é ir além do laboratório, é ir além da biblioteca, é ir além do processo seletivo. É, sobretudo, mostrá-lo que o pensamento

científico é uma unidade primária do existir humanos, fazê-lo compreender, a maneira filosófica, que a ciência não surgiu do acaso e que patentes de pesquisas quantitativas necessitam de uma investigação ética para se disporem sobre todos os entes humanos e não humanos, pois, como demonstramos em nossa pesquisa, citando Hans Jonas, nossa responsabilidade é uma responsabilidade expandida.

Não podemos escapar dessa realidade, por mais que se pense o técnico na superfície do técnico, pois o *cuidado* para Heidegger encontra-se na ocupação. Todos nós estamos envolvidos no *cuidado* e afetando uns aos outros no uso que fazemos da nossa liberdade, que em termos pedagógicos, é decisiva no *Dasein* de cada um de nossos alunos. A questão da ontologia fundamental é se vamos ou não assumirmos a ocupação dentro da axiologia dos valores universais do ser humano.

Essa axiologia proclama a liberdade do *Dasein*, pois o existencialismo só é possível em meio à liberdade, nesse sentido compreendamos por que o pensamento de Heidegger se aproxima do pensamento de Kant. O amor a humanidade é tão intenso nessa visão que o agir humano rompe com qualquer estrutura singular, não se ama um único ser humano, mas toda humanidade. Na ótica do ensino para o filosofar, o que fundamenta nossa tese é o amor que temos a todos aqueles que se encontram na formação acadêmica, especialmente os alunos do ensino básico, que estão em desenvolvimento intelectual e biológico. Embora o nosso trabalho tenha como seção final a análise do currículo no nível superior, ele tem como pretensão pensar o professor de filosofia do ensino básico, aquele que enfrenta a labuta diária de enfrentar os ditames de uma educação perversa contra o filosofar. A ontologia fundamental numa visão pedagógica tem como finalidade fazer que esse *Dasein* livre seja mais ele mesmo na sua relação congênere com ele mesmo no mundo.

Existir é insistir, e nós professores do ensino básico estamos envoltos nessa questão existencial, que inclusive é uma premissa do pensamento de Heidegger. Trata-se de tentar de alguma forma desvelar a verdade do ser. Em termos práticos, com o pouquíssimo tempo de carga horária que temos no ensino básico, o nosso desafio apresenta-se numa discussão exaustiva do ensino secundarista, a saber, se devemos ensinar temas filosóficos ou história da filosofia. Diante desse aluno, profundamente marcado pela existência do declínio, tanto no antro privado ou público, pois ambos vivem o abandono ou a superproteção dos pais, e nós professores constatamos diariamente, que

os adultos não efetivaram o seu *Dasein* e que por isso jogam para seus filhos uma responsabilidade inócua de significado humano, um com ausência dos pais e outros com uma presença exageradas. Segundo Heidegger *Introdução à Filosofia* (1929), qualquer interrupção na formação do *Dasein humano* é uma interrupção em toda humanidade.

É nós, professores, que assumimos o desafio de atualizar por meio do filosofar o *Dasein* desses alunos. Sem a presença da verdade do ser, o que provocamos na educação é a ruína humana. Não importa o sucesso técnico que esses alunos terão, sem essa efetivação do *Dasein Humano* serão apenas instrumentos das estruturas dominantes, condenados a uma vida supérflua e sem sentido autêntico: alguns, iniciados em drogas tóxicas; outros, iniciados no mundo encantando da indústria cultural; ambos, perdidos no mundo e incapazes de viverem a autenticada. Nossos alunos ou são ausente de afecção ou são frutos da arrogância elitista da classe média, aos pobres, restam suportar à existência sem nenhuma dimensão axiológica; aos ricos, terem tudo, mas ao mesmo tempo não terem nada, mergulhados em tratamentos psicológicos e incapazes de receberem um não do próprios pais ou qualquer outra pessoa. Comumente, nos deparamos com alunos frustrados porque tiraram uma nota baixa, e que por isso recorrem aos setores pedagógicos da escola para questionar o professor, muitos, com o apoio dos pais, que ao fazerem isso, não ensinam seus filhos a compreenderem que as frustrações fazem parte da vida; outros, detonados pela pobreza, pouco se importam com os seus resultados.

Quanto ao professor de filosofia e todos aqueles que assumem o humanismo em sua prática docente, fica o desafio de efetivar o *Dasein*, não como psicológicos ou artífices das funções paternais ou maternais, mas como divulgadores do pensamento filosófico e humanístico – de mostrar que uma questão de um processo seletivo pode ser trabalhada como problemas filosóficos ou história da filosofia, e assim, fazer com que o pensamento chegue até eles. É isso que assumimos como ensino para filosofar. Heidegger nos lança na tarefa do pensamento e na reformulação do ser, livre do psicologismo da sociedade doentia e da indústria cultural, mas bem próximo de uma realidade tão visível, mas que se torna obscura por nossa sociedade, que é a do desvelamento da verdade.

Wittgenstein, considerado um dos maiores filósofos do século XX, é um exemplo de ousadia docente, pois quando alcançou o auge do seu esplendor acadêmico, resolveu ensinar crianças marcadas pela guerra no interior da Alemanha. Não queremos com isso

negar a importância do ensino superior, até porque é na academia que temos primazia da razão e o desenvolvimento científico ao longo de séculos de produção intelectual. Todavia, constatamos por convicção e não cientificidade, que é muito cômodo pensar a educação, os direitos humanos, a efetivação humana sem nunca ter conhecido a realidade para o qual foram formados para desenvolverem o filosofar.

A filosofia não é objeto de promoção social. Para Heidegger, ela é um modo de ser, inclusive, para o filósofo da floresta negra, para ser filósofo, basta ser humano *Introdução à Filosofia* (1929). Essa pesquisa quer alcançar aquele professor que todos os dias atravessam a periferia de uma cidade grande, seja pelo metrô ou de ônibus; aquele professor que enfrentar horas numa caminhoneta de pau de Arara no Sertão ou Zona Norte do país para ensinar filosofia; ou mesmo aquele alunos que estudam no horário noturna de uma escola periférica, que inclusive muitas vezes é até ameaçado de morte por simplesmente querer o humanismo libertário da filosofia; ou até mesmo, os professores de filosofia que trabalham em grandes escolas, elitistas, com mensalidades altíssimas, que precisam se vestirem de personagens históricas ou promover bailes de aula show para agradarem os pais elitistas que acreditam que educação é espetáculo.

Este trabalho é um manifesto de solidariedade ao que muitos professores de filosofia são submetidos a viverem no seu dia-a-dia. Vale ressaltar que a maior parte dos professore filosofia vivem nessa condição. Essas, sem dúvida, são às lágrimas que citamos no início dessa versão final do trabalho. Hoje, muitos profissionais da filosofia vivem nessa condição ou até mesmo desempregados, outros abdicaram da filosofia e imigraram para outras formas de trabalho. Dentro da visão de Heidegger, esses professores de filosofia projetaram sua existência em outros caminhos para não serem humilhados por essa estrutura perversa.

A crise da crítica é justamente esse arsenal de discurso que desmerece aquela que é a fundadora de todo conhecimento humanos, a filosofia. Nossa pesquisa, nas suas linhas finais, depois de suscitar a origem e a pedagogia da presença, é um convite para nunca abandonarmos a “coruja de minerva”, dessa forma encerro esta pesquisa, com autorização do leitor, que sentiu o quanto prezo pelo ensino básico, do qual faço parte em pleno Sertão de Alagoas, para não desistirem da filosofia, para não esquecerem do *Dasein*, por isso afirmo as seguintes palavras de Heidegger:

Nenhuma época soube tanto e de maneira tão diversa a respeito do homem como a atual. Nenhuma época expôs o conhecimento acerca do homem de

maneira mais penetrante nem mais fascinante como a atual. Nenhuma época, até o momento, tem sido capaz de fazer acessível este saber com a rapidez e a facilidade como a atual. E, no entanto, nenhuma época soube menos acerca do que o homem é. Nenhuma época fez com que o homem se tornasse tão problemático como a nossa (HEIDEGGER, 1973, p. 203).

Sem mais, para não deixarmos de concluir nossa pesquisa a maneira poetas, citamos o grande poeta – admirado por Heidegger – Hölderlin:

Busco desenvolver a ideia de um progresso infinito da filosofia e mostrar que a exigência que se deve invariavelmente impor, inexoravelmente, a todo sistema de reunir sujeito e objeto num eu absoluto, ou como se queira chamar, só é possível, esteticamente, na intuição intelectual. (Carta a Schiller de 4 de setembro de 1795. In: Hölderlin, Reflexões. Trad. de Márcia C. de Sá avalcante e Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p.111-12.)

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edição de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BACON, Francis. **Novum Organum; Nova Atlântida. Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERKELEY, G. **Of motion, or the principle and nature of motion and the cause of communication of motion**. Tradução A. A. Luce. Revisão M. R. Ayers. In: Ayers, M. R. (Ed.). *Philosophical works of George Berkeley*. London: Everyman, 1975.
- COSTA-PINTO, Alessandra. **Potência de agir e Educação Ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (Coeduca)**. 2002. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Editora Rio. Trad. de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DILTHEY, Wilhelm. **La esencia da la filosofia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.
- DUBOIS, Christian. **Heidegger: Introdução a uma leitura**. Trad. Bernardo Barros Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- FEBVRE, Lucien. **Réflexions sur l'histoire des techniques**. Annales ESC, v. 7, 1935.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADAMER, H-G. **Neuere Philosophie – Hegel, Husserl, Heidegger**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1987, Gesammelte Werk, v.3.
- GALILEI, G. O ensaiador. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- GALILEU, G. **O Ensaíador**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996, tradutora: Helda Barraco.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GUSMÃO, José Lucas O. **Pôr o Filosofar em Curso**”. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2014.
- _____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- HARTMANN. N. **Les principes d' una metaphisique de la conaissance**. Aubier, Paris, 1945.
- HEIDEGGER, M. **O que é metafísica?**. Trad. de Ernildo Stein. In: Heidegger e Sartre. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. **Sein und Zeit. Frankfurt am Main**: Vittorio Klostermann, 1977. (GA-2).
- _____. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, tradutor: Ernildo Stein, (GA-9).
- _____. **Zollikoner Seminare**. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1987.
- _____. **Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo**. J. Aspiunza (Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **Qu'est-ce que la Philosophie**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.
- _____. **Que é uma coisa? - Doutrina de Kant dos Princípios Transcendentais**. Lisboa: Edições 70, 1992, tradutor: Carlos Morujão, (GA-41).
- _____. **Zollikoner Seminare: Protokolle – Gespräche – Briefe**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994.
- _____. **Einführung in die Phänomenologie der Religion**. In: Phänomenologie des religiösen Lebens, 1995.

_____. **Carta Sobre o Humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. .
Heráclito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. **Los problemas fundamentales de la fenomenología**. Trad.: Juan José G. Norro. Madrid: Trotta, 2000.

_____. **1987: Zollikoner Seminare**. Frankfurt/M., Klostermann. Tradução brasileira: Seminários de Zollikon. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

_____. **Ser e Tempo**. Parte I. 15. ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

_____. **A época da Imagem de Mundo**. IN: SCHNEIDER, P. R. O OutroPensar. Ijuí: UNIJUÍ, 2005, tradutor: Paulo Schneider, p.191-232 (GA-5).

_____. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Einführung in die Phänomenologie der Religion**. In: Phänomenologie des religiösen Lebens, 1995. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

_____. **Ser e Verdade. 1. A questão fundamental da filosofia. 2. Da essência da verdade**. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007, tradutor: Emmanuel Carneiro Leão, (GA-36/47).

_____. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, tradutor: Marco Antonio Casanova, (GA-27).

_____. **A origem da obra de arte**. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

_____. **Os problemas fundamentais de fenomenologia**. Trad. Marco A. Casanova. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Sobre o Humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, M., & Boss, M. (Org.) (2009). **Seminários de Zollikon**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco. (Trabalho original publicado em 1987).

HUSSERL, Edmund. (1965). **A Filosofia como Ciência de Rigor**. Coimbra: Atlântida. 1965.

_____. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **Idées directrices pour une phénoménologie**. Trad. P. Ricoeur. Paris: TEL-Gallimard. Tomo 1: Introduction générale à la phénoménologie, 1991.

_____. **Briefwechsel**. Dordrecht: Kluwer, 1994.

_____. **Meditações Cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

_____. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

_____. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

JESI, F. **O mito**. Tradução de Lemos Azevedo. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

JONAS, Hans. **O Princípio responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]?** In: Immanuel Kant Textos Seletos. Edição bilíngue. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Dialética**: entre o fechado e o aberto. Revista Tempo Brasileiro: Dialética em questão II. Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, jul.-set., 2013.

LOPARIC, Z. **1998: Psicanálise, uma leitura heideggeriana**. Veritas, v. 43, n. 1, pp. 25-41.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Estampa, 1989.

_____. **Le postmoderne expliqué aux enfants**. Paris: Galilée, 2005

NUNES, B. 1987. **Passagem para o poético (filosofia e poesia em Heidegger)**. São Paulo, Ática, 1987.

MARTINS, J. Ontologia de Heidegger. In: Martins J, Bicudo MAV. **Estudo sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro; 2006.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento** (J. Corrêa, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____. **O visível e o invisível** (A. Gianotti, & A. Mora, Trad.). São Paulo: Perspectiva, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. **Fragmentos, doxografia e comentários**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

OTTO, R. **O Sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos de sua constante valorização**. Maceió: EDUFAL, 2011.

PÁDUA, Ligia Teresa Saramago. **A “topologia do ser”: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger**. 299 F. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2005.

PARMÊNIDES. **Da Natureza**. Trad. Fernando Santoro. Rio de Janeiro: Laboratório OUSÍA (Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2006.

PLATÃO. **Protágoras / Górgias / Fedão**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

SARTRE, J-P. **A imaginação**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

SAGAN, C. **The Demon-Haunted World: science as a candle in the dark**. London: Headline Book Publishing, 1997.

SCHUBACK, Marcia Sá Cavalcante. **A perplexidade da presença**. In: HEIDEGGER, Martin. (Org.). Ser e tempo. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SEARLE, J. **Consciência e linguagem**. Trad: Plínio Junqueira Smith. São Paulo. Ed: Martins Fontes, 2010.

SCHELER. M. **Visão filosófica do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **Ética – Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético**. Traducción Hilario Rodríguez Sanz. Madrid: Caparrós Editores, S.L., 2001.

_____. **A Concepção Filosófica do Mundo**. Tradução de João Tiago Proença. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Wesen und Formen der Sympathie**. GW 7. Bonn: Bouvier, 2005.

_____. **Do eterno no homem.** Trad. Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

SLOTERDIJK, P. **Esfera I.** Tradução Isidoro. Madri: Siruela, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, Itamar S. **Cotidiano e queda:** uma análise a partir do § 38 de Ser e tempo. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

VERNANT, J-P. **Mito e sociedade na Grécia antiga.** Tradução de Miriam Campello. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.

WAHL, Jean. **As filosofias da existência.** Lisboa: Coleção Saber, Publicações Europa – América, 1962.

WOJTYLA, Karol. **Max Scheler e a ética cristã.** Tradução de Diva Toledo Pisa. Curitiba: Champagnat, 1993.

ZITKOSKI, J.J. **O Método Fenomenológico de Husserl.** Porto Alegre: EDIPURS, 1994.