

**NEM MESTRE, NEM APRENDIZ...DASEIN-APRENDIZ: PENSAR O
CURRÍCULO ENQUANTO LUGARIDADE¹**

*Neither master, nor apprentice... Dasein-learner:
thinking the curriculum as placelessness*

Larissa Alves de Oliveira²

Felipe Costa Aguiar³

Jeani Delgado Paschoal Moura⁴

RESUMO

Os livros, preleções e conferências de Martin Heidegger contribuíram com diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação. Embora Heidegger não tenha uma preocupação primordial com as questões educacionais, suas considerações filosóficas ajudam a pensar a experiência educativa. Neste artigo, buscamos estudar o currículo como lugaridade, por meio da compreensão fenomenológica do *Dasein-aprendiz* como um modo de habitar a escola. Este esforço busca integrar elementos da fenomenologia heideggeriana ao debate sobre currículo, sob uma perspectiva da geografia fenomenológica.

Palavras-chave: Martin Heidegger; Fenomenologia; Docência; Currículo; Experiência.

ABSTRACT

The books, lectures, and conferences of Martin Heidegger have contributed to various areas of knowledge, including Education. Although Heidegger does not have a primary concern with educational issues, his philosophical considerations help to contemplate the educational experience. In this article, we aim to study the curriculum as "placehood"

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: larissa.deoliveira@uel.br

³ Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: felipe.costa.aguiar@uel.br

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Tutora do PET Geografia UEL. E-mail: jeanimoura@uel.br



through the phenomenological understanding of *Dasein*-learner as a way of inhabiting the school. This effort seeks to integrate elements of Heideggerian phenomenology into the debate on curriculum from a phenomenological geography perspective.

Keywords: Martin Heidegger; Phenomenology; Teaching; Curriculum; Experience.

DES-VELANDO A EXPERIÊNCIA ESCOLAR À LUZ DE HEIDEGGER

As contribuições de Martin Heidegger a diversos campos das ciências são notórias. Embora seus escritos não tenham a Educação como foco, é inegável que, além de filósofo, Heidegger tenha sido um educador. Vemos o Heidegger educador seja pelas suas conferências e preleções publicadas, que des-velam um pouco da didática do professor e do seu modo de ensinar pela palavra, seja pelas reverberações de seu pensamento nas obras de outros filósofos como Hannah Arendt, Jacques Derrida, Hans-Georg Gadamer e Emmanuel Levinas, ou até mesmo por sua influência em teorias educacionais, como a teoria curricular canadense, na presença de Ted T. Aoki (2005a; 2005b) e, no pensamento curricular brasileiro, na pessoa Joel Martins, além da aproximação que Kahlmeyer-Mertens (2005; 2013) realizou para repensar os fundamentos da educação.

Kahlmeyer-Mertens (2005) demonstrou que, apesar da Educação não ser a preocupação do filósofo, é inegável que existe um Heidegger educador, aquele que se dedicou à tarefa de educar. Em suas conferências, preleções e livros, não encontramos a premissa explícita de se pensar as questões educacionais de modo *stricto sensu*, mas há considerações que impactam na experiência educacional, tanto escolar quanto não escolar: a relação entre mestre e aluno, a perspectiva do deixar aprender (Oliveira, 2017), a questão da metafísica e do conhecimento, e o habitar poético e vários outros (Kahlmeyer-Mertens, 2013).

Essas aproximações também estão nos trabalhos de Critelli (1981a; 1981b; 1982), que procurou resgatar o sentido de educação pela aproximação com a ontologia heideggeriana. Sob essa perspectiva, a autora buscou conexões entre a dominação cultural na América Latina e a educação, relacionando-as com os conceitos heideggerianos de autenticidade e a inautenticidade. Em outros trabalhos, a autora também retomou o sentido fenomenológico de educação e a tarefa de educar à luz dessa ontologia (Critelli, 1981b; 1982). Todas essas abordagens foram realizadas com uma perspectiva de aproximação. Não

é de surpreender que o subtítulo do livro de Critelli (1981a) seja “tentativa de reflexão ontológica”, indicando um esforço de refletir sobre educação por meio da ontologia, um modo de pensar que, naquele contexto, não era comum na Educação e ainda hoje é pouco frequente.

A escavação do sentido da educação com base na ontologia heideggeriana também aparece nos trabalhos de Martins (1983), Espósito (1993) e Martins e Espósito (1992). Não é coincidência, uma vez que Martins liderava o grupo de pesquisa composto por esses e outros tantos pesquisadores. Naquele momento, tanto Critelli, quanto Espósito eram doutorandas sob orientação de Martins, que encontrou em Heidegger o fundamento de sua abordagem das experiências escolares.

A tentativa de reflexão ontológica de Critelli também está presente em Martins (1983), que expressou sua intenção já no título de seu texto “A ontologia de Heidegger”, presente no capítulo do livro “Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação”. Por outro lado, o trabalho de Espósito (1993), além de propor uma interpretação da experiência escolar, lançou mão da fenomenologia heideggeriana para compreender os sentidos de escola e educação. Essa abordagem não apenas permitiu escavar os referidos sentidos, mas também possibilitou interpretar as narrativas dos professores à luz da fenomenologia-hermenêutica.

Uma breve exposição dessas abordagens revela que, para repensar o sentido de educação, é preciso voltar à ontologia que orienta nossas perspectivas. Em Nascimento (2010; 2013; 2019a; 2019b), por exemplo, encontramos uma busca pela analítica do Dasein, cuidado e educação sob a fenomenologia-hermenêutica. O autor empreendeu uma desconstrução da Metafísica para questionar as concepções estabelecidas na Educação sobre como educamos, somos educados e como ocorre o conhecimento. Além disso, observamos nesses textos um movimento de recuperar esses sentidos sedimentados no tempo, visando, assim, repensar de maneira autêntica a tarefa de educar.

Dentre as aproximações mencionadas, a de Martins e Espósito (1992) é a que mais se aproxima da proposta deste trabalho devido ao foco no currículo e na experiência curricular. Esses autores consideram o currículo como um termo equivalente à educação, entendida como *poíesis*. Adiante, aprofundaremos essa perspectiva, mas por enquanto essa



contextualização é suficiente. É importante ressaltar que esta é mais uma tentativa de aproximação da Educação com o pensamento de Heidegger, que busca integrar elementos da fenomenologia heideggeriana ao debate sobre currículo, sob uma perspectiva da geografia fenomenológica.

Diferente dos autores supracitados, nossa preocupação surge do campo da Geografia. Essa perspectiva permite compreender os processos educacionais à luz dos conceitos e princípios heideggerianos, oferecendo um debate sobre o currículo escolar, com a intenção de contribuir com o Ensino de Geografia, entre outros campos disciplinares.

Habitar a Geografia com Heidegger implica incorporar sua filosofia fenomenológica ao fazer científico. Este habitar está circunscrito em pelo menos três lugares, representados pelos grupos de pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação⁵, Geografia Humanista Cultural⁶ (GHUM) e NOMEAR - Fenomenologia e Geografia⁷. Em todos esses contextos, o objetivo é transcender a abordagem tradicional da Geografia, que via de regra se concentra em aspectos físicos e objetivos do espaço, para adotar uma perspectiva holística e humanizada, centrada na experiência.

As contribuições de Heidegger à geografia humanista de base fenomenológica e à geografia fenomenológica foram explicitadas por Marandola Jr. (2009; 2012; 2013; 2020), Dal Gallo e Marandola Jr. (2015; 2016) e Dal Gallo, Bernal e Marandola Jr. (2014). Esses estudos destacaram como diferentes pensadores foram incorporados pelos geógrafos humanistas nos últimos anos, sendo Heidegger um deles. Aguiar e Pacheco Junior (2023) mostraram que essa diversificação de abordagens fenomenológicas indicada por Marandola (2013; 2020) como característica do campo no Brasil se intensificou, principalmente nas pesquisas realizadas pelo NOMEAR.

Aguiar e Pacheco Junior (2023) apresentaram como Heidegger tem sido incorporado pelas pesquisas mais recentes do NOMEAR, destacando a aproximação das contribuições do filósofo para os estudos em ensino e formação de professores de Geografia como um desses frutos. Além disso, os resultados da parceria entre os grupos de pesquisa NOMEAR e Fenomenologia, Geografia & Educação também demonstram um esforço

⁵ Para saber mais: <https://gepfge.wixsite.com/londrina>

⁶ Para saber mais: <https://geografiahumanista.wordpress.com/about/>

⁷ Para saber mais: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6233185899254913>

conjunto de aproximação com o pensamento de Heidegger. Entre esses estudos, destacamos Oliveira (2017), Oliveira (2022), Oliveira e Moura (2022) e Oliveira, Moura e Marandola Jr. (2024).

Isto posto, este texto pode ser considerado um desdobramento da tese intitulada “Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser *Dasein-aprendiz*” (Oliveira, 2022), fazendo referência à afirmação de Heidegger sobre a ponta de lança como um lugar de reunião, onde tudo converge e, partir daí gerando na autora o desdobramento conceitual de *Dasein-aprendiz*. Este artigo expande essa perspectiva ao não se concentrar apenas na escola, mas na experiência curricular enquanto lugaridade. Essa é também a preocupação de outra tese em andamento nos grupos de pesquisa citados, o projeto de pesquisa de Aguiar (2023), que investiga como os professores de Geografia criam currículo cotidianamente.

Para entender a experiência de currículo como lugaridade, temos uma pergunta de partida: como habitamos a escola? Ao longo do texto é sobre ela que nos desdobramos.

DASEIN-APRENDIZ COMO COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA DO HABITAR A ESCOLA

Como habitamos a escola? A busca que traçamos a partir dessa pergunta não conduz a uma resposta definitiva, isto porque a reflexão surge da própria experiência, que, como veremos, é singular.

O entendimento do que a palavra experiência significa varia dependendo do caminho teórico adotado. Nossa compreensão se baseia na definição de Larrosa (2002, p. 21), que descreve a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, assim o educador situa seu entendimento frente as questões contemporâneas que investiga no campo da Educação.

O cerne da crítica de Larrosa está no movimento intenso e caótico de coisas que nos acontecem a todo tempo. Ao refletir sobre esse excesso de acontecimentos, o educador enfatiza que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (Larrosa, 2002, p. 21). Isso se deve a múltiplos fatores, como a sobrecarga de informações



e opiniões, bem como a rapidez do nosso tempo, onde tudo está em constante mudança. Larrosa desenvolve a sua crítica por meio do argumento de que os aparatos educacionais corroboram para tornar a experiência cada vez mais rara. É nesse aspecto que as dicotomias, que frequentemente parecem separar a ‘experiência’ da ‘não experiência’, contribuem para moldar uma escola como ela é.

Ao compreender que a experiência é aquilo que nos toca, em seu sentido existencial e singular, como um vislumbre ou uma pausa em um momento e lugar específicos, falamos então de uma experiência situada. É diante dela que perscrutamos o sentido da escola e o conectamos à pergunta inicial.

Se etimologicamente a escola é descrita como tempo dedicado ao ócio, ao observarmos a realidade encontramos rotinas cada vez mais aceleradas e currículos cada vez mais extensos para serem cumpridos. No entanto, essas características não encapsulam a escola em sua totalidade, essa instituição também incorpora a reflexão, o diálogo e a experiência. Desse modo, podemos compreender que o ócio a que se refere a etimologia talvez esteja mais atrelado à concepção de experiência, devido à passividade necessária para seu desvelar e ao impacto que ela causa do que necessariamente vinculado a um intervalo do cotidiano. São essas experiências que determinam, por vezes, o que cada pessoa compreende ou vivencia como escola. Considerando que estamos lidando com uma experiência situada nesta instituição, retornamos então a nossa questão inicial: Como habitamos a escola?

O conceito de habitar é abordado na ciência geográfica de várias maneiras, podendo ser compreendido em termos de *habitat*, como em Leff (2013), nas perspectivas mais ambientais, ou voltado ao contexto existencial das vertentes humanistas, como em Marandola Jr. (2020). Essa diversidade de interpretações tem gerado um amplo debate em torno do conceito. De todo modo, a reflexão sobre o habitar permanece como tema central na ciência geográfica, suscitando discussões que vão além da simples experiência dos lugares. Ela destaca as múltiplas manifestações de modos-de-ser, como observado por Marandola Jr (2020).

Traçando um paralelo com a reflexão do habitar que desvela os modos-de-ser, o conceito de habitar em Heidegger (2001) foi tratado de modo indispensável em sua filosofia. Assim como muitos conceitos elaborados pelo filósofo, o habitar, apesar de manifestar-se

no cotidiano, não pode ser compreendido unicamente desse modo, pois se funda em nossa própria existência.

Em sua conferência intitulada “Construir, habitar, pensar”, proferida no ano de 1951, Heidegger (2001) prossegue na elaboração da questão sobre o sentido de ser, desta vez, a partir da linguagem. Nas páginas iniciais de sua conferência o filósofo mostra que para o motorista de caminhão, o habitar está presente na autoestrada, mesmo que não seja em sua residência. Do mesmo modo, a tecelagem representa o habitar da tecelã, mesmo que ali não seja o seu local de moradia.

O habitar não seria apenas o fim que se impõe a todo o ato de construir, mas ambos se constituem em uma relação de meio e fim, uma vez que “construir já é em si mesmo habitar” (Heidegger, 2001, p. 126). Sendo assim, o habitar não pode ser compreendido apenas em termos de posse material, mas se relaciona às possibilidades de ser-no-mundo, à medida que construímos nosso mundo circundante. Isso se manifesta por meio da plantação realizada no solo, da tecnologia utilizada na construção de uma casa, do trabalho, do acontecer de uma aula, do diálogo e das descobertas, entre outros aspectos.

Ao habitar a escola estamos nos referindo ao ato de ensinar e aprender, de experienciar a escola em sua existencialidade. A escola é o lugar do habitar de estudantes e professores, da docência e da discência em sua experiência cotidiana. Isso envolve a escuta passiva suspensa de teorias, por meio da qual escutamos para compreendermos aquilo que nos atravessa, a experiência. Essa escuta é um encontro, uma experiência poética de habitar a escola, que se des-vela dinâmica e singular.

Nesse sentido emerge a compreensão de um *Dasein-aprendiz*, enquanto conceito formulado das reflexões de Oliveira (2022) a partir das leituras heideggerianas. Tal concepção se desvela a partir da superação das dicotomias presentes no entendimento da escola, como discentes-docentes, docente-escola e discente-escola, sugerindo que não é possível desvincular esses modos de existir. Dessa maneira, o *Dasein-aprendiz* busca lembrar ao ser humano sua coexistência com a Terra, de modo que, ao habitar a escola, possamos torná-la verdadeiramente uma escola e revelar seus fenômenos.

Enquanto *Dasein-aprendiz* desvelamos a escola não por meio de sua materialidade objetiva, mas por meio do construir e do habitar como relações que se desvelam no cotidiano



através do lugar, na relação existencial entre docentes, discentes, espaço escolar e todos os seus lugares. Habitamos a escola enquanto a construímos e vice-versa.

Nessa seara, o conceito de lugar tem sido discutido há muito tempo no campo da ciência geográfica e enriquece a compreensão do *Dasein-aprendiz*. Na perspectiva humanista, lugar não é o “palco” das ações humanas, mas a relação do homem com a terra, as significações que este atribui por meio dos sentimentos, no vínculo homem-terra-tempo e de suas experiências (Dardel, 2011).

Tuan (1983) mostra a intrínseca relação de espaço e lugar, em que o primeiro significa liberdade e o segundo segurança. É pela vivência do cotidiano que tornamos espaço um lugar, utilizando nossas experiências, nossos sentidos, nossa imaginação e o próprio simbolismo para criar essa relação. No cotidiano, o lugar é onde vivemos, seja em escalas maiores, como a nossa pátria, por meio dos símbolos, ou de modo mais concreto, como nossa casa, nosso bairro e nossa escola. Lugar tem possibilitado o entendimento da experiência geográfica para além da antiga dicotomia entre corpo e mundo.

Para Seamon (2017), o conceito de lugar deve abranger a potência de ser o que é, da lugarização vivida. Ele une o mundo espacial e delinea centros da ação humana em seus significados e intenções, que favorecem a formação do lugar, num fenômeno indivisível de experiência-de-lugar-das-pessoas. A lugarização vivida é um desdobramento do conceito de corpo vivido, que Seamon (2017) e outros autores com os quais dialoga como Toombs, Casey e Finlay, apropriaram de Merleau-Ponty, conhecido por atrelar o corpo ao mundo e, mais tarde, o mundo a carne, sendo esse um modo de compreender a relação existencial entre corpo e mundo para além das dualidades. Nesse sentido, corpo e mundo não são opostos, mas se constituem em comunhão ao se encontrarem no lugar, acontecimento em que corpo e mundo se desenham. É neste enlace que as relações de significação passam a se apresentar.

Há uma proximidade dessa compreensão fenomenológica de lugar com o pensamento de Heidegger (1999) em “Introdução à metafísica”, texto em que o autor discorre sobre o estar situado como condição essencial do *Dasein*, esse ente histórico que existe e participa da historicidade do mundo. Na leitura de Marandola Jr. (2021), somos seres-situados, encrustados na historicidade e na geograficidade de nossa época, somos existencialmente constituídos em relação ao espaço geográfico.

Esse é um dos âmbitos nos quais podemos pensar lugar a partir de Heidegger, outros tantos foram apresentados no trabalho de Saramago (2012). Dessas várias possibilidades, o trabalho de Oliveira (2022) se aproximou do lugar como ponta de lança para pensar o *Dasein-aprendiz* por meio do habitar heideggeriano. Nas palavras do autor:

A palavra “lugar” significa originariamente ponta de lança. Na ponta de lança, tudo converge. No modo mais digno e extremo, o lugar é o que reúne e recolhe para si. O recolhimento percorre tudo e em tudo prevalece. Reunindo e recolhendo, o lugar desenvolve e preserva o que envolve, não como uma cápsula isolada, mas atravessando com seu brilho e sua luz tudo o que recolhe de maneira a somente assim entregá-lo à sua essência (Heidegger, 2004, p.27).

Ao evidenciar o lugar como ponta de lança, Heidegger (2004) delineia um entendimento que transcende as dicotomias que dissociavam o homem e lugar. Embora Heidegger não tenha abordado diretamente problemáticas da Geografia, suas reflexões foram reinterpretadas de diferentes maneiras por vários autores em busca de questões norteadoras para essa ciência, como Aguiar e Pacheco Junior (2022) demonstraram. Fruto desse movimento podemos apontar a geograficidade de Dardel (2011) e o ser-situado de Marandola Jr. (2021).

Em Dardel (2011) a historicidade heideggeriana é relida pela ótica da geograficidade, que demonstra a relação visceral entre o homem e a Terra, sendo ela uma experiência derivada da geografia vivida em ato, que precede a Geografia e se manifesta através das surpresas do homem frente à Terra, dos acontecimentos que o atravessa, que o toca, ou seja, da experiência do mundo circundante. Trata-se de uma experiência geográfica:

A geograficidade, que expressa a materialidade do espaço geográfico, é compartilhada em nossas vivências cotidianas com a lugaridade que, por sua vez, expressa exatamente essa relação dialógica dos seres em movimento com lugares e caminhos que, como pausa, como convivência íntima, arrumam e delimitam os espaços (Holzer, 2013, p. 24).

Nesse sentido, existe uma geograficidade em nossas experiências, uma relação existencial profunda com a Terra que nos abriga. Como modo de habitar a Terra, a geograficidade se manifesta nos lugares que vivemos, nas paisagens por onde caminhamos,



no tempo que nos atravessa e nos espaços que percorremos, sobretudo no modo como a experiência de mundo nos torna quem somos, nos constitui existencialmente e direciona nossos valores. Se a geograficidade é a relação inalienável que temos com a Terra a lugaridade é o modo como essa relação acontece, o modo como lugar se torna advérbio em vez de substantivo (Marandola Jr. 2009). A geograficidade, portanto, se manifesta enquanto modo de ser-no-lugar (Casey, 2001), pois é por meio dele que o mundo se apresenta para nós.

Diante disso, compreendemos os modos de habitar a escola como lugaridade, ou seja, modos-de-ser-estar-no-lugar. Parafraseando o lugar como ponta de lança, compreendemos que a escola é um lugar em que tudo se reúne, recolhe e acolhe. É na escola que *Dasein* se torna *Dasein-aprendiz*, um ser lançado no mundo da vida escolar, um projeto inacabado, um ser de possibilidades imprevistas. O modo como *Dasein-aprendiz* habita a escola e se constitui nesse lugar em que ele é dejectado é o que compreendemos como currículo, o caminho que todos nós fazemos a todo tempo para nos tornarmos quem somos no decurso da vida enquanto a vida está em curso. Currículo diz sobre o caminho, lugaridade sobre o caminhar, sobre como habitamos a Terra e doamos sentido ao mundo.

CURRÍCULO E LUGARIDADE, MODOS-DE-SER DASEIN-APRENDIZ

A compreensão fenomenológica do habitar a escola des-vela que docência e discência são faces fundamentais do *Dasein-aprendiz* (Oliveira, 2022), esse modo de ser que, como já dissemos, é um projeto indefinido e inconcluso, que se desdobra cotidianamente nos modos como habitamos as escolas.

Essa situação é semelhante àquela descrita por Freire (2014), na qual todo ser educa e é educado até ser arrebatado pela finitude. Ser inconcluso não é uma identidade que escolhemos reivindicar ou abandonar; estamos sempre em processo de constituição. Esse é o fundamento do *Dasein-aprendiz* que permite o constante movimento de ensinar e aprender.

Além da inconclusão, há outros elementos que constituem a condição existencial do *Dasein-aprendiz*, sem contar com os já conhecidos existenciais que Heidegger (2012) elencou como experiências constitutivas do *Dasein*. A facticidade, que descrevemos neste artigo, é aquela que circunda aqueles que habitam a escola, os elementos que descrevemos

pertencem a essa situação existencial: currículo e lugaridade. Os compreendemos como fundamentais para a constituição do *Dasein-aprendiz* que habita a escola, e por isso os consideramos fenômenos fundamentais para a condição existencial que investigamos.

Queremos dizer que o *Dasein-aprendiz* se constitui essencialmente pela relação entre currículo e lugaridade, formando uma tríade na qual a ausência de qualquer um desses elementos tornaria essa condição existencial impossível. Porém, ao afirmarmos essa tríade fundamental, é importante não apagar as diferenças entre currículo e lugaridade; é necessário respeitar as particularidades de cada um. Essa ambivalência pode ser expressa assim: currículo é lugaridade e vice-versa, mas ambos possuem significados distintos, apesar de estarem em constante relação. Currículo e lugaridade são elementos diferentes, que pressupõem um ao outro para existirem.

É necessário circunscrever currículo e lugaridade no horizonte de compreensão do *Dasein-aprendiz* para expormos essa condição existencial de modo devido. Tomamos como pergunta de partida: como *Dasein-aprendiz* habita a escola mediado pelo currículo e pela lugaridade?

Dasein-aprendiz habita a escola no limiar entre docência e discência, uma experiência limite. A escola é como a ponta de lança que Heidegger (2004) concebeu, um lugar que reúne, recolhe e acolhe (Saramago, 2012; Oliveira, 2022). Neste lugar, educador e educandos habitam o limite de si mesmos, ambos se educando mutuamente (Freire, 2014). Assim, *Dasein-aprendiz* revela-se como esse modo-de-ser-com-o-outro, agindo por meio da intencionalidade e volição, mas também da passividade (Oliveira, 2022).

Dasein-aprendiz habita a escola como quem habita o entre; porém a linha tênue entre docência, discência, volição e passividade não é o único limite no qual essa experiência está circunscrita. A experiência de ser professor também é uma vivência de habitar entre o currículo-planejado e o currículo-vivido (Aoki, 2005a). Como nosso intuito é pensar a relação entre currículo e lugaridade por meio do modo como habitamos a escola, concentraremos a nossa atenção nas diferentes facetas desta facticidade. No entanto, é válido considerar o habitar do *Dasein-aprendiz* em diversos outros espaços, como nas ruas, em casa, nos *shoppings centers* ou em qualquer outro lugar no qual o *Dasein* educa e é educado.



A escola, nesse contexto, é apenas uma das situações nas quais essa condição existencial pode ser delimitada. O modo de habitar a escola é caracterizado pela imersão, na qual o *Dasein* se insere e circunda todas as coisas e pessoas. Imersão na escola é mergulhar em uma atmosfera que combina elementos do planejamento (currículo-planejado) e espontâneos (currículo-vivido); é também mergulhar na ambivalência, na experiência de habitar o entre, um lugar que não é puramente um nem outro. O *Dasein-aprendiz* habita entre os currículos planejados e vividos; essa é a essência do seu modo de habitar, a maneira pela qual o currículo se manifesta em advérbio de lugar, em lugaridade.

O currículo-planejado apresenta à escola determinados modos de habitar, incumbindo-se da organização do sistema de ensino em disciplinas escolares, o ordenamento dos conteúdos disciplinares de cada componente curricular, os métodos avaliativos, entre outros aspectos. Apesar do currículo-planejado tentar controlar a vida nos espaços escolares, todas as práticas pedagógicas são situadas e relacionais, pois a prática curricular é, de certa forma, uma prática que busca situar o currículo-planejado em uma determinada circunstancialidade, em um determinado lugar (Marandola Jr., 2012).

Ao serem situadas no lugar, nesse caso nas salas de aula, as práticas pedagógicas traduzem o currículo-planejado generalizado em lugaridades, modos particulares de ensinar e aprender – de habitar o mundo da vida escolar; essa circunscrição é o currículo-vivido. Trata-se, portanto, de um currículo em ato, em prática.

O modo como a prática curricular acontece é a lugaridade, isto é, a circunstancialidade na qual estão reunidos educadores, educandos, objetos de aprendizagem, métodos avaliativos e todos os elementos do processo de educação escolar. Currículo se torna lugaridade por meio do próprio habitar, sendo esse o modo como o *Dasein-aprendiz* está-na-escola e experiência o currículo para além de todas as diretrizes curriculares prescritas. A lugaridade nos mostra o currículo em curso - a vida na vida - porque ela nos mostra como habitamos (currículo-vivido), e não como deveríamos habitar (currículo-planejado).

Pensar o currículo em curso nos aproxima do modo como Heidegger (2001) pensou o construir, o habitar e o pensar, sendo este um modo de construir e habitar o construído, em que o pensar é estar próximo de alguma coisa ou de um lugar, constituindo-se como uma forma de eliminar distâncias. Habitamos por meio do modo como lidamos com as

coisas que nos circundam na vida cotidiana, que tecem o nosso mundo circundante. O habitar do *Dasein* é essencialmente relacional, representando um *modo-de-ser* temporal que depende de como o sentido de ser é compreendido em determinada situação e é significado socialmente.

Então, habitamos o currículo que construímos enquanto simultaneamente construímos o currículo que habitamos, circunscritos no cerne de uma determinada coletividade (*Mitdasein*). Nesse sentido, a compreensão fenomenológica de currículo rompe com a dissociação entre currículo-planejado e currículo-vivido (Aoki, 2005a) e, sob bases heideggerianas, busca contemplar a experiência de criar currículo - um currículo em ato - que não se limita apenas ao que está planejado ou ao que é vivido, mas no lugar do entre, na experiência de habitar esses dois mundos curriculares (Aoki, 2005b).

Nessa perspectiva, o currículo vai além do mero programa escolar. Ele refere-se “[...] ao humano, à trajetória a ser seguida, seja na escola ou mesmo fora dela, representando sempre a busca pelo ato de educar” (Martins; Espósito, 1992, p. 21). É nesse sentido que nossa compreensão de currículo não está centrada nos objetivos de aprendizagem, nas disciplinas escolares, nas avaliações ou nos recursos didáticos, mas sim em como a experiência educacional é vivida em relação a todos esses processos. Essa é, portanto, a percepção de currículo, “[...] visto agora como uma nova possibilidade: *trajetória a ser vivida pelo humano na produção da cultura*” (Bicudo, 1992a, p. 12 - grifo do original). Em outras palavras, se currículo passou a significar um programa a ser apresentado aos alunos, um modelo de como viver, a concepção que apresentamos busca entender como esse programa é vivido. É o enfoque nessa experiência, como indicou Aoki (2005a; 2005b), que podemos desvelar como os professores habitam entre os mundos do currículo.

Nesta perspectiva, nos afastamos da visão de currículo como um fim em si mesmo e nos aproximamos dele como um meio, um modo que nos permite nos tornar quem somos. Portanto, compreendemos o currículo como um caminho a ser percorrido, uma jornada (do latim “*currere*”), em vez de apenas a internalização de um caminho ou programa previamente definido (Martins; Espósito, 1992). Indo além:

Fazer Currículo não se trata mais de construir um instrumento a ser planejado por um grupo de especialistas em educação, elaborado com a finalidade de envolver a escola como um todo para exercer a obra de educar. A ideia de Currículo assim



expressa está conexas com um funcionalismo pragmatista. para a fenomenologia, designa mais que isso, envolve o reconhecimento de uma primazia própria ao humano, a de desenvolver talentos e capacidades que se fundamentam na liberdade de agir. Portanto, entre os deveres que o homem tem para consigo está o “cuidado” (*sorge*), que significa um zelo em não permitir que os seus talentos permaneçam emperrados, de forma oxidada, ou seja, que não venham se expressar. Deverá zelar, ainda, para que a partir do conhecimento e dos sentimentos sejam tomadas atitudes, que como um todo deverão influir harmoniosamente para a abertura do Ser em sua plenitude (Martins; Espósito, p. 1992).

Sorge, compreendido como o cuidado que Heidegger (2012) apontou ser a estrutura fundamental do *Dasein*, orienta essa compreensão de currículo e o modo como o *Dasein-aprendiz* se constitui existencialmente. Assim, é preciso repensar não apenas o sentido de currículo, mas também o de educação, conforme sugerido por Martins e Espósito (1992), que o conceberam como poesia “[...] como produzir, fazer habitar o construído” (Bicudo, 1992b, p. 13).

Assim, nossa investigação retorna novamente à questão de como habitamos a escola, que continua sendo nossa indagação principal e nunca deve ser negligenciada. Se um dia essa questão cair no ostracismo, como tem ocorrido em meio às tendências pedagógicas “transformadoras”, será um sinal do diagnóstico feito por Heidegger em “Ser e Tempo”: o sentido do ser foi esquecido. Se educação é um ato poético de criar e construir, para então habitar o construído, cabe a pergunta: como temos feito essa poesia na escola? A resposta para essa interrogação está no modo como temos trilhado o caminho na escola, na lugaridade que atravessa o currículo-vivido.

PONDEO CADA COISA EM SEU LUGAR

A interpretação que realizamos do *Dasein-aprendiz* como modo de habitar a escola nos mostrou que currículo e lugaridade são indissociáveis e fundantes dessa condição existencial. Como elementos intrínsecos, currículo e lugaridade se reúnem, se recolhem e se acolhem, assim como a ponta de lança que Heidegger pensou, o lugar onde tudo converge. É por meio dessa circunstancialidade que nossa interpretação se concentra nos estudos de lugar, que situam a abordagem de currículo no debate ontológico.

É fundamental descentralizar os estudos curriculares do âmbito do currículo-planejado ou do currículo-vivido e direcioná-los para o lugar do entre, para o próprio ato de trans-fazer. O modo como cada *Dasein-aprendiz* pensa, cria e pratica currículo é a situacionalidade de sua prática pedagógica. A essência dessa situacionalidade é o trans-fazer, o ato poético de circunscrever as questões universais dos currículos-planejados na particularidade das salas de aula.

Assim, a prática pedagógica se mostra como arranjo e arrançamento, tudo que dela advém é movimento, é advérbio de lugar, é lugaridade. Eis aqui o sentido geográfico da prática pedagógica, habitar a escola por meio de determinada lugaridade. Dizemos “por meio de” porque essa é a locução adverbial que indica que algo acontece por intermédio de uma coisa ou pessoa; e como a experiência curricular é vivida se não for por intermédio de coisas, pessoas, espaços, tempos e lugares? Se o sentido de currículo se des-velou como um caminho a ser percorrido, perguntamo-nos: como percorremos esses lugares? A resposta dessa pergunta é a descrição de determinada lugaridade, de um determinado modo de habitar a escola.

Por isso, reforçamos: a resposta para os nossos anseios não está em qualquer outro lugar que não seja o da própria prática pedagógica, fundada e incrustada em determinado modo de habitar a escola. Esse é o fundamento da geograficidade da experiência curricular, habitar a escola por meio de determinado modo, de determinada lugaridade. Da descrição desses modos de habitar podem emergir as geograficidades dos docentes, dos discentes, dos recursos didáticos e de outros elementos que tecem a rede de remissão e referência que fundam o mundo-da-vida escolar, a significância da situação educacional.

Nesse modo de compreender a experiência educacional, não há a intenção de entender apenas como se aprende Matemática ou Geografia, mas sim de compreender como aprendemos e, portanto, como nos tornamos quem somos enquanto somos atravessados pela experiência curricular, que pode ser disciplinar ou não. Para retomar Heidegger, trata-se de se preocupar-com o *Dasein-aprendiz* que se constitui ontologicamente de modo integral, em vez de se ocupar apenas de conteúdos e questões disciplinares apartadas do mundo. Por isso, a ontologia fundamental se faz necessária, para que as questões ônticas das disciplinas escolares não sobreponham a única questão que merece ser lembrada: o sentido de ser.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe Costa. **A bússola profissional dos professores de Geografia: caminhadas, conversas e histórias de vida.** Londrina: UEL, 2023.

AGUIAR, Felipe Costa; PACHECO JUNIOR, Nelson Cortes. Da nascente à foz: contribuições da fenomenologia heideggeriana à geografia fenomenológica. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 3, n. 2, p. 96-104, 2022.

AOKI, Ted. Teaching as indwelling between two curriculum worlds. **Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki**, p. 159-165, 2005a.

AOKI, Ted T. Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis. **Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki**, p. 111-123, 2005b.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Apresentação do livro **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis**, de Joel Martins e Vitória Helena Cunha Espósito, 13-18. São Paulo: Cortez, 1992.

CRITELLI, Dulce Mara. Para recuperar a educação (uma aproximação à ontologia heideggeriana). In: CRITELLI, Dulce Mara; SPANOUDIS, Solon (Org.). **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social.** São Paulo: Moraes, p. 59-72, 1981a.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica.** São Paulo: Cortez, 1981b.

CRITELLI, Dulce Mara. Fenomenologia e Educação. **Revista Portuguesa de Filosofia**, p. 666-674, 1982.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAL GALLO, Priscila M.; MARANDOLA JR., Eduardo. O conceito fundamental de mundo na construção de uma ontologia da geografia. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, v. 19, p. 551-563, 2015a.

DAL GALLO, Priscila M.; MARANDOLA Jr., Eduardo. O pensamento heideggeriano na obra de Eric Dardel: a construção de uma ontologia da geografia como ciência existencial. **Revista da ANPEGE**, v. 11, p. 173-200, 2015b.

DAL GALLO, Priscila M.; ARIAS, Diana Alexandra Bernal; MARANDOLA Jr., Eduardo. A ciência em uma perspectiva heideggeriana: caminhos do pensar geográfico
CADERNOS PET, V. 15, N. 29 ISSN: 2176-5880

fenomenológico. Em: 14 **Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – SNHCT** (p. 1-16). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Prefácio do livro **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis**, de Joel Martins e Vitória Helena Cunha Espósito, 11-12. São Paulo: Cortez, 1992.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Editora Escuta; 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução a metafísica**. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. 4a. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1999.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Chuback. Petrópolis: Vozes, 2001. p.125-142.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

HOLZER, Werther. Sobre territórios e lugaridades. **Cidades**, v.10, n.17, p.18-29, 2013.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. Heidegger educador: acerca do aprender e do ensinar. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 4, 2005.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger & a educação**. Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº19.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. 10. ed. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Joel; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARANDOLA JR., Eduardo; OLIVEIRA, Livia de. Geograficidade e espacialidade na literatura. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MARANDOLA JR, Eduardo. O lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA



- JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Org.). **Qual o espaço do lugar: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012a, p. 227-248.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Heidegger e o pensamento fenomenológico em Geografia: sobre os modos geográficos de existência. **Geografia** (Rio Claro), v. 37, p. 81-94, 2012b.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, 49-64, 2013.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Na fissura do presente. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 48-72, 2020a.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Lugar e lugaridade. **Mercator** (Fortaleza), v. 19, p. 1-12, 2020b.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Fenomenologia como abertura para a interdisciplinaridade. **Revista Nufen**, v. 12, p. 1-25, 2020c.
- MARANDOLA JR., Eduardo. **Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- MARTINS, Joel. A ontologia de Heidegger. In: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Editora Moraes, 1983, p. 33-44.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-38.
- NASCIMENTO, Crisóstomo Lima. Cuidado e Educação: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica a partir de Martin Heidegger. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- NASCIMENTO, Crisóstomo Lima. O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica. **Dialogia**, p. 85-101, 2013.
- NASCIMENTO, Crisóstomo Lima. Fenomenologia e educação: reflexões hermenêuticas sobre o cuidado nas práticas educacionais. **Revista de Psicologia da UFC**, v. 10, p. 54-65, 2019a.
- NASCIMENTO, Crisóstomo Lima. **Cuidado e educação: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica**. Rio de Janeiro: Via Veritas, v. 1, 2019b.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. Deixar Aprender: O ensino de geografia como educação geográfica existencial. 2017. 71 folhas. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser Dasein-aprendiz. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, 11 (2), 24-36, 2022.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. MOURA, Jeani Delgado Paschoal.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. In: BATISTA, Gustavo Silvano; MARANDOLA JR. Eduardo; NASCIMENTO, Claudio Reichert do.; PIMENTA, Alessandro Rodrigues (Org.). **Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação**. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 147-168.

SARAMAGO, Ligia. Como ponta de lança: o pensamento do lugar em Heidegger. In: Eduardo Marandola Jr; Werther Holzer; Livia de Oliveira. (Org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012, v. 1, p. 193-225.

SEAMON, David. Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística? **Revista Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity**. Belém, 9(2), 147-168, mai. - ago., 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.