

## *Daseinsanalyse* em educação sociocomunitária: contribuições a partir da ontologia de Martin Heidegger

### *Daseinsanalyse* in sociocommunity education: contributions from the ontology of Martin Heidegger

Paulo Eduardo Lopes da Silva  
PUC/PR<sup>1</sup>

128

#### RESUMO

A Educação Sociocomunitária (Educação Popular ou Educação Social, como mais comumente é denominada no Brasil) é estabelecida como uma prática educacional presente em contextos de Educação não-formal voltada a populações em situação de vulnerabilidade social. Com base na Ontologia de Martin Heidegger, pode-se lançar luz à possibilidade de uma experiência educativa a qual promova às comunidades com as quais se trabalha a apropriação de si mesmas e o exercício autêntico da cidadania. Nesta perspectiva, o ensinador social (tradicionalmente chamado de “educador social”) pode aprender a desenvolver uma postura fenomenológica no sentido de facilitar a ampliação da compreensão que uma comunidade tem de si mesma e auxiliá-la na árdua tarefa de liderança de si. Com isso, tal ensinador assume um modo de *ser-com* enquanto preocupação antecipatória, por meio da qual se abre caminho para a verdade do ser de cada comunidade em sua peculiaridade a partir de uma relação na qual esta é ajudada a tornar-se transparente a si mesma, desvencilhando-se do impessoal (*das Man*). Sintetizando as contribuições das pesquisas e estudos sobre a Fenomenologia Hermenêutica-Existencial heideggeriana na área educacional como um todo, este trabalho buscou vincular a prática da *Daseinsanalyse* à proposta da Educação Sociocomunitária.

#### PALAVRAS-CHAVE

Educação Sociocomunitária; Fenomenologia Hermenêutica-Existencial; Martin Heidegger.

---

<sup>1</sup> Graduação em Psicologia. Especialização em Educação; Mestre em Filosofia (PUC/PR); Doutorado em Filosofia (PUC/PR). E-mail: [paulolopes.bm@hotmail.com](mailto:paulolopes.bm@hotmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1294-4781>

## ABSTRACT

The Sociocommunity Education (Popular Education or Social Education, as it has been known in Brazil) is established as an educational practice in the context of non-formal Education focused on people in situation of social vulnerability. Based on the Ontology of Martin Heidegger, we can shed light on the possibility of an educational experience which promotes self-appropriation as well as the authentic exercise of citizenship in the communities we work along with. From this perspective, the social teacher (traditionally called 'social educator') can learn how to develop a phenomenological approach in order to facilitate the expansion of the understanding such communities have about themselves and help them in the hard task of self-leadership. That being so, the teacher's role as *to-be-with* in the anticipatory mode would be to give way to the truth of each community in its peculiarity through a relationship that enables it to become transparent to itself and disengage itself from the impersonal (*das Man*). The aim of this study was to link the practice of *Daseinsanalyse* to the proposal of Sociocommunity Education, summarizing the contributions of some researches and studies about Heidegger's Hermeneutic-Existential Phenomenology in the educational area as a whole.

## KEYWORDS

Sociocommunity Education; Hermeneutic-Existential Phenomenology; Martin Heidegger.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação enquanto fenômeno próprio da existência humana pode ser considerada, a partir dos contextos em que se manifesta, como Educação Formal, Informal ou não-formal. A Educação Sociocomunitária, também conhecida como Educação Popular ou Educação Social, é considerada uma prática educativa não-formal direcionada às classes populares marginalizadas e desprivilegiadas dentro do sistema capitalista.

A partir da Ontologia heideggeriana, podemos iluminar a possibilidade de em uma prática educacional capaz de promover às comunidades com as quais se trabalha a apropriação de si mesmas e o autêntico exercício da cidadania. A participação e o envolvimento destas comunidades na resolução dos seus próprios problemas constituem pontos de referência da intervenção comunitária (Ornelas, apud Perdigão, 2003).

Nesta perspectiva,

uma educação, como possível de ser pensada em uma filosofia da educação heideggeriana, não nos dá senão a oportunidade de experimentarmos a possibilidade de sermos livres da imediatez cotidiana; colocando-nos diante da urgência por escolher um sentido próprio a si, do decidir pelas ocupações necessárias ao esforço por ser singular no mundo. Esta resolução (única e cunhada em conformidade com os significados mais relevantes ao ser-no-mundo) nos destacaria do impessoal, fazendo-nos despontar como indivíduos singulares (Kahlmeyer-Mertens, 2008b, p. 220-221).

Sendo assim, a tarefa do *ensinador social* (tradicionalmente chamado de “educador social”) seria a de auxiliar a comunidade no desvelamento da verdade de seu próprio ser a partir de uma relação na qual esta, em vez de encontrar-se dispersa e esquecida de si mesma no impessoal (*das Man*), torna-se transparente a si mesma e livre para o cuidado de si (Heidegger, 2008).

Tendo em vista o exposto acima, propomo-nos apresentar, neste artigo, algumas contribuições da Fenomenologia Hermenêutica-Existencial de Heidegger para a prática da *Daseinsanalyse* (Análise Existencial) no âmbito da Educação Sociocomunitária.

A fim de abordarmos o tema, iremos refletir inicialmente sobre a Educação Sociocomunitária (Educação Social) e como esta se configura no contexto histórico e social brasileiro. Em seguida, apresentaremos resumidamente algumas ideias do filosofar heideggeriano que se fazem pertinentes a este trabalho e, por fim, relacionaremos essas ideias à proposta da Educação Sociocomunitária.

## 2 PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Até o final do século XIX, tanto na Europa quanto nos demais continentes, as práticas pedagógicas limitavam-se às instituições escolares públicas e privadas, havendo apenas reflexões teóricas no âmbito de uma Pedagogia voltada às questões sociais e não apenas individuais.

Em 1850, o conceito de “Pedagogia Social” e a expressão “Educação Social” foram utilizados pela primeira vez pelo pedagogo alemão Diesterweg em seu livro “Bibliografia para a formação dos professores alemães”. O autor não foi muito considerado na época, uma vez que os termos foram utilizados sem nenhuma intenção epistemológica e apenas no contexto de uma tarefa classificativa de um determinado gênero de bibliografia pedagógica (Díaz, 2006).

Somente em 1898, o alemão e filósofo neokantiano Paul Natorp sistematiza a Pedagogia Social. O autor critica o individualismo capitalista como sendo responsável pelos problemas sociais da Alemanha e apresenta a ideia de uma educação comunitária como solução para tais problemas, considerando que não é possível separar uma Pedagogia Individual de uma Pedagogia Social. É reconhecido, desde então, como o fundador da Pedagogia Social.

[Natorp] defende a ideia de que o homem individual é uma abstracção, já que em toda a pessoa subsiste a totalidade da comunidade em que se desenvolve. A comunidade é, para ele, a condição que possibilita todo o progresso e o ideal a que deverá referir-se qualquer acção educativa. Parte da relação indivíduo-comunidade e põe uma ênfase especial na ideia de que o ser humano é, sobretudo, um ser social, de tal maneira que só poderá chegar a ser homem mediante a comunidade: toda a actividade educadora se realiza sobre a base da comunidade (Díaz, 2006, p. 93).

Anos depois, com a crise econômico-industrial da Alemanha e a Primeira Guerra Mundial, a Pedagogia Social amplia sua visibilidade a partir de intervenções socioeducativas cuja finalidade era atender às necessidades da população alemã em situação de vulnerabilidade social.

Foi neste contexto que o alemão Herman Nohl também se interessou pelo tema e articulou a teoria da Pedagogia Social com o seu aspecto no sentido da *práxis*. Nohl defende a Pedagogia como ação preventiva e ciência da socialização terciária, ou seja, como a ciência da educação dos mais necessitados, influenciando, assim, a configuração posterior da Educação Social. Para este pedagogo, a Pedagogia Social é apenas uma parte da Pedagogia Geral, diferentemente da ideia defendida por Natorp (Díaz, 2006).

Em 1933, com a imposição do nacional-socialismo de Hitler na Alemanha, a Pedagogia Social perdeu força e orientou-se no sentido da formação nacional popular de caráter racial e com uma única visão de mundo, propondo o comunitarismo nacional. Em seguida, a partir de 1950, surge a Pedagogia Social Crítica, tendo Mollenhauer como seu principal representante. Esta Pedagogia pretendia a emancipação humana a partir da análise das estruturas sociais, buscando seu aperfeiçoamento e transformação (Díaz, 2006).

Pouco a pouco, a Educação Social foi expandindo-se para outros países da Europa, como Espanha, Portugal, Dinamarca, Holanda, França e Suíça, apresentando-se de maneira diversificada em cada um destes.

Díaz (2006) apresenta outros acontecimentos que foram favoráveis ao auge e desenvolvimento da Educação Social, a saber: o fim da Segunda Guerra Mundial, que deixou os países europeus em condições morais, econômicas e materiais lamentáveis; a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, que repercutiu em toda a economia mundial, gerando desemprego em alta escala; a publicação da obra "Teoria Geral" do economista Keynes, cuja argumentação confere ao Estado a responsabilidade pela melhor distribuição da riqueza pela população; e o Plano Marshall, que foi um pacto dos Estados Unidos com os países democráticos da Europa, destinado a ajudá-los política e economicamente, apenas se estes países fossem capazes de se unir e traçar um plano racional sobre como usar a ajuda.

Todas estas situações conduziram os países da Europa e América a estabelecerem medidas de intervenção socioeducativa as quais pudessem auxiliar no reerguimento de sua nação.

A Educação Social também foi se legitimando e fundamentando em alguns textos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, a primeira Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra) de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1959, e a Convenção dos Direitos da Infância, aprovada pela ONU em 1989 (Díaz, 2006).

No Brasil, só recentemente o processo de sistematização da Educação Sociocomunitária tem encontrado fundamentação teórica e metodológica. A

disciplina “Educação Social” já está presente em alguns cursos como Psicologia, Serviço Social e Pedagogia, assim como em algumas especializações. Apesar de não ter definido seu trabalho como Pedagogia Social, Paulo Freire é uma das mais importantes referências brasileiras da Educação Popular, também caracterizada como Educação Social (Machado, 2009). Freire (2008) fundamenta seu pensamento na ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o outro construa seu próprio saber.

Diante das deficiências da Educação no Brasil em se tratando das políticas públicas insuficientes para atender as demandas da sociedade, vê-se o constante surgimento de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPIs). Estas instituições compõem o Terceiro Setor e a Educação Sociocomunitária faz-se presente justamente nestes contextos de Educação não-formal.

Diferentemente da Educação informal (família, rua, mídia) e da Educação formal (escolas de modo geral), a Educação não-formal acontece nos diversos Projetos Sociais. Esta educação possui algumas características como, por exemplo, a ausência de provas e do método avaliativo quantitativo, baseado em notas. Não segue uma grade curricular pré-estabelecida e rígida, embora possua certa organização do trabalho mais voltada para a reflexão sobre as questões sociais emergentes e para o modo como cada indivíduo exerce a vida comunitária.

Trilla (1993) afirma que a educação não-formal costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica que a formal, surgindo como uma contribuição ao atendimento das pessoas que se encontram privadas de qualquer proteção necessária ao seu desenvolvimento. Completa dizendo que tal educação não é uma solução, mas uma complementação às demais formas de educação.

O ambiente não-formal e as mensagens veiculadas possibilitam curiosidade de aprender determinados conteúdos. O ambiente social que é criado também é outra atração, merecendo destaque a relação educador e educando, que favorece maior espontaneidade, expressão de sentimentos e emoções.

[...]

Essa educação acontece pelas iniciativas de movimentos populares, associações democráticas, organizações, que visam à mudança social, dentre outras. Tem um caráter transformador, pois possibilita que os atendidos sejam conscientizados do seu valor e da importância de serem cidadãos conscientes ao atuarem em sua realidade, viabilizando o resgate de sua própria dignidade e a de outros.

[...]

O processo que ocorre na educação não-formal, normalmente vem embasado no que se chama “educação social”, que por referência é conteúdo e objeto da pedagogia social (Caro, p. 23-24).

Na Educação não-formal, o Educador Social é considerado por Marques e Evangelista (2010) como um político que contribui para iluminar o que está oculto nas relações entre as diferentes classes sociais e assim auxiliar na transformação da sociedade.

Existem diversas concepções e interpretações sobre a Educação Social, dependendo do contexto de referência. Para Riera (apud Díaz, 2006), a Educação Social não é uma ciência, mas sim um método interventivo baseado em uma ciência, que é a Pedagogia Social. Já para Ortega (apud Díaz, 2006), toda a educação é ou deve ser social, já que, quando falamos de educação, esta se faz na família, na comunidade e, inclusive, para a comunidade. Para este autor, não pode existir uma verdadeira educação individual se não se forma o indivíduo para viver em comunidade.

Partindo de diferentes perspectivas, a Educação Social pode ser concebida como adaptação, socialização, aquisição de competências sociais, didática do social (intervenção sociocomunitária em função de problemas e de determinadas orientações institucionais), ação profissional qualificada, ação próxima da inadaptação social, formação política do cidadão, prevenção e controle social, trabalho social educativo, *paidocenos* (ação educadora da sociedade), educação extra-escolar (não-formal), dentre outros pontos de vista (Petrus, 1998).

Segundo Rodríguez Fernández (apud Díaz, 2006) há quatro elementos que podem ser considerados como eixos da Educação Social, a saber: 1) o âmbito socioeducativo como espaço disciplinar onde se realiza a *práxis* da Educação Social; 2) a correção da concepção clássica de institucionalização, podendo, portanto, a Educação Social ultrapassar os espaços institucionais; 3) a prática social de mediação da socialização dos seres humanos, encontrando fundamentos científicos na Pedagogia Social; 4) a proposta de ações alheias ao subsidiário e ao assistencial, promovendo no indivíduo a tomada de consciência das suas necessidades não sentidas a fim de que este mesmo possa procurar resoluções para seus problemas.

Quanto à Educação Sociocomunitária, temos também algumas divergências de pensamento, pois alguns autores a consideram sinônima de Educação Social e Educação Popular enquanto outros a diferenciam destas práticas.

Filósofos, como Martin Buber e Francesco Fistetti, e sociólogos, como Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, M. Weber, Charles Cooley e Zygmunt Bauman, apresentam estudos sobre a sociedade e a comunidade, estabelecendo distinção entre estes dois termos, cuja polissemia se mantém permanente, dificultando a noção do que pertenceria ao âmbito social e do que pertenceria ao âmbito comunitário.

Desde a primeira metade do século XX, Buber, por exemplo, já defendia a ideia de uma educação sociocomunitária acreditando que o ser humano só pode ser compreendido em um contexto sociocomunitário, isto é, como ser de relações.

O fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo enquanto tal nem a coletividade enquanto tal. Ambas estas coisas, consideradas em si mesmas, não passam de ser formidáveis abstrações. O indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em relações vivas com outros indivíduos; a coletividade é um fato da existência na medida em que se edifica com vivas unidades de relação. O fato fundamental da existência humana é o homem *com* o homem (Buber, 1983, p. 146).

Desta perspectiva, a educação perpassa sempre o social e o comunitário uma vez que o indivíduo não é compreendido isoladamente, mas sempre com outros indivíduos.

Esta (o homem *com* o homem) é a única realidade que, na verdade, possuímos. Somente aqui podemos construir algo. Esta vida vivida, cotidiana, esta profissão, este contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino; esta realidade totalmente pessoal, é este o elemento para a construção da comunidade.

E, então, quando me refiro à Educação para a comunidade, entendo comunidade neste sentido. Assim, educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzindo a partir desta vida naquilo que existe hoje, na sociedade, neste mecanismo ou como se queira chamar (Buber, 1987, p. 89).

134

Morais (2006), partindo do pensamento de Buber, afirma que a sociedade deveria ser constituída pelo conjunto de comunidades e que o sociocomunitário é uma terceira instância do real resultante do efeito não de somatória, mas sim de complementação (síntese) do social e do comunitário.

Para concluir esta seção, queremos apresentar uma visão geral da Educação Social proporcionada por Romans, Petrus e Trilla (2003). Para estes autores, são três as acepções essencialistas da Pedagogia Social, a saber: a restrição da dimensão social da personalidade; a restrição dos sujeitos educandos àqueles em situação de conflito social; e a restrição do agente ou do âmbito educativo ao da educação não-formal.

Partindo da compreensão de Romans, Petrus e Trilla (2003), para que possamos falar de uma intervenção em Educação Sociocomunitária, devemos considerar a intersecção de pelo menos duas das três acepções anteriores e, ainda, o trabalho direto com uma determinada comunidade.

### 3 A ONTOLOGIA DE MARTIN HEIDEGGER

Martin Heidegger, filósofo, nascido em Messkirch (Alemanha) no ano 1889, foi aluno de Edmund Husserl (1859-1938), professor e reitor da Universidade de Freiburg. Esteve ligado a uma das mais importantes escolas filosóficas daquela época: a *Fenomenologia* (Kahlmeyer-Mertens, 2008b).

A Fenomenologia é uma proposta metodológica para uma nova postura investigativa que leve em consideração os fenômenos em sua manifestação. Compreende o método das ciências naturais como um método ineficaz no estudo das realidades ontológicas, isto é, que não podem ser apreendidas pelos sentidos, como a existência humana e o ser dos entes. Husserl, considerado o pai da Fenomenologia, propõe este novo método como caminho para se chegar “às coisas mesmas”.

Heidegger apresenta sua Ontologia a partir de uma investigação fenomenológica sobre a questão do ser. Propomos aqui uma breve reflexão sobre alguns pontos do pensamento deste filósofo que podem contribuir para a prática da Análise Existencial (*Daseinsanalyse*) nos contextos da Educação Sociocomunitária.

Em sua Ontologia, Heidegger realizou uma desconstrução do pensamento metafísico tradicional e moderno, baseado no princípio de causalidade, na objetivação e na mensurabilidade dos entes, a fim de apresentar uma investigação fenomenológica do ser do ser humano enquanto tal. Sendo assim, Heidegger se volta para o ser humano por este ser o ente cuja relação com o *Ser* é privilegiada. É ao ser humano que o *Ser* se oferece e se desvela (Colpo, 2002).

No âmbito da Fenomenologia Hermenêutica-Existencial, o ser humano não será mais compreendido como aquele ente cuja essência está fundada na razão (*animale rationale*), conforme afirmava Aristóteles e os filósofos da Idade Média e da Idade Moderna. O ser humano também não será compreendido como *sujeito*, ou seja, o que está na base, como fundamento de tudo. Para Heidegger (2008), o homem será compreendido, à luz do *Ser*, como *Dasein* e a “essência” deste ente está em ter-de-ser, ter de realizar seu próprio ser. O ser humano, portanto, não se encontra determinado em seu ser.

*Dasein* é uma palavra alemã que costuma ser traduzida para a língua portuguesa como *ser-aí*, *estar-aí* ou *presença*. Entretanto, nenhuma tradução expressa o significado amplo que o termo possui no filosofar heideggeriano. Neste trabalho, optamos por manter a expressão original *Dasein*, sem traduzi-la, a fim de não correremos o risco de uma redução semântica da mesma.

O *Dasein* não pode ser considerado a partir de uma “subjetividade”, como o fez Descartes, nem a partir de uma “consciência intencional”, como o fez Husserl, mas sim no sentido *ekstático*, de movimento “para fora”. O *Dasein ek-siste*, no sentido mais originário da expressão latina *existere*, a saber: estar fora, ser-no-mundo. Neste sentido, Heidegger propõe uma análise da constituição fundamental do ser do *Dasein*.

Em *Ser e Tempo*, tentei mostrar os caracteres específicos de ser do *Dasein* enquanto *Dasein* em comparação com os caracteres de ser do que não tem o caráter do *Dasein*, por exemplo, da natureza, e por isso os chamei de *existenciais*. A analítica do *Dasein* é, enquanto existencial, formalmente falando, uma espécie de ontologia. Como é aquela ontologia que prepara a questão fundamental do ser como ser, é uma ontologia fundamental (Heidegger, 2009, p. 161).

O *ser-no-mundo* é, portanto, um existencial que faz parte da constituição fundamental do ser do Dasein. Heidegger (2009) fala do experienciar o *ser-no-mundo* como um traço fundamental do ser humano e não como uma suposição hipotética cuja finalidade seja interpretar o ser humano.

[...] o *ser-no-mundo* não é uma “propriedade” que a presença [Dasein] às vezes apresenta e outras não, como se pudesse *ser* igualmente com ela ou *sem* ela. O homem não “é” no sentido de ser e, além disso, ter uma relação com o mundo, o qual por vezes lhe viesse a ser acrescentado. A presença [Dasein] nunca é “numa primeira aproximação” um ente, por assim dizer, livre de ser-em que, algumas vezes, tem gana de assumir uma “relação” com o mundo. Esse assumir relações com o mundo só é possível *porque* a presença [Dasein], sendo-no-mundo, é como é. Tal constituição de ser não surge porque, além dos entes dotados do caráter de presença [Dasein], ainda se dão outros entes, os simplesmente dados, que com ela se deparam. Esses outros entes só podem deparar-se “com” a presença [Dasein] quando conseguem mostrar-se, por si mesmos, dentro de um *mundo* (Heidegger, 2008, p. 103-104).

O ser humano, portanto, já se encontra no *mundo* e, em sua facticidade, é lançado em um *mundo* já interpretado, com seus códigos, leis e regras de manuseio. Mundo se mostra não como o lugar meramente físico ou geográfico em que se acha localizado tudo o que “existe” (árvores, pessoas, coisas e animais), mas refere-se aos contextos de significação e sentido em que estes entes todos se acham alocados. Mundo e Dasein encontram-se de tal modo implicados que, para se compreender a noção de *ser-no-mundo* em toda sua profundidade, deve-se satisfazer a condição de que, ao tentarmos explicitar o modo de ser do Dasein, esta já traz consigo o desvelamento do mundo e vice-versa (Colpo, 2002).

O Dasein é-no-mundo no modo da abertura na clareira. A clareira do ser nós apenas vemos no pensar, pois ela não é dada no cotidiano ôntico imediato. É justamente ela que possibilita o que é dado onticamente, pois é o espaço livre onde os entes podem se manifestar (Heidegger, 2009).

Heidegger (2009) afirma que a abertura (*Erschlossenheit*) diz respeito à liberdade do ser humano e pertence essencialmente à constituição de ser do Dasein. Os existenciais que caracterizam esta abertura são a disposição afetiva (*Befindlichkeit*), o compreender (*Verstehen*) e o discurso (*Rede*).

A disposição afetiva é o estado de humor ou afinação e, para Heidegger (2008), diz respeito ao Dasein estar-relacionado, ou seja, ser sempre “tocado” pelo que vem ao seu encontro dentro do mundo, esquivando-se de si mesmo. O humor não vem de “fora” nem de “dentro”, mas é um modo de *ser-no-mundo*. Não remete a algo psíquico e não é, em si mesmo, um estado interior que, então, se exteriorizasse de forma misteriosa, dando cor às coisas e às pessoas. A afinação está sempre presente em todo comportamento.

Toda disposição afetiva sempre possui o seu compreender e o compreender está sempre afinado pelo estado de humor. Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser-no-mundo. Ele sempre conduz às possibilidades, pois, em si mesmo, possui a estrutura de *projeto* (Heidegger, 2008).

O *projeto* pertence à constituição de ser da presença [Dasein]: do ser que se abre para o seu poder-ser. Como um em compreendendo, a presença [Dasein] *pode* compreender-se tanto a partir do “mundo” e dos outros entes quanto a partir de seu poder-ser mais próprio. Esta última possibilidade diz: a presença [Dasein] abre-se para si mesma em seu poder-ser mais próprio e como tal. Esta abertura *própria* mostra o fenômeno da verdade mais originária no modo da propriedade. A *verdade da existência* é a abertura mais originária e mais própria que o poder-ser da presença [Dasein] pode alcançar. Ela só poderá receber sua determinação ontológico-existencial no contexto de uma análise da propriedade da presença [Dasein] (Heidegger, 2008, p. 292).

Partindo desse caráter da abertura, o Dasein sempre compreende suas possibilidades e as dos demais entes, embora esse compreender possa ser autêntico (próprio) ou inautêntico (impróprio, distorcido). Segundo Heidegger (2008), na medida em que é, o Dasein já se compreendeu e sempre se compreenderá a partir de possibilidades. No compreender, o Dasein projeta seu ser para possibilidades.

Enquanto existencial, a possibilidade não significa um poder-ser solto no ar, no sentido de uma “indiferença do arbítrio” (*libertas indifferentiae*). Sendo essencialmente disposta, a presença [Dasein] já caiu em determinadas possibilidades e, sendo o poder-ser que ela é, já deixou passar tais possibilidades de seu ser, assumindo-as ou mesmo recusando-as. Isso diz, no entanto, que para si mesma a presença [Dasein] é possibilidade de ser que está entregue à sua responsabilidade, é a *possibilidade* que lhe foi inteiramente *lançada*. A presença [Dasein] é a possibilidade de ser livre *para* o poder-ser mais próprio. A possibilidade de ser é, para ela mesma, transparente em diversos graus e modos possíveis (Heidegger, 2008, p. 204).

A compreensão disposta já está sempre articulada, antes mesmo de qualquer interpretação. Esta articulação é o discurso, cujo fundamento ontológico-existencial é a *fala*. Toda fala, por sua vez, é um dizer. O Dasein tem algo a dizer, pois o dizer é um deixar ver do ente como um ente sendo assim e assim. Como o Dasein está na abertura, isto é, no desocultamento do que está presente, tal abertura é o fundamento para a possibilidade e para a necessidade do dizer. É o fundamento para o fato de que o homem fala (Heidegger, 2009).

O sentido é o que pode ser articulado na fala. Falamos sempre sobre algo ou alguém a partir de um conjunto de significados. Portanto, o discurso é o mesmo que a compreensão afetivamente disposta do ser-no-mundo.

Para Heidegger (2008), a escuta é uma possibilidade inerente à própria fala. Escutamos porque compreendemos de modo afinado. Além disso, escutar é obedecer (do latim *ob-audire*, que quer dizer “estar disposto a dar ouvidos a”). A escuta é o que possibilita o ouvir, ainda que nos modos privativos do não ouvir, do resistir e do defender-se. O ouvir possui o modo de ser de uma escuta compreensiva.

Disposição afetiva, compreender e discurso constituem, portanto, o modo da abertura do Dasein. Se o Dasein não fosse esta abertura na clareira, não lhe seria possível *ek-sistir* e exercer sua liberdade.

O homem enquanto abertura é um estar aberto para a percepção de presença e de algo que está presente, é abertura para a coisidade. Sem esta abertura nenhuma coisa poderia aparecer a partir de si [...]. A abertura como a qual o homem existe é sempre abertura para a interpelação da presença de algo.

[...]

A liberdade é ser livre e aberto para uma solicitação. Então essa solicitação é o motivo. Não tem absolutamente nada a ver com cadeias causais. A solicitação é o motivo para o corresponder do homem. O estar aberto para uma solicitação está fora da dimensão causalista. Por isso o determinismo nem alcança o âmbito da liberdade, nada podendo dizer a respeito. Por isso, em relação à liberdade, é indiferente se conhecemos todas ou nenhuma ou algumas das causas de alguma coisa (Heidegger, 2009, p. 256-257).

138

A abertura, portanto, abarca a totalidade da constituição ontológica do fenômeno da *cura* (*Sorge*), que é o modo fundante do ser do Dasein enquanto ser-no-mundo. Onticamente, a *cura* manifesta-se no cuidado caracterizado pelo ser junto aos entes intramundanos (coisas, animais e plantas) na *ocupação* (*Besorgen*) e pelo ser como co-presença dos outros na *preocupação* (*Fürsorge*).

Neste trabalho, optamos por não nos atermos ao cuidado como *ocupação*, mas sim ao cuidado manifestado como *preocupação*, o qual, no sentido de instituição social fática, está fundamentado no Dasein enquanto *ser-com*.

O ente com o qual o Dasein se relaciona enquanto ser-com não possui o modo de ser dos entes intramundanos (coisas, animais e plantas), pois ele mesmo é também Dasein. Desse ente, portanto, o Dasein não se ocupa, mas com ele se *preocupa*. Pode manter-se tanto nos modos próprios como nos modos deficientes de preocupação, como o ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, e o não se sentir tocado pelos outros (Heidegger, 2008).

A preocupação possui duas possibilidades extremas: o modo deficiente de ser-com na preocupação substitutiva e o modo próprio (autêntico) de ser-com na

preocupação antecipatória. Estas duas preocupações estão relacionadas, respectivamente, ao cuidado impróprio e ao cuidado próprio.

No tocante aos seus modos positivos, a preocupação possui duas possibilidades extremas. Ela pode, por assim dizer, retirar o 'cuidado' do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, *saltando para o seu lugar* [...]. Essa preocupação assume a ocupação que outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto, ou então dispensar-se totalmente dela. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. Essa preocupação substitutiva, que retira do outro o 'cuidado', determina a convivência recíproca em larga escala e, na maior parte das vezes, diz respeito à ocupação do manual.

[...]

Em contrapartida, subsiste ainda a possibilidade de uma preocupação que não tanto substitui o outro, mas que *salta antecipando-se a ele* [...] em sua possibilidade existenciária de ser, não para lhe retirar o 'cuidado' e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que, em sua essência, diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro e não a uma *coisa* de que se ocupa, ajuda o outro a tornar-se, *em sua cura*, transparente a si mesmo e *livre para ela* (Heidegger, 2008, p. 178-179).

139

O ser-com pode possuir também o caráter de *afastamento* (*Abständigkeit*). Tal *afastamento* é a própria distância, enquanto diferença, que há entre um Dasein e os outros. Em função deste distanciamento, o Dasein, enquanto convivência cotidiana, preocupa-se com o nivelamento destas diferenças, permanecendo sob a tutela dos outros, isto é, não sendo si-mesmo, mas sim os outros.

O si-mesmo (*Selbst*), segundo Heidegger (2009), é aquilo que em todo o trajeto histórico do Dasein se mantém constantemente como o mesmo, justamente no modo do poder-ser-no-mundo. O si-mesmo nunca está presente como substância. A constância do si-mesmo é singular no sentido de que ele pode sempre voltar para si mesmo e sempre se encontra em sua morada como o mesmo.

No afastamento, é o arbítrio dos outros que dispõe sobre as possibilidades cotidianas de ser do Dasein. O impessoal (*das Man*) pertence aos outros e firma seu poder sem que disso o Dasein se dê conta. O quem não é este ou aquele, nem o si mesmo do impessoal, nem alguns e muito menos a soma de todos. O "quem" é o neutro, o impessoal. Todo mundo é o outro e ninguém é si mesmo. O *impessoal*, que responde à pergunta *quem* do Dasein na cotidianidade, é *ninguém*, a quem o Dasein já se entregou na convivência com o outro (Heidegger, 2008).

A impessoalidade é, portanto, o modo como o Dasein encontra-se dissipado no *mundo público*, não sendo si-mesmo-próprio, mas sendo os outros.

Este conviver dissolve inteiramente a própria presença [Dasein] no modo de ser dos “outros”, e isso de tal maneira que os outros desaparecem ainda mais em sua possibilidade de diferença e expressão. O impessoal desenvolve sua própria ditadura nesta falta de surpresa e de possibilidade de constatação. Assim nos divertimos e entretemos como *impessoalmente se faz*; lemos, vemos e julgamos sobre a literatura e a arte como *impessoalmente se vê* e julga; também nos retiramos das “grandes multidões” como *impessoalmente se retira*; achamos “revoltante” o que *impessoalmente se considera revoltante*. O impessoal, que não é nada determinado, mas que todos são, embora não como soma, prescreve o modo de ser da cotidianidade (Heidegger, 2008).

No impessoal, há o nivelamento (*Einebnung*) das experiências e o desaparecimento da singularidade de cada fenômeno, inclusive do próprio Dasein. O mundo do Dasein é o mundo dos sentidos e significados impróprios e não próprios. Verdadeira não é a coisa mesma, mas sim o que *todo mundo julga ser isto ou aquilo*.

Além do afastamento e do nivelamento, a medianidade (*Durchschnittlichkeit*) também constitui o modo de ser do impessoal. Tudo que se desvia da média de ocorrência dos acontecimentos e comportamentos é considerado como “anormal”.

140

O impessoal *tira o encargo* de cada presença [Dasein] em sua cotidianidade. E não apenas isso; com esse desencargo, o impessoal vem ao encontro da presença [Dasein] na tendência de superficialidade e facilitação. Uma vez que sempre vem ao encontro de cada presença [Dasein], dispensando-a de ser, o impessoal conserva e solidifica seu domínio teimoso (Heidegger, 2008, p. 185).

Enfim, porque dita o que é “certo” e o que é “errado”, o que é “normal” e o que é “anormal” e o que deve e o que não deve ser feito, o impessoal impede que o Dasein assuma a responsabilidade pelos seus próprios atos e escolhas. Nesta condição, o Dasein assume sua existência não no âmbito da falta, do vir-a-ser e das possibilidades, mas no âmbito das “certezas” configuradas pelo “todo mundo”.

Pompeia e Sapienza (2011) afirmam que, na impessoalidade, é o “todo mundo” que ampara o Dasein, e aquela dívida essencial, a abertura para o poder-ser, converte-se num dever-ser que é anteriormente estabelecido com todas as normas, leis e regras que dizem o que alguém deve ou não ser. Então, aquela dívida, o dever ser si-mesmo-próprio, passa agora a ser o dever ser isto ou aquilo, passa a ser a busca da realização de um modelo.

Existe, entretanto, uma diferença entre o ser dissolvido no mundo público (impropriedade) e o ser absorvido por uma tarefa que nos diz respeito (autenticidade).

Meu Dasein é constituído [...], em cada caso, na situação presente. Não se pode dizer mais nada sobre isso. Não se pode perguntar por um “portador” do comportamento, o comportamento porta-se por si só. Nisso está justamente o seu aspecto maravilhoso. O “quem” eu sou agora só pode ser dito através desta estada, e na estada está ao mesmo tempo sempre também aquilo com o que eu estou e com quem e como eu me relaciono com isso. “Ser absorvido” [Aufgehen] junto a... não significa “dissolver-se” assim como o açúcar se dissolve na água, mas sim “ser tomado por algo”, como por exemplo, quando se diz: ele está totalmente absorvido no assunto. Então ele existe, autenticamente, como aquele que ele é, isto é, em sua tarefa (Heidegger, 2009, p. 200).

Alguns expressam este “ser absorvido” pelo “ser inteiro” numa tarefa ou “habitar o ato”. Em todo caso, esta “absorção” não é possível por meio de uma postura neutra, de distanciamento. Ela só acontece através de uma proximidade e intimidade na relação com o mundo que nos interpela.

*Proximidade* significa sempre o modo de dizer respeito a, do poder-ser no sentido de ser afetado, isto é, da solicitação do ser, do ser usado pelo ser. Mais próximo é aquilo que traz para o poder-ser próprio. Mas o grau comparativo não deve ser entendido quantitativamente, e sim qualitativamente. Mais próximo não significa um grau a mais da proximidade, mas sim diferentes modos da proximidade; significa simplesmente “próximo de maneira diferente” (Heidegger, 2009, p. 222).

141

Acreditamos que, a partir destas considerações sobre a analítica ontológica do Dasein (*Daseinsanalytik*) de Heidegger, podemos realizar uma inicial compreensão da possível prática da análise ôntica do Dasein (*Daseinsanalyse*) nos mais plurais contextos da Educação Sociocomunitária.

## 4 CONTRIBUIÇÕES DO FILOSOFAR HEIDEGGERIANO PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA

Embora Heidegger não tenha abordado expressamente a questão da Educação, muito menos da Educação Sociocomunitária, propomo-nos a estabelecer uma possível relação entre sua Ontologia e esta proposta educativa.

Gostaríamos de esclarecer que, no presente texto, optamos por considerar a Educação Sociocomunitária da forma como esta vem sendo recentemente mais compreendida no Brasil, a saber: uma prática educacional realizada com comunidades em situação de vulnerabilidade social em contextos de Educação não-formal. Também a consideramos como uma ação diretamente relacionada à Educação Social ou Educação Popular.

Com vimos acima, o pensamento heideggeriano, por romper com a metafísica tradicional e moderna, não compreende o ser humano como possuidor de uma essência (substância) fixa, estável e imutável. O ser humano é Dasein, abertura enquanto ser-no-mundo.

Nesta concepção, a essência do ser humano é sua existência. O ser humano não é essencialmente um ser social, como afirmava Natorp (apud Díaz, 2006). A sociabilidade ôntica só é possível porque o Dasein, em sua constituição ontológica fundamental, é ser-no-mundo-com-os-outros.

Da mesma forma, os seres humanos, por *serem-uns-com-os-outros*, têm como possibilidade o *ser-comunidade*. A comunidade pode ser compreendida, então, como um conjunto de indivíduos que *são-uns-com-os-outros* e se encontram unidos por algo em comum (o próprio ser-com).

A ideia de “homem *com* o homem” de Buber (1983) tem uma estreita relação com a ideia do “ser-com” de Heidegger (2008). Por isso, pensar uma Educação Sociocomunitária é, de fato, ter de considerar o ser humano (Dasein) existindo sempre *com* outro ser humano (Dasein).

Cada indivíduo que constitui a comunidade é Dasein, é ser-com. Se é possível ao Dasein ser-com de modo autêntico ou deficiente, é possível também à comunidade ser de modo autêntico ou deficiente. Quando falamos de *comunidade autêntica*, falamos de um conjunto de indivíduos que são si-mesmos de modo apropriativo, tomando como comum uma mesma tarefa (“bandeira”). Por outro lado, quando falamos de *comunidade imprópria*, falamos de um conjunto de indivíduos que são si-mesmos de modo impróprio, impessoal, não tomando, para si mesmos, uma tarefa em comum.

A prática educativa, por sua vez, pode também estar dissolvida na impessoalidade, ditando como os educandos devem ser e não os respeitando em sua singularidade.

O impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria (entendendo impropriedade como o estado no qual esse não se apropria de uma compreensão singular de suas possibilidades de *ser-aí*, elucidado de sua existência sempre em exercício). Tal educação seria a oficina na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso. Esse, com a autoridade de coisa que se consagra pela repetição, acomoda-se constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso, para, em seguida, criar *identidades e distinções; agrupamentos e segregações; valorações e hierarquias* capazes de ser observadas no modo com que se estruturam as sociedades e se conjugam as relações (Kahlmeyer-Mertens, 2008b, p. 31-32).

Segundo o que Trilla (1993) e Caro (2006) consideram como as características da Educação não-formal, esta deveria ser não o *locus* da impessoalidade, mas sim o espaço da manifestação do Dasein em sua singularidade.

A ação sociocomunitária acontece justamente nos contextos de desigualdade social e vulnerabilidade, nos quais as comunidades são massificadas e alienadas pela impessoalidade. Tal ação pode contribuir para que a comunidade se desvincilhe do impessoal e se aproprie de si-mesma ou pode, por meio da imposição e da dominação, manter o *statu quo* do impessoal.

Neste enredo, qual seria, então, a tarefa do ensinador sociocomunitário (ou educador social)?

Primeiramente, o ensinador social precisa não estabelecer uma postura de distanciamento em relação à comunidade, mas sim de aproximação. Como ser-no-mundo, o ensinador social deve estar “absorvido” pela tarefa socioeducativa. Deve gostar de seu trabalho com as comunidades a fim de poder estabelecer com estas um vínculo de confiança, acolhimento e respeito.

A aproximação (vinculação) dá-se por meio da fala e da escuta, isto é, o diálogo. O ensinador social deve escutar a comunidade no sentido de obedecê-la, de dar ouvidos a ela. Esta escuta compreensiva abre espaço para que haja uma possível manifestação da comunidade tal como ela é na verdade de seu ser.

Heidegger ressalta que um discurso autêntico é aquele discurso esclarecedor, que faz ver do que se fala, de modo que a comunicação discursiva revele, torne acessível ao outro aquilo de que se fala. No entanto, nem sempre é assim que o discurso se dá. Ele pode deixar ver como algo desvelado ou como algo oculto (Colpo, 2002).

O ensinador sociocomunitário precisa ouvir a comunidade. Por meio do discurso (linguagem) de uma determinada comunidade, podemos chegar a ela mesma e perceber qual é o seu mundo de sentidos e significados, que compreensão ela possui de suas possibilidades e de que modo se encontra afinada tal compreensão.

Como, porém, o *re-velar* é sempre um velar de novo, o discurso da comunidade também a deixa no ocultamento, naquilo que ela parece ser (engano) e na aparência (o que ela não mostra diretamente, mas sim por meio de indicações) e na falsidade (mera aparência). Isso significa que, pelo discurso, os membros de uma comunidade, por exemplo, podem *parecer* ser competitivos quando, na verdade, estão unidos; uma epidemia pode ser a *aparência* de algo mais sério, como a falta de saneamento básico; e a comunidade pode estar na falsidade de seu ser quando finge não precisar da ajuda de ninguém. Todos esses exemplos podem nos auxiliar na compreensão do mostrar-se também enquanto ocultamento de seu ser.

Partindo do que a comunidade revela de si mesma, o ensinador pode, numa preocupação antecipatória, devolver-lhe o cuidado e a responsabilidade por si mesma, ajudando-a a tornar-se, em sua cura, transparente a si mesma e livre para si. (Heidegger, 2008).

Na intervenção socioeducativa, o ensinador, por meio do diálogo com a comunidade, pode ajudá-la a apropriar-se de si mesma, deixando de seguir as regras do impessoal e acalmando a inquietação frente às diferenças. Se os membros de uma determinada comunidade, por exemplo, compreendem suas experiências de violência como algo que “vai continuar sendo assim mesmo”, podem, com a ajuda do ensinador social, perceber que esta condição não é dada como algo pronto e acabado, mas como uma possibilidade. Além disso, podem perceber a não-violência como uma possibilidade mais autêntica de seu ser si-mesma.

Heidegger (2008) afirma que a comunicação nunca é a transposição de opiniões do interior de um “sujeito” para o interior de outro “sujeito”. O ser-com já se revelou essencialmente na disposição afetiva e compreender comuns. Esta ideia tem alguma relação com o pensamento de Freire (2008) o qual alega que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o outro construa seu próprio saber.

A tarefa do ensinador social é a de quem pode ajudar a comunidade a construir-se a si mesma enquanto ser singular. Nesse caso, parafraseando Colpo (2002), a educação assume como posicionamento a possibilidade de oportunizar condições para que a comunidade, durante seu existir, possa exercitar-se na possibilidade de indagar-se sobre o sentido daquilo que se lhe apresenta, o que se converte numa indagação a respeito de si mesma, de sua condição existencial. Tal possibilidade abre condições para que a comunidade possa situar-se em seu existir, desvelando contextos de relação e de projetos para si. Somente aberta ao seu poder-ser a comunidade pode atender à solicitação daquilo que lhe convoca como tarefa de *dever-ser-si-mesma-própria*.

Heidegger (1990) realiza uma nova interpretação do mito da caverna, escrito por Platão (1993) que nos pode ser útil na compreensão da tarefa do ensinador sociocomunitário.

Platão (1993) conta que havia uma caverna cujos prisioneiros, na escuridão, estavam presos por grilhões que nem eles mesmos percebiam. Atrás deles, havia um resplendor de luz vindo de fora da caverna, que lhes possibilitava ver apenas projeções de sombras, as quais julgavam ser a realidade. Certo dia, um dos prisioneiros deu-se conta das amarras, desprendeu-se e foi em direção à luz, descobrindo, com muita dificuldade (por causa da força da claridade) o mundo em sua verdade. Em seguida, retornou à caverna para dizer aos companheiros sobre o que havia descoberto.

Embora Platão, ao apresentar o mito da caverna, quisesse explicar por analogia sua teoria das ideias, Heidegger (1990) o interpreta como a saída da condição da impessoalidade para a condição do ser-si-mesmo-próprio, isto é, da liderança de si. Este seria o movimento da *paidéia* (educação) em sua essência. É o ensinador quem ajuda a comunidade a realizar o movimento em direção a si-mesma de modo autêntico. Esse movimento é em si mesmo prática da Análise Existencial (*Daseinsanalyse*) enquanto exercício da preocupação antecipatória no âmbito da Educação Sociocomunitária.

Em se tratando dessa práxis interventiva do ensinador social, ainda existe uma questão imprescindível: para que este agente social possa realizar o trabalho de *Daseinsanalyse* educacional e comunitária que apresentamos acima, ele também precisa encontrar-se a si mesmo em sua autenticidade. É importante que a presença do interventor comunitário não se limite apenas a um estar, mas tenha de igual modo a densidade e a autenticidade do ser (Perdigão, 2003).

Os grupos de reflexão são alguns dos meios possíveis para que o ensinador social possa também apropriar-se de si-mesmo e desvencilhar-se do impessoal. Estes grupos devem estar alicerçados na vivência do diálogo como espaço aberto e livre para que os ensinadores e os ensinados expressem suas opiniões, dificuldades, angústias e conquistas no árduo caminho que traçam como parte de uma comunidade. Assim sendo, o ensinador social deve ser ele mesmo membro da comunidade.

Partindo do ponto de vista de Kahlmeyer-Mertens (2008b), uma Educação Sociocomunitária possível de ser pensada pelo filosofar heideggeriano é aquela que dá à comunidade a oportunidade de experimentar a possibilidade de ser livre da imediatez cotidiana, colocando-se diante da urgência de escolher um sentido próprio a si, do decidir pelas ocupações necessárias ao esforço por ser singular no mundo. Essa decisão (*Entschlossenheit*), única e cunhada em conformidade com os significados mais relevantes ao ser-no-mundo, decalcaria a comunidade do impessoal, fazendo-a despontar como comunidade singular.

145

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU INICIAIS?)

Diante da atual condição existencial na qual se encontra o Brasil, ainda marcada pela extrema desigualdade econômica, pela exploração, pela violência, dentre tantas outras situações de vulnerabilidade social, tornam-se imprescindíveis as práticas educativas cuja finalidade seja promover um espaço livre onde as comunidades possam mostrar-se e dar-se conta de suas possibilidades mais autênticas de ser si-mesmas.

Tendo como base a Ontologia de Heidegger, segundo a qual o ser humano (*Dasein*) não é já determinado em seu ser, mas sim aberto às possibilidades, a Educação Sociocomunitária apresenta-se como uma experiência educativa não-formal a qual pode proporcionar, nos atuais contextos de crise e conflito de nosso país, a decisão por um novo caminho rumo a possibilidades de autêntica transformação social e exercício de cidadania, pois nem mesmo as comunidades, por mais escassas que se tenham tornado no mundo contemporâneo, estão destinadas a sucumbir frente ao sistema capitalista e neoliberal. Lembrando que, segundo Heidegger (2008), o destino individual (*Schicksal*) do *Dasein* é também o destino (*Geschick*) de seu povo (*Volk*), de sua comunidade (*Gemeinschaft*). Logo, se o destino do *Dasein* é ter de realizar seu próprio ser, o destino de sua comunidade não pode ser diferente disso.

Nossas comunidades precisam ser ajudadas a encontrar, em seu mundo, sentidos e significados originários, desvencilhando-se assim da impessoalidade que

as mantém rendidas à ditadura do “todo mundo/ninguém” e enrijecidas pelos ditames do mundo público. Nota-se aqui o quanto dilemas éticos e políticos estão necessariamente e irrevogavelmente presentes em nossa existência uns com os outros.

O ensinador social é, portanto, o Dasein ético e político que, aproximando-se dialogicamente de sua comunidade e estabelecendo com esta um vínculo de confiança, acolhimento e respeito, pode, então, ajudá-la a tornar-se transparente a si mesma. A partir deste desvelamento, ela (a comunidade) pode exercer a responsabilidade por si mesma.

A prática da Daseinsanalyse na Educação Sociocomunitária é um árduo desafio que hoje nos interpela enquanto ensinadores sociais. Precisamos estudar mais, pesquisar mais e, principalmente, dialogar mais, apropriando-nos sempre da incerteza, do nada pleno de possibilidades, inclusive as possibilidades de crescimento e mudança de nosso povo brasileiro em direção à construção de relações mais autênticas, nas quais cada Dasein possa lutar pela verdade de seu ser em um ambiente mais respeitoso.

Mas tudo isso é apenas o começo. Portanto, mãos à obra!

## REFERÊNCIAS

- BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BUBER, M. *¿Qué es el hombre?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- CARO, S. P. Os fundamentos da Educação Social para uma Educação Sociocomunitária. *Revista de Ciências da Educação*. Americana, ano 8, nº 15, 2º Semestre/2006, p. 17-31.
- COLPO, M. O. *Fundamentos para uma Filosofia da Educação a partir da Ontologia de Martin Heidegger*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2002.
- DÍAZ, A. S. Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 7, 2006, p. 91-104.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HEIDEGGER, M. La doctrine de Platon sur La vérité. In: *Question II*. Paris: Gallimard, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2009.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. Cuidado, Educação e Singularidade: ideias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas. *Revista Princípios*, Natal, v. 15, n. 24, jul./dez. 2008a, p. 209-223.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- MACHADO, E. M. *Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – e III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

MARQUES, C. D; EVANGELISTA, F. Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do Educador Social Libertador. In: GARRIDO, N. C. et al. *Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

MORAIS, R. Uma visão de Educação Sociocomunitária. *Revista de Ciências da Educação*. Americana, ano 8, nº 15, 2º Semestre/2006, p. 33-60.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

PERDIGÃO, C. P. A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. *Revista Análise Psicológica*, v. 4, n. 21, 2003, p. 485-497.

PETRUS, A. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998.

ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. O “ar de família” da Pedagogia Social. In: \_\_\_\_\_. *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

Submetido: 19 de março de 2025

Aceito: 17 de abril de 2025