

PAULO FREIRE E MARTIN
HEIDEGGER: ENTRE
ESPERANÇA E PORVIR
(TEMPORALIDADE,
FORMAÇÃO HUMANA E
PRÁTICA EDUCATIVA)

PAULO FREIRE AND MARTIN HEIDEGGER: BETWEEN HOPE AND FUTURE
(TEMPORALITY, HUMAN FORMATION AND EDUCATIONAL PRACTICE)

Ciências Humanas • 06/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777910837](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777910837)

Everton Nery Carneiro¹

Flávio de Oliveira Silva²

RESUMO

Este artigo investiga uma aproximação crítica entre a noção de esperança em Paulo Freire e a compreensão de temporalidade, especialmente na dimensão do porvir, em Martin Heidegger, tomando como referência as obras *Pedagogia da Esperança* e *Ser e Tempo*. O objetivo geral consiste em analisar em que medida tais noções podem contribuir para uma reflexão filosófico-educacional sobre a formação humana contemporânea, sem incorrer em uma justaposição indevida entre autores de matrizes distintas. Parte-se da compreensão de que Freire desenvolve uma pedagogia histórico-política da esperança vinculada à práxis transformadora, enquanto Heidegger elabora uma analítica existencial centrada na temporalidade do *Dasein* e na estrutura ontológica do porvir. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por uma abordagem hermenêutico-fenomenológica. O estudo conclui que não há complementaridade imediata entre os autores, mas um campo fecundo de tensão interpretativa: em Freire, a esperança emerge como exigência ética e política da transformação social; em Heidegger, o porvir aparece como dimensão constitutiva da existência autêntica. Essa tensão permite repensar a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como experiência de formação, responsabilidade e abertura ao mundo.

Palavras-chave: esperança; temporalidade; formação humana; educação; ontologia.

ABSTRACT

This article investigates a critical approximation between the notion of hope in Paulo Freire and the understanding of temporality, especially in the dimension of futurity, in Martin Heidegger, taking as reference the works *Pedagogy of Hope* and *Being and Time*. The

general objective is to analyze to what extent these notions can contribute to a philosophical-educational reflection on contemporary human formation, without falling into an undue juxtaposition between authors from distinct matrices. It starts from the understanding that Freire develops a historical-political pedagogy of hope linked to transformative praxis, while Heidegger elaborates an existential analytic centered on the temporality of Dasein and on the ontological structure of futurity. Methodologically, this is a qualitative bibliographical research guided by a hermeneutic-phenomenological approach. The study concludes that there is no immediate complementarity between the authors, but rather a fertile field of interpretative tension: in Freire, hope emerges as an ethical and political requirement of social transformation; in Heidegger, futurity appears as a constitutive dimension of authentic existence. This tension allows us to rethink education not only as transmission of content, but as an experience of formation, responsibility and openness to the world.

Keywords: hope; temporality; human formation; education; ontology.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação contemporânea exige mais do que discutir métodos pedagógicos, currículos ou técnicas de ensino. Exige perguntar pelo próprio sentido da formação humana. Em um tempo marcado pela aceleração produtivista, pela instrumentalização da vida e pela redução da educação a desempenho, torna-se necessário retomar questões mais radicais: o que significa formar um ser humano? Que lugar ocupam a esperança, o tempo e o futuro no processo educativo? De que maneira educar pode significar não apenas instruir, mas convocar o sujeito à responsabilidade diante de

si, do outro e do mundo? É nesse horizonte que se insere este artigo, cujo objeto consiste em analisar criticamente a relação entre a noção de esperança em Paulo Freire e a compreensão de temporalidade, particularmente na dimensão do porvir, em Martin Heidegger, tomando como referência central as obras *Pedagogia da Esperança* e *Ser e Tempo*. Não se trata de propor uma equivalência simplificadora entre autores de tradições filosóficas profundamente distintas, nem de realizar uma pedagogização indevida da ontologia heideggeriana. O objetivo é mais modesto e, ao mesmo tempo, mais rigoroso: investigar se a tensão entre essas duas perspectivas pode oferecer elementos relevantes para uma reflexão filosófica sobre educação e formação humana.

O objetivo geral consiste em compreender como a esperança freireana e o porvir heideggeriano, embora situados em registros distintos, histórico-político em Freire, ontológico-existencial em Heidegger, permitem pensar a educação como experiência de abertura, responsabilidade e transformação. Como objetivos específicos, busca-se: analisar o conceito de esperança em *Pedagogia da Esperança*; examinar a estrutura temporal do *Dasein* em *Ser e Tempo*, com ênfase na dimensão do porvir; identificar tensões e diferenças entre ambas as formulações; e discutir suas possíveis contribuições para o campo da filosofia da educação.

A problemática que orienta esta investigação pode ser formulada da seguinte maneira: em que medida a esperança freireana e o porvir heideggeriano podem contribuir para (re)pensar a formação humana sem que se apaguem as diferenças existenciais, epistemológicas e político-filosóficas entre seus autores?

A hipótese central sustenta que não há complementaridade direta entre Freire e Heidegger, mas há uma tensão fecunda entre ambos. Enquanto Freire compreende a esperança como força ética e política vinculada à transformação histórica e à superação das estruturas de opressão, Heidegger entende o porvir como dimensão constitutiva da existência humana, relacionada à antecipação, à finitude e à possibilidade de autenticidade. Essa tensão não autoriza fusões simplistas, mas permite ampliar o horizonte da reflexão educacional contemporânea.

A relevância deste estudo se justifica em três dimensões. No plano pessoal e acadêmico, emerge da necessidade de aprofundar a interlocução entre filosofia e educação, especialmente no campo da formação humana. No plano social, a pesquisa contribui para pensar práticas educativas menos técnicas e mais comprometidas com a dignidade humana, a liberdade e a responsabilidade ética. No plano científico, busca enfrentar uma lacuna frequente: a tendência de aproximar autores sem o devido rigor conceitual, substituindo a análise crítica por uma justaposição afirmativa.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por uma abordagem hermenêutico-fenomenológica. A hermenêutica, aqui, não se reduz à interpretação textual, mas compreende o esforço de pensar os conceitos em sua historicidade e densidade filosófica. A fenomenologia, por sua vez, permite considerar a experiência existencial e a estrutura do ser como horizonte de compreensão da formação humana. Como afirma Hans-Georg Gadamer, compreender é sempre participar de um movimento de fusão de horizontes, onde intérprete e tradição se transformam mutuamente (Gadamer, 2015).

Assim, este artigo não pretende (re)conciliar Freire e Heidegger, mas sustentar uma pergunta: pode a educação ser pensada simultaneamente como práxis de transformação histórica e como experiência autêntica de abertura ontológica? Talvez a resposta não esteja numa síntese, mas precisamente na permanência dessa inquietação. Afinal, educar talvez seja isso: manter viva a coragem de habitar perguntas que ainda não têm repouso.

2. A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: ENTRE ÉTICA, HISTÓRIA E PRÁXIS TRANSFORMADORA

Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire retoma criticamente o percurso iniciado em *Pedagogia do Oprimido*, não como repetição de uma teoria anterior, mas como revisão histórica, política e existencial de sua própria travessia intelectual. A esperança, nesse contexto, não aparece como sentimentalismo pedagógico nem como ingenuidade otimista diante da realidade, mas como exigência ontológica e política da própria condição humana. Freire recusa frontalmente a esperança entendida como espera passiva. Para ele, esperar não significa aguardar; significa agir. Daí sua conhecida distinção entre “esperar” e “esperançar”. Esperançar é movimento, compromisso e intervenção histórica. Não se trata de uma postura contemplativa, mas de uma ética da ação transformadora. Como afirma o autor, “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1994, p. 10). Essa formulação é decisiva porque desloca a esperança do campo meramente subjetivo para o campo da práxis. Esperança não é estado psicológico, mas posição política diante do mundo. Ela nasce precisamente onde a realidade se mostra injusta e exige superação. A pedagogia freireana não é construída sobre a aceitação da ordem vigente, mas sobre a recusa ética do fatalismo. O

fatalismo, para Freire, constitui uma pedagogia da imobilidade, pois naturaliza a opressão e transforma a desigualdade em destino.

Nesse sentido, a esperança é inseparável da denúncia e do anúncio. Denúncia das estruturas desumanizantes e anúncio de possibilidades históricas ainda não realizadas. A educação libertadora opera exatamente nessa dupla dimensão: revelar a opressão e convocar a transformação. Como escreve Freire (1987, p. 79), “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. A esperança freireana possui, portanto, densidade histórico-política. Ela não se dirige a abstrações universais, mas às condições concretas de existência dos sujeitos oprimidos. A pedagogia crítica nasce do chão da experiência social e não de uma metafísica descolada da realidade. A fome, o racismo, a desigualdade, a violência e a exclusão não são elementos periféricos da teoria freireana; são seu ponto de partida.

Como observa bell hooks, profundamente influenciada por Freire, ensinar como prática de liberdade exige enfrentar as estruturas reais de dominação, e não apenas celebrar discursos abstratos sobre emancipação. Para hooks (2017), a educação crítica só existe quando o espaço pedagógico se torna também espaço de enfrentamento político e de reinvenção da subjetividade. A centralidade do diálogo em Freire também se insere nessa compreensão. O diálogo não é mero método didático, mas condição ontológica da humanização. O ser humano se constitui na relação com o outro e com o mundo. Não há formação humana sem escuta, sem alteridade e sem reconhecimento mútuo. Por isso, Freire afirma que “o diálogo é este

encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1987, p. 89).

Essa dimensão impede que a esperança seja reduzida a um individualismo moral. Esperançar é sempre coletivo. Não há libertação solitária. A formação humana, nesse horizonte, não consiste em adaptar sujeitos ao sistema, mas em produzir consciência crítica e participação histórica. Educar é formar sujeitos capazes de nomear o mundo e, por isso mesmo, de transformá-lo.

Importa observar ainda que Freire não ignora a dor, o fracasso ou a frustração histórica. Sua esperança não nasce apesar da tragédia, mas dentro dela. Trata-se de uma esperança ferida, madura e consciente da dureza do real. Não é a esperança de quem desconhece o sofrimento, mas de quem sabe que a desesperança interessa precisamente aos sistemas de dominação. Por isso, a *Pedagogia da Esperança* não pode ser lida como idealismo ingênuo. Trata-se de uma filosofia da resistência. A esperança, em Freire, é uma forma de insubmissão ética. Esperançar é recusar que o presente tenha a última palavra.

A formação humana, então, deixa de ser mera aquisição de competências e passa a ser experiência de conscientização, responsabilidade e compromisso histórico. O educador não é um técnico da instrução, mas alguém que testemunha a possibilidade do novo. Ensinar é sustentar, mesmo em tempos escuros, a compreensão de que o mundo não está concluído. Talvez por isso Freire permaneça tão atual: porque sua pedagogia insiste em lembrar que a educação só faz sentido quando ainda acreditamos que o ser humano pode tornar-se mais do que aquilo que o sistema

deseja que ele seja. A esperança, nesse caso, não é consolo. É insurgência.

3. TEMPORALIDADE E PORVIR EM MARTIN HEIDEGGER: A EXISTÊNCIA COMO ABERTURA E FINITUDE

Em *Ser e Tempo*, Martin Heidegger desloca radicalmente a tradição metafísica ocidental ao recolocar a pergunta fundamental da filosofia: o que significa ser? Não se trata de perguntar pelos entes particulares, nem de buscar uma definição abstrata de essência, mas de interrogar o próprio sentido do ser enquanto tal. Para isso, Heidegger parte daquele ente singular que, ao existir, pergunta pelo ser: o *Dasein*.

Dasein, frequentemente traduzido como “*ser-aí*”, não significa simplesmente “ser humano”, nem pode ser confundido com uma substância psicológica ou antropológica. Trata-se do ente cuja característica fundamental consiste em compreender seu próprio ser e relacionar-se com ele. O *Dasein* não possui existência como um objeto entre objetos; ele existe como possibilidade, como abertura e como projeto. Seu modo de ser é a existência. Heidegger afirma que “a essência do *Dasein* está em sua existência” (Heidegger, 2006, p. 85). Isso significa que o ser humano não é definido previamente por uma natureza fixa, mas se constitui no modo como assume suas possibilidades. Não há essência pronta; há abertura existencial. O *Dasein* é sempre tarefa, nunca conclusão.

Essa estrutura existencial se expressa no conceito de ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*). O ser humano não é um sujeito isolado que posteriormente entra em contato com o mundo; ele já está lançado nele. Mundo e existência não são separados. Existir é sempre habitar

relações, significados, vínculos e responsabilidades. O *Dasein* não observa o mundo de fora: ele está implicado nele. É precisamente nesse horizonte que a temporalidade se torna central. Heidegger não compreende o tempo como simples sucessão cronológica (passado, presente e futuro em sequência linear), mas como estrutura originária da existência. O tempo não é algo que o *Dasein* possui; é a própria condição pela qual ele se compreende. Como afirma o filósofo, “a temporalidade revela-se como o sentido do ser do *Dasein*” (Heidegger, 2006, p. 327).

Entre as dimensões temporais, o porvir (*Zukunft*) ocupa lugar decisivo. O *Dasein* existe projetando-se para frente, antecipando possibilidades e compreendendo-se a partir daquilo que ainda não é. O futuro não é apenas o que virá depois; é a dimensão ontológica pela qual a existência se constitui. O ser humano vive orientado pelo porvir. Esse porvir não deve ser confundido com expectativa psicológica ou planejamento pragmático. Trata-se da estrutura pela qual o *Dasein* se projeta em suas próprias possibilidades mais próprias. O ser humano existe porque se compreende como possibilidade. Nesse sentido, a existência é sempre antecipação.

A noção de cuidado (*Sorge*) expressa essa condição. O cuidado não significa afeto moral ou benevolência, mas a estrutura fundamental do existir. O *Dasein* é cuidado porque está constantemente lançado entre passado, presente e futuro: herda uma facticidade que não escolheu, habita um presente de decisões e projeta-se para possibilidades futuras. O ser humano é esse movimento.

A experiência decisiva dessa temporalidade aparece na relação com a finitude. Heidegger introduz aqui o conceito de *ser-para-a-morte* (*Sein-zum-Tode*). A morte não é apenas um evento biológico futuro,

mas a possibilidade mais própria, irremissível e intransferível do *Dasein*. Ao antecipar sua finitude, o ser humano confronta a radical singularidade de sua existência.

É nesse ponto que emerge a distinção entre autenticidade e impropriedade. No cotidiano, o *Dasein* tende a perder-se no impessoal (*das Man*), isto é, no domínio do “se faz”, “se pensa”, “se vive”. A existência torna-se conformidade, repetição e anonimato. Heidegger chama isso de impropriedade, não em sentido moral, mas existencial. A autenticidade surge quando o *Dasein* rompe com essa dispersão e assume sua própria finitude. Não se trata de heroísmo individualista, mas de uma apropriação de si. O ser humano torna-se autêntico quando reconhece que ninguém pode existir por ele. Sua vida não pode ser terceirizada.

Como escreve Heidegger (2006, p. 313), a antecipação da morte retira o *Dasein* da dispersão do impessoal e o reconduz à possibilidade de existir propriamente. A morte, paradoxalmente, não encerra apenas a existência; ela a revela. É diante da finitude que a vida ganha gravidade ontológica.

Importa sublinhar que Heidegger não está construindo uma teoria da educação, nem oferecendo um programa pedagógico. Sua preocupação não é normativa, mas ontológica. Por isso, qualquer aproximação com o campo educacional exige mediação rigorosa. Não se pode transformar *Dasein* em aluno, autenticidade em método didático ou temporalidade em técnica pedagógica sem violentar o pensamento heideggeriano.

Ainda assim, sua reflexão possui consequências profundas para pensar a formação humana. Se formar não significa apenas

transmitir conteúdos, mas convocar o sujeito à responsabilidade diante de sua própria existência, então a ontologia heideggeriana oferece uma provocação incontornável. Educar pode significar ajudar alguém a habitar mais conscientemente sua finitude, seu tempo e sua liberdade. Nesse sentido, o porvir em Heidegger não é esperança social nem projeto político, mas abertura ontológica. O futuro não promete redenção histórica; ele exige decisão existencial. O ser humano não é apenas possibilidade assumida, é também aquilo que ainda pode assumir de si mesmo.

Talvez aqui resida a força desconcertante de *Ser e Tempo*: lembrar que viver não é simplesmente continuar existindo, mas responder continuamente à pergunta mais silenciosa e mais difícil de todas: quem estou me tornando enquanto existo?

4. ENTRE ESPERANÇA E PORVIR: TENSÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E MARTIN HEIDEGGER

A aproximação entre Paulo Freire e Martin Heidegger exige cautela metodológica. Não se trata de forçar uma conciliação entre autores que pertencem a horizontes filosóficos profundamente distintos, nem de produzir uma síntese artificial entre pedagogia crítica e ontologia fundamental. A comparação rigorosa começa precisamente pelo reconhecimento da diferença.

Freire elabora seu pensamento a partir da experiência histórica da opressão, da desigualdade e da luta por emancipação. Sua preocupação central é ética, política e pedagógica. Heidegger, por sua vez, parte da pergunta pelo sentido do ser e desenvolve uma analítica existencial cuja preocupação é ontológica. Seu problema

não é a transformação social em sentido direto, mas a estrutura fundamental da existência humana.

Assim, comparar ambos não significa procurar equivalências conceituais imediatas, mas investigar zonas de tensão em que suas reflexões podem iluminar, por contraste, o problema da formação humana. A aproximação possível não está na identidade, mas na fricção. A primeira grande diferença aparece no estatuto da esperança e do porvir. Em Freire, a esperança é histórica e coletiva. Ela nasce da recusa da opressão e da convicção de que o mundo pode ser transformado pela práxis humana. A esperança está vinculada à possibilidade concreta de superação das estruturas injustas. Trata-se de uma categoria política. Em Heidegger, o porvir não se refere à transformação das condições sociais, mas à estrutura existencial do Dasein. O futuro não é promessa histórica, mas antecipação ontológica. O ser humano existe projetando-se para suas possibilidades, especialmente diante da consciência de sua finitude. O porvir é condição da existência, não programa emancipatório.

Essa diferença é decisiva. A esperança freireana pergunta: como transformar o mundo? O porvir heideggeriano pergunta: como assumir autenticamente a própria existência? Uma perspectiva se orienta para a justiça histórica; a outra, para a apropriação existencial do ser. Contudo, apesar dessa diferença estrutural, ambos recusam a passividade. Nem Freire nem Heidegger admitem uma existência reduzida à adaptação conformista. Em Freire, o fatalismo é inimigo da libertação; em Heidegger, a impropriedade do impessoal (*das Man*) encobre a singularidade da existência. Ambos combatem formas distintas de alienação.

Freire denuncia a alienação social que impede o sujeito de reconhecer-se como agente histórico. Heidegger analisa a alienação existencial que dissolve o *Dasein* na superficialidade cotidiana do impessoal. Em ambos os casos, trata-se de recuperar uma forma de presença mais radical diante da vida.

Há também uma aproximação importante na compreensão da formação como processo inacabado. Freire insiste que o ser humano é um ser inconcluso, consciente de seu inacabamento e, por isso mesmo, aberto à transformação. A educação nasce dessa incompletude constitutiva. Como afirma o autor, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p. 58). Heidegger, embora em outro registro, também compreende a existência como abertura e possibilidade. O *Dasein* não é uma essência pronta, mas um projeto em permanente constituição. Sua existência é sempre tarefa. Não há conclusão ontológica do humano; há travessia.

Essa compreensão impede que a educação seja reduzida a treinamento técnico. Formar não é completar um sujeito, mas sustentar sua abertura. A formação humana, nesse sentido, não consiste em fornecer respostas definitivas, mas em tornar o sujeito mais capaz de habitar perguntas fundamentais.

O diálogo com o mundo também aparece de modos distintos. Em Freire, o diálogo é explicitamente político e pedagógico. Trata-se do encontro entre sujeitos que nomeiam o mundo para transformá-lo. O diálogo é prática de liberdade e reconhecimento mútuo.

Em Heidegger, não há uma teoria pedagógica do diálogo, mas há uma compreensão da linguagem como lugar de desvelamento do

ser. O ser humano habita linguisticamente o mundo. A palavra não é mero instrumento; ela é condição de abertura existencial. Aqui, a linguagem deixa de ser técnica e torna-se morada.

Enquanto Freire enfatiza o diálogo como práxis coletiva, Heidegger pensa a linguagem como experiência originária de habitação do ser. Uma abordagem privilegia a historicidade política; a outra, a ontologia da compreensão. Ambas, porém, recusam o entendimento reducionista da linguagem como simples ferramenta.

A divergência mais profunda talvez esteja no lugar da coletividade. Freire pensa radicalmente a formação humana em chave relacional e social. Não há libertação individual isolada. O sujeito se forma na luta comum e no compromisso com o outro. Heidegger, embora reconheça o *ser-com* (*Mitsein*) como estrutura do *Dasein*, concentra sua analítica na singularidade da decisão existencial diante da morte. A autenticidade possui um caráter inevitavelmente mais solitário. Ninguém pode morrer por mim; ninguém pode existir por mim. Essa diferença impede leituras harmonizadoras excessivas. Freire aponta para a comunidade política da esperança; Heidegger para a compreensão ontológica da existência.

Ainda assim, ambos convergem em um ponto essencial: a educação não pode ser reduzida à adaptação funcional ao sistema. Seja como conscientização crítica, seja como abertura à autenticidade, formar significa deslocar o sujeito da mera repetição do mundo dado. Talvez seja precisamente aqui que a tensão entre ambos se torna mais fecunda para a filosofia da educação. Freire lembra que não há formação sem compromisso com a justiça. Heidegger lembra que não há formação sem confronto com a própria finitude. Um impede

que a educação se torne intimismo despolitizado; o outro impede que ela se reduza a militância sem interioridade.

Entre esperança e porvir, a formação humana aparece como travessia dupla: transformar o mundo e, simultaneamente, deixar-se transformar pela pergunta sobre o próprio ser. Educar, então, não seria apenas ensinar a agir, nem apenas ensinar a refletir, mas sustentar essa difícil convivência entre responsabilidade histórica e autenticidade existencial. Talvez o verdadeiro encontro entre Freire e Heidegger não esteja numa teoria comum, mas numa exigência compartilhada: recusar uma vida vivida por inércia. Ambos, cada um à sua maneira, insistem que existir é responder. E responder exige coragem.

5. FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS ENTRE CRÍTICA E EXISTÊNCIA

Pensar a educação contemporânea a partir da tensão entre a esperança freireana e o porvir heideggeriano implica deslocar o debate pedagógico para além da lógica da eficiência, da produtividade e da mera transmissão de conteúdo. Em tempos em que a escola frequentemente se vê reduzida à preparação para o mercado e a formação humana é confundida com desempenho técnico, torna-se urgente recuperar a dimensão filosófica do educar: formar não é apenas capacitar, mas convocar o sujeito à consciência de si, do outro e do mundo.

Paulo Freire oferece, nesse contexto, uma crítica contundente à educação bancária, isto é, à pedagogia que transforma o estudante em recipiente passivo de informações. Tal modelo não forma

sujeitos, apenas reproduz estruturas de obediência. Para Freire (1987), educar exige problematização, diálogo e reconhecimento da historicidade dos sujeitos. A prática educativa torna-se libertadora quando permite ao educando compreender sua inserção no mundo e sua capacidade de transformá-lo.

Essa crítica permanece profundamente atual. A obsessão contemporânea por métricas, avaliações padronizadas e performatividade institucional frequentemente obscurece o sentido mais radical da educação. Ensina-se a competir sem antes encaminhar a atenção para o que se é. Forma-se para o rendimento antes de formar para a dignidade. A pedagogia freireana resiste precisamente a essa redução: ela insiste que o ser humano não pode ser tratado como recurso produtivo. A esperança, nesse cenário, não é um adorno discursivo, mas uma categoria pedagógica concreta. O educador torna-se aquele que testemunha a possibilidade de outro mundo, recusando o discurso da inevitabilidade. Freire (1994) insiste que ensinar exige esperança porque a educação é sempre aposta no inacabado. Quem educa sem esperança apenas administra ruínas.

Entretanto, a crítica social, por si só, não esgota a complexidade da formação humana. É aqui que a provocação de Martin Heidegger se torna relevante. Sua ontologia não oferece um método pedagógico, mas introduz uma pergunta decisiva: que tipo de ser humano estamos formando? A educação pode produzir sujeitos tecnicamente competentes e, ainda assim, profundamente alienados de si mesmos.

A noção de autenticidade em Heidegger exige pensar a formação para além da adaptação social. O estudante não é apenas um futuro profissional ou cidadão funcional, mas um ser lançado no mundo,

atravessado pela finitude, pela angústia e pela necessidade de construir sentido. Ignorar essa dimensão existencial empobrece radicalmente qualquer projeto educativo.

Educar também é ensinar a habitar a própria vulnerabilidade. A escola raramente prepara alguém para lidar com a morte, com o fracasso, com o vazio, com a solidão ou com a pergunta sobre o sentido da vida. No entanto, são precisamente essas experiências que frequentemente estruturam a existência humana. Uma pedagogia exclusivamente instrumental fracassa porque silencia aquilo que mais profundamente nos constitui.

Heidegger lembra que a existência autêntica emerge quando o sujeito rompe com a dispersão do impessoal e assume sua própria responsabilidade diante da vida. Em termos educacionais, isso significa pensar práticas que favoreçam não apenas a informação, mas a reflexão, o silêncio, a escuta e a interioridade. A formação humana exige também tempo para perguntar, e não apenas velocidade para responder.

Nesse ponto, a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer oferece uma mediação importante. Para Gadamer (2015), educar implica entrar em diálogo com tradições, experiências e alteridades que transformam o próprio sujeito. A formação não é acúmulo de saberes, mas ampliação de horizonte. Aprende verdadeiramente quem se deixa afetar.

Essa perspectiva permite superar uma falsa oposição entre dimensão social e dimensão existencial. Não se trata de escolher entre Freire e Heidegger, entre política e ontologia, entre emancipação e autenticidade. A formação humana exige ambas.

Um projeto pedagógico sem crítica social corre o risco do individualismo abstrato; um projeto sem profundidade existencial pode transformar-se em ativismo sem interioridade.

A prática educativa contemporânea precisa reconhecer que formar sujeitos críticos não basta se esses sujeitos permanecem incapazes de sustentar a pergunta sobre si mesmos. Da mesma forma, promover autoconhecimento não basta se esse processo ignora as estruturas concretas de opressão e desigualdade. A educação integral exige essa dupla responsabilidade.

No campo universitário, por exemplo, isso significa repensar a própria ideia de excelência acadêmica. Produzir conhecimento não pode significar apenas acumular publicações, títulos e produtividade institucional. A universidade deve ser também espaço de pensamento, de crise e de travessia. Formar pesquisadores não é fabricar currículos, mas cultivar consciências. Na educação básica, essa reflexão se traduz na urgência de práticas pedagógicas que valorizem escuta, pertencimento e sentido. Crianças e jovens não precisam apenas aprender conteúdos; precisam aprender a permanecer no mundo sem sucumbir à indiferença. Precisam descobrir que pensar também é uma forma de respirar.

A figura do professor, nesse horizonte, também se transforma. Ele deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se testemunha ética de uma possibilidade de existência mais digna. Ensinar passa a ser um gesto de responsabilidade ontológica e política. O educador não apenas informa; ele convoca. Talvez por isso educar seja sempre um ato de risco. Não há garantias na formação humana. Não se ensina liberdade como se ensina uma fórmula matemática. Não se produz consciência em série. O processo

educativo é sempre atravessado pela imprevisibilidade do encontro humano.

Freire lembra que ninguém educa ninguém sozinho; Heidegger lembra que ninguém pode existir no lugar do outro. Entre essas duas afirmações, a prática educativa encontra seu drama e sua beleza: acompanhar sem substituir, provocar sem dominar, sustentar sem aprisionar.

A educação contemporânea necessita, talvez mais do que nunca, dessa coragem filosófica. Porque ensinar não é apenas preparar para o futuro, mas perguntar que futuro merece ser vivido. E essa pergunta, quando levada a sério, já é em si uma forma de esperança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre Paulo Freire e Martin Heidegger não pode ser realizada pela via fácil da conciliação conceitual nem pela suposição apressada de complementaridade entre seus pensamentos. Trata-se de autores situados em tradições distintas, com preocupações filosóficas diferentes e com projetos intelectuais que não se confundem. Freire parte da opressão histórica e da necessidade de transformação social; Heidegger parte da pergunta pelo ser e da estrutura ontológica da existência. A honestidade teórica exige reconhecer essa distância antes de qualquer aproximação.

Foi precisamente a partir desse reconhecimento que este estudo buscou investigar a tensão entre a esperança freireana e o porvir heideggeriano como possibilidade fecunda para repensar a formação humana. Em vez de propor uma síntese artificial, o percurso analítico demonstrou que o valor filosófico dessa interlocução reside justamente na diferença: a esperança, em Freire,

é exigência ética e política da práxis libertadora; o porvir, em Heidegger, é estrutura ontológica da existência que se projeta em direção às suas próprias possibilidades.

Freire compreende a educação como prática de liberdade, lugar de conscientização crítica e recusa do fatalismo histórico. Sua pedagogia afirma que o ser humano não está condenado à repetição da injustiça; ele pode intervir no mundo e transformá-lo. Esperançar, nesse contexto, significa insurgir-se contra a naturalização da opressão. A esperança não consola: convoca.

Heidegger, por sua vez, não oferece uma teoria pedagógica, mas uma analítica existencial que desloca profundamente o modo de pensar a formação. O *Dasein* não é um sujeito pronto, mas um ser em abertura, lançado no tempo e atravessado pela finitude. O porvir não é promessa histórica, mas antecipação existencial. A autenticidade surge quando o ser humano assume a responsabilidade de existir sem refugiar-se no conforto anônimo do impessoal.

Essas duas perspectivas, embora não convergentes em sentido estrito, revelam um ponto comum decisivo: ambas recusam uma vida vivida por inércia. Tanto Freire quanto Heidegger combatem formas distintas de alienação; um, a alienação social da opressão; o outro, a alienação existencial da impropriedade. Em ambos, formar significa despertar.

Essa compreensão permite recolocar a educação contemporânea em um horizonte mais amplo. Educar não pode restringir-se à capacitação técnica, à adaptação funcional ou à produção de desempenho. A formação humana exige uma pedagogia que

reconheça simultaneamente a historicidade das injustiças e a profundidade da existência. Sem crítica social, a educação torna-se domesticação. Sem densidade ontológica, ela corre o risco de tornar-se apenas ativismo superficial.

Pensar a educação entre esperança e porvir significa sustentar essa dupla exigência: formar seres humanos capazes de transformar o mundo e, ao mesmo tempo, capazes de enfrentar a pergunta sobre o próprio ser. Trata-se de uma educação que não separa justiça e sentido, política e interioridade, práxis e finitude.

Talvez essa seja uma das tarefas mais urgentes de nosso tempo: recuperar o direito de formar seres humanos inteiros em uma época especializada em fragmentos. Uma educação verdadeiramente humanizadora não ensina apenas a competir, produzir ou sobreviver; ela ensina a habitar o mundo com responsabilidade, coragem e lucidez. No fundo, a questão permanece simples e brutal: de que adianta formar profissionais brilhantes se continuamos incapazes de formar consciências? De que serve preparar para o mercado se não sabemos preparar para a dor, para a perda, para o outro e para nós mesmos?

Freire nos lembra que a história não está encerrada. Heidegger nos lembra que a existência é construção contínua. Entre ambos, talvez a educação encontre sua tarefa mais difícil e mais bela: ensinar que viver não é apenas continuar, mas responder. E responder exige coragem. Porque toda verdadeira educação começa exatamente onde termina a tranquilidade das respostas prontas e começa o risco de existir autenticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDR, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LOPARIC, Zeljko. *Heidegger réu: um ensaio sobre a periculosidade da filosofia*. Campinas: Papirus, 1990.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Um mestre da Alemanha: Heidegger e seu tempo*. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

Stein, Ernildo. *Seis estudos sobre "Ser e tempo"*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1987.

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe); Pedagogia. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Professor Permanente do Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos e Representações da África. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde. Autor dos livros: "Mitologia Grega e Bíblica - Narrativas de transgressão"; "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Ética e Hermenêutica"; "Sobre, Entre e Para"; "Ensino religioso: política, diversidade, fenômeno religioso e práticas

pedagógicas.”. “As cidades e seus temas”. Colunista do Portal Soteroprosa (<https://www.soteroprosa.com/soteroprosa>). Colunista do Portal snews (<https://snews.net.br/>). Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/1209808259228932>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>. E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Filosofia (UFPB-UFPE-UFRN), com estágio doutoral na *Università degli Studi di Padova*, Itália, com apoio da CAPES; Mestre e especialista em Filosofia (UFPB); Bacharel em Língua Estrangeira Moderna pela Universidade Federal da Bahia; Bacharelado em Segurança Pública pela Academia da Polícia Militar da Paraíba; e Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Paraíba. Autor do livro *Decadência e superação da metafísica a partir de Heidegger*. Organizador da coletânea *Conhecimento: Interfaces e Possibilidades*. Membro do Conselho editorial da *Revista de Filosofia Anãnsi da UNEB*. Líder do Animus Grupo de Pesquisa: *Filosofia, Natureza e Direito dos Animais*. Líder do Grupo de Pesquisa *Saberes e Práxis Filosóficas*. Líder e coordenador do Grupo de Estudo em *Metafísica, Ensino e Linguagem (GEMEL)*. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em *Filosofia e Psicanálise (GEFIP)*.