

Sección Aportes Originales

A Daseinspedagogia

Profa. Dra. Marli Silveira

Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Linha de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si (PPGEDU UPF)

RESUMO

Trata-se, no presente trabalho, de compreender a condição ontológico-hermenêutica das experiências de finitude que dispõem o modo de ser do ente humano ao encaço de si mesmo. Conduzidos pelas implicações da *analítica existencial* de Heidegger (1993) e de indicativos da *corporeidade excêntrica*, (Silveira, 2017), e articulados em uma proximidade com a abordagem fenomenológica-existencial, defende-se que a relação entre os sentidos abertos pelas experiências-limite alcança novas bases para se tematizar a condição humana, invertendo-se os pressupostos do registro epistemológico marcado por uma organicidade ensimesmada e sua relação com uma pedagogia de caráter apropriativo-cumulativa, propondo-se uma pedagogia do ser-no-mundo: a Daseinspedagogia. A investigação, de caráter analítico-reconstrutivo, desenvolvida pelo viés bibliográfico, apresenta um novo paradigma para a Educação, assegurado pelo princípio pedagógico explicitado pela condição humana que se desentranha da pendularidade do processo circunscrito pelo reiterado exercício de si, que articulado à ideia de formação, pode ser reapropriado enquanto percurso formativo.

Palavras-chaves

analítica existencial; *Dasein*; Daseinspedagogia; experiência de finitude; exercício de si.

ABSTRACT

In the present work, it is a question of understanding the ontological-hermeneutic condition of the experiences of finitude that dispose the way of being of the human being in pursuit of himself. Driven by the implications of Heidegger's (1993) existential analytics and of eccentric corporeality indicatives, (SILVEIRA, 2017), and articulated in a proximity to the phenomenological-existential approach, it is argued that the relationship between the senses opened by the limit experiences it reaches new bases for thematizing the human condition, inverting the assumptions of the epistemological record marked by a self-absorbed organicity and its relationship with a pedagogy of an appropriative-cumulative character, proposing a pedagogy of being-in-the-world: Daseinspedagogia. The research, of analytical-reconstructive character, developed by the bibliographic bias, presents a new paradigm for Education, ensured by the pedagogical principle explained by the human condition that unravels from the pendularity of the circumscribed process by the

repeated exercise of self, which articulated to the idea of formation, can be reappropriated as a path formative.

Keywords

existential analytics; *Dasein*; *Daseinspedagogia*; experience of finitude; exercise of oneself.

RESUMEN

En el presente trabajo se trata de comprender la condición ontológico-hermenéutica de las experiencias de finitud que disponen el modo de ser del ser humano en pos de sí mismo. Impulsado por las implicaciones de la analítica existencial de Heidegger (1993) y de los indicativos excéntricos de corporeidad, (Silveira, 2017), y articulado en una proximidad al enfoque fenomenológico-existencial, se argumenta que la relación entre los sentidos abierta por el límite lo experimenta. alcanza nuevas bases para tematizar la condición humana, invirtiendo los supuestos del registro epistemológico marcado por una organicidad ensimismada y su relación con una pedagogía de carácter apropiativo-acumulativo, proponiendo una pedagogía del ser-en-el-mundo: la Daseinspedagogia. La investigación, de carácter analítico-reconstrutivo, desarrollada por el sesgo bibliográfico, presenta un nuevo paradigma de la Educación, asegurado por el principio pedagógico explicado por la condición humana que se desenreda de la pendularidad del proceso circunscrito por el ejercicio repetido del yo, que articula a la idea de formación, puede reapropiarse como camino formativo.

Palabras clave

analítica existencial; *Dasein*; Daseinspedagogia; experiencia de finitud; ejercítate.

Propor um novo conceito de pedagogia exige-nos alguns esforços, talvez o principal para o presente propósito seja o de apresentar o nexos entre o modelo de formação e a ideia do que se entende por humano (Quem somos nós? Qual a *natureza* humana?) que está funcionando na base desse modelo. Disso decorre não apenas compreender os parâmetros que nortearam/norteiam as práticas educativas balizadas por um modo de pensar próprio, como, em apresentando um novo recorte sobre a condição humana, abrir espaço para novas possibilidades no campo da formação humana.

Heidegger nos oferece uma pista central, pois para o filósofo, o modo de pensar ocidental está intimamente ligado ao modelo metafísico que foi sendo constituído pelo jeito de se posicionar do indivíduo humano frente

a si mesmo e o mundo, inaugurado, de modo especial, por Platão. Toda a construção metafísica pretende-se enquanto uma *shopia* superior, ou seja, enquanto desejo de ultrapassar as coisas imediatamente presentes visando encontrar um ponto de apoio no *permanente*. A partir deste lugar mais seguro (suprassensível) que é possível determinar o lugar do homem e dos demais entes (Michelazzo, 1999, p. 63). Existe, por conseguinte, um fio condutor que liga toda a filosofia, que orienta e determina um modo de pensar e de construir um mundo, uma história, e que se estendeu dos gregos (a partir de Sócrates) ao Ocidente.

A unidade originária da *physis* se rompe, de modo especial, a partir de Platão, e a concepção de real aparece dividida, cindida em dois mundos. A marca indelével dessa cisão entre o sensível e o suprassensível arrastou-se para todo o pensamento ocidental, comprometendo todo o pensar posterior. Para se sair do mundo sensível e dos enganos ocasionados pela variabilidade das sensações, é necessário um esforço do indivíduo humano, um empenho de todo o seu ser para familiarizar-se progressivamente ao novo ambiente, acostumando ao natural sua alma ao domínio do ente.

Quando retomamos o sentido da *Paidéia* grega, mais precisamente de Platão, sentido que se desdobra em variações no percurso histórico da compreensão *ente-ser*, - chegando ao sujeito de René Descartes como aquele que se refere ao homem na forma de um *eu*, ou de uma consciência, pessoa ou personalidade (Michelazzo, 1999, pp. 44-64) -, nos deparamos com um sentido de formação¹ como modelo e este modelo, ideia-protótipo, nasce do mundo suprassensível. Para chegar à formação, o homem deve percorrer o caminho da sensível ao suprassensível, ou seja, da não formação (*apaideusia*) para a formação (*Paidéia*). Somente quando o homem se eleva do mundo sensível para o mundo suprassensível que a sua alma (para ficar no âmbito do mundo grego) é transfigurada “toda inteira, conduzindo o homem, primeiramente, ao lugar de sua essência e aí, então, habituando-o”. (Platão, pp. 320-321).

Deve-se reconhecer que temos aqui, na *Paidéia* de Platão, uma construção elaborada que diz respeito a uma perspectiva metodológica ou mesmo pedagógica de formação humana, esticada entre o mundo sensível, em que somos enganados pelos sentidos e aparências corriqueiras das relações imediatas e cotidianas, para um âmbito superior, o mundo das ideias onde se encontram os protótipos que permitem conhecer as coisas como elas são. Contudo, na base

do pensamento platônico, sob o qual se estendeu o jeito como a tradição pensou o ser, o homem e o mundo, há um processo de negação e suspeita de que o cotidiano, lugar mesmo das relações humanas, possa permitir uma proximidade com o sentido do ser e da *essência*.

Para Heidegger, o marco inaugural do nascimento do pensamento metafísico é o esquecimento da diferença *ente-ser*. Modo de interpretação e posição em relação ao ser aproxima ser e ente, pois aquele é tomado como uma simples abstração dos traços essenciais do ente (Michelazzo, 1999, p. 83). A diferença sucumbe e ser e ente são apreendidos como a mesma coisa.

Formar (paidéia) um homem que venha a adquirir competência e excelência (techné) no trato com os entes, à medida que ele perceba (idéin) o que eles sejam (idéa) em sua verdade (orthótes), de tal forma que lhes permita dizer ou propor algo a respeito deles (logos). (Michelazzo, 1999, p. 47)

O indivíduo humano vai se sentindo cada vez mais seguro da sua própria posição e cada vez mais o centro da totalidade do real. É aqui está a essência do humanismo e da sua relação com a metafísica platônica.

O início da metafísica, que se observa no pensamento de Platão é, ao mesmo tempo, o início do “humanismo”. [...] “Humanismo” designa, então, o processo – ligado ao início, ao desenvolvimento e ao fim da metafísica – pelo qual o homem, em perspectiva cada vez diferentes, mas sempre conscientemente, se coloca em um centro do ente, sem ser ainda, ele mesmo, para tanto, o Ente supremo. O “homem” quer dizer aqui: seja o indivíduo ou uma comunidade, seja o povo ou um grupo de povos, trata-se sempre [...] de permitir ao “homem” [...] de libertar suas possibilidades, de chegar à certeza de sua destinação e de colocar-se a salvo de sua “vida”. (Heidegger, 1968, p. 160)

Heidegger reconhece a estreita relação entre a metafísica e o humanismo, sem deixar de apontar que historicamente o primeiro humanismo, no sentido estrito do termo, tenha começado em Roma. Em Roma, *Humanismus* é cuidar para que o homem seja humano e não inumano. Por conta disso, a *virtus* romana funciona como o princípio fundamental que garantirá ao homem as condições para realizar o caminho do “*eduditio et institutio in bonas artes*” (Heidegger, 1968, p. 49). O fato, porém, é identificar/apresentar a estreita relação entre a ideia de indivíduo humano que está implicada na base do pensamento metafísico e que vai se desdobrando historicamente, sem, contudo, perder suas nuances Greco-clássicas.

Embora não tenhamos a pretensão de fazer uma reconstrução histórica, apontando as nuances da metafísica platônica funcionando como o fio condutor que atravessou toda a história do pensamento

¹ *Paideia* é definida por Platão como *periagogè hòles tes psychés*, um esforço no sentido de “um encaminhamento de todo o seu ser (Platão, A República, livro VII, pp.318-321)”. Esta palavra-guia de Platão não possui propriamente uma tradução, sendo a palavra formação a mais próxima, que em alemão é traduzida por *Bildung*, ou seja, “formação como ato formador que imprime um caráter, uma marca a uma coisa, quanto conformar uma coisa a uma determinada visão, a um modelo” (Michelazzo, 1999, p. 44).

ocidental até a modernidade, nem mesmo aprofundar aspectos que mereceriam maiores e melhores esclarecimentos, cabe referir que também na Idade Média, de acordo com Heidegger, podemos encontrar um modelo de homem (*natureza humana*) influenciada pelo modelo platônico. Também aqui o homem não é reconhecido como deste mundo, pois mundo é tomado como um lugar de passagem para o além. Ou seja, o mundo é o lugar das afirmações da carne, das virulências e apetites humanos, enquanto no plano superior (além-mundo), encontra-se a salvação, a redenção humana na companhia de deus. Afirma Heidegger que também o Cristianismo é um humanismo, pois na doutrina cristã, tudo se dirige à salvação do homem. A própria história da humanidade é uma espécie de capítulo da história da salvação. (Heidegger, 1967).

Porque o cristianismo caminhou sobre a mesma esteira do pensar metafísico, isto é, a ratio estava já presente na época medieval e exercia o papel de sustentação de toda a doutrina cristã e, neste sentido, acabou por preparar e criar as bases do pensamento moderno. Pois somente à medida que o ser do ente, o ens creatum medieval foi interpretado anteriormente como o real eficaz (actualitas) que existe (quodditas), é que Descartes pode, posteriormente, pensar o ente como res, isto é, como “a coisa que se experimenta de modo sensível, tangível, mas também o objeto não sensível e calculável das matemáticas”. (Heidegger, 1971c, p. 336, grifos do original)

O cogito cartesiano apresenta uma variação importante na relação com o pensamento antigo e medieval, tratando-se não apenas da posição privilegiada ocupada pelo indivíduo humano em meio à totalidade dos entes, como introduz a ideia de representação não mais como mera semelhança do objeto (Idade Média) para ser pensada como a faculdade de produzir imagens das coisas, como possibilidade do indivíduo humano poder colocar diante de si o existente enquanto objeto. Com isso, a essência do indivíduo humano se converte em sujeito e os demais entes em imagens fora do homem, objetos que podem ser calculados, medidos.

A ciência moderna foi gestada no decorrer do pensamento ocidental, respondendo pela culminância de um processo em que o indivíduo humano se constitui como sujeito capaz de identificar a regularidade presente na natureza, formulando leis e prevendo a ocorrência dos fenômenos. Em grande medida, os próprios conhecimentos que têm o homem/mulher como seu foco de estudo, irão privilegiar a exterioridade do comportamento e ou os aspectos que podem ser acessados pelos procedimentos científicos e operacionais.

O paradigma metafísico foi constituindo o pensamento ocidental ao longo de vinte e cinco séculos. Paradigma que apreende o real de forma cindida e irreconciliável, demarcando os campos próprios do

lugar do indivíduo humano e o campo dos demais entes existentes. Como modo de pensar, o pensamento metafísico “não só não coloca a questão sobre a Verdade do Ser, mas a obstrui, enquanto persiste no esquecimento do Ser” (Heidegger, 1967, p. 72).

Para se reconstruir a relação entre *ente-ser*, que o sensível e o suprassensível pertencem ao mesmo âmbito, torna-se necessário destruir as bases desse modo de pensar que nos levou a um humanismo que “não coloca bastante alto a *humanitas* do homem” (Heidegger, 1967, p. 50), ou seja, que nos levou a um modo de pensar que posicionou o homem em meio aos demais entes como aquele que tudo calcula e esquadrinha, destruindo a terra e desconstruindo o mundo como sendo o lugar mesmo da sua aparição.

Guardadas as diferenças, não tratadas com profundidade aqui, as nuances constitutivas do modo de pensar ocidental é uma obra grega forjada pelo pensamento platônico. Modo de pensar que nos levou a uma ideia de homem/mulher constituída por uma humanidade própria do subjetivismo alcançado com Descartes, demarcando todos os campos do saber sobre nós mesmos e o mundo, servindo de referencial epistemológico-científico também para a ideia de formação humana.

Pensar um novo modelo de formação, uma nova matriz pedagógica, exige novos referenciais sobre a própria condição humana, que seja capaz de articular-se sob novas bases do que se entende pelo âmbito do aberto e a nossa relação com o mundo.

Heidegger propôs a volta ao pensamento originário, rompendo com a ideia de que o existente humano (*Dasein*) pode se colocar na condição de um observador imparcial, seguro a um determinado ponto e distante das coisas. O pensar originário, a bem da verdade, como se empurrasse o *Dasein* para dentro de um rodamoinho e nesta tensão permanente, lançado em direção ao nada e partindo de nenhum porto seguro, transitasse de um ponto ao outro em busca de (o) sentido².

Disso decorre que qualquer que seja a descoberta, ela nunca é resultado de um posicionamento contemplativo em direção ao mundo, mas horizonte aberto pelo próprio modo de pertencer ao círculo. Como “um modo de experimentarmos a nossa existência que ambigualmente caminha entre dois polos: o fato de sermos o que aparentamos não ser e o fato de não sermos o que aparentamos ser” (Michelazzo, 1999, p. 117). Os que são no modo do *Dasein* existem “estranhamente acossados dentro de um círculo (a tal ponto que) a filosofia mesma parece ser este círculo” (Heidegger, 1971, p. 25).

² Sentido deve ser compreendido na acepção heideggeriana: “[...] um rumo que apela, uma solicitação que se faz ouvir, um apelo obstinado que se insinua e persegue. Um fundo silencioso que abre a possibilidade da realização de nosso ser. Ou, em outras palavras, uma destinação em que se abre a possibilidade de se cuidar de ser [...]” (Critelli, 1996, p. 132).

A partir desta nova (ou volta ao modo originário de pensar a relação *ser-ente*) forma de se colocar a caminho do ser, do seu sentido, em que ente e ser pertencem ao mesmo âmbito, tensionando a sua relação no interior de um mesmo âmbito, o real ganha nova roupagem: ser e ente se enfrentam em uma unidade de um único e mesmo acontecimento, “como expressão de um jogo ininterrupto entre aquilo que uma coisa é (ente) e aquilo que nela mesma provoca a sua própria ultrapassagem (ser)” (Michelazzo, 1999, p. 120). Pensar originariamente é, com a ontologia fundamental heideggeriana, conceber o real, apreendê-lo em sua unidade primordial.

Agora, o ser que Heidegger quer compreender, o seu sentido, é aquele que sai do infinitivo e passa a ser modulado pelo tempo, ou seja, o sentido do ser é seguro ao tempo e releva-se a partir da própria experiência fática do *Dasein*, do existir humano. O sentido do ser é aberto pela sua temporalidade, desdobra-se pela sua perspectiva histórica. O tempo produz o instante e produz finitamente. Dito de uma forma ainda mais clara, na medida em que o sentido do ser é apreendido no horizonte do tempo, o sentido das coisas deixa de ser apreendido em um presente invariável que se mostraria de forma pura, isenta, ao olhar humano.

A forma como o *Dasein* experimenta a presença das coisas nessa unidade com o ser é no modo de *ser-no-mundo*. Não temos mais uma relação com as coisas e os demais entes, como *Dasein* também é, de caráter contemplativo e com vistas a buscar uma essência do ente que se apresentaria à reflexão de modo preferencial. O que se tem agora é uma relação de proximidade no interior da qual o *Dasein* se encontra lançado e por meio do qual, dessa facticidade cotidiana, compreende o sentido do ser dos entes. Implicado pelo cotidiano, pelas relações do seu dia-a-dia, o *Dasein* está relacionado a um conjunto de referências que são significativas e que lhe despertam interesse ou se mostram úteis.

Ele (homem) somente “existe”, enquanto “é” esse vínculo com aquilo que lhe é significativo (mundo), de tal forma que fora dessa unidade não existiria nem homem, nem mundo. Um e outro estão entregues reciprocamente na diferença de sua pertinência e distinção (Michelazzo, 1999, p. 129).

Como *ser-no-mundo* o *Dasein* existe, mas não existe como um fato objetivo que pudesse ser manipulado e descrito ao modo da reflexão (que também poderá o fazer), mas originariamente, ontologicamente, já nos desdobramos implicados pelo mundo, não podemos nos apartar dele e, quando desejarmos, reunirmo-nos. Existir como um modo de *ser-no-mundo* é um acontecimento vivido e a todo instante desdobra-se pelas escolhas do *Dasein* que precisa assumir o próprio ser.

O modo de *ser-no-mundo*, geralmente, está implicado por escolhas inautênticas, pois preferencialmente o homem escolhe a familiaridade aconchegante do

sentir-se em casa, sem confrontar-se com o ser, aceitando posições, padrões e jeitos públicos. Pode também, diante da finitude da sua vida, angustiar-se e na angústia deparar-se com o nada que o reenvia às próprias possibilidades. Portanto, o *Dasein* está lançado no mundo no modo da inautenticidade, mas poderá escolher viver autenticamente. E em ambos os casos, quem unifica esta tensão entre o fático e o possível é o cuidado. Nesta tensão entre pertinência e destinação habita o *Dasein*.

Ao apontarmos que existe uma relação estreita entre o modo como nos pensamos e o modo como nos constituímos culturalmente, ou seja, o modo de pensar determina o nosso fazer/compreender articulado ao conjunto de práticas orientadas a partir das suas implicações, precisamos reconhecer que a possibilidade de um novo modelo de formação, prescinde de novas bases sobre o modo como nos pensamos. Mais do que isso, em desdobrando novas nuances sobre o humano, assegurar à pedagogia o seu papel de mobilizar a ação formativa.

Na orientação de cabedal crítico³, compreende-se a práxis educativa, que é objeto da pedagogia, por sua ação intencional e reflexiva de sua prática (Franco; Libaneo; Pimenta; 2011 p. 65). Isso assegura à práxis educativa o seu caráter de prática educativa distinta de outras práticas sociais, alicerçada na organização intencional e “permeada por processo reflexivo de fins e meios” (Franco; Libaneo; Pimenta; 2011 p. 65). Sem entrarmos no mérito da discussão se a pedagogia é uma ciência ou não, parte-se, nesse contexto, da pressuposição de que a ação teórico-prática da pedagogia, “sobre o seu objeto, que é a prática educativa, poderá ser compreendida como a práxis pedagógica” (Franco; Libaneo; Pimenta; 2011 p. 65), sendo o seu objeto o “esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis” (Franco; Libaneo; Pimenta; 2011 p. 65).

Com base no mesmo referencial, à pedagogia caberá o papel de interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, bem como o de “mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios” (Franco; Libaneo; Pimenta; 2011, p. 66). Será a pedagogia responsável por transformar o senso comum pedagógico, ou seja, a prática comum que ocorre nas salas de aulas (e outros espaços) balizadas por aspectos intuitivos, de um fazer apreendido na prática cotidiana, em uma prática articulada aos valores educacionais que sejam relevantes socialmente. Com isso, a prática educativa assume um contorno intencional, planejado e balizado pela constante avaliação e reflexão das teorias que articulam a práxis pedagógica.

³ A incursão à pedagogia crítica, orientada pela práxis, apresenta-se, no presente contexto, como forma de delimitar diferenças que devem ser levadas em conta entre os paradigmas, não como forma de fazermos uma reinterpretação daseinsanalítica de pedagogias de caráter histórico. Entre os demarcadores, a compreensão do *fora* (mundo) como solo fenomenal fundamentalmente distinto, bem como o conceito de *temporalidade* aderente aos recortes pedagógicos em questão.

Dessa forma, resgata-se à Pedagogia não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva que, consideramos, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um “modo correto de fazer as coisas” ou, mais tarde, na busca de “competência técnica” [...]. (Franco; Libaneo; Pimenta; (2011, p. 67)

Resgata-se o papel de pensar a própria prática no seu acontecer, por meio de um processo de reflexão transformador, abandonando a ideia de uma prática subserviente a modelos teóricos ou cativos a formas operacionais balizadas por modelos estanques do processo educativo, seja enquanto articulada à pretensão do controle dos processos de cognição e aprendizagem, seja compreendida como instrução.

Muito embora o critério de base, que vai persistindo ao longo das discussões históricas sobre o que é e ou sobre o papel da pedagogia, continua sendo a formação humana, pela compreensão do escopo da analítica existencial, tal critério permanece articulado à compreensão de que o ser humano pode sair de um estágio inferior para um superior quanto maior for o seu afastamento do mundo, dos sentidos próprios das compreensões estabelecidas pela cotidianidade mediana.⁴ Ou seja, o sentido forte de formação permanece no âmbito de uma qualificação do ser do indivíduo que é conquistada por meio de um processo de aquisição ou aperfeiçoamento humano e respondente ao seu maior afastamento do mundo ou dos enganos provocados pela observação sensível.

Por conta disso, mesmo os recortes pedagógicos que se deslocam na direção das implicações de uma pedagogia da práxis permanecem devedores de pelo menos dois aspectos para um olhar daseinsanalítico (orientado pela analítica existencial heideggeriana pela perspectiva da pedagogia do *ser-no-mundo*): concebem o indivíduo humano como um ente dentro do mundo e presente. Isso significa que permanecem tributários da discussão do próprio ser do ente para o qual o seu olhar se lança, deslocado da acontecência humana e da sua implicação com o mundo. É como se o indivíduo que está para a formação se apresentasse em uma inteireza para um agora não como acontecimento, prescindindo da constatação inequívoca do seu modo mediado pelo exercício de si mesmo aberto pela indeterminabilidade.

O advento do cientificismo, de modo especial a partir da segunda metade do século XIX, legou interpretar os fatos humanos pelo escopo científico, ou seja, desvinculados de juízos de valor e prescrições, compreendendo a pedagogia como uma ciência positiva, como as demais áreas do conhecimento humano. Embora tenhamos aqui características muito

próprias legadas pelo processo de objetificação do mundo e da centralidade humana na posicionalidade dos demais entes e relações dadas no mundo, o advento do humanismo e do subsequente subjetivismo alcançado com a modernidade, mantém o critério de formação na ideia de *neutralidade* de mundo. Para se atingir, portanto, o conhecimento, deve-se partir de critérios objetivos e *seguros* para se ter acesso às leis e à regularidade dos fenômenos, dos fatos, reconhecendo-se o estágio superior (excelência) como aquele oriundo da apropriação (acumulação) de conhecimentos balizados pela ciência e pelo cada vez maior distanciamento dos juízos temporais, culturais, ou seja, da historicidade do apresentar-se no mundo.

Se cabe à pedagogia fazer a interlocução entre o que se pensa por humano, sua condição, e caminhos para mobilizá-lo formativamente, partindo-se da constatação que os modelos pedagógicos continuam orbitando em torno da racionalidade entificadora, torna-se fundamental articulá-la (pedagogia) sob um novo referencial epistemológico capaz de possibilitar uma nova dimensão para o pedagógico. Enquanto o que se entende por humano, assim como o que se compreende por mundo, permanecer sob o manto da metafísica ou sob as injunções da subjetividade conquistada com a modernidade e seu deslocamento na direção da cientificidade, o modelo de formação continuará balizado seja pela ideia de transição de um estágio/mundo para outro, seja pela ideia de que formar-se é potencializar aspectos inatos ou apropriar-se de conhecimentos a respeito de si e do mundo.

A *Daseinspedagogia* está íntima e originariamente ligada à compreensão do indivíduo humano como *ser-no-mundo*, decorrendo dessa implicação que, **primeiro**, uma práxis pedagógica precisa partir da compreensão de que a formação não se faz na ausência de mundo ou mediante uma atitude contemplativa do mundo, como se para melhor compreender algo (a verdade), o indivíduo precisasse sair do mundo ou negar as implicações das sensações próprias dos sentidos abertos pelos encontros e desencontros no mundo. **Segundo**, não há um estágio superior, garantindo àquele que conhece um modo de habitar na segurança de um conhecimento apropriativo, ou potencializando aspectos próprios do indivíduo humano, que se tornaria inabalável no tempo. **Terceiro**, *ser-no-mundo* implica ser lançado, aberto, sem determinações, apontando para o fato de que a formação necessariamente é um constante possibilitar-se, ou seja, um exercício ininterrupto de si mesmo. Por mais que um indivíduo se esforce e possa garantir uma qualificada formação intelectual, jamais atingirá um fim ou habitará outra dimensão que o torne imune aos sentidos do mundo e à sua vulnerabilidade.

A *Daseinspedagogia* se reconcilia com a finitude humana e com os sentidos abertos no tempo, articulando à existência o empenho temporal de um existir enquanto acontecimento desdobrado no mundo. Se de um lado não se concebe mais uma formação ideal, compreendida como acabada e livre das agruras das relações medianas, de outro, vincula-

⁴ Já pelo recorte crítico, a educação não perde sua função/missão formativa, mas o vincula ao caráter político-social.

se à formação humana um direcionar-se constante, a ideia de um exercício pedagógico do indivíduo sobre si mesmo.

Na base da *Daseinspedagogia*, surge outra concepção de subjetividade, se assim podemos concebê-la, pois não se trata mais de pensar em uma interioridade presa nas entranhas do indivíduo humano, mas de uma tensão *entre* o dentro e o fora. Nesse caso, a compreensão do que seria um *si-mesmo* está relacionada à qualidade da permanência no esticamento, ou seja, quanto mais o indivíduo permanece propriamente no aberto, implicado pela voz da consciência, mais ele pode ter *consciência* de *si-mesmo*. Esse é o fundo sobre o qual se pode desdobrar a *Daseinspedagogia*, sobre uma condição humana ancorada no *ser-no-mundo*, sem determinações e em contínua busca de *si-mesmo*, ou querendo evitar assumir sua responsabilidade existencial. O próprio registro epistemológico para uma ideia de autonomia precisa ser modificado, o mesmo em direção ao que se entende por emancipado.

A pedagogia, enquanto prática reflexiva, e sendo a *Daseinspedagogia* uma pedagogia do *ser-no-mundo*, precisa ancorar-se na compreensão de que não se formará um indivíduo autônomo, completamente emancipado, como um modo de ser encapsulado e dentro de um mundo rodeado de outros. A autonomia conquistada será aquela em processo contínuo, ou seja, requisitada sempre. Nada está garantido, nem a autonomia, nem a emancipação. Igualmente, que nosso modo se dá na condição de *ser-no-mundo*, não como dentro de um mundo. Estamos referidos a sentidos constituídos publicamente e que nos atravessam, implicando nosso modo de compreender, sentir, dizer o mundo.

Lida-se com outro registro de humano e, para tanto, a prática educativa, objeto de estudo da pedagogia, não poderá isentar-se do fato de que a formação não implicará no acúmulo de informações e ou conhecimentos sobre si mesmo, sobre as coisas, sobre o mundo. Claro que não se nega a possibilidade de um indivíduo ser instruído (acumular conhecimentos, competências e habilidades), mas isso não garantirá uma qualidade de ser conquistada irredutivelmente, como se atingisse um estágio e nele pudesse permanecer.

A *Daseinspedagogia* não pode ser concebida como modelo formativo-pedagógico dado a partir da desidratação da noção de sujeito, tendo em vista articular-se em meio à fragmentação da sua noção (de sujeito) enquanto agente histórico e sua oposição à objetividade como correlato da subjetividade. Com isso, também haveria a renúncia das noções de autonomia e da possibilidade de uma pedagogia emancipatória, pois estariam reintroduzindo a ideia de um sujeito soberano.

O que se tem é outra dimensão de humanidade servindo e ou atuando na base da mediação dessa pedagogia *daseinsanalítica*. Qual seja, de que o modo de existir humano é vulnerável, finito e aderente ao mundo. Articular um modelo formativo por tal caminho,

igualmente introduz uma nova concepção de autonomia, não mais circunscrita ao modelo de indivíduo dono de si mesmo e plenamente capaz de agir conforme a razão e, portanto, acumulando um *know how* existencial. Como não se trata de uma rendição à individualidade e ao aprisionamento à realidade empírica, singular e imediata.

A possibilidade de se pensar uma unidade para o modo de ser humano se dá na sua condição de *ser-aí*. É a partir da sua situação sensível que seu modo se desentranha enquanto acontecimento ancorado em uma mesmidade que não se adensa, mas se *estica* na direção de. Embora tais implicações se ofereçam a cada indivíduo em particular, que deve escolher-se própria ou imprópria, abre-se a partir de perspectivas socialmente partilháveis. Principalmente, na decisão por *si-mesmo* é que cada ente humano pode lançar-se já compreendendo outros e aberto para possibilidades próprias vertidas para seu corpo, sendo este pele sensível de mundo.

Ser-no-mundo está implicado pela historicidade do acontecimento, ou seja, pela articulação existencial aos sentidos de mundo a partir dos quais cada indivíduo desdobra seu modo. Contudo, não significa que o indivíduo obedece aos ditames dos outros e das determinações existenciais sem poder oferecer resistência. Ser atravessado pelos sentidos e significações publicamente partilháveis equivale a compreender que não se pode sair do mundo para compreender-se, mas que sempre se compreende a partir dessas referências. De outro, cada indivíduo é chamado pela sua originária relação com o ser a compor com o mundo, articulando a partir de si mesmo as suas orientações. Não se perde a agência política da ação, antes pelo contrário, aberto autenticamente, e mesmo inautenticamente, parte-se da necessária presença e relação com outros.

Principalmente, o recorte *daseinspedagógico* se perfaz como movimento pedagógico implicado pelo cuidar para que alguém seja fiel a si mesmo, o que equivale à liberdade para começar. Equivale ao indivíduo colocar-se no encaixe de si mesmo, podendo assumir suas próprias possibilidades abertas pelo clamor dessa relação originária que já nos lança implicados pelo mundo, pelos outros.

O modo de ser do ente humano não pode ser compreendido como um fundo sobre o qual se adicionam qualidades, ou seja, como se fosse o resultado da adição de aspectos sobre a condição de ser um organismo vivo tributário da razão. Isso não significa que o indivíduo humano não tenha uma constituição físico-mental própria, que permite, inclusive, respaldo para o seu desenvolvimento e implicações com o mundo propriamente dito. O que se procura apontar é que a relação com a nossa condição físico-mental está diretamente relacionada com modo com o qual se articulam os sentidos pelos quais cada um de nós se lança no mundo, espacializando-se em seu si mesmo em reiterado exercício de si. Condição posta pelo fato do existente humano ser um modo em constante constatação de si mesmo interpelado pela sua condição de ser abertura.

E é justamente por experimentarmos a nós mesmos enquanto modos afinados à nossa abertura de mundo, que nosso modo de *estar-aí* é ser atravessado pelo *ser-com* (*Mitdasein*). Quando a abertura é afinada autenticamente, retorno e começo são apreendidos como momentos inaugurais e fundadores dos modos de ser do *Dasein*, ou seja, como um *poder-voltar-a-começar*. Poder-voltar-a-começar deve ser compreendido como a possibilidade mais originária de liberdade, pois implica começar a partir das possibilidades que são as mais próprias, indicando o retorno a um *si-mesmo* lançado no mundo a partir do acolhimento do seu destino. Fundamentalmente, tem-se uma experiência de liberdade compreendida como o *deixar-ser* o que se é e o *deixar-ser* o outro naquilo que ele é.

[...] toda relação de abertura, pela qual se instaura a abertura para algo, é um comportamento. [...] A liberdade em face do que se revela no seio do aberto deixa que cada ente seja o ente que é. (Desta maneira) A liberdade é o abandono ao desvelamento do ente como tal. (Heidegger, 1971a, pp.136-138)

E quanto mais cada um de nós se empenha, em comum, pela mesma coisa, mais apreendemos nosso modo como autêntico. É por isso que se encarregar de alguém ou de alguma coisa (Heidegger, 1967, pp.150-151), significa gratificar a sua essência, entendida enquanto poder desdobrar-se em sua própria proveniência. Atender à própria proveniência. Desenha-se, por conta disso, uma pedagogia como cuidar para que o outro seja alguém fiel a si mesmo, portanto, livre para deixar ser a si mesmo.

A pedagogia do *ser-no-mundo* está relacionada com o movimento existencial em que cada indivíduo se coloca no encaixe de si mesmo, atendendo à própria proveniência, gratificando sua essência na medida em que aceita seu destino enquanto possibilidade de começar. Na impossibilidade de escolher autenticamente, caberá a outro ser a ocasião do acontecer mais próprio, assegurando que retorno e começo sejam os momentos inaugurais do autêntico acontecer humano.

Deixar-se aprender pelo processo, pela emergência de um desdobramento de reparação existencial em que o que se repara é o próprio acontecendo articulado com e no mundo. Deixar-se conduzir e ou conduzir alguém para suas implicações existenciais, responsabilizando-se por si mesmo e pelos outros, acolhendo o destino como um modo de compor com vistas às novas possibilidades, retomando-se a si mesmo a partir do próprio empreendimento acontecimental de mundo.

E são as experiências de finitude, de modo especial, que nos entregam ao nosso modo, acontecendo, pois “diante” da vida praticamente impedida, nos deparamos com a condição de que não há um modo de ser mais elevado ou incapaz de errar. De que já somos errantes em direção ao nosso ser e aos demais. Não se trata de uma escolha racional, mas de

um antecipar-se em direção a si mesmo e já sendo em um mundo, compreender-se morando com outros, ou, antecipar-se em direção a *si-mesmo* e já sendo em um mundo, compreender-se inautenticamente, deixando-se conduzir pelos outros. Trata-se de um clamor do cuidado, conquanto a consciência conclama o *poder-ser* mais próprio.

Na interpretação do “quem clama enquanto força - que mundanamente é ninguém – parece substituir, no entanto, o reconhecimento despreconceituoso de um dado objetivo.” (Heidegger, 1993, II, p. 64). Esta interpretação se oferece como reconhecimento de um clamor no sentido de uma *voz universalmente obrigatória*, que não fala apenas de modo subjetivo. “Cresce e se consolida, essa ‘consciência universal’, como ‘consciência de mundo’ e que de acordo com seu caráter fenomenal, é um ‘se’ indeterminado e um ‘ninguém’”. (Heidegger, 1993, II, p. 65). Aquilo que, segundo Heidegger, fala de forma indeterminada no sujeito singular.

O entrelaçamento entre o modo *ser-no-mundo* e as experiências de finitude responde pelas implicações de uma consciência que é sempre própria, pois o indivíduo humano somente pode chegar à descoberta do que seria uma consciência de mundo, porque a consciência, “em sua essência e fundamento, é sempre minha” (Heidegger, 1993, II, p. 65).

A “força” da consciência não se viu diminuída e nem tampouco transformada em algo “meramente subjetivo”. Ao contrário, só então liberou-se o clamor em seu caráter inexorável e unívoco. A “objetividade” da aclamação só é legítima na medida em que a interpretação permite que se conserve sua “subjetividade”, a qual certamente recusa o domínio do próprio-pessoal. (Heidegger, 1993, II, p. 65)

Disso resulta que um indivíduo chamado a ser *si-mesmo*, pelo clamor da consciência, é lançado diante do seu *poder-ser* que se desentranha pela estranheza. E mesmo sendo indeterminado este *quem* clama, o lugar de onde *quem* clama não é indiferente para o clamor, pois de onde provém o clamor é o lugar para onde o mesmo se destina (Heidegger, 1993, II, p. 67). “O clamor não dá a compreender um *poder-ser* ideal e universal; ele abre o *poder-ser* como a singularidade de cada *Dasein*” (Heidegger, 1993, II, p. 67).

Encontra-se nesse deslocamento existencial, não compreendido como deslocamento no espaço, uma força pedagógica inestimável, desdobrada a partir de um modo de comportar-se sensível a outros sentidos e indicações surgidas de experiências de finitude. De uma experiência de estranheza em que o indivíduo humano é interpelado por seu ser e estar em débito. Pedagogia que se desentranha do próprio processo de encontro com um *si-mesmo* a partir da experiência do débito originário, desta dívida que liga e articula todos os que são no modo do *Dasein* à indeterminação. Pedagogia que se desentranha enquanto percurso que media os níveis ôntico e ontológico, possibilitando aos indivíduos implicados

pela tensão própria do estranhamento, o encontro com o seu próprio-ser, embora sempre aberto.

Poder-ser próprio que é interpelado pelo que está originariamente em débito. Na maioria das vezes se interpreta o *estar em débito* como uma dívida com alguém, ou mesmo como retirar e ou roubar algo de outrem. Em todos estes casos, este *estar em débito* é desvelado no âmbito do ser-com os outros no modo da “ocupação de providências e encomendas” (Heidegger, 1993, II, p. 69).

Ser e estar em débito tem ainda o significado mais amplo de “ser responsável por”, ou seja, de ser a causa, o provocador de alguma coisa ou de “ser a ocasião” de alguma coisa. Nesse sentido, pode-se “estar em débito” sem que se “deva” ou “se esteja em débito” com outrem. Inversamente, pode-se dever algo a outrem sem que se seja responsável por isso. Um outro pode “fazer dívidas” “por mim” junto a outrem. (Heidegger, 1993, II, p. 69)

O *estar em débito* não tem o significado de se fazer culpado, de *ter dívidas* ou violar direitos, mas como um débito a partir do modo de ser do *Dasein*, ou seja, “ser-fundamento de um ser determinado por um não, isto é, ser-fundamento de um nada” (Heidegger, 1993, II, p. 71). “Um ente cujo ser é cuidado não apenas, de fato, carrega um débito, como, no fundo de seu ser, é e está em débito” (Heidegger, 1993, II, p. 74). E é este ser e estar em débito originário, a condição existencial da possibilidade do bem e do mal *morais* (Heidegger, 1993, II, p. 74).

Na medida em que o indivíduo humano interpela a si mesmo como *estando em débito*, atravessado pelo fato de que no fundo do seu ser, é e está em débito, que pode ter consciência. “Compreendendo o clamor, o *Dasein* se faz ouvido de sua possibilidade de existência mais própria. Ele escolheu a si mesmo.” (Heidegger, 1993, II, p. 76).

Este é o ponto emblemático para a conceituação do que estamos chamando de *Daseinspedagogia*, a pedagogia do *ser-no-mundo*, pois o processo de *qualificação* humana não se traduz, no caso, pelo acúmulo de informações e nem pela passagem de um estado de menoridade para um de maioridade intelectual, mas pela disponibilidade própria que brota das entranhas existenciais dos indivíduos humanos. É quando se é chamado, pela voz da consciência, a assumir as próprias possibilidades, que cada um dos que são no modo humano de existir, transparece como um *si-mesmo*, um indivíduo singular.

Fundamentalmente, saber-se em débito também significa ser responsável por alguém e ou ser a ocasião de alguma coisa, conforme diz Heidegger (1993, II, p. 69). Quando o indivíduo é chamado a ser *si-mesmo* pelo clamor da própria consciência, desse débito originário, ele passa a se compreender em um mundo com outros, pois *ser-no-mundo* já é *ser-com* outros. No caso, deixa de *ser-no-mundo* com outros pulverizado pelas indicações impróprias e passa a articular a existência pelas implicações de um

desdobramento que necessita cuidar para que outros também sejam autenticamente. Cuidado com, cuidar de, não no lugar de alguém, mas para permitir que o outro possa possibilitar-se pelas próprias possibilidades.

Ser ocasião de é garantir as condições para que o outro e os sentidos do mundo possam ser articulados pelos desdobramentos mais próprios, requisitando a cada um para o seu empenho responsável no mundo. E ser responsável advém do fato de que ao ouvir o clamor, cada ente humano deixa que o seu *ser-si-mesmo* aja dentro de si (Heidegger, 1993, II, p. 76). E somente quem se decide por si mesmo, ouvindo o clamor de si mesmo, pode ter consciência dos outros em sentido próprio.

O Dasein decidido pode se tornar “consciência” dos outros. Somente a partir do ser si-mesmo mais próprio da decisão é que brota a convivência em sentido próprio. Esta não brota nem dos compromissos ambíguos e invejosos das alianças tagarelas características do impessoal e nem de qualquer coisa que, impessoalmente, se queira empreender. (Heidegger, 1993, II, p. 88)

Quando o indivíduo humano se lança querendo-ter-consciência, ele assume a falta essencial de consciência, condição que permite que possa ser *bom* existencialmente, ou seja, na cotidianidade com os outros (Heidegger, 1993, II, p. 76). Espacializa-se apreendendo o sentido mais próprio, vertendo para o próprio corpo como fenômeno, enquanto corporeidade sensível, a modificação aberta pelo empenho responsável no mundo. Situado à beirada de si, lançado propriamente no mundo, espacializando-se pelos sentidos advindos da abertura mais própria de mundo, o indivíduo humano é, pois a decisão não pode ser compreendida como uma moldura em que se ocorre e ou se coloca no mundo. Não diz de um amálgama de circunstâncias e acasos (Heidegger, 1993, II, p. 90), mas se diz acontecendo, pois é em existindo que a cada vez se compreende o caráter conjuntural dos fatos, das circunstâncias.

Em absoluto nega-se a formação humana indispensável ao exercício da cidadania que é constituída pelos referenciais teóricos, práticos e próprios da instrução oferecida pelos espaços educativos sistemáticos e não sistemáticos. O que se tem é um recorte anterior, originário, estendido na espacialização sensível conquistada por cada ente humano, quando se lança no aberto da própria existência e compreendendo a vulnerabilidade sobre a qual o seu ser está articulado, busca um chão para pisar, ou mesmo, continuar em terreno menos movediço, o da coletividade sem cara.

Algumas considerações finais

Daseinspedagogia é a pedagogia surgida da genuína compreensão do modo humano de existir, como um processo que ocorre no curso mesmo do desdobramento existencial, em que cada um dos que

são no modo do *Dasein*, implicam-se a si mesmos, não retirando, porém, o papel fundamental do mestre ou daquele que faz às vezes do mestre, pois *ser autenticamente* é ser responsável pelos outros e zelar para que sejam a partir de si mesmos.

É ser ocasião, portanto, conduzir para que se permitam para as próprias possibilidades. É ser conduzido a aprender, pelas entranhas mesmas do seu modo de existir, que somente pode escolher a si mesmo aquele que de alguma forma visualiza o seu futuro, experiência própria dos estranhamentos, pois é diante do fim que se pode retroceder *sobre si mesmo* e decidir-se.

A *Daseinspedagogia* potencializa-se pela desconstrução de um conjunto de aspectos que são centrais para o empreendimento formativo humano e que ainda permanecem subsidiando as práticas pedagógicas correntes, por mais que novas teorias, conhecimentos e pesquisas tenham desvelados outras nuances a práxis humana.

Creemos que entre os aspectos, a fundamental e norteadora do presente percurso, é a tentativa de demonstrar que o conhecimento (informações, dados, apropriação) precisa estar ancorado no exercício de *si-mesmo*, no esticamento cuidadoso no mundo.

Ou seja, o conhecimento não transforma, o que transforma é o reiterado exercício de *si-mesmo* aberto pelas possibilidades mais próprias, que até podem ser ocasionadas a partir de novos sentidos abertos pela ambiência do conhecimento. Um indivíduo poderá ininterruptamente conhecer mais, desenvolver técnicas, criar fórmulas, descobrir novos mundos, mas jamais se tornará plenamente um *si-mesmo, formado*.

Do ponto de vista da *qualidade* de ser não há diferença entre eruditos, cultos, incultos, informados, desinformados. A história da humanidade tem exemplos de sobra para corroborar o fato de que se mata, inclusive, em nome da paz e do amor. Que um médico, cuidador da vida, pode associar-se a verdadeiras máfias medicamentosas; que mães podem violentar seus filhos; que pais podem estuprar suas filhas; que professores podem comprometer os sonhos justamente daqueles que deveriam tornar alados; que a ciência também pode servir à morte. É exatamente por isso que a *Daseinspedagogia* está pautada não pelo *como* deve ser ensinado e/ou *quê* deve ser ensinado, mas para *quem* se deseja formar.

Este *quem* se deseja formar não pode prescindir de experiências de esticamento existencial, pois quando se encurtam as experiências de finitude e ou a incursão ao encaço de si, empobrecemos as ambiências nas quais todos e cada um podem empenharem-se, em comum, pelo outro. Com isso, assegura-se aos indivíduos humanos, estejam eles aprisionados ou não, adoecidos ou não, a possibilidade de começar, dessa experiência genuinamente livre de se buscar a *si-mesmo* por mais pouco provável que seja a sua existência no mundo.

Bibliografia

- Critelli, D. M. (1996). *Análítica do sentido – uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC – Brasiliense.
- Franco, M. A. S.; Libaneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2011, ano 14, n. 17 – julho, p.55-78). *As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento*. In: Revista Educação em Foco UEMG.
- Heidegger, M. (1993). *Ser e Tempo I*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, M. (1993). *Ser e Tempo II*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o humanismo*. Tempo Brasiliense. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Heidegger, M. (1971a). *Sobre a essência do fundamento*. São Paulo: Duas Cidades.
- Heidegger, M. (1971b). *Que é isto – a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Duas Cidades.
- Heidegger, M. (1971c). “L’Éternel retour du meme et la volonté de puissance”, “Le nihilisme européen”, “La métaphysique de Nietzsche”, “La détermination ontológico-historiale du nihilisme”, “La métaphysique en tant qu’Histoire de l’Être”. In: Nietzsche, vol. II (Nietzsche II – 1961). Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1968). *La doctrine de Platon sur la vérité (Platons Lehre von der Wahrheit – 1947)*. In: Questions II. Paris: Gallimard.
- Michelazzo, J. C. (1999). *Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real*. São Paulo: FAPESP: Annablume.
- Platão. (2004). *A República*. SP: Nova Cultural.
- Silveira, M. T.S. (org.). (2017). *Entre Peles e Poesias*. Santa Cruz do Sul – EDUNISC.

Curriculum

Mestre em Filosofia (UFSM); Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS, Bolsista PROSUC/Capes - Linha Fundamentos da Educação. Poeta e escritora, com vários livros publicados. Autora de artigos e trabalhos acadêmicos. Organizadora e autora de obras literárias, biografias e obras coletivas. Integra a Linha de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si e Academia de Letras de Santa Cruz do Sul, entre outras. Em 2017 foi eleita Patrona da Feira do Livro de Vera Cruz e em 2019 de Gramado Xavier.

Correo de contacto: marli19silveira@gmail.com

Fecha de entrega: 04/02/2021

Fecha de aceptación: 10/02/2021