



VOLUME 1
HEIDEGGER E A
EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA DA ORIGEM

EDITORA

phillos.
ACADEMY

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.

ISBN 978-65-88994-42-9



Sintiefal

EDITORA

phillos.
ACADEMY



HEIDEGGER E A EDUCAÇÃO

Volume I

Pedagogia da Origem

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank
DESIGNER DE CAPA: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2020 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S123p

OMENA.Lucas,

Heidegger e a educação: Pedagogia da Origem (Volume 1). [recurso digital] / Lucas Omena. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-42-9

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Heidegger. 3. Filosofia da Educação. 4. Pedagogia.
5. Ontologia. I. Título.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:
Filosofia 100

LUCAS OMENA

HEIDEGGER E A EDUCAÇÃO

Volume I

Pedagogia da Origem

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

DEDICATÓRIA

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.

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

(Martin Heidegger)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	19
BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	
CAPÍTULO 2	51
ORIGEM	
Metodologias da origem: a fenomenologia.....	56
O caráter intuitivo “eidético”	68
Ontologia e fenomenologia.....	79
Finalidade e consciência.....	87
<i>Epoché</i> fenomenológica.....	90
O axioma fenomenológico da moral	95
A sociologia do saber	102
Consequências fenomenológicas: propedêutica do <i>primado do ser</i>	108
REFERÊNCIAS	114

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 artifícios educativos consiste em um estudo acerca das técnicas de investigação empreendidas pelo método científico clássico, tornando

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*.

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 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 de la filosofía*, 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 ótica* 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* Maceió², o que fora feito na segunda seção deste trabalho, nominada de *ANÁLISE DOS CURSOS DA UFAL*, em que intencionamos comprovar que o *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

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.

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*.

Capítulo 1

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 comprovarmos 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 pelas 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, esperamo-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 inexisiam 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 aproximarmos 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 vidão 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. Apesar 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 consequente 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 Husserl, é preciso perguntar, afinal de contas, quais relações existem entre o ensino do filosofar e fenomenologia. Zítkoski, 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.

Husserl, 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 mesma 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 conaissance* (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 *aí* 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 aponto 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, lembra, 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, *GÓRGLAS* (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 irredutível 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 incontestante, 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 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).

Capítulo 2

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 se 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. A despeito desse conceito, Aristóteles⁴ propõe que a filosofia está para além do útil, tornando-a uma forma de saber *superior* aos outros saberes:

(...) 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

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)

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:

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 acepção e todo o nosso trabalho é uma defesa do ensino para o filosofar. Daí consideramos pertinentes estabelece o diálogo entre a produção do conceito e as realidades fenomênicas do mundo, embora esse não seja o ponto central da seção supracitada.

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 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

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.

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 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.

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,

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

religião, 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 (Íliada, 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).

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 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.

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

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.

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. Afirmo 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 discrição dos fatos, contudo, a discrição 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).

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.

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).

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.

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 dimanam 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. Afirmo Heidegger sobre o desenvolvimento dos termos:

Qual é o lugar da objetividade (Gegenständlichkeit) que é como as ciências naturais vêem 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 $\varphi\upsilon\sigma\iota\varsigma$ [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, conseqüentemente, 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 proibidade 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 ~~as~~ 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

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

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.

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 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

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).

intelectiva -, 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-sí, 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 encerrem 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 farpa 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 “matricula-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 óntico* 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.

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

¹³ Ressaltamos que o mundo da vida em consonância com as percepções, é segundo Husserl, uma manifestação da Noesis (νόησις) e da Noema (νοήμα): a primeira significa a tomada de consciência na instância instintiva da mente humana, é aquele momento em que nossas funções cognitivas apreendem determinadas regiões óticas 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.

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 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*.

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 do autor traz um contorno irreduzível, na qual é possível compreender a realidade sem nenhuma dimensão dubiez 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 dependurar 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 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

¹⁴ Vamos às coisas.

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 epoque 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.

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. Afirmar 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.

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 díade 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, consequentemente, 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

peçoais 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 aceção 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.

A sociologia do saber

O segundo momento da fenomenologia de Max Scheler é uma mudança do polo ontológico para o sociológico, resignificação 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

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

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 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 Sheller 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 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

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)

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.

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 óptica* 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 odre 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*.

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 Ensaaiador**. 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 connoissanc**. 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: Papirus, 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.

EDITORA
phillos.
ACADEMY

www.phillosacademy.com