

Ensaio

## **Ensaio por uma pedagogia existencial humana**

*Essay by an existential human pedagogy*

**Marco Antonio Diogo Ferreira**  
Me. Psicólogo. Colégio Militar de Santa Maria, RS

E-mail: [marcodiogopsi@gmail.com](mailto:marcodiogopsi@gmail.com)

**RESUMO:** Este ensaio tem por objetivo propor uma reflexão crítica sobre a Pedagogia enquanto ciência que fundamenta a prática, não apenas do processo ensino-aprendizagem educativo formal, mas, sobretudo, a prática existencial humana, que se estabelece contínua e permanentemente, permeando e constituindo a dinâmica vivencial escolar. Pensar esta dinâmica, de forma a ampliar a consciência dos processos intrapsíquicos e interpessoais presentes e contribuir para uma significação e uma prática mais apropriadamente humana é convite natural consequente deste pensamento dirigido a todos, mas especialmente aos diretamente envolvidos no processo educativo: discentes, docentes e direção colegial-escolar, para além da aplicação metodológica ou da regulação institucional. O sentido do ser repensado a partir da filosofia existencialista de Heidegger, a fenomenologia das relações com o outro em busca de sua essência, como a pensa Husserl, em paralelo à instituição e auto-afirmação do eu, na dinâmica psicológica em Freud, fundamentam o tecido em que se procura questionar neste ensaio como influenciemos este sentido de ser, em nós e no outro, através de nossas relações humanas em busca de reconhecimento afetivo.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Psicologia; Existencialismo

**ABSTRACT:** This essay aims to propose a critical reflection on Pedagogy as a science that bases the practice not only of the formal educational teaching-learning process, but above all the existential human practice, which is established continuously and permanently, permeating and constituting the experiential school dynamics. To think of this dynamics, in order to increase the awareness of the intrapsychic and interpersonal processes present and to contribute to a more appropriately human meaning and practice, is a natural invitation resulting from this thought directed at all, but especially those directly involved in the educational process: students, teachers and school, in addition to methodological application or institutional regulation. The sense of being rethought from Heidegger's existentialist philosophy, the phenomenology of relations with the other in pursuit of its essence, as Husserl thinks, parallel to the institution and self-affirmation of the self, in the psychological dynamics in Freud, underlie the fabric in which we try to question in this essay how we influence this sense of being, in us and in the other, through our human relations in search of affective recognition.

**Keywords:** Pedagogy; Psychology; Existentialism.

### **Introdução**

O fenômeno do existir é impositivo a todos nós. O desenvolvimento humano é o desafio a que se nos propõe a escola do viver. A pedagogia, entendida como “ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo” (HOUAISS, 2009), é marcadamente diversa e multidimensional. Advinda de uma herança histórico

cultural, bem como consequente de uma dinâmica social familiar, contextualiza, propõe e mesmo dirige nossa experiência existencial, a sua significação e a nossa ação de viver.

Neste processo de desenvolvimento atribuímos sentido, descobrimos, construímos, aceitamos ou propomos identidade ao nosso próprio ser, sobretudo através do outro. É o outro que nos propicia significar a existência e nos influencia o existir. É o outro que nos permite adquirir a consciência de ser, afetando-nos e sendo por nós afetados. É o outro que nos insere e nos permite um posicionamento e um lugar de estar, no contexto da dinâmica vivencial que experienciamos.

Que outro eu tenho sido para com o outro com quem vivencio? O quanto sou consciente de mim mesmo, na dinâmica das relações que compartilho e que permite a consciência de ser e de estar ao outro e a mim mesmo? Afinal o quanto o outro me importa e o que tem sido dele em razão de minha ação sobre seu existir?

Pensando ainda outra vez como a propõe o dicionário Houaiss (2009), a pedagogia diz respeito a uma ciência que fundamenta uma prática, em sentido mais amplo, a prática do desenvolvimento humano como um todo. Um todo que abarca instâncias como as bio-psíquico-sócio-existenciais. O desenvolvimento biológico fica por conta da herança genética ontológica dos caracteres adquiridos na espécie e é secundado pelo contexto sócio-familiar, entretanto, é o desenvolvimento resultante da experiência psíquica e social que remete o ser a um sentido existencial e lhe destina ou lhe propõe um lugar neste existir.

Esta experiência é referenciada em processo intrapsíquico e influencia a identidade própria do ser, bem como é representada no contexto interpessoal, dando sentido do pertencimento que atribui a si, em nível de grupo e de sociedade. Esta experiência acontece na experiência vivencial que o ser tem para com o outro, que tem para comigo e que muitas vezes é significada de forma não explícita, indireta ou mesmo inconsciente, mas está lá, presente. É quando o não dito fica-nos sob a forma de impressão, de sentimento, de percepção de pertencimento e valorização ou de exclusão e de menos valia.

A experiência vivencial enquanto psicólogo, insere nas demandas psicopedagógicas e psicológicas que se refletem no e do contexto colegial-escolar, nos inquietam reflexões como as aqui propostas. Preocupamo-nos com os processos, nos quais os seres e os fenômenos vivenciais entre eles se inscrevem. A reflexão ante o que nos afeta e inquieta, apresentamos como proposta àqueles que possam contribuir para ampliar-lhe a consciência fenomênica-existencial, modificando-nos o ser.

O colégio e a escola são senhores desta experiência vivida. Neles refletem-se a sociedade com todos os sentidos que neles se significam e a sociedade recebe igualmente o reflexo do que no seu contexto é vivenciado. Valores, crenças, representações, significações, sentidos do que é a experiência vivida e, conseqüentemente, a existência humana, seja individual ou coletiva. O nosso posicionamento e as possibilidades de nossa ação são diuturnamente compartilhados, uma vez que as atividades que envolvem os objetivos do processo ensino aprendizagem são, efetivamente, conseqüentes do que há de mais rico neste contexto, as relações vivenciais humanas.

Muito para além dos conteúdos e da metodologia formal no exercício do papel social a nós atribuídos por leis e regulamentos, muito para além do condicionamento e da proposição das atitudes e dos comportamentos institucionalizados e do direcionamento ao que se constitua o ordenamento e a dinâmica social estabelecidas, para muito além da prática metodológica cientificamente proposta como comprovadamente eficaz para este ordenamento, no contexto escolar há seres proposicionalmente humanos.

A distinção entre a conveniência social, para uma existência razoavelmente ordenada e harmônica entre os seres que compartilham da convivência coletiva, e a necessária atenção aos processos individuais que levam ao ser delinear um sentido existencial humano, depende diretamente da consciência pessoal de cada um de nós, especialmente daqueles diretamente envolvidos nos processos pedagógicos.

O exercício de um papel social não deve estancar-se no mero cumprimento legal de deveres daqueles que já obtiveram um lugar de reconhecimento social e uma significação existencial pessoal de ser. Por mais dedicado e digno de valor, se este lugar e este significado não permitirem a consciência do necessário cuidado e auxílio para que ao outro, especialmente ao discente, seja disponibilizado, reconhecido e viabilizado o direito a um equivalente lugar e significação, não se completará satisfatoriamente o ciclo social condizente com os processos de autoafirmação e de atribuição de sentido ao existir de todos os envolvidos.

Os jovens buscam reconhecer o próprio ser, nas possibilidades de seu estar. Movimentam-se permanentemente propondo este ser, para que lhes seja facultado um lugar de reconhecimento, de valor, pessoal ou social, de um “estar-no-mundo”, parafraseando Heidegger (1995). Eu, enquanto outro deste jovem, devo compreender e buscar, para além da prática cotidiana, para além das imposições comportamentais e normativas que regulam esta prática e seu necessário cumprimento, viabilizar sentido a este jovem ser e permitir-lhe um lugar mais humano, em que possa positivar a sua busca de atribuir sentido ao seu existir.

Esta a proposta desta reflexão: a ação pedagógica enquanto prática existencial humana na vivência colegial-escolar; o pensar esta dinâmica vivencial, para uma significação e uma prática mais apropriadamente humana; a utilização do conhecimento de Rogers, Maslow e Freud em suas teorias psicológicas, de Heidegger com o existencialismo filosófico, da fenomenologia como pressuposição contextualizadora, na visão proposta por Edmund Husserl, são as bases teóricas em que se propõe este ensaio.

### **Desenvolvimento**

Desde antes do nascimento, mas sobretudo a partir dele, o ser psíquico se institui em um processo existencial. A dinâmica afetiva do ser se estabelece neste processo e seu existir ganha sentido, conforme esta dinâmica lhe proporcione possibilidades de significação da experiência de si, que é vivida a partir do outro (LA PLANCHE & PONTALIS, 2001. p 227) . Esta significação leva ao estabelecimento de uma auto-identidade constituída, de uma imagem corporal, de uma individualização específica, mas sobretudo de um valor próprio.

Este auto-valor, nesta auto-identidade, neste si-mesmo, busca se ver fortalecido pelo investimento afetivo, pelo reconhecimento, pela valorização, que vindos do outro, lhe permite aliviar a tensão psíquica nervosa consequente da exposição de si na significação da relação vivencial humana junto ao outro. Esta relação remete à necessidade originária da sobrevivência instintiva dependente do outro e se reflete diretamente na tensão inerente ao funcionamento nervoso corporal, da qual busca-se o alívio. Inconscientemente esta tensão é significada e transposta posteriormente para a relação psíquica humana de autoafirmação da personalidade, em que se estabelece o sentido existencial do ser, estabelecida através da significação do seu vínculo com o outro.

O nome, local e condições de nascimento, o contexto e o “funcionamento” do atendimento das necessidades básicas da vida, mas, sobretudo, a dinâmica afetiva, em que o esquema de compartilhamento de afeto se estabelece, impondo recompensas e frustrações, entre outros, projetam as possibilidades desta significação e do estabelecimento da representação que o ser faz de si mesmo.

Seu lugar no mundo, sua importância para o outro, suas potencialidades, as possibilidades presentes e as futuras, as responsabilidades perante si próprio e junto ao outro, sua dinâmica existencial, entre outros, tem por consequência a visão que o ser estabelece de si mesmo, do outro, da vida e do mundo. Esta visão atravessa, fundamenta, condiciona e constitui todo o seu repertório cognitivo, emocional-afetivo, comportamental e social enquanto ser existente, direcionando sua ação.

O outro, referência para cada ser em si, é o grande móvel da percepção, da reflexão cognitiva, da significação afetiva e da representação do sentido existencial, que através da relação vivencial se estabelece. O outro sou eu e é você. Para o discente mais diretamente é o docente. Para o professor são particularmente aqueles da direção colegial-escolar. E, em todos os casos, a recíproca é verdadeira.

Esta correlação vivencial, que permite atribuição de sentido ao ser e seu existir, ocorre em mais de uma dimensão. A dimensão pessoal, a de grupo, a profissional, a social enfim. A qual destas dimensões reajo quando não me vejo satisfatoriamente atendido (e cada um de nós propõe o seu próprio índice de satisfação) na minha necessidade de autoafirmação, seja do meu ser, do meu estar, do meu existir?

O que sinto, o que penso, o que faço quando não me vejo “satisfatoriamente” atendido? Deponho-me contra mim mesmo? Reajo ao outro? Reajo ao que a situação vivencial significa? Reajo ao que significa para quem? Me defendo? Que defesas uso? Sei do que estou me defendendo, porque e para quê? E quando sou eu quem não atendo “satisfatoriamente” à atribuição de sentido ao ser, ao estar e ao existir do outro?

Preciso levar em consideração. Preciso considerar permeando as relações vivenciais cotidianas a atribuição de sentido que, o tempo todo, consciente ou inconscientemente todos elaboramos como processamento humano. O ser, por humano, elabora percepções, emoções, sentimentos diretamente, mesmo sem a intervenção da mediação da linguagem ou do raciocínio lógico. A inteligência preexiste e se manifesta, elabora, age e reage muito antes de se adquirir a simbolização da cultura. O emocional e sua dinâmica assim também se estabelece. Inconscientemente, todo o ser funciona o tempo todo, ainda que não o elabore ou signifique em expressão consciente.

O que me afeta direta e decisivamente em qualquer relação humana com o outro, será apenas secundariamente o que o outro, ou eu, pensamos. O que nos afeta é sobretudo o que nossa percepção registra, o que sentimos daquilo que é dito ou pensado e que é significado imediatamente, produzindo reações que não passaram pela elaboração cognitiva através da mediação da linguagem.

Há pessoas que são capazes de contrariar ou negar totalmente qualquer raciocínio lógico por mais comprovado fenomenicamente ou reconhecido e corroborado por outras pessoas. Sejam quantas ou mesmo quais pessoas forem, pelo simples fato daquilo que aquela situação, traduzida logicamente, as fazem sentir. A negação e a denegação são mecanismos de defesa contra a desestruturação do ser, de seu estar, de seu existir. Passada a necessidade de defesa ou elaborada uma nova significação existencial para a sua vivência, tendem a desfazer-se.

Como afeto ou sou afetado pelo outro nas minhas relações cotidianas? Nas minhas (co)relações no exercício do papel existencial, que a mim me dá segurança ao ser? No meu desempenho profissional, por exemplo? Posso muito bem passar por este afetamento fortalecido, mas a que proposição, ou a que pós-posição levo ao outro, especialmente quando me defendo? Quais as consequências para o outro em como eu me defendo?

A defesa do eu é mecanismo psíquico consciente ou inconsciente de todos nós. Proposto como Ego (FREUD, 1996), este eu diz respeito à uma das instâncias psíquicas constituintes do aparelho psíquico do ser, a instância mais exterior, a que se apresenta por identidade de si mesmo frente ao outro e que busca reconhecimento e lugar através da dinâmica, da movimentação afetiva junto a este mesmo outro, como o propõe a teoria freudiana.

Todos podemos em nome da preservação ou do fortalecimento do próprio ego ou da expectativa quanto ao papel institucional que assumimos, impor ao outro o que julgemos necessário para este fim, mas saberemos qual a consequência desta imposição para este outro? Não haveremos de ter responsabilidade direta frente as ocorrências consequentes desta imposição? Aí é que entra a dimensão humana do ser.

“Doa a quem doer”, “problema dele”, “não tenho nada a ver com isto”, “comigo é assim”, “fiz por merecer”, “agora é deste jeito”, “deu para ti”, podem mesmo ser referenciais de justificação de consciência, de mim para comigo mesmo, ante o impositivo da instância psíquica de proteção do meu ego por sobre a imposição a outro ego, mas será que se fosse para comigo, na reflexão da essência humana do meu ser, na instância psíquica pessoal, gostaria que assim procedessem?

Talvez possa responder imediatamente que sim. Mas só responderei que sim enquanto tiver o ego fortalecido, ciente de que a situação vivida não me possa ameaçar diretamente o ser, o estar e o existir. Mas, e se eu estiver ou quando eu estiver fragilizado em meu ego? E se me remeter à fragilidade existencial de meu ser? Será que levo isto em consideração quando a minha imposição é sobre o outro? Chego à dimensão humana de me colocar empaticamente no seu lugar?

Assim ocorre também com os jovens. O contexto escolar é onde, sobretudo, experienciam o ser que já se conseguiram tornar, o estar que buscam conquistar (especialmente correspondente a um lugar na dinâmica vivencial junto ao outro, ao grupo, àqueles outros significativos que estão em posição de referencial de autoafirmação e maturidade, seja na instituição ou na sociedade em geral), o existir que buscam significar.

Posso até mesmo impor aos jovens, de ego estruturalmente fragilizado (ainda que se expresse de forma agressiva em busca de defesa), porquanto em processo de autoafirmação da personalidade, quaisquer ações e significações que eu lhes queira atribuir, sejam consequentes do exercício do poder pessoal ou institucional que exerço, mas será que levo em consideração a extensão da possibilidade de suas consequências? Se não levo em consideração, então talvez esteja contribuindo para o enrijecimento das relações que deveriam ser mais humanas. Talvez esteja contribuindo para a insensibilização do outro, para a insensibilização geral ou para o recrudescimento de um sistema relacional perverso.

Posso até dizer de mim para mim mesmo, cumpro meu dever, impus a norma, coloquei tudo ou todos em seu devido lugar formalizado, mas o que será feito da dimensão humana? Que ser estarei contribuindo para formalizar a visão de ser humano, de vida e de mundo que irá refletir em sua ação na sociedade em que eu mesmo e aqueles que me são significativos existencialmente vivemos?

A teoria humanista, chamada por terceira grande força em Psicologia (MASLOW, 1968), propõe que a dinâmica vivencial humana, no que diz respeito às relações para com o outro e suas consequências, somente terá algum sucesso, algum proveito, algum sentido, se pautar-se em algumas proposições que retratam uma atitude verdadeiramente humana (ROGERS, 1987).

A mais importante destas proposições é a Consideração Positiva Incondicional do outro. Esta pode ser bastante resumidamente proposta como uma postura afetiva, cognitiva e comportamental em que o outro é considerado positivamente por seu potencial de auto-realização, de crescimento pessoal e ético-social em tornar-se pessoa (ROGERS, 1987), auxiliando-o na busca de atender suas necessidades nas dimensões de ser e de se reconhecer humano, a partir do humano em mim.

O potencial de auto-realização fundamenta-se na adoção da assertiva heraclitiana de “vir-a-ser” (HERÁCLITO, 1985) que fundamenta a ideia de uma tendência atualizante do ser enquanto humano. Ter consideração positiva incondicional para com o outro, pode ser proposto ainda, então, como não impor condições para reconhecer o seu valor existencial e permitir que este outro tenha acesso a mim, haja vista a consideração da condição humana que nos iguala, garantindo-lhe uma postura de valorização existencial, sem a (pré)posição de quaisquer posturas negativas estabelecidas antecipadamente, independentemente da significação de vivências compartilhadas anteriormente, favorecendo o seu crescimento.

A empatia ou compreensão empática é outra importante acepção humanística que propõe o esforço de se colocar no lugar do outro, compartilhando seu pensamento, seu sentimento, sua experiência, segundo a possibilidade que delas se possa alcançar, de forma a que este outro se

perceba acolhido, compreendido e valorizado, se perceba integrante efetivo da relação humana que vivencia e que o considera enquanto pessoa.

A dimensão afetiva tem maior ênfase na teoria humanista, sobretudo a partir da valorização do que se vivencia no presente como experiência significativa, porquanto desta experiência pode resultar uma postura daqueles nela envolvidos, que pode facilitar ou dificultar qualquer tipo de aprendizagem, sendo a mais importante dimensão na relação humana.

O processo ensino-aprendizagem educativo formal e a sua prática, inserem-se no processo vivencial humano mais amplo. Não é incomum encontrarem-se alunos que em um ano ou por um período de tempo, “gostam” de uma disciplina e em outros já “não gostam mais”, acompanhando-lhe decréscimo de rendimento, sendo passível identificar na causalidade desta variação da sua dimensão de “gostar” entre outros, em particular, a influência da dimensão afetiva diretamente envolvida nas relações humanas nela implicadas.

No ambiente colegial-escolar, através da pedagogia como a entendemos aqui, esta prática do processo ensino-aprendizagem tende a ocorrer segmentando-se, seja através do foco na prática docente do ensino ou na prática discente da aprendizagem, em dissociação de um sentido dinâmico e mais amplo, que diz respeito ao processo como um todo.

A busca do atendimento aos parâmetros de rendimento escolar, significado no grau obtido, ainda que não se proponha como objetivo prioritário no discurso pedagógico regulamentar, mas que acaba por parâmetro decisivo na fundamentação da realidade do aproveitamento ou da conhecida “repetência escolar” e de suas consequências, parecem contribuir decisivamente para esta dissociação e segmentação.

Permitir-se-nos-á a medida quantitativa aferir apropriadamente, através da enumeração do rendimento colegial-escolar, o efetivo resultado educacional? Neste sentido, como inferir, mesmo numa proposição qualitativa, o que se propõe de forma idealizada nas Proposta Pedagógicas Escolares, como a que se segue, referente aos Colégios Militares do Brasil (2015)?

“conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que A APRENDIZAGEM ADQUIRIDA É MAIS IMPORTANTE QUE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE AFERIÇÃO ESCOLAR.  
[*maiúsculas conforme o original*]

A busca por parâmetros adequados à verificação do atendimento às proposições de cunho pedagógico-filosófico é um desafio a ser buscado e, ainda que as dificuldades de seu estabelecimento pareçam insolúveis. A postura afetiva frente à dinâmica vivencial, por aqueles envolvidos no processo ensino aprendizagem são indicadores que podem tornar-se confiáveis para este fim, através da simples realização de entrevistas ou pesquisas, entre todos os envolvidos, em que esta categoria seja priorizada.

Na proposta pedagógica apresentada acima é necessário definir-se mais claramente, o que seja a “aprendizagem adquirida” que se propõe mais importante que a aferição escolar, e propor sua objetivação com consequência efetiva na prática do processo educacional e mesmo em seu resultado, para não arriscar a perder-se em retórica pressuposta, mas efetivamente sem efeito, integrando o contexto colegial-escolar e dele se projetando para a sociedade.

Não basta o reconhecimento de uma sociedade “doente” em termos de valores, crenças e práticas ético-vivenciais humanas, se não é valorizado (e sobretudo valorado) o aprendizado necessário a seu “tratamento” nos bancos colegiais-escolares, retornando-os à sociedade no escopo da aprendizagem daqueles que os desenvolvem no processo educativo.

O reflexo para a sociedade de uma pedagogia existencial humana que norteie e constitua a dinâmica vivencial colegial-escolar, pode apresentar-se mais efetivamente útil e proveitosa a esta

mesma sociedade, através de todos que a compõem. A veiculação dos valores e crenças que são constituintes de propostas pedagógicas mais amplas, precisam se impor e conquistar desta mesma sociedade um valor não meramente proposicional e implícito, mas efetivamente considerado e explícito.

### Conclusão

O esforço pela reflexão crítica em torno de uma Pedagogia existencial humana e de sua implicação prática na dinâmica vivencial escolar foi objetivo deste Ensaio e pretendeu ampliar a conscientização de alguns dos processos intrapsíquicos e interpessoais nela existentes. Esperando contribuir para uma significação e uma prática educacional mais apropriadamente humana, faz convidar a todos os diretamente envolvidos no processo educativo a que possam pensar e implementar uma prática que, para além da aplicação metodológica ou da regulação institucional, possa amplificar o sentido das relações vivenciais em que os seres possam sentirem-se mais efetivamente humanos.

Neste devir, que se realiza todos os dias, em todo o tempo, o contexto colegial-escolar deve adotar ações educativas mais amplas, fazendo refletir-se mais qualitativamente, junto à sociedade que constitui em processo de interinfluência, tornando-se referência afetiva, cognitiva e comportamental bem como existencial, através de seus integrantes e ex-integrantes.

### Referências

Colégio Militar de Santa Maria. **Proposta Pedagógica**. Santa Maria. 2015. Acesso em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/index.php/proposta-pedagogica>>. Acesso em 07 de maio de 2018.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id e outros trabalhos**. In: S. Freud. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago, (Trabalho original publicado em 1924). 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Logos** (Heráclito, Fragmento 50). Trad. Ernildo Stein. In: Os Pré-socráticos. São Paulo: Abril Cultural, p. 117-29. (Os Pensadores). 1973.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo (parte I)**. Petrópolis: Vozes. 1995.

HERÁCLITO. **Fragmentos e Doxografia**. Tradução de Wilson Regis e José Cavalcante de Souza. In: Os pré-socráticos. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 3ª edição. 1985.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise. Identificação**. São Paulo. Martins Fontes. p. 227. 2001.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser** (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Eldorado. (Original publicado em 1962). 1968.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.