

## PEDAGOGIA DA “PRESENÇA”: UMA APROXIMAÇÃO DA “ANALÍTICA EXISTENCIAL” DE MARTIN HEIDEGGER E SUAS CONSEQUÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

PEDAGOGY OF THE "PRESENCE": AN APPROACH TO MARTIN  
HEIDEGGER'S "EXISTENTIAL ANALYSIS" AND THEIR CONSEQUENCES IN  
EDUCATIONAL PROCESSES

José Lucas Omena Gusmão<sup>1</sup>  
Walter Matias Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Usamos o termo pedagogia da “presença” para aproximarmos sutilmente o pensamento de Heidegger da questão pedagógica e educativa. O objetivo desse trabalho é elucidar uma possível reflexão sobre alguns dos principais conceitos da filosofia de Heidegger, especificamente, “ser-aí”, “mundo”, “morte”, “cuidado”, “angústia” e “presença”, em consonância com os processos educativos. Acreditamos que a proposta do autor nos centraliza em um viés crítico ao convencionalismo científico perante os processos educativos tradicionais. Em suma, defendemos a ideia que essa análise considera o humanismo e axiológica como ponto chave para um “outro pensar” da educação, tendo sua incidência mais considerável, na alteridade.

**Palavras chaves:** ser-aí; outro; morte.

**Abstract:** We use the term pedagogy of "presence" to subtly bring Heidegger's thinking to the pedagogical and educational question. The objective of this work is to elucidate a possible reflection on some of the main concepts of Heidegger's philosophy, namely, "being-there", "world", "death", "care", "anguish" and "presence", in the educational processes. We believe that the author's proposal centralizes us in a critical bias towards scientific

<sup>1</sup> Doutor em Educação e Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: <professor\_lucas@hotmail.com>

<sup>2</sup> Mestre em filosofia e professor do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. E-mail: <waltermatias@gmail.com>

conventionalism in the face of traditional educational processes. In short, we defend the idea that this analysis puts us in problems that consider humanism and axiological with a key point for an "other thinking" of education, having its most important incidence, in otherness.

**Key words:** being-there; other; death.

## 1. Introdução

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).

Heidegger causou um grande impacto sobre a filosofia do século XX. Situado no cenário das duas grandes guerras, atraiu entusiastas para dentro do seu pensamento. Entretanto, não foram as conclamações existencialistas que fizeram de Heidegger um filósofo com exponencial importância. Mas seu olhar sobre a metafísica, não uma metafísica teológica, mas uma metafísica que supera a si mesma. Trata-se na verdade, no fim da própria metafísica.

Mas esse fim da metafísica é na verdade uma superação definitiva da ontologia clássica. O que Heidegger propõe é uma metafísica orientada pela "analítica existencial", tratando-se de um "outro pensar". O problema do ser situa-se no "ser-aí". Com essa perspectiva é possível visualizarmos o homem na centralidade do problema. Essa antropologia evidenciada por Heidegger está para além do homem vitruviano de Leonardo da Vinci. Não é o mais o primado da simetria e sistematização o conceito fundamental da atividade humana, mas sua inteireza na realidade do próprio homem, consigo, com o outro, com o mundo e para a morte. A ideia metafórica de que as ciências da natureza fossem capazes de aventurar-se nos mares do saber absoluto, não apenas foi radicalizada por Heidegger, mas destruída. O homem só é possível na finitude.

Nossa proposta é discorrer brevemente sobre os conceitos de Heidegger para deles extrairmos uma possível investigação no campo da educação<sup>3</sup>. Acreditamos que a ontologia fundamental do “ser-aí” na condição de fenômeno do questionamento seja capaz de nos colocarmos no problema da educação. O educar só é possível em meio a “presença”, entendendo “presença” como a existencialidade humana, por isso usamos o termo pedagogia da “presença” para clarificarmos nosso objetivo de se pensar o Heidegger à luz do exercício da educação.

Diante da realidade inevitável do tempo, temos um processo que o caracteriza em significado e sentido, a nossa morte. Iremos mostrar como o fito da morte (nossa finitude, temporalidade) é capaz de exercer no interior do ser humano uma pedagogia que o centralize na experiência dele mesmo. Essa, de retroceder a morte para compreender os processos educativos nos coloca, naquilo que iremos tratar no corpo do artigo, como tríade fundamental para se pensar os processos educativos, a saber, “eu”, “outro” e “mundo”. Essa visão tridimensional do homem pode nos escapar ao discurso da cientificidade, mas nos mostrar que estamos num problema no qual o próprio problema é o movimento da compreensão desse estado de coisas, jogando-nos para o problema do humanismo e da axiologia.

Em síntese, esse trabalho justifica-se pelo seguinte: aproximação do pensamento de Heidegger, analisando sinteticamente alguns conceitos de “Ser e Tempo”, do problema da educação; a autenticidade dos processos educativos e suas relações com o problema da angústia e dos projetos humanos perante a morte e a temporalidade; e, conseqüentemente, se nos é possível absorvermos tais conceitos num “outro pensar” da educação e da pedagogia, conclamado de forma subjacente, no discurso da alteridade.

---

<sup>3</sup> Nosso artigo discorre sobre a educação numa perspectiva genérica. Não especificamos correntes pedagógicas ou práticas educativas particulares. O próprio termo “pedagogia da presença” não é colocado dentro das exigências técnicas das ciências da educação. Ressaltamos que o nosso objetivo central se trata de uma aproximação airosa entre Heidegger e a educação, e que por isso, nos deteremos a uma visão mais ampla dos processos educativos.

## 2. A analítica existencial e suas nuances pedagógicas

Uma das questões fundamentais do pensamento máximo de Heidegger é a retomada da questão do ser. Essa reviravolta em torno do clássico problema metafísico encontra-se determinada em um “ente” específico, a saber, o “ente” que pergunta o ser:

Embora nosso tempo se arrogue o progresso de afirmar novamente a ‘metafísica’, a questão aqui evocada caiu no esquecimento. (...) 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. (HEIDEGGER, 2006, p. 37).

Nessa assertiva ontológico subjetiva, visualizamos o “homem”. Diante do dinamismo humano enquanto ser “questionador” de um “questionado”, ampliamos a capacidade de “ser” desse próprio “ente” que pergunta no “perguntado” o próprio “ser”.

Nessa acepção, o problema educativo torna-se elucidativo em uma dinâmica auto pedagógica, que antes de qualquer pragmatismo, revela-se no próprio ser proclamado na “presença”. Trata-se de um movimento autossustentável em horizontes históricos, sendo a educação, um dos elementos expansivos desse do “ser-aí”:

O que está em questão para nós não é a ‘psicologização’ do mundo (Jaspers), não é a estrutura da ‘vida anímica’ (Dilthey) e tampouco a indagação da psicologia ou da antropologia a respeito do que seria o homem. O que está em questão para nós é antes a pergunta sobre o ser-aí (HEIDEGGER, 2008, p. 254)

Todo problema exposto no pensamento heideggeriano coloca-se diante de uma estrutura que exige de si o primado do “questionamento”. O questionado aqui é a “educação”. Daí somos levados ao seguinte problema: é possível uma realidade do sentido do “ser” em um contexto educativo?

Percebemos que o ponto inicial de uma “presença” calcada em caminhos educativos só é possível em uma compreensão do pensar no próprio pensar, em outras palavras, na lucidez dada do “ser”. Embora a trocadilha de termos ontológicos pareçam nos perseguir em caminhos herméticos, a questão aqui

evidencia a própria evidência daquilo que simplesmente “é” enquanto “sendo”. A educação apresenta-se dessa forma. Todavia, o horizonte de preconceito que perpassa os processos educativos não nos permite, pelo menos num primeiro contato, elencar com clareza uma especulação em torno do ato de educar que enverede para uma “analítica existencial”<sup>4</sup>.

Partimos da ideia de que o problema da educação, antes de qualquer contenda institucional ou mesmo acadêmica, começa no próprio homem. Ora, se esse homem, marcado por uma existência dada ao real, imaginemos, por exemplo, as diversas ações que executamos na vida diária sem a qual precisamos de nenhuma reflexão mais profunda para executarmos, é o único capaz de colocar o problema do “ser”, não nos será estranho evidenciá-lo como o ponto essencial dos processos educativos. Trata-se, como bem demonstra Dubois (2004), de um salto filosófico que reconsidera o problema da educação posto no próprio problema:

(...) Ao revertermos às objeções em outros tantos motivos para questionar o que significa ‘ser’, não adquirimos com isso nenhuma orientação particular para colocar a questão. Por onde começar? Pelo azul do céu, o que é? Por mim, o que sou? E que tipo de interrogação? Gramaticalmente, lógica intuitiva, qual? Somos lançados de volta ao mar. Heidegger vai orientar a questão orientando-se por ela (DUBOIS, p.15, 2004).

A ideia preliminar de que a realidade ôntica do mundo depende de um fenômeno existencial nos faz repensar os processos educativos em um viés não convencional. Não queremos com isso sucumbir os elementos que constituem os processos educativos na era da técnica, mas de mostrar os impactos pedagógicos desse pensamento na reflexão sobre a educação.

O conceito de “ser-aí” heideggeriano mostra-nos no seu “aí” as diversas ambiências que encontramos no próprio mundo. A educação é uma dessas ambiências, desenvolve-se desde práticas pedagógicas até estruturas curriculares e técnicas. O pensar filosófico do “ser-aí” nos possibilita perguntarmos como encontra-se o “aí” educativo nas regiões ônticas do próprio mundo, trata-se, portanto, de uma pedagogia da “presença”:

---

<sup>4</sup> Característica na qual é possível entender o fenômeno humano – existencial – em sua originalidade mais própria.

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 pode 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)

O vácuo tênue entre prática pedagógica e funcionalidade da mesma, passa pelo fenômeno da própria existência, radicalizando inclusive, os meios corpóreos, situacionais, sociais, psicológicos nos quais encontram-se os próprios agentes educativos. O ponto básico de uma pedagogia da "presença" encontra-se não no progresso teórico e captação do mesmo, mas no "regresso", um retorno ao questionamento basilar do que seja de fato o educar e o saber. Não faria sentido pensarmos o "ente" educado que apreende técnicas educativas para estruturas multifacetadas, mas que pelo horizonte de preconceito, não vislumbra o seu próprio ser enquanto manifestação dele mesmo. Essa visão de uma ontologia subjetiva nos põe diante de um processo educativo que considera o humanismo nas práticas pedagógicas. Levando-nos a questionar o ser relacional e o mundo que lhe circunda, por que somos antes de qualquer aporia linguística, um "ser-no-mundo".

### 3. O "ser-no-mundo" e a incidência pedagógica

A noção de "ser-aí" (Dasein) de Heidegger: entre os "entes" existentes, existe apenas um capaz de interrogar o significado de ser, esse "ente" é o homem. Isso traz algumas consequências, entre elas, a da impossibilidade de redirecionar o

homem ao caráter real dos demais “entes”, usando uma expressão da filosofia cartesiana, um “objeto”. Essa dimensão humanista existencial rompe com os desdobramentos educativos que trazem na sua centralidade os procedimentos científicos desenvolvidos a partir da ciência moderna, tendo sua máxima no método científico galileano.

A educação não é um fenômeno circunscrito numa divisibilidade entre “sujeito” do conhecimento e “objeto” conhecido, mas um modo de ser da própria existência do homem no mundo. O processo educativo nessa visão incide sobre um modo de ser do homem, que diante da sua capacidade de projeção, é capaz de transcender sobre o próprio mundo, não no sentido de superação do mundo e sua realidade imanente, mas numa espécie de ultrapassagem do mundo sem deixar de ser mundo. Não existe nos processos educativos uma superação metodológica, mas um modo de ser, que é o pedagógico, presente nas diversas formas de investigar o problema educativo.

A educação é uma projeção que se dá como utensílio do projeto humano de auto determina-se enquanto ser racional, ou seja, a educação é uma expansão, por meio dos utensílios, de expansão do homem no próprio mundo. Não existe uma realidade pedagógica autêntica sem ser funcionalidade do projeto existencial humano, todo projeto existencial humano exige um pensar que é geográfico, por isso, sempre opera perante o outro e o mundo, fazendo inclusive, da própria instituição de ensino um ambiente de diálogo e alteridade:

Por meio do diálogo com os outros em sua alteridade e responsabilidade com todos, nos cabe conservar uma cultura escolar concentrada em uma ética mínima, a diversidade estará presente sem véus e sem máscaras, sem medo de exigências e opressões, usada ou anulada, porque terá em si o valor da existência em cada ser humano e em cada sistema social. (EMILIO, 2016, p. 01)

A educação, à luz do pensamento de Heidegger, não é um psicologismo, como proferiu a epistemologia clássica da modernidade, tão pouco um contraponto de dois eixos distintos que procedem do corriqueiro para o científico, mas uma atualização do próprio ser do homem no mundo com o outro.

Dessa forma, os processos educativos são compreendidos como uma consequência do ser do homem no mundo. Uma pedagogia da “presença”

implica nas considerações do mundo projetado pelo homem. O universo pedagógico educa, na sua essência, para o humanismo. O educar é um ato de liberdade do homem no mundo. A educação concebida nessa amplitude é um projeto de mundo possível em meio a liberdade. Entretanto, o contexto pedagógico é sedimentado, o que pode limitar radicalmente a liberdade do homem perante o próprio mundo. Heidegger aponta o conceito de “cuidado” como princípio determinante dos projetos humanos:

O cuidar é um fenômeno ontológico fundamental, isto é, no fenômeno do cuidado o homem preocupa-se (*Fürsorge*) com o seu próprio existir e com o existir em geral. Isto porque o homem é um ser no mundo que, enquanto presença, é também um ser com os outros os que lhe permite a abertura para a convivência. Esse fenômeno do cuidado se dá em uma temporalidade finita. (SANTOS, 2001, p.06).

Não podemos conceber os processos educativos como uma espécie de ajustamentos disciplinares, como se fôssemos uma cabaia de correntes pedagógicas, mas como agentes que se encontram no mundo, o próprio mundo é consequência da existência fática do homem. Isso não significa uma anulação do aparato científico, tampouco uma nova perspectiva sobre o problema educativo ou uma realidade metodológica acerca das questões que perpassam o currículo e suas tecnicidades. A contrapartida é que o caráter humanista de uma pedagogia da “presença” que não nos insere numa questão, mas faz de nós mesmos a questão.

O ser-no-mundo (*In der-Welt-sein*) é um ser-com-os-outros (*Mit-sein*). O mundo não existe fora do sujeito e o sujeito não existe fora do mundo. A realidade sujeito-objeto é possível no sentido pragmático, é inquestionável o quanto a técnica funciona na realidade, uma pedagogia metodologicamente rigorosa funciona de forma quantitativa e qualitativa, pois os fundamentos das ciências são consequentes de eixos filosóficos, no diz Heidegger:

As ciências, não obstante, ainda falam do ser do ente ao sentirem-se obrigadas à suposição de suas categorias regionais. Apenas não o dizem expressamente. Podem, sem dúvida, negar a sua procedência, não podem, contudo, rejeitá-la. Pois a cientificidade das ciências é a certidão que atesta seu nascimento da filosofia (HEIDEGGER, 1991, p. 73).



Com efeito, tratando-se de uma performance humanista, não há uma divisibilidade entre o homem e o mundo. O processo educativo nessa ótica é visto como uma espécie de abertura e não introjeção de teorias. Essa abertura nos leva a caminhos humanísticos que são capazes de pensarem a educação em um fenômeno da unicidade existencial em meio a sedimentação pedagógica, pois toda realidade sedimentada na educação tem uma participação de vários “eus” que se estabelecem no processo. O “cuidar” pedagógico é um cuidado de si, do outro e do mundo, uma construção contínua da experiência humana:

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)

Aqui reside o caráter humanista da nossa reflexão: não se trata de reduzir o humanismo ao aparato jurídico, tão pouco ao conceito metafísico ou pragmático, mas de torna-lo verdadeiro na própria relação e correlação da tríade, “eu”, “outro” e “mundo”. Essa visão tripartida reconfigura a prática pedagógica na dimensão da autenticidade, levando em consideração que sem princípios éticos é impossível produzir técnicas pedagógicas que faça valer a pena o desenvolvimento das ciências.

#### **4. A pedagogia da morte: entre a existência de fato e a não existência**

O “ser-aí” é uma constante do ser. Esse dinamismo do ser torna a realidade humano um fenômeno ligado ao circunstancialismo de perspectivas. A condição do homem é sempre a manifestação de um projeto. O projeto humano parte, como vimos, anteriormente, de uma realidade de questionamento. Entretanto, não podemos negar que a realidade objetiva, orientada pelos entes, gera no homem uma espécie de não existência. Pois concentrar-se na realidade factual torna o fenômeno empírico uma autoafirmação.

Nesse processo, a linguagem, torna-se o mote do “dito” do mundo. O mundo e os seus entes só são possíveis mediante a linguagem, uma espécie de ditadura da

aporia<sup>5</sup> e representações convencionais das coisas em fatos inautênticos. Os processos educativos são profundamente marcados pelos jogos objetivos e as convenções de linguagem. Diante disso, como é possível uma pedagogia de uma existência autêntica? Ora, encerrar a vida humana no seu caráter objetivo implica em consequências nefastas, reconsideremos a hipótese de que a ciência técnica seja capaz de anular a morte humana, esse fato nos faria redirecionar toda nossa forma de ver a realidade a um estado de coisas, que não é o nosso, pois nossos projetos acontecem na realidade do tempo. Nesse sentido, só é possível pensarmos os processos educativos em um deslocamento provocado pela necessidade de escolher, o que só é possível por conta da finalidade última realizável na morte:

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)

Entre os vários projetos da existência humana, apenas um não se projeta além dele mesmo, pois as consequências finais não possíveis na finitude, que é justamente a consciência da morte. A angústia da morte é o mote no qual a realidade da vida é marcada por sentido e significado. O ato de educar desenvolve os seus projetos pedagógicos porque o fim de todas as coisas é a própria morte. Sem a morte não existe educação e nem a natureza humana. Toda pedagogia é uma pedagogia da morte. Posso direcionar a minha vida a inúmeros "entes" ou objetos, ter projetos eficazes, mas não posso negar o fato de que é na temporalidade que tudo isso é possível.

Quando o nosso tempo for encerrado na morte, sucumbirá toda e qualquer existência possível. Já que a morte é uma possibilidade no qual não podemos nos projetar além dela mesma, é impossível qualquer realidade pedagógica sem a condição da morte. A morte não nos permite assumirmos uma situação, não podemos radicalizar correntes de ensino a o princípio definitivo de educar-se por um caminho sempre seguro, o que temos aqui, é uma pedagogia da morte que

---

<sup>5</sup> Consequências textuais e linguísticas que não nos permite vislumbrar a inteireza do sentido do próprio texto.

considera a autenticidade um processo contínuo nos processos educativos. Esse processo é sempre uma atualização que se dá num viés de horizontes históricos.

Portanto, o verdadeiro existir do homem é que ele é um ser-para-morte. Nessa acepção própria da filosofia de Heidegger, existe uma condição axiológica que nos faz pensar os projetos nos quais nos encontramos na região existencial. A região existencial só é possível no mundo do saber, na realidade do conhecimento. A tomada de uma pedagogia que se orienta na primazia da temporalidade só nos é possível no contexto da alteridade em meio a angustia.

## **5. As consequências da morte e a realidade da angustia**

A nossa existência é verdadeira por ser determinada pela morte, e que todo processo educativo é sempre um contexto temporal. Heidegger nos propõe “apressar” a morte, isso não significa criar meios de sucumbir da realidade, mas de trazer a possibilidade da morte como condição de compreensão do próprio mundo. A educação calcou-se na razão, nos psicologismos, nos métodos, nos procedimentos, nos instrumentos, entre outros, tendo sempre como fundamento o contexto científico e as faculdades cognitivas. Heidegger nos propõe que essa existência autêntica só possível numa contrapartida a razão, ou seja, na realidade de um sentimento. Esse sentimento é a angustia. A angustia nos joga para aquilo que a ciência não é capaz de debruçar-se, o nada:

O Dasein autêntico, aberto para sua morte, compreende sua temporalidade de uma maneira finita. Uma outra possibilidade de dizer a angústia que nos deixa diante do nada, é dizer que ela nos deixa diante da finitude de nosso ser-no-mundo (BICCA, 1997, p. 29).

Na verdade, as ciências não são capazes de contarem o infinito, estão submersas no contexto do nada. Esse nada “nadificante” pode ser elucidativo em um contexto ético que seja capaz de criticar a nossa forma de ver a educação conforme as rédeas do cientificismo. Esse nada implica em um não sentido das nossas existências, nos coloca em uma das nossas realidades mais fundamentais. Entretanto, em que sentido é possível pensarmos um ato educativo nessas premissas

heideggerianas? Na coragem de olharmos que o nosso existir se efetiva na temporalidade. Educar é um ato do tempo determinado pela história. Educar é aceitar a própria finitude, trata-se de um educar para o finito.

Essa reflexão exige uma tomada de partida que amplia o nosso olhar na educação com o intuito de apresentar princípios axiológicos curriculares que voltem suas questões não apenas para o contexto mercadológico, tampouco ao aspecto sociológico, mas para um contexto existencial que considere que somos um ser-consigo-com-o-outro-no-mundo-para-a-morte.

## **6. A temporalidade e possibilidade da educação**

Ficou claro que os processos educativos operam no horizonte das possibilidades existenciais do “ser-aí”, configurando-se em projetos históricos. Esse jogar-se no mundo por projetos só é possível no futuro. Desenvolvemos metodologias tendo em vista sua capacidade de intervenção no futuro, ideia basilar quando pensamos as diversas formas de se pensar a educação.

Entretanto, Heidegger reconsidera o passado quando se apropria do conceito de “cuidado” como prévia atualizadora do passado com o intuito de gerar no presente a realidade da ocupação. A ocupação distingue-se da preocupação por manifestar-se não no horizonte de preconceitos, mas nas próprias condições do “ser-aí”. Trata-se de um princípio educativo que só é possível numa realidade hermenêutica. A lógica elucidada por Heidegger nos leva a compreender que o reducionismo cientificista de uma pedagogia positivista, constitui-se um tempo onde não é possível a verdade. Ressaltamos que não se trata aqui de negar a importância da ciência e produto cultural desenvolvido pela mesma, mas de mostrar que qualquer escola pedagógica que se proponha emancipar o ser humano, traz em si um eixo de fundamento que não opera suas funções no pragmatismo educativo. A filosofia de Heidegger, que embora não seja um problema da educação, nos convida a ter um olhar pedagógico que se ponha além dos horizontes de pré-conceito, inclusive científico, para operar em meios que consideram o humanismo e a ética.

Mas o que seria uma pedagogia autêntica e distinta das operações científicas? No pensamento de Heidegger é possível vislumbrarmos essa condição ôntica na existência angustiante do “ser-aí”. Educar é no sentido de a autenticidade deixar o indivíduo em volto da angustia. É evidente que essa angustia heideggeriana não se trata de psicologismo, mas de possibilidade de pensar o mundo numa realidade crítica. Desde Kant, a “crise” é o pressuposto para a “crítica”; mesmo os gregos, já concebiam o “maravilhamento” do mundo como condição possível para o filosofar. Uma pedagogia da “presença” – profundamente marcada pela angustia – anula o reducionismo dos processos educativos e suas respectivas correntes a “insignificância” da existência humana. A ideia que colocamos aqui não significa que a utilidade e funcionalidade dos métodos pedagógicos não funcionem, sabemos que na realidade prática é possível ensinar em diversas correntes de pensamentos educativos, o que propomos a luz do pensamento de Heidegger é o vislumbramento do educar perante o fim dos preconceitos, na incidência da existência dada a sua fatalidade. E de que modo isso é possível? na consideração da história, na realidade do outro, no mundo e em nós mesmos, é fazer o pensar alcançar o próprio pensar sem sair do próprio pensar.

## **7. Considerações Finais**

O projeto de pensar a educação a partir do ônus heideggeriano nos põe diante de uma estrutura que se distancia das respostas aos processos educativos, não existe uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, tampouco técnicas para melhor educar. Parece-nos estranho discorrer sobre a educação ou a pedagogia – que se plasmou na cultura do Ocidente por meio de resultados a problemas específicos – em um olhar que escapa a cientificidade dos processos. Nossa investigação não tem o objetivo de negar tais aparatos, pois sem esses instrumentos não teríamos o deslocamento de um saber do “mundo de papel” para o “mundo natural”.

Nossa intenção foi de apropriar-se sutilmente de alguns conceitos do pensamento de Heidegger, como “presença”, “cuidado”, “angustia” e “morte”, com o intuito de mostrar que para além da técnica dos processos educativos, é possível um “outro pensar”. Esse “outro pensar”, sustentado na tríade: “eu”, “outro” e “mundo”, nos aloca a pensarmos o exercício da alteridade. A pedagogia da “presença” rompe com a realidade sedimentada para mostra-nos que durante os processos educativos não educamos apenas o intelecto, mas educamos em uma realidade tridimensional. O fôlego da filosofia de Heidegger transformar-se-á no ponto basilar da hermenêutica filosófica de Gadamer, que nas linhas iniciais da sua obra máxima, a saber, “Verdade e Método”, trará o exemplo da verdade da obra de arte como possibilidade de compreensão que extrapole os limites da própria compreensão convencional.

A verdade da obra de arte em Gadamer não se sustenta nas técnicas e formas simétricas, mas na experiência inevitável de que o espectador se desloca da sua temporalidade para uma realidade originária que configura não um rompimento de mundo, mas uma expansão do seu “eu” na própria temporalidade do passado, do presente e do futuro. A partir daí Gadamer observou que as ciências humanas escapam ao atenuante método das ciências exatas. Essa abertura de perspectiva, vinda das linhas de Heidegger, mostra-nos que a experiência pedagógica se insere nesse “outro pensar”.

Reconsiderar que o dinamismo do “ser-aí” jogado no mundo é uma constante que descobre no “aí” de si o “aí” do outro e o “aí” do mundo, traz repercussões na existência desse “ser-aí”. Pois, enquanto “aí”, somos determinados por fenômenos existenciais no qual o âmbito da mundanidade é realizado no fito da temporalidade perante a morte, trata-se de um ponto essencial para lançar-se na reflexão da educação humanista.

Esse estado de coisa, mostra-nos uma centelha capaz de pensar a educação no exercício axiológico e humanista. É justamente na alteridade que encontramos o campo possível para pensar a “analítica existencial”, implicando-nos a levar para o âmbito institucional dos processos educativos a prática do diálogo. A “descoberta” do “outro”, que é um “ser-no-mundo” é também a descoberta do meu “eu” na realidade da diversidade da mundanidade e na

unicidade da existência. Acreditamos que o pensamento de Heidegger, bem como o seu desdobramento na Hermenêutica de Gadamer, sejam instrumentos para esse “outro pensar” da educação.

## 8. Referências

BICCA, Luiz. *Ipseidade, angústia e autenticidade*. Síntese Nova Fase. Belo Horizonte, v. 24, n. 76, 1997, p. 11-36.

DUBOIS, Christian. *Heidegger: Introdução a uma leitura*. Trad. Bernardo Barros Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EMILIO, Sergio. 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”, organizado por la Asociación Chilena de Currículo Educativo (ACHCED) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar (21-07-2006)

HEIDEGGER, M. *Qu'est-ce que la Philosophie*. In: *Conferências e escritos filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. Trad. Casa Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo* (Volume único). Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Being and time*. Trad. Joan Stambaugh. New York: Albany, 1996.

\_\_\_\_\_. *Kant und das problem der metaphysik*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1973.

SAFRANSKI, Rudiger. *Heidegger; um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Trad. de Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTOS, E. S. *As angústias impensáveis em relação à angústia de castração*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.