

ENSINAR E APRENDER COMO CUIDADO ONTOLÓGICO E DIALÓGICO: UM ENCONTRO ENTRE HEIDEGGER, ROMBACH, PAULO FREIRE E OUTROS AUTORES

José Pereira de Queiroz¹
Marcos Aurélio Fernandes²
Cleidison da Silva Santos³

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre aprender e ensinar como dimensões indissociáveis de uma práxis do cuidado, a partir de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica inspirada na ontologia estrutural de Heinrich Rombach e em sua interpretação por Marco Aurélio Fernandes. Compreende-se a aprendizagem como processo multidimensional que articula práticas cotidianas e a busca de sentido da existência humana. À luz da noção de experiência em Martin Heidegger, aprender é entendido como processo transformador do sujeito, marcado por abertura, tensão e produção de novos sentidos. O estudo assume caráter teórico-interpretativo, fundamentado na análise hermenêutica de textos filosóficos e educacionais. Essa perspectiva dialoga com a concepção de experiência formativa em John Dewey, com a aprendizagem significativa de David Ausubel e com a aprendizagem por descoberta de Jerome Bruner. O ensinar é compreendido como prática de cuidado que cria condições ontológicas e relacionais para a transformação do sujeito, em diálogo com Paulo Freire, Hans-Georg Gadamer e Lev Vygotsky. Conclui-se que a educação se configura como experiência de autoconstrução, cuidado e emancipação humana.

Palavras-chave: Ontologia estrutural. Cuidado. Aprendizagem. Ensino. Fenomenologia.

¹ Doutor em Educação pela Universidad Nacional de Rosario. Possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, pós-graduação em Tecnologia na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás.

² Doutor em Filosofia pela Pontifícia Università Antonianum e Professor Associado da Universidade de Brasília. Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco. Atua na área de Filosofia, com ênfase em fenomenologia e pensamento de Heidegger, desenvolvendo pesquisas principalmente nos temas: fenomenologia, existência, liberdade e facticidade.

³ Doutor pela Universidad Nacional de Rosario e pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Instituto Federal do Pará, atuando nas áreas de educação, fenomenologia e ontologia estrutural.

INTRODUÇÃO

A práxis educativa, quando compreendida à luz do cuidado ontológico, emerge como terreno fecundo para repensar a relação entre ensinar e aprender. Partindo da hermenêutica fenomenológica de Heidegger e da ontologia estrutural de Rombach, neste artigo retomamos o estudo de Marcos Aurélio Fernandes (2014) para propor que aprender e ensinar são faces de um mesmo movimento existencial, alicerçado na abertura de horizontes e na experiência de estranhamento.

Ao dialogar com a pedagogia do diálogo proposta por Freire, defendemos que a interpelação filosófica – entendida como o exercício de pensar, investigar e questionar – converte-se em motor de uma didática que valoriza o não saber como ponto de partida e o cuidado como fundamento ético-ontológico. A partir dessa perspectiva, o aprendiz não é mero receptor de conteúdos, mas sujeito em constante transformação, atravessado por uma experiência medial que o impele a apreender o sentido oculto das coisas. Por sua vez, o educador assume o papel de cuidador-orientador que “deixa ser”, criando um espaço dialógico em que o conhecimento se autogera e se retroalimenta.

Nesse cenário, as contribuições de Dewey, Ausubel e Bruner ampliam e reforçam tal compreensão. Dewey nos lembra que “toda experiência genuína é educativa” (*Democracia e Educação*, 1916/1959, p. 78), destacando que aprender é sempre um ato de investigação prática, capaz de colocar o sujeito em relação viva com o mundo. Ausubel, por sua vez, enfatiza que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (*Educational Psychology*, 1968, p. 127), o que ressoa com a ideia de que o aprender emerge da mobilização de sentidos pré- estruturados na existência. Bruner complementa essa perspectiva ao afirmar que “a aprendizagem pela descoberta é a que melhor promove a continuidade do pensamento” (*The Process of Education*, 1960, p. 72), destacando o caráter ativo, autoformativo e interpretativo da construção do conhecimento – dimensão que se articula diretamente com a hermenêutica do ser e com a noção rombachiana de participação estrutural.

A partir dessa perspectiva ampliada, o aprendiz não é mero receptor de conteúdos, mas sujeito em constante transformação, atravessado por uma experiência medial que o impele a apreender o sentido oculto das coisas. Por sua vez, o educador assume o papel de cuidador-orientador que “deixa ser”, criando um espaço dialógico em que o conhecimento se autogera e se retroalimenta.

Nossa hipótese central é a de que somente através de uma práxis pedagógica que uma o cuidado ontológico (Heidegger e Rombach), a prática dialógica (Freire) e as concepções experiencial, significativa e ativa da aprendizagem (Dewey, Ausubel e Bruner) será possível fomentar ambientes de aprendizagem verdadeiramente emancipadores. Para tanto, exploramos, em primeiro lugar, como Fernandes concebe a aprendizagem em múltiplas dimensões – da habilidade operatória ao desvelamento do ser – e, em seguida, refletimos sobre o ensinar enquanto ato de cuidado e liberdade.

METODOLOGIA

No presente estudo, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter eminentemente bibliográfico e filosófico-hermenêutico, cuja finalidade é promover uma reflexão teórica aprofundada sobre os sentidos do aprender e do ensinar enquanto fenômenos constitutivos da existência humana. Trata-se de uma investigação que não busca explicações causais nem generalizações empíricas, mas a compreensão dos significados ontológicos, existenciais e ético-pedagógicos que estruturam a experiência educativa.

O eixo metodológico do trabalho fundamenta-se na articulação interpretativa entre três matrizes teóricas principais: a fenomenologia ontológica de Martin Heidegger, a fenomenologia estrutural da medialidade desenvolvida por Heinrich Rombach e a pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire. Essas perspectivas são colocadas em diálogo não como sistemas equivalentes, mas como horizontes distintos e complementares, cuja aproximação se dá em chave hermenêutica.

No que se refere à fenomenologia ontológica, a leitura de Heidegger concentra-se especialmente nas noções de experiência, cuidado (Sorge), abertura ao ser e deixar-ser (Seinlassen), fundamentais para compreender o aprender como um acontecimento de ser e não como mera operação cognitiva ou técnica. Já em Rombach, a ênfase recai sobre a fenomenologia estrutural da medialidade, entendida como uma abordagem que descreve os campos de relação nos quais sujeito, mundo e sentido se co-constituem. Importa destacar que essa fenomenologia estrutural não se confunde com o estruturalismo clássico, de matriz formalista ou linguística, pois não opera por esquemas fixos, mas pela descrição dinâmica das estruturas de sentido em emergência.

A contribuição de Paulo Freire é mobilizada a partir de sua pedagogia crítica e dialógica, especialmente no que se refere às noções de problematização, conscientização, diálogo e

autonomia. Nessas categorias, o aprender é compreendido como um ato ético, histórico e político de libertação, profundamente vinculado à leitura crítica do mundo e à transformação da realidade.

A hermenêutica filosófica constitui o horizonte metodológico que atravessa toda a investigação, orientando a leitura, a análise e a interpretação dos textos dos autores centrais — Heidegger, Rombach e Freire — bem como de interlocutores clássicos e contemporâneos que ampliam o campo reflexivo, como Sócrates e Nicolau de Cusa. A referência ao pensamento socrático, particularmente à valorização do não-saber como condição de abertura ao conhecimento, e à via negativa cusana, que reconhece os limites da razão diante do inefável, contribui para aprofundar a compreensão do aprender como experiência de abertura e de estranhamento.

Paralelamente, a interpretação hermenêutica promove o confronto conceitual entre categorias dessas tradições, buscando identificar ressonâncias, aproximações e tensões, e não equivalências conceituais diretas. Assim, por exemplo, a noção freiriana de interpelação e conscientização é colocada em diálogo com o cuidado ontológico em Heidegger e com a ideia de cura sui em Rombach, sempre respeitando as especificidades históricas, filosóficas e epistemológicas de cada autor.

A integração desses procedimentos metodológicos — levantamento bibliográfico rigoroso, análise fenomenológica ontológica e estrutural, e interpretação hermenêutica — assegura a consistência teórica da investigação e possibilita compreender como, no cerne da experiência educativa, as dimensões ontológicas, existenciais e dialógicas do cuidado podem articular-se de maneira significativa. Tal abordagem visa, sobretudo, iluminar práticas pedagógicas que, para além de técnicas e procedimentos, estejam comprometidas com a formação de sujeitos conscientes, críticos e livres, capazes de se reconhecerem como obra de si mesmos e de contribuírem para a construção de um mundo mais humano e mais justo.

A NATUREZA DA APRENDIZAGEM E A ARTE DE ENSINAR NA PERSPECTIVA DE ROMBACH

Apresenta-se, nesta seção, uma síntese da compreensão de aprendizagem e ensino desenvolvida por Marcos Aurélio Fernandes (2014), em diálogo com a fenomenologia estrutural de Heinrich Rombach. Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como uma práxis formativa por meio da qual o ser humano se constitui como obra de si mesmo, realizando suas possibilidades existenciais no interior de um processo contínuo de autoconstrução. O ensino,

por sua vez, não se define como transmissão de conteúdos, mas como uma prática de cuidado caracterizada pelo gesto de “deixar-ser”, isto é, de criar condições para que o aprender aconteça.

Fernandes (2014) observa que todo aprender envolve sempre um conteúdo e um modo de apropriação, o que conduz à questão fundamental: o que efetivamente se aprende quando se aprende algo? A resposta implica reconhecer que a aprendizagem se dá em múltiplas camadas. Aprender a dirigir, por exemplo, desenvolve competências operacionais necessárias à mobilidade; entretanto, esse nível permanece restrito se não houver compreensão dos princípios que sustentam tal prática, como os fundamentos mecânicos ou físicos envolvidos.

Quando o aprendiz, movido por curiosidade autêntica, busca ultrapassar a mera funcionalidade e compreender os fundamentos do que aprende, inaugura-se um percurso

formativo que pode se estender da formação inicial à pesquisa científica. Nesse movimento, o aprendizado deixa de ser apenas técnico e passa a envolver uma dimensão reflexiva e existencial, na qual o sujeito é conduzido a interrogar o sentido do ser, da vida e da própria finitude. Aprende-se, assim, não apenas a conhecer objetos, mas a tornar-se, realizando-se como ser humano em busca de sentido.

Aprender como experiência transformadora

A aprendizagem, compreendida fenomenologicamente, é essencialmente experiência. O termo “experiência” carrega um duplo sentido: refere-se tanto ao ato de experimentar quanto àquilo que é experimentado, sempre de modo histórico, fático e existencial. Heidegger (2003) afirma que fazer uma experiência significa ser atingido e transformado por aquilo que se encontra, não sendo algo produzido voluntariamente, mas acolhido como acontecimento.

Essa concepção permite compreender o aprender como um fenômeno medial, que não é nem puramente ativo nem passivo, mas se dá no entrelaçamento entre sujeito e mundo. Hermógenes Harada (2009) destaca que tal compreensão interpela diretamente as instituições educativas, pois questiona modelos de ensino orientados exclusivamente por lógicas utilitaristas e produtivistas. Na sociedade contemporânea, marcada pela performatividade, a experiência tende a ser reduzida à funcionalidade, obscurecendo sua dimensão originária como acontecimento de sentido.

Nesse contexto, aprender, quando autêntico, constitui-se como um evento transformador, capaz de reconectar o sujeito à sua potência criadora e à abertura para o vir-a-ser. A experiência educativa, portanto, não pode ser reduzida a procedimentos técnicos, mas

deve preservar sua capacidade de provocar estranhamento e questionamento.

Aprender como apreensão de sentidos e fundamentos

A dimensão experiencial da aprendizagem conduz à necessidade de apreensão dos fundamentos do saber. Conforme Aquino (2004), aprender não consiste em acumular informações, mas em compreender os princípios que estruturam a realidade. Inspirado em Tomás de Aquino, o autor afirma que o verdadeiro conhecimento envolve a apreensão das causas e dos fundamentos, permitindo ao sujeito realizar inferências, deduções e novas descobertas.

Essa concepção contrasta com abordagens contemporâneas que reduzem o aprender ao acúmulo de dados descontextualizados. Aprender, nesse horizonte, significa discernir entre princípios e consequências, seja por via dedutiva, seja por via indutiva, sempre orientado pela busca do sentido.

Aprender como apreensão da singularidade e da totalidade

O saber só se constitui plenamente quando o conhecimento é integrado a uma totalidade significativa. Aprender implica reconhecer a forma típica de um fenômeno e intuí-la em diferentes contextos, o que remete à noção husserliana de intuição eidética. Trata-se da capacidade de perceber as estruturas essenciais que se manifestam nos fenômenos empíricos.

Conforme Carneiro Leão (2010), esse processo possui caráter genealógico: aprender significa remontar das formas acabadas às suas origens, compreendendo os processos que as constituem. Assim, a aprendizagem articula singularidade e totalidade, fato e fundamento, experiência e estrutura.

Aprender como abertura e transformação

Fernandes (2014) destaca que aprender é um processo de abertura de horizontes, marcado pela tensão entre expectativa e satisfação. Essa dinâmica sustenta a motivação e o desejo de saber, frequentemente desencadeados pelo estranhamento, quando o que parecia óbvio perde sua evidência.

Nesse sentido, aprender não se reduz à acumulação de saberes, mas configura-se como um processo de autogeração do conhecimento, no qual o sujeito cuida de si e do mundo. Trata-se de um movimento contínuo e retroalimentado: quanto mais se aprende, mais se intensifica o

desejo de continuar aprendendo.

Ensinar como a arte de deixar-ser

À luz de Heidegger, aprender e conhecer exigem *Seinlassen*, o “deixar-ser” (HEIDEGGER, 2012). Ensinar, portanto, não significa impor conteúdos, mas criar condições para que o ente — e o aprendiz — possa manifestar-se em sua verdade. O professor assume o papel de orientador que convida à investigação, à pesquisa e à descoberta.

Essa relação funda-se no reconhecimento do outro como sujeito, estabelecendo uma relação dialógica que se opõe à lógica instrumental. Ensinar é, assim, um ato de cuidado, que requer renúncia ao controle e confiança na potência formativa do processo educativo. A referência ao *wu wei* de Chuang-Tzu reforça essa compreensão: agir sem impor, permitindo que o fluxo da aprendizagem aconteça.

Na perspectiva estrutural de Rombach, ensinar e aprender constituem um único processo relacional, no qual professor e aprendiz participam da co-criação de sentidos e mundos possíveis. Ambos se fundam na liberdade, na confiança e no respeito mútuo, configurando práticas de cuidado consigo, com o outro e com o mundo.

O QUE É ISTO APRENDER E ENSINAR EM HEIDEGGER?

7

Ao refletir sobre o que significa aprender e ensinar, Heidegger (1987) parte de uma análise rigorosa da *Crítica da Razão Pura*, de Kant, buscando pensar os limites e o sentido do conhecer, bem como da própria determinação da coisa. Nesse movimento, Heidegger propõe uma reflexão que ultrapassa tanto a subjetividade quanto a objetividade, indicando que compreender uma coisa não se reduz a um simples ato cognitivo, mas é um processo de apropriação existencial. Ele afirma que, desde a etimologia grega, o termo *Μάθησις* significa “aprender” e *Μαθήματα*, “o que se pode aprender”. Desse modo, para ele, aprender é um modo específico de tomar posse, de se apropriar, não de forma arbitrária, mas de um modo que corresponde à essência da própria coisa.

Heidegger observa que se *Μάθησις* é aprender e *Μαθήματα* é aquilo que pode ser aprendido, isso significa que as coisas estão incluídas nessa possibilidade “na medida em que podem ser aprendidas” (HEIDEGGER, 1987, p. 77). Contudo, ele adverte: nem todo tomar é aprender. Apropriar-se, no sentido banal de simplesmente possuir ou manipular, não significa aprender no sentido próprio. Há uma diferença essencial entre o simples uso instrumental de

algo e a compreensão de sua verdade, de sua essência.

Nesse contexto, surge uma pergunta central: “Qual é o modo de ‘tomar’ que constitui o aprender?” (HEIDEGGER, 1987, p. 78). Heidegger responde que é o modo próprio de *Μαθήματα*, o qual não é simplesmente o ato de usar, mas o ato de se apropriar do sentido da coisa. Por exemplo, quando alguém aprende a manusear uma arma, não aprende propriamente o que é a arma em sua essência; aprende apenas a usá-la. Aprender, nesse nível, torna-se um exercício de domínio técnico. Mas Heidegger quer mostrar que há um aprender mais profundo, que não se reduz ao uso, mas que busca compreender “o que é uma arma”, ou seja, sua essência como objeto de uso no mundo humano, seu pertencimento ao contexto existencial.

Nesse sentido, quando essa apropriação se dá pelo uso, Heidegger nomeia esse processo de exercício. Entretanto, ele ressalta: “O exercício é apenas uma forma de aprender, mas não é a essência do aprender” (HEIDEGGER, 1987, p. 78). A essência do aprender, no sentido próprio de *Μάθησις*, está ligada ao processo de tornar-se apropriado à coisa, de fazer com que a coisa se mostre a partir de sua própria verdade e de sua relação com o ser do homem.

Esse aprender não se limita, portanto, a procedimentos operacionais. Heidegger observa que, por meio do exercício, podemos aprender a usar algo – como carregar, mirar, apertar o gatilho –, mas, nesse processo, ocorre também um “aprender a conhecer a coisa”, pois o uso também conduz ao encontro com a coisa em sua totalidade. “O aprendizado também é sempre aprender a conhecer, e nesse processo há sempre uma direção” (HEIDEGGER, 1987, p. 79). Isso significa que, além de aprender a usar, o ser humano aprende a compreender o que aquela coisa é dentro de um contexto de mundo, de relações, de finalidades.

Esse movimento de aprendizagem não é homogêneo; há diferentes níveis e profundidades. Ao aprender sobre uma espingarda, por exemplo, alguém pode inicialmente apropriar-se de seu funcionamento técnico – como desmontá-la, limpá-la e operá-la –, mas pode ir além, buscando compreender as leis da balística, os fundamentos da mecânica, os princípios da ação química dos explosivos, e até questionar sua função no mundo: “O que é, afinal, uma arma?”. Esse questionamento não é apenas técnico, mas também existencial e ético, o que remete diretamente à dimensão mais originária do aprender, que consiste em um aprender a conhecer que fundamenta tanto o uso quanto a própria produção da coisa.

Assim, Heidegger afirma de modo contundente: “As *Μαθήματα* são as coisas das quais tomamos conhecimento, como já sabemos de antemão: o corpo em sua corporalidade; as plantas em sua nobreza; os animais em sua animalidade; as coisas em sua coisalidade” (HEIDEGGER,

1987, p. 79). Ou seja, o verdadeiro aprender é aquele em que se compreende o ente a partir de seu ser, em sua manifestação própria, e não apenas em seu uso instrumental.

O aprender, portanto, é sempre um processo de apropriação peculiar, no qual o sujeito não toma algo externo a si, mas sim aquilo que, de algum modo, já lhe pertence em sua abertura ao ser. Heidegger (1987, p. 80) ainda explica que ensinar, nesse contexto, é antes de tudo dar, e não oferecer: “O ensinável não se oferece, ele se dá. Indica-se ao estudante que se aproprie do que já lhe pertence”. Assim, ensinar não é transmitir conteúdos prontos, mas é conduzir o outro ao encontro com aquilo que ele, de certo modo, já tem como possibilidade, mas que precisa fazer emergir pela própria experiência de compreensão.

O verdadeiro ato de aprender, portanto, não consiste em acumular informações externas, mas em “tomar aquilo que já se tem”, ou seja, em apropriar-se de si mesmo no seu ser-no-mundo, experimentando o conhecimento como um desvelamento do real. Isso implica que o ensino autêntico não é um simples repasse de dados, mas um ato de condução, no qual o mestre e o aprendiz estão juntos no caminho do aprender.

Diante disso, Heidegger conclui que “ensinar não significa nada mais do que deixar os outros aprenderem. É um conduzir recíproco no caminho do aprender” (1987, p. 80). Por isso, aprender é sempre mais difícil que ensinar, pois exige que o sujeito se coloque verdadeiramente no caminho da abertura ao ser. Apenas quem é capaz de aprender pode, de fato, ensinar de forma autêntica, e o mestre difere do aluno apenas porque “pode aprender melhor e deseja aprender de forma mais originária”, pois, em última instância, “em toda verdadeira docência, quem mais aprende é o mestre” (HEIDEGGER, 1987, p. 81).

Por essa razão, Heidegger evoca a figura de Sócrates, que, ao caminhar pelas ruas de Atenas, interpelava as pessoas com uma única pergunta fundamental: “O que são as coisas?” Esse é o sentido originário de *Μαθήματα*, não o aprender superficial, mas o aprender que interroga, que busca a essência, que parte da pressuposição de que, de algum modo, já carregamos conosco a possibilidade de saber, mas precisamos fazer esse saber emergir pela via do questionamento e do desvelamento.

Nessa perspectiva, aprender não é simplesmente agregar informações, mas é antes uma tarefa de escuta, abertura e aceitação do ser das coisas. Heidegger (1987, p. ?) nos lembra que o aprendizado só ocorre verdadeiramente quando somos afetados pela presença da coisa, quando nos deixamos interpelar por ela e, assim, somos conduzidos à sua essência. Isso significa que o ato de aprender exige disposição para o silêncio, para a escuta atenta e para a suspensão dos

preconceitos que frequentemente nos impedem de ver as coisas como elas são.

Por isso, o ensino heideggeriano distancia-se radicalmente das práticas pedagógicas baseadas na mera transmissão de conteúdos. Ensinar não é transferir conhecimento como um objeto, mas é criar as condições para que o estudante possa habitar o espaço do aprender, no qual ele próprio se encontra na experiência de descobrir, compreender e apropriar-se. Heidegger afirma claramente que “ensinar é mais difícil que aprender não porque exige mais, mas porque quem ensina deve ser capaz de aprender melhor e mais profundamente” (1987, p. 81).

Portanto, tanto ensinar quanto aprender, para Heidegger, não se reduzem a procedimentos técnicos, mas pertencem ao modo de ser próprio do humano enquanto ser-no-mundo, sempre já lançado em relações de sentido com os outros e com as coisas. Nesse horizonte ontológico, ensinar é essencialmente “deixar-aprender”, isto é, permitir que o aprendiz se abra ao que quer ser aprendido e ao modo como esse aprender o transforma (HEIDEGGER, 1987, §22, p. 118). Assim, ensinar e aprender constituem tarefas ontológicas que dizem respeito à maneira como nos formamos no mundo e nos abrimos ao ser. O verdadeiro aprender é, então, um movimento contínuo de abertura, desvelamento e apropriação da verdade do ser; e o ensinar, em sua essência, é o acolhimento e o acompanhamento desse movimento, um caminhar conjunto no qual mestre e aprendiz se deixam conduzir pela própria emergência do conhecimento.

APRENDER E ENSINAR NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Na busca por compreender como despertar a experiência do não saber no processo educativo, recorreremos às reflexões de Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, obra na qual o autor fundamenta o ensinar e o aprender na problematização, no diálogo e na curiosidade, sempre orientados pelo horizonte da autonomia do educando. Para Freire, tanto o ato de ensinar quanto o de aprender exigem pesquisa constante, pois, como afirma, “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 16). Nesse sentido, a pesquisa não constitui um luxo acadêmico, mas uma condição imprescindível para a formação de uma consciência crítica e para qualquer proposta educativa emancipatória (DEMO, 2007, p. 23).

Ao defender que “não há pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 16), Freire reconstrói o papel do professor como pesquisador pedagógico e o do aluno como parceiro ativo na investigação da realidade.

Nesse sentido, o educador não se limita a transferir conteúdos: ele convoca o aluno a

questionar, a problematizar e a construir conhecimento conjuntamente. Por outro lado, o aprendiz deixa de ser mero receptor e torna-se coautor do processo, aprendendo também a investigar.

Para Freire, a curiosidade é o motor do movimento criativo de aprender e ensinar. Ele observa que a curiosidade ingênua, quando estimulada e problematizada, “não se destrói, antes se cristaliza como inquietação indagadora” (FREIRE, 1996, p. 17). Nesse horizonte, o ato educativo não pode reduzir-se à transmissão de conteúdos prontos, mas deve transformar o espanto inicial diante do mundo em pesquisa rigorosa, que amplia continuamente a inquietude investigativa e conduz da experiência imediata a formas mais críticas e reflexivas de compreensão.

Ademais, Freire sublinha que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização dos objetos”, isto é, na investigação profunda de sua configuração, de seus contornos essenciais e da razão de seu ser (1996, p. 69). Aqui, o autor reforça que aprender não é apenas acumular informações, mas desenvolver um olhar atento às múltiplas dimensões do real, exercitando a criatividade e a sensibilidade para perceber o que está por trás dos fenômenos.

A autonomia, por sua vez, emerge como fruto dessa prática dialógica e curiosa. Segundo Freire, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (1996, p. 69). Nessa ótica, o educador autoritário, ao silenciar a curiosidade do educando, tolhe seu processo de autonomia. Em contraste, um clima pedagógico-democrático, marcado por limites éticos que respeitam a dignidade de cada sujeito, estimula a liberdade de indagação e a formação de cidadãos críticos.

Além disso, é também por meio do diálogo que se constrói a segurança necessária à autonomia. Freire afirma que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1996, p. 69), ou seja, abertura para escutar e ser transformado pelo outro. Essa postura não apenas fortalece o vínculo professor-aluno, mas possibilita que a prática educativa seja, ela mesma, objeto de reflexão crítica, um convite a avaliar permanentemente como nossas ações formam ou comprometem a autonomia.

Portanto, Freire (1996, p. 55) lembra que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, mas que cada aprendiz deve forjar seu próprio processo de amadurecimento, dia após dia. Assim, uma pedagogia da autonomia precisa centrar-se em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, sempre respeitosa da liberdade. Só assim

o não-saber inicial se converte em força criadora, gerando sujeitos capazes de transformar o mundo e a si mesmos.

UM DIÁLOGO FILOSÓFICO SOBRE APRENDER E ENSINAR: HEIDEGGER, ROMBACH, PAULO FREIRE E OUTROS AUTORES

Pensar sobre os sentidos do aprender e do ensinar à luz das filosofias de Heidegger, Rombach e Paulo Freire nos permite construir uma compreensão profunda, humana e libertadora da educação.

Para Heidegger, (2003, p. 67) aprender não se resume a acumular informações. Trata-se de um acontecimento de ser, de uma abertura radical ao mundo, em que o sujeito se deixa afetar, interpelar e transformar pela experiência. O aprender se dá quando permitimos que o ser se desvele no encontro com aquilo que nos toca e nos convoca.

Ensinar, portanto, não é outra coisa senão criar condições para que esse desvelar aconteça, é, no fundo, um “deixar-ser”.

Rombach, (2004, p. 45-52) por sua vez, em sintonia com Heidegger, amplia essa compreensão ao conceber a aprendizagem como um processo de autogeração e de transformação estrutural do ser. O homem se faz obra de si mesmo na medida em que se constitui na relação com o mundo, com os outros e consigo próprio.

Nessa perspectiva, ensinar não é transferir conhecimento, mas oferecer uma ambiência propícia, um meio no qual o sujeito possa emergir, se transformar e se realizar. O ensino é, portanto, um acontecimento medial, que se dá no entre, na relação viva que possibilita o aprender.

Por outro lado, Freire, (1987, p. 68) se aproxima dessas concepções, mas traz uma ênfase singular: a dimensão ética, social e política da educação. Para ele, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo — os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo. Do mesmo modo, em Pedagogia da Autonomia, sustenta que ensinar exige respeito à autonomia, problematização, diálogo e compromisso com a humanização (FREIRE, 1996, p. 25-32). Assim, o aprender e o ensinar são práticas necessariamente partilhadas e voltadas à libertação.

Nesse sentido, a aprendizagem se realiza no diálogo, na problematização da realidade, na leitura crítica do mundo. O ensinar não pode ser entendido como um ato vertical, de transmissão, mas como um gesto horizontal de criação de sentido, de conscientização, no qual o aprendiz se torna sujeito de sua própria história e da transformação da realidade.

Assim, o diálogo entre essas três perspectivas revela importantes convergências. Todos rejeitam a ideia de ensino como mera transmissão e aprendizado como simples acúmulo de informações. Aprender, para eles, é sempre uma experiência que transforma o ser. Seja como abertura ao mistério do ser (Heidegger), como constituição estrutural na medialidade (Rombach) ou como consciência crítica da realidade (Freire), aprender é, antes de tudo, tornar-se.

Nesse processo, a relação aparece como elemento central. A aprendizagem e o ensino acontecem no encontro, no diálogo, na ambiência, no “entre” que constitui a experiência humana.

Mas também surgem diferenças importantes que valem a pena destacar. Enquanto Heidegger e Rombach privilegiam uma abordagem ontológica e fenomenológica, centrada no ser, no mistério e na experiência estrutural da existência, Freire enfatiza a dimensão ética, histórica e política, pois para ele, o mundo não é apenas um horizonte de desvelamento, mas um espaço concreto de injustiças, opressões e possibilidades de libertação. Heidegger se mantém mais próximo de uma postura meditativa e existencial; Rombach, de uma fenomenologia estrutural da medialidade; e Freire, de uma pedagogia crítica, voltada para a transformação social.

Apesar dessas diferenças, o diálogo entre esses pensadores abre caminho para uma compreensão ampliada do aprender e do ensinar. Aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas existir conscientemente no mundo.

Ensinar também é promover encontros, criar condições para que o outro se descubra, se transforme e atue de forma livre, responsável e solidária. Uma educação verdadeiramente humana precisa ser ontológica, na medida em que se pergunta quem somos; experiencial, pois nos coloca em movimento de transformação; e ética-política, porque nos convoca a assumir nossa responsabilidade na construção de um mundo mais justo, mais livre e mais humano.

Além dos autores citados outros autores também tratam sobre o ensinar e aprender como Vigotski que compreende o aprender como um processo sócio-histórico e culturalmente mediado, no qual a interação com o outro — especialmente o professor — possibilita ao estudante avançar além das capacidades individuais imediatas. O aprender não é mera internalização de conteúdos, mas transformação ativa das funções psicológicas superiores, sendo que “o aprendizado desperto processos internos de desenvolvimento” (Vigotski, 1934/2007, p. 97) que apenas se realizam na relação. Gadamer, por outro lado, entende o aprender

como um acontecimento hermenêutico: não se trata de aquisição técnica, mas de uma experiência que altera o horizonte daquele que compreende. Assim, “toda compreensão é, essencialmente, transformação” (Gadamer, 1960/1997, p. 458), e ensinar consiste em inserir o aprendiz no movimento contínuo do diálogo interpretativo, no qual passado e presente se entrelaçam na construção de sentido. Dewey acrescenta a essa perspectiva o primado da experiência reflexiva, ao afirmar que somente experiências que promovem continuidade e crescimento são verdadeiramente educativas; por isso, “toda experiência genuína é educativa” (Dewey, 1916/1959, p. 78), desde que favoreça a investigação, a resolução de problemas e a interação inteligente com o ambiente.

Ausubel reforça essa dimensão formativa destacando o papel determinante dos conhecimentos prévios na aprendizagem significativa, sintetizando seu princípio clássico: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Ausubel, 1968, p. 127). Ensinar, nesse sentido, é organizar condições para que novas ideias se ancorem nas estruturas cognitivas já existentes. Bruner, em diálogo com essa perspectiva, enfatiza o aprender como descoberta ativa, defendendo que a participação do estudante nos processos de investigação, indução e formulação de hipóteses promove a continuidade e a autonomia do pensamento, pois “a aprendizagem pela descoberta é a que melhor promove a continuidade do pensamento” (Bruner, 1960, p. 72). Embora partam de fundamentos distintos — sociointeracionais (Vigotski), hermenêuticos (Gadamer), pragmatistas (Dewey) e psicológicos cognitivistas (Ausubel e Bruner) — todos esses autores convergem na recusa de uma pedagogia meramente transmissiva e na defesa de que aprender é um processo ativo, relacional, situado e transformador; e que ensinar, por sua vez, consiste em criar condições para que o estudante participe, interprete, descubra e ressignifique o mundo.

Nesse horizonte, ensinar é cultivar espaços de abertura, onde o ser humano, sensível ao mistério da existência (como propõe Heidegger), mobilizado em sua potência criativa (como sugere Rombach) e comprometido com a libertação de si e dos outros (como defende Freire), se torna verdadeiramente sujeito de sua própria história, de sua liberdade e de seu próprio aprender.

Portanto, em Heidegger, ensinar significa essencialmente “deixar-aprender”, pois “o verdadeiro ensino não consiste em transmitir saber, mas em deixar aprender” (Was heißt Denken? 1954/2002, p. 15), abrindo o espaço no qual o aprendiz possa apropriar-se do sentido do que se mostra. Em Rombach, o aprender se dá como participação estrutural nas tramas de relação que constituem a realidade: “o homem é sempre participação estrutural em campos de

relação” (Strukturontologie, 1981, p. 42), de modo que educar é integrar o sujeito no campo dinâmico das formas-de-vida.

Vigotski, por sua vez, compreende aprender como um processo sócio-histórico mediado, no qual o professor atua como suporte que possibilita ao aluno avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal: “o aprendizado desperto processos internos de desenvolvimento” (A formação social da mente, 1934/2007, p. 97). Já Gadamer entende o aprendizado como um acontecer hermenêutico, uma experiência que transforma aquele que compreende, pois “toda compreensão é, essencialmente, transformação” (Verdade e Método, 1960/1997, p. 458), tornando o educador alguém que abre horizontes de sentido mais do que alguém que transmite conteúdo.

Em Paulo Freire, ensinar e aprender constituem um ato dialógico e libertador, no qual professor e estudante se reconhecem como sujeitos na problematização crítica do mundo, uma vez que “ninguém educa ninguém [...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Pedagogia do Oprimido, 1970/2019, p. 95), e em que a curiosidade “não deve ser domesticada, mas estimulada” (Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 17). Dewey enfatiza a experiência reflexiva, situando o aprender como investigação prática: “toda experiência genuína é educativa” (Democracia e Educação, 1916/1959, p. 78). Ausubel destaca o peso dos conhecimentos prévios, afirmando seu princípio clássico: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Educational Psychology, 1968, p. 127). Bruner, por sua vez, vê o aprender como descoberta ativa, pois “a aprendizagem pela descoberta é a que melhor promove a continuidade do pensamento” (The Process of Education, 1960, p. 72).

Apesar de partirem de enfoques distintos — ontológicos (Heidegger, Rombach), hermenêuticos (Gadamer), sociointeracionais (Vigotski), crítico-libertadores (Freire) e psicológicos (Dewey, Ausubel, Bruner) — todos convergem ao recusar a pedagogia transmissiva e ao afirmar que ensinar e aprender são processos relacionais, abertos e transformadores. Em conjunto, defendem que o estudante não é um recipiente a ser preenchido, mas um sujeito em construção, cuja formação exige diálogo, experiência, mediação, reflexão e abertura para novas possibilidades de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre Heidegger, Rombach, Freire e os demais pensadores aqui articulados

evidencia que ensinar e aprender são processos que ultrapassam largamente a transmissão de conteúdos: tratam-se de modos de ser-no-mundo, relações estruturantes que configuram a existência humana em sua abertura, historicidade e capacidade de significação. Heidegger mostra que aprender é sempre um modo de desvelamento, um deixar-se afetar pelo ser; Rombach aprofunda essa compreensão ao conceber o aprender como participação estrutural, processo medial em que sujeito, mundo e sentido se co- pertencem. Já Freire ressignifica essa abertura ontológica em chave ética e sociopolítica, ao afirmar que ninguém educa ninguém sozinho, pois ensinar é um ato de cuidado, diálogo, humanização e libertação.

A essa base ontológica e ético-dialógica somam-se as contribuições hermenêuticas de Gadamer, para quem aprender é movimento de fusão de horizontes e abertura ao sentido, e as perspectivas sociointeracionais de Vigotski, que concebem o conhecimento como produção coletiva mediada pela linguagem e pela cultura. Dewey, por sua vez, recorda que toda experiência genuína é educativa, enfatizando a investigação prática como núcleo do aprender. Ausubel reforça que toda nova aprendizagem se ancora nos significados prévios que estruturam nossa relação com o mundo. Bruner completa esse quadro ao defender o aprender como descoberta ativa, movimento que potencializa a continuidade e a expansão do pensamento.

Tomados em conjunto, esses autores convergem em um mesmo ponto essencial: o aprendiz não é um recipiente, mas um sujeito em formação, aberto ao mundo, às relações e aos sentidos que emergem da experiência. Ensinar, portanto, não é impor, transmitir ou controlar, mas cuidar, orientar, interpretar, dialogar, provocar e criar condições para que o outro se aproprie de si e do mundo, tornando-se capaz de agir, compreender e transformar.

Dessa articulação plural – ontológica, estrutural, hermenêutica, sociointeracional, experiencial e crítico-libertadora – emerge a possibilidade de uma prática educativa mais completa e profunda: uma educação fundada no cuidado ontológico (Heidegger e Rombach), no diálogo emancipador (Freire), na compreensão interpretativa (Gadamer), na mediação sociocultural (Vigotski) e nas dinâmicas de aprendizagem experiencial, significativa e ativa (Dewey, Ausubel e Bruner).

Assim, concluímos que somente uma pedagogia capaz de integrar essas diversas dimensões pode responder aos desafios contemporâneos da formação humana. Uma educação que une rigor e sensibilidade, teoria e prática, cuidado e liberdade; que reconhece no estudante não um receptor de conteúdos, mas um ser capaz de criar sentido, projetar possibilidades e construir um mundo mais justo. Em última instância, aprender e ensinar se revelam como

gestos profundamente humanos de abertura, coesão, transformação e emancipação — caminhos pelos quais reafirmamos a dignidade, a historicidade e a potência criadora do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BRUNER, Jerome Seymour. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Original de 1916.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *A verdade em questão: ensaios sobre a tradição filosófica ocidental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Filosofia, formação e pedagogia do pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Pensar a finitude: uma meditação sobre a condição humana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Pensar, ensinar e aprender: uma análise ontológico-estrutural do fenômeno educativo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Original de 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Original de 1970.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. Original de 1960.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Fausto Castilho. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012. Original de 1927.

HEIDEGGER, Martin. *Tempo e ser*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. O jogo do mundo: Heidegger e sua época. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORTARI, Luigina. Filosofia do cuidado. Petrópolis: Vozes, 2021.

NICOLAU DE CUSA. A douta ignorância. Tradução de Alfredo de Oliveira Marques. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. Original de 1440.

NICOLAU DE CUSA. Sobre a busca de Deus. São Paulo: É Realizações, 2019.

NODDINGS, Nel. O cuidado: uma abordagem feminina da ética e da educação. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

PLATÃO. Teeteto. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Loyola, 2003.

ROMBACH, Heinrich. Filosofia e fenomenologia da educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

ROMBACH, Heinrich. Ontología estructural: contribuciones para una filosofía del presente. Tradução de A. Rodrig e F. Stenger. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, 2017.

ROMBACH, Heinrich. Strukturontologie. Freiburg; München: Verlag Karl Alber, 1981.

ROMBACH, Heinrich. Subjektivität – Struktur – Person: Grundfragen einer strukturontologischen Anthropologie. Freiburg; München: Verlag Karl Alber, 1994.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. O nascimento da filosofia na era da ciência. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Original de 1934.