

Differenz

Revista internacional de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas

NÚMERO 12, 2026/1. ISSN 2695-9011 - e-ISSN: 2386-4877 - doi: 10.12795/Differenz.2026.i12.05 [pp. 177-191]

Recibido: 6/8/2025 – Aceptado: 21/11/2025

Hermenêutica e filosofia prática: a questão filosófica da formação humana

Hermeneutics and Practical Philosophy: The Philosophical Question of Human Formation

Rosana Silva de Moura

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumen: O texto mostra um esforço hermenêutico para dizer, em alguma medida, elementos da formação a partir do contributo do horizonte da fenomenologia, considerando a orientação de uma filosofia da facticidade defendida por Martin Heidegger. Desde a indicação de sua fenomenologia hermenêutica, a formação humana tem sido uma questão filosófica central na filosofia da educação, que representa uma das diversas áreas do conhecimento no entorno acadêmico. Ao se aproximar do horizonte heideggeriano, enquanto abertura de sentido do ser, a formação humana necessita enfrentar a tradição da filosofia ocidental, mas, ao estar imediatamente vinculada à educação acadêmica, enfrenta, igualmente, a demanda normativa e teleológica. O indicativo é de que, na contemporaneidade, não é mais possível tratar filosoficamente a questão da formação desde uma perspectiva idealista de normatividade humana. Isso porque se a situacionalidade do ser-aí for considerada –isto é, sua temporalização, geralmente marcada como sendo em-mundo e sob o signo da finitude, transitoriedade e provisoriação–, então, algo fundamental sempre poderá ser dito novamente em relação à formação humana. E isso ocorre porque estamos imersos na vida fática, relacional, já que com ela, e por ela, seguimos em experiências formativas por meio de suas temporalidades.

Abstract: The text shows a hermeneutic effort to address, to some extent, elements of formation from the contribution of the horizon of phenomenology, considering the orientation of a philosophy of facticity, defended by Martin Heidegger. Since the introduction of his hermeneutic phenomenology, human formation has been a central philosophical question in the philosophy of education, which represents one of several areas of knowledge in academia. As it approaches the Heideggerian horizon, as an opening of the meaning of being, human formation needs to confront the tradition of Western philosophy. However, being immediately linked to academic education, it also faces normative and teleological demands. The indication is that, in contemporary times, it is no longer possible to philosophically address the issue of formation from an idealistic perspective of human normativity. This is because if the situationality

of being-there is considered—that is, its temporalization, generally marked as in-world and under the sign of finitude, transience, and provisionality—then something fundamental can always be said anew regarding human development. And this occurs because we are immersed in factual, relational life, since with it, and through it, we continue formative experiences through its temporalities.

Palavras clave/Keywords: Heidegger; Formação humana (Human Formation); Vida fáctica (Factual Life); Filosofia da educação (Philosophy of Education); Pesquisa educacional (Educational Research).

1. Introdução

A hermenêutica tem como tarefa tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em seu caráter ontológico do ser-aí mesmo, de comunicá-lo, tem como tarefa aclarar essa alienação de si mesmo de que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como uma possibilidade de vir a *compreender-se* [ênfase adicionada] e de ser essa compreensão (Heidegger, 2012b: 21).

O título do presente artigo sinaliza para uma perspectiva interdisciplinar responsável, afinal, trata-se de, mesmo em diálogo com outros horizontes, dar escuta à pergunta: “como a filosofia pode exercer a interdisciplinaridade com outros campos do saber sem perder-se enquanto tal” (Ferreira, 2022: 19) entre a hermenêutica, a filosofia prática e a formação humana? Dito com outras palavras, de um “aberto no pleno mundo da vida, no qual junto com o mundo próprio está presente sempre também o mundo compartilhado e o mundo circunstante” (Heidegger, 2011a: 108). Sobre isso, e com isso, fala a filosofia. Trata-se, justamente, de um *entre* (Andrade, 2022: 7) que, ainda assim, apresenta suas especificidades ao aproximar determinadas esferas da filosofia (não quer dizer qualquer uma entre as diversas hermenêuticas, mas uma delas, pontualmente: a fenomenologia hermenêutica, tal como apresenta Stein (2001), e uma esfera própria da educação: a filosofia da educação). Diz respeito, portanto, a elaborar este *entre* a partir de uma filosofia prática na qual encontramos a primazia da vida fáctica e buscamos aberturas de sentido nela própria. Essa primazia repercute na aproximação de Martin Heidegger (1889-1976) à hermenêutica de Wilhelm Dilthey (1833-1911) que, como sabemos, foi a base fundacional das *Geisteswissenschaften* a partir da centralidade da vida humana (vale dizer, em uma categoria ainda sob a mirada epistemológica) em suas conexões vitais. Envolto na época de crise do historicismo (Bambach, 1995; Schnädelbach, 1991), Dilthey trouxe à luz a relevância da questão filosófica da vida no “transcurso histórico do mundo espiritual e na descoberta da sistemática neste mundo” (Dilthey, 2010: 168). Para o hermeneuta alemão, na “vida está contida a temporalidade como sua primeira determinação categorial, fundamental para todas as outras. Esse fato já vem à tona na expressão ‘transcurso da vida’” (Dilthey,

2010: 169). Não nos detemos aqui com força maior no conceito de tempo que Dilthey e Kant projetam, mas sabemos que é a pedra de toque de todo o caminho traçado por Heidegger, e que fundou sua fenomenologia. Por essa razão, nos detemos agora um pouco mais na aproximação a partir do conceito de vida.

Na primavera de 1925, durante seis dias, Heidegger desenvolveu conferências com as quais operou com o horizonte filosófico de Wilhelm Dilthey, especialmente, com o conceito diltheyano de vida. De modo breve, podemos afirmar que Heidegger reconheceu o contributo daqueles estudos, uma vez que levantam a importância do mundo histórico para a compreensão da vida humana, e cujo núcleo ainda estaria na consciência (Dilthey, 2010). A vida em seu nexo estrutural, segundo Dilthey, compreenderia sobretudo dois campos: da história e da psicologia. Naquelas conferências, o jovem Heidegger evidenciou o limite da perspectiva de Dilthey, de sua filosofia da vida ancorada basicamente em uma hermenêutica ainda orientada no paradigma da consciência. Ainda assim, é evidente em Dilthey a importância que o caráter histórico adquire em sua concepção de mundo. Com a publicação daquelas conferências, podemos destacar sua perspectiva como sendo de um giro para outra fenomenologia, conforme ele mesmo sentenciou, ao argumentar que “la actitud fundamental de la fenomenología como nueva dirección de la investigación filosófica. Su relación con la filosofía tradicional y contemporánea” (Heidegger, 2024: 105). Logo, apesar de reconhecer a importante contribuição de Dilthey, Heidegger já sinalizou um déficit, dando sinais de habitar uma outra possibilidade, a qual irá configurar, logo a seguir, com a publicação, em 1927, de sua fenomenologia. Isso porque:

Dilthey penetró en la realidad que está en el sentido propio del ser-histórico, en el *Dasein* [érfase adicional] humano. Dilthey logra traer esta realidad al ámbito de donación, determinándola como viva, libre e histórica. Sin embargo, no hace la pregunta por la propia historicidad, la pregunta por el sentido del ser, por el ser del ente. Sólo hemos podido aclarar esta pregunta a partir de la formación de la fenomenología (Heidegger, 2024: 104).

Contudo, vale lembrar que Heidegger já havia se debruçado sobre essa questão filosófica quando, entre 1921 e 1922, ofereceu o curso “Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles”. A partir dele, sob o influxo de alguns elementos da história da filosofia, passou a pensar acerca de questões prévias ao que estava lançando, a saber, a pesquisa fenomenológica. Para tanto, introduziu a importância da questão da filosofia enquanto filosofar, algo que havia sido igualmente esquecido na tradição, em sua relação com o histórico. Suas palavras chamam a atenção para este fático esquecido: “O histórico da filosofia só é apreendido no filosofar. Só é apreensível como existência, só é acessível a partir da dica puramente fática, portanto com e através da história” (Heidegger, 2011a: 9).

O termo “vida fática” (*faktischen Leben*) é elaborado de modo direto, elemento central em seus desdobramentos filosóficos posteriores sobre a facticidade, a exemplo da

Ontologia (hermenêutica da facticidade), em 1923, e dos estudos sobre Dilthey, conforme antes referido. Consideramos importante reportar, mesmo que brevemente, a essa datação entre as publicações do autor, pois podemos ver como a questão filosófica “vida” vai sendo edificada no diálogo que ele mantém com a tradição, seja por proximidade, seja por distanciamento. Logo, sob a orientação desse caminho fenomenológico percorrido por Heidegger para a compreensão e interpretação da vida, tomando-a sob a nomenclatura “vida fáctica”, importa sublinhar que toda e qualquer “pregunta por el sentido del ser, por el ser del ente” feita, implica, necessariamente, ancorá-la no solo da facticidade. Ou ainda, a temporalização fundamental desse ente. Assim sendo, fenômenos educacionais nos dão sinais de seus modos de ser e constituem o foco da educação que também se apresenta dividida em áreas, como acontece com as ciências “enquanto nexos de realização do comportamento cognitivo, na perspectiva de seu conteúdo, [que] são determinadas de modo que os objetos a que se dirige [...] estão delimitados de forma mais ou menos precisa”, (Heidegger, 2011a: 63), assim como suas formas de legitimação, seja no ensino, seja na pesquisa (Lyotard, 2004). No que concerne à filosofia da educação, a dificuldade de reconhecer seu estatuto enquanto uma área do campo mais alargada da educação diz respeito a ela ser uma área, de fato, de ensino e pesquisa na universidade em termos organizacionais, embora seu propósito maior seja o de alcançar um “comportamento cognitivo” próprio, mais familiar à filosofia do que às ciências (mesmo que, de forma paradoxal, o campo da educação, não raramente, se alinhe mais à ciência, o que se comprova com a profusão de pesquisas quantitativas realizadas no campo, ou ainda, a predominância de sua aplicabilidade na esfera do ensino). Nesse caso, de uma afinidade eletiva da filosofia da educação. Por certo, nos ancoramos na seguinte clarificação: “(Em sua indicação formal) filosofar é um comportar-se” (Heidegger, 2011a: 62), mas não em qualquer comportamento, salvo naquele que se encontra na escuta do sentido, já esquecido, do ser, aquele principal em relação ao ente:

E o que é para tal ente o principal? E o que é isso a que, em última instância, pode chegar no ente como tal? O ser, ou mais determinantemente, em vista do modo como esse “ser” pode ser apreendido: o “sentido do ser” [ênfase adicionada]. É preciso manter em vista expressamente: o ser, o sentido do ser é o principal filosófico de todo o ente; todavia, não é seu “universal”, o gênero generalíssimo, o que o ente teria sob si como caso específico. O ser não é o âmbito abrangente para todo e cada ente, a “região suprema”. *O objeto de definição da filosofia* [ênfase adicionada] está determinado, portanto, do seguinte modo: *comportamento cognitivo para com o ente enquanto ser* [ênfase adicionada] (Heidegger, 2011a: 66-67).

É a partir dessa sinalização que a ontologia fundamental, em sua via analítica existencial, coloca-se, em primeiro plano, no giro hermenêutico já referido, logo confirmado em 1927, quando, no § 7 de *Ser e tempo*, Heidegger sentencia que “*a ontologia só é possível como*

fenomenologia" [ênfase adicionada] (2012a: 123). Com essa afirmação, fica sedimentada a marca da temporalidade enquanto finitude constituinte do ser-aí (*Dasein*). Ainda no mesmo parágrafo, a questão prossegue em relevo, nestes termos:

O termo “fenomenologia” exprime uma máxima que pode ser assim formulada: “às coisas!”, em oposição a todas as construções que flutuam no ar, aos achados fortuitos, à assunção de conceitos só em aparência demonstrados, às perguntas só aparentemente feitas e que são transmitidas com frequência ao longo das gerações como problemas (Heidegger, 2012a: 101).

Conforme já destacamos, há uma orientação fundamental em sua fenomenologia, que ocorre a partir da temporalidade do ser. Portanto, em sua radicalidade, mais do que dizer, denunciar e registrar o que está se mostrando enquanto fenômeno, é necessário pensar sobre o como se pensa o que está aí, o como se acessa o que está aí em questão. Heidegger, como sabemos, chama esse esforço hermenêutico de “o passo de volta” (Heidegger, 2006: 59; Marzoa, 1999), para fazer valer o *transcender* ao mero ente em sua aparição ôntica.

Ao mesmo tempo que tomamos a responsabilidade e o cuidado no (des)velamento ontológico, encontramo-nos mediante o limite de uma situação hermenêutica conferida desde uma área do conhecimento. Constituir-se como uma área (*Gebiet*) é também uma questão filosófica vigente no cotidiano, pois a filosofia se diferencia da ciência que, por sua vez, se define por suas áreas. Por outro lado, a educação, muitas vezes, quer se comportar como ciência. O que restaria, então, para uma filosofia da educação, isto é, qual o seu lugar na universidade? Logo, se “o que é vida fáctica precisa ser mostrado” (Heidegger, 2011a: 87), o mostrar precisa ser tomado mais além. E “mais além” quer dizer: *transcender*-em-mundo, abrindo a compreensão do como ocorre o que se mostra naquilo que se esconde.

2. Algumas considerações sobre pensar, *transcender*, facticidade e mundo

No escrito de 1946, *Carta sobre o humanismo*, Heidegger nos abre uma clareira para a compreensão do que vem a ser o pensar:

O pensar é igualmente pensar do ser, na medida em que pensar, pertencendo ao ser, escuta o ser. Enquanto pertence ao ser, escutando-o, o pensar é de acordo com sua proveniência essencial. O pensar é – isto significa que o ser tomou diligência da essência do pensar como destino histórico (Heidegger, 2008a: 329)¹.

1 Em *Pensar e errar*, à luz dessa compreensão, Ernildo Stein, ao interpretar Heidegger, acrescenta que “pensar vem ligado com *irren*, errar, no sentido de errância, um vagar, um ir e vir do ser ao ser aí, um achar-se e perder-se na finitude, entre velamento e desvelamento, um deixar-se levar na compreensão e interpretação” (Stein, 2015: 28).

Portanto, o pensar implica uma radicalidade de escuta do ser em seu caminho, em seu despertar a um transcender, sendo ele próprio, em sua essência originária, ser-no-mundo; transcender não apenas porque comprehende o mundo, mas, de modo principal, comprehende a si próprio enquanto aí-em-mundo: aqui o ser-aí encontra um “destino histórico” do existir. É nesse sentido que o pensar corresponde ao transcender, pois concerne ao esforço fenomenológico hermenêutico acessar a via da diferença ontológica constituinte do ser, embora velada, pensando o ser do ente em questão e transcendendo ao modo de sua mera aparição. O transcender, assim, repercute no salto ontológico que o ser-aí (*Dasein*) realiza em virtude de sua condição existencial privilegiada de ser-no-mundo a tal ponto radical, podendo trans-formá-lo. Algo dessa tonalidade já havia sido dito em 1928-29, em *Introdução à filosofia*, quando Heidegger proferiu: “Transcender significa ser-no-mundo” (Heidegger, 2008b: 326), o que equivale a dizer: apenas em-mundo. Com isso, fica clara a ideia de transcendência consagrada com a metafísica tradicional, com a qual Heidegger rompe e perde lugar para dizer o ser à medida que esse dizer vai se edificando com a própria temporalização inescapável do ser. Entra em jogo, de modo legítimo, a compreensão do ser em sua vida fáctica. Essa é a radicalidade maior, à qual Gadamer atribui, especialmente a partir de Dilthey e de sua linha sucessória, o “giro hermenêutico”, marcando toda uma época filosófica, um pensar que havia sido “preparado desde hace tiempo” (2007: 135), isto é, desde que a hermenêutica passou a se transmutar, até chegar ao ponto crucial da analítica existencial com Heidegger (Stein, 2001), com a qual a finitude tem máxima irreduzibilidade. Ou seja, é sempre salutar ter em vista que “la pérdida misma es lo esencial” (Marzoa, 1999: 14). Com essa analítica, então, o pensar precisa acompanhar a variabilidade e as modulações que a temporalidade nos oferece, aproximando-nos, de modo irremediável, do ser finito (Leyte, 2024).

[...] o ser-aí ultrapassa o ente de um tal modo que somente nessa ultrapassagem ele pode se comportar em relação ao ente; portanto, somente assim ele pode se comportar em relação a si mesmo como ente, isto é, pode se relacionar consigo mesmo, pode ser um si-próprio. O ser-aí transcende, ultrapassa o ente (Heidegger, 2008: 325-326).

Em correspondência a essa indicação formal (Heidegger, 2011a), a tarefa ontológica da pesquisa educacional busca (des)cortinar o mais além do ente que o fenômeno mostra. O que se depreende da correspondência íntima entre pensar e transcender é a marca incontornável daquele que pensa e transcende como sendo ser-no-mundo. O ser-aí que somos em-mundo. Nunca fora dele. Transcender-em-mundo quer dizer o salto na própria imediatidate ôntica, não um mero sobrevoo, mas um salto na direção de um (des)velamento com ela, uma abertura de escuta ao ser mais próprio que aí se mostra enquanto fenômeno. Esse esforço da fenomenologia hermenêutica do transcender se liga, de modo inquestionável (porque se trata de uma determinação fundamental,

inescapável), ao aí, do ser; ao seu fático e, contudo, próprio: “*Facticidade* [ênfase adicionada] é a designação para o caráter ontológico de ‘nossa’ *ser-aí* ‘próprio’. Mais especificamente, a expressão significa: esse *ser-aí* *em cada ocasião* [ênfase adicionada]” (Heidegger, 2012b: 13). Significa que o esforço para o desvelamento ontológico do que se mostra enquanto fenômeno não quer transcender a ele para fora de ser-no-mundo, para fora de sua temporalização (fosse isso possível). Ainda em *Ontologia*, Heidegger deixa claro: “Nossa tema é, pois, o *ser-aí* ocasional; nossa tarefa: colocá-lo de tal maneira numa perspectiva compreensiva de modo que possam ser evidenciadas as características fundamentais de seu ser” (2012b: 54). Nesse sentido, percebe-se uma conexão profunda entre a transcendência, a facticidade e o mundo que inaugura a nova ontologia de Heidegger. Embora não seja a linha argumentativa adotada nesse momento e não possamos nos deter naquela inauguração em toda a sua amplitude filosófica e histórica, vemos que há um entrelaçamento importante desses termos, pensar e transcender, nas duas publicações referidas até aqui, a saber, *Ontologia* e *Introdução*, perfazendo uma marca de um significante – finitude, para dizer a questão do ser. Trata-se de uma marca originária que ganha robustez no giro fenomenológico elaborado por Heidegger: a filosofia prática, em sua facticidade, repercute uma pre-ocupação principal, que é de caráter ontológico, a cada *ser-aí*. A formação humana, enquanto questão hermenêutica de pesquisa educacional, ou seja, em sua facticidade, repercute essa filosofia prática, operando exclusivamente com uma *Existenz*, o que, de fundo, repercute o câmbio que ocorreu de um paradigma da subjetividade, atravessado e desconstruído pela vigência da facticidade. E o que estamos tentando dizer aqui? Sendo a facticidade um elemento fundamental que possibilita pensar o ser em seu modo originário, ou seja, *ek-sistente*, temos aí um vínculo que indica o caráter determinante da ontologia fundamental, que se dá na via do *como* fenomenológico e do somente aí. Então, pensar e transcender são termos que implicam correspondência com o termo “mundo”. Assim sendo, a expressão ser-no-mundo indica uma ligação entre os termos e perfaz o sentido do ser. Por isso, a despeito das sutis modulações que encontramos nas obras das décadas de 1920 e 1950, ainda assim, segundo o autor:

[...] “mundo” não significa um ente e nem o âmbito do ente, mas a abertura do ser. O homem é e é homem, na medida em que é *ek-sistente*. Ele está postado na e a caminho da abertura do ser, abertura que é, como tal o próprio ser [...] “Mundo” é a clareira do ser, na qual o homem, a partir de seu ser jogado, surge e se põe de pé (Heidegger, 2008a: 362).

Essencialmente, mundo afinado em temporalidade; finitude, enfim. Pensá-lo implica, necessariamente, pensar sua intimidade com o ser, daí, a definição de ser-no-mundo.

Porém, ao contrário dessa profundidade filosófica que advém com o exercício hermenêutico de uma analítica existencial nos mostrando a diferença ontológica entre um

mundo como um mero ente e um mundo como uma abertura maior do ser, a educação, muitas vezes, insiste em se definir a partir daquilo que ela própria entende como o “chão da escola”. Temos aí um problema de definição que se põe pela via de uma figuração ôntica. Se atentarmos às primeiras palavras que abrem a *Carta sobre o humanismo*, encontraremos alguma clarificação para esse fenômeno educacional contemporâneo: “Nós ainda estamos muito longe de pensar a essência do agir de maneira suficientemente decisiva. Só conhecemos o agir como a produção de um efeito, cuja realidade vem estimada segundo a sua utilidade” (2008a: 326).² Na definição, o apressamento que instala o ente tem a ver com a mera conservação dele mesmo enquanto tal. Um tempo de evidente calculabilidade técnica e de “esvaziamento da linguagem, que avança violentamente e se estende com rapidez por toda parte” (2008a: 331).

Todavia, talvez possamos pensar a formação humana desde outra perspectiva igualmente contemporânea. Referimo-nos à possibilidade de pensar filosoficamente a formação humana *na e com* a pesquisa educacional em filosofia da educação, sob a orientação do horizonte filosófico de Heidegger.

3. A questão filosófica da formação humana *enquanto* elemento indicativo para a abertura na pesquisa educacional

De acordo com essa orientação pela finitude do ser, o termo “enquanto” precisa ser destacado em sua vinculação com a abertura (*Erschlossenheit*), pois é um elemento fundamental para pensar os modos de ser-no-mundo, justamente enquanto lançado-em-mundo, e que nos chega à escuta na pesquisa. O aberto constitui o ser-aí apenas por causa disso, por seu caráter pendente, de ainda-não (no qual Heidegger se detém no § 48, de *Ser e Tempo*), concernente ao que poderá vir-a-ser. O termo “enquanto” implica uma indicação de impermanência em virtude da temporalização da situação; sua provisoriação é dada pelo transcurso do que aí se apresenta do ente, *de* sua circunstancialidade *que atualiza* os modos de ser. Logo, não há um único modo de ser da formação humana, perene nessa área, assim como não há para todo e qualquer ente privilegiado, em virtude de sua característica primaz fundamental: ser finito (Heidegger, 2012a; Leyte, 2024). Mesmo assim, se *por enquanto*, em seu tempo presente como área, se configura também submetida e definida no compromisso que impõe a vida acadêmica em sua institucionalidade, também mantém a dubiedade no fazer de sua cotidianidade

2 Cabe aqui o complemento: “Nós, quem? Nós, os homens de hoje, os homens de um hoje que já dura de há muito, que ainda durará muito, numa duração e numa demora para a qual nenhuma contagem da ciência histórica jamais implantará medida” (Heidegger, 2010: 118-119). O dizer mostra uma interlocução com a poesia de Hölderlin e integra a conferência realizada em 1952, na Rádio da Baviera.

de ensino e pesquisa, em pensar a formação humana e sua vida fáctica envolvida com fenômenos educacionais. A pesquisa educacional com Heidegger pede uma atenção própria em sua radicalidade de escuta, de estar-atento e de se demorar com a pesquisa. Se, conforme já mencionado, a questão se refere a um sentido hermenêutico muito próprio, a um comportamento cognitivo orientado na temporariedade do ser da pesquisa, por certo, evidencia-se nisso a marca do giro paradigmático instaurado publicamente com a publicação de *Ser e Tempo*.

Então, a pesquisa fenomenológica hermenêutica ensina, a quem a realiza, sua própria condição de provisoriação, seja mediante ao que se projeta enquanto questão filosófica a ser (des)velada (a questão do ser daquele fenômeno (de)limitado), seja a própria situação hermenêutica enquanto pesquisador. De acordo com essa compreensão:

Toda pesquisa –e não por último a que se move no âmbito da questão central que é a questão-do-ser– é uma possibilidade ôntica do Dasein, cujo ser encontra seu sentido na temporalidade. Essa é, contudo, ao mesmo tempo a condição de possibilidade de historicidade como um modo-de-ser temporal do Dasein ele mesmo, abstração feita de se e de como ele é um ente sendo “dentro do tempo” (Heidegger, 2012a: 81).

Em nosso entendimento, o que o autor nos diz com essas palavras se refere ao que, comumente, se esquece no fazer pesquisa: há aí uma questão a ser des-coberta. Tal questão é a historicidade encoberta e de quem a opera. O sentido atribuído ao termo “operar” significa habitar o ser da pesquisa. Por isso, ao dizermos “pesquisa”, estamos considerando não apenas a questão trazida à luz para além da dimensão ôntica, mas, igualmente, quem a edifica. Esse envolvimento, constituído em proximidade e distanciamento (Heidegger, 2011a), ocorre entre o que se coloca em questão a pensar e quem percorre o caminho da analítica instalada desde o influxo do horizonte heideggeriano. Nesse sentido, a pesquisa com Heidegger, ao (des)velar a formação humana, indica um caminho formativo.

No que tange à ambiência acadêmica em sua espacialidade formativa, “destaca-se a espacialidade de ser lugar e guarida do que vem, ou seja, ser lugar e guarida do que poder ser, principalmente, se habitamos no âmbito de uma tarefa humana de formação” (Viana, 2024: 217), pois sabemos que o tempo presente, nossa contemporaneidade, do mesmo modo que nos impõe limites existenciais, pode igualmente nos lançar em aberturas para outras margens. Por isso, nos interrogamos: como operar a formação humana mediante a complexidade filosófica que se apresenta na aproximação ao horizonte filosófico em questão? Seria a pesquisa educacional uma ambiência que poderia acessar o entendimento da diferença ontológica com vistas a transcender a “fossilizada disciplina da filosofia nas universidades” (Heidegger, 2011a: 74)? Sabemos que, de modo amplo, a educação, lastro maior da universidade, se encontra sob esse prejuízo. Em seu anseio por atender à demanda normativa que a caracteriza, a educação, correntemente retém

o ensino e a pesquisa no modo de ser ôntico. A partir desse diagnóstico inicial, a filosofia da educação busca constituir outros caminhos de pesquisa acadêmica, reconhecendo-a como um percurso formativo que se orienta pelo comportamento cognitivo.

Assim sendo, o acontecimento da abertura provocada com o horizonte proposto por Heidegger instiga uma radicalidade de pensar por parte do pesquisador. Justamente a partir dessa validade que enseja a pesquisa educacional de matiz heideggeriano, emergem os sentidos que as palavras do pensador indicam: “Se o filosofar deve ser, aqui e agora, então só pode determinar-se na direção do nexo conjuntural da vida fáctica que designamos com o título *universidade* [ênfase adicionada]” (Heidegger, 2011a: 73). Com isso, encontramo-nos no ponto fulcral de nosso objetivo, qual seja, pensar a formação humana desde a ambiência acadêmica, o que suscita pensar em seu *como*, que ocorre a partir de seu enraizamento na vida.

Portanto, a centralidade da “vida” enquanto “vida fáctica” tem relevância para a pesquisa educacional, estando relacionada à compreensão e interpretação de fenômenos educacionais e à pergunta pela formação humana.

O significado intransitivo do verbo “viver”, presentificado concretamente, explicita a si mesmo, sempre, como viver “em” algo, viver “a partir de” algo, viver “para” algo, viver “com” algo, “contra” algo, viver “em função” de algo, viver “de” algo. Esse “algo”, que indica sua multiplicidade de relações para com “viver” nessas expressões preposicionais, aparentemente arrebatadas e computadas apenas ocasionalmente, fixamos como o termo “mundo”. Para sua compreensão há que se manter em mira esse princípio que trata de seu destaque. Ele surge da interpretação fenomenológica do fenômeno “vida”, articulado pelo intransitivo ou transitivo em, a partir de, para, com e contra um mundo [ênfase adicionada]. (Heidegger, 2011a: 98-99).

Pouco tempo depois, em *Ontologia: hermenêutica da facticidade*, após tecer a correspondência entre a fenomenologia e a pesquisa, observa-se o mesmo tom: “Fenomenologia é, portanto, um como da pesquisa” (Heidegger, 2012b: 80), que deixa entrever com precisão sua marca fenomenológica própria. Mais uma vez, podemos encontrá-lo na firme consideração da facticidade: seja na vida relacional que funda o ser-no-mundo, seja no *como* da pesquisa, indicando a vida fáctica da universidade. Todos os modos e lugares provêm de uma condição existencial cujo sentido busca des-velar ser-no-mundo. E esse nos parece ser um ponto fortuito para que possamos compreender como a pesquisa educacional fenomenológica atinge certo grau de legitimidade como uma filosofia prática. Afinal, temos acompanhado o pesquisador edificando sua formação *pari passu* com sua existência.

Curiosamente, as palavras do autor indicam a vida fáctica da universidade, da qual temos proximidade e distanciamento, e que precisa ser considerada na edificação da tarefa contemporânea de formação humana na via filosófico-educacional. Proximidade,

pois se trata da ambiência onde se faz a pesquisa, e distanciamento, porque essa mesma pesquisa, sob o influxo fenomenológico, necessita perguntar para aceder, em sua radicalidade, aos limites que ela própria busca transcender.

Logo, feito o caminho preparatório para a questão inicialmente proposta, a saber, a formação humana, cabe agora situá-la. E isso implica adentrar no problema da relação entre a filosofia e a questão de estar identificada como uma área (*Gebiet*) tensionada entre o campo da educação e a filosofia. E por que levantamos essa questão? Porque a formação humana é uma questão filosófica central na área onde se situa, isto é, na amplitude do campo da educação. E mediante tal condição, a filosofia da educação tende a operar filosoficamente com a formação humana, e dentre as perspectivas possíveis do pesquisar, está a fenomenologia hermenêutica. Porém, justamente a partir dessa perspectiva, precisamos considerar com maior atenção a ambiguidade constituída a partir de dois pontos: 1) a definição da filosofia na universidade alinhada a um comportamento cognitivo, 2) o comportamento cognitivo na filosofia aponta para outro modo de ser, com o qual pensar é igualmente um outro pensar para além do que é dado institucionalmente. Logo, é preciso considerar o caráter indicativo formal do comportar-se, que exige a compreensão do relacional (Heidegger, 2011a), o que nos parece levar a uma condição dramática (*dran*). Isso porque, como já sabemos, trata-se de uma determinação de ordem relacional, que preserva, contudo, uma ordem inerente do si própria; a tensão advém dessa conjunção inalienável, pois “o ente que temos a tarefa de examinar, nós o somos cada vez nós mesmos” (Heidegger 2012a: 139). De fato, no caminho hermenêutico que a pesquisa abre à luz do horizonte heideggeriano, deparamo-nos conosco propriamente – o pensar com Heidegger espelha a pergunta pela nossa própria existência.

4. Justificativa de como uma área (*Gebiet*) pode provocar a pergunta pela existência com a pesquisa educacional fenomenológica

Queremos retomar o que já sinalizamos anteriormente: enquanto uma área, a filosofia da educação sofre de uma ambiguidade que lhe é constituinte: pode acessar filosoficamente a formação humana, embora se encontre restringida, justamente, pelo seu alinhamento institucional que lhe confere um estatuto de área do conhecimento, o que também pode comprometer aquele acesso, no sentido de travar o filosofar, à formação humana. A ambiência da universidade é permeada pela racionalidade epistemológica por conta de sua intensa herança científica e humanista moderna. Esse é um limite importante. E o outro se refere ao fato de se tomar o conceito de formação humana como um objeto (no sentido epistemológico) de pesquisa, ocupando-se, supostamente, em evocar

metodologicamente seu conteúdo histórico e filosófico em diálogo com os elementos da tradição ocidental. Um exemplo emblemático para a área se refere à lida com o conceito a partir da referencialidade do termo clássico *Bildung*, nuclear para perspectivar, inclusive, os modos contemporâneos de formação (Dalbosco et al., 2019). Com isso, percebemos certa dificuldade para o transcender junto à formação humana quando tomada como um objeto de pesquisa que vai operar na atualização de projetos pedagógicos, algo como uma redução da amplitude do sentido de ser-no-mundo. Sob a luz dessa compreensão, encontramos esses limites na definição da Filosofia da Educação enquanto uma área de pesquisa que carrega consigo a forte implicação ôntica pelo fato de ser curricular e se debruçar sobre fenômenos atinentes à formação humana. O perigo de uma colonização ôntica na pesquisa se tornou iminente, a ponto de fortalecer o esquecimento da pergunta ontológica pelo ser.

No entanto, apesar dos limites e perigo, também é preciso considerar o caráter fundamental de “mobilidade da vida fática” (Heidegger, 2011a: 147). Fundamentalmente, a vida fática, de modo contínuo, se contrai e se expande em sua potencialidade para ser. Entendemos que esse caráter precisa ser pensado no intuito de manter a atualização hermenêutica (Gadamer, 2015) na pesquisa, mantendo o círculo de compreensão em seu vigor de abertura. A escuta da pesquisa corresponde a esse estar-atento com o qual a formação humana opera (Mannes, 2023; Lima, 2024; Viana, 2024; Venzon, 2025) e, com isso, a própria assertividade da pesquisa. Pensar enquanto um pesquisar exige uma escuta atenta para que não se recaia na fragmentação ôntica hodierna que permeia nossa cotidianidade. O comportamento cognitivo precisa, então, ser exercido projetando, com a via ontológica, o transcender da fragmentação que nos chega por conta de um ainda-não des-encoberto. Em outras palavras, a pesquisa educacional orientada sob essa luz busca des-velar “a intransparência ôntica e pré-ontológica do *Dasein*” (Heidegger, 2012a: 145), pois, na cotidianidade da vida fática, com a qual a pesquisa fenomenológica educacional se relaciona, o modo de ser ôntico “reside em que ele é ontológico” (2012a: 59), à espera de ser (des)velado.

Por conseguinte, a tarefa da pergunta pelo ser instiga seu querer-ser; instiga sua disposição para ser a abertura que lhe é pertinente, mas velada. Nesse sentido, estar disposto ao perguntar implica uma possibilidade de uma experiência aberta ao inusitado. A primazia da pergunta, de acordo com Gadamer (2015), tem uma relevância ontológica, pois abre, de um modo não-resolutivo, a possibilidade do querer-ser. É sob esse ângulo que encontramos o como da pesquisa com Heidegger: um caminho fenomenológico que se abre com a questão da pesquisa, com a qual o pesquisador des-vela a busca de sua vocação (*Beruf*): o seu ser-pesquisador. Isso porque, se estamos com a pesquisa fenomenológica,

não nos encontramos mais no âmbito de uma epistemologia (Stein, 2008). Há um índice de indeterminidade do ser, apreendido a partir da compreensão de sua angústia (Mannes, 2023), e que corresponde à sua estrutura fundamental de um ainda-não. Com isso, tratar-se de compreender o ponto fulcral da finitude. Ou seja, é sempre salutar ter em vista que “la pérdida misma es lo esencial” (Marzoa, 1999: 14). Logo, a formação humana jamais poderia ser dita desde um patamar de completude, pois lhe é inerente, desde sempre, um inacabamento próprio (Venzon, 2025). Portanto, a referência ao termo *Bildung* tem sido importante nas pesquisas, especialmente porque repercute uma escuta da tradição, conforme já referido, como uma permanente possibilidade de interpretação e atualização capaz de provocar uma abertura epocal e uma fusão de horizontes. A contribuição desse esforço hermenêutico para atribuir significância à formação e à sua historicidade filosófica (*Bildung*), parece-nos ter um caráter indicativo que possibilita outras aberturas. Mesmo assim, ainda pode alcançar uma maior abertura fenomenológica, a saber, a pergunta pelo ser da pesquisa, a situação hermenêutica do pesquisador enquanto ente privilegiado formador de mundo (Heidegger, 2011b: 228). Aí, o pesquisar enquanto filosofia prática se constitui em habitação do *ser pesquisador*, seu como na operação investigativa, provocando pensar não apenas o fenômeno educacional, mas também sua própria relação com ele. Por isso, não poderia acontecer em uma “atemporalidade imperturbada” (2011a: 75), conforme mostram algumas pesquisas na filosofia da educação que deixam ver ontologicamente o acontecimento da formação humana enquanto uma questão de *Existenzen* (Mannes, 2023; Lima, 2024; Viana, 2024; Venzon, 2025).

5. Conclusão

Pensar a formação humana a partir do aporte heideggeriano pode suscitar, de imediato, a curiosidade sobre a presença de Heidegger no campo da educação. Exímio professor, mesmo assim, ele não foi um educador no sentido estrito do termo. Não se tem notícia de algum texto filosófico dele explicitamente educacional, com um claro apelo à educação, e que seja, por isso, imediatamente reconhecido e aplicável ao campo do ensino, assim como encontramos nos espólios de clássicos ocidentais, a exemplo de Platão, Agostinho, Tomás de Aquino, Montaigne, Kant, Rousseau e até mesmo Nietzsche, entre outros (Pagni et al., 2007). Heidegger não é considerado um educador no sentido estrito tal como se atribui a esse elenco clássico, tampouco um filósofo que teoriza exaustivamente a educação. Não encontramos um paradigma teórico dele no campo das teorias da educação. Nesse sentido, extraír uma perspectiva dessa natureza, a partir de seu horizonte filosófico, continua sendo um esforço hermenêutico inventivo que implica situar-se abertamente enquanto ser-em-uma-dimensão-formativa-de-si-próprio, ser-em-

mundos, claramente mais do que de outrem, para então se liberar das orientações oriundas do “problema do conhecimento filosófico” (Stein, 2008: 107) que perfaz a tradição moderna, repercutindo nas teorias educacionais com seus paradigmas representativos. Como Heidegger não opera uma teoria educacional ou uma epistemologia da formação humana, sua base filosófica permanece alheia à relação sujeito-objeto, por isso, não repercute uma dimensão normativa para a educação. Dito isso, poderíamos defini-lo como mais um “educador”, tal como a tradição seguiu espelhando? Parece-nos, então, que não, pois, segundo ele próprio, o “sentido originário de definição” (Heidegger, 2011a: 25) não deve conter um caráter resolutivo (e prescritivo). Precisa ser assumido em seu caráter essencialmente indicativo, guardando “a forma indeterminada” do ser enquanto se coloca em questão. Isso porque é direcionado com a ontologia fundamental a partir de um “sentido vazio”, não apriorístico e marcado, portanto, pela finitude que a vida fáctica do ser impõe em sua temporalização.

Logo, é sob o indicativo desse sentido de radicalidade que a pesquisa educacional com Heidegger tem feito o esforço hermenêutico existencial de interpretar a questão do ser, pois “a hermenêutica não tem por objetivo a posse de conhecimentos, mas um conhecer existencial, isto é, um *ser* [ênfase adicionada]. A hermenêutica fala *desde* [ênfase adicionada] o ser interpretado e para o ser interpretado” (Heidegger, 2012b: 24).

Referências bibliográficas

ANDRADE, A. D. (2022). “Apresentação. O tempo do ‘entre’”. ANDRADE, A.D. & FURLAN, R. (Orgs.), *A fenomenologia entretempos*. São Paulo; São Carlos: Cultura Acadêmica Editora; Pedro & João Editores, 7-15.

BAMBACH, C.R. (1995). “German philosophy between scientism and historicism”. *Heidegger, Dilthey, and the crisis of the historicism*. London: University Press, 21-55.

FERREIRA, A. (2022). “O desafio da fenomenologia frente à crise da filosofia”. ANDRADE, A.D. & FURLAN, R. (Orgs.), *A fenomenologia entretempos*. São Paulo; São Carlos: Cultura Acadêmica Editora; Pedro & João Editores, 19-38.

GADAMER, H-G. (2007). *El giro hermenéutico*. Tr., A. Parada. Madrid: Cátedra.

GADAMER, H-G. (2015). *Verdade e método* Tr. F.P. Meurer. Petrópolis: Vozes.

HEIDEGGER, M. (2006). *Que é isto, a filosofia? Identidade e diferença*. Tr. E. Stein. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Livraria Duas Cidades.

HEIDEGGER, M. (2008a). “Carta sobre o humanismo”. *Marcas do caminho*. Tr. E.P. Giachini & E. Stein. Petrópolis: Vozes, 326-376.

HEIDEGGER, M. (2008b). *Introdução à filosofia*. Tr. M.A. Casanova. São Paulo: Martins Fontes.

HEIDEGGER, M. (2010). “O que quer dizer pensar?”. *Ensaios e conferências* (Tr. E.C. Leão, G. Fogel e M.S.C. Schuback). Petrópolis: Vozes, 111-124.

HEIDEGGER, M. (2011a). *Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles. Introdução à pesquisa fenomenológica*. Tr. E.P. Giachini. Petrópolis: Vozes.

HEIDEGGER, M. (2011b). *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tr. M.A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

HEIDEGGER, M. (2012a). *Ser e tempo*. Tr. F. Castilho. Campinas; Petrópolis: Editora da Unicamp; Vozes.

HEIDEGGER, M. (2012b). *Ontologia. Hermenêutica da facticidade*. Tr. R. Kirchner. Petrópolis: Vozes.

HEIDEGGER, M. (2024). *Conferencias: 1915-1932*. Tr. Á. Xolocotzi Yáñez. México: FCE.

LEYTE, A. (2024). *Heidegger: una introducción*. Madrid: Alianza Editorial.

LIMA, P. (2024). *Pedagogia singular: uma (re)orientação fenomenológica do conceito de deficiência* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

MANNES, I. (2023). *A angústia enquanto uma sinalização de indeterminidade na formação humana* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

MARTÍNEZ MARZOA, F. (1999). *Heidegger y su tiempo*. Madrid: Akal.

PAGNI, P.A., SILVA, D.J., & BROCANELLI, C.R. (2007). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp.

SCHNADELBÄCH, H. (1991). *Filosofia en Alemania (1831-1933)*. Tr. P. Linares. Madrid: Cátedra.

STEIN, E. (2001). *Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

STEIN, E. (2008). *Racionalidade e existência. O ambiente hermenêutico e as ciências humanas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

STEIN, E. (2025). *Pensar e errar: um ajuste com Heidegger*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

VENZON, P. (2025). *Fenomenologia da Formação Humana: do inacabamento* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.

VIANA, D. (2024). *Por um filosofar a espacialidade e a formação humana: uma leitura fenomenológico-hermenêutica do espaço em Martin Heidegger na Filosofia da Educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.