

INTERSUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO uma abordagem fenomenológica-existencialista

Rodrigo Danubio Queiroz¹

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
rdanubioq@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão entre educação, conhecimento e ação, sob a perspectiva da abordagem fenomenológica-existencialista. Destaca a importância de atribuir significado e interpretar os fatos, ressaltando a singularidade do ser humano e sua capacidade de dar sentido ao processo educacional. Além disso, enfatiza a intersubjetividade, a alteridade e a responsabilidade na formação do eu e na compreensão do mundo. A fenomenologia é apresentada como uma abordagem que busca transcender dicotomias, destacando a interconexão entre o eu e o mundo. Em suma, o presente texto defende a importância da autonomia, interpretação e interação na formação humana, sob uma perspectiva fenomenológica-existencialista.

Palavras-chave: fenomenologia-existencialista; filosofia da educação; educação.

INTERSUBJECTIVITIES IN EDUCATION

phenomenological-existentialist approach

Abstract

This paper presents a reflection on education, knowledge, and action from the perspective of the phenomenological-existentialist approach. It highlights the importance of assigning meaning and interpreting facts, emphasizing the uniqueness of the human being and their ability to make sense of the educational process. Additionally, it emphasizes intersubjectivity, otherness, and responsibility in shaping the self and understanding the world. Phenomenology is portrayed as an approach that seeks to transcend dichotomies, emphasizing the interconnectedness between the self and the world. In summary, this text advocates for the significance of autonomy, interpretation, and interaction in human formation, from a phenomenological-existentialist standpoint.

Keywords: existential-phenomenology; philosophy of education; education.

INTERSUBJETIVIDADES EN LA EDUCACIÓN

un enfoque fenomenológico-existencialista

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la educación, el conocimiento y la acción desde la perspectiva del enfoque fenomenológico-existencialista. Destaca la importancia de asignar significado e interpretar hechos, enfatizando la singularidad del ser humano y su capacidad para darle sentido al proceso educativo. Además, enfatiza la intersubjetividad, la alteridad y la responsabilidad en la configuración del yo y la comprensión del mundo. La fenomenología se presenta como un enfoque que busca trascender las dicotomías, enfatizando la interconexión entre el yo y el mundo. En resumen, este texto aboga por el significado de la autonomía, la interpretación y la interacción en la formación humana, desde una perspectiva fenomenológico-existencialista.

Palabras clave: fenomenología-existencial; filosofía de la educación; educación.

¹ Professor efetivo do ensino médio no Estado do Espírito Santo. Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015); Especialização (2013) em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Afonso Cláudio - FAAC; Licenciatura plena (2009) e Bacharel (2011) em Filosofia também pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e Licenciatura plena em História (2020) pelo Centro Universitário de Maringá.



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

1 INTRODUÇÃO

A formação humana por meio do viés pedagógico, visto como um processo de autodesenvolvimento individual e, de forma mais ampla, como um projeto voltado para a autodesenvolvimento da humanidade, traz consigo algumas implicações fundamentais que precisam ser esclarecidas inicialmente. A primeira implicação refere-se a uma dimensão filosófico-pedagógica e filosófico-sociológica do problema: o educando é considerado um sujeito, previamente caracterizado pela autonomia, e não um objeto de pesquisa, como tradicionalmente o conhecemos a partir da investigação empírica, especialmente desde a era moderna. No contexto do processo educacional, é necessário entender que tanto o educando quanto a sociedade são inerentemente sujeitos e, por conseguinte, não podem ser meramente moldados ou formados por influências externas. A ideia de formação desses sujeitos implica na anulação de sua autonomia, um aspecto essencial para sua verdadeira expressão e desenvolvimento. Essa premissa inicial ressalta que, para serem autênticos, o educando e a sociedade devem desempenhar papéis ativos em seu próprio processo de formação.

[...] se afinal de contas, deve haver uma educação, então o homem deve ser capaz de receber também através das influências educativas certas formas, isto é, usando a palavra forma num sentido ainda vago, o homem deve ser formável. Torna-se absurda toda a tentativa de educação, onde falta essa formabilidade. Ela é, porém, negada pela Filosofia da Existência (Bollnow, 1974, p. 23).

Essa perspectiva representa uma mudança significativa em relação a abordagens tradicionais que concebem a educação como um meio de modelagem, tratando o indivíduo como um "objeto" a ser modificado para se ajustar a determinados padrões. Contrariamente a essa tradição de pensamento, reconhecemos que o ser humano, desde o nascimento, requer educação, mas não de maneira passiva. Em vez disso, ele é um agente ativo que participa ativamente na construção de seu caráter, pensamento e comportamento, mantendo sua autonomia ao longo desse processo educacional. O educador, de fato, deveria proporcionar ao seu educando a conformação adequada, preparando-o para a integração na sociedade com base nas virtudes, leis e comportamentos que ele considera essenciais para a vida comunitária e social. Viver de maneira educada surge como um interesse tanto individual quanto social, abrangendo a humanidade como um todo. A questão da educação, portanto, é inescapável; no entanto, a problemática sobre como se tornar uma pessoa educada e em qual fundamento permanece sem uma solução definitiva: seria mais eficaz formar o homem ou auxiliá-lo em sua própria formação? Esta indagação levanta uma segunda implicação preliminar de natureza social, que também é inevitável: a pessoa em processo de educação é, por sua vez, um sujeito

social, inserido em uma comunidade histórica, com princípios, normas, regras, leis, tradições e uma língua específica.

Estar socialmente situado implica que o sujeito-educando se encontra imerso em uma determinada forma de vida, adotando um específico idioma e incorporando-se a uma tradição específica, o que acarreta repercussões nos domínios individual, comunitário e social. Ligado a certas condições sociais, o sujeito em processo de educação é desafiado a abrir progressivamente caminho em direção à autonomia, deixando de ser um sujeito heterônomo para se tornar, idealmente, um sujeito autônomo. A busca pelo ponto de partida no processo de autoformação levanta a questão fundamental: qual método se revela mais eficaz? Esta contribuição parte da premissa de que a hermenêutica desempenha um papel central, focada na interpretação do eu e direcionada à interpretação do mundo além do eu, isto é, social. À luz desta abordagem, a autoformação, enquadrada na perspectiva fenomenológica e existencialista, se concretiza na consciência da interconexão (ou complementaridade) entre esses dois aspectos hermenêuticos.

Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da pre-sença de tal maneira que, em si mesma, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial. Como abertura, o compreender sempre alcança toda a constituição fundamental do ser-no-mundo. Como poder-ser, o ser-em é sempre um poder ser-no-mundo. Este não apenas se abre como mundo, no sentido da possível significância, mas a liberação de tudo que é intramundano libera esse ente para suas possibilidades (Heidegger, 2015, p. 204-205).

Ao desvelar o mundo de sua experiência dentro do contexto das determinações sociais, o educando gradualmente se apropria de si mesmo em relação aos outros, podendo, assim, cultivar sua autonomia de forma crescente. O cerne desse processo de auto apropriação, também conhecido como autoeducação, levanta a questão: até que ponto as determinações sociais e históricas podem interferir no educando, limitando sua capacidade de desenvolver a subjetividade e a autonomia do pensamento? Para abordar essa indagação, este trabalho se sustenta em duas correntes de pensamento fundamentais, a saber: a corrente fenomenológica e a corrente existencialista. Ambas oferecem lentes interpretativas valiosas para analisar como o indivíduo, imerso em seu contexto social e histórico, pode ou não superar as influências externas, alcançando uma verdadeira autonomia em seu processo educacional.

2 A SUBJETIVIDADE COMO ELEMENTO CENTRAL NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA E EXISTENCIALISTA NA EDUCAÇÃO

Nas correntes fenomenológicas e existencialistas, temos um paradigma de investigação da personalidade humana que contrasta com as concepções lógico-positivistas e as abordagens naturalistas de base biológica e neurobiológica. Enquanto estas últimas tendem a reduzir a experiência psíquica do ser humano a comportamentos objetivos ou objetiváveis, muitas vezes negligenciando a singularidade de cada indivíduo em nome de um método rigoroso, as abordagens fenomenológicas e existencialistas destacam a importância da subjetividade.

O que constitui o interesse das ciências humanas – a saber, o fato de que estudam as atividades do homem e notadamente esta atividade privilegiada que é o conhecimento – constitui também sua fraqueza quando essas atividades são reduzidas a simples fenômenos naturais: nesse caso elas aniquilam não somente seus próprios pressupostos, mas também os de toda outra forma de conhecimento, quer se trate da filosofia ou da ciência (Dartigues, 2005, p. 17).

A abordagem fenomenológico-existencialista, que se disseminou amplamente nas ciências sociais ao longo do tempo, demonstra sua relevância notável na esfera da pesquisa educacional. Essa orientação se revela particularmente enriquecedora ao liberar a pedagogia, tanto em sua teoria quanto em sua prática, das amarras restritivas das abordagens nomotéticas². No epicentro da investigação encontra-se a experiência formativa-reflexiva, um processo pelo qual o sujeito invariavelmente transita e recria em meio ao vasto domínio de sentimentos, significados, valores, emoções e necessidades, também simbólico-normativos, que constituem a experiência cotidiana e autêntica de cada indivíduo. Dentro deste amplo universo, que transcende não apenas o domínio dos conhecimentos, mas também abarca esferas simbólicas e normativas, os indivíduos se envolvem em significados e valores, participando de um processo que vai além da autocontenção individual para se caracterizar por inter-relações e intercomunicação.

No entanto, é possível observar que o sistema educacional contemporâneo, ao priorizar excessivamente a acumulação de conhecimentos, saberes e habilidades, muitas vezes negligencia a promoção efetiva da educação e do pensamento reflexivo. Uma tendência cada vez mais marcante nos diversos currículos escolares evidencia-se na imposição sistemática da assimilação direta e massiva de uma multiplicidade de noções, conceitos e temas disciplinares pelos alunos. Esse fenômeno, por vezes excessivo, desconsidera, ou oferece um apoio

² Windelband chamou de nomotéticas as ciências naturais, em contraposição às ciências do espírito, ou ciências históricas, denominadas idiográficas (Abbagnano, 2007, p. 715).

insuficiente, aos percursos de desenvolvimento que enfatizam devidamente o papel do pensamento, especialmente do pensamento crítico. Isso resulta em uma formação em que os alunos, muitas vezes, carecem da capacidade necessária para responder, de maneira significativa, tanto a questões pessoais quanto às inerentes ao contexto social em geral, sobre a aplicabilidade e utilidade do conhecimento que adquiriram.

A educação viu-se também influenciada pela teoria do capital humano. Nesta teoria, os modelos de planejamento educacional enfatizam a necessidade de crescente produtividade nas ações pedagógicas, fazendo-se obter isto a partir da formação de recursos humanos e do uso racional destes recursos. É a fase da planificação e da produção, no contexto do desenvolvimento econômico nacional, que foi trazida para a educação (Capalbo, 1990 p. 42).

Diante da constante corrente de dados provenientes dos diversos ramos e sub-ramos das ciências, surge a necessidade de estabelecer critérios sobre o que deve ser aprendido e ensinado em relação a esse vasto conhecimento disciplinar. Diante da impossibilidade de absorver tudo, surge a indagação: quem detém o papel de determinar quais conhecimentos são essenciais e quais podem ser dispensáveis no contexto educacional? Além disso, uma questão de magnitude ainda maior emerge, relacionada não apenas ao conhecimento, mas também à educação. Qual tipo de educação é adequado para cada indivíduo e para a sociedade em que está inserido?

As indagações transcendem o mero escopo pedagógico, adentrando outras esferas de experiência que cada educador necessita aprender a desbravar: especialmente as esferas sociais e sociológicas, que permeiam tanto a economia quanto a política. Sob a perspectiva existencialista, a educação não é apenas um processo abstrato, mas uma prática intrínseca ao nosso existir no mundo, enraizada em diversos condicionamentos que vão além do meramente pedagógico. Essas influências se estendem do político ao econômico, manifestando-se em diferentes formas de poder, hegemonias e esforços para democratizar a vida em todas as esferas da comunidade.

O homem e o mundo são seres relativos, e o princípio de ser é a relação. Segue-se que a relação primeira vai da realidade humana ao mundo. [...] Assim, o mundo devolve-me esta relação unívoca que é meu ser, pela qual faço com que este ser se revele. O ponto de vista do conhecimento puro é contraditório: só existe o ponto de vista do conhecimento *comprometido*. Equivale dizer que conhecimento e ação não passam de duas faces abstratas de uma relação original e concreta (Sartre, 1997, p. 390).

Na realidade, tanto para o indivíduo quanto para a comunidade, o mundo da vida (*Lebenswelt*) transcende a mera constatação de fatos; é, na verdade, uma estrutura *a priori* na qual se encontram enraizadas diversas potencialidades latentes ou não exploradas, embora reais, que podem ser evocadas e concretizadas. Os fatos, nesse contexto, não representam

objetividades estáticas, imóveis e inalteráveis às quais se deva simplesmente aderir ou aceitar passivamente. Se assim fosse, a educação já teria delimitado de maneira definitiva e predefinido o escopo de suas pesquisas e práticas pedagógicas. Os fatos, por outro lado, requerem interpretação para adquirirem significado, revelando-se à luz do processo interpretativo. A máxima fenomenológica de "retornar às próprias coisas" (Husserl, 2012b, p. 5), não implica uma estagnação na factualidade, mas sim um ponto de partida para desvelar suas essências mais profundas. Essa abordagem fenomenológica propõe não apenas uma nova perspectiva sobre o conhecimento, mas também uma reconfiguração do pensamento filosófico e científico. Do ponto de vista pedagógico, é possível conjecturar que a capacidade intencional do sujeito pensante em atribuir significado a si mesmo e ao que está diante dele será fundamental; o sujeito, portanto, se posiciona como o epicentro do processo educacional, do qual emerge a possibilidade de uma compreensão mais rica e significativa do mundo ao seu redor.

Estas considerações nos conduzem ao âmago do primeiro aspecto, o pedagógico, da hermenêutica mencionado anteriormente: à hermenêutica do eu como uma experiência intrínseca que o sujeito vivencia a partir de si mesmo. No contexto da obra "A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental", Husserl analisa os desvios da ciência que culminaram no cientificismo, questionando não apenas o papel teórico, mas também o papel prático de uma ciência abrangente. Seu foco recai nas condições que viabilizam uma humanidade racional e uma ciência correspondente, ambas destinadas a esclarecer os dilemas da razão e o significado existencial. Dessa maneira, Husserl destaca a importância do eu como fundamento para compreender não apenas o mundo ao nosso redor, mas também as dimensões mais profundas da experiência humana.

O mundo da vida é na presentificação do que ficou repetidamente dito -, para nós, que nele vivemos despertos, existindo sempre já de antemão, o 'solo' para toda a práxis, tanto teórica quanto extrateórica. Para nós, que somos despertos, sujeitos continuamente e de algum modo praticamente interessados, o mundo é pré-dado como horizonte, não por uma vez, ocasionalmente, mas sempre e necessariamente como campo universal de toda a práxis efetiva e possível. A vida é permanentemente viver na certeza do mundo. Viver desperto é ser desperto para o mundo, ser constante e atualmente 'consciente' do mundo e de si mesmo como vivendo no mundo, vivenciando efetivamente, realizando efetivamente a certeza do ser do mundo (Husserl, 2012a, p. 116).

Ao abordarmos a educação dentro dessa estrutura que transcende o mero conhecimento objetivo, adentrando a busca por significado, inevitavelmente nos deparamos com questões fundamentais que permeiam o próprio alicerce da pedagogia, especialmente em uma época paradoxal como a nossa. Nesse contexto, encontramos-nos, por um lado, sob a égide do domínio

incondicional da razão técnico-científica, de natureza instrumental, e, por outro, diante de um enfraquecimento generalizado da concepção universal da razão. O pós-modernismo preconiza o fim das narrativas tradicionais, ou das ontologias metafísicas arraigadas na tradição, enquanto advoga pela valorização e absolutização de contextos e singularidades. “O importante agora não é afirmar a verdade, mas sim localizar o erro no sentido de aumentar a eficácia, ou melhor, a potência. [...] O contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e políticos” (Lyotard, 2013, p. 15). Nesse cenário, a educação se vê desafiada a equilibrar a transmissão de conhecimentos com a compreensão mais profunda das singularidades e contextos individuais, refletindo a complexidade e os paradoxos intrínsecos à contemporaneidade. Indubitavelmente, não nos deparamos com uma retomada dos significados da ideia do mundo e de nossa própria existência nos moldes da tradição fenomenológica e existencialista. Este não é um processo de redescoberta das coisas ou um retorno existencialista que traga a existência de volta para si mesma. No âmbito do conteúdo, surge uma imperiosa necessidade de esclarecer o significado que desejamos atribuir a nós mesmos e ao mundo, partindo da análise do sujeito em sua constituição existencial. Em termos metodológicos, é urgente afastarmo-nos da abordagem objetivista das ciências nomotéticas, que, em sua preferência por um modelo assemelhado às ciências naturalistas, excluíram a subjetividade, ou seja, o sentido que o ser humano, de tempos em tempos, confere a si mesmo. Este cenário destaca a importância de adotarmos uma abordagem mais holística, reconhecendo a interconexão intrínseca entre sujeito e objeto, subjetividade e conhecimento. Isso se revela fundamental para uma compreensão mais abrangente de nossa existência e para superar as limitações impostas por uma visão estritamente objetivista nas ciências.

A subjetividade não se deixa capturar pela objetivação. Nesse sentido, a crítica fenomenológica ao objetivismo fisicalista emerge como um ponto de reflexão crucial. Ao explorar o mundo da vida e as experiências existenciais, essa crítica desvela e continua a desvendar a complexidade intrínseca da condição humana, expandindo as fronteiras da pesquisa antropológica com o foco central nas questões de significado. Para compreender verdadeiramente o ser humano e sua existência, torna-se imperativo dirigir o olhar não tanto ao mundo objetivo percebido pelos sentidos, mas à maneira como os fenômenos se manifestam na consciência interior.

Venham as nossas representações de onde vierem, sejam produzidas pela influência de coisas externas ou provenientes de causas internas, possam formar-se a priori ou empiricamente, como fenômenos, pertencem, contudo, como modificações do espírito, ao sentido interno, e como tais, todos os nossos conhecimentos estão, em última análise, submetidos à condição formal do sentido interno, a saber, o tempo, no

qual devem ser conjuntamente ordenados, ligados e postos em relação (Kant, KrV. A.99).

A fenomenologia husserliana e as contribuições subsequentes da filosofia da existência propiciaram uma redescoberta e uma problematização mais aprofundada da condição humana. Essa condição, incessantemente situada em um contexto que redefine suas restrições processuais, é resgatada, enquanto realidade espiritual, das limitações reducionistas de um método excessivamente voltado para a realidade física. O resultado desse movimento é uma abordagem pedagógica que se coloca como objeto central de reflexão, incorporada à prática educacional. Nesse contexto, o sujeito pedagógico é concebido como a totalidade do corpo e do espírito, inserido em uma dinâmica de inter-relação tanto com o mundo externo quanto com a relação intrínseca do eu consigo mesmo. Essa perspectiva reconfigura o papel da pedagogia como uma disciplina que transcende a mera transmissão de conhecimento, emergindo como um campo de reflexão sobre a experiência educacional e a condição humana em sua plenitude. Compreender como viver na história, imerso na experiência da vida cotidiana, não ocorre de maneira externa à relação transcendental entre o sujeito e o objeto. Essa compreensão também não se desvincula dos aspectos da transcendência que Kant considerava críticos e que não eram abordados nas perspectivas dogmáticas dessa transcendência. Uma evidência clara do exposto é o fato incontestável de que o significado da vida não é revelado pela ciência. A ciência, cautelosa, se abstém de abordar questões relacionadas ao significado, mantendo-se focada em suas análises objetivas e empíricas. A cultura moderna é uma manifestação do esquecimento do Ser. “O esquecimento da verdade do ser em favor da avalanche do ente, não pensado em sua essência, é o sentido da decadência mencionada em “Ser e Tempo” (Heidegger, 1967, p. 53).

A questão da existência transcende os limites da ciência objetiva. O homem pode certamente ser objeto de estudo pelas ciências, mas a existência permanece além do alcance dessas investigações. “*O Ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo*” (Heidegger, 2015, p. 100). O termo “existencial” é empregado para descrever um ser humano que, em sua essência, está constantemente em transformação, situado no Ser-no-mundo como uma possibilidade projetual e não estática. Esse horizonte específico, ao qual Heidegger se refere como *In-der-Welt-sein* (ser-no-mundo), revela-se, antes de tudo, como uma possibilidade formativa própria para a concretização do projeto existencial. A ênfase atribuída ao universo da subjetividade humana e à possibilidade transcendental constitutiva do homem em relação a si mesmo e ao mundo evoca, de maneira essencial, um humanismo existencialista. Trata-se de um humanismo que, à semelhança de Sartre (1984, p. 21), recorda ao homem que “[...] não existe outro legislador a

não ser ele próprio [...]” e que, precisamente ao se abandonar, “[...] decidirá sobre si mesmo [...]”. Este humanismo é também proclamado porque destaca que ao buscar continuamente um propósito fora de si, que é a libertação e a realização individual, o homem se realiza de maneira genuinamente humana. O homem não é, como outros seres, meramente presente, tampouco é um espectador desinteressado de coisas e significados. Pelo contrário, é um ser interpretativo, constantemente lançado em suas possibilidades. Como destacou Heidegger (2015, p. 85), o homem é fundamentalmente existência, um contínuo ato de autocriação. Do ponto de vista pedagógico, isso implica necessariamente um processo de autoformação, um planejamento existencial concebido a partir do próprio sujeito. O homem é *Dasein* (presença, ser-aí), sempre em situação, caracterizado por um modo específico de existir no mundo, no qual atribui sentido às coisas e dá vida aos encontros com outros seres. Esse ser-no-mundo, na concepção de Heidegger, é, acima de tudo, uma condição de estar-lançado, onde o indivíduo é, em sua essência, suas próprias possibilidades, compreendendo-se e projetando-se nelas. *Geworfenheit* (estar-lançado) traz consigo inquietação, angústia e desorientação, condições que reforçam a necessidade de uma existência autêntica, de decisões significativas, de ser capaz de ser. Essas são as bases sobre as quais o processo de autoformação deve se desenvolver.

A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades a própria presença as escolheu mergulhou nelas ou ali simplesmente cresceu. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma (Heidegger, 2015, p. 48).

Na condição primordial da existência, permeada por limitações e obstáculos, o ser humano encontra uma fonte inesgotável de estímulo para atribuir significado adequado à sua própria existência. Em particular, destaca-se na angústia (*Angst*) uma situação existencial que revela o ser da presença, cuja essência se desvela como cuidado (*Sorge*), uma educação para a reflexão, decisão e escolha, dimensões fundamentais do ser enquanto projeto de sentido (autoprojeto). De fato, é por meio da decisão e escolha, emanando da singularidade de cada indivíduo, que nos envolvemos no confronto com o mundo ao nosso redor, interpretando-o e sendo parte intrínseca dele. A possibilidade inerente à existência é a liberdade de escolha individual no contexto em que somos lançados para viver. “Na presença, a angústia revela o ser para o poder-ser mais próprio, ou seja, o *ser-livre para* a liberdade de escolher e acolher a si mesma. A angústia arrasta a presença para o ser livre para...[...]” (Heidegger, 2015, p. 254). Assim, aquilo que à primeira vista pode parecer uma fragilidade do ser humano como ser-no-mundo se converte em força, poder, possibilidade e oportunidade. O ser-no-mundo demanda

uma ação consciente e autêntica, uma escolha deliberada das reais possibilidades de nosso ser, que transcenda as convenções e binarismos que nos são impostos pelo *sim impessoal*. O *ser-na-morte*, quando desprovido da coragem da angústia diante do inevitável fim, afasta-se do olhar do ser, tratando a morte como algo que ainda não o afeta. Isso contrasta com um autêntico *ser-na-morte*, que não pode evitar a confrontação com a possibilidade mais genuína. Nessa fuga, não há ocultação ou distorção em prol da compreensão do *ser-na-morte*. Portanto, o verdadeiro *ser-na-morte* é essencialmente angústia: a presença encara seriamente a possibilidade da morte, da renúncia a uma existência que não é infinita, mas sim limitada historicamente. Existir, nesse sentido adequadamente limitado e circunscrito, implica aceitar nossa finitude, reconhecendo a historicidade de uma existência marcada pela impermanência.

O projeto existencial de um *Ser-para-a-morte* oferece uma oportunidade, especificamente uma oportunidade privilegiada de ser verdadeiramente ele mesmo. De fato, ele fomenta e orienta a educação para a vida como uma busca autêntica, sendo, portanto, pessoal e não impessoal. Isso se desdobra a partir da educação para a morte, visando a torná-la um objetivo de uma experiência individual dotada de significado. A dimensão educacional associada à condição existencial do ser como "estar lançado" (*geworfen*) é, então, aquela do projeto. "É na disposição da angústia que o estar-lançado na morte se desvela para a presença de modo mais originário e penetrante. A angústia com a morte é angústia 'com' o poder-ser mais próprio, irremissível e insuperável. O próprio ser-no-mundo é aquilo com que ela se angustia" (Heidegger, 2015, p. 326). Cada indivíduo, alinhado ao significado conferido pela teoria fenomenológica de Husserl e existencialista, no sentido específico de Heidegger, e, de maneira mais abrangente, pela história da educação e pelas atuais ciências humanas, transcende qualquer diversidade constitutiva ou cultural.

A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central para as ciências, especialmente humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação (Cambi, 1999, p. 515).

Todos possuem uma finitude, ou seja, uma limitação constitutiva, mas também múltiplas possibilidades decorrentes do fato de estarem situados, de existirem de maneira específica e, portanto, de serem capazes de elaborar e realizar seus próprios projetos de vida. É nesse sentido que a experiência vivida, o reconhecimento da alteridade como a base do eu, o respeito pela dignidade dos outros e a abordagem existencial definida pelo cuidado adquirem uma relevância decisiva. "Assim, o fenômeno radical do cuidado consiste em ser natural do homem, ser levado, por si mesmo, a estar no outro de si mesmo, a estar em sua própria natureza diferente de si mesmo, transformando-a numa dinâmica de receber a dar sentido" (Leão, 2017,

p. 47). A alteridade, conforme discutida por pensadores como Buber, Merleau-Ponty, Sartre e Lévinas, confere ao ego uma identidade múltipla. Nessa perspectiva, o ego busca se definir por meio de uma diversidade de possibilidades, enriquecendo-se no encontro com diferentes visões de mundo. Do ponto de vista pedagógico, a abordagem fenomenológica e existencialista, ao perseguir a autenticidade do indivíduo, lida com a alteridade em dois contextos essenciais, a saber: a relação entre o eu e o outro (alteridade) e a relação entre o eu e o mundo exterior. Essa interconexão com os outros não apenas constitui um fato existencial, mas também carrega uma dimensão ontológica, implicando responsabilidade tanto por si mesmo quanto pelos demais. A fenomenologia, desde a *redescoberta das coisas mesmas* por Husserl até as contribuições de Lévinas, exemplifica como a alteridade pode ser um percurso significativo para a humanização, representando uma progressiva recuperação da reflexividade, abrangendo a autorreflexão e a reflexividade em geral.

Tomando a educação em seu sentido mais original como *educere*, que significa conduzir para fora, ou seja, conduzir o ser humano do espaço privado para o público, a fenomenologia pode nos ensinar que educar exige um engajamento de cuidar do outro (*educare*) para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo. Somos dotados de uma herança biológica, que nos define como organismos vivos. Mas também construímos um modo de ser cultural, que nos define como inventores de formas de vida. A fenomenologia nos ajuda a revelar nossa condição de sermos artesãos de formas de vida (Caminha, 2020, p. 15).

No contexto de um processo educacional, que abrange a relação do eu com o outro e do eu com a sociedade, somos convocados a uma ética de responsabilidade que se estende ao presente e ao futuro, tanto em nível individual quanto para a humanidade como um todo. Essa perspectiva ética, articulada por Emmanuel Lévinas, destaca a responsabilidade em relação a si mesmo, aos outros e às coisas, sendo expressa por meio do cuidado. “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceita ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem: Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso” (Lévinas, 1988, p. 89). Caso negligenciemos essa responsabilidade, corremos o risco de privar nossa existência de uma base significativa. Na abordagem fenomenológica-existencialista, o processo educacional emerge como um diálogo constante entre o eu e o outro, uma interação que exige a contínua reconstrução e desconstrução de caminhos de significado. Essa perspectiva enfatiza a importância da intersubjetividade para a existência da subjetividade, destacando a necessidade de um programa original de autocuidado em constante renovação. A apatia resultante de uma educação não plenamente realizada aponta para a importância de romper com o isolamento do eu e buscar uma conexão significativa com o mundo e com os outros. Nesse sentido, a educação,

entendida como um projeto em evolução, torna-se essencial para a construção de significado tanto para o indivíduo quanto para a humanidade como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções filosóficas de Edmund Husserl, Martin Heidegger, Emmanuel Lévinas e Jean-Paul Sartre, destaca-se não apenas a importância do relacionamento como um ato de cuidado pedagógico, mas também a ênfase necessária na dimensão ética e na dignidade da pessoa, considerada em sua integralidade, profundamente interligada à esfera da intersubjetividade. O sujeito é instigado por uma tensão autorrealizadora que busca se manifestar, motivando o indivíduo a explorar potencialidades e recursos ainda não revelados. E compreendemos que o domínio específico do evento educacional nunca constitui um processo finito e encerrado, mas sim uma tarefa infinita, perenemente aberta, transformadora e refinada pela experiência do eu consigo mesmo e a experiência do eu com o outro, a partir de si mesmo. Através da abordagem fenomenológico-existencialista, no âmbito pedagógico, delineia-se um percurso de autoesclarecimento existencial, no qual o ser humano resgata sua liberdade individual sem negligenciar a responsabilidade pelo contexto mais amplo das relações interpessoais, necessários para o desenvolvimento das qualidades humanas. Refletir sobre a prática educativa sob essa abordagem implica atribuir sentido e significado às situações, fomentando, em um processo intersubjetivo e interpretativo, a mudança, a adaptação e o aprimoramento do Eu, suas experiências, perspectivas e visões de mundo. Contudo, é importante ressaltar que o Eu não é uma entidade isolada, mas sim se delineia na interação com os outros, compreendendo a si mesmo na representação dos demais e por meio da compreensão mútua.

Dentro dessa perspectiva, nos deparamos com a alteridade, o outro que se desvela no rosto que nos convoca a escutar o seu discurso, o seu pensamento. “No acolhimento do rosto [...] instaura-se a igualdade. Ou o outro comanda o mesmo e se lhe revela na responsabilidade; [...]. O próprio estatuto humano implica a fraternidade e ideia do gênero humano” (Lévinas, 1980, p. 192). No encontro com a diversidade, ocorre a interação do eu consigo mesmo e com o outro. A existência humana não pode e não deve ser deduzida a priori; ao contrário, revela-se por meio de diversas formas de experiência humana concreta. Nesse sentido, o processo educacional está constantemente imerso na compreensão, interpretação e, portanto, apresenta-se como uma experiência de significado aberta, dialógica e complexa. Nele, o sujeito se engaja continuamente na auto interpretação, interpretando o mundo do qual reconhece ser parte,

conferindo-lhe significado ao mesmo tempo em que o recebe. Como podemos observar, adentramos o segundo aspecto da hermenêutica destacado no início deste texto. Essa hermenêutica não se limita à desorientação; ela envolve também a construção e reconstrução de nossa existência. Ser lançado impulsiona tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo a enfrentar algumas questões fundamentais. Lançar-se implica ter a oportunidade de escolher. Assim, o ato de lançar-se deve carregar consigo um significado, neste caso, um significado pedagógico que não se restringe apenas à existência do indivíduo, mas se estende à existência da humanidade como um todo. O significado se revela na própria existência, enquanto o cuidado traça um caminho tanto existencial-individual quanto existencial-geral. No contexto fenomenológico-existencialista, o cuidado consigo mesmo está intimamente ligado ao cuidado com o outro e com as coisas. Quando falta essa dualidade de propósitos, perdemos a longa e desafiadora jornada das duas premissas pedagógicas inicialmente apresentadas aqui: o processo de autoformação como uma que o indivíduo realiza consigo mesmo e a autoformação com a sociedade, o outro de si mesmo, em sua totalidade.

Dessa forma, acreditamos ser possível ouvir o outro estando em seu lugar, colhendo e cuidando (*Sorgen*) de suas experiências na relação mútua e colocando-os na mesa do debate, pois as interações e mecanismos de relações afetivas podem ser descritas como frutos das percepções mútuas. Como na vida que se constrói na relação entre sujeitos (Eu e Tu), via prática educativa, que leva em conta as diferentes experiências e 'mistérios' da vida, como salientou Martin Buber (Ferreira; Pinel; Resende; 2018, P. 589).

Na dialética pedagógica entre o eu e a sociedade, ressaltamos a importância da educação, procurando atribuir significado tanto a nós mesmos como seres individuais e à humanidade como um todo, quanto ao mundo que nos cerca. Uma abordagem pedagógica com viés fenomenológico-existencialista, conforme delineada neste contexto, explora os propósitos de autoconhecimento e descoberta das coisas, transcendendo extremos existencialistas e fenomenológicos radicais. A própria existência está intrinsecamente conectada à existência global da humanidade. Encontrar a autenticidade em nossa própria existência implica, ao mesmo tempo, descobrir a autenticidade na sociedade. Se concebemos a sociedade de maneira diversificada, a existência individual encontra seu lugar na singularidade única como um empreendimento distinto. No entanto, se a sociedade for concebida de forma uniforme, a singularidade individual se dissipa no impessoal, na heteronomia. A adoção de uma abordagem fenomenológico-existencialista é fundamental para preservar a autenticidade da existência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOLLNOW, O.F. **Pedagogia e filosofia da existência**: um ensaio sobre formas instáveis da educação. 2. ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.
- CAMINHA, I. de O. Fenomenologia e educação. **Trilhas filosóficas**, v. 5, n. 2, p. 11–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1792>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. **Revista Fórum Educacional**. v. 14 n. 3: 41-61, jun./ago. Rio de Janeiro, 1990.
- DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2005.
- FERREIRA, H. G.; PINEL, H.; RESENDE, M. Educação especial e protagonismo: uma leitura fenomenológica sobre o atendimento educacional especializado - AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2018/ SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 16., 2018. **Anais....** UFES, Centro de Educação: Vitória, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/24055>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Ed. 70, 1988.
- LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcanti. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- HEIDEGGER, M. **Os Problemas Fundamentais da Fenomenologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2012a.
- HUSSERL, E. **Investigações Lógicas. Investigações para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012b.
- KANT, I. **Crítica da razão pura (KrV)**. Lisboa: Calouste, 2008.
- LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar iii**. Rio de Janeiro: Daimon, 2017.
- LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. In: SARTRE, J. P. Os pensadores. Tradução de Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada** – Ensaio de Ontologia Fenomenológica / tradução de Paulo Perdigo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.