



Algumas contribuições da fenomenologia à educação a partir da crítica à racionalidade técnica

Some contributions of phenomenology to education from criticism to technical rationality

 **Saulo Machado Cunha**

Graduando em Psicologia

Universidade Católica do Salvador – UCSal.

Salvador, BA – Brasil.

saulo.cunha@ucsal.edu.br

 **Antonio José de Souza**

Doutor em Família na Sociedade Contemporânea

Universidade Católica do Salvador – UCSal.

Salvador, BA – Brasil.

tonnysouza@gmail.com

 **Elaine Pedreira Rabinovich**

Doutora em Psicologia Social

Universidade Católica do Salvador – UCSal.

Salvador, BA – Brasil.

elaine.rabinovich@pro.ucsal.br

Resumo O artigo tem como objetivo apresentar contribuições da fenomenologia para o âmbito da educação. Pretende-se traçar o panorama histórico quanto à crise das ciências e o surgimento da fenomenologia, compreendendo a importância da crítica à racionalidade técnica para o pensar da educação. Foi utilizado o método de revisão de literatura narrativa para condução do estudo. Ainda hoje, parte da educação formal segue modelos fundamentados na racionalidade técnica, priorizando o conteúdo e a eficácia do saber-fazer. Vê-se que i) uma educação fenomenológica privilegia a(s) singularidade(s) dos educandos; ii) situa os educadores e educandos em uma relação dialética que compreende a importância do “espantar-se” com o conhecimento e; iii) oferece, a partir da práxis pedagógica e das vivências singulares, uma abertura para as inúmeras possibilidades de ser no mundo. Trata-se de implicar a razão técnica no campo da educação, salientando uma perspectiva em que o fazer alia-se ao ser e suas possibilidades.

Palavras chave: Educação; fenomenologia; Paulo Freire; racionalidade técnica.

Abstract: This article aims to present some contributions of phenomenology to the education area. It is intended to first draw an historic perspective about the science crises and the emergence of phenomenology, since we comprehend the importance of technical rationality criticism to understand the thinking of education. The method of narrative bibliography review was used to conduct this study. Nowadays, part of the formal education follows models based in the technical rationality, that prioritize content and the effectiveness of know-how. The phenomenological education emphasizes (a) singularities of the student; (b) situates educators and students in a dialectic relationship, realizing the importance of amazement with knowledge; and (c) offers, from the pedagogical practices and the experience of each one, an opening for the countless possibilities of being. The emphasis is to imply the technical rationality in the education field, pointing out a perspective in which doing is allied with being and to its possibilities.

Keywords: Education; phenomenology; Paulo Freire; technical rationality.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

CUNHA, Saulo Machado; SOUZA, Antonio José de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Algumas contribuições da Fenomenologia à Educação a partir da crítica à racionalidade técnica. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-11, e22843, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.22843>.

American Psychological Association (APA)

Cunha, S. M., Souza, A. J., & Rabinovich, E. P. (2023, jan./abr.). Algumas contribuições da Fenomenologia à Educação a partir da crítica à racionalidade técnica. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-11, e22843. <https://doi.org/10.5585/43.2023.22843>.

1 Da crise das ciências à proposta fenomenológica

A crise das ciências pode ser colocada, a partir do filósofo Edmund Husserl (1859-1938), no interior de uma crise da cultura ocorrida na Europa no início do século XX. Essa crise, a que Husserl chama de crise da humanidade europeia, está calcada em uma ‘racionalidade técnica’ sustentada pelo positivismo e pelo historicismo (LETENSKI, 2010). Podemos dizer que essa crise é o ponto culminante do *cogito* cartesiano, na qual o homem, no ápice de sua racionalidade, teorizou a realidade sem se dar conta de que é parte objetiva dela. Contudo, temos um paradoxo ao falar de crise da razão quando a ciência positivista, nessa época, expande-se e se estabelece (MOURA, 2001).

O próprio Husserl reconhece certa incongruência nesse discurso, quando questiona: “[...] realmente [podemos] falar seriamente em uma crise das ciências frente aos seus constantes êxitos?” (HUSSERL, 1996, p. 9). Trata-se, então, de uma crítica em que “[...] não concerne ao caráter científico das ciências, mas ao que a ciência tomada absolutamente significou e pode significar para a existência humana [...]” (LETENSKI, 2010, p. 149). À vista disso, podemos falar de crise das ciências dentro de uma crise da cultura, referindo-se particularmente ao homem que, preocupado com uma técnica (*savoir-faire* – saber-fazer [tradução livre]), distanciou-se do mundo vivido (*savoir-vivre* – saber-viver [tradução livre]). Optamos, aqui, por utilizar a concepção de “mundo vivido” como definida por Dartigues (2005, p. 71): “[...] mundo cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros [...] em que somos felizes ou infelizes [...]”.

Para Letenski (2010, p. 151), “[...] a ilusão do novo método e da nova ciência proposta por Galileu substitui o mundo real por uma natureza idealizada [...]”; nesse sentido, a objetividade da ciência passa a ser um objetivismo: crença de que existe uma realidade que se dá por si mesma e a ciência seria a responsável por revelá-la, portando, assim, a verdade sobre ela. Logo, o fracasso das ciências ocorre na compreensão do homem, na medida em que se colocou de lado a subjetividade, a participação ativa desse sujeito cognoscente, a não neutralidade e, em análise última, o sentido e o significado dos fatos na consciência humana (LETENSKI, 2010). Nessa perspectiva, Bicudo e Martins (2006, p. 14) evidenciam:

Para que possa conhecer *exatamente* o seu objeto, a ciência, que segue a visão positivista, tende a efetuar uma dicotomização entre o objeto a ser conhecido, o sujeito cognoscente e produtos históricos e culturais do conhecimento posto à disposição no mundo (grifo dos autores).

Dessa forma, a realidade (a objetividade) se separa da subjetividade humana e o fazer científico pode acabar “[...] circunscrito à técnica, à sua aplicação e ao seu aperfeiçoamento [...]”

(BICUDO; MARTINS, 2006, p. 14). Então, é plausível que, nesse contexto, o pesquisador se prescindia do significado que subjaz toda sua prática científica, isolando-se de seu contexto e de sua própria subjetividade – o que, definitivamente, é impossível no plano fenomenológico.

Percebe-se, a partir da crítica a essa razão pautada no objetivismo, que a fenomenologia de Husserl indicará um caminho que recupere uma razão unificada para o campo das ciências: o caminho que o próprio Husserl assume como “terapia” para a “crise europeia”. Dartigues (2005, p. 14), citando Merleau-Ponty (1908-1961), afirma que a fenomenologia nasceu de uma crise que persiste ainda hoje. A fenomenologia (re)introduzirá a subjetividade no campo das ciências, retificará seu aspecto faccioso e colocará o homem de volta no *Lebenswelt* (mundo vivido).

A seguir, discorreremos sobre as implicações desse ‘enfoque na técnica’ para a educação, bem como, posteriormente, discutiremos o modo particular de olhar o fenômeno ‘educação’ na perspectiva da fenomenologia.

2 Implicações da racionalidade técnica à Educação

De acordo com Diniz-Pereira (2014), o modelo educacional baseado na racionalidade técnica é o mais difundido quando se trata de formação de professores. Esse modelo, conhecido como epistemologia positivista da prática, teve B. F. Skinner (1904-1990) como influenciador e defensor de tais práticas educacionais que se baseiam na ideia de que “[...] o conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência [...]” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35, grifo do autor). Carr e Kemmis (2004, p. 70) identificam a conformidade do educador com as recomendações elaboradas pelos pesquisadores educacionais, uma vez que o seu papel é “[...] somente o da eficiência quanto à implementação das decisões feitas pelos teóricos educacionais.”

Para sabermos um pouco mais acerca desses modelos educacionais, Diniz-Pereira (2014) resume três do mais difundidos: (a) *modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o objetivo é treinar educadores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; (b) *o modelo de transmissão*, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos educadores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; (c) *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino (a didática) podem ser aprendidos no exercício da docência.

Nesse sentido, parece ser exclusivamente pela via do saber científico que a educação pode ser melhorada. Mais que isso, nessa ótica, o papel do educador está dissociado da função do

pesquisador; o que o afasta da atividade crítica e reflexiva, colocando-o na condição de técnico, ou seja, aquele que transmite o conhecimento “pronto” e “depositado” no livro didático, por exemplo – o que significa dizer que o educador, nessa lógica, é um replicador do conhecimento elaborado por outrem. A partir da descrição dos modelos, podemos enfatizar, também, que o conteúdo disciplinar assume o foco central na docência, sendo a *forma* e o *como* o conteúdo será transmitido relegado a um plano individual de cada docente ou ao *modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, que visa generalizar as condutas e práticas em sala de aula.

Assim, conforme Paro (2018, p. 131), em alusão a Antonio Gramsci (1891-1937), “[...] a formação do professor [é] preenchida com a aquisição de métodos, normas, técnicas e conhecimentos ‘práticos’ que o treinem a ensinar efetivamente, como se isso pudesse ser desvinculado [do] ser crítico [...]” (grifo do autor). Por esse motivo, Souza (2018, p. 137), problematiza os espaços intrínsecos à formação docente (tanto no âmbito da formação inicial/universitária, mas, de modo particular, na formação continuada para educadores em exercício), destacando a carência de experiências reflexivas com ênfase no vivido, afinal, “[...] para ensinar, exige-se conhecimento. No entanto, [é importante] que antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e em pesquisa [...] é preciso refletir [a partir das] histórias de vida desses/as professores/as [...]”. O referido autor traz à ribalta sua conclusão a respeito das ‘experiências vividas’ pelos educadores, considerando-as “[...] formadoras, [pois, as experiências vividas] são forças que nos atingem e marcam as nossas ações e discursos [...]” (SOUZA, 2018, p. 136).

Quer queria, quer não, no plano do vivido, há experiências “grávidas” de sentido – para usar um termo de Freire – que respingam, incidem no cotidiano da sala de aula, oportunizando a convivência entre sujeitos (educador-educando) que se afirmam enquanto pessoas-com-subjetividades-objetivadas – pessoas, assumidamente, sociais, históricas, pensantes, comunicantes, inacabadas. Portanto, as experiências vividas devem ser o ponto de partida para os processos formativos dos educadores, bem como para os processos educativos envolvendo os educandos (MAHEIRIE, 1994; FREIRE, 1996; 2015; PARO, 2018; SOUZA, 2018).

Diniz-Pereira (2014, p. 36) evidencia que os modelos fundados na esteira da razão técnica são amplamente difundidos em países em desenvolvimento, sendo financiados pelo Banco Mundial (BM) em reformas de programas de formação de educadores; o que acaba por explicitar, também, projetos políticos a serviço de determinados interesses relacionados a esse tipo de educação. Percebe-se, portanto, que não há projeto de educação neutro, pois implica estar contra ou a favor de algo ou alguém; por isso, o educador Paulo Freire (1921-1997), diante desse imperativo, chama atenção do educador à vigilância acerca da “[...] natureza formadora da docência, que não [pode]

reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, [ênfatizando o] respeito ao pensamento [...], à curiosidade dos educandos.” (FREIRE, 2015, p. 45-46).

Mais uma vez, podemos reivindicar, aqui, a problemática husserliana na qual o problema não está na ciência nem em seus conteúdos, mas na devida supervalorização de uma técnica e, conseqüentemente, sua perda de significado e sentido. A ciência positivista, como sabemos, funda-se em um método rigoroso de investigação, que tem como pressuposto básico o modo pragmático de considerar seus objetos; seu conhecimento, então, é calcado na formulação de hipóteses, verificação, aplicação e reprodução das ideias amparadas em padrões pré-estabelecidos que visam o domínio sobre as coisas – por esse ângulo, Bicudo e Martins (2006, p. 14) dizem que há uma “[...] ideia de exatidão, entendida conforme uma visão de natureza matematizada e objetivamente possível [...]”. Para esses autores, as Ciências da Educação, influenciadas pela proposta positivista, podem expor um “[...] modo de ser da educação, de maneira parcial, [que] investe na confirmação de hipóteses [...], limitando o conhecimento obtido em uma cadeia progressiva e infundável de procedimentos científicos [...]” (BICUDO; MARTINS, 2006, p. 15). Esses autores complementam, ainda, que o fenômeno ‘educação’ não pode ser dado como objeto explicado a partir de quadros teóricos.

Existem ainda diferentes propostas educacionais alicerçadas em outros tipos de racionalidade, como a racionalidade prática ou a racionalidade crítica. Enquanto que nos modelos educacionais amparados pela razão técnica é o conhecimento formulado teoricamente que se dirige à realidade, na proposta da razão prática, a realidade educacional é espontânea e, nesse sentido, o educador perfaz seu caminho conforme suas vivências e experiências educacionais. Nessa perspectiva, a dicotomia entre o pensar e o fazer da razão técnica é superada, já que o educador reflete ativamente e constantemente sobre o seu modo de educar (DINIZ-PEREIRA, 2014).

A racionalidade crítica, também chamada de racionalidade dialética, reconhece a educação como “historicamente situada”, uma “atividade social”, “intrinsecamente política” e “problematizadora”. Nessa lógica, o educador busca transformar tanto as condições objetivas (referentes à razão técnica) quanto as subjetivas (referentes à razão prática). Ele é, além disso, alguém que levanta questões junto aos seus educandos, questionando o conhecimento e suas condições; superando o que Freire (2015, p. 34) chamou de “[...] ‘educação bancária’, [esforçando-se em] ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador.” (grifo do autor). Desse modo, foi Paulo Freire quem introduziu, no campo da educação, a concepção do levantamento de questões, bem como a perspectiva política sobre as práticas pedagógicas, que se baseiam em

modelos da racionalidade crítica. (CARR; KEMMIS, 1986; SCHÖN, 1992; apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

Mais adiante, teremos a oportunidade de relacionar tais racionalidades à proposta fenomenológica da educação reflexiva-crítica. Contudo, partiremos agora para a visada fenomenologia, percorrendo, brevemente, os conceitos principais da fenomenologia, para então explicitar as contribuições desta para a *práxis* pedagógica.

3 Fenomenologia e Educação

Denomina-se fenomenologia uma doutrina filosófica e um método de conhecimento empreendido pelo filósofo Edmund Husserl que se preocupa em compreender os fenômenos, quer dizer: as coisas que se mostram (aparecem, manifestam-se) para uma consciência que é, na fenomenologia, intencionalidade (BICUDO, 1994). Trata-se de voltar às coisas mesmas. Segundo Josgrilberg (2015, p. 7), “[...] a fenomenologia investiga a manifestação das coisas na imediaticidade ou imanência.”. Para empreendermos isso, é necessário empregarmos a *redução fenomenológica*, também conhecida como *époché*, isto é, a suspensão de qualquer juízo que se possa fazer *a priori* quanto ao fenômeno. Em um segundo momento, buscamos os aspectos essenciais do fenômeno: seus aspectos invariáveis que nos permitem compreendê-lo em sua forma mesma; como este mesmo se mostra.

Percebe-se, primordialmente, que a fenomenologia é um reaprender a ver, “[...] é o esforço por *reeducação do ato consciente* da apreensão desse parque, dos seus jardins, do banco em que nos sentamos, do afeto que sentimos [...], tais como são” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 16, grifo do autor). A consciência, por sua vez, admite sempre uma *intencionalidade*, pois é, a toda tempo, *consciência-de-algo*. Desse modo, só se pode falar em consciência se puder ampará-la na vivência, no mundo vivido/situado do sujeito (DARTIGUES, 2005).

Colocando-se de lado as teorias, conceitos e dados empíricos relacionados à educação (*époché*), partiremos da concepção fenomenológica de educação que se funda no ‘mundo vivido da educação’. Nesse sentido, o ser humano é concebido enquanto inacabado e, portanto, se faz educando-se no mundo – um *ser* sempre *sendo* nunca acabado; à medida que o corpo se torna um corpo consciente, distanciando-se da ideia equivocada de um ‘corpo vazio’ esperando ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 1996; JOSGRILBERG, 2015). É preciso considerar, também, que antes mesmo de nos atermos a qualquer método, é necessário “[...] experimentar um contato ingênuo com o mundo, em seu estado nascente, primordial [...]” (SILVA, 2011, p. 62). Trata-se de “[...] trazer à tona o sentido do mundo, do corpo, da percepção, da linguagem, do outro

[...]” (SILVA, 2011, p. 59). De acordo com Silva (2011, p. 64), nos contextos de práticas pedagógicas que se relacionam com a fenomenologia, além do educando ser protagonista de suas investigações,

[...] a figura do educador e do educando se desconstrói radicalmente: para além de toda relação formal, asfíxiante, transcendemos qualquer polarização pedagógica, já que, em tal modelo de proposta, não se trata de simplesmente, como lembrara antes Heidegger, de transmitir conteúdos, menos ainda, formar discípulos.

Fica claro, então, que a fenomenologia se afasta bastante da epistemologia positivista da prática (racionalidade técnica), na medida em que repensa o papel do educador e do educando, deslocando a prática pedagógica para a instância da “[...] vivência da experiência de aprendizagem do ser [...]” (BICUDO; MARTINS, 2006, p. 59). Bicudo e Martins (2006, p. 59) ressaltam, ainda, que “[...] o fato de ela [a aprendizagem] ser vivida na sua realidade concreta e não proclamada por meio de afirmações conceituais [...] não significa que seu agir é acrítico [mas que] tais análises e reflexões encontram-se subjacentes aos seus procedimentos.”.

Podemos pensar, também, em aproximações da abordagem fenomenológica da educação a partir de suas semelhanças e diferenças quanto à racionalidade prática e à racionalidade crítica, como veremos posteriormente, a partir de Heidegger (1889-1976) e de Paulo Freire. A fenomenologia se aproxima da razão prática na medida em que essa razão reconhece a prática pedagógica como espontânea, fundamentada nas vivências e experiências de cada educador e, principalmente, cada educando. É justamente do mundo vivido (*Lebenswelt*) – que, aqui, podemos tratar como a subjetividade-objetivada do educador/educando: seus sucessos e erros e sua reflexão e análise sobre a prática pessoal situada no mundo-vida – que nasce o interesse na perspectiva fenomenológica.

Entretanto, a racionalidade prática pouco discorre sobre o lugar/contexto social-cultural-econômico do educando; o educador é o seu foco, pois é este que delibera sua prática, frequentemente, confundida com o trabalho do operário-autômato “lançado” na educação (PARO, 2018). Na educação fenomenológica, o papel do educando faz-se igualmente importante, sendo este o protagonista do seu processo de aprender e, especialmente, do seu desenvolvimento a partir da curiosidade epistemológica enquanto um ser-no-mundo em permanente busca (FREIRE, 1996); é nesse ponto que identificamos a aproximação com a razão crítica. Em Paulo Freire (1996; 2015) vimos o enfoque na relação dialética educador-educando e que estes papéis se entrelaçam a fim de construir o conhecimento como forma de objetivarem-se enquanto ‘presenças no mundo’. A fenomenologia reconduzirá nosso olhar ao fenômeno dialético da educação, levantando questões

sobre a própria atividade do pensar e, conseqüentemente, do aprender, como veremos em Heidegger a seguir.

Nos seminários de Heidegger, intitulados *O que significa pensar*, o filósofo propõe que o essencial para o ato de ensinar é ‘aprender a pensar’. A partir dessa concepção, pode-se reaprender a olhar a relação educador-educando e, principalmente, o papel do educador; salientado no fragmento abaixo:

[...] é bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um maior acervo de conhecimentos e os ter sempre à disposição. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque ensinar quer dizer ‘deixar aprender’. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender. É por isso que o seu fazer causa muitas vezes a impressão que junto dele nada se aprende. Isso acontece porque inconsideradamente entendemos por ‘aprender’ a só aquisição de conhecimentos utilizáveis. O mestre que ensina ultrapassa os alunos que aprendem somente nisto: que ele deve aprender ainda muito mais do que eles, porque deve aprender a ‘deixar aprender’. O mestre deve poder ser mais ensinável que os alunos. O mestre é muito menos seguro de seu ofício que os alunos do seu. Por isso, no relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento for verdadeiro, jamais entram em jogo a autoridade de quem sabe muito bem nem a influência autoritária do representante magisterial. Por causa disso é ainda uma grandeza ser mestre – que é bem outra coisa que ser professor célebre. (HEIDEGGER, 2005, p. 77, tradução nossa).

À vista disso, o ‘deixar aprender’ é uma proposta na qual “[...] a verdadeira relação entre o professor, como pensador, e os aprendizes não é baseada na autoridade de quem cumpre uma missão. Ser professor, enquanto pensador, é muito mais do que ser um especialista numa área de conhecimento [...]” (MARTINI, 2005, p. 11). Quer dizer, ‘aprender a pensar’ e ‘deixar aprender’ convergem para o ‘pensar certo’ de Paulo Freire (1996, p. 38) que pressupõe o envolvimento “[...] dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”. Assim, a proposta fenomenológica heideggeriana de educação pode ser relacionada, dada as devidas proporções, à proposta freiriana no tocante ao “deixar aprender”, apesar dessas duas abordagens partirem de racionalidades distintas (a primeira buscando o significado do ensinar e do aprender e a segunda fomentando a crítica à educação tradicional).

Freire, em seu método de educação de adultos, se preocupou com a inclusão social e cultural dos educandos, priorizando “[...] uma leitura significativa do mundo e da cultura do alfabetizando, resultando [...] num verdadeiro processo de conscientização, motivador de formas de emancipação [...]” (MARTINI, 2005, p. 12). Fundamentando-se nas ideias de Hegel (1770-1831) e de Marx (1818-1883), Freire propôs superar a alienação por meio da conscientização. Aqui, Martini (2005) identifica que Freire situa-se nos paradigmas da consciência e da representação, e é, nesse sentido, que podemos relacionar sua proposta ao conceito da fenomenologia de Husserl de

“mundo vivido”. É a partir do “mundo vivido” que constituímos nossas experiências e, portanto, nosso conhecimento sobre o mundo. A preocupação freiriana, conseqüentemente, é fazer com que o sujeito seja capaz de ler o seu mundo de forma crítica, sendo “[...] capaz de projetar sua emancipação, enquanto projeto intersubjetivo, que acolhe o outro no seu reconhecimento, na solidariedade, na cooperação e na compreensão [...]” (MARTINI, 2005, p. 12).

Como vimos em Heidegger, o essencial é a relação que o educador estabelece com o ‘deixar aprender’. É necessário que o educador, como alguém que a todo momento retoma, em sua prática, o ‘aprender a pensar’, ofereça a liberdade e os caminhos que façam o educando, antes mesmo de aprender algo, aprender a pensar pelo próprio empreendimento do pensar. Dessa forma, “[...] ‘a liberdade para aprender’ de Freire encontra-se com o ‘deixar aprender’ de Heidegger, enquanto aprendizagem do aprender a pensar [...]” (MARTINI, 2005, p. 13, grifo da autora). É nessa lógica que a prática pedagógica é um grande exercício do pensar, que atrelada a capacidade do deixar-se aberto para aprender, convida o pensar de cada educando ao espanto e as suas possibilidades de ser a partir de seu próprio ‘mundo vivido’.

4 À guisa de conclusão

“Educar não é equalizar possibilidades de ser, não é uniformizar condutas; é o esforço, fenomenologicamente conduzido, de oferecer a oportunidade de cada um de nós amadurecermos no seu próprio modo de ser e, por isso, e só então, poder estabelecer relações reais, verdadeiras com os outros.”
(DICHTCHEKENIAN, 2015, p. 1.)

A partir da crítica à racionalidade técnica, vimos que o homem se distanciou do significado e do sentido de suas práticas na medida em que passou a ver o mundo de forma matemática, buscando explicá-lo à luz de métodos científicos que esqueceram a subjetividade humana e, conseqüentemente, o mundo das experiências e vivências. Vimos também que, ainda hoje, grande parte da educação formal segue modelos fundamentados na racionalidade técnica, que priorizam o conteúdo, a eficácia do saber-fazer, generalizam práticas pedagógicas e equalizam as possibilidades de ser. Não se trata de desqualificar a razão técnica, mas de implicá-la no campo da educação; ressaltamos uma perspectiva em que o fazer alie-se ao ser e suas possibilidades, afinal, “Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados [...]. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade [o mundo situado].” (FREIRE, 2015, p. 33).

Reforçamos, junto a Dichtchekian (2015), que o educador deve usar de sua matéria/especialidade como pretexto, isto é, que seu conteúdo sirva para atizar nos educandos um

modo de descobrir suas possibilidades de ser no mundo. Isso é muito além de uma formação programática: vislumbra-se, então, o enriquecimento das maneiras de se colocar no mundo. Compreendemos também, que “[...] colocar-se no caminho do pensar significa ainda hoje uma grande ousadia [...]” (MARTINI, 2005, p. 13), pois é sabido que os poderes políticos hegemônicos, os grandes aparatos tecnológicos e a veiculação midiática cotidiana insistem em visões de mundo equalizadoras que suprimem as subjetividades.

Nesse sentido, a proposta fenomenológica contribui ao fenômeno ‘educação’ oferecendo-lhe olhares diversos: (a) privilegia a(s) singularidade(s) dos educandos, oportunizando-os espaços de liberdade para exercerem o constante exercício do aprender; (b) situa os educadores e educandos numa relação dialética, que compreende a importância do espantar-se com o conhecimento e; (c) oferece, a partir da *práxis* pedagógica e das vivências de cada um, uma abertura para as inúmeras possibilidades de ser.

Referências

BICUDO, Maria Ana Aparecida Maria Viggiani; MARTINS, José. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1994. p. 15-22.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Taylor & Francis e-Library, 2004. Disponível em: <https://epdf.pub/becoming-critical-education-knowledge-and-action-research.html>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* Tradução de Maria José J. G. de Almeida. São Paulo: Centauro, 2005.

DICHTCHEKENIAN, Nichan. Educação e Fenomenologia. [S. l.: s. n.], 2015.1 vídeo (14m59s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bhFgKTEU5x4>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Organização de Ana Maria de A. Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *¿Que significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova, 2005.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. *Notandum*, São Paulo; Porto, v. 38, p. 5-14, mai-ago, 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LETENSKI, Irineu. *Edmund Husserl e a crise das Ciências Europeias*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/filosofia/files/2016/02/1335457001Irineu-2010.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

MAHEIRIE, Kátia. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1994.

MARTINI, Rosa Maria F. Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 5-13, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/6290>. Acesso em: 2 out. 2021.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro. *Racionalidade e crise: estudos de história da filosofia moderna e contemporânea*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora da UFPR, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Claudinei Aparecido de F. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/11506>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOUZA, Antonio José de. *O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas*. Curitiba: Editora CRV, 2018.