



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Anderson Kaue Plebani

O perigo da técnica e a educação como via de salvação

Florianópolis
Março de 2024

Anderson Kaue Plebani

O perigo da técnica e a educação como via de salvação

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutor em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Pellegrini Drucker

Florianópolis
Março de 2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Plebani, Anderson Kaue

O perigo da técnica e a educação como via de salvação /
Anderson Kaue Plebani ; orientadora, Claudia Pellegrini
Drucker, 2024.

151 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Filosofia. 2. lassidão. 3. educação. 4. aprendizagem. 5.
ensino. I. Drucker, Claudia Pellegrini. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Filosofia. III.
Título.

Anderson Kaue Plebani
O perigo da técnica e a educação como via de salvação

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 25 de março de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Edgar Lyra, Dr.
FIL / PUC-Rio

Prof. Roberto Wu, Dr.
FIL / CFH / UFSC

Prof. Luan Corrêa da Silva, Dr.
FIL / CFH / UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC.

Prof. Jerzy André Brzozowski, Dr.
Coordenador do Programa

Prof.^a Claudia Pellegrini Drucker, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2024.

Dedico esta tese a todos que amam estar no espaço de aprendizagem

– que com sorte e algum esforço, nunca desaparecerá.

Agradeço a todos que contribuíram com a elaboração desta tese (direta ou indiretamente). Portanto, merecem nomeação as seguintes: Ana, minha esposa e companheira de vida, por todo o suporte e alegria com os quais sou presenteado a cada manhã; meus pais, Clóvis e Teresinha, que me ensinaram a andar (pois andar é, como se diz, um contínuo arriscar-se a cair para frente, e são vocês que me dão segurança e ponto firme para continuar me arriscando); meus irmãos, Luana e Lucas, que me enchem de orgulho por apenas existirem. Todos vocês (Ana, Clóvis, Teresinha, Luana e Lucas), norteiam e asseguram minha caminhada em sua completude. Agradeço também os amigos que prazerosamente discutiram comigo filosofia em geral ou parte das ideias contidas nesta tese. Nomeio assim: meu irmão de espírito, Carlo Zaralo; meu compadre e companheiro de longas caminhadas filosóficas, Rafael Ferreira; minha amiga Ana Carolina Coan, que apesar da distância sempre arranjam o jeito de reatar disputas filosóficas; meus companheiros de aventuras na filosofia e na natureza (simultaneamente), Luiza, Adrian e Gabriel; meu novo amigo no meu novo bioma, Lucas Rafael Justino de Moraes; também os demais amigos que a vida acadêmica me trouxe: Hiago Mendes; Camila Kullcamp; Vanessa Mocellin; Gabriel Debatin; Diego Warmling; Dante; Abel; Michelle. Agradeço minha orientadora, prof.^a dr.^a Claudia Pellegrini Drucker, por seu amparo e confiança neste projeto e, em igual medida, em toda minha formação acadêmica. Sua expertise e perspicácia são fontes de admiração e estímulo ao contínuo crescimento. Agradeço também aos avaliadores de qualificação e avaliadores finais desta tese por seus instigantes apontamentos (prof. dr. Edgar Lyra, prof. Alberto Cupani, prof. dr. Roberto Wu e prof. dr. Luan Corrêa). Ainda agradeço a todos professores do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina que exercem, por vezes sem sabê-lo, influência determinante no modo como tecemos perguntas filosóficas. Além dos já mencionados, destaco então o prof. dr. Celso Reni Braida e a prof.^a dr.^a Janyne Sattler. Também agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC, por ter concedido a mim a oportunidade deste doutorado. Agradeço especialmente às secretárias Irma Iaczinski e Jacinta Vivien Gomes, por seu auxílio e presteza impecáveis. Aos acima nomeados, minha mais sincera gratidão. **Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).** Viva a educação pública neste país, instituição à qual devo toda minha caminhada de formação escolar e acadêmica.

Se não primeiro cultivando a si mesmo no espaço essencial e ali habitando, o assim chamado humano não é capaz de nada essencial em relação ao destino agora vigente.

GA 79 p. 70, tradução minha.

Resumo: Esta tese se ambienta no contexto da investigação heideggeriana sobre a época da técnica. Em seu estudo, Martin Heidegger identificou um perigo fundamental pertinente à destinação da técnica moderna. Perigo que atinge a liberdade do próprio fundamento. Desse mesmo domínio primordial e livre emerge a possibilidade da salvação. Porém, porque tal liberdade é abalada pelo próprio envio histórico moderno, o humano é convocado a participar na inversão dessa destinação. O objetivo de nossa tese é enriquecer o campo de debate aprofundando o assunto da salvação. Fazemos isso junto à contribuição de outros autores, incorporando a educação como recurso para a inversão da destinação técnica (em outros termos, como via de salvação). Nossa hipótese de trabalho é que a educação, consistindo em uma dimensão humana, tem implicações na delimitação das possibilidades de o humano estabelecer uma relação livre com o sentido do seu tempo histórico e, por isso, tem implicações na liberdade do próprio humano e do próprio fundamento. Levando isso em conta, a tese se estrutura de forma afunilada: da exposição de uma problematização sobre a situação contemporânea (perigo da técnica), passa-se à circunscrição do assunto da salvação (como lassidão), elegendo aí uma via específica (educação) e abordando nela seus conceitos fundamentais (aprendizagem e ensino). Nesse caminho, primeiro (cap. 1) utilizamos o conceito de liberdade (em três significados especificados: liberdade como fundamento; liberdade como deixar-ser; liberdade como autenticidade e resolução) para articular os temas do perigo e da salvação. Depois, (cap. 2) propomos um conceito de educação pertinente à exigência da referida inversão (ser familiar à liberdade do fundamento e simultaneamente inversa ao sentido da técnica) e, junto a esse conceito, avaliamos a educação tanto na sua acomodação ao envio histórico moderno quanto em uma configuração como possível via de salvação. Finalmente, (cap. 3) seguindo o impulso de pensar uma educação com orientação inversa à técnica, exploramos dois conceitos fundamentais da pedagogia: aprendizagem e ensino. Temos a expectativa de que esta tese sirva como um recurso à reflexão sobre o sentido histórico da contemporaneidade e, simultaneamente, sobre o sentido contemporâneo da educação.

Palavras-chave: lassidão; educação; aprendizagem autêntica; aprendizagem ontológica; ensino autêntico.

Abstract: This thesis is situated in the context of Heidegger's inquiry on the age of technology. In his study, Martin Heidegger identified a fundamental danger relevant to the destiny of modern technology. A danger that affects the freedom of the very foundation. From this same primordial and free domain emerges the possibility of salvation. However, because such freedom is shaken by the modern historical destination itself, humanity is called to participate in the reversal of this destiny. The aim of our thesis is to enrich the field of debate by deepening the theme of salvation. We do this, along with the contributions of other authors, by incorporating education as a resource for the inversion of the technological destiny (in other words, as a way to salvation). Our working hypothesis is that education, as a human dimension, has implications in delimiting the possibilities for humans to establish a free relation with the meaning of their historical time and, therefore, has implications in the freedom of the human and the foundation itself. Taking this into account, the thesis is structured in a funnel-like manner: from the exposition of a problematization of the contemporary situation (the danger of technology), we move to the delineation of salvation (as serenity), choosing a specific path (education) and addressing its fundamental concepts (learning and teaching). On this path, (chapter 1) we start using the concept of freedom (in three specified meanings: freedom as grounding; freedom as letting-be; freedom as authenticity and resolution) to articulate the themes of danger and salvation. Then (chapter 2), we propose a concept of education relevant to the requirement of the mentioned inversion (being familiar with the freedom of the foundation and simultaneously opposed to the meaning of technology), and, along with this concept, we assess education both in its accommodation to the modern historical sending and in a configuration as a possible way to salvation. Finally, (chapter 3), following the impulse to think of an education with a reverse orientation to technology, we explore two fundamental concepts of pedagogy: learning and teaching. We expect that this thesis can serve as a resource for reflection on the historical meaning of contemporaneity and, simultaneously, on the contemporary meaning of education.

Keywords: serenity; education; authentic learning; ontological learning; authentic teaching.

Abreviaturas

Abaixo, as abreviaturas usadas na tese. Para as obras de Heidegger as referências serão feitas iniciando com a abreviatura, seguida da paginação da edição original (quando for o caso) e da paginação da edição traduzida (antecedida pela abreviação “trad.”). Por exemplo: GA 2 p. 60, trad. p. 62. Nesse caso, “GA 2” refere a obra *Ser e tempo* da *Gesamtausgabe* (vide lista abaixo), “p. 60” refere a paginação da edição original, e “trad. p. 62” refere a paginação da edição traduzida (cujas referências estão na lista abaixo, na mesma entrada que a obra original). Quando a tradução for minha, farei referência à paginação original e incluirei “tradução minha”. Por exemplo: GA 2 p. 60, tradução minha.

- Rep.* PLATÃO. **Πολιτεία**. Em: John Burnet (org.), *Platonis Opera*. < <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030.perseus-grc1> >, 1903. (Tradução português brasileiro: ____, *A República*. Traduzido por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2016).
- KrV* KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft** [1781]. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1998. (Philosophische Bibliothek Band 505) (Tradução português brasileiro: *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001).
- GA 16a HEIDEGGER, Martin. **Zur philosophischen Orientierung für Akademiker** [1911]. Em: ____, *Rede und Anderen Zeugnisse eines Lebensweges*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 16) (pp. 11-14)
- GA 2 ____. **Sein und Zeit** [1927]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977. (Gesamtausgabe Band 2) (Tradução português brasileiro: *Ser e Tempo*. Tradução de Fausto Castilho. São Paulo: Editora Unicamp; Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. (pp. 1199))
- GA 24 ____. **Die Grundprobleme der Phänomenologie** [1927]. Segunda Edição. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1989. (Gesamtausgabe Band 24) (Tradução português brasileiro: *Os problemas fundamentais da fenomenologia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2012. (pp. 490))
- GA 27 ____. **Einleitung in die Philosophie** [1928]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1996. (Gesamtausgabe Band 27) (pp. 404) (Tradução português

brasileiro: Introdução à Filosofia. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (pp. 432))

- GA 9a _____. **Was ist Metaphysik?** [1929]. Em: ____, Wegmarken. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976. (Gesamtausgabe Band 9) (pp. 103-122) (Tradução português brasileiro: O que é Metafísica? Em: ____, Marcas do Caminho. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; revisão de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (pp. 113-133))
- GA 9b _____. **Vom Wesen der Wahrheit** [1930]. Em: ____, Wegmarken. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976. (Gesamtausgabe Band 9) (pp. 177-202) (Tradução português brasileiro: A Essência da Verdade. Em: ____, Marcas do Caminho. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; revisão de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (pp. 189-214))
- GA 31 _____. **Vom Wesen der menschlichen Freiheit: Einleitung in die Philosophie** [1930]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1982. (Gesamtausgabe Band 31) (pp. 307) (Tradução português brasileiro: A essência da liberdade humana: introdução à filosofia. Tradução de Marco Antônio Casanova; revisão de Paulo Cesar Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2012. (pp. 347))
- GA 32 _____. **Hegels Phänomenologie des Geistes** [1930-31]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1980. (Gesamtausgabe Band 32) (pp. 221) (Tradução inglesa: Hegel's "Phenomenology of Spirit". Tradução de Parvis Emad e Kenneth May. Bloomington: Indiana University Press, 1988. (pp. 156))
- GA 34 _____. **Vom Wesen der Wahrheit: zu Platons Höhlengleichnis und Thätet** [1931-32]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1988. (Gesamtausgabe Band 34) (pp. 338) (Tradução inglesa: The essence of truth: on Plato's parable of the cave allegory and Theaetetus. Tradução por Tad Sadler. Londres: Continuum, 2002. (pp. 271))
- GA 16b _____. **Die Selbstbehauptung der deutschen Universität** [1933]. Em: ____, Rede und Anderen Zeugnisse eines Lebensweges. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 16) (Tradução português brasileiro: **A autoafirmação da universidade alemã**. Tradução de João Camillo Penna. Em: Terceira Margem, n.17. Rio de Janeiro, 2007. (pp. 149-165))
- GA 36-37 _____. **Vom Wesen der Wahrheit (Erster Teil)** [1933-34]. Em: ____, Sein und Wahrheit. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2001. (Gesamtausgabe Band 36-37) (pp. 127-184) (Tradução português brasileiro: Da essência da verdade (Primeira Parte). Em: ____, Ser e verdade. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 2ª edição.

Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (pp. 95-236))

- GA 5a _____. **Der Ursprung des Kunstwerkes** [1935]. Em: ____, Holzwege. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004. (Gesamtausgabe, Band 5). (pp. 1-74) (Tradução português brasileiro: A origem da obra de arte. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010. (pp. 252)).
- GA 41 _____. **Die Frage nach dem Ding: Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen** [1935-36]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1984. (Gesamtausgabe Band 65). (pp. 253) (Tradução português Portugal: Que é uma coisa? Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987. (pp. 237))
- GA 65 _____. **Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)** [1936-38]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1989. (Gesamtausgabe Band 65). (pp. 513) (Tradução português brasileiro: Contribuições à filosofia (do acontecimento apropriador). Tradução de Marco Antônio Casanova; revisão Gabriel Lago Barroso. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015. (pp. 504))
- GA 5b _____. **Die Zeit des Weltbildes** [1938]. Em: ____, Holzwege. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2003. (Gesamtausgabe Band 5) (Tradução português Portugal: O tempo de imagem no mundo. Em: ____, Caminhos de floresta. Tradução de Alexandre Franco de Sá. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (pp. 95-138))
- GA 9c _____. **Platons Lehre von der Wahrheit** [1931-32, 1940]. Em: ____, Wegmarken. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976. (Gesamtausgabe Band 9) (pp. 203-238) (Tradução português brasileiro: A Teoria Platônica da Verdade. Em: ____, Marcas do Caminho. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; revisão da tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (pp. 215-250))
- GA 6.2a _____. **Der europäische Nihilismus** [1940]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997. (Gesamtausgabe Band 6.2) (pp. 23-229) (Tradução português brasileiro: O niilismo europeu. Em: ____, Nietzsche, Vol. II. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (pp. 21-194))
- GA 5c _____. **Nietzsches Wort »Gott ist tot«** [1943]. Em: ____, Holzwege. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2003. (Gesamtausgabe Band 5) (pp. 209-268) (Tradução português Portugal: A palavra de Nietzsche: “Deus morreu”. Em: ____, Caminhos de

floresta. Tradução de Alexandre Franco de Sá. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (pp. 241-306))

- GA 13 _____. **Zur Erörterung der Gelassenheit. Aus einem Feldweggespräch über das Denken** [1944-45]. Em: ____, Aus der Erfahrung des Denkens. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983. (Gesamtausgabe Band 13) (pp. 37-74) (Tradução português de Portugal: Para discussão da serenidade: de uma conversa sobre o pensamento que teve lugar num caminho de campo. Em: ____, Serenidade. Tradução de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (pp. 31-69))
- GA 6.2b _____. **Die Seinsgeschichtliche Bestimmung des Nihilismus** [1944-46]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1997. (Gesamtausgabe Band 6.2). (pp. 301-362) (Tradução português brasileiro: A determinação histórico-ontológica do niilismo. Em: ____, Nietzsche, Vol. II. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (pp. 255-306))
- HAT* _____. **Heidegger on the art of teaching** [1945, transcrição do depoimento de H. ao Comitê de Desnazificação]. Tradução e edição de Vallerie Allen e Ares D. Axiotis. Em: M. A. Peters (ed.), Heidegger, education, and modernity. Oxford: Rowman & Littlefield, 2002. (pp. 27-44)
- GA 9d _____. **Brief über den Humanismus** [1946]. Em: ____, Wegmarken. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976. (Gesamtausgabe Band 9) (pp. 314-364) (Tradução português brasileiro: Carta sobre o humanismo. Em: Marcas do Caminho. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; revisão da tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (pp. 326-376))
- GA 79a _____. **Das Ding** [1949]. Em: ____, Bremen und Freiburg Vorträge. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp. 5-23) (Tradução inglês: The thing. Em: ____, Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana University Press, 2012. (pp. 5-22))
- GA 79b _____. **Das Ge-Stell** [1949]. Em: ____, Bremen und Freiburg Vorträge. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp. 24-45) (Tradução inglesa: Positionality. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana University Press, 2012. (pp. 23-43))
- GA 79c _____. **Die Gefahr** [1949]. Em: ____, Bremen und Freiburg Vorträge. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp. 46-68) (Tradução inglês:

- The Danger. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana University Press, 2012. (pp. 44-63))
- GA 79d _____. **Die Kehre** [1949]. Em: _____, Bremen und Freiburg Vortrage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1994. (Gesamtausgabe Band 79) (pp. 68-77) (Tradução inglês: The Turn. Em: Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana University Press, 2012. (pp. 64-73))
- GA 7a _____. **Das Ding - Nachwort: Ein Brief an einen jungen Studenten** [1950]. Em: _____, Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (Tradução português brasileiro: A coisa – Posfácio: carta a um jovem estudante. Em: Ensaios e conferências. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes e Editora Universitária São Francisco, 2012. (pp. 161-164))
- GA 8 _____. **Was heißt Denken?** [1951-52]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002. (Gesamtausgabe Band 8) (pp. 271) (Tradução inglês: What is called thinking? Tradução de J. Glenn Gray. Nova Iorque: Harper & Row, 1968. (pp. 244))
- GA 7b _____. **Moira** (Parmenides, Fragment VIII, 34-41) [1952]. Em: _____, Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000 (Gesamtausgabe Band 7) (pp. 235-262). (Tradução português brasileiro: Moira (Parmênides, Fragmento VIII, 34-41). Em: Ensaios e Conferências. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (pp. 205-226))
- GA 7c _____. **Was heißt Denken?** [1952]. Em: _____, Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (pp. 127-144) (Tradução português brasileiro: O que quer dizer pensar? Em: Ensaios e conferências. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis: Editora Vozes e Editora Universitária São Francisco, 2012. (pp. 111-124))
- GA 7a _____. **Die Frage nach der Technik** [1953]. Em: _____, Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (pp. 5-36) (Tradução português brasileiro: A Questão da Técnica. Tradução de Marco Aurélio Werle. Em: _____, scientiæ studia, São Paulo, v. 5, n. 3. 2007. (pp. 375-398))
- GA 7e _____. **Wissenschaft und Besinnung** [1953]. Em: _____, Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. (Gesamtausgabe Band 7) (pp. 37-66) (Tradução português brasileiro: Ciência e pensamento do sentido. Em: Ensaios e

conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Editora Vozes e Editora Universitária São Francisco, 2012. (pp. 39-60))

- GA 12a _____. **Aus einem Gespräch von der Sprache: Zwischen einem Japaner und einem Fragenden** [1953-54]. Em: ____, *Unterwegs zur Sprache*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1985. (Gesamtausgabe Band 12) (pp. 79-146) (Tradução português brasileiro: De uma conversa sobre a linguagem: entre um japonês e um pensador. Em: ____, *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2003. (pp. 71-120))
- GA 12d _____. **Das Wesen der Sprache** [1957-58]. Em: ____, *Unterwegs zur Sprache*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1985. (Gesamtausgabe Band 12) (pp. 147-204) (Tradução português brasileiro: A essência da linguagem. Em: ____, *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2003. (pp. 121-172))
- DeS.* _____. **“Nur noch ein Gott kann uns retten”** [1966, 1976]. Em: *Der Spiegel*, n.23, 30 Jahrgang. 1976. (Tradução português Portugal: Já só um deus nos pode salvar. Tradução de Irene Borges Duarte. Covilha: Universidade da Beira Interior, 2009. (pp. 47))
- GA 15 _____. **Zähringen Seminar** [1973]. Em: ____, *Seminare*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1986. (Gesamtausgabe Band 15) (Tradução: Zähringen Seminar. Em: ____, *Four seminars*. Traduzido por Andrew Mitchell e François Raffoul. Indiana: Bloomington, 2012. (pp. 118))

Sumário

Introdução	18
1: Liberdade entre perigo e salvação	27
1.1: Fundamento, liberação e autenticidade	28
1.1.1: Liberdade como fundamento (de-cisão / des-velamento).....	29
1.1.2: Liberdade como pôr-em-liberdade (<i>freigeben</i>) ou deixar-ser (<i>sein-lassen</i>).....	33
1.1.3: Liberdade como autenticidade e resolução (<i>Eingentlichkeit und Entschlossenheit</i>).....	35
1.2: O perigo no mundo da técnica moderna	40
1.2.1: O mais perigoso (<i>Gefährlichste</i>) e sua proveniência (fundamento)	40
1.2.2: O “perigo” da disponibilidade (<i>Bestand</i>) e o pôr-em-liberdade	47
1.2.3: O “perigo” na restrição do humano e autenticidade	51
1.3: A salvação e suas vias	55
1.3.1: Fundamento e salvação: uma relação paradoxal	56
1.3.2: Lassidão (<i>Gelassenheit</i>), a tônica da salvação.....	61
1.3.3: As vias de salvação: arte, meditação, educação.....	65
2: Educação como via de salvação	70
2.1: Educação e verdade	71
2.1.1: A alegoria da caverna e a transformação platônica na essência da verdade	74
2.1.2: Proposta de um conceito de educação a partir de Heidegger.....	78
2.1.3: Considerações sobre o conceito de educação.....	85
2.2: A educação na destinação técnica.....	88
2.2.1: As transformações nas essencializações do ente, verdade e humano	89
2.2.2: O desaparecimento da relação entre educação e verdade	91
2.2.3: A administração metafísica dos entes	95
2.2.4: A (con)formação do humano à disponibilidade.....	99
2.3: O ensinamento de Heidegger	101
2.3.1: A transformação heideggeriana na essência do ente	102
2.3.2: A transformação heideggeriana na essência da verdade.....	105
2.3.3: A transformação heideggeriana na essência do humano	107

3: Aprendizagem e ensino.....	112
3.1: A aprendizagem.....	113
3.1.1: A necessidade de um conceito existencial de aprendizagem.....	113
3.1.2: A diferença entre aprendizagem inautêntica e autêntica.....	114
3.1.3: A diferença entre aprendizagem ôntica e ontológica.....	116
3.2: O despertar para a aprendizagem autêntica.....	120
3.2.1: Entre a absorção e o despertar.....	121
3.2.2: O despertar para a aprendizagem.....	122
3.2.3: A angústia como disposição do despertar.....	125
3.3: A aprendizagem autêntica.....	126
3.3.1: A aprendizagem autêntica.....	127
3.3.2: Diferenciação ontológica na aprendizagem.....	128
3.3.3: A lassidão como disposição da aprendizagem autêntica.....	132
3.4: O ensino autêntico.....	132
3.4.1: A quem ensinar?.....	134
3.4.2: O que ensinar: ensinar o autêntico aprender.....	136
3.4.3: Detalhando o ensino autêntico.....	138
Conclusão.....	142
Referências.....	148

Introdução

A pergunta pelo sentido da educação é complexa e traz uma infinidade de preocupações. Lidar com qualquer assunto complexo, contudo, inicia-se com uma tomada de posição e com o recorte de algum número das preocupações, não há alternativa senão essa. No nosso caso, esse recorte ocorre desde uma abordagem da questão do sentido da educação contemporânea a partir da filosofia de Martin Heidegger. Trabalhar essa questão junto a esse filósofo, apesar de nos prover um ponto de partida, traz algumas preocupações específicas. Por um lado, Heidegger pouco diz sobre o tema e, por outro, carrega a marca de ser um carrasco da contemporaneidade técnico-científica. Além disto, é também uma preocupação específica o fato de que, se após tanta resistência, as instituições formativas finalmente vêm se pareando às transformações tecnológicas, por que repensar o sentido da educação a partir de um filósofo que não só é frequentemente interpretado como demonizador da técnica, mas, ainda por cima, parece incapaz de articular uma superação ao mal que anuncia? Não bastasse isso, trata-se ainda de um filósofo “antimoderno”, que pode facilmente (e com razão) ser lido como um autor crítico aos valores iluministas que depositam na educação a esperança da emancipação humana. Mas a despeito dessas preocupações, julgamos ser propício tomar o pensamento heideggeriano como solo para uma reflexão sobre o sentido da contemporaneidade e da própria educação contemporânea, mormente porque no autor esses temas são tensionados desde posições radicais, implicando-nos em uma consideração nada leviana acerca dos assuntos da destinação técnica e da educação.

Heidegger é um filósofo que desde o início do século XX – no contexto em que secularização e tecnicismo estão à toda – se esforça para recolocar a pergunta pelo sentido de ser. Na década de 1950 essa questão, ainda que formulada de maneira distinta, permanece orientando o pensamento do filósofo. Nesse período, a questão é explicitamente confrontada com o contexto de tecnicização crescente. Um dos principais resultados dessa confrontação é lançar luz ao fato de que a técnica moderna favorece uma obstrução à colocação da pergunta pelo sentido de ser em geral. Não só porque o mundo tecnicizado antecipa um sentido no interior do qual já nos encontramos absorvidos e despreocupados. Porém, especialmente porque tal contexto traz impedimentos à mera tentativa de “nos encontrarmos” de tal modo. Ainda mais distante fica a tentativa de repensar o sentido. O que dizer então da liberdade humana

compreendida como a possibilidade de o humano decidir pelo destino de si mesmo e de sua comunidade. Quando a filosofia contemporânea olha para esse tipo de colocação (a questão do sentido, seja o sentido de ser em geral ou o sentido histórico) como tratando-se de uma pseudofilosofia – ou, pior, pseudociência –, temos já testemunho de um dos impedimentos que se elencam. A filosofia anda ocupada com coisas importantes, anda produzindo de acordo com as exigências de seu tempo. Porém, como traçar a linha entre uma postura reflexiva em relação às exigências de um tempo histórico e uma postura na qual essas mesmas exigências são levadas a cabo de modo irrefletido em alguma medida? O fato de Heidegger ser um dos primeiros – e poucos – filósofos a tematizar o caráter não-neutro da técnica moderna, a nosso ver, justifica uma abordagem do tema sob sua ótica.

Pensada em termos antropológicos, a educação consiste em uma dimensão ou instituição cultural na qual ocorre a transmissão para as gerações emergentes das práticas e dos saberes cultivados e já aprimorados por uma determinada tradição. As escolhas pelo que se transmite (o caráter conservador da tradição) assim como as escolhas pelo que se retém e se modifica (o caráter renovador, igualmente pertinente ao processo educativo) é difícil de efetivar-se mediante plena deliberação no interior de uma cultura. Ainda assim, a todo momento tais escolhas estão sendo feitas, quer sejamos capazes de concebê-las quer não. Se nosso tempo está mesmo marcado por uma destinação do progresso técnico-científico e se essa destinação traz junto de si dificuldades tanto para a tematização de seu propósito quanto para a mera colocação da questão do sentido, então seria de se supor, dada a acepção antropológica de educação acima exposta, que o sentido contemporâneo da formação humana também é afetado por essa situação histórica. Pode ser ainda que, nesse contexto, exista uma intimidade entre as dificuldades de colocar a questão do sentido no interior de um contexto regido pelo imperativo da técnico-cientificidade e de colocar a questão do sentido da formação. Ser capaz de estabelecer essa conexão é algo que merece atenção. Até onde a educação contemporânea pode ser pensada como absorvida pelo referido imperativo? Será que temos claro para nós qual é o sentido da educação em seu atual pareamento com o progresso tecnológico? Será que, acima disso, temos claro para nós o próprio sentido do progresso tecnológico? Até onde somos capazes de ter entendimento do modo como estamos, enquanto indivíduos ou cultura, absorvidos por uma orientação unilateral de desenvolvimento tecnológico?

Se consideramos minimamente legítimas as questões erguidas até aqui, então parece oportuno refletir sobre maneiras de estimular um comportamento capaz de confrontar a imperatividade da técnica moderna ocidental. O contexto intelectual contemporâneo, em parte marcado por uma receptividade à pluralidade, deveria ser apto a reconhecer nesse progressismo técnico-científico, no mínimo, uma dualidade que retém em um dos polos impedimentos ao mesmo pluralismo almejado. Contudo, também porque estamos em um contexto no qual as autoridades técnicas e científicas estão fragilizadas a partir de uma radical postura negacionista e anticientífica, parece que essa desejável tendência ao pluralismo, por vezes, se aferra em um cientificismo tacanho. Temerosa de que a mera problematização do progressismo técnico-científico já se enquadre naquela postura execrável. Nesse contexto, julgamos ainda mais necessário o encorajamento a uma atitude reflexiva em relação ao sentido histórico no qual possivelmente estamos absorvidos. Em geral, a dimensão ou instituição responsável por preparar o modo como nos portamos em relação ao presente e ao futuro é a instituição formativa – ainda que não apenas ela. Entretanto, a educação contemporânea continua a promover majoritariamente um modelo de aprendizagem acomodado à provocação da técnica moderna. Se a educação não está voltada ao preparo reflexivo sobre como cada um está situado no mundo e em relação às coisas, então permanecerão sonolentas as condições para, nas palavras de Heidegger, estabelecer uma “relação livre” com a técnica moderna. Uma educação alinhada ao sentido da técnica moderna tem como seu mote formar indivíduos aptos a ocupar um lugar antecipadamente configurado na complexa estrutura que, por vezes, Heidegger chamou de “circuito de aplicabilidade”. Essa mesma educação tem como desafio constante despertar nos humanos o interesse por tal configuração, um desafio cada vez mais facilitado pelos fascínios de um mundo progressivamente tecnicizado. Poderíamos conjecturar, aqui, o que seria uma educação diferente, não necessariamente descomprometida com preparar cada indivíduo para lidar com os desafios de seu tempo, mas simultaneamente orienta a possibilitar que os humanos sejam também sensíveis à questão do sentido de seu tempo.

Legitimando a constatação heideggeriana de que “o perigo é a ausência de perigo” (em outras palavras: que o problema do imperativo técnico-científico da modernidade é a crescente inibição das condições para um questionamento acerca do sentido dessa força histórica), soa necessária a mobilização de potências capazes de reverter essa carência. O próprio Heidegger se dedica a isso na medida em que

tenta rerepresentar uma noção de pensamento meditativo que é claramente antagônico à racionalidade do cálculo, assim como tenta descobrir o potencial da dimensão poética dos entraves trazidos pela apropriação esteticista. Julgo que no quesito da formação humana também há espaço para pensar uma educação inversa àquelas que mais servem do que se contrapõem ao perigo diagnosticado por Heidegger.

Se de modo amplo esta tese é uma tentativa aprofundar a reflexão heideggeriana sobre a salvação, adentrando na complexidade da reflexão sobre o sentido da educação contemporânea, seu objetivo pontual é explorar a educação a partir da própria problematização heideggeriana do sentido histórico contemporâneo, articulando a educação ao tema da salvação e buscando aí condições para que o aprender e o ensinar se deem desde uma postura menos impositiva em relação às coisas em geral. Logo, o objetivo geral desta tese pode ser resumido na seguinte sentença: refletir sobre a possibilidade e os limites da educação pensada como uma via de salvação ao dito perigo da técnica moderna.

A hipótese que vai orientar nosso trabalho, por sua vez, é a seguinte: a educação na qual o humano está acomodado tem implicações na delimitação das possibilidades de o humano estabelecer uma relação livre com o sentido do seu tempo histórico, logo, tem implicações na própria liberdade do humano e do fundamento da compreensão em geral. É bem possível que, no caso da educação acomodada à técnica moderna, essa relação entre educação, humano e sentido histórico, é uma “não-relação”, ou seja, as instituições e processos formativos não preparam o humano para uma relação reflexiva com a destinação de sua época. Daí que nos parece uma necessidade repensar a educação em diálogo com seu sentido histórico e com o próprio sentido da história. Articularemos essa hipótese a partir do conceito de liberdade, por nós entendido como um conceito versátil, dado que ele não só figura na articulação heideggeriana do perigo e da salvação à destinação técnica moderna, como também serve na vinculação da educação ao domínio da salvação. Assim pelo menos é como pretendemos articulá-lo.

Na enunciação da hipótese de leitura, os entendimentos que fazemos de liberdade ou mesmo de educação são relativamente triviais. A ideia não é, contudo, manter-se nesses sentidos, mas partindo deles aprofundar tais conceitos junto ao estudo da obra de Heidegger. Assim, o encadeamento entre os elementos contidos na hipótese de estudo (liberdade, técnica, educação) plasma também a estrutura do desenvolvimento desta tese.

O Capítulo 1 se dedica a uma exposição do entendimento heideggeriano de perigo e de salvação. O objetivo desse capítulo é deixar exposto com precisão quais são as restrições que o destino da técnica moderna imprime na liberdade, assim como mostrar em que sentido se pensa uma “salvação”. No tópico *1.1: Fundamento, liberação e autenticidade*, vamos expor os três sentidos de liberdade que, em geral, Heidegger articula ao longo de seu expediente filosófico. O primeiro sentido compreende a liberdade do fundamento. O fundamento da compreensão em geral é ele mesmo livre. Tanto no sentido de estar livre de uma apreensão absoluta, quanto ser livre para fundar a compreensão a cada vez de modo distinto. O segundo sentido entende liberdade como o pôr-em-liberdade ou deixar-ser, um tipo de postura em relação ao ente. Em oposição a uma relação que antecipa o ente e circunscreve suas possibilidades de modo redutivo, o deixar-ser busca uma relação mais receptiva à positividade dos entes com os quais o humano se relaciona. O terceiro sentido compreende liberdade no domínio humano, como autenticidade e resolução. Nesse caso, trata-se do tipo de postura que o humano estabelece em relação a si mesmo, o modo como ele encontra a si mesmo. Veremos que autenticidade prevê, no encontrar a si mesmo, uma relação genuína com a singularidade, finitude e historicidade de cada humano. É apenas a partir de um tal encontro que o humano pode assumir uma postura de resolução. No tópico *1.2: O perigo no mundo da técnica*, trabalharemos com o tema do perigo em Heidegger a partir dos três sentidos de liberdade destacados anteriormente. O impacto mais profundo do perigo, tal qual descrito por Heidegger, atinge precisamente a liberdade do fundamento. Isso porque “o mais perigoso do perigo” consiste em que o fundamento funda, ou seja, acontece como fundamento, na medida em que omite sua dimensão de liberdade. Porque o perigo se manifesta fundamentalmente nesse domínio da liberdade, não quer dizer, todavia, que os outros dois domínios passem incólumes à destinação técnica. Em relação ao pôr-em-liberdade, nota-se na época da técnica moderna uma restrição na ocorrência desse modo de relação do humano com os entes. Em relação à liberdade no âmbito da autenticidade e da resolução, nota-se também uma obstrução dessa possibilidade, um impedimento que provém desde o modo como o ente ocorre fundamentalmente para o humano enquanto disponibilidade. Na compreensão fundamental da disponibilidade, também o humano toma a si mesmo sob esse modo redutivo de compreensão do ente e reduz a possibilidade do encontrar-se consigo mesmo desde sua singularidade, finitude e historicidade. No tópico *1.3: A salvação e suas vias*, trataremos de expor a tônica da salvação

para Heidegger. Primeiro, veremos que a salvação aqui não está diretamente vinculada ao humano. Antes, à própria liberdade do fundamento. Contudo, dado que o perigo da técnica imprime uma obstrução nessa dimensão da liberdade, veremos que o humano é então requisitado a uma mediação na tarefa da salvação. Essa mediação é operada pelo humano a partir de uma postura específica, a saber, a da lassidão ou serenidade. A lassidão consiste em uma postura inversa àquela na qual o humano é constantemente provocado a assumir sob a vigência da técnica moderna. Tal postura, defendemos, é a tônica da salvação em Heidegger. Mas ela pode se realizar em diversas vias. Assim, mostraremos que Heidegger já se ocupou de explorar tais vias de salvação. Uma das vias exploradas por Heidegger é o próprio pensamento, que conforme se mostra contrário à técnica moderna, constitui-se como um pensamento meditativo, dirigido à rememoração do sentido histórico. Outra via explorada por Heidegger é a via poética ou artística. Nesse caso, o artístico se mostra como capaz de simultaneamente evidenciar a vigência do mundo da técnica e a liberdade do fundamento. Nós terminaremos esse capítulo com um entendimento pontual e seguro acerca das relações entre liberdade, perigo e salvação, entretanto, permaneceremos com a questão: e a educação, será que também ela pode ser explorada como uma via de salvação?

O Capítulo 2 se dedica a uma reflexão sobre a educação em duas direções, tanto no sentido de sua acomodação ao imperativo da técnica moderna, quanto no sentido de caminho ou via de salvação a essa destinação. Para isso, no tópico *2.1: Educação e verdade*, levaremos em conta os critérios mínimos da salvação (proximidade e contrariedade) para propor um conceito de educação que possa servir à tarefa de apontar para uma educação inversa ao sentido da destinação da técnica moderna e que, sem embargo, também sirva para uma avaliação da educação alinhada aos ditames da modernidade. O conceito de educação proposto e utilizado no decorrer da tese compreende a educação como a acomodação ou transformação do humano em relação às essencializações do ente, da verdade e de si mesmo. Entendemos “essencializar” no mesmo sentido que Heidegger dá ao termo “*An-wesen*”, a saber: como o movimento temporalizado de algo entrar para a compreensibilidade humana apresentando-se precisamente como aquele algo que ele é. Em relação à educação como a essencialização daqueles três motivos, o conceito de educação será articulado junto à interpretação heideggeriana da alegoria da caverna de Platão. Ainda no tópico designado, destacaremos que essa interpretação toma a alegoria como exemplo de um genuíno

ensinamento (e não da mera “doutrina” platônica das ideias), ou seja, uma imagem plasmada da educação compreendida como as transformações no essencializar da verdade, do ente e do humano. No tópico 2.2: *A educação na destinação técnica*, fazemos do paralelo entre os três sentidos de liberdade e as três essencializações contidas no conceito de educação uma oportunidade para dialogar com filósofos contemporâneos que lidam com a temática da educação a partir do pensamento heideggeriano. Nesse caso, passamos por cada uma das essencializações e comentamos os apontamentos críticos destes filósofos à educação moderna. Veremos com eles que os processos formativos vigentes na destinação da técnica moderna têm impacto na essencialização da verdade, agravando o perigo da técnica moderna na medida em que estreita o domínio da liberdade nestas instituições. Veremos também que a essencialização do ente como disponível tende a privilegiar a antecipação de uma estrutura metafísica frente à relação do deixar-ser o ente, mesmo lá na instituição que se aventa como o lugar da excelência em relação aos saberes das diversas regiões ontológicas: a universidade. E veremos ainda que, na redução do humano ao mesmo princípio de essencialização do ente, *i.e.*, da disponibilidade, as instituições e processos formativos são cooptadas por essa destinação. Dessa forma, a educação contemporânea revela estar presa ao imperativo da técnica moderna. Por fim, no tópico 2.3: *O ensinamento de Heidegger*, começaremos nossa “virada” para uma proposta de educação como via de salvação. Essa virada se dá na exposição do ensinamento heideggeriano, *i.e.*, de sua filosofia propriamente. Em sua filosofia, assim como na filosofia de Platão, encontramos a proposta de uma transformação nas essencializações do ente, da verdade e do próprio humano. O ensinamento de Heidegger, contudo, é plenamente compatível com as exigências para a dita salvação ao perigo da técnica. Isso porque, em geral, as transformações ensejadas pelo ensinamento heideggeriano resultam todas elas na própria lassidão. Sugere-se assim um sentido de educação da lassidão, desinteressada, inversa à imposição que é típica da provocação técnica e que, há muito, acomete as instituições e processos formativos.

O Capítulo 3 se dedica, desde a bibliografia heideggeriana e de filósofos atuais que também se ocupam do tema da educação a partir de Heidegger, a uma reflexão acerca dos conceitos fundamentais da pedagogia, a saber, a aprendizagem e o ensino. A reflexão aqui ensaiada visa não apenas articular os conceitos em relação à filosofia heideggeriana, mas articulá-los também às exigências da salvação ao perigo da técnica, *i.e.*, à postura da lassidão, conforme anteriormente entendida como tônica da salvação.

Para isso, iniciaremos com uma introdução, no tópico *3.1: A aprendizagem*, de um quadro conceitual sobre como interpretar a aprendizagem em um nível existencial. Esse quadro irá separar duas modalidades de aprendizagem, assim como dois tipos de conteúdo ou direções da aprendizagem. No quesito da modalidade, a aprendizagem pode ser autêntica ou inautêntica, ou seja: pode se modular como um aprender a partir das regras e condutas embutidas no impessoal; assim como pode se modular como um aprender que mobiliza as próprias possibilidades do ser-aí individual. Já no quesito da direção da aprendizagem, veremos que se trata da separação entre uma aprendizagem que se dirige exclusivamente ao domínio ôntico, de uma aprendizagem que se dirige ao domínio ontológico (ao longo do capítulo, veremos que em se tratando de uma aprendizagem autêntica, em geral, ambos os domínios são mobilizados). Nos tópicos seguintes até o fim desse terceiro capítulo, vamos outra vez recorrer à interpretação que Heidegger faz da alegoria da caverna. Desta vez, todavia, não para refletir sobre o conceito de educação, mas para penetrar na camada propriamente pedagógica igualmente contida na alegoria. Assim, no tópico *3.2: O despertar para a aprendizagem autêntica*, partiremos da primeira transição ilustrada na alegoria platônica para refletir sobre um momento da aprendizagem. Como “em geral e no mais das vezes” (para usar o jargão heideggeriano) o humano se encontra absorto na impessoalidade, também a modalidade de aprendizagem mais evocada pelo humano é a da inautenticidade. Dado essa tendência, faz-se válida uma reflexão sobre o estágio de *despertar* para a aprendizagem autêntica, *i.e.*, um momento de *desaprender* o modo como, em geral, estamos predispostos à própria aprendizagem. No tópico *3.3: A aprendizagem autêntica*, finalmente, nos concentramos na modalidade autêntica de aprendizagem. Se no despertar para a autenticidade tratamos de uma liberação negativa, aqui já se efetiva a liberdade positiva, pois quando a aprendizagem é autêntica, ainda que voltada para o domínio ôntico, ela libera o humano para uma relação genuína com o ente e, isso tem impacto ontológico. Já podemos pressentir aqui, e de fato veremos nesse tópico, que há uma íntima relação entre a aprendizagem autêntica e a tônica da salvação, *i.e.*, a disposição da lassidão. Por último, no tópico *3.4: O ensino autêntico*, vamos tratar do segundo conceito fundamental da pedagogia: o ensino. Trataremos da questão sobre como o ensino se performa de maneira a garantir que a aprendizagem do aprendiz ocorra ao modo da autenticidade. A rigor, no início desse capítulo definimos a aprendizagem autêntica como aquela que não recorre à impessoalidade. Portanto, o ensino, para ser

autêntico, deve preservar e mesmo ensejar que o aprendiz se relacione de modo autêntico com a matéria da aprendizagem. Assim, veremos que a tarefa do mestre não é simples. Sua principal qualidade consiste em colocar-se adequadamente na disposição da escuta. Uma disposição em vários sentidos correlacionada à lassidão. Pois o mestre deve ser receptivo simultaneamente à matéria em questão, quanto ao modo como o aprendiz sintoniza com o livre espaço de aprendizagem.

Por fim, esta tese se insere no interior da investigação, empreendida por Heidegger, sobre a época contemporânea. Nosso objetivo, modestamente colocado, é oferecer algum artifício para enriquecer os campos de debates que visualizam em nosso momento histórico algum grau de negligência em relação à própria reflexividade que se volta ao sentido histórico. Nossa estratégia de contribuição está na tentativa que aqui faremos de aprofundamento no assunto da salvação, no assunto da inversão dessa situação de negligência. Em especial, optamos pela educação como dimensão onde essa inversão também pode ser articulada. Com isso, temos a razoável expectativa de que a presente tese sirva como um recurso à reflexão sobre o sentido histórico da contemporaneidade e, simultaneamente, sobre o sentido contemporâneo da educação.

1: Liberdade entre perigo e salvação

Para a afirmação nietzscheana “Deus está morto”, Vattimo fez o complemento “(...) e o homem não vai bem”¹. O que há com o homem? Heidegger tem uma maneira penetrante e original de pensar a atual situação do humano. Na investigação da técnica moderna, sua reflexão sobre a situação do humano ganhou notoriedade. Há nessa investigação um aprofundamento sobre o que se pode chamar de perigo da técnica, ao qual está exposto o humano; e se ventila também a possibilidade de salvação. Nesta tese queremos nos dedicar a refletir sobre a educação como via de salvação ao perigo da técnica moderna. Por isto, não podemos furtarmo-nos de organizar adequadamente o panorama no qual estão colocados o perigo e a salvação. A fim de seguir a hipótese que guia esta tese (há uma correlação entre educação humana e liberdade), vamos tentar costurar estes temas (perigo e salvação) com um eixo temático articulador: a liberdade. Este capítulo, portanto, se estrutura da seguinte forma. No primeiro tópico (1.1) faremos uma exposição dos três sentidos de liberdade discutidos por Heidegger ao longo de seu trabalho filosófico: liberdade como fundamento; liberdade como pôr-em-liberdade ou deixar-ser; e liberdade como autenticidade e resolução. Passaremos então (1.2) para o tema do perigo. Nesse caso, buscaremos avaliar como estes três sentidos de liberdade se relacionam com o perigo da técnica. Curiosamente, veremos que o eixo articulador (a liberdade) serve muito bem para uma exposição dos pontos nevrálgicos da questão da técnica em Heidegger. Finalmente, (1.3) trataremos do tema da salvação. Também ali constataremos nas noções de liberdade recursos hermenêuticos que facilitam a lida com algumas dificuldades desse tema, em especial, o suposto passivismo ou fatalismo heideggeriano em relação ao domínio da técnica global. Ainda nesse último tópico, refletiremos sobre as características da salvação e de suas vias, a fim de deixar a tese preparada para elaborar o tema da educação humana em sua sequência.

¹ Vattimo, 1996, p. 17.

1.1: Fundamento, liberação e autenticidade

O tema filosófico da liberdade tende a ser apresentado de três modos. Um deles é estritamente metafísico, no qual o ser-livre consiste em um caráter distintivo de entidades cujo comportamento excede as determinações previstas no interior de uma rede causal. Trata-se do ser-livre como espontaneidade. Nesse modelo, temos por exemplo a famosa e influente separação kantiana entre os domínios da natureza e da liberdade. Outra maneira de apresentar o tema da liberdade é sob o paradigma de uma antropologia filosófica ou uma filosofia transcendental. Nesse caso a liberdade aparece como uma questão acerca das faculdades que estão em jogo para o exercício do livre agir. Por exemplo, a separação que Aristóteles faz entre os feitos humanos (*poiēsis* [ποίησις]) e a agência humana (*práxis* [πράξις]), sendo essa última composta por uma relação de equilíbrio entre faculdades como o desejo (*oréxis* [ὄρεξις]), a vontade (*proairesis* [προαιρεσις]) e a razão (*lógos* [λόγος]). Há ainda o discurso que toma a liberdade como tema de uma filosofia do direito. Nesse caso, trabalha-se a liberdade no escopo de uma investigação sobre a responsabilidade. Kant também contribui para essa elaboração, ao discutir as condições para um agir genuinamente livre (livre de interferência externa, de determinação causal). Hegel consegue incorporar nesse debate considerações de cunho histórico e cultural, no sentido de que as interferências não provêm apenas do domínio da natureza, mas também do espírito. Embora em suas reflexões Heidegger chegue a dialogar com estas abordagens, não seria apropriado localizar sua contribuição como uma variação de alguma destas tematizações. Isso porque a reflexão heideggeriana da liberdade, em sua pluralidade de sentidos e direções, não corresponde a nenhum desses modos de delimitação do assunto: nem se trata de uma elaboração original da separação entre determinismo e liberdade; nem se trata de uma investigação sobre a estrutura transcendental da liberdade de um sujeito; tampouco sobre a questão da responsabilidade de um sujeito.

A despeito dessa falta de localização, a liberdade em Heidegger é um tema profícuo, tanto porque não segue os enquadramentos tradicionais, quanto porque consiste em uma reflexão radical e plural. As palavras iniciais de *Carta sobre o humanismo* nos advertem sobre a possível originalidade de seu pensamento: “ainda estamos muito longe de pensar a essência do agir [*Handeln*] de maneira

suficientemente decisiva”². Sem pretensão de exaurir a temática dentro do *corpus* heideggeriano, pretendo neste capítulo expor três sentidos nos quais a liberdade é abordada pelo filósofo. A começar pelo mais radical deles, no qual a liberdade é relacionada ao tema do fundamento [*Grund*]. Passando para a liberdade como o “pôr-em-liberdade” [*freigeben*], como liberação [*Freigabe*] para uma relação genuína. E, finalmente, expondo o sentido de liberdade talvez mais ventilado na literatura especializada em Heidegger: liberdade como autenticidade [*Eigentlichkeit*] e resolução [*Entschlossenheit*]. Em termos cronológicos, o caminho investigativo de Heidegger sobre a liberdade é o oposto: da autenticidade (década de 1920) passa para o pôr-em-liberdade (virada dos anos 1920 para os anos 1930) e, finalmente, para a liberdade como fundamento (meados dos anos 1930 em diante). Minha escolha por inverter a ordem de exposição visa propor uma interpretação que destaca a dependência e derivação entre os sentidos que Heidegger põe em manifesto em suas reflexões sobre o fenômeno da liberdade. Uma ordenação que não conta a progressão do pensamento de um filósofo e sim expõe um fenômeno radicalmente originário.

1.1.1: Liberdade como fundamento (de-cisão / des-velamento)

Para uma exposição do sentido de liberdade como fundamento, podemos utilizar o tratamento que Heidegger dá ao tema da decisão [*Entscheidung*]³. Tanto a liberdade quanto a decisão têm um sentido corriqueiro de serem capacidades de um sujeito: o sujeito é livre porque pode escolher; o sujeito decide porque pode ser isto ou aquilo. Nesse caso, decisão refere a capacidade de um sujeito em escolher entre uma coisa ou outra. Mais estritamente, fala-se de decisão em oposição à mera escolha quando as alternativas colocadas são excludentes entre si ou quando a escolha envolve um grau de irreversibilidade. Heidegger reflete sobre a decisão não como o dilema encarado por alguém de estar entre a possibilidade de escolher isto ou aquilo. Esse é o sentido subjetivista da noção de escolha (decisão como faculdade de um sujeito). Mais do que isto, apenas revela uma visada ôntica sobre o fenômeno da decisão (como ocorrência intramundana, de escolha entre duas possibilidades excludentes no interior de um mundo). Para Heidegger, a decisão deve ser refletida mais radicalmente. E pensar mais radicalmente consiste em

² GA 9d p. 313, trad. p. 326.

³ GA 65 pp87-104, trad. pp. 88-104.

pensar a origem de sua possibilidade. Assim pensada, decisão é um acontecimento necessário para a própria possibilidade do escolher. Que acontecimento é esse? O acontecimento de um “campo de decidibilidade [*Entschiedenheit*]”, ou “campo decisivo”⁴. Pensar o *decisivo* consiste, num primeiro momento, em dar relevo à situação na qual uma alternativa ainda não está determinada, ainda não está decidida. Num segundo momento, consiste em considerar que ter alternativas com as quais o humano pode se relacionar implica poder habitar uma situação de decidibilidade. Por si só, isso é indicação para um sentido mais originário da liberdade. Isso porque poder escolher entre isto e aquilo indica, como uma condição de sua possibilidade, o campo aberto no qual se dão as alternativas. Se escolher remete “apenas aos previamente dado e ao que é passível de ser tomado e rejeitado”, então há um fenômeno mais originário que deve, antecipadamente, abrir estas alternativas para nós⁵. Dirigir o olhar não para a capacidade de escolha, mas para essa abertura é o deslocamento heideggeriano no qual a liberdade passa a ser pensada em termos de fundamento.

Quando lida com a noção de verdade, Heidegger também alcança o tema do fundamento em uma estratégia investigativa semelhante. Verdade, defende o filósofo, não indica a mera relação entre um enunciado e um fato (verdade correspondencial), no entanto, pressupõe o campo de sentido no qual os fatos se apresentam originalmente. Só a partir desse campo de sentido que qualquer relação pode ser posteriormente efetuada. Assim, verdade [*Wahrheit*] passa a ser pensada em termos de “des-velamento” [*Un-verborgenheit*]. François Raffoul afirma que o “de-cisivo” [*Ent-Scheidung*] (ênfase para o hífen utilizado por Heidegger) reforça a ideia de que a reflexão heideggeriana sobre o campo de decidibilidade aponta para o domínio do des-velar⁶. Esse tema elabora um dos elementos originários da compreensão humana. O desvelamento indica a abertura do domínio ou dimensão de compreensibilidade. Essa dimensão é o *medium* no qual o humano se encontra em casa.

Mas o que isso tem a ver com liberdade, afinal? Será que não caímos em um sofisma ao pensar que fundamento e desvelamento têm alguma relação com a liberdade? Julgo que não. Consideremos o

⁴ GA 65 pp. 22-23, 35, 87, 98, trad. pp. 26-27, 39, 89, 99.

⁵ GA 65 p. 100, trad. p. 101.

⁶ Raffoul, 2010, p. 238.

seguinte. Em diversas ocasiões que Heidegger esclarece o fenômeno que quer indicar com a palavra “desvelamento” [*Unverborgenheit*] (em especial quando utiliza o hífen para separar o prefixo “des-” [*Un-*]), o filósofo aponta para o caráter ambíguo desse desvelar: um desvelamento que não consiste em uma *doação plena*, no qual a compreensão fundada nesse acontecimento pudesse de algum modo abarcar a coisa compreendida em sua plenitude; antes, o desvelamento consiste em uma *doação suficiente* para a ocorrência de um mundo, no interior do qual as coisas podem se mostrar como isto ou aquilo, e, em especial, como coisas excludentes que solicitam do humano um decidir (agora em sentido corriqueiro). O “des-velamento” aponta, portanto, para uma ambiguidade fundamental⁷. “À essência da verdade como desvelamento pertence esse denegar no modo duplo do velar”⁸. Edgar Lyra destaca que a percepção dessa ambiguidade do fundamento consiste em um processo de amadurecimento do próprio pensamento heideggeriano: que do questionamento pela estrutura e sentido do ser, passa para um acolhimento meditativo da recusa fundamental do ser⁹.

É do reconhecimento dessa ambiguidade como um caráter constitutivo do fundamento do ser que podemos, finalmente, compreender em que sentido se pensa o fundamento como liberdade (ou, inversamente, a liberdade como fundamento). Pois a elaboração da relação entre de-cisão, fundamento e liberdade, reside no fato de que o “de-cidir” aponta para o “salto” [*ersprungen*] que está implicado no fundamento¹⁰. Um salto que não é o saltar ou escolher de um sujeito, mas o de-cidir ou liberar do próprio destino histórico. A liberação fundamental (fundação) do campo de compreensibilidade não é uma ocorrência no interior de uma rede de relações causais (seja na causalidade da natureza, seja numa

⁷ GA 34 trad. p. 67, 86.

⁸ GA 5a trad. p. 137.

⁹ “(...) o primeiro Heidegger se ocupa da reabertura da questão da ‘compreensão do Ser’, ou seja, da pergunta pelo ‘sentido do Ser’, e tendo chegado à tensão irreduzível de uma compreensão que só se completa quando compreende que a impossibilidade de se completar constitutivamente lhe pertence, passa a perguntar não mais pelo sentido do Ser, mas então pelo sentido da recusa do Ser a uma determinação suficiente. Essa passagem ganha sua forma mais explícita na figura de um co-pertencimento entre verdade e não-verdade, onde o retraimento do Ser diante das tentativas de determinação é essencialmente ligado ao acontecer dos entes em geral” (Lyra, 2002, p. 8).

¹⁰ GA 65 p. 35, trad. p. 39.

causalidade histórica). O salto da de-cisão é um salto livre. É assim que a liberdade é pensada em um sentido fundamental, precisamente quando pensada como fundamento¹¹.

As tematizações da liberdade como caráter distintivo de um tipo de ente, a saber, do excedente à causalidade, representam uma forma de abordagem da liberdade. Surge no interior de um campo de sentido que possibilita a identificação e distinção de entidades específicas: algumas das quais são espontâneas, enquanto outras de natureza oposta. O que se destaca na abordagem heideggeriana, em comparação com abordagens tradicionais (um ponto enfatizado pela maioria dos comentaristas¹²) é a ideia de que conceber a liberdade como fundamento implica tematizar um fenômeno precedente e possibilitador da tematização da liberdade como espontaneidade. Em outras palavras, a liberdade como fundamento é o sentido originário de pensar tanto a liberdade como o próprio fundamento. A liberdade humana como espontaneidade é uma derivação do fenômeno originário da liberdade. Em geral, afirma-se que a derivação aqui se limita à possibilidade de *tematização* da liberdade. Assim como o faz Charles Guignon, que diz ser “apenas porque há um evento precedente de fundamentação que questões sobre ‘objetos duradouros’ e ‘relações causais’ podem ter um quadro referencial em cujos termos eles façam sentido”¹³. No entanto, é possível levar esse tipo de interpretação um passo adiante, fazendo-a exceder o campo do mero tematizar e estender a derivação para a própria possibilidade *ontológica* do humano, *i.e.*, do próprio ser que torna o humano o que ele é. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o humano só é verdadeiramente livre (no sentido da espontaneidade) porque há um acontecimento fundante que torna possível ao humano existir como um ser de espontaneidade. Esse acontecimento original, em última instância, é o fundamento do campo de compreensibilidade, no interior do qual se torna possível escolher entre isto ou aquilo.

Ora, a qualificação do fundamento como um acontecimento de liberdade deve dispensar qualquer nexos causal. Não só a natureza é dispensada, também a participação do humano, seja a nível

¹¹ “A liberdade humana não significa mais agora: liberdade como propriedade do homem, mas, ao contrário, *o homem é que se mostra como uma possibilidade da liberdade*. Liberdade humana é a liberdade, na medida em que ela irrompe no homem e o toma para si, possibilitando-o por meio daí” (GA 31; trad. p. 163).

¹² Cf. Guignon, 2011, p. 103; Raffoul, 2010, p. 235; Davis, 2007, p. 7.

¹³ Guignon, 2011, p. 104.

cultural ou individual. Também o humano deve ser dispensado como um ser capaz de administrar, intervir ou influenciar o fundamento. Do contrário, esse fenômeno originário não poderia ser entendido no sentido radical tal qual formulado por Heidegger em sua tratativa da de-cisão como um salto originário. Veremos adiante que a insistência do humano em querer ser senhor de todo e qualquer fenômeno é uma marca da época da técnica moderna, um sintoma do perigo da técnica. Aqui mora um primeiro motivo para uma reflexão que só poderemos aprofundar mais adiante: se nesta tese pretendemos pensar a educação como via de salvação, só o podemos fazer na medida em que, como humanos, gozamos de alguma liberdade para transformar o curso das coisas. Se a origem do problema residir na fundamentação de uma época, e se, como acabamos de ver, a fundamentação em si mesma é absolutamente livre, então nosso trabalho estaria de partida fracassado. Reservemos essa tensão para adiante.

1.1.2: Liberdade como pôr-em-liberdade (*freigeben*) ou deixar-ser (*sein-lassen*)

Outro sentido com o qual Heidegger se ocupa da noção de liberdade é quando explora expressões como “pôr-em-liberdade” [*freigeben*] ou “deixar-ser” [*sein-lassen*]. Nestes casos, liberdade terá então o sentido de um liberar para uma relação genuína, originária e rica em sentidos.

Acabamos de passar pela noção de liberdade como fundamento. O fundamento, assim vimos, é condição originária para que o humano possa se relacionar compreensivamente com alguma coisa. Ainda que o fundamento dê origem à possibilidade da relação compreensiva, o modo como essa relação se dá pode variar. Um dos fatores dessa variação é precisamente o modo como o próprio humano se dispõe à relação com as coisas. Se por um lado o sentido fundamental da compreensão de ser está determinado desde a própria natureza do fundamento (como veremos no próximo tópico ao analisar a destinação da técnica moderna), por outro lado também há espaço para variação a partir de como o humano singular lida com aquilo que lhe é doado. Posso, por exemplo, compreender a cadeira na qual estou sentado de várias formas. A possibilidade de compreendê-la de qualquer forma em geral é dada pelo acontecimento do fundamento. Porém, a partir dele, e em diálogo com as possibilidades que a própria coisa me fornece, está colocado para mim um espaço livre [*Spielraum*] no qual posso lidar com

a coisa de formas diversas¹⁴. Precisamente porque habitamos esse espaço livre é que também nos é possível tomar a coisa de modo equivocado ou restrito.

Temos de ter em mente que ao se falar em um espaço de relação livre com as coisas, não se quer advogar em prol de uma liberdade absoluta, de um voluntarismo irrestrito. Charles Guignon elabora de modo conciso esse ponto em conexão com a relação livre¹⁵. A positividade (*positum*) das coisas, comenta o filósofo, é um elemento importante não só na filosofia heideggeriana em geral, mas em especial para o tema do pôr-em-liberdade e do deixar-ser. Estar a par dessa positividade consiste em reconhecer que as coisas nos interpelam desde elas mesmas, que elas têm um poder de vir à presença desde sua própria necessidade. A partir desse *positum*, reforça Guignon, o humano entra com uma “orientação, um contexto, e um quadro de referências no qual algo pode mostrar um ‘aspecto’ [*Ansicht*] de si mesmo”¹⁶. Assim, o humano desempenha um papel decisivo no modo como a relação entre *positum* e aspecto se constituem. O humano é aqui entendido em um sentido passivo, como mero polo de uma relação possibilitada e determinada pelo fundamento, mas é entendido também em um sentido ativo, no qual está em jogo sua liberdade singular¹⁷.

Falamos ordinariamente de “deixar-ser” [*Seinlassen*] quando, por exemplo, nos abtemos de uma tarefa que nos havíamos proposto. “Deixamos algo ser” [*Wir lassen etwas sein*] significa: não tocamos mais nisto e com isto não mais nos preocupamos. “Deixar” tem aqui, então, o sentido negativo de desviar a atenção de algo, de renunciar a...; exprime uma indiferença ou mesmo uma omissão. A palavra aqui necessária para expressar o deixar-ser do ente não visa, entretanto, nem uma omissão nem uma indiferença, mas o contrário delas¹⁸.

O oposto da negligência e indiferença é a diligência, o cuidado e a atenção. “Deixar-ser significa entregar-se ao ente”¹⁹. Assim, o humano pode contribuir para que o dar-se do “aspecto” da coisa com a

¹⁴ GA 2 trad. p. 313.

¹⁵ Cf. Guignon, 2011, pp. 92-93.

¹⁶ Guignon, 2011, p. 92.

¹⁷ “Liberdade singular” aqui significa o terceiro sentido de liberdade que veremos adiante, como autenticidade e resolução.

¹⁸ GA 9b p. 188, trad. p. 200.

¹⁹ GA 9b p. 188, trad. p. 200. Na edição de 1943, Heidegger acrescenta em rodapé: “para o que se presenta deixar o seu apresentar-se e não fazer nada para tanto nem trazer algo que se interponha a isto” (GA 9b p. 188, trad. p. 200).

qual ele se relaciona se constitua a partir de um genuíno pôr-em-liberdade da coisa ela mesma. Esse pôr-em-liberdade ou deixar-ser consiste precisamente em estar atento à própria impositividade e interpelação das coisas, não limitando-a a um modo de ser que lhe seja impertinente ou que a restrinja em suas possibilidades. Duas advertências precisam ser erguidas aqui. Primeiro, junto ao comentário de Guignon, deve-se advertir que não se trata de liberar para uma suposta relação com a “coisa em si”, que estaria sempre encoberta pelo “aspecto” que ela assume no mundo, apenas esperando um ato genuíno e libertador. Em segundo lugar, junto ao comentário de Davis, é preciso advertir que a noção de deixar-ser é trabalhada por Heidegger em oposição à noção de vontade de vontade²⁰. Logo, a ênfase na atividade humana deve ser equilibrada precisamente para que o “deixar-ser” não consista em uma imposição, e passe a consistir literalmente em liberar aquilo com o que o humano se relaciona.

Trata-se, a rigor, de um comportamento capaz de admitir o pluralismo de doação da própria coisa, nunca encerrada por um só aspecto²¹. Precisamente por isso, para Heidegger o pôr-em-liberdade consiste também em estar atento não só à coisa, ao *aberto*, mas também ao *medium* no qual a coisa se dá, *i.e.*, à própria *abertura* ou campo de sentido.

Deixar-ser o ente – a saber, como o ente que ele é – significa entregar-se ao aberto e à sua abertura, na qual todo ente entra e permanece, e que cada ente traz, por assim dizer, consigo.²²

1.1.3: Liberdade como autenticidade e resolução (*Eingentlichkeit und Entschlossenheit*)

Quando Heidegger oferece em 1930 o curso sobre a fenomenologia de Hegel, trata do tema da agência ou da liberdade humana. Hegel também não centra seu trabalho na diferenciação entre determinismo e liberdade. Tomando a liberdade humana como um dado (assim como fará Heidegger), Hegel apresenta uma distinção entre os *feitos* humanos e os *atos* humanos. É um *feito* humano tudo aquilo que irrompe de um humano; é um *ato* humano a relação de responsabilidade que o humano

²⁰ Davis, 2007, pp. 137-138.

²¹ Guignon, 2011, p. 92.

²² GA 9b p. 188, trad. p. 200.

estabelece com seus feitos²³. O humano é um ser capaz de reconhecer os feitos como seus: “isto foi eu que fiz, eu que respondo por isto”. Para Hegel, portanto, agência não é um fenômeno observado e explorado a partir da causalidade, mas a partir da relacionalidade (quando o sujeito do feito assume aquilo como dele). Decorre daí que a *agência* humana é, portanto, mais rara do que os *feitos* humanos. Embora possamos ser responsabilizados pela maioria dos nossos feitos, não quer dizer que todos nossos feitos sejam efetivamente um ato de responsabilidade. Conforme destaca Guignon, “uma das vantagens da concepção hegeliana de agência e liberdade é que ela nos permite ver o quanto do que fazemos cotidianamente não é realmente livre”²⁴. Quando Heidegger pensa o tema da autenticidade (o terceiro sentido de liberdade a ser explorado neste tópico), é também no motivo da relação com si mesmo que ela é pensada. No caso de Heidegger, contudo, é diferente o ser com o qual o humano se relaciona em um “ato livre”.

Uma das indicações formais que Heidegger oferece para acesso ao ser que nós somos consiste na afirmação de que o humano ou, melhor, o ser-aí, é o ser para o qual seu próprio ser está em jogo. “No ser desse ente [ser-aí], ele tem de se haver ele mesmo com seu ser. Como ente desse ser, cabe-lhe responder pelo seu próprio ser. O ser ele mesmo é o que cada vez está em jogo para esse ente”²⁵. Esse tipo de indicação garante uma abordagem do humano no qual ele não é compreendido a partir de propriedades que possui, o que implicaria uma compreensão estática de um ser que é, fundamentalmente, um ser de mobilidade [*Bewegtheit*] e facticidade [*Faktizität*]²⁶. Um movimento que é projetivo e temporal. A cada vez, o ser-aí é no interior das possibilidades que se abrem projetivamente diante dele. Ele “ex-iste” no sentido de estar sempre lançado para fora de si mesmo. Assim, a “existência” [*Existenz*] caracteriza o seu modo de ser mais próprio. Além disso, precisamente esse caráter existencial e projetivo do ser-aí nunca é *apenas* seu, ou seja, o ser-aí nunca existe em isolado²⁷. Isso porque o modo como o ser-aí se projeta para

²³ GA 32 trad. p. 51-53.

²⁴ Guignon, 2011, p. 84.

²⁵ GA 2 trad. p. 139.

²⁶ GA 2 trad. p. 501.

²⁷ GA 2 trad. p. 331-333.

fora de si está implicado em um outro elemento do humano: o seu pertencimento a uma *história* na medida em que *ser-com os outros* é parte constituinte igualmente fundamental do seu ser.

Desta composição entre um ser que pode assumir suas próprias possibilidades e, ao mesmo tempo, um ser histórico, para o qual as possibilidades já estão antecipadas de partida, o ser-aí é um ser que pode se modular como autêntico ou inautêntico. Antes de desdobrar a dicotomia autenticidade-inautenticidade, precisamos explicitar o que já está implícito aqui: o ser-aí *sempre* é “inautêntico” se por “inautenticidade” queremos falar que sempre se atravessa ante suas projeções de possibilidade o peso da história à qual o ser-aí pertence. A questão de ser autêntico deve ser pensada menos como uma questão de oposições excludentes. “A autenticidade é apenas uma modificação e não uma eliminação completa da inautenticidade”²⁸. Logo, a autenticidade deve ser pensada como uma questão de *intensidade* e de *foco*.

Intensidade na medida em que é possível diminuir o peso da determinação histórica acerca do projeto que fazemos para nossa própria vida. Diminuir esse peso nunca poderá significar um abandono da história. Não só porque ela faz parte da existência como um passado, mas porque a historicidade é um elemento constituinte da projetividade do ser-aí. “Seu próprio passado (...) não *segue atrás* do ser-aí mas, ao contrário, sempre o precede”²⁹. Diminuir o peso também não precisa significar aqui rejeitar teimosamente os papéis que estão postos para o ser-aí. Entretanto, significa um ser capaz de assumir tais papéis como uma decisão tomada pelo ser-aí ele mesmo. Quando Heidegger tematiza o impessoal ou *a gente* [*das Man*] em seu caráter de *mediania* [*Durchschnittlichkeit*], é esse elemento do agente da decisão que está em jogo³⁰. No mais das vezes, agimos porquanto a decisão é terceirizada a uma impessoalidade. A autenticidade consiste, todavia, em assumir para si mesmo as decisões de seus projetos. E aqui entra a autenticidade pensada como uma questão de foco. O foco da compreensão do ser-aí deve se desviar do interior do mundo, deve se desviar do conjunto de condutas do impessoal, e orientar-se para o que há de mais próprio na sua existencialidade. O foco na existência ela mesma deve revelar para o ser-aí a sua

²⁸ GA 24 p. 243, trad. p. 251, tradução minha.

²⁹ GA 2 trad. p. 81.

³⁰ GA 2 trad. pp. 363-365.

singularidade e finitude, o fato de que embora as possibilidades e projetos de vida não são de saída decididos pelo ser-aí, é a cada vez um projeto e possibilidade que *ele mesmo* assume³¹.

De volta à distinção hegeliana entre feitos humanos e atos humanos, poderíamos agora dizer que no caso de Heidegger, os feitos humanos ocorrem na medida em que o ser-aí segue sua vida absorvido em um projeto de ser que a história lhe antecipa. Ele faz escolhas, porém sem que esteja em questão a finitude de sua existência, o seu ser si mesmo. Na medida em que tematiza a sua existência e é capaz de reconhecer as escolhas como suas, como tendo decidido por uma possibilidade (e rejeitado outras), então ele “age”, ele intensifica sua autenticidade. O termo heideggeriano para nomear esse modo de agir é “resolução” [*Entschlossenheit*]. Não um mero agir no mundo, mas um agir que se dá tanto no tomar conhecimento do sentido de seu mundo quanto no assumir para si a responsabilidade de decidir pelo sentido de seu mundo. Uma tal capacidade não significa um poder supremo de decisão, uma liberdade irrestrita, e sim um reconhecer a si mesmo como tendo decidido pelas possibilidades dadas, não de maneira resignada, mas resolutivo. É nesse escopo da relação com si mesmo, uma relação autêntica, que reside o terceiro sentido de liberdade. Assim expressa Guignon: “visto desse modo, liberdade envolve simultaneamente empoderamento – a habilidade de fazer escolhas significativas – e impotência [*Ohnmacht*] – uma dependência aos limites dados pelo padrão de inteligibilidade compartilhada na qual somos lançados”³².

É no interior de uma reflexão sobre a relação com si mesmo que se desenvolve parte da “ética” heideggeriana. Ética aqui não poderia estar mais longe do sentido de uma investigação ou proposição de um código de condutas. A autenticidade em Heidegger serve precisamente para deslocar a reflexão ética de uma abordagem normativa. Pois, como pudemos ver, não se trata de encontrar ou constituir uma tabela de regras de ação, mas de liberar o humano para uma relação consigo mesmo. “Quando se

³¹ Retomaremos o tema da autenticidade e inautenticidade também no terceiro capítulo desta tese. Em nenhuma das ocasiões, contudo, aprofundaremos essa distinção em toda sua envergadura. É importante reforçar que a inautenticidade não constitui um modo de ser que deva ser entendido apenas como não-autêntico, ou seja, apenas em seu sentido negativo. Há um sentido positivo já apontado pelo próprio Heidegger e reafirmado por uma série de comentaristas. Inclusive, nesta tese busco salientar o caráter positivo da impessoalidade no interior fenômeno da aprendizagem (cf. tópico 3.1.2 e 3.1.3). O itinerário de nossa tese não permite complexificar nem aprofundar esse assunto, por isso, refiro alguns estudos mais completos importantes: cf. Zimmerman, 1986; O’Brien, 2011.

³² Guignon, 2011, p. 97.

considera as alternativas autenticidade-inautenticidade em *Ser e Tempo*”, reforça Raffoul, “nota-se um tratamento da existência alcançando a si mesma, o movimento imanente de um evento radical de finitude e abertura, mas nunca de ‘aplicação’ de regras ativas a um reino inicialmente não ético”³³. De ponta a ponta o humano é um ser ético, ele pode, contudo, nunca se dar conta de sua eticidade nos termos da autenticidade e resolução aqui explorados.

Elaboramos três sentidos de liberdade no escopo da obra heideggeriana. No primeiro caso, vimos que Heidegger vincula a noção de liberdade a uma reflexão sobre o fundamento. Faz isso na medida em que aponta para o caráter livre do próprio acontecimento fundante ou originário. Esse é o acontecimento que dá ao humano a possibilidade de se relacionar compreensivamente com qualquer coisa, pois se trata do fundamento ou acontecimento originário do próprio *medium* da compreensão. No interior das coisas compreensíveis, por sua vez, pudemos observar que cada uma dessas coisas assume um aspecto ou compreensão específica. Há aspectos que podem restringir o modo como o humano se relaciona com as coisas ou podem mesmo obstruir uma relação minimamente adequada à coisa que se dá à compreensão. Nesse caso, acompanhamos o sentido de liberdade como pôr-em-liberdade ou deixar-ser, uma postura na qual o humano exercita uma receptividade ativa em relação às coisas. É apenas mediante uma tal receptividade que se pode, por exemplo, deixar o ser do próprio humano dar-se à compreensão em seu elemento próprio. Finalmente, chegamos assim em uma reflexão sobre a liberdade humana como autenticidade, como um relacionar-se com si mesmo e, em tal relação, assumir as decisões como possibilidades desempenhadas por si mesmo.

Como pudemos ver, é difícil localizar as tematizações que Heidegger faz da liberdade no interior das discussões tradicionais. Ao início deste tópico elencamos três destes debates: a separação metafísica entre determinismo e liberdade; a investigação psicológica ou transcendental da estrutura da agência; e a investigação ética da responsabilidade. Os sentidos heideggerianos de liberdade como fundamento e de liberdade como pôr-em-liberdade não parecem condizer com nenhuma destas reflexões. Já a questão da autenticidade, esta sim, pode em alguma medida corresponder ao tema da responsabilidade e de uma “ética original”. Não obstante, para além de enquadrá-lo na tradição, devemos destacar que os

³³ Raffoul, 2013, pp. 292-293.

tratamentos originais dados por Heidegger à noção de liberdade possibilitam também um tipo de reflexão muito específico acerca do como pensar o nosso tempo. Veremos a seguir que os três sentidos de liberdade aqui esboçados servem, cada um ao seu modo, para pensar a essência da técnica moderna, problematizá-la e articular uma alternativa.

1.2: O perigo no mundo da técnica moderna

O trabalho de Heidegger acerca da técnica moderna é complexo. O tema é endereçado por Heidegger pelo menos desde a década de 1930 e é repensado ao longo de 30 anos. Uma reflexão que Heidegger levou até o fim da sua carreira produtiva. Nesse longo período, caminhos de pensamento diversos foram experimentados, cada um deles enfatizando aspectos ou relações específicas. Ainda assim, é possível conceber uma linha central da proposta de Heidegger sobre a questão da técnica. A essência da técnica moderna é de caráter ontológico-hermenêutico e histórico-destinativo. Com isso, queremos dizer primeiro que a essência da técnica moderna consiste em um modo de fundamentar a relação compreensiva entre o humano e os entes (ontológico-hermenêutico). Em segundo lugar, trata-se de uma fundamentação que é ela mesma histórica, no sentido de que configura uma época de destinação do humano, na qual ele é provocado a relacionar-se com os entes de modo determinado. Ao longo do expediente dedicado ao tema, Heidegger tratou tanto de explicitar o que veio a entender como “perigo” [*Gefahr*] da técnica moderna, assim como se dispôs a elaborar uma reflexão sobre a “salvação” [*Rettende*]. Neste tópico da presente tese, queremos orbitar o perigo da técnica moderna junto aos três sentidos de liberdade que anteriormente elencamos. A proposta é pensar se cada um dos sentidos liberdade está ou não vinculado ao chamado perigo da técnica moderna.

1.2.1: O mais perigoso (*Gefährlichste*) e sua proveniência (fundamento)

Ao tratarmos da liberdade do fundamento, apreciamos a ambígua dinâmica própria ao desvelamento. Também na tratativa do tema do perigo essa dinâmica é relevante. Há dois aspectos

fundamentais que podemos destacar nessa dinâmica: primeiro, a *insondabilidade do fundamento*; segundo a *infatigabilidade do fundamento*³⁴.

Acerca da insondabilidade, aponta-se para uma espécie de circularidade hermenêutica ou uma petição de princípio. Do fato de que o humano se encontra sempre e a cada vez em relação com coisas – mesmo antes de ele decidir relacionar-se com isso ou com aquilo, desse ou daquele modo –, depreende-se o fato de que o humano está lançado em uma abertura para o ser (para as coisas em geral) que o vincula à possibilidade da experiência compreensiva em geral. Essa abertura tem, desse modo, um caráter originariamente delimitador das possibilidades de relação do humano com as coisas. Assim sendo, tão logo o humano se prontifique a pensar em conceitos e argumentos que visem explicar, *i.e.*, apontar a causa e o fundamento para a experiência em geral, já está em jogo uma doação do ser-do-ente. Essa recorrência do ser-do-ente impede, portanto, que a doação do ser-do-ente seja explicada. O caráter impeditivo não é porque o conceito ou o argumento está errado, mas porque aquilo que se busca explicar sempre vai estar pressuposto na explicação. O caráter impeditivo é, a rigor, uma constante retração [*Entziehung*] daquilo que se busca sondar, *i.e.*, o des-velar, ou, melhor, a abertura originária do humano ao ser (ou vice-versa)³⁵.

No caso da infatigabilidade o que Heidegger tenta apontar é para o fato de que o acontecimento do des-velar nunca é a consumação do oculto³⁶. Isso seria como se o desvelamento, a abertura ao ser, pudesse colocar o humano de algum modo diante de uma suposta totalidade universal e absoluta do ser. Não é o que acontece. O que acontece é que o desvelar, em seu conceder ao humano uma abertura para o ser, concede apenas uma “partilha” do ser, nisso dá-se o resguardo [*Wahrnis*] de um domínio oculto³⁷.

³⁴ Cf. Nunes, 1986, pp. 183-185. “O radicalismo ontológico de Heidegger recusa-se a um enraizamento teológico” (Nunes, 1986, p. 185).

³⁵ Vale mencionar que em *A essência da verdade* [1930], talvez a primeira ocasião na qual aparece o tema do esquecimento enquanto acontecimento pertinente à duplicidade do desvelamento, o raciocínio de Heidegger é o mesmo, contudo, a terminologia que o autor emprega na ocasião para referir aquilo que se vela, aquilo que se torna mistério, é a totalidade do ente ou o ente em sua totalidade. Cf. GA 9b trad. pp. 205-508.

³⁶ “O desvelamento não consome o velamento, não obstante, o desvelamento constantemente requer velamento e desta forma confirma este último como a fonte essencial [*Wesensquelle*] da *Ἀλήθεια*” (GA 79c p. 49, trad. p. 47, tradução minha).

³⁷ “De fato a *Ἀλήθεια* não guarda [*wahrt*] propriamente a si mesma em sua essência. Ela decai [*entfällt*] no velamento [*Verborgenheit*], *Ἀλήθη*. *Ἀλήθεια* cai no esquecimento [*Vergessenheit*]. (...) *Ἀλήθη* é o esquecimento da guarda da essência do

Outra vez reiteramos: para Heidegger, não se trata de constatar um déficit do humano, seja das suas faculdades intelectuais ou das suas empresas científicas. Trata-se de constatar que no próprio desvelamento, é o próprio acontecimento histórico-ontológico de desvelamento que acontece ao modo dinâmico do ofertar e ocultar. “Des-velar”, trazer do oculto para o manifesto; “des-velar”, levar outra vez para o oculto³⁸. Ambos os sentidos são contemplados pelo mesmo fenômeno originário, que simultaneamente desvela e vela. A contraparte ao desvelamento, *i.e.*, o velamento, consiste no que Heidegger entende como resguardo do ser. Esse resguardo pode ser interpretado como uma consequência da ontologia da possibilidade – para a qual se inclina o pensamento heideggeriano. Essa subscreve que mais primordial do que aquilo que é, o ente, é o poder-ser, o que franqueia o próprio ente. Por isso, é necessário supor um continente infatigável da possibilidade que é mantido resguardado a toda e qualquer efetivação. Do contrário, uma determinada destinação encerraria a possibilidade de qualquer outra destinação e, em última instância, encerraria a própria possibilidade do destinar.

A dinâmica de retração que resguarda a proveniência do ser-do-ente para o humano (aquele que dispõe do ente) tem sua contrapartida na medida em que enseja também o *esquecimento do ser* [*Seinsvergessenheit*].

Com este decair no velamento, a essência da *Ἀλήθεια* [*alétheia*] e o essencializar se retiram [*entzieht*]. Porquanto se retiram, eles permanecem imediatamente inacessíveis à percepção e representação humanas. Por essa razão, o pensamento humano é incapaz de pensar a essência do desvelamento ou do essencializar em si. Assim posto, incapaz de rememorar pensativamente, o pensamento humano de saída se esquece da essência do ser. Porém o pensamento humano só caiu em tal esquecimento da essência do ser [*Vergeßlichkeit des Wesens des Seins*] porque essa essência em si mesma deu lugar ao esquecimento, enquanto decaindo no velamento³⁹.

ser. Assim dito, *Λήθη* é precisamente a fonte original e a proveniência essencial [*Wesensquelle und Wesensherkunft*] do vigorar [*Waltens*] de qualquer modo de ser” (GA 79c p. 50, trad. p. 48, tradução minha).

³⁸ “Descobrimto”, “desencobrimto” ou “desvelamento” são as alternativas usuais para tradução de “*Unverborgenheit*”.

³⁹ GA 79c p. 50, trad. p. 48, tradução minha.

Esquecimento do ser entende-se aqui não apenas como a retração do domínio do oculto, mas como a retração do acontecimento do desvelamento enquanto tal, ou seja, da abertura originária ao ser. Esquecimento do ser consiste na tendência interna ao acontecimento da verdade, a saber, a tendência de ocultar a si mesma enquanto acontecimento. Esse esquecimento ocorre em simultâneo à destinação. Isso porque o destinado passa a servir como candidato a explicação do fundamento da existência em geral⁴⁰. Essa possibilidade de o desvelamento ser falseado a partir do desvelado é nomeada por Heidegger como consistindo em um perigo [*Gefahr*]⁴¹. Desse modo, pela necessidade que acomete a própria dinâmica ambígua do desvelamento, toda doação da coisa carrega em si o perigo, uma vez que toda destinação originária necessariamente encobre a abertura em favor do aberto, e assim oferece ao humano – aquele que está e é na abertura – a possibilidade de aferrar-se em uma única e mesma destinação do ser. Por isso, em *A pergunta da técnica* Heidegger afirma que o desvelamento é “sempre e necessariamente perigo”⁴². Não sendo uma ameaça qualquer com a qual nos encontramos na experiência com as coisas, o perigo aqui é referido também como uma ocorrência no sentido histórico-ontológico. A saber, a relação entre perigo e ontologia consiste justamente em que toda destinação inaugura a possibilidade de o efetivo ser privilegiado, ou seja, inaugura a possibilidade de o humano se equivocar acerca da sua própria essência. A destinação “traz sempre consigo o perigo de o homem equivocar-se com o desencobrimento e o interpretar mal”, isso significa justamente inverter a dinâmica de favorecimento: do poder-ser para o ser; da possibilidade para a efetividade; do desvelamento para o desvelado⁴³. Uma passagem de Marcos Aurélio Fernandes pode ser instrutiva nesse ponto:

É que, para o pensar, o maior perigo não é o da destruição, mas o da desolação, da desertificação, do abandono e do esquecimento das fontes de liberdade e de criação que são

⁴⁰ “(...) o humano está, a partir do destino, colocado em perigo. O destino do desvelar é, enquanto tal, em todos os seus modos, um perigo (...). Seja qual for o modo em que possa imperar o destino da produção, o descobrimento, no qual tudo o que é sempre se mostra, abriga o perigo de o homem se equivocar junto ao que está descoberto e falseá-lo” (GA 7d trad. p. 389, tradução modificada).

⁴¹ “A destinação do desvelamento não é, em si mesma, um perigo qualquer, mas o perigo” (GA 7d p. 27).

⁴² GA 7d p. 27, trad. p. 29.

⁴³ GA 7d p. 27, trad. p. 29.

dadas para o homem sem nenhum mérito dele, apenas por pura e espontânea gratuidade. A destruição acaba com o que é. A desolação, com o que pode ser⁴⁴.

Como é próprio ao desvelamento sua retração mediante um falseamento do fundamento do ser, cada época da história-do-ser traz um modo específico de falsear esse fenômeno. Na Grécia Antiga, a retração do ser foi operada sob o entendimento de ser como presença. No medievo como *ens creatum*. Na modernidade, contudo, ocorre algo de novo. Para além do falseamento, de acordo com Heidegger, a época da técnica moderna traz uma diferença mais significativa. Testemunho de que o filósofo vislumbra essa diferença está na própria maneira como a palavra perigo é mobilizada nos textos analisados. Nessas ocasiões, o filósofo se empenha em manter uma distinção terminológica entre “o perigo” [*die Gefahr*] e uma versão qualificada dessa mesma expressão: aparecendo ou como “o mais perigoso do perigo” [*das Gefährlichste der Gefahr*] ou como “o perigo extremo” [*die äußerste Gefahr*]⁴⁵. O que Heidegger tenta apontar ao propor essa variação é que, na época da *com-posição*, o perigo extremo é o encobrimento do próprio perigo (da própria retração)⁴⁶.

Nas épocas da história-do-ser anteriores, ainda se fazia notar um fundo misterioso. Todavia, atualmente o desvelamento da disponibilidade imprime na natureza (*phýsis* [φύσις]) um esvaziamento

⁴⁴ Fernandes, 2014, p. 81.

⁴⁵ Em sua conferência de Bremen de título “O perigo” [*Die Gefahr*], a notação utilizada por Heidegger para referir esse chamado “perigo extremo” é “*das Gefährlichste der Gefahr*”, ou seja, “o mais perigoso do perigo”, o caráter superlativo do perigo. Também na conferência “A virada” [*Die Kehre*] a expressão continua a mesma. Já na conferência “A questão da técnica” [*Die Frage nach dem Technik*], a notação é diferente. Heidegger fala então em “*die höchste Gefahr*” ou “*die äußerste Gefahr*”, i.e., “o perigo mais elevado”, ou “o perigo extremo”. Em todos os casos, o perigo é sempre consolidado como em oposição a um “*irgendeine Gefahr*”, a um “perigo qualquer”.

⁴⁶ Recentemente, Santiago Zabala remonta esse mote heideggeriano para refletir sobre a condição contemporânea dos “fatos alternativos” ou da “pós-verdade”. Ao invés da expressão perigo, o autor usa a expressão “emergência”. Por um lado, ela indica precisamente o sentido ontológico do desvelamento. Nesse sentido a reelaboração de Zabala está em sintonia com aquela de Heidegger quando o filósofo detecta o perigo como uma obstrução à própria possibilidade de novos desvelamentos, i.e., o trancafiar do humano em um único desvelar predominante. Por outro lado, Zabala reelabora a noção de que a atual condição de “emergência” é a “ausência de emergência” pensando o significado alarmante da expressão, não no sentido ontológico e sim no sentido usual. Aqui o trabalho é puramente autoral e se desdobra em grande medida sob considerações do sentido instrumental-antropológico da técnica ou mesmo dos perigos que são “emergenciais”. Assim, só encontra ressonância com Heidegger quando retorna, por vezes, ao sentido ontológico. Embora a palavra “emergência” seja interessante precisamente pelo fato de apontar simultaneamente para um sentido alarmante factual e um sentido ontológico, continuamos com a tradução de “perigo” para manter a letra mais fiel com ao dialeto heideggeriano. Cf. Zabala, 2020.

de qualquer agência e uma redução à efetividade e calculabilidade de suas forças; inclusive Deus é convertido ao esquema de causa e efeito⁴⁷. Quando o desvelado não mais é pensado a partir da proveniência oculta que lhe é pertinente, quando o ser se encontra em sua mais extrema exposição, entendido apenas como o puro desvelamento e nada de ocultamento, poderíamos então supor que a pergunta pelo sentido de ser estivesse finalmente na situação mais clara e transparente possível. Não obstante para Heidegger dá-se algo peculiar. A suspensão da retração do mundo – ou, em outras palavras, a negação do caráter oculto que é pertinente ao ser –, não promove a mais extrema exposição do ser, mas promove a anulação da pergunta pelo sentido de ser. E isso tem suas consequências (avaliaremos elas adiante). A suspensão da retração caracteriza a dinâmica na qual o ser se subtrai para o humano não desde sua essencial retração como esquecimento ou ocultamento da sua essência. Nesses casos, mantém-se vigente o traço insondável e infatigável da abertura originária. Já na época da composição, a doação originária em si mesma se retrai ao modo da suspensão da retração. Na medida em que Heidegger nos apresenta a tese da suspensão da retração, o filósofo logo passa a interpretar como essa negação ocorre no interior da dinâmica da própria história-do-ser. Para Heidegger, constata-se o depor [*nachstellen*] do ser na época da técnica moderna, *i.e.*, um pôr para trás sua própria essência. Tal deposição [*Nachstellen*] do ser não ocorre de modo gratuito. O ser é “posto detrás” [*nachstellt*] do óbvio, é “deposto” em virtude de seu completo esquecimento, cuja consequência significa o império do ente (onde tudo é disponibilidade). Assim, a retração da doação originária ao modo da deposição [*Nachstellen*] constitui não só um agravamento do esquecimento, mas constitui o modo radical do esquecimento: a negação do ser pelo próprio modo como dá-se ser⁴⁸. A época da técnica moderna não

⁴⁷ “Assim, onde tudo o que se apresenta se expõe na luz da conexão de causa e efeito, pode inclusive Deus perder o mistério de sua distância em favor da representação de tudo o que é sagrado e superior. À luz da causalidade, Deus pode se rebaixar a uma causa, a uma *causa efficiens*. E então, inclusive no seio da teologia, ele se transformará no Deus dos filósofos, daqueles filósofos que determinam o que está descoberto e o que está encoberto segundo a causalidade do fazer, sem nunca neste ato pensarem a proveniência essencial dessa causalidade. Ao mesmo tempo, o descobrimento, segundo o qual a natureza se apresenta como um contexto efetivo e calculável de forças, pode, certamente, permitir asseverações corretas, mas justamente por meio deste resultado pode permanecer o perigo de em todo o correto se retrair o verdadeiro” (GA 7d trad. p. 389).

⁴⁸ Segundo Mitchell, não é a primeira vez que Heidegger enuncia uma “auto disjunção” do ser. O comentador refere as *Explicações sobre a poesia de Hölderlin* e o ensaio sobre Anaximandro como contendo intuições a esse respeito. Todavia, nada nesses casos é tão direto e elaborado quanto o que será dito nos *Seminários de Bremen*. “Esta auto cisão [*self-*

só é perigosa nos termos da retração própria à dinâmica do mundificar, mas o modo peculiar dessa retração é que constitui o *perigo extremo*⁴⁹.

Quando identifica o perigo extremo como essa deposição, Heidegger chega a afirmar a famosa dinâmica que envolve o perigo da técnica: “o mais perigoso no perigo [*Gefährlichste der Gefahr*] consiste em o perigo ocultar a si mesmo como o perigo que ele é”⁵⁰. Para compreender essa afirmação, é preciso primeiro ter em mente a diferença entre perigo extremo e perigo. O perigo é, como já vimos, próprio à dinâmica de fundamentação do ser: o fundamento doa e se retrai enquanto tal; e justamente por doar e retrair-se, permite um grau de falseabilidade de si mesmo (é tomado não em sua ambiguidade, e sim como algo de positivo). Na época da técnica moderna, essa dinâmica intensifica o lado da doação, e esquece o lado da retração. Logo, o próprio fundamento do ser funda na medida em que permite ocultar a si mesmo de modo elevado, extremo (o perigo extremo). Isso sinaliza para a proveniência do perigo da técnica moderna: o próprio fundamento do ser. Como já vimos, o fundamento é livre (não é impactado por algo externo a ele mesmo). Por isso, a origem do perigo da técnica moderna é a liberdade do fundamento.

A essência da liberdade, originariamente, não está ordenada segundo a vontade ou apenas segundo a causalidade do querer humano. A liberdade domina o que é livre no sentido do que é focalizado, isto é, do que se descobre. A liberdade está num parentesco mais próximo e mais íntimo com o acontecimento do desabrigar, isto é, da verdade. Todo desabrigar pertence a um

diremption] dentro do ser foi abordado por Heidegger antes. Era a ‘mais sigilosa’ coisa que Hölderlin poderia dizer em seu primeiro curso sobre o poeta em 1934, ‘a mais íntima contrariedade do ser como um todo... a elevada questionabilidade na essência do ser’. No ensaio sobre Anaximandro, de 1946, foi enfatizado em termos de ‘insurreição’ dos próprios entes eles mesmos. A despeito desses precedentes, contudo, nada prepararia o ouvinte para o aterrorizante acerto de contas [*grizzly reckoning*] com os tempos que Heidegger iria agora detalhar” (Mitchell, 2013, p. 245, tradução minha).

⁴⁹ Quando na conferência de Bremen Heidegger passa do tema da deposição ao tema do perigo, o filósofo faz esta transição junto a uma possível relação etimológica entre as expressões alemãs “*Nachstellen*” e “*Gefahr*” (deposição e perigo). “Esse depor [*Nachstellen*] é o genuíno pôr [*Stellen*] da composição [*Gestell*]. (...) A mais íntima essência da pôr, no qual se essencializa [*west*] a composição, é o depor aqui caracterizado. No Alto-Alemão Antigo, depor [*nachstellen*] se chamava: *fara*. O pôr reunido em si como depor é o perigo [*Gefahr*]” (GA 79c p. 53; trad. p. 51; tradução minha).

⁵⁰ GA 79c p. 55, trad. pp. 51-52; GA 79c p. 68, trad. p. 64.

abrigar e ocultar. Mas o que está oculto e sempre se oculta é o que liberta, isto é o mistério. Todo desabrigar surge do que é livre, vai para o que é livre e leva para o que é livre.⁵¹

Com essa reflexão, não só pudemos acompanhar o nível mais profundo e originário da investigação de Heidegger acerca da essência da técnica moderna, também pudemos relacionar ao perigo extremo que provém dessa época o tema da liberdade como fundamento. Falta ainda averiguar se os outros dois sentidos de liberdade têm alguma relação com o perigo da técnica moderna. O pôr-em-liberdade consiste em uma predisposição receptiva às coisas. A autenticidade e resolução consistem em um modo de a existência encontrar a si mesma e assumir sua situação desde sua singularidade e finitude. Vejamos como a época da técnica provoca a relação do humano com os demais entes e com o si mesmo.

1.2.2: O “perigo” da disponibilidade (*Bestand*) e o pôr-em-liberdade

“O ente enquanto aquilo que está diante de nós, isto é, seu estar-adiante, pode ter adquirido tal estatuto de vários modos. Essa pluralidade pode ser reconduzida a duas ocorrências fundamentais: o vir-adiante natural (por si mesmo) ou o vir-adiante produzido (através de algo outro que si mesmo). No caso do “vir-adiante” natural, pensa-se no curso das coisas naturais, que com ou sem o humano, possui seus próprios impulsos, harmonias e conflitos. No interior desse ambiente, as coisas vêm à presença e se vão, quer o humano o queira quer não, quer ele tenha ou não alguma influência nisso. Um ente também pode ter vindo-adiante a partir do esforço humano, como um *feito*. Em Heidegger, quando apresentado em termos existenciais-ontológicos, o produzir [*herstellen* ou *hervobringen*] aparece precisamente como um “colocar-adiante” [*her-stellen*], de modo que esse “colocar” [*stellen*] designa as várias modalidades do fazer humano responsáveis pelo que está adiante no modo como está adiante. Em diferença ao vir-adiante da natureza, portanto, a produção humana implica um “trazer-adiante” [*her-vor-bringen*]. O humano tem parte no vir-adiante de algo, e, inversamente, aquilo que vem-adiante não dispensa a participação humana nesse caso. Na medida em que o humano mobiliza uma determinada coisa já disponível para ele (como uma pedra), para ao fim da mobilização apresentar outra (como uma

⁵¹ GA 7d trad. p. 388.

escadaria), ele está onticamente “pro-pondo” um ente. É essa “pro-posição” existencial que entendemos como uma “pro-dução”. Uma “pro-dução” no sentido de quem faz algo e diz sobre o feito: “antes não havia, agora há”, e complementa: “lide com isto, mundo”. Esse é o sentido ôntico da produção técnica.

Quando Heidegger tematiza a pro-dução técnica moderna, ele sempre a diferencia da pro-dução grega antiga. Refere os gregos como possuindo um modo de pro-duzir que aproxima a técnica (*téchnē* [τέχνη]) da natureza (*phýsis*). Falará, por exemplo, do carpinteiro cuja pro-dução na madeira mantém a árvore presente⁵². Falará da construção de uma ponte que virá repousar durante séculos sobre o rio, e nesse longínquo repousar, permite que o rio continue sendo o que é⁵³. Falará também dos moinhos de vento, que estão sempre “familiarizados” com o soprar das majestosas correntes de ar. Falará do campo do antigo camponês, que “ao semear a semente, ele entrega a semente às forças do crescimento e protege seu desenvolvimento”⁵⁴. Fica evidente que Heidegger possui uma visão positiva desse modo de pro-dução, no qual o elemento natural permanece presente e em manifestação, ainda que incorporado como matéria para uma pro-dução. Ressaltar esse caráter permite a Heidegger fazer uma oposição áspera ao pro-duzir da técnica moderna.

Em *A pergunta pela técnica* e nos *Seminários de Bremen*, há uma expressão empregada para auxiliar a transição nas interpretações do modo antigo/manual de pro-dução para o modo moderno/industrial. A expressão é “*bestellen*”. “O campo que o camponês antigamente preparava [*bestellte*]” se mostrava para ele, *i.e.*, vinha-a-presença, de tal forma que o “preparar/cultivar” [*bestellen*] significava “semear a semente” de maneira a “entregar a semente às forças do crescimento e proteger seu desenvolvimento”⁵⁵. Imediatamente após essa exposição, Heidegger contrapõe: “Entretanto, também a preparação do campo [*Feldbestellung*] entrou na esteira de um tipo de preparação [*Bestellens*] diferente, (...) o campo é agora uma indústria de alimentação motorizada”⁵⁶. Daqui em diante, o termo “*bestellen*” passará a significar “ordenar”, “demandar”, “solicitar”, “encaminhar”, “requisitar”. Várias

⁵² GA 79b trad. p. 25.

⁵³ GA 7d trad. p. 382.

⁵⁴ GA 7d trad. pp. 381-382; GA 79b trad. pp. 26-27.

⁵⁵ GA 7d trad. p. 381, tradução modificada.

⁵⁶ GA 7d trad. pp. 381-382.

traduções podem ser usadas nesses casos, contudo, todas elas referem o sentido de *exigir de algo que esse algo tome uma providência em relação à exigência, que se comporte da maneira solicitada, que esse algo atenda à convocação [Gestellung] da ordem [Bestellen]*. Tal “requisitar” [bestellen] passa a ser elaborado como um modo do pro-duzir da técnica moderna. “O solo da terra é invocado em tal pôr [Stellen] e é atacado por ele [befallen]. É requisitado [bestellt], forçado ao recrutamento [gestellung]”. E a referência termina com o arremate: “é assim que compreendemos a palavra ‘requisitar’ [bestellen] aqui e no que segue”⁵⁷. Ou seja, da lida cuidadosa que Heidegger expõe como pertinente ao pro-duzir antigo e manual, passa-se a falar então de uma lida impessoal, alienada e violenta, na qual o pro-duzir participa de uma rede de requisições ou cadeia de solicitações [*Kette des Bestellens*].

Onde este pro-duzir impera, toda possibilidade diferente de pro-dução é afastada; sobretudo, (...) aquele pro-duzir que no sentido da *poiésis* deixa surgir-à-frente no aparecer aquilo que se apresenta. Em comparação com isso, o pôr que desafia impulsiona na relação oposta para aquilo que é. (...) todo pro-duzir é marcado pela cobrança e segurança da disponibilidade [*Bestand*]⁵⁸.

O termo “disponibilidade” indica algo de novo em nosso percurso de exposição. Se a pro-dução refere o modo como o ente é trazido à presença, há no ente pro-duzido sempre um caráter ontológico em sentido usual, *i.e.*, uma compreensão de o que é em geral *ser* um *ente*. A esse tipo de mirada Heidegger chama de ser do ente, na qual se busca destacar o sentido fundamental do ente enquanto ente. No percurso da investigação heideggeriana sobre a essência da técnica moderna, a pergunta pelo ser do ente também é colocada. Ela é articulada logo após a exposição dos vários modos de pro-dução típicos da técnica moderna. O resultado da redução fenomenológica que Heidegger faz acerca da requisição em suas várias facetas nos entrega o sentido do ente, o ser do ente, como disponibilidade⁵⁹. Esse é o aspecto

⁵⁷ GA 79b trad. p. 26, tradução minha.

⁵⁸ GA 7d trad. pp. 389-390, tradução modificada.

⁵⁹ A opção de tradução do termo “*Bestand*” feita por Werle Werle é “subsistência”. Na expressão alemã há de fato o sentido de “existência” ou “subsistência”, no entanto, a tradução direta para essas opções poderia gerar incompatibilidade com outros momentos nos quais Heidegger se utiliza de expressões como “*Existenz*” e “*Vorhandenheit*”; além de que, no fim, “subsistência” esclareceria pouco o fenômeno nomeado. Há ainda na expressão um sentido de “constante”, “duradouro”, “estável”, “persistente”, “seguro”. Contudo, uma nota de rodapé incluída por Heidegger no texto da conferência *Das Ge-*

fundamental do ente sempre que é mobilizado pelo requerer. Essa mobilização não precisa ser entendida estritamente como o pro-duto de uma pro-dução técnica, mas também a mera visada para tudo o que tem potencial de ser pro-duzido ao modo da requisição. Por isso Heidegger comentará que nem mesmo o ente natural está livre de ser mobilizado pelo requerer e, portanto, de assumir o aspecto fundamental da disponibilidade⁶⁰.

No interior dessa multiplicidade de modos do pro-duzir da técnica moderna, Heidegger eventualmente passa pelo reconhecimento de que tal pro-dução não apenas pro-duz o ente, mas pro-duz incorporando-o a uma cadeia de solicitações [*Kette des Bestellens*]. “A cadeia de solicitações [*Kette des Bestellen*] opera sem nada em vista; apenas faz entrar em seu circuito [*Kreisgang*]”⁶¹. Quando Heidegger fala da pro-dução técnica moderna que acomete o Reno, por exemplo, elabora a ideia de que através do requisitar, o rio tem sua energia transferida para uma série de outros lugares no interior de uma gigantesca rede de distribuição. “A represa, as turbinas, os geradores, os quadros de distribuição, a rede de distribuição elétrica”⁶². Também quando fala dos “homens e mulheres”, os quais ordenam um do outro que assumam uma posição em relação a alguma tarefa no local de trabalho. “Um solicita informação do outro, demanda dele um retorno”⁶³. Em cada um desses casos, está implicado um encadeamento [*Verkettung*]. Poderíamos supor que tal encadeamento ou circuito [*Kreisgang*] tenha um objetivo final. No entanto, Heidegger reitera que a requisição tem como finalidade o mero fazer as coisas adentrarem nesse circuito de aplicabilidade. Não há uma razão ou teleologia envolvida aqui, nem por parte da vontade humana, nem por parte da destinação histórica. A percepção que Heidegger agora faz dessa circularidade envolvida na pro-dução da técnica moderna é um ponto de convergência com a crítica que

Stell nos adverte a não tomar a expressão nesse sentido. Na nota, Heidegger diz que a palavra “*Bestand*” não deve ser tomada como “constância” no sentido daquilo que perdura (GA 79b trad. p. 27). Finalmente, na tradução que Emmanuel Carneiro Leão faz da mesma conferência de 1953, “*Bestand*” é traduzida por “disponibilidade”. Julgamos esta opção mais adequada. No trabalho de Heidegger acerca do aspecto fundamental do ente, nota-se uma espécie de condensação dos três sentidos gerais da expressão “*Bestand*”: estoque, existência e constância. Essa condensação reflete o existente (o ente) em seu caráter estável no interior de um estoque, entendemos esse caráter como o de encontrar-se em constante *disponibilidade*.

⁶⁰ GA 79b trad. pp. 40-41; GA 7d trad. pp. 381-382.

⁶¹ GA 79b p. 29; trad. p. 28, tradução minha.

⁶² GA 79b trad. p. 27.

⁶³ GA 79b trad. p. 26.

defere à noção nietzscheana de vontade de vontade. Crítica que o filósofo veio amadurecendo a partir da segunda metade da década de 1930. Quando detalha o que é vontade, Heidegger não está falando apenas de uma faculdade deliberativa, fala que “vontade é vontade-de-ser-mestre”⁶⁴. Trata-se aqui da vontade como impulso de dominação. Uma vontade que pode ser caracterizada, como o faz Davis, como um tipo de “incorporação-ecstática”: “(...) na vontade, a pessoa sai de si mesmo apenas para trazer o excedente de volta para si (...), o objetivo desse êxtase da vontade é sempre incorporar o outro de volta no domínio do eu”⁶⁵. A nós, cabe ressaltar que a vontade de vontade (ou a requisição) se atravessa perante o pôr-em-liberdade. De fato, se o objetivo da relação com o ente for de saída a absorção do ente no circuito de aplicação, já está antecipadamente impedida uma relação genuína com as coisas. Por relação genuína queremos dizer aquele comportamento do deixar-ser, que é mais atento à impositividade das coisas e à pluralidade de seus significados.

1.2.3: O “perigo” na restrição do humano e de sua autenticidade

A relação humana com os demais entes é fundamentalmente provocada a ocorrer no modo da requisição, no qual o ente se mostra de partida como disponibilidade. Tendo isso em mente, cabe a nós perguntar: e como fica a relação do humano com o próprio humano? Ora, o humano é também ele um ente, e como todo ente, também deve estar provocado a acomodar-se no interior do circuito de aplicação. De fato, essa é uma das derivações de Heidegger:

O discurso que nos cerca no cotidiano, sobre o material humano, sobre o material de doentes de uma clínica, testemunha a favor disso. O guarda florestal, que faz o levantamento da madeira derrubada na floresta e, ao que parece, tal como o seu avô, percorre do mesmo modo os mesmos caminhos da floresta, é hoje requerido pela indústria madeireira, saiba ele disso ou não. Ele é requerido para a exigência de celulose que, por sua vez, é desafiada pela necessidade de papel, que é fornecido para os jornais e para as revistas ilustradas. Estes, por seu turno, dispõem da

⁶⁴ GA 5c p. 234, trad. p. 270, tradução minha.

⁶⁵ Davis, 2019, p. 139.

opinião pública para que esta devore o que é impresso e esteja disponível para um arranjo opinativo e encomendado⁶⁶.

Como ente entre outros entes o humano se torna material da pro-dução moderna. Entretanto, tomar o humano como mero ente é, já o sabemos, um modo reduzido de compreensão do humano. Além de ser um ente, o humano tem a peculiaridade essencial de ser o “aí” onde se dá a possibilidade de uma relação compreensiva com as coisas. Essa é a essência ontológico-hermenêutica do ser-aí. A época da técnica consiste justamente em uma forma de destinação do ser, uma provocação do humano a relacionar-se com o ente na forma da disponibilidade. Assim, de modo mais fundamental do que quando apenas incorporado na rede de requisições, o humano é apropriado em sua essência ontológico-hermenêutica pela destinação da técnica moderna. Essa participação essencial do humano na técnica moderna vem com alguns custos: um empobrecimento na relação com si mesmo e com o fundamento.

Para Heidegger, a compreensão fundamental que o humano faz de si mesmo é também abalada pelo perigo da técnica moderna. Fica favorecida aquela compreensão na qual o humano se entende a partir do aspecto fundamental da disponibilidade. Assim, sempre se atravessa perante o humano a provocação de descobrir-se ao modo da disponibilidade. Esse descobrir não abre o humano para a relação consigo mesmo apenas enquanto mero ente entremeio aos outros entes – que, já o vimos, tende a incorporar o ente “humano” dentro da cadeia de solicitações. Mais do que isto, o descobrir ao modo da disponibilidade também ocorre lá onde o humano busca compreender a si mesmo em seu ser mais próprio. Em especial no caso da tematização acadêmico-científica que faz de si. “*Entretanto*”, reforça Heidegger, “*o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência*”⁶⁷. Como vimos, o encontrar-se da autenticidade versa sobre a possibilidade de o humano relacionar-se com a singularidade e finitude existencial que lhe é própria. Na época da técnica moderna a disponibilidade torna o ente vazio de singularidade. Mark Wrathall destaca acerca disso que porque se vê entremeio a “opções” e “alternativas” equivalentes, e porque se encontra impelido pela cadeia de solicitações, justamente por isso a capacidade humana de assumir a singularidade e finitude das

⁶⁶ GA 7d trad. pp. 383-384; GA 79b trad. p. 36.

⁶⁷ GA 7d trad. p. 390, grifo no original.

suas próprias decisões fica abalada. No fim, conclui Wrathall, lidar apenas com opções equivalentes é “confinar nossa liberdade”⁶⁸.

Mas ao comentar o impedimento da técnica moderna em relação ao encontrar-se, Heidegger está apontando também para o fato de que o humano não se percebe como sempre pertencente ao apelo de uma destinação do ser (que na autenticidade aparecia como o reconhecimento da historicidade e do estar lançado). Absorvido pela disponibilidade e sob a ilusão de ser “a figura do dominador da terra”, senhor de tudo o que há, “não mais dá conta de ser ele mesmo alguém *solicitado* e, assim também, não atende de modo algum ao fato de que, a partir de sua essência, ele *ek-siste no âmbito de um apelo* e que, por isso, nunca pode ir *somente* ao encontro de si mesmo”⁶⁹.

Finalmente, junto a essa autocompreensão empobrecida que o humano faz de si, na qual está oculto seu pertencimento a um fundamento, retornamos para a tese do perigo extremo: o perigo do destino da técnica moderna consiste no perigo ocultar a si mesmo como o perigo que é.

A composição, porém, não põe apenas em perigo o homem em sua relação consigo mesmo e com tudo o que é. Enquanto destino, ela aponta para o desabrigar do tipo do requerer. Onde este desabrigar impera, toda possibilidade diferente de desabrigar é afastada. (...) Assim, pois, a composição desafiadora encobre não somente um modo de desabrigar anterior, o produzir, mas encobre o desabrigar enquanto tal e, com ele, aquilo por onde acontece o desvelamento, isto é, a verdade⁷⁰.

Nesse sentido, podemos notar que o perigo que acomete a liberdade do fundamento é o mesmo perigo que acomete o humano. Ou seja, ao ser provocado a desencobrir tudo ao modo da

⁶⁸ “O característico da época tecnológica é (...) o desvelar entidades em termos daquilo que nelas pode torná-las prestativas e confiáveis à previsão e a finalidades exequíveis. A demanda não se preocupa com qualquer alvo ou objetivo ou propósito substancial, antes, com a organização do mundo a servir para qualquer coisa. (...) Um mundo no qual tudo aparece como organizado ‘para-vir-a-tornar-se’ é um mundo no qual nenhuma consequência é duradoura, e no qual nenhuma decisão prévia impele a ações futuras – um mundo, ou seja, onde nós podemos a qualquer momento revisar nossa trajetória e visitar nossas escolhas. Ao arranjar o mundo a um tal para-vir-a-tornar-se, a tecnologia desvela tudo como opção. Uma opção é algo que pode, mas não precisa ser escolhida. Mais do que isto, escolher uma opção não envolve comprometimento genuíno com o escolhido. Após a escolha de uma opção, nós estamos livres para visitar a escolha depois e substituí-la por outra. ‘Ter opções’ é confinar nossa liberdade” (Wrathall, 2019, p. 18, tradução minha).

⁶⁹ GA 7d trad. p. 390, grifo meu.

⁷⁰ GA 7d trad. p. 390, grifo meu, modificação na tradução para consistência terminológica.

disponibilidade, o humano descobre a si mesmo enquanto disponibilidade. Decorre daí que o fundamento deixa de se tornar uma possibilidade com a qual o humano se relaciona essencialmente. É porque não pode participar dessa relação em um espaço de responsividade que “o homem poderá estar impedido de perceber o apelo de uma verdade mais originária”⁷¹. Concretiza-se assim uma destinação que se perpetua a si mesma. Vemos assim o porquê de a proveniência do perigo da técnica moderna ser o próprio fundamento da técnica moderna.

Ressaltemos agora as relações entre os três sentidos de liberdade e o perigo da época da técnica moderna:

(1) O fundamento destina uma compreensão de ser que libera o ente como disponibilidade. Nessa destinação, a própria liberdade do fundamento fica abalada, pois o humano deixa de reconhecer-se como ente chamado a participar de uma relação livre com o fundamento. O perigo da técnica moderna decorre de que o fundamento se apropria do humano (destinando ser) de maneira a dar condições para a circunstância na qual a liberdade do fundamento (sua insondabilidade e infatigabilidade) fica omitida. Uma omissão que se dá na medida em que o humano (desde a destinação que lhe acomete) é provocado a reafirmar sempre um único e mesmo destino.

(2) O destino da técnica moderna provoca o humano a descobrir todo e qualquer ente no aspecto fundamental da disponibilidade. Tal aspecto fundamental favorece uma redução na pluralidade de sentidos que um ente possa oferecer. Uma redução que ocorre em virtude de uma única coisa: enquadrar o ente na cadeia de solicitações. Qualquer sentido e impositividade oferecidos pelo ente que obstruam uma boa incorporação nessa cadeia de solicitações tendem a ser rejeitados como próprio ao ente. Esse modo de relação com o ente é frontalmente oposto ao modo do pôr-em-liberdade ou deixar-ser, que visa de saída uma receptividade à impositividade e pluralidade das coisas.

⁷¹ GA 7d trad. p. 390.

(3) Provocado a desencobrir todo e qualquer ente no aspecto fundamental da disponibilidade, também o ente humano tende a ser assim desencoberto. Tomado como mero ente, o humano é constantemente reconduzido ao circuito de solicitações. Ele pode inclusive considerar-se um ente distinto de qualquer ente, ainda assim, desencoberto pela requisição e no aspecto da disponibilidade, acaba por reconhecer a si como senhor de tudo o que há. Sob essa visada, fica abalada a possibilidade de encontrar-se a si de modo autêntico, seja em sua finitude e singularidade, seja em sua dependência ao apelo do ser.

Podemos pensar ainda em mais uma maneira de colocar a liberdade humana em perigo. Trata-se de uma outra derivação da relação restrita com as coisas desencadeada pela requisição e pela disponibilidade. Uma derivação que Heidegger não faz explicitamente, mas que julgo plausível: a diminuição no escopo da agência humana. “Agência humana” refere nesse caso o sentido mais usual de se compreender a liberdade: a capacidade de escolha espontânea entre alternativas postas. Ora, se a época da técnica moderna provoca o humano a uma relação reduzida com as coisas, então o próprio escopo das alternativas postas para uma escolha deve ser simultaneamente reduzido. O horizonte de possibilidades é antecipado por um modo de produção (requisição) e por um aspecto fundamental do ente (disponibilidade) que são ambos entendidos por Heidegger como reducionistas no modo como liberam o ente para a relação humana.

1.3: A salvação e suas vias

Pensado o perigo da técnica moderna e concebida sua relação com os três sentidos de liberdade, chegamos agora à oportunidade de refletir sobre a “salvação”. Em geral, ao ler a palavra “salvação” ao lado da alarmante expressão “perigo da técnica” (assim como versa no título desta tese), logo pensamos em uma cartilha ou doutrina que, posta em prática, nos demoveria da danação promovida pelo perigo anunciado. Heidegger não nos oferece bem uma cartilha. Sequer podemos esperar que a noção de “salvação” seja mesmo pensada nos termos de uma solução. Não é solução nem no sentido de resolver um problema teórico, nem no sentido de servir a uma conjuntura prática. Há, na melhor das hipóteses, um mote que identificamos nos textos de Heidegger acerca da técnica. Porém, como podemos identificar esse mote? Uma maneira é reconhecendo o ambiente textual no qual ele aparece, seu

momentum retórico. A salvação aparece sempre em um contexto muito específico da investigação de Heidegger. A saber, logo após a exposição da essência histórico-ontológica da técnica moderna (a destinação da disponibilidade) e da exposição do seu perigo (a omissão do ser desde o próprio ser). Na sequência a isso, que em termos narrativos identifica o clímax de um texto, temos então um contexto reflexivo implicitamente movido por uma inquietação que pode ser traduzida na pergunta: “e agora? o que nos cabe fazer?”. Há algo a se fazer. Esse alívio na tensão do clímax da investigação heideggeriana sobre a técnica moderna aponta o que de partida podemos tomar como “salvação”.

Nossa intenção ao longo deste tópico é desdobrar as principais características da salvação como alívio da tensão erguida em relação ao chamado perigo extremo. Logo, veremos que a salvação tem relação direta com a liberdade no sentido do fundamento. Não obstante, também poderemos averiguar que a salvação não prescinde do humano, uma vez que o comportamento humano é colocado em questão: qual postura deve assumir o humano em uma época a qual desde seu próprio fundamento se utiliza do humano para perpetuar seu destino histórico-ontológico? Se pudermos lançar alguma luz a essa pergunta, podemos considerar este tópico como tendo atingido seu objetivo.

1.3.1: Fundamento e salvação: uma relação paradoxal

Tanto nos *Seminários de Bremen* quanto na conferência *A pergunta pela técnica*, a passagem para o momento anticlímax do texto é marcada pelo uso do verso de Hölderlin. “Mas onde há perigo, cresce / também a salvação”⁷². Uma das coisas que podemos destacar nesse verso é o caráter *dialético paradoxal* aí implícito. A ideia é que só há salvação na medida em que algo está em perigo. Ora, não se salva o que goza de integridade e tranquilidade. Só se salva aquilo que está sob ameaça ou que já se encontra em algum tipo de danação. Em leitura analítica o verso não exprime outra coisa do que essa dialética paradoxal própria à ação de salvar. Trata-se de uma *dialética* pois a salvação não se constitui sem a participação de um elemento distinto de si mesmo. E trata-se de uma dialética *paradoxal* porque esse elemento constituinte (o perigo) é justamente o contrário do constituído (a salvação). A mobilização

⁷² Hölderlin *apud* GA 7d trad. p. 391.

do verso nos textos de Heidegger, todavia, não se encerra nessa retórica vazia⁷³. O filósofo faz uso da dialética paradoxal da salvação em especial para elaborar uma pertinência entre perigo e salvação. Ambos provêm do mesmo: do fundamento.

Se o perigo extremo é a fundamentação do ser no qual se dá a *deposição* [*nachtstellen*] de si mesmo, trabalhar a salvação em correspondência significaria, portanto, que o fundamento desde si mesmo pode vir a promover uma espécie de exposição [*ausstellen*] de si. Sendo assim, a salvação parece ser um acontecimento que dispensa a agência humana. “O fazer humano nunca pode imediatamente ir ao encontro desse perigo. A empresa humana nunca pode sozinha banir esse perigo”⁷⁴. No mínimo, a salvação assim entendida se isenta da agência humana na medida em que o querer ou fazer humanos não podem promover nenhum efeito ali. Isso porque, como vimos, o fundamento é anterior ao querer e fazer humano: tanto enquanto é entendido como condição de possibilidade para a ação humana; quanto ao ser entendido como livre, *i.e.*, como estando fora do campo de influência externa (vontade humana, história, natureza etc.). De fato, há diversas passagens nas quais Heidegger alude ao caráter autopromovido da salvação⁷⁵. Em alguns desses casos, o filósofo usa o termo “virada” [*Kehre*] para referir uma espécie de transformação interna ao ser⁷⁶. Uma *virada* do ser ele mesmo e promovida pelo próprio ser ele mesmo. Ou seja, uma *virada* no próprio fundamento.

⁷³ Concordamos com a posição de Hans Ruin, que toma o emprego desse verso paradoxal como apontando para a copertinência entre perigo e salvação. “Em seus escritos tardios, Heidegger frequentemente citará linhas do Patmos de Hölderlin, ‘mas onde há perigo, cresce também o que salva’. No ensaio sobre a tecnologia esta citação detém um lugar especial, pois ela resume o modo como ele quer que a *Ge-stell* seja compreendida, a saber, como uma ‘ambígua’ situação de perigo e salvação ao mesmo tempo. A possibilidade desse último recai, contudo, na condição de que o humano possa alcançar uma relação pensante e reflexiva com aquilo que é, ao modo como é desvelado na *Ge-stell*” (Ruin, 2013, p. 358, tradução minha).

⁷⁴ GA 7d trad. p. 394.

⁷⁵ GA 7d trad. pp. 391, 393. GA 79d trad. pp. 67, 69-70. Destaco aqui uma passagem na qual a destinação de uma época aparece sob a imagem de uma “nuvem fugaz”: “Uma sombra de nuvem fugaz sobre uma terra encoberta, tal é o obscurecimento que aquela verdade, enquanto certeza da subjetividade, preparada pela certeza de salvação do cristianismo, estende sobre um acontecimento de apropriação [*Ereignis*] cuja experiência lhe permanece recusada” (GA 5b trad. pp. 136-137).

⁷⁶ “Na essência do perigo, onde ele é como perigo, está a virada para a guarda, (...) está a salvação do ser [*das Rettende des Seyns*]. Quando a virada ao perigo se dá, isso só pode ocorrer sem mediação. (...) A virada ao perigo se dá repentinamente. Na virada subitamente se ilumina a clareira da essência do ser” (GA 79d p. 73, trad. p. 69, tradução minha).

Vimos no tópico anterior que o fundamento depõe a si mesmo desde a liberdade que lhe é própria. Doando o ente ao modo da disponibilidade, provoca o humano a negar a possibilidade de uma relação com o fundamento. É dessa forma que o próprio fundamento agrava o aferramento do humano a um único destinar e, outra vez, promove uma restrição na sua liberdade (do fundamento). Isso significa que o próprio fundamento gera as condições para a omissão de sua liberdade: eis o dito *perigo extremo*. Qual é o caminho, contudo, para uma retomada da liberdade do fundamento? A situação atual é que, desde si mesmo, o fundamento está impedindo sua própria salvação. Será que o humano tem alguma participação aí?

Nos trabalhos que sucedem a publicação de *Ser e tempo*, entende-se que a reflexão ontológica de Heidegger cada vez se radicaliza mais em direção oposta ao antropocentrismo. A famosa *Carta sobre o humanismo*, de 1946, é uma radical explicitação dessa posição não-antropocêntrica. É claro que o humano não é meramente descartado, o que se dá é, isto sim, a rejeição de sua centralidade. O humano é pensado em decorrência do ser. Este como determinante daquele, e não o contrário. Isso significa que a posição não-antropocêntrica que Heidegger progressivamente assume em seu pensamento não resulta em uma rejeição do humano, mas resulta em um reposicionamento do próprio humano no interior de uma reflexão que nem começa nem termina no humano. Um posicionamento que coloca o humano em segundo plano. Na reflexão heideggeriana sobre a técnica também pudemos notar, já no modo como a problemática é elaborada, esse deslocamento. O perigo da técnica não é de ordem humana, embora acometa o humano. Nessa mesma reflexão, o tema da salvação também atinge seu ápice em discordância ao antropocentrismo. Entretanto, embora a reflexão heideggeriana sobre a salvação não seja focada no humano, ela não o descarta por completo. Apenas o descentraliza.

Heidegger evoca tanto o fundamento quanto o humano em afirmações como: “(...) a essência do seer precisa da essência do humano (...) de maneira a permanecer [salvo/guardado] enquanto ser entremeio aos entes, e assim de maneira tal que se essencializa enquanto seer”⁷⁷. Ou seja, ainda que a salvação aconteça desde o fundamento, ela mesmo assim solicita a participação do humano. O humano é aquele para quem o seer se expõe, “e só assim se essencializa enquanto seer”. Para uma reflexão que se

⁷⁷ GA 79d trad. p. 65.

pretende não-antropocêntrica, essa afirmação poderia ensejar uma desconfiança. No entanto, conforme também já aludimos, o pensamento heideggeriano não incentiva uma rejeição absoluta do humano. Ela promove um deslocamento na sua usual posição de centralidade. O que é central nesse tipo de afirmação não é o humano, e sim o seer. “Para a contorção da essência da técnica, o humano é não obstante necessitado; mas o humano é aqui necessitado em sua essência, enquanto corresponde a essa contorção”⁷⁸. A centralidade do seer (fundamento) é aqui reafirmada no sentido que a salvação provém do próprio fundamento, o humano deve é saber como corresponder à salvação.

Essa pertinência do humano na salvação também é indicada por Heidegger sob uma referência ambígua ao fenômeno do desvelamento. Em geral, o discurso heideggeriano sobre o tema do desvelamento enquadra o humano em uma certa passividade: o humano lida com o ente, essa lida é possibilitada por um desvelar que antecede a agência humana. Todavia, em *A pergunta pela técnica*, precisamente quando trata da salvação, Heidegger articula uma ambiguidade que aponta simultaneamente para o caráter passivo como ativo do humano em relação ao desvelamento. Aqui, o desvelamento não é entendido em termos de “imperar”, mas de “conceder” [*Gewähren*]. A ambiguidade é colocada à prova quando o filósofo ergue a questão acerca do imperar do desvelamento da técnica moderna: “Impera este durar [desvelar] no sentido do que concede? Já a questão parece constituir um erro manifesto”⁷⁹. O “erro” é justamente essa pertinência de dois opostos, isso porque imperar e conceder parecem coisas contrárias. Enquanto imperar significa algo como “dar ordem” ou “ordenar”, conceder significa “dar permissão” e “deixar livre”. Porém, em se tratando do desvelamento, a ideia é mesmo que

⁷⁸ GA 79d trad. p. 66, tradução minha.

⁷⁹ “A essência da técnica é em alto grau ambígua. (...) Ora a composição desafia na fúria do requerer, que impede todo olhar para o acontecimento do desabrigar e coloca, assim, em perigo, a partir do fundamento, a relação com a essência da verdade. Ora a composição, por seu lado, acontece naquilo que consente, o que deixa o homem – mesmo se até o momento inexperiente, mas talvez no futuro mais experiente – ser aquilo que é utilizado para a percepção-resguardadora < *Wahrnis* > da essência da verdade. Assim, surge o nascimento da salvação. A irresistibilidade do requerer e a reação do que salva passam uma ao lado da outra e se cruzam, tal como o curso das estrelas no trajeto de duas delas. (...) Observemos a ambígua essência da técnica, então veremos a constelação, o curso das estrelas do mistério. A questão da técnica é a questão acerca da constelação na qual acontecem o desabrigar e o ocultamento, onde acontece a essencialização da verdade” (GA 7d trad. p. 394, modificação pontual na tradução para consistência terminológica).

uma determinação e uma concessão ocorram simultaneamente⁸⁰. Mais um eco daquele sentido dialético-paradoxal trabalhado no tema da salvação. O caráter ativo do humano na promoção da salvação residiria, portanto, em como se aproveitar do já desvelado⁸¹. Logo, qualquer leitura determinista ou fatalista sobre a questão da salvação ao perigo da técnica em Heidegger se erige sob uma interpretação que não leva em consideração a letra heideggeriana⁸². Permanece a questão, contudo, sobre como o humano deve se aproveitar do desvelamento que lhe é concedido.

⁸⁰ Mitchell elabora um caminho diferente desta reflexão, não obstante, um caminho produtivo: “A mestria de Heidegger nas aulas de Bremen está na recusa em separar duas economias, a singularidade (a coisa) e o disponível (o inventário), como duas ordens de ser separadas. A coisa não vem depois do disponível. Não há época da coisa que seja seguinte àquela da composição técnica e na qual nós finalmente estaríamos ‘em casa’. Ao invés disto, Heidegger insiste em uma tensão entre os dois, entre a coisa e o disponível, composição e quadratura [*Gestell und Geviert*], o perigo e o que salva. Em suma, não é que haja algo salvífico em algum lugar retirado de um perigo externo que porventura nos acometeu. A rigor, Heidegger pensa o perigo e a salvação juntos. A adequada apreciação disso significa um pensamento da intermediação, pensando em termos de vestígios. Este é o caminho de pensamento verdadeiramente pós-moderno para Heidegger, um pensamento do entre (e não simples simultaneidade de opostos, cada um internamente coerente em si mesmo, em uma espécie de acoplagem pato-coelho). Também não é um ou/ou nem um ambos/e, pois já não há um *relata* disponível-à-mão aguardando fora da relação ser trazido para junto ou separado de maneira que nunca comprometesse sua autoidentidade. Há, isto sim, relacionalidade. As aulas de Bremen apresentam a visão perfeita de Heidegger acerca da tal existência e é uma visão que permanece determinante para o resto dos seus caminhos de pensamento” (Mitchell, 2013, pp. 247-248, tradução minha).

⁸¹ “Cada destino de um desabrigar acontece a partir de um consentir e enquanto tal. Pois este somente dá ao homem a possibilidade daquela participação no desabrigar, que o acontecimento <*Ereignis*> do desabrigar emprega. Enquanto alguém assim empregado, o homem está unido ao acontecimento da verdade. Aquilo que consente, que envia assim ou assado para o desabrigar é, enquanto tal, o que salva. Pois é isso que permite ao homem olhar e penetrar a mais alta dignidade de sua essência. O que consente consiste na proteção do descobrimento e, desse modo, sempre previamente do ocultamento de toda essência sobre esta terra. Justamente na composição, que ameaça arrastar o homem no requerer enquanto, supostamente, o único modo de desabrigar e, assim, impulsionar o homem ao perigo do abandono de sua livre essência, justamente neste extremo perigo vem à luz o pertencimento íntimo e indestrutível do homem àquilo que consente, a supor que comecemos a fazer a nossa parte atentando para a essência da técnica” (GA 7d trad. p. 393, modificação na tradução para consistência terminológica).

⁸² Muitas destas leituras superficiais se apegam à famosa sentença de Heidegger que não por acaso figura como título da sua entrevista à revista *Der Spiegel*: “já só um deus nos pode salvar” (*DeS.* trad. p. 30). Curiosamente, parecem fazer vista grossa a outros trechos da mesma entrevista. “Eu não vejo a situação do homem no mundo da técnica planetária como uma dependência impossível de desvencilhar e de separar” (*DeS.* trad. p. 38). “Não se trata apenas de esperar (...) até que o homem chegue a descobrir algo. Trata-se antes de pensar de antemão os tempos que hão de vir, sem pretensões de profecia, a partir das linhas fundamentais e quase impensadas da era atua” (*DeS.* trad. p. 37). “(...) a missão do pensar, dentro dos seus limites, consiste precisamente em contribuir para que o homem chegue a conseguir estabelecer uma relação suficientemente rica com a essência da técnica” (*DeS.* trad. p. 38).

1.3.2: Lassidão (*Gelassenheit*), a tônica da salvação

Há uma máxima em algumas filosofias da tecnologia que diz o seguinte: problemas causados pela tecnologia não devem ser solucionados com mais tecnologia. Embora Heidegger pudesse subscrever essa afirmação, sabemos que para o filósofo não se trata de uma questão de tecnologias em sentido instrumental. Portanto, seria mais acertado reformular o mantra: contra a dominação da vontade não se deve mobilizar a vontade de dominar. Porém, na maneira como Heidegger elabora a questão da técnica moderna, a expectativa de uma modificação em tal desvelamento (disponibilidade) desde a vontade humana seria problemática em pelo menos dois sentidos. Primeiro, tal posição pressuporia ou que o humano fosse capaz de operar fora de um desvelamento, ou que pelo menos dois desvelamentos coexistissem (de modo que as ações humanas se baseassem em um desvelamento para interferir no outro). Em geral, a leitura que se faz de Heidegger reconhece ambos os casos como impossíveis⁸³. Em segundo lugar, a modificação no desvelamento como uma ação da vontade humana reafirmaria o próprio perigo extremo. Isso porque a vontade de vontade despontaria no humano querendo dominar não só o ente e a totalidade do ente, mas também o próprio fundamento. Domínio da vontade e vontade de dominar são, no fim, o mesmo. Heidegger considera que Nietzsche estava certo ao constatar que o ser é vontade de poder. “Essa vige para ele como o fato derradeiro ao qual podemos aceder. Aquilo que vale como certo para Nietzsche transforma-se em questão para nós”⁸⁴. O questionável para Heidegger não é a afirmação descritiva de Nietzsche. Ela é correta. Não obstante, está acertada apenas sobre o sentido de ser em *uma* época da história do ser. O problema é que Nietzsche não é capaz de ver esse caráter histórico, plural e transformativo do ser. Logo, o ser como vontade de vontade se torna, nessa visão turva, a única possibilidade interpretativa dele mesmo. Sendo a única possibilidade, supõe-se que com mais vontade ou com a vontade adequada, seria possível superar a dominação da própria vontade de dominar. A “vontade de superar”, contudo, aprofunda o perigo da técnica. “A superação assim

⁸³ Utilizo aqui o comentário de Julian Young, que menciona esta impossibilidade a partir do tema da salvação: “Porque o desvelamento técnico do ser é o *medium* original de desvelamento, de inteligibilidade (sem o qual, como *Ser e Tempo* deixa claro, não poderia haver ser-no-mundo), teria de haver, *per impossibile*, um *medium* de inteligibilidade anterior ao *medium* original para que o desvelamento técnico do ser fosse resultado da intenção e do planejamento humano. Heidegger coloca isso ao dizer que tal desvelamento é ‘enviado’, ‘destinado’ ou ‘dado’ para nós” (Young, 2019, p. 202, tradução minha).

⁸⁴ GA 6.2a trad. p. 84.

almejada do niilismo não seria senão uma recaída ainda mais terrível no impróprio de sua essência, no impróprio que encobre o seu próprio”⁸⁵.

Pois bem. Se não uma questão de vontade humana, o que então? Davis coloca esta mesma pergunta: “O que significaria livrar-se da vontade e como isso poderia ocorrer? Isso significaria que não pode haver uma resposta volitiva para o problema da vontade, assim como não pode haver uma resposta tecnológica para o problema da tecnologia”⁸⁶. A resposta para esse questionamento deve passar pelo tema da lassidão [*Gelassenheit*]⁸⁷.

Consideremos primeiro que, em geral, qualquer ação humana é concebida como o resultado de uma vontade. Logo, a maior parte do que se possa considerar uma “não-vontade” ou um “não-querer” ainda é uma questão de vontade. Trata-se de uma vontade de não-vontade ou um querer não-querer. Curiosamente, é no entremeio de um querer não-querer que Heidegger introduz a consideração sobre a lassidão em seu pensamento. Isso se dá pela primeira vez no ensaio em forma de diálogo, chamado *Para discussão da serenidade*, registrado ou escrito entre 1944-45⁸⁸. O querer um não-querer é entendido por Heidegger como um modo de se desabituar da vontade, ainda que isso seja propriamente um querer. A

⁸⁵ GA 6.2b trad. pp. 280-281.

⁸⁶ Davis, 2019, p. 141, tradução minha.

⁸⁷ O termo deriva do radical alemão “*lassen*”, verbo traduzível por “deixar”, “aliviar”, “soltar”. Desse radical não deriva apenas “*Gelassenheit*”, mas também “*auslassen*” (soltar como descarregar ou depositar), “*einlassen*” (envolver-se com algo), “*freilassen*” (soltar algo pondo-o em liberdade). “*Gelassen*” é o particípio passado de “*lassen*”, traduzível como “[ter sido] deixado” ou “[ter sido] solto” ou “[ter sido] posto em liberdade”. O sufixo “*heit*” opera a substantivação abstrata desses termos (a “deixação”, a “soltura”, a “liberação”). A expressão tem origem na teologia de Meister Eckhart, para quem a “*Gelassenheit*” nomeia a postura de quem tem recusado ao egoísmo pecador e suspenso o desejo em nome de uma devoção mais apropriada ao divino. Trata-se da “serenidade”, termo com o qual a expressão “*Gelassenheit*” é usualmente traduzida para o português, fora ou dentro do *corpus* heideggeriano. Mas Heidegger ele mesmo adverte que o sentido reservado para a “*Gelassenheit*” em seu trabalho não deve se aproximar do tom religioso contido na expressão com longa história na teologia (GA 13 trad. p. 35). Entendemos que essa advertência solicita uma atenção ao radical “*lassen*” ali contido. Para fazer jus à advertência de Heidegger preferimos, portanto, a expressão “lassidão”. Esta vem do latim “*lassitudo*”, que significa “fadigado”, “cansado”; que por sua vez vem de “*lasso*”, que literalmente significa “amplo”, “espaçoso”, “acomodável” ou mais figurativamente “folgado”, “livre” e “solto”; e que ainda é relacionável à “*laxus*”, de onde vem nossos termos “laxante” ou mesmo “relaxamento”. Nosso ponto é que em qualquer acepção, o “deixar” [*lassen*] sempre implicará um não mais *exercer força* sobre algo, seja isso pela via negativa do cansaço ou pela via positiva da liberação. Ainda que os dicionários enfatizem o sentido de cansaço na expressão “lassidão”, isso não deve nos desviar deste último sentido também presente no vocábulo: o fatigado como aquele que “dá espaço”, que “relaxa” ou “afrouxa”. A lassidão, portanto, afirma essa compostura que abre um espaço de relaxamento em relação à dação das coisas, que usa da força mais para relaxar do que para restringir.

⁸⁸ GA 13.

questão é que esse não-querer (vontade de negar a vontade) constitui uma etapa necessária para o alcance da lassidão⁸⁹. Precisamente porque a lassidão virá a ser entendida como uma relação livre da vontade, o seu despertar ainda está condicionado a um ato de vontade. Veremos logo adiante que esse condicionamento reflete aquela ambiguidade mencionada no conceder do desvelamento.

Para alcançar a genuína lassidão, é necessário portanto colocar-se na oportunidade de sua ocorrência. “Difícilmente podemos alcançar a lassidão de forma mais adequada do que por meio de uma ocasião para nos envolvermos”⁹⁰. O que significa esse não-querer que devemos querer, afinal, para nos colocarmos na oportunidade de surgimento da lassidão?

Algo que pode nos ajudar a encontrar esse ponto intermediário é a distinção entre *esperar* [*warten*] e *expectar* [*erwarten*] feita no diálogo referido⁹¹. Inicialmente descrita como uma espécie de espera, a *Gelassenheit* tem uma camada ativa acerca do como se comportar em relação à dação das coisas. No entanto, tal espera não chega a constituir uma expectativa. Essa última modula a característica de uma vontade metafísica, na qual a coisa já chega como objetividade (a ser integrada em um esquema metafísico teórico representativo), ou modula também a característica da vontade de dominação técnica, na qual a coisa já chega como disponibilidade (a ser integrada em um circuito de aplicação). Todavia, a espera da lassidão também não se configura como um aguardar passivo por algo. Nem no sentido de apenas aguardar passivamente pela chegada de algo que antecipadamente já está circunscrito pela expectativa, nem no sentido de ter uma relação de afetação nula e irrelevante com as coisas.

Aguardar assumirá nesse diálogo e na tratativa da lassidão um significado bem específico. Significa o envolver-se com o aberto enquanto tal. A abertura ou o aberto vêm nomeados nesse ensaio com o termo “Região” [*Gegnet*]. Porém, há razões para essa renomeação. Uma delas, Heidegger

⁸⁹ GA 13 trad. p. 33-34. “Na crise do século XIV, quando desmoronava o mundo medieval, e lançavam-se as primeiras condições para o surgimento do mundo moderno, Eckhart, a quem Heidegger considerou como um mestre de leitura e de vida, ensinava que pobreza de espírito significa: nada querer, nada saber, nada ter. Talvez poderíamos inverter esta sentença e dizer que pobreza de espírito significa nada poder *a não ser o poder que se reconduz ao nada*, nada saber *a não ser o saber que retorna ao nada*, nada ter *a não ser o ter que se reenvia à propriedade do ser*” (Fernandes, 2014, p. 82, grifos meus). Esse comentário de Fernandes está em consonância com a leitura que fazemos desse querer um não-querer. Parfraseando-o, poderíamos incluir que querer um não querer significaria o “nada querer a não ser o querer que conduz à lassidão”.

⁹⁰ GA 13 trad. p. 45, tradução pontualmente modificada (“lassidão”).

⁹¹ GA 13 trad. p. 43.

eventualmente destaca, é o fato de a Região nomear um caráter mais específico daquilo que o *corpus* heideggeriano em geral chamou de ser ou verdade. Em especial, trata-se do “lado oculto da verdade”. Lembremos que a verdade em Heidegger é pensada como um fenômeno ambíguo: a verdade desvela e oculta simultaneamente. Assim como o ser: o ser concede entidade (objetividade) e se retrai como ser (fundamento) em um acontecimento único. Em *Para discussão da serenidade*, a Região eventualmente passa a nomear apenas o lado do oculto ou da retração:

Se, em conformidade com o dizer e o pensar grego, experienciarmos a essência da verdade como a não-ocultação e o descobrimento (*Unverborgenheit und Entbergung*), lembramo-nos de que a Região é, provavelmente, o ser (*Wesende*) oculto da verdade.⁹²

É a partir dessa caracterização da Região que se encontra a designação definitiva de lassidão (autêntica) no ensaio: “a lassidão persistente e contida seria o acolhimento da regionalização da Região”⁹³. Obviamente, sempre já se está no aberto. Mas em geral se falsifica a abertura. Especialmente, impedindo a relação com o seu lado insondável e infatigável. A genuína lassidão [*eigentliche Gelassenheit*] carece de um estar-liberto [*Gelassensein*] da falsificação da abertura e, conseqüentemente, receptivo a esse lado retrativo do fundamento⁹⁴. A falsificação, já o vimos, pode ocorrer de diversas formas. A abertura pode ser falsificada como transcendência e representação, pode também, no caso da técnica moderna, ser falsificada como o circuito de aplicação para o ente enquanto disponibilidade. Seja qual for o modo de falsificação, é apenas a partir de um estar-liberto, portanto, que se dá a possibilidade do estar entregue ao aberto enquanto tal, recebendo dele as coisas em sua impositividade. Sendo que no nosso caso, modernos, de partida já nos é concedida a relação com a abertura ao modo da disponibilidade, assim, a lassidão deve levar em conta essa concessão e, sem embargo, não se subtrair a ela. “Este estar-liberto é o primeiro momento da lassidão”⁹⁵. Ou seja, livrar-se da imposição da disponibilidade é, inicialmente, um ato de vontade de diminuir a provocação da destinação moderna.

⁹² GA 13 trad. p. 58.

⁹³ GA 13 trad. p. 59, tradução pontualmente modificada (“lassidão”).

⁹⁴ GA 13 trad. p. 49.

⁹⁵ GA 13 trad. p. 49, tradução pontualmente modificada (“lassidão”).

Não obstante, bem o sabemos, não há possibilidade de recusar por completo o desvelamento. Por isso Heidegger dirá: a lassidão consiste propriamente na permanência [*Aufenthalt*] neste “entre” do já estar entregue a uma abertura e o dispor-se a ela genuinamente⁹⁶.

Para além de caracterizar uma relação genuína com a abertura, a lassidão também tem repercussões na relação com as coisas, ou mesmo surge de um modo específico de sintonizar com as coisas. Assim, a lassidão está diretamente relacionada com o segundo sentido de liberdade que trabalhamos neste capítulo, como deixar-ser [*sein-lassen*]. Davis destaca esse aspecto da lassidão desde o sentido da expressão alemã “*lassen*” (deixar)⁹⁷. A tensão permanece sendo, contudo, como compreender esse ser aberto ao mistério do fundamento e, simultaneamente, lidar com as coisas que o fundamento permite aparecerem para nós. A despeito da dificuldade em visualizar isso (e de fato, Heidegger chega a recusar a possibilidade de uma compreensão definitiva da lassidão em termos de conhecimento de um conceito⁹⁸), o crucial é que o deixar-ser ocorre na medida em que se torna possível uma oposição à provocação da disponibilidade, *i.e.*, de experimentar todo e qualquer ente apenas dentro do circuito de aplicação.

1.3.3: As vias de salvação: arte, meditação, educação

Esta tese pretende pensar a educação como uma via de salvação ao perigo da técnica. Estamos em vias de encerrar este primeiro capítulo, no qual se buscou situar a intenção desta tese dentro do pensamento heideggeriano. Em especial, explicitando seu entendimento de perigo e de salvação. Já tivemos uma boa indicação da tônica do salvar neste tópico, tanto ao tratar da noção de salvação, quanto ao aprofundar a lassidão como um comportamento em relação ao fundamento e às coisas. Podemos ainda nos aproveitar de um último recurso de reflexão sobre a salvação antes de mergulhar no tema da educação propriamente. Trata-se de palavra breve sobre as vias que o próprio Heidegger indicou como

⁹⁶ GA 13 trad. p. 51.

⁹⁷ “Devemos notar que o alemão ‘*lassen*’ é usado como um auxiliar modal não apenas no sentido passivo de deixar algo acontecer ou permitir a alguém fazer algo, entretanto, também no sentido de ter feito algo (por exemplo, ter consertado o carro). Acima de tudo, ‘*Sich einlassen auf etwas*’, literalmente ‘permitir-se a algo’, significa ‘envolver ou engajar-se com algo’” (Davis, 2019, pp. 144-145, tradução minha).

⁹⁸ GA 13 trad. p. 61.

vias de salvação. São duas: a arte e o pensamento. Cada uma assume um papel específico em toda a dinâmica de salvação já tratada aqui.

É famoso o aceno que faz Heidegger para a arte como oportunidade de salvação. Famoso em especial porque ocorre nas palavras finais da sua conferência sobre a técnica, precisamente onde se desenrola o momento anticlímax do texto, *i.e.*, nas considerações sobre a salvação⁹⁹. A arte no pensamento heideggeriano é pensada desde seu potencial de manifestação do mundo. Isso é bem evidente no ensaio *A origem da obra de arte*, de 1935, em especial quando Heidegger lida com a pintura *O par de sapatos* de Van Gogh¹⁰⁰. A partir de uma relação genuína com a pintura, tem-se experiência do mundo da camponesa. Mais tarde, na conferência de 1953, a arte continua assumindo esse papel. No mundo grego de outrora, quando “as artes se elevaram às maiores alturas do desabrigar a elas consentidas”, elas “permitiram que a presença dos deuses e o diálogo entre o destino humano e o destino divino brilhassem”¹⁰¹.

Mas a arte em Heidegger é mais do que mera exposição do sentido de um mundo. Ela permite que o vigorar da verdade guarde a ambiguidade que lhe é própria. Um tal vigorar, ocasionado pelo artístico, não deixa o mundo vir à tona como a totalidade do que é, mas como um dos lados da ambiguidade que constitui o fundamento. No ensaio de 1935, essa ambiguidade aparece quando a arte é tratada como a abertura de um espaço de conflito entre Mundo e Terra¹⁰². Não só o sentido de um mundo, mas simultaneamente o caráter infatigável do fundamento ou o caráter ambíguo da verdade se manifestam no artístico¹⁰³. O brilhar da verdade é, inclusive, a noção heideggeriana de beleza, inicialmente afirmada no ensaio da década de 1930 e repetida na conferência de 1953¹⁰⁴. Se a salvação consiste em um modo de exposição [*ausstellen*] da fundamentação do ser (opondo-se ao perigo que

⁹⁹ GA 7d trad. pp. 394-396.

¹⁰⁰ GA 5a trad. pp. 79-81.

¹⁰¹ GA 7d trad. p. 395.

¹⁰² GA 5a trad. p. 123.

¹⁰³ GA 5a trad. pp. 115-117.

¹⁰⁴ “A beleza é um modo como a verdade vigora enquanto desvelamento” (GA 5a; trad. p. 141). “Outrora, o produzir do verdadeiro no belo também era chamado de τέχνη. A ποιησις das belas artes também era chamada de τέχνη” (GA 7d trad. p. 395).

consiste em um modo de deposição [*nachstellen*] do ser), então essa característica da arte é pertinente, uma vez que ela põe em manifesto a tensão existente entre Mundo e Terra¹⁰⁵. No caso da época da técnica moderna, a promessa que a arte traz em relação à salvação é que ela pode ser capaz de expor precisamente a situação de predomínio do mundo técnico às custas da omissão da Terra, *i.e.*, do caráter insondável e infatigável do fundamento¹⁰⁶. No entanto, a situação da dominação técnica acomete também esse acontecimento genuíno do artístico, pondo em questão se é mesmo possível que a arte aconteça hoje como via de salvação. Se “a experiência artística está hoje impregnada de imperativos técnicos”, é de fato questionável se ela é mesmo capaz de “colaborar com o pensamento na colocação em questão da essência dessa mesma técnica”¹⁰⁷. Por isso, Heidegger termina essa convocatória ao artístico com a seguinte advertência: “Se para a arte está assegurada esta mais alta possibilidade de sua essência no seio do perigo extremo, ninguém poderá saber”¹⁰⁸.

Além da arte, Heidegger também elabora o pensamento como uma via de salvação. Pensamento, quando tomado a partir da lassidão deve ser concebido com algumas peculiaridades. Lembremos que o pensar em Kant é inicialmente entendido como espontaneidade [*Spontaneität*]. Em diferença à faculdade das sensações, que recebe passivamente os dados da natureza, a representação [*Vorstellung*] (pensamento) tem o traço da espontaneidade. Esse é o traço que leva à cisão entre o domínio determinista da natureza e o domínio da liberdade humana¹⁰⁹. A espontaneidade da representação, entretanto, não é desinteressada. Isso significa que o representado ou pensado sempre está implicado com a vontade humana. Pensar o próprio pensamento fora desse círculo demanda portanto concebê-lo fora da estrutura metafísica moderna, em especial, como algo de externo à vontade humana. No mesmo ano de

¹⁰⁵ GA 5a trad. p. 139.

¹⁰⁶ Além do mais, há na investigação heideggeriana sobre a arte a tese de que é a partir do acontecimento artístico que se dá o *desvelamento originário*. Ou seja, que o desvelamento só se destina originalmente a partir de um acontecimento artístico. Esta tese é mais questionável. Em especial, se considerarmos que a época da técnica moderna é constituída por um desvelamento específico e, este, por sua vez, não teve sua origem num acontecimento artístico. Em geral, mesmo Heidegger, reconhece que o desvelar da técnica moderna tem seus primeiros testemunhos no pensamento filosófico-científico que, inclusive, dá origem ao que usualmente chamamos de modernidade (o pensamento de Descartes, a ciência de Galileu etc.).

¹⁰⁷ Lyra, 2018, p. 36.

¹⁰⁸ GA 7d trad. p. 396.

¹⁰⁹ *KrV*B93 / A68.

1953, quando falou sobre a técnica, Heidegger profere outra conferência sob o título *O que quer dizer pensar?*. Na ocasião o filósofo faz uma problemática afirmação que, em suma, aponta para o suposto fato de que “ainda não pensamos”¹¹⁰. Quase imediatamente vem o esclarecimento: “de modo algum a afirmação se atreve a um juízo depreciativo, segundo o qual imperaria, por toda parte, a mais completa falta de pensamento”. O que Heidegger está insinuando outra vez é que nossa época é marcada por uma espécie de rejeição à pergunta acerca do ser e todas suas implicações¹¹¹. Podemos facilmente interpretar o que nessa conferência se aponta como “o próprio do nosso tempo”, *i.e.*, a ausência do pensamento, como aquilo que Heidegger elabora na sua noção de perigo quando trata do tema da técnica. Porém, há para o filósofo um modo de pensar no qual o humano pode se colocar diante daquilo que se retrai. Ainda na conferência *O que quer dizer pensar?*, Heidegger pergunta: “Mas como pensar o que se retrai?”. Com essa questão, partimos para a parte investigativa do ensaio. Junto a versos de Hölderlin, o filósofo trata o tópico da rememoração [*Andenken*] como próprio ao pensamento que busca o elementar. Ao se opor à ideia de que o pensamento vai ao seu elementar por via de uma coação (no sentido da representação kantiana), Heidegger defende que o único modo, portanto, é o da espera¹¹². Coincidem agora o pensamento e a espera, esta tratada quase dez anos antes, no diálogo *Para discussão da serenidade*, que recém interpretamos. O pensamento que espera é um pensamento que está em vigília. A vigília do ser [*Wachterschaft des Seins*] que corresponde a esse pensar não deve ser concebida em termos objetivos de ter diante de si algo para guardar¹¹³. A vigília rememorativa é exemplificada ao longo de alguns parágrafos onde o filósofo trata, ligeiramente, de como o pensamento ocidental, desde seu início, vem tratando o “ser do real”. De Parmênides a Kant, Heidegger destaca que o Ocidente tematizou o ser do real a partir da presença, daquilo que vigora. No caso do diálogo de 1944-45, todo ele pode ser lido como um exemplo de tal modalidade de pensamento¹¹⁴. Contudo, há uma lacuna para essa tradição, a saber, questionar precisamente a proveniência do seu modo de pensar a vigência. Por fim, a conclusão da

¹¹⁰ GA 7c trad. p. 112.

¹¹¹ GA 7c trad. p. 113.

¹¹² GA 7c trad. p. 120.

¹¹³ GA 7a, pp. 185-186; trad. p. 162.

¹¹⁴ A rigor, a maior parte dos trabalhos de Heidegger consistem nesse modelo de pensamento meditativo, em especial, a obra construída a partir da década de 1930.

preleção consiste em defender que o impensado para a tradição ocidental, ou o elementar do pensamento, consiste na “proveniência essencial do ser do real”, que se retrai para o pensamento e por essa razão “ainda não se tornou para nós digno de ser pensado”¹¹⁵. Esse pensamento meditativo ou pensamento do sentido [*Besinnung*], que Mark Wrathall chama de “pensamento sóbrio”, consiste em uma via de salvação tanto porque tem por traço distintivo a tentativa de meditar sobre aquilo que se retrai, quanto porque se desdobra como um modo de preparar o humano a assumir uma postura sensível e receptiva à transformação do desvelamento¹¹⁶.

O último parágrafo da conferência *A pergunta pela técnica* é um convite à abertura de caminhos de salvação. Logo após passar pela consideração acerca da arte como via de salvação, Heidegger faz essa convocatória: “Quanto mais nos aproximarmos do perigo, de modo mais claro começarão a brilhar os caminhos para o que salva (...)”¹¹⁷. As duas únicas exigências para pensar caminhos alternativos ao perigo da técnica moderna são: de um lado, que o caminho pensado seja *familiar ao âmbito* do qual provém o perigo da técnica moderna; de outro, que o caminho seja *inverso ao essencializar* do perigo da técnica moderna (como vontade de dominação). Logo, pensar a educação como uma via de salvação ao perigo da técnica, consiste em refletir sobre ela dentro de uma ontologia e de uma postura de lassidão.

Aqui, tudo é caminho de um co-responder que escuta e questiona. Todo caminho corre o perigo de desencaminhar-se. Para percorrer tais caminhos é preciso exercitar o passo. Exercício pede trabalho, trabalho de mãos. Permaneça no caminho da autêntica necessidade e aprenda, nesse estar errante a caminho, o trabalho do pensamento, um trabalho de mãos¹¹⁸.

¹¹⁵ GA 7c trad. p. 124.

¹¹⁶ Wrathall, 2019, pp. 23-24.

¹¹⁷ GA 7d trad. p. 396.

¹¹⁸ GA 7a p. 187, trad. pp. 163-164.

2: Educação como via de salvação

O fundamento é livre em seu destinar. A destinação da técnica moderna, no entanto, imprime uma estranha obstrução à própria liberdade do fundamento. O humano é provocado a estabelecer uma relação indiferente com as coisas. Uma provocação ensejada pela própria destinação, pois que o sentido fundamental do ente (o ser do ente) destinado pela técnica moderna é o da disponibilidade [*Bestand*]. A antecipação desse sentido fundamental provoca o humano a experimentar todo e qualquer ente (inclusive ele mesmo) como mera peça de inventário. Em geral, sob a provocação da destinação da técnica moderna, nenhum ente com o qual trave experiência é suficientemente significativa para que o humano questione seu próprio caráter existencial. Dessa forma, o encontrar-se com o si mesmo do humano, *i.e.*, com sua singularidade, finitude e historicidade, está impedido. É esse impedimento que, finalmente, põe em risco a liberdade do fundamento: não reconhecendo sua historicidade, o humano não se vê como pertencente a um apelo do destino e tampouco a como corresponder à possível transformação na destinação; uma tal “cegueira” leva ao risco da perpetuação de um único e mesmo destino. Para explorar alternativas ao perigo avançado pela técnica moderna, há duas condições a serem satisfeitas: em primeiro lugar, o caminho considerado deve estar enraizado no mesmo âmbito de onde surge a ameaça da técnica; em segundo lugar, o caminho deve se opor à essencialização desse perigo, que se manifesta como vontade de dominação. As vias de salvação devem ser familiares ao fundamento, todavia, inversas à provocação da técnica. O presente capítulo se dedica a essas duas exigências, considerando como elemento pensado a educação.

Abordar a educação como via de salvação ao perigo da tecnologia moderna requer tanto uma análise de seu significado ontológico quanto uma exploração dos sentidos específicos de sua essencialização. Ora, estaríamos assim pensando a educação seguindo o mote heideggeriano da salvação: familiar em seu âmbito, inverso em seu essencializar¹¹⁹. No primeiro tópico (2.1) trataremos da educação

¹¹⁹ “Essencializar” [*An-wesen*] é um conceito heideggeriano empregado como alternativa ao sentido substantivo de “essência” [*Wesen*]. O termo “essência” aponta para um caráter estático e *a priori* da compreensão, ou seja, como aquilo no que uma coisa de antemão será enquadrada assim que ela se dar à compreensão. Já com o uso da expressão “essencializar” [*An-wesen*], Heidegger quer resgatar o sentido verbal do termo alemão “*wesen*”. Isso permite conceber as coisas como temporais, históricas e não submetida a uma determinação atemporal.

em sua pertinência ao âmbito do perigo e salvação, ou seja: no âmbito do fundamento, da verdade. O objetivo é propor um conceito formal de educação extraído de uma reflexão ontológica, ou seja, expor a relação que a educação mantém com a verdade. Reservamos para o tópico seguinte (2.2) a tarefa de refletir sobre como a educação, então já definida em seu âmbito, pode ser orientada ao sentido inverso do sentido da destinação técnica. Na ocasião, vamos avaliar tanto o sentido de uma educação engajada com a destinação técnica, quanto o sentido de uma educação que, não se compreendendo como externa a essa destinação, pode ainda assim prover recursos para inverter o sentido desse destinar.

2.1: Educação e verdade

Nossa tarefa é pensar o significado ou conceito formal de educação em proximidade à questão do fundamento. Ou seja, pensar o significado da educação na possível relação que esta possui com o fundamento. O tema do fundamento, já vimos antes, é abordado sob diversas entradas e facetas no percurso do pensamento heideggeriano. Por vezes, é abordado sob o tema da verdade. Em algumas ocasiões específicas, Heidegger elabora o tema da verdade junto ao tema da educação. Aproveitaremos essas ocasiões para propor o seguinte significado formal de educação: *educar é o processo no qual o humano se acomoda ou transforma radicalmente as essências de ente, verdade e humano.*

Em geral e de modo mais penetrante, a relação entre educação e verdade é trabalhada por Heidegger no contexto de suas interpretações da alegoria da caverna. Isso se dá ao longo da década de 1930. Podemos destacar três principais ocasiões: *Da essência da verdade: sobre a alegoria da caverna de Platão e Teeteto*, curso ministrado na Universidade de Friburgo no semestre de inverno de 1931-32; *Da essência da verdade*, curso ministrado na mesma universidade no semestre de inverno de 1933-34¹²⁰; *A teoria platônica da verdade*, ensaio de 1931-32, comunicado diversas vezes e compilado em 1940 para publicação (que ocorre pela primeira vez apenas dois anos mais tarde)¹²¹. Em geral, estou trabalhando

¹²⁰ Não confundir com a comunicação homônima de 1930, publicada em *Marcas do caminho* (GA 9b).

¹²¹ Além dessas, Heidegger também trabalha a alegoria em outros momentos, todavia, com nenhuma referência explícita à relação entre formação e verdade. Até onde pude apurar, as outras ocasiões são as seguintes: “*Os conceitos fundamentais da filosofia antiga*” [*Die Grundbegriffe der antiken Philosophie*], curso de 1926 (GA 22); *Os problemas fundamentais da fenomenologia*, curso de 1927 (GA 24); *Contribuições à filosofia*, o célebre ensaio escrito entre 1936 e 1938 (GA 65). Não há, em geral, uma diferença nítida no sentido das interpretações. O que podemos constatar, contudo, levando em conta as

com esses textos e com algumas passagens que, a rigor, não compõem ao todo 20 páginas corridas. É claro que, por si só, essas passagens não são suficientes para uma exposição de seus pressupostos e de suas implicações, porém, são elas que orientaram – e várias vezes corrigiram a rota – da interpretação que pretendo articular aqui.

Todas essas principais interpretações da alegoria partilham de um mesmo objetivo: demonstrar a coexistência, a derivação e a sobreposição entre duas noções de verdade. A saber, a tese de Heidegger é que na Grécia Antiga coexistiram as noções de *verdade enquanto desvelamento* (*alétheia* [ἀλήθεια]) e *verdade enquanto correspondência* (*orthotēs* [ὀρθότης]). A segunda deriva da primeira. Ou seja, a noção de verdade como desvelamento é, na letra de Heidegger, “mais originária” [*ursprünglichsten*]. O filósofo também tenta demonstrar nesses escritos que apesar de ser mais originária, não foi o sentido de desvelamento que ganhou mais atenção na tradição filosófica, de forma que para o pensamento ocidental se elidiu o fenômeno originário da verdade. Já tratamos desse desaparecimento desde a destinação da técnica moderna, todavia, antes que Heidegger elaborasse seu trabalho sobre a técnica, o filósofo já havia empreendido uma original interpretação da história da metafísica. Seja como for, a interpretação da alegoria da caverna é relevante em dois aspectos: porque na alegoria ainda está visível

principais interpretações (os cursos sobre Platão no decorrer da década de 1930), é que há diferenças correspondentes às modificações no próprio pensamento heideggeriano. Tais diferenças se tornam notáveis no último escrito sobre a alegoria (GA 9c). Nesse caso, as diferenças podem ser avaliadas por dois vieses: como testemunho de um amadurecimento reflexivo; ou como mera contingência formal, dado o próprio formato de comunicação do texto (de extensão reduzida em comparação aos textos de aula). Destaco as seguintes distinções. (1) Estão incluídas menções mais maduras à história-do-ser (ainda que sem usar essa expressão). Nota-se em especial a aparição de Nietzsche como o ponto de consumação da história da metafísica. Um posto que antes era ocupado por Hegel. (2) A noção de “filosofia” aparece agora sob desconfiança. Vem mais vinculada a um sentido negativo, pois é associada ao sentido restrito de “metafísica” e não ao que, a partir da segunda década de 1930, é entendido como “outro pensar”, “meditar” ou apenas “pensar”. (3) Ademais, em dada altura, a *paideia* [παιδεία] continua sendo equalizada com a noção de filosofia, entretanto, isso agora nos faz suspeitar se é o caso de ainda haver uma interpretação positiva da *paideia* por parte de Heidegger (isso porque, nas ocasiões anteriores, filosofia não aparecia com um tom restritivo). (4) Por fim (e efetivamente se trata do fim do texto), há uma correlação estabelecida entre *paideia* e humanismo (ou antropocentrismo) não estabelecida anteriormente. Essa correlação pode fornecer um ponto de ligação entre esse texto e *Carta sobre o humanismo*. Lembrando que em 1947, *A teoria platônica da verdade* foi publicada em uma coletânea que também tornou pública pela primeira vez a referida correspondência entre Heidegger e Jean Beaufret.

essa coexistência, derivação e sobreposição da noção de verdade; e por ser a partir dela que, expondo o impacto da tradição metafísica, seria possível uma reflexão mais originária sobre a essência da verdade¹²².

¹²² Abaixo, destaco os comentários de Heidegger sobre o objetivo de sua interpretação em cada uma das principais ocasiões que aborda a alegoria:

No curso de 1931-1932, Heidegger declara inicialmente o seguinte objetivo: “O que desejamos examinar inicialmente não é a *alêtheia* em sua primordialidade nem a correção (*homoiosis* [ὁμοίωσις]) em sua mera autoevidência, mas a peculiar interconexão entre elas. Queremos ver como estes dois conceitos se entrelaçam. A transição em si mesma, da *alêtheia* como desvelamento à verdade como correção, é um acontecimento, e nada menos que o acontecimento onde, no início da sua história, a filosofia ocidental toma um caminho errante e confiante. A fim de investigar esta transição da verdade como desvelamento para a verdade como correção (e sua característica interconexão), nós devemos considerar a reflexão de Platão ao tratar da *alêtheia* – não no sentido de sua preocupação em definição e análise conceitual, e sim quando nos apresenta uma estória. Eu estou me referindo à alegoria da caverna do início do Livro VII da obra que tem o título *Politeia*, o qual inadvertidamente traduzimos para o alemão como ‘*Der Staat*’ [*A República*]. Nós estamos suspensos agora em um ponto intermediário, com Platão, a fim de ver como nos tempos clássicos da filosofia antiga o duplo significado do conceito de verdade já é formado, porém, sem que a interconexão e entrelaçamentos sejam notados” (GA 34 p. 17, trad. p. 12, tradução minha).

No curso de 1933-1934, declara-se: “(...) na história está em debate a discussão com a tradição de duas concepções fundamentais da essência da verdade. Ambas apareceram entre os gregos: a verdade como descobrimento ou a verdade como correção. A concepção originária, a verdade como descobrimento, recuou. Não podemos decidir, aqui e agora, sem mais nada, se foi a superioridade intrínseca da última concepção (a correção) que a fez prevalecer sobre o conceito originário, ou se foi um mero fracasso interno que levou ao domínio a concepção da correção! Temos de começar lá onde ambas as concepções ainda lutam [*Kämpfe*] entre si. A filosofia de Platão não é senão a luta [*Kampf*] dessas duas concepções de verdade. O desfecho desta luta determinou a história do espírito dos milênios vindouros. Tal luta em Platão se encontra em todo o diálogo, porém, de forma mais aguda e elevada, na alegoria da caverna” (GA 36-37 trad. p. 137).

Em *A teoria platônica da verdade*, Heidegger declara como objetivo a exposição do “não-dito” na doutrina de Platão. Por “não-dito”, refere, uma vez mais, a transformação na essência da verdade: “A ‘doutrina’ de um pensador é o não-dito em seu dizer, ao qual o homem está exposto a fim de se prodigalizar com isto. A fim de experimentarmos o não-dito de um pensador, seja de que espécie for, e podermos sabê-lo para o futuro, precisamos refletir sobre o que ele disse. Satisfazer a essa exigência significaria discutir detalhadamente todos os ‘diálogos’ de Platão em sua conexão. Visto ser isso impossível, um outro caminho deverá nos guiar até o não-dito no pensamento de Platão. O que permanece não-dito aí é uma virada na determinação da essência da verdade [*eine Wendung in der Bestimmung des Wesens der Wahrheit*]. Que essa virada se realiza, em que consiste essa virada, o que vem fundamentado por esta mudança da essência da verdade, é isso que deve ser explicitado por uma interpretação da ‘alegoria da caverna’” (GA 9c p. 203, trad. p. 215).

Em *Contribuições à filosofia*, Heidegger também comenta a importância da interpretação da alegoria da caverna. Segue seus comentários. “Por que essa interpretação [da alegoria da caverna] é historicamente essencial? Porque ainda se toma visível aqui em uma meditação levada a termo como é que ao mesmo tempo a *alêtheia* suporta e conduz essencialmente a questão grega acerca do *ón* [ὄν] e como é que precisamente por meio desse questionamento, do estabelecimento da *idea*, ela experimenta a sua derrocada” (GA 65 trad. pp. 350-351). “Se considerarmos panoramicamente a história da *alêtheia* a partir da alegoria da caverna, que tem uma posição chave tanto em relação ao que vem antes quanto em relação ao que vem depois, então é possível mensurar de maneira mediata o que significa erigir em primeiro lugar a verdade como *alêtheia* de maneira pensante, desdobrá-la e fundamentá-la na essência. Que isso não apenas não aconteceu na metafísica até aqui e

Até aqui, temos de reconhecer que o tema da educação parece não constituir o mote das interpretações da alegoria da caverna. Esse só seria o caso porquanto ignoramos o significado de educação que aparece nesses textos. Para a exposição desse significado, torna-se imprescindível uma breve exposição do conceito heideggeriano de verdade e de sua tese acerca da transformação no conceito de verdade.

2.1.1: A alegoria da caverna e a transformação platônica na essência da verdade

O humano é um ser que, dentre outras coisas, está marcado pelo fato de sempre *se comportar* [*sich verhalten*] de algum modo *em relação a algo*. Embora isso não o defina exhaustivamente, certamente aponta para uma constituição fundamental de seu ser, pois o comportar-se em relação a algo não é um capricho que ora ocorre ora não, o humano simplesmente se comporta. E esse comportar-se pode ocorrer dos mais distintos modos. De semelhante maneira, aquilo em relação ao que o humano se comporta, denominado no linguajar heideggeriano “o ente” [*das Seiende*], também está posto nessa relação em uma multiplicidade modal tão rica quanto o contraponto humano dessa relação. Podemos dizer assim, em sinonímia com a noção de comportamento, que o humano *é aberto* para uma relação com as coisas e as coisas, por sua vez, *estão abertas* para o humano. No entanto, o comportamento (abrir-se) e o ente (aberto) não são tudo. A despeito da multiplicidade concernente ao comportar-se do humano e ao estar posto do ente, para Heidegger, deve haver uma dimensão ainda mais originária, responsável pela mera existência do referido abrir-se do humano para as coisas e, inversamente, do referido aberto no qual as coisas se dão. Uma dimensão na qual *acontece* o abrir-se e o aberto. O humano se comporta, o ente se dá. Há um acontecimento ontológico prévio a partir do qual essas coisas são possíveis. Um tal fenômeno (possivelmente a própria *fenomenalidade*), ousou dizer, foi a provocação motora de toda a carreira filosófica autoral de Martin Heidegger. Na altura de suas interpretações da alegoria da caverna, *i.e.*, ao

também no primeiro início, mas não podia acontecer” (GA 65 trad. p. 351). “Por isto, é necessário apresentar algum dia pela primeira vez uma interpretação coesa, proveniente da questão da verdade, da alegoria da caverna e tomar essa interpretação eficaz como uma introdução ao âmbito da questão da verdade e como uma condução à necessidade dessa questão, com todas as reservas que permanecem presas a tais tentativas imediatas; pois o fundamento e a perspectiva do projeto da interpretação e de seus passos permanecem pressupostos como não discutidos e aparecem como violentos e arbitrários” (GA 65 trad. p. 352).

longo da década de 1930, esse fenômeno é abordado sob nomes distintos: abertura [*Offenheit*], desvelamento [*Unverborgenheit*], clareira [*Lichtung*], verdade do ser [*Wahrheit des Seins*], ser [*Sein*] ou, ainda, fundamento [*Grund*]. Se o humano está entremeio aos entes sendo o ser que se comporta (se abre) em relação aos entes (ao que está aberto), então ele está na *abertura do ser* [*Offenheit des Seins*]. Em outras palavras, na medida em que é o ente que ele é, para aquele que se comporta com o ente está antecipadamente em jogo uma abertura ou um desvelamento, quer o humano tenha a competência de saber ou não.

Nenhum comentário acerca da dificuldade de se pensar um tal fenômeno precisa ser dito. Testemunho disso é a própria história da filosofia Ocidental, que em quase toda sua extensão permaneceu silenciosa acerca do fenômeno originário. Para Heidegger, a língua grega antiga contém indícios para uma percepção e para um pensamento acerca da abertura do ser. A tese do filósofo da Floresta Negra é ainda mais forte: teria sido por conta da ocorrência desses indícios na língua grega que a própria filosofia se tornou possível ali pela primeira vez¹²³. Isso não quer dizer, contudo, que a filosofia grega tenha sido capaz de tematizar e pensar o desvelamento enquanto tal – e, correspondentemente, de pensar o ser do ente e do humano em relação à abertura. Ainda que tenha mantido esse fenômeno originário impensado, é a partir dele que a filosofia grega se desenvolveu. A filosofia de Platão, continua a tese heideggeriana, é um caso emblemático porque nela se expõe de modo paradigmático um novo sentido para uma das palavras que continham o potencial de sinalizar para o fenômeno originário: *alétheia*¹²⁴. Finalmente, a interpretação que Heidegger faz da alegoria da caverna visa precisamente explicitar esse duplo direcionamento contido na referida palavra¹²⁵. Por um lado, ela pode apontar para o desvelamento; por outro lado, ela passa a ser entendida como verdade em um sentido correspondencial. A abordagem heideggeriana da noção de educação, noção que aqui pretendo explorar, aparece

¹²³ É claro que, para poder dizer isso já se faz uso de um entendimento determinado de o que seja a filosofia. Tal entendimento a toma com um comportamento que faz remissão ao próprio desvelamento, implícita ou explicitamente.

¹²⁴ Heidegger explora essa sinalização a partir da composição da palavra “*alétheia*”, tematizando o alfa privativo como indicação de que o “des-velamento” (*a-létheia*) tem por radical originário o verbete “velamento” (*lêthe*). Em sentido filosófico, isso significaria que a palavra grega aponta para a abertura em seu duplo sentido: de velamento e desvelamento.

¹²⁵ Além da abordagem que faço aqui da interpretação heideggeriana da alegoria, o estudo de Mark Wrathall (2004) é valioso por tratar do modo como Heidegger explora o tema da verdade a partir da obra platônica, não restrito às interpretações da alegoria: cf. Wrathall, 2004.

entremeio a considerações sobre essa dupla transformação no conceito de verdade. Dupla como uma moeda que contém duas faces e, enquanto olhamos para uma, não olhamos para a outra. Ou seja, ao mesmo tempo em que a referida transformação enfatiza o conceito de verdade correspondencial, ela obstrui o acesso à noção de desvelamento.

Essa transformação pode ser detectada também no contexto da alegoria da caverna e, a partir dessa detecção, teremos alcançado as condições para tratar diretamente do significado de educação.

Inicialmente, a alegoria narra o estado de humanos em sua relação com as coisas. Os humanos aprisionados na caverna se relacionam com coisas referidas por Platão não só com a palavra alegórica, “*tás skiás*” [τὰς σκιὰς] (as sombras), mas também com as palavras “*tá ónta*” [τὰ ὄντα] (os entes) e “*alēthes*” [ἀληθές] (o desvelado ou o verdadeiro)¹²⁶. Na interpretação heideggeriana, há aqui claro indício de que a palavra “*alētheia*” pode ser tomada em seu apontamento para a abertura, enquanto refere o fato de os entes estarem desvelados ou abertos. Conforme a narrativa platônica desenvolve alguns movimentos, o termo *alētheia* é empregado sugerindo uma espécie de gradação em relação ao que se encontra desvelado. Por isso, na alegoria, o adjetivo não aparece apenas no nominativo (*alēthes* [ἀληθές], “verdadeiro” ou “desvelado”), mas também no comparativo (*alēthēstera* [ἀληθέστερα], “mais verdadeiro que” ou “mais desvelado que”)¹²⁷. Quando aparece nessa declinação, caracteriza-se uma gradação no modo como o ente está posto para o humano e, vice-versa, no modo como o humano se relaciona com o ente. O *alēthés* ou o *tó ón* [τὸ ὄν] (aquilo que está posto na abertura e em relação com o humano) passa a ser medido então de acordo com essa gradação. Em outras palavras: todos os entes são entes, entretanto, há entes que são

¹²⁶ *Rep.* 515a-515c.

¹²⁷ O desvelado é o ente (“*ἀληθές*”, um adjetivo em número singular de gênero neutro no modo nominal), essa nomeação do ente enquanto *alēthés* (verdadeiro ou desvelado) ocorre no primeiro estágio, e adjetiva o modo de ser das sombras, *i.e.*, aquilo em relação ao que os humanos aprisionados se comportam (*Rep.* 515c; para a interpretação heideggeriana, cf. GA 34 trad. pp. 18-21; GA 36-37 trad. pp. 139-143). O comparativo “mais desvelados que” ou “mais verdadeiros que” (“*ἀληθέστερα*”, um adjetivo em número plural de gênero neutro no modo acusativo do comparativo), por sua vez, ocorre no segundo estágio da caverna, e já refere as coisas da caverna enquanto iluminadas pela luz (*Rep.* 515d; para a interpretação heideggeriana, cf. GA 34 trad. pp. 24-29; GA 36-37 trad. pp. 147-150). Aqui, trata-se de um comparativo pois o que se compara são, precisamente, os dois modos do ente estar presente: o primeiro, no qual as coisas aparecem enquanto sombras; e o segundo, no qual as coisas aparecem “mais desveladas” ou “mais verdadeiras” ou, apenas, “mais entes” (“*μᾶλλον ὄντα*”, *Rep.* 515d). A razão filosófica desse comparativo, por sua vez, significa o fato de que os entes podem ser tomados aqui a partir de sua causa em comum. Na linguagem da alegoria, enquanto aparecem iluminados pela luz da fogueira. Nos termos filosóficos de Platão, isso que ilumina os entes ou lhes é causa comum é a *idea*.

“*mállon ónta*” [μᾶλλον ὄντα], mais entes do que outros. O que garante plausibilidade à gradação platônica do aberto passa pelas noções de gênero (*koinós* [κοινός]), causa (*aitía* [αἰτία]) e princípio (*arché* [ἀρχή]). Não aprofundaremos isso aqui. Deverá bastar o seguinte. Muitos são os entes, não obstante, é “mais ente” aquilo que se pode constatar em diversas ocorrências do ente: existem muitas árvores, no entanto, deve haver algo que faz dessas árvores o que elas são e que cada uma partilha em comum. Além disso, ao se perceber uma árvore particular, os sentidos sensoriais nos entregam uma pluralidade de coisas que, por si mesmas, não são suficientes para a percepção da árvore enquanto tal. Pois o que se percebe, por exemplo, com o sentido da visão, não é uma afluência de cores, mas antes de tudo se percebe a árvore, o ser-árvore daquele ente. Portanto, os sentidos devem estar sob o jugo de alguma outra faculdade e de um outro modo de existência que não apenas o sensorial. Trata-se do *noús* [νοῦς] (inteligir, notar, perceber) em sua correspondência com o *nooúmenon* [νοούμενον] (inteligido, notado, percebido). A árvore percebida pelo lenhador no seu dia a dia é um *eídōlon* [εἶδωλον], um semblante, não a abundância sensorial, e sim a unidade que propriamente se nota na percepção da árvore. Ainda que se perceba diversas árvores, em termos de intelecção, essa pluralidade se reduz ao fato de que todas elas são árvores. Por isso, deve haver algo como uma ideia (*eídos / idéa* [εἶδος / ἰδέα]) geral de árvore. O princípio platônico dos entes, portanto, é a inteligibilidade enquanto tal (*idéa*), por conta de sua precedência (em relação aos sentidos sensoriais) e generalidade (em relação à pluralidade). O modo de ser da intelecção, da *idéa*, é o modo de ser ente no qual o ente é mais ente. E isso significará também que há modos de se comportar em relação ao ente no qual se pode tomá-lo enquanto seu modo de ser mais ente. Por isso o humano é respectivamente colocado nessa gradação, passando a ser medido e determinado em sua capacidade de comportar-se com os graus mais elevados do ente. Finalmente, de acordo com Heidegger, essa seria a *significação platônica* para o termo *paideía* [παιδεία]: ter sido preparado para ver as ideias¹²⁸.

¹²⁸ “Portanto, quem deve e quiser agir em um mundo determinado pela ‘ideia’ precisa antes de tudo olhar para as ideias. E nisto consiste também a essência da *paideía*, a saber, libertar e consolidar os homens para a constância clara do olhar essencial.” (GA 9c trad. p. 241).

2.1.2: Proposta de um conceito de educação a partir de Heidegger

Todas essas considerações da filosofia platônica, que porventura possam parecer prolongadas, não são à toa. Quisemos com elas deixar preparado o caminho para a partir daqui expor que as transformações e o próprio acontecimento implicado nesse transformar são pertinentes ao conceito de educação que pretendemos propor. Podemos agora antecipar, de modo explícito e por razões programáticas, este conceito: *educação como dimensão humana compete ao acontecimento de transformação e acomodação na essencialização do ente, da verdade e do próprio humano*. Assim, levando em conta as considerações anteriores sobre as transformações contidas na alegoria platônica, portanto, já podemos prever como no caso de Platão temos, de fato, um acontecimento educativo, um ensinamento. No restante deste tópico, contudo, vamos perpassar por quatro indicações para tentar sustentar que essa proposta de conceito formal está também ela implícita na obra heideggeriana.

De fato, o entendimento platônico de *paideia* não pode nos servir imediatamente como recurso para pensar o significado de *educação*. Devemos antes, assim como Heidegger o faz, ver o que esteve em jogo durante o processo que resultou nesse entendimento de *paideia*. Ora, já o vimos: esteve em ocorrência uma transformação na essência da verdade – e não é importante se Platão soubesse ou não desta transformação. Em suas interpretações da alegoria, Heidegger chega a mencionar que o pensamento de Platão é a ocorrência de uma disputa, a *disputa entre duas acepções de verdade*. Por que não pensar precisamente essa disputa (não particularmente a disputa platônica) como a educação? Ora, vimos que a passagem de uma noção para a outra (ou o predomínio de uma por sobre a outra) não consiste em algo tranquilo e imediato. Isso indica que há uma efetiva mediação. Em parte, o pensamento de Platão é identificado por Heidegger como a operação dessa mediação. Quando falamos aqui em “pensamento de Platão”, contudo, não estamos referindo apenas a atividade de um humano singular (modernamente entendido como a faculdade intelectual de um sujeito), porém, referimos junto a isso uma *ocorrência histórico-ontológica* a partir da qual um determinado povo se acomoda em suas

determinações¹²⁹. É o apontamento para esse espaço de passagem entre acepções de verdade, obtido na interpretação heideggeriana da alegoria, que entendo constituir a educação pensada fundamentalmente¹³⁰. Também quando Heidegger fala de uma “unidade essencial entre educação e verdade” parece estar aludindo a essa passagem propriamente, de modo que essas duas palavras são compreendidas em um sentido muito específico (o qual estamos tentamos explicitar aqui)¹³¹.

As principais traduções de “*paideia*” para o português são “formação” ou “educação”¹³². Quando Heidegger se dedica à alegoria do *Livro VII* da *República*, o autor oscila nas traduções que propõe para a singular aparição do termo “*paideia*”¹³³. Sua oscilação não provém de uma mera

¹²⁹ “Não podemos decidir, aqui e agora, sem mais nada, se foi a superioridade intrínseca da última concepção (a correção) que a fez prevalecer sobre o conceito originário, ou se foi um mero *fracasso* interno que levou ao predomínio a concepção da *correção*! Temos de começar *lá* onde ambas as concepções ainda *lutam* [*Kampfe*] entre si. A filosofia de Platão não é senão a luta [*Kampf*] dessas duas concepções de verdade. O desfecho desta luta determinou a história do espírito dos milênios vindouros. Tal luta em Platão se encontra em todo o diálogo, mas, de forma mais aguda e elevada, na alegoria da caverna” (GA 36-37 trad. p. 137).

¹³⁰ A reflexão de Marco Aurélio Fernandes sobre a educação (Fernandes, 2010) tem paralelos interessantes com a reflexão heideggeriana, passando inclusive por uma interpretação da alegoria platônica. Para o filósofo brasileiro, “No mito da caverna, educação é existir. ‘E-ducação’ é o vir para fora, o emergir e irromper no *espaço da liberdade* da verdade, que é a ‘ec-sistência’. O acontecimento fundamental da abertura do homem para ‘a totalidade do sendo’, melhor, para ‘o vigor do ser’, Platão chama de “*philosophia*”. Filosofia não é nenhuma ciência. Não é também nenhum fazer e nenhuma técnica. É um agir. Melhor: é o agir. É aquele agir no qual o homem se põe a si mesmo no ato fundamental de sua liberdade, ou seja, é aquele agir no qual o homem consuma, isto é, leva ao extremo, sua pertença à liberdade, seu ser na verdade e para a verdade” (Fernandes, 2010, p. 172).

¹³¹ “Todavia, se não nos contentarmos em traduzir as palavras *paideia* e *alētheia* apenas de modo ‘literal’ e procurarmos, ao contrário, pensar a partir do saber dos gregos a essência objetiva mencionada nas palavras traduzidas, então ‘formação’ e ‘verdade’ apontam imediatamente para uma unidade essencial” (GA 9c trad. pp. 230-231).

¹³² A palavra grega (*paideia* [παιδεία]) é composta pelos seguintes elementos: *país* [παῖς] é substantivo para criança; *paideiō* [παιδεύω] é o verbo que designa o ato de colocar uma criança em pé, ajeitar o comportamento de uma criança; o verbete ainda vem com a terminação “-ia” [-ία], que substantiva o verbo (*paideiō*) no feminino: a colocação da criança em pé. No contexto grego ela era empregada: em alguns casos, para referir os ensinamentos dados, e não só a crianças; em outros casos, para referir o estado de alguém que já passou por tais processos de aprendizado. Por isso, as traduções para “formação” e “educação” conseguem, em geral, abarcar esse sentido pedagógico e psicológico da palavra.

¹³³ Em relação à aparição do termo “*paideia*” na alegoria da caverna, esse só ocorre uma única vez. “*Paideia*” e “*apaideusia*” [ἀπαιδευσία] aparecem na primeira frase do *Livro VII* da *República*. A rigor, trata-se da sentença que antecede a alegoria propriamente dita: “μετὰ ταῦτα δὴ, εἶπον, ἀπείκασον τοιοῦτω πάθει τὴν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε πέρι καὶ ἀπαιδευσίας” (*Rep.* 514a). Uma sentença na qual Platão adverte o ouvinte da alegoria para que tome toda a estória a partir de uma compreensão de sua própria essência (como humano) levando em conta a educação (*paideia*) e a falta de educação (*apaideusia*). Heidegger apresenta pelo menos duas traduções dessa sentença. No curso de 1931-1932 (GA 34) e no curso de 1933-1934 (GA 36-37), o filósofo traduz as palavras “*paideia*” e “*apaideusia*” por “*Gebaltenheit*” e “*Haltungslosigkeit*”: compostura e falta-de-compostura. Já no ensaio compilado em 1940, Heidegger traduz aqueles termos por “*Bildung*” e “*Bildungslosigkeit*”: formação e falta de formação. Vale notar que, na ocasião do ensaio, o verbete “*Bildung*” aparece entre

dificuldade linguística, e sim porque ela se dá em simultâneo à tentativa de operar um deslocamento semântico: da noção corrente de *paideia* em sentido pedagógico e psicológico, para um sentido ontológico no qual se tenta explorar o termo desde *uma relação com a abertura* (justamente o que estamos tentando isolar como significação formal de educação). Para o filósofo alemão, a palavra “*Bildung*” (formação) pode se aproximar desse sentido ontológico. “Todavia”, adverte Heidegger, “precisamos devolver a essa palavra a sua força original de nomeação [*ursprüngliche Nennkraft*]”¹³⁴. Logo na sequência dessa advertência, o autor descreve a *Bildung*. Podemos entender essa descrição como contendo a reclamada força. Sendo esse o caso, podemos pressentir outra vez a tensão entre os dois polos da verdade. Isso porque Heidegger afirma que a *Bildung* contém dois apontamentos: “por um lado, *bilden* (formar), no sentido de uma cunhagem que se vai desenvolvendo”; por outro lado, esse desenvolver-se não é arbitrário, mas ocorre “a partir de uma conformação prévia a uma visão normatizadora, que se chama justo por isso de paradigma [*Vor-bild*]”¹³⁵. Entretanto, lembremos: isso seria uma *aproximação* ao que está em jogo na experiência grega de *paideia*. Isso porque se o termo, ainda que devolvido à sua força originária, enfatiza o caráter paradigmático da transformação que está em jogo na formação, então há um outro lado dificilmente acobertado pelo termo alemão. E, de fato, Heidegger

aspas na tradução, para ressaltar que não se trata da “*Bildung*” na acepção em que “ela decaiu ao final do século XIX” (GA 9c p. 217 trad. p. 229).

¹³⁴ GA 9c p. 217, trad. p. 229. Dado que Heidegger pouco fala sobre os desdobramentos desse conceito, vale conferir os comentários de Gadamer acerca da transformação no conceito de *Bildung* (Gadamer, 1997, pp. 47-60). Em termos positivos, o que Gadamer visa mostrar é que as ciências do espírito pressupõem um conceito de formação [*Bildung*] cuja significação tem longa tradição, e cujo conteúdo não se limita: nem ao comportamento de se adequar a um paradigma externo ao formando; nem a um processo natural-teleológico, de desenvolvimento desde si mesmo em virtude de um fim que desde sempre lhe pertenceu. Sem embargo, está em jogo na formação o devir do formando, *i.e.*, o estar constantemente aberto à diferença que se lhe apresenta. “Se a formação pressupõe tudo isso, então isso significa que não se trata de uma questão de processo ou de comportamento, mas do ser que deveio. Considerar com maior exatidão, estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado. Foi justamente a isso que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. (...) Essa universalidade não é, certamente, uma universalidade do conceito ou da compreensão. Não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por coação. Os pontos de vista universais, a que se mantém aberto o formado, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros. É assim que, de fato, a consciência formada tem mais o caráter de um sentido. Pois todo sentido, p. ex., o sentido da visão, é, como tal, já universal pois abrange sua esfera, abre-se para um campo e, no âmbito daquilo que lhe está aberto, percebe as diferenças” (Gadamer, 1997, p. 58).

¹³⁵ GA 9 p. 217, trad. p. 229.

raramente emprega com conforto a palavra “*Bildung*” em sua tentativa de explorar a unidade essencial entre formação e verdade, sempre salientando sua insuficiência. O que é hermeneuticamente difícil de se determinar é precisamente a origem da insuficiência, aquilo que se carece. De minha parte, entendo que a *Bildung* é insuficiente porque quando pensada desde seu elemento ontológico a formação contém, para além da promoção do desenvolvimento humano a partir de um paradigma, igualmente o comportamento [*Verhalt*] em relação à abertura. É apenas a partir de uma tal atitude, aliás, que se torna possível a proposta de um paradigma. Penso ser por isso que, ao concluir seu comentário sobre a *Bildung*, Heidegger diz: “a essência oposta à *paideia* é a *apaideusia*, a *Bildungslosigkeit* (falta-de-formação). Nela, nem se despertou o desenvolvimento da postura fundamental [*Grundhaltung*], nem se propôs o paradigma [*Vor-bild*] normatizador”¹³⁶. O notório nessa passagem, *i.e.*, o lado que permanece carente na noção de formação a partir da tradição alemã da *Bildung*, mas que Heidegger tenta recuperar, é a menção à postura fundamental¹³⁷.

Se nosso primeiro apontamento destacava o fato de a educação ser pensada no espaço de passagem entre noções de verdade, esse segundo apontamento começa a identificar a formação como um comportamento mediador relativo a essa passagem.

¹³⁶ GA 9 p. 217, trad. p. 229.

¹³⁷ A filósofa Paulina Sosnowska comenta essa indicação. “Semelhante à maneira como no parágrafo 44 de *Ser e Tempo*, onde Heidegger demonstra que nossa compreensão de verdade como correspondência é derivativa de um sentido primordial de verdade como *alétheia*, também aqui, ainda que menos sistemático, ele faz com o conceito de *paideia*. A tese fundamental de Heidegger, contra aqueles que, como Jäger, pensam em uma continuidade entre a *paideia* grega e o ideal alemão de *Bildung*, é esta: ‘*paideia* não é *Bildung*’. A conceituação filosófica da *paideia* na República conversa, como lembramos, com a essência completa do humano enquanto ser-aí, como a possibilidade de descobrir verdade. A questão da essência do homem era ao mesmo tempo a questão da essência da verdade e da essência do ser. Esta conexão aproximativa entre humanidade, ser e verdade foi, de acordo com Heidegger, rechaçada na modernidade. O ideal alemão de *Bildung* é um fenômeno derivativo, dado que ele foca no desenvolvimento do sujeito mais do que em um exame do ser. A *Bildung* está inscrita na relação moderna entre sujeito e objeto e na maneira moderna de ser-no-mundo. O núcleo desta relação não é o ser, mas o ‘eu’, o ‘si mesmo’. A compreensão do ser leva ao autodesenvolvimento e a cultura está a serviço desse desenvolvimento de si. Portanto, Heidegger escreve sobre a *paideia* grega: ‘Mas ao mesmo tempo nós sabemos agora que esse questionamento que remete à essência do homem precede qualquer pedagogia, psicologia, antropologia, assim como todo humanismo’, e continua sobre os tempos modernos, ‘E nós hoje! A doutrina platônica das ideias tem sua essência arrancada e tornada acessível para a futilidade do ser-aí de hoje: ideias como valores e *paideia* como cultura e educação, isso é o que há de mais pernicioso do século XIX, mas nada da ‘antiguidade’. Heidegger está de partida e sobretudo preocupado com a transformação da filosofia, o modo de ser mais fundamental, em um componente da educação: o que significa subjetivação, egocentricidade e relativização da filosofia” (Sosnowska, 2019, p. 23, tradução minha).

Depois de ressaltada a presença do radical “*Bild*” na proposta de interpretação da *paidéia*, podemos recobrar que a interpretação da alegoria feita por Heidegger em momento algum deixa de entendê-la como uma *imagem* [*Bild*]. Ademais, o objetivo das interpretações heideggerianas da alegoria da caverna é, finalmente, entender que a história narrada por Platão é propriamente a imagem [*Bild*] na qual estão expostos simultaneamente o paradigma de verdade correspondencial, o ser do ente enquanto *idea*, e as possibilidades do humano em se comportar em relação ao ente (seja reconhecendo ou ignorando a *idea*). E tudo isso, de acordo com Heidegger, fundado por sobre uma compreensão prévia, embora não tematizada, de verdade enquanto desvelamento. É na ocorrência e na mediação dessa transformação da essência de humano, de ente e de verdade, que se entende a “imagem alegórica”, *i.e.*, a própria alegoria, enquanto um *acontecimento*¹³⁸. Se Platão cria desde si mesmo ou não essa noção correspondencial de verdade, se apenas a recolhe de seu contexto, isso é o menos importante para a noção de educação. O importante é que através da obra de Platão o paradigma fica explicitamente exposto *enquanto* paradigma para um programa de formação humana. É a partir de Platão, especialmente da alegoria da caverna, que a noção correspondencial de verdade fica explicitada enquanto um paradigma de educação humana, uma explicitação que se desdobra desde uma relação *pensante* com o aberto – não obstante, julga Heidegger, uma relação que manteve *impensada* a abertura enquanto tal.

Entendendo a própria alegoria da caverna como um exemplo de educação no sentido que aqui queremos trabalhar, então podemos explorar com um pouco mais de pontualidade o significado formal de educação. Ela é o criativo comportamento de mediação entre o aberto e o paradigma. Ao descrever as coisas assim, parece que a educação exige um ato filosófico. No exemplo de Platão, a educação é a própria filosofia platônica, seu “ensinamento” [*Lehre*]. Mais do que uma doutrina, falar em “ensinamento” alude também ao fato de que está em jogo uma educação, um comportamento de aproximação ao que é

¹³⁸ “Nós falamos de uma ‘alegoria’, também falamos de ‘imagem significativa’ [*Sinn-Bild*], de um tal tipo que provê dicas ou pistas. A imagem ela mesma nunca intenta sozinha sustentar a si, porém, ela indica algo a ser entendido, dando uma pista de o que isso seja. A imagem oferece uma dica – ela conduz ao inteligível, para dentro da região de inteligibilidade (a dimensão na qual algo é compreendido), em um sentido (daí ‘imagem significativa’). Contudo, é importante manter-se atento: o que está para ser entendido não é um sentido, mas antes um *acontecimento*” (GA 34 trad. pp. 12-13, tradução minha).

essencial¹³⁹. Não por acaso, em seus dois cursos sobre a alegoria da caverna, Heidegger equaliza a noção de *paideia* a de filosofia¹⁴⁰. Assim, com este terceiro apontamento, indicamos o que significa o comportamento mediador entre as noções originária e derivativa de verdade¹⁴¹. Há ainda um último apontamento que quero fazer nesta tentativa de exposição do significado de educação.

O quarto e último apontamento tem um teor exegético do *corpus* heideggeriano, mas visa reforçar a pertinência do tema da educação na relação com a abertura. Já vimos que as principais ocasiões de interpretação da alegoria da caverna (e da explícita correlação entre educação e verdade) ocorreram entre os anos 1931 e 1934¹⁴². Curiosamente, é desse período em diante que Heidegger começa a se ocupar com as poesias de Hölderlin, com o poeta e com a arte em geral¹⁴³. Para além dessa sucessão cronológica,

¹³⁹ É de Iain Thomson a sugestão de que, dentro do contexto da interpretação heideggeriana da alegoria, a terminologia adequada para traduzir a palavra alemã “*Lehre*” não deveria ser “doutrina” [*doctrine*], mas “ensinamento” [*teaching*]. “Se esse importante ensaio já não fosse conhecido pelo título “*A doutrina platônica da verdade*” [*Plato’s Doctrine of Truth*], eu traduziria “*Platons Lehre von der Wahrheit*” como “*O ensinamento platônico sobre a verdade*” [*Plato’s Teaching on Truth*] a fim de preservar simultaneamente a referência de Heidegger ao ensinamento e para enfatizar sua dupla implicação (1) de que a educação é fundada na (história da) verdade, como o vimos; e (2) que a própria influência da visão de Platão sobre a verdade encobre e obstrui o sentido ontológico mais básico de verdade precocemente na história, como também vimos. A segunda implicação está subscrita na tradução padrão, no entanto, a primeira não é reconhecida tão frequentemente” (Thomson, 2005, p. 155, tradução minha).

¹⁴⁰ “*Παιδεία* [*paideia*] é a sustentação [*Gebaltenheit*] do homem, nascendo da ‘postura’ [*Haltung*] de seu impor-se na firmeza, na qual o homem entremeio aos entes em seu livre arbítrio conquista o apoio [*Halt nimmt*] para sua própria essência, – aquele para que e no que [*wozu und worin*] ele empodera a si mesmo em sua essência. Esse íntimo empoderamento de nossa própria essência em direção à essência do homem, esse conquistar apoio [*Haltnehmen*] desde o próprio arbítrio como existente que põe a si mesmo é, enquanto acontecimento [*Geschehen*], nada outro que o filosofar, como o perguntar-se pelo ser e pelo desvelamento, *i.e.*, acima de tudo, isso que em si empodera” (GA 34 pp. 114-115, tradução minha).

¹⁴¹ Vale a pena referenciar aqui o trabalho de Anna Kouppanou (2018) sobre educação a partir de Heidegger. A menção é valiosa em especial para deixar referenciado uma crítica e um contraponto ao modo como interpreto a educação neste trabalho. Para a filósofa, deve-se buscar ultrapassar a dicotomia *alêtheia* e *orthôtes*. Isso porque tal dicotomia costuma gerar um reducionismo acerca do próprio sentido do educar. Nesse reducionismo, o sentido da educação também se tornaria bivalente: ou uma educação “originária” ou uma educação “técnica”. Para averiguar interpretação alternativa e crítica, cf. Kouppanou, 2018.

¹⁴² Estou considerando que a comunicação *A teoria platônica da verdade* (GA 9c) também se desenvolveu nesse período, sendo que a compilação por si, feita em 1940, deve ser tomada mais como fato editorial e menos como oportunidade para uma minuciosa reinterpretação de Platão (que uma simples comparação entre os escritos sobre a alegoria constata sequer ter ocorrido).

¹⁴³ Sua preleção de *Introdução à metafísica*, na qual contém reflexão sobre a *Antígona* de Sófocles, é do ano de 1935. Seu famoso ensaio sobre *A origem da obra de arte* é redigido entre 1935 e 1936 (tendo uma versão inicial datada de 1932, mas que contém apenas a primeira parte dentre as três que compõem a versão final do ensaio). Suas interpretações da poesia de Hölderlin iniciam com a comunicação de 1936, *Hölderlin e a essência da poesia*, e se prolongam para além da década de 1950. É consenso entre os intérpretes que antes de meados da década de 1930 Heidegger deu pouca atenção aos temas da poesia, do poeta, da obra de arte e do artista.

mais interessante é compreender o lugar que a poesia ocupa no interior da reflexão acerca do ser. Heidegger trabalha a poesia e a arte em duas vias: destrutiva e construtiva. Enquanto busca construtivamente resgatar a relação entre poesia e abertura, precisa destrutivamente se desvencilhar da carga metafísica que acompanha a tradição estética e a reflexão filosófica sobre a arte aí incorporada – outra vez, uma sedimentação que teria se iniciado na ontologia platônica¹⁴⁴. Os achados da via construtiva posicionam a poesia no lugar do acontecimento do ser: curiosamente, o mesmo lugar daquela referida mediação que antes explorávamos entre educação e verdade. O poeta habita o espaço da mediação. Não quero com isso dizer que o tema da educação é substituído pelo tema da poesia e, a partir disso, defender que qualquer coisa trabalhada por Heidegger sobre a poesia pode ser transferida para o tema da educação. Se algo pode ser dito em termos comparativos é que: enquanto a educação parece ocupar uma mediação entre o aberto e consequente proposta de apreensão; a poesia, por sua vez, ocupa o espaço de mediação entre a abertura e o aberto. Por isso, o que quero dizer é que o abandono do tema da educação (que protuberava tímida e isoladamente nas interpretações da alegoria) pode ser avaliado também a partir de uma transição ou um aprofundamento no interesse filosófico de Heidegger (que a cada vez se radicaliza mais em direção à abertura). E que isso inversamente pode reforçar nossa defesa acerca do lugar que a formação ocupa no interior de um pensamento que se dirige à abertura¹⁴⁵.

Estes apontamentos servem como recursos para propor um conceito formal de educação. É possível tomar estas indicações (a relação com a abertura) para reconhecer um jogo específico ao que podemos chamar de acontecimento educacional. *O jogo da educação ocorre a partir de uma relação entre o humano e o aberto. Nesse jogo, o humano se comporta em relação ao ente de maneira específica. Comporta-se disputando por uma transformação na essência do ente, da verdade e de si mesmo.* Uma tal disputa realiza então a ideia de paradigma, tão caro ao nosso entendimento ordinário de educação ou formação. Para fazer essa significação formal coincidir também com um entendimento mais próximo do sentido usual de educação ou formação humana, podemos pensar que a educação (tal como apontada na formalização acima) pode dispensar o seu caráter *transformativo*. Nesse caso, contudo, para

¹⁴⁴ Cf. Plebani, 2018.

¹⁴⁵ Para mais sobre a relação entre a educação e o poético: cf. PONTES, 2018, pp. 161-170.

continuarmos com uma definição de educação próxima à verdade ou fundamento (critério para pensar a educação no âmbito do perigo), a transformação é substituída pela acomodação. Temos assim que educar pode ser também o comportamento no qual o humano não *disputa por uma transformação*, mas *se acomoda* a um antecipado paradigma de ente, de verdade e de humano.

2.1.3: Considerações sobre o conceito de educação

Para lidar com a amplitude e com as especificidades decorrentes desse conceito, podemos fazer ainda algumas considerações. Começemos com uma comparação com entendimentos correntes da educação. Em um sentido naturalista ou estritamente antropológico, a educação é entendida como o conjunto de práticas destinadas à manutenção ou transformação (voluntária e explícita) dos comportamentos que compõem uma cultura, *i.e.*, um coletivo de indivíduos que se relacionam regularmente. Pontualmente, na antropologia esse entendimento de educação também é referido como “enculturação” [*enculturation*]. Em geral, estes processos já foram endereçados, sob diferentes óticas, por estudiosos de peso em relação ao tema da educação em culturas específicas. Como é o caso do estudo de Werner Jäeger sobre a educação grega ou de Henri-Irénée Marrou sobre a educação grega e romana¹⁴⁶. Em ambos os casos, preserva-se uma distinção entre dois elementos pertinentes à educação: a própria educação entendida como o conjunto concreto das práticas que compõem a transformação ou acomodação em uma cultura; e o paradigma ou elementos paradigmáticos que orientam o educar no seu sentido prático, ou seja, o conteúdo simbólico que justifica todas estas práticas. Essa distinção é constatável na maior parte dos trabalhos sobre educação. *Mutatis mutandis*, tal distinção é preservada tanto em Jäeger quanto em Marrou (na diferença que o alemão faz entre *Formung* e *Bildung*¹⁴⁷; e na diferença que o francês faz entre *éducation* e *civilisation*¹⁴⁸). Para ambos, isso que se entende do ponto

¹⁴⁶ Jäeger, 2013; Marrou, 1973.

¹⁴⁷ Ao comentar o conceito grego de *paideia*, Jäeger afirma: “O conceito, que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã ‘*Bildung*’ ou a equivalente latina ‘cultura’, do processo da formação [*Formung*] passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual” (Jäeger, 2013, p. 354).

¹⁴⁸ “(...) a educação [*éducation*] é a técnica coletiva pela qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização [*civilisation*]. A educação é, pois, um fenômeno secundário e subordinado a esta última, da qual normalmente representa como que um resumo e uma condensação” (Marrou, 1973, p. 6).

de vista naturalista como educação, só é possível quando já está estabilizado e explicitado (ao menos parcialmente) um ideal cultural ou civilizatório. Também quando Heidegger faz uma breve interpretação fenomenológico-etimológica da palavra “*Bildung*”, essa distinção aparece sob a dicotomia entre “*bilden*” (formar, cunhar) e “*Bildet*” (forma, cunho)¹⁴⁹. Gadamer, em seu arranjo histórico da evolução do conceito de *Bildung*, também reconhece essa distinção desde que a palavra passou a ser utilizada em contextos de reflexões humanistas¹⁵⁰.

Contudo, no caso de Heidegger, o incômodo em utilizar qualquer que seja a palavra (“*Formung*”, “*Bildung*” ou mesmo “*paideia*”) manifesta uma reserva em admitir que o acontecimento relativo à educação precise se orientar por um paradigma. Há uma ênfase, portanto, no elemento transformativo e originário do acontecimento que envolve a educação. Ademais, a referida reserva pode ser colocada em paralelo à sua preocupação em relação à tendência metafísica de antecipar um paradigma frente a primazia da própria experiência cotidiana. Uma preocupação que é articulada por Heidegger desde suas primeiras produções relevantes como filósofo. Assim, parece-nos sugestivo que ao ligar o tema da educação ao tema do acontecimento da verdade, ou ao fundamento ele mesmo, o “mestre da Alemanha” esteja pensando precisamente em um recurso de intervenção, seja em relação à transformação que acomete o humano singular, seja em relação à transformação que acomete o “ideal civilizatório” que orienta a cultura técnico-científica da modernidade. No linguajar do filósofo, que em nada se alinha a uma filosofia naturalista, diríamos que ao lidar com a noção de acontecimento transformativo nas essencializações de ente, verdade e humano (o que concentramos no conceito de educação), Heidegger está imerso em uma reflexão sobre como o ser-aí pode decidir por sua humanidade (tornar-se resoluto em relação a suas próprias possibilidades). Está em questão, portanto, a liberdade

¹⁴⁹ “‘*Bildung*’ (formação) significa duas coisas: ‘*Bildung*’ (formação) é, por um lado, *bilden* (formar), no sentido de uma cunhagem que se vai desenvolvendo. Esse *bilden* (formar), porém, *bildet* (forma) (cunha) de imediato a partir de uma conformação prévia a uma visão normatizadora, que se chama justo por isso de paradigma. ‘*Bildung*’ (formação) é ao mesmo tempo cunhagem e guia por meio de uma imagem.” (GA 9c trad. pp. 228-229). “A palavra ‘*bilden*’, formar-se, significa, por um lado, propor e prescrever um modelo. Por outro, desenvolver e transformar disposições previamente dadas. A formação apresenta ao homem um modelo para servir de parâmetro à sua ação e omissão. Toda formação necessita de um paradigma previamente estabelecido e de uma posição orientada em todas as direções” (GA 7e trad. pp. 58).

¹⁵⁰ Cf. Gadamer, 1997, pp. 47-60.

humana em seu ponto mais fundamental. Conforme pudemos apurar, o filósofo da Floresta Negra compreende que o mundo moderno constitui um impedimento fundamental a essa possibilidade de resolução, ou, entendido fundamentalmente, do acontecimento da educação em seu caráter transformativo.

Ainda assim, mesmo que nosso conceito seja pertinente ao referido acontecimento fundamental (sendo essa pertinência um dos elementos que qualificam esse fenômeno como uma possível via de salvação), é preciso pontuar que não necessariamente precisamos perder de vista as especificidades concretas que decorrem desse conceito ou fenômeno. Ou seja, o conceito de educação aqui trabalhado também pode ser articulado, com as devidas ressalvas, àquilo que no imaginário comum é usualmente entendido como educação, ou seja, as instituições e processos formativos. Afinal, falar em educação evoca, quase imediatamente, a ideia de escola e escolarização, *i.e.*, evoca os processos formativos que perpassam o preparo de um indivíduo a adentrar na vida pública, a tornar-se eficiente dentro de um contexto sociocultural. Ademais, esse entendimento ordinário de educação nem sempre incorpora os processos formativos superiores, provavelmente dado a suposição de que na vida adulta o indivíduo já não está mais disposto à uma transformação substancial, pois já estaria preparado para a vida pública. Contudo, seguindo a conceituação de educação que estamos elaborando e utilizando nesta tese, é necessário compreender que as instituições e processos formativos podem se manifestar nas mais diversas esferas da vida humana. Uma vez que, por exemplo, também a instituição religiosa promove, em muitos casos, uma transformação na essencialização do ente, da verdade e do humano. Assim também se deve estar disposto a não reduzir de partida a coleção dos chamados agentes e dispositivos educacionais. Se não está restrita à escolarização, nem mesmo à educação superior, (ambas apenas concretizam, em cada caso, um modo dos sistemas de conjunto de práticas que compõem a educação), então os agentes e dispositivos educacionais devem ser vistos igualmente de modo amplo, não restrito aos usuais: professorado, administradores educacionais, modelos pedagógicos, modelos didáticos, currículo etc.

Consideremos, por fim, alguns apontamentos sobre a versatilidade contida na nossa proposta de conceituação da educação. Um dos itens dessa versatilidade consiste no “sujeito” da educação. Ele pode servir para referir tanto o educar no sentido coletivo de transformar e acomodar um povo nas essencializações especificadas, quanto pode referir o sentido individual, de transformar uma pessoa em

sua integridade, na relação com o ente, com a verdade e com si mesma. Outro item da versatilidade de nosso conceito de educação consiste em seu caráter formal para posterior aplicação. Ou seja, por ser propriamente um conceito formal, ele serve também como suporte para uma investigação dos diversos modelos educativos ou dos diversos sentidos de educação (os modos particulares que cada época promove a acomodação ou transformação na essencialização de ente, verdade e humano). Além disto, julgamos que essa conceituação de educação permite extrapolarmos uma restrição um tanto comum nos comentários sobre Heidegger e educação. Muitas vezes, tais comentários se dirigem apenas à crítica de Heidegger ao humanismo. Nestes casos, há uma análise correta, porém incompleta. Isso porque, conforme nosso conceito antecipa, a acomodação ou transformação não se dá estritamente na essência de humano, mas simultaneamente na essencialização do ente e da verdade.

2.2: A educação na destinação técnica

Estamos entendendo o educar fundamentalmente como o processo no qual o humano se acomoda ou transforma radicalmente as essências de ente, verdade e humano. É porque nos utilizamos desse entendimento que podemos afirmar que o pensamento de Platão consiste em um ensinamento ou uma educação em seu caráter transformativo. Ora, certamente sua doutrina promoveu uma transformação nas referidas essências: a essencialização do ente se torna o ser que é o que é por participar em maior ou menor grau da ideia que lhe compete, o ser em si mesmo de cada ente; a essencialização da verdade se torna a divisão entre o domínio da aparência e do erro, onde o ente não é plenamente correspondente à ideia, e o domínio da genuína verdade, este sim, como correspondência cristalina à ideia; e, por fim, a essencialização do humano é entendida como o ser capaz de ascender à ideia (verdade) ou de permanecer preso à mera aparência. A alegoria da caverna é a imagem “educativa”, na qual estão plasmadas alegoricamente todas estas transformações.

Neste tópico, pretendemos analisar a educação no contexto de uma reflexão sobre o perigo da técnica moderna. A ser assim, utilizando nosso entendimento da educação em seu âmbito fundamental, precisamos passar pelo “ensinamento” da técnica: o paradigma de acomodação da essencialização do humano, do ente e da verdade na destinação da técnica moderna. Se considerarmos a avaliação que já fizemos no capítulo anterior sobre o perigo da técnica, então podemos intuir que a educação na era da

técnica enfatiza o caráter acomodativo, isso significa que nela está implicado o impedimento da transformação nas referidas essencializações¹⁵¹. Ou seja, há um aspecto da educação que fica afetado (ela é constantemente reforçada em seu caráter acomodativo e desestimulada em seu caráter transformativo). Precisamente para pensar maneiras de inverter essa tendência é que passaremos, no tópico seguinte, pelo “ensinamento de Heidegger”, pelas transformações que sua obra filosófica provoca ou solicita para a essencialização do ente, do humano e da verdade. Ao modo como Heidegger articula sua problematização da época da técnica moderna, esse ensinamento particular carrega consigo a possibilidade de ser tomado como uma via de salvação.

2.2.1: As transformações nas essencializações do ente, verdade e humano

A investigação heideggeriana sobre a essencialização do ente na modernidade nos entrega o conceito de disponibilidade [*Bestand*]. O ente desde sua fundamental essencialização é antes de tudo um disponível. Algo que não apenas pode ser provocado, no sentido de ser passivo a uma provocação, mas o ente é entendido fundamentalmente já a partir da provocação a tomar uma posição em um circuito de aplicabilidade e solicitações. Tal antecipação circunscreve o ente na referida disposição ao circuito. A princípio, esse circuito está apto a incorporar qualquer entidade, desde que tal incorporação tome o ente especialmente em seus aspectos de mensurabilidade e calculabilidade. Pois são estes aspectos que permitem a administração e aplicação do ente, ou seja, são os aspectos que garantem que o ente funcione dentro do circuito de aplicabilidade. Essa redução dos entes desde um sentido fundamental do ser do ente chamamos de reducionismo ontológico. Tal redução não significa a rejeição do ente em sua totalidade, mas implica de saída um destaque ou privilégio do aspecto de calculabilidade encontrado no ente. Um aspecto específico que, ao ser destacado ou privilegiado, tende a pautar toda e qualquer relação que o humano tem com o ente desde a calculabilidade.

Se através desse reducionismo, qualquer ente pode ser incorporado ao circuito de aplicabilidade, então não deve escapar dessa provocação o próprio ente que é o humano. Apesar de o humano possuir um papel privilegiado nesse circuito, sendo aquele que participa essencialmente do acontecimento de

¹⁵¹ Cf. tópico 1.2 desta tese.

destaque do aspecto da calculabilidade nos entes, ele mesmo não escapa da provocação de tornar-se também um objeto para tal incorporação¹⁵². De fato, a destinação da técnica moderna prevê uma acomodação não apenas na essência do ente, mas também na essencialização do próprio humano. Daí, o humano se tornar mais um ente disponível para a administração.

O homem ele mesmo está disposto à tal recrutamento [*Gestellung*]. O homem ofereceu a si mesmo para o comando deste recrutamento. Ele está disposto na fila para assumir tal solicitação e levá-la a cabo. O homem é assim um empregado da solicitação [*Bestellens*]. Os homens são, individualmente ou em massa [*massenweise*], incumbidos disto. O homem é agora aquele ordenado pelo e para o solicitar. O solicitar não é um feito humano; a fim de que o homem efetivamente coopere a cada vez com o solicitar, tal como ele o faz, já de saída o homem deve ser ordenável pela solicitação para corresponder a este fazer e permitir. A solicitação não afeta com o seu recrutamento apenas as forças e matérias da natureza. A solicitação afeta ao mesmo tempo o destino do homem. A essência do homem é solicitada a colaboração de levar a cabo a solicitação desde a maneira humana¹⁵³.

Na era da técnica moderna, a essencialização do ente e a essencialização do humano são forçadas a se conformarem às solicitações do circuito de aplicabilidade. Não obstante, nosso conceito de educação trabalha ainda com a essencialização da verdade. Pois bem, como fica a essência da verdade na época da técnica moderna? A essência da verdade permanece fiel à sua inicial transformação articulada no princípio da metafísica ocidental. Trata-se da transformação que já vimos ter sido operada por Platão: a restrição da verdade ao sentido da adequação. Portanto, em relação à essencialização da verdade, essa continua acomodada ao sentido de verdade como correção ou adequação. Tal acomodação é plenamente compatível com a finalidade do circuito de aplicação que impera na destinação técnica. A saber, converter com máxima eficiência todo e qualquer ente ao seu circuito. A compatibilidade da

¹⁵² Embora falemos que o humano se torna “objeto” de aplicação, o mais apropriado é falar que ele se torna um disponível, uma vez que até mesmo a relação sujeito-objeto se dilui (ou é consumada) na destinação da técnica moderna. “A objetividade se transforma na constância da disponibilidade determinada pela composição. Só assim a relação sujeito-objeto chega a assumir seu caráter de ‘relação’, ou seja, de disposição em que tanto o sujeito como o objeto se absorvem em disponibilidades. Isso não significa que a relação sujeito-objeto desaparece, mas, ao contrário, que somente agora atinge seu completo vigor já predeterminado pela composição. Ela se torna, então, uma disponibilidade a ser dis-posta” (GA 7e trad. p. 52).

¹⁵³ GA 79 pp. 30-31 trad. pp. 29-30 tradução minha.

verdade correspondencial com a destinação da técnica moderna consiste no fato de que ela serve perfeitamente à tarefa para a qual é solicitada: operar uma função na racionalidade do cálculo. Pois é possível constatar que a estrutura metafísica da verdade é paralela à estrutura concreta da destinação técnica moderna, *i.e.*, à dinâmica da incorporação dos entes no circuito de aplicabilidade. Vejamos esse paralelo observando os elementos que compõem a noção de verdade como adequação. Como correspondência ou adequação, podemos logo antecipar que se trata de dois elementos, precisamente aqueles elementos que correspondem (ou não) um ao outro, e para cujo resultado da “verificação” dessa correspondência, teremos então o “veredito”: verdadeiro ou falso. De um lado, um dos elementos consiste no domínio dos fatos, a totalidade das coisas presentes. De outro lado, reside o domínio da linguagem, do enunciado ou da teoria. No primeiro caso, o mundo já está dado, a pergunta por sua proveniência é inerte. No segundo caso, o enunciado é precisamente o lugar no qual o humano tem vez, basta trabalhar para adequá-lo mais e mais ao mundo. Assim apreendida, a verdade como desvelamento nunca se torna uma questão. Pois que de modo algum a verdade aparece em sua faceta ambígua, no sentido de reservar um domínio de encobrimento, mistério e infatigabilidade que também lhe é pertinente. É precisamente a ausência desse domínio que permite ao escopo da técnica moderna se insinuar como total. Parte da eficácia na totalização de sua provocação reside nesse encantamento exercido pela sua própria dinâmica.

Assim, portanto, encontra-se a acomodação das essências de ente, humano e verdade a partir da destinação da técnica moderna. Educar, em sentido fundamental, significará acomodar o humano nestes modos de essencialização. Para compreender com mais pontualidade as maneiras como essa educação perfaz os processos formativos da modernidade, podemos nos utilizar de alguns apontamentos e críticas às instituições formativas que filósofos interessados pela leitura heideggeriana vêm fazendo.

2.2.2: O desaparecimento da relação entre educação e verdade

A filósofa Anna Kouppanou sintetiza as abordagens filosóficas contemporâneas que se apropriam positivamente da noção heideggeriana de técnica e que, a partir dessa apropriação, endereçam críticas ao sentido e concretização da educação na época da técnica moderna. Em sua síntese, a autora destaca que tais abordagens interpretam a destinação técnica (ou simplesmente “enquadramento”

[*enframing*], como mais usualmente se traduz “*Ge-Stell*” entre os pesquisadores anglófonos¹⁵⁴) como a conversão de “toda complexidade do mundo em unidades mensuráveis de energia”; assim compreendida, a com-posição também reduz a complexidade humana em “quadros de habilidades mensuráveis, pedaços de informação e critérios de avaliação”; logo, o humano também se torna algo moldável e administrável via processos formativos orientados a fins, sob um processo que dificulta a possibilidade da diferença, *i.e.*, de processos formativos que tomam o humano para além de sua acomodação à calculabilidade¹⁵⁵. Concordamos com Kouppanou em sua síntese: fundamentalmente os processos formativos (e os próprios humanos formados) são administrados sob o paradigma da utilidade e da empregabilidade. No detalhe, contudo, podemos pontuar algumas especificidades e complexificar a análise. Em nossa tratativa, vamos enfatizar essas especificidades desde os três elementos contido em nosso conceito de educação: a essência do ente, do humano e da verdade.

O impacto mais profundo desse cenário, talvez, seja o desaparecimento da relação entre educação e verdade. Tais processos formativos, a partir dessa leitura, tornam-se instrumentos de desenvolvimento e produtividade, o que resulta em uma formação passiva frente às tecnologias. Podemos reconhecer aqui o risco (já efetivado) de não apenas os processos formativos (os níveis de

¹⁵⁴ Em língua inglesa, é usual a tradução de “*Ge-Stell*” por “*enframing*” [enquadramento, armação etc.]. Não obstante, Andrew J. Mitchell, tradutor dos *Seminários de Bremen* para o inglês, afirma que a expressão não é uma boa opção, pois nem é condizente com a palavra “*Ge-Stell*” nem está atenta a algumas advertências que o próprio Heidegger faz em relação ao sentido filosófico do termo. “Heidegger traz o termo ‘*Ge-Stell*’ com a intenção explícita de que tal nome expresse algum tipo de conjunção [*gathering*]. A conjunção de todo *Stellen*, de todo posicionar, alocar, pôr, como esse movimento básico tem se mostrado a si mesmo no atual mundo de dominação tecnológica, assim como no decorrer da história da filosofia Ocidental desde seu início com os gregos. Heidegger distingue, explicita e custosamente, o que ele entende por com-posição [*positionality*] de qualquer ‘enquadramento’ como o termo tem sido traduzido. Com-posição, Heidegger nos diz, não é uma estrutura como uma estante que armazena seus conteúdos, nem é como uma fonte d’água que circunscreveria seu conteúdo. Também não é como um esqueleto (tal qual a nota de um manuscrito nos adverte), que daria consistência à carne desde dentro. Esse sentido grosseiro de estrutura e enquadramento não deve ser ouvido no termo ‘com-posição’. Heidegger marca ele mesmo essa diferença quando explicitamente distingue entre com-posição, *das Ge-Stell*, e estrutura, *die Gestelle*. A propagação da com-posição não é, portanto, a de uma estrutura que cerca de fora, mas, em parte, um processo de recrutamento [*Gestellung*] que compele e obriga tudo o que encontra para o circuito de aplicabilidade” (Mitchell, 2012, p. xi, tradução minha).

¹⁵⁵ “(...) se a com-posição tende a transformar toda a complexidade do mundo em unidades mensuráveis de energia, ela igualmente transforma a complexidade dos seres humanos em uma estrutura de competências mensuráveis, peças de informação e critério de avaliação. (...) Como é agora evidente, a crítica à educação oriunda da produção tardia de Heidegger, de sua filosofia da tecnologia, é obviamente importante para tornar-nos conscientes dos efeitos da tecnologia em nossas práticas educacionais. Ela também destaca a uniformidade geral que a com-posição força, em sua tendência de diluir toda possível diferença” (Kouppanou, 2018, p. 9, tradução minha).

escolarização básica e de formação superior), mas a própria educação no seu amplo sentido ser entendida sob o paradigma da instrumentalidade, e seu significado e proximidade com a verdade e com o fundamento se perdem absolutamente.

Ao comentar a transformação no sentido da educação quando do início da modernidade, Marcos Aurélio Fernandes propõe pensarmos (junto a Heidegger) essa transformação como orientada pelo paradigma da maquinação [*Machenschaft*] ou factibilidade [*Machsamkeit*]. O princípio é o mesmo que já destacamos acima em relação ao conceito de disponibilidade [*Bestand*]: da redução do ente ao seu aspecto calculável e mensurável para a finalidade de torná-lo mais manipulável, administrável e aplicável¹⁵⁶. No entanto, Fernandes aponta para a necessidade de refletir sobre um outro elemento caro à destinação da técnica moderna e que, ao nosso ver, atinge a educação em sua dimensão de proximidade com a verdade. “À maquinação acrescenta-se”, nos diz Fernandes, “outro traço essencial, aparentemente oposto, mas que lhe pertence de forma geminada: a vivência [*Erlebnis*]”¹⁵⁷. A vivência admite que o ente adentre o âmbito da experiência humana não restrito ao mero aspecto da calculabilidade e administração, todavia, ainda que não esteja restrito ao factível e ao calculável, o ente se torna restrito ao vivenciável, ao que está imediatamente dado para uma vivência possível. O problema retorna outra vez sob o aspecto da exclusão do mistério ou da liberdade em seu sentido fundamental. “Nunca se dá o presente sem o mistério da presença, o vigente sem o mistério da vigência, o ente sem o mistério do ser”¹⁵⁸. Ou seja, sempre está em jogo, ainda que se furte à explicitação, o caráter de retração do ser, a verdade em sua faceta ambígua. Quando escapa ao humano essa dimensão, a própria concretização de sua formação se limita aos contornos do útil e do necessário. “Mas, o que seria do útil e do necessário, se não houve o não-útil e o desnecessário, o livre, o gratuito? Na verdade, nada é mais necessário para o homem do que o desnecessário, o livre, o gratuito”¹⁵⁹.

Um efeito do distanciamento entre a educação e a liberdade da verdade pode ser constatado na própria inversão do sentido original contido na palavra “escola”. Originalmente, a palavra “escola”

¹⁵⁶ Cf. Fernandes, 2014, pp. 67-68.

¹⁵⁷ Fernandes, 2014, p. 68.

¹⁵⁸ Fernandes, 2014, p. 78.

¹⁵⁹ Fernandes, 2014, p. 79.

significava o lugar e o tempo do ócio. Uma instituição cuja vocação era a liberdade. A desvinculação com as exigências de um contexto específico ou amplo era condição para a realização dessa instituição. Entretanto, com o advento da modernidade, a preservação da escola no interior dos processos de formação humana precisou passar por uma inversão de seu sentido fundante. Fernandes aponta com precisão para esse fenômeno de inversão. Enquanto a palavra “*skolé*” [σχολή] significava ócio, seu inverso vinha com o “α-” (alfa) privativo [ασχολία]¹⁶⁰, sugerindo precisamente que o sentido positivo reside no ócio, na liberdade, e que o sentido negativo é a ausência dessa liberdade. A palavra “*skolé*” passa pela tradução latina “*otium*” e, nessa tradição chega na modernidade acrescentando a partícula negativa “*nec-*”, não obstante, agora atribuindo um significativo valor positivo para a palavra “*nec-otium*”, “negócio”. Assim, a modernidade impõe uma inversão na polaridade (positivo/negativo) dessas noções: ócio não mais visto como disposição da genuína liberdade e sim como efetivação do inútil e como a disposição do vadio. A escola permanece uma instituição de educação, todavia, reduzida aos processos formativos que

¹⁶⁰ “Nesta perspectiva, muda o sentido fundante da escola: este deixa de ser o ócio e passa a ser o negócio. Em grego, temos a palavra σχολή (*skholé*), que os latinos traduziram para *otium*. Σχολή (*skholé*) significa, originariamente, tempo livre, quietude, repouso, ócio. O seu contrário é ασχολία (*askholía*): falta de tempo livre, impedimento, ocupação, negócio. O α- (*alpha*) privativo, bem como a própria semântica da palavra, dizem que o positivo é a σχολή (*skholé*) e que o negativo é a ασχολία (*askholía*). Também a configuração da língua latina o diz: positivo é o *otium*, negativo, o que nega, é o *nec-otium*, o não ócio, o negócio. (...) O ócio é aqui a expressão do tempo livre: livre dos impedimentos das ocupações e das preocupações pela subsistência e segurança; livre para a criação do espírito, isto é, para as brincadeiras, os folguedos, os jogos, as festas e os festivais, para pôr em obra a verdade e a beleza do ser na poética das belas artes, livre para o culto, para a contemplação e o pensamento. Tanto no sentido da liberdade negativa, desimpedimento das ocupações e preocupações da sobrevivência, quanto no sentido da liberdade positiva, liberdade para a criação do espírito, a σχολή (*skholé*) acena para o mistério da gratuidade e para a gratuidade do mistério, como sendo superior a todo o útil e inútil das coisas e dos haveres, bem como a todo o mérito e demérito do homem. (...) No mundo moderno, inverte-se o princípio. O ócio é que está a serviço do negócio. A cultura está a serviço da economia. A religião e a arte, tornadas formas de vivência, no sentido da produção e do consumo simbólico; o lazer, tornado divertimento e entretenimento; o jogo, tornado desporto profissionalizado e mercantilizado; a escola, tornada instituição em que se produz a educação intencional, funcional e sistemática, a serviço da socialização na sociedade da produção; a universidade, tornada escola superior que visa a produção do conhecimento, entendido tecnicamente como *know-how*, e como lugar de profissionalização para esta sociedade e seu mercado de trabalho; tudo isso se torna subserviente ao negócio. A livre criação do espírito cede lugar então à inteligência da razão instrumental, que crê produzir, com o trabalho de sua racionalidade, o real e o irreal. O conhecimento deixa de ser aceitação da realidade se dando e se subtraindo em seu mistério nas realizações do real e passa a ser a produção do real por meio da pesquisa e das transformações tecnológicas. Não há lugar para a contemplação, somente para a ação, no sentido do fazer que impele tudo para o progresso infinito da produção total. Não há lugar para a intuição intelectual, isto é, para uma atividade silenciosa, receptiva e acolhedora da realidade do real. Todo o conhecimento intelectual deve ser discursivo e produtivo, eficiente e eficaz” (Fernandes, 2014, pp. 73-75).

se adequam à utilidade do contexto ou, em termos heideggerianos, aos ditames da adequação para incorporação no circuito de aplicabilidade.

Esse é um exemplo de como a transformação no conceito de verdade (que imprime o esquecimento do aspecto livre da essencialização da verdade), mantida operante durante a modernidade, impacta nas instituições de formação humana e permite a manutenção ou o agravamento desse mesmo sentido de verdade, porquanto gera as condições de restrição da educação em seu aspecto acomodativo e não transformativo. Entretanto, conforme comentamos antes, a transformação no conceito de verdade vem de mais longe. A modernidade apenas recolhe e garante que esse conceito continue servindo à sua destinação. Logo, a transformação que atinge a educação aqui não está restrita à manutenção que a técnica moderna faz no conceito de verdade. Portanto, as outras duas essencializações pertinentes ao nosso conceito de educação (essencialização do ente e do humano) devem ser endereçadas também em relação a como elas operam no interior dos processos formativos.

2.2.3: A administração metafísica dos entes

Em relação à essencialização do ente, ou seja, à compreensão fundamental de ente como disponibilidade, é possível destacar o modo como essa essencialização moderna se enraíza na educação a partir do sentido genérico embutido nas instituições e processos formativos ditos superiores. Trata-se das instituições que são, em geral, compreendidas como o lugar da excelência dos saberes humanos. Enquanto a escola é vista como instituto de preparo inicial e fundamental para a formação de qualquer indivíduo humano, o nível superior é o lugar não mais da formação de humanos pura e simplesmente, mas também o lugar de articulação dos saberes, de criação e certificação do conhecimento. Ou seja, é o lugar no qual o ente é abordado em seus diferentes modos de oferecer a si mesmo ou nos diferentes modos de o humano ir ao seu encontro. As diversas ciências que compõem a estrutura da própria academia dizem respeito a regiões ontológicas determinadas.

Uma parte considerável das críticas de Heidegger à situação da educação moderna e contemporânea se dirige particularmente ao ensino superior¹⁶¹. Nessas críticas, destacam-se

¹⁶¹ Cf. GA 16a; cf. GA 16b.

especialmente dois problemas: a separação entre teoria e prática; e a fragmentação das ciências¹⁶². Em ambos os casos, a filosofia heideggeriana ela mesma se insinua como promessa de superação. Tanto porque busca a unificação dos saberes através daquilo que lhes seja fundamentalmente pertinente: o ser. Quanto porque em sua ontologia, Heidegger concebe o ser não como um conteúdo estritamente teórico e absoldido da concretude prática, mas busca pelo sentido do ser precisamente a partir da vida prática e cotidiana.

Em nosso comentário, contudo, queremos ressaltar outros dois problemas que também se tornam notórios na tematização da educação a partir da filosofia de Heidegger. Os dois problemas que queremos agora abordar são tratados por Iain Thomson, que também entende os processos formativos de nível superior, *i.e.*, a própria pesquisa científica, como absorvidos pela tendência de acomodação e comprometimento com a destinação técnica global¹⁶³. Podemos destacar duas problematizações a partir dos comentários de Thomson em relação a esse comprometimento.

Em primeiro lugar, Thomson evidencia uma opinião acerca das universidades: estas são antecipadamente vistas como as instituições da excelência do saber. De fato, parece ser essa não apenas a opinião comum, mas as próprias universidades se entendem dessa forma e buscam elas mesmas fazer a manutenção desse *status*. De saída, não há problema nenhum nisso. Porém, o que Thomson pontua como sendo problemático é que existe, no interior dos processos de totalização da destinação técnica global, um crescente vazio em relação ao sentido de “excelência” incorporado nas universidades. A ausência desse sentido é cooptada (ou ela mesmo gerada) pelo circuito de aplicabilidade da destinação técnica. Sob vigência dessa destinação, as universidades tendem então a se tornarem “excelentes corporações burocráticas”¹⁶⁴. O problema subjacente a essa avaliação é que a universidade se torna plenamente submissa ao desenvolvimento técnico da sociedade contemporânea, uma sociedade aceleracionista: para a qual a tecnologia é a resolução de todos os problemas, e desenvolver tecnologias é

¹⁶² Cf. Thomson, 2005, pp. 172-177; cf. Sosnowska, 2019, pp. 41-42; cf. Hodge, 2015, pp. 92-94.

¹⁶³ Cf. Thomson, 2005, pp. 144-155.

¹⁶⁴ Thomson, 2005, p. 152.

o melhor que podemos fazer¹⁶⁵. O lugar que se dedica ao estudo dos entes em suas diversas regiões de efetividade, e lugar que poderia articular uma relação mais genuína com o ente, não desdobra essa possibilidade, sem embargo, mantém-se preso ao esvaziamento de sentido previsto pela determinação técnica da relação humana com o ente, que privilegia o ente desde a disponibilidade, *i.e.*, desde seu aspecto de calculabilidade, mensurabilidade, administração e aplicabilidade¹⁶⁶. Isso nos leva à segunda problematização trazida por Thomson.

Em segundo lugar, Thomson irá defender que porquanto as universidades (lugares da “excelência” na relação com o ente) forem determinadas pela destinação técnica global, torna-se notável nelas um traço fundamental ou paradigma da educação contemporânea, que o filósofo consolida com a expressão “educação epistemológica”. O traço epistemológico da educação (embora articulado por

¹⁶⁵ Esta é uma preocupação que também versa em Heidegger. De acordo com Michael Ehrmantraut, que comenta algumas considerações de Heidegger em seu curso de 1928, *Introdução à Filosofia* (GA 27): “O ideal de *Bildung* perde sua autoridade efetiva nos estudos acadêmicos (no século XIX) com a rejeição generalizada, filosófica e científica, do Idealismo Alemão, a conseqüente separação entre a filosofia e as ciências particulares, a ascensão do positivismo, e a futura especialização das ciências. Heidegger considera desde sua própria experiência que os estudantes antes da guerra estavam ‘convencidos das positivas possibilidades internas às ciências e de sua função central para o ser-af’. Ainda assim, precisamente estes estudantes sérios se tornaram atentos acerca de que aquela tendência de especialização na condução dos estudos acadêmicos vinha acompanhada de algo a mais, que hoje nós podemos suspeitar apenas vagamente e que não somos capazes de articular com clareza: não poderia mais permanecer oculto que com todo o progresso das ciências individuais a conexão entre, de um lado, ciências e seus conteúdos e, de outro lado, as ciências e a vida, o ideal efetivo da *Bildung* foi abalado e que esse dano não poderia ser artificialmente reparado. Ao mesmo tempo, dos anos pré-guerra até o presente (1928), Heidegger diz que apesar da crise ter se tornado amplamente pública e ocasionalmente convocar para si a necessidade de uma reforma, a ‘crise nem se tornou mais evidente nem foi tomada à sério, mas tornou-se apenas mais barulhenta. O que antes nos faltava, a possibilidade de um entendimento das ciências como tal na completude de sua essência, esta falta agora mostra ela mesma suas amplas conseqüências, sem ter sido reconhecida desde seus fundamentos até o presente’. O problema ao qual os contemporâneos nem têm percebido ou se endereçado, é precisamente aquele que constitui o tema do curso de Heidegger e a própria pedagogia heideggeriana em geral: ‘de que forma algo como as ciências impactam essencialmente na existência humana enquanto tal. Esse é o problema existencial da essência das ciências’” (Ehrmantraut, 2010, pp. 47-48, tradução minha).

¹⁶⁶ Embora ainda não tivesse tematizado a questão da técnica, na década de 1920 Heidegger já detectava esse fenômeno de esvaziamento de sentido da educação. “Já foi aludido aqui que há algum tempo se pressente mais claramente como foi rompida a conexão entre a ciência e um ideal eficaz de formação. Já não está claro, à primeira vista, de que maneira não apenas os resultados da ciência, mas também a própria formação científica, devem ser transmitidos e incorporados ao plácido desenvolvimento de uma formação autêntica das comunidades humanas. A perplexidade ante a ciência e sua função no todo da ‘cultura’ se mostra tanto mais importuna porque as forças de formação e do ser-aí que ainda determinavam a existência no século XIX, mesmo que com frequência não se mantivessem senão como mera convenção, perderam em grande escala sua possibilidade de efetivação. Elas constituem duas forças históricas: o ideal clássico de formação que é caracterizado por nomes como Goethe e Schiller e a religiosidade cristã, qualquer que fosse o seu credo. Uma vez que a ciência se tornou agora questionável para si mesma em sua própria significação, não subsistindo mais um ideal de formação e um estabelecimento originário de metas, ela cai como que no vazio” (GA 27 p. 31, trad. p. 33).

Thomson no nível superior, também constatável em casos do ensino básico) é elaborado no sentido de que a instituição universitária estaria fundamentalmente orientada ao conhecimento. O problema desse tipo de orientação, pelo menos porquanto tratamos da preocupação articulada por Thomson, é que a educação superior antecipa com pressa nociva as estruturas metafísicas que condicionam o conhecimento científico. Conseqüentemente, em sendo a universidade o lugar da relação de excelência com o ente em todas suas regiões de mensurabilidade, essa antecipação da estrutura metafísica condiciona também a relação humana com os entes em geral¹⁶⁷. Podemos ligar a essa preocupação de Thomson a articulação que já fizemos entre o perigo da técnica moderna e a tônica da salvação. Ou seja, a obstrução de uma relação mais genuína com os entes leva a uma diminuição na possibilidade do reconhecimento da singularidade das relações. Quando falamos em “relação mais genuína”, estamos referindo ao segundo sentido de liberdade, *i.e.*, ao deixar-ser. Nesse sentido, a antecipação de uma estrutura metafísica que não se questiona a si mesma e, por consequência, não é capaz de delimitar suas imposições, é claramente contrária ao deixar-ser. No caso das universidades, essa antecipação da metafísica e obstrução do deixar-ser redundam na criticável separação entre teoria e prática. Segundo Thomson, ao tornar evidente esse tipo de dinâmica pertinente à instituição educacional superior, Heidegger não quer nada menos do que provocar uma “revolução ontológica” na educação¹⁶⁸.

¹⁶⁷ “Nosso próprio ‘ser-no-mundo’ é formado pelo conhecimento que buscamos, descobrimos e incorporamos. Quando Heidegger afirma que a existência é fundamentalmente formada pelo conhecimento, ele não está pensando em uma virada ao professorado em suas vogas e tendências acadêmicas, nem simplesmente defendendo um tipo de pedagogia ou consistência performática, em relação à qual nós deveríamos praticar o que sabemos. Seu ponto, ao contrário, é enfatizar um perturbador sentido no qual aparentemente não podemos interferir na prática do que sabemos, pois nós ‘sempre de partida’ já estamos implicitamente conformados pelas nossas pressuposições metafísicas. A pergunta de Heidegger se torna então: qual é o impacto ontológico de nossa confiança inquestionada nas pressuposições particulares de uma metafísica que tacitamente domina a academia? ‘O que acontece com nossa essência, no fundamento de nossa existência’, quando as ciências perseguidas na universidade contemporânea se tornam nossa ‘paixão’ guia, conformando fundamentalmente nossa visão de mundo e de nós mesmos?” (Thomson, 2015, p. 151, tradução minha).

¹⁶⁸ Thomson, 2005, p. 158. A busca por tal revolução passou pelo catastrófico episódio da reitoria, no qual Heidegger se aproxima na prática da ideologia nazi. Todavia, ainda de acordo com Thomson, esse período marca uma fase imatura de Heidegger em relação ao tema da educação. De fato, o assunto do deixar-ser e da lassidão aparecem em uma fase posterior, quase como uma resposta de Heidegger em relação a sua própria biografia. Uma resposta silenciosa, não obstante, autêntica. Cf. Thomson, 2005, pp. 104-128.

2.2.4: A acomodação do humano à disponibilidade

Em um sentido básico, o humano é compreendido modernamente a partir da disponibilidade. Sua essencialização se iguala à essencialização do ente. Ser humano é ser um ente entremeio aos outros entes. O traço fundamental da entidade é o da disponibilidade, logo, o humano é um disponível no sentido de que suas características fundamentais são extraídas a partir de processos de calculabilidade, mensurabilidade, administração e aplicabilidade. Já vimos, por outro lado, que Heidegger dá relevante atenção ao caráter da singularidade e da finitude do humano. Ao trabalharmos o terceiro sentido de liberdade, como autenticidade e resolução, despontaram como elementos a singularidade, a finitude e o pertencimento a uma história. A ênfase nestes elementos consiste em serem eles relativos ao encontrar-se com si mesmo do humano. Nossa análise acerca da educação contemporânea em seu aspecto de essencialização do humano deve atentar a estes elementos. Podemos para isso aproveitar uma problematização acerca dos processos formativos contemporâneos erguida também por Iain Thomson.

De acordo com o filósofo estadunidense, é possível detectar na formação contemporânea uma tendência de acomodar o humano à exigência de ser “*aberto à otimização*” ou de tornar-se uma ferramenta “multitarefa” [*multitasking*]. Estas exigências estão embutidas na lógica educacional contemporânea desde o interior da destinação da *Ge-Stell*. Como vimos, tal destinação também reduz o humano à disponibilidade, uma redução que em seu processo de priorizar os aspectos mensuráveis e aplicáveis, não conserva ou não dá o devido cuidado ao traço da finitude pertinente à existência humana. Ao ser colocado um ao lado do outro como peças de um inventário, o humano é não apenas substituível por outro humano, tendo sua singularidade descartada, mas ele mesmo desde o seu processo formativo individual, lança-se aos desafios da exigência de transformar a si mesmo em uma peça flexível. Aqui, a exigência de acomodação do humano ao circuito de aplicabilidade alcança um caráter nocivo à finitude humana. Ora, nocivo porque somos seres que desde uma necessidade existencial precisamos a cada vez escolher determinados caminhos em detrimento de outros. A depender da extensão temporal do caminho ao qual devotamos nossa vida, é custosa a mera visualização de outros caminhos, e tão mais custoso o abandono dessa devoção em virtude de dedicarmos-nos a outro caminho. Essa reorientação, em muitos casos, envolve aquisição de habilidades e competências absolutamente distintas daquelas às quais inicialmente devotamos parte de nossas vidas. A conjuntura contemporânea da acelerada

transformação nas situações e nos contextos de vida, causada pela adequação destes contextos a complexidades tecnológicas que se propagandeam como facilitadoras, traz algumas dificuldades. Em especial, a dificuldade imposta aos humanos de estarem disponíveis à uma transformação contínua. Uma transformação que, muitas vezes, não se reduz à mera adaptação de habilidades e competências, mas à própria reorientação vocacional. Assim, a essencialização do humano como um disponível se traduz nos processos formativos sob a exigência de o humano comprometer-se a uma readaptação constante em virtude de funcionar em um mundo que cada vez mais rápido se torna outro, em um ritmo progressivo e desenfreado¹⁶⁹.

De fato, sobram exemplos de como somos constantemente provocados a incorporar “métodos e técnicas inovadoras” em pedagogia, por vezes sob o falso entendimento de se promover uma formação mais “humanista” porquanto se insinua como uma formação “mais adequada aos sujeitos de nosso tempo”. No entanto, essa adequação da pedagogia à situação humana muitas vezes se dá sem que se esteja minimamente ciente das implicações dessa exigência, sem uma perspectiva adequada do fato de que tal exigência pode provir do processo de incorporação dos próprios processos formativos ao desenvolvimento e produtividade provocados pela destinação técnica¹⁷⁰.

Ainda em relação à essencialização do humano, Steven Hodge destaca uma implicação entre o modo de desvelamento da técnica moderna (que provoca o humano a se autocompreender desde a

¹⁶⁹ “Esse desenvolvimento ontológico explica a progressiva e onipresente quantificação da educação, que preconcebe os estudantes como *Bestand*, não como seres humanos com talentos e capacidades intrínsecas a serem identificadas e cultivadas, mas antes como ‘*outcome*’ educacional a ser ‘otimizado’ em termos quantificáveis uniformes, algemando os educandos ao sistema de padronização de testes para o qual eles devem se conformar ou serem posteriormente privados de recursos materiais que já são limitados. Os estudantes, acima de tudo, alegremente adotam o imperativo vazio da otimização, buscando ‘deixar suas opções abertas’ continuamente (como eles frequentemente expressam a lógica que os guia), e então falhando em reconhecer que tal estratégia não é apenas impossível (porque, como seres ontologicamente finitos, nós necessariamente desenvolvemos algumas possibilidades existenciais em detrimento de outras), é também incompatível com as difíceis decisões que nós de fato precisamos fazer, na medida em que uma realização genuína (Heidegger, como outros perfeccionistas, argumentariam) ocorre a partir do estreitamento a gama de opções preexistentes ao aprender a reconhecer e desenvolver nossos próprios talentos e capacidades singulares e significativos” (Thomson, 2005, p. 158, tradução minha).

¹⁷⁰ “Esta abordagem crítica enfatiza a versátil presença da composição na educação sob a forma de influências nas políticas de formação, de distintas tecnologias incorporadas forçosamente nos processos de ensino e nas visões de mundo que compreendem toda e qualquer coisa, educação inclusa, como um instrumento a ser desenvolvido e otimizado em sua produtividade” (Kouppanou, 2018, p. 9, tradução minha).

disponibilidade) e os processos de transformação das instituições formativas em componentes submissos ao regime de uma economia globalizada¹⁷¹. Sob esse regime, vale aquilo que é mais administrável. Assim, processos da formação humana são premeditadamente formulados para servir como mais um componente no cálculo da prosperidade econômica. Aqui, não estamos colocando em questão necessariamente o problema da distribuição de riqueza, e sim o caráter de conversão do humano a mais um elemento de cálculo econômico. A própria ideia de vocação, *i.e.*, o estímulo natural para a escolha de uma formação específica e para o desenvolvimento de aptidões, mesmo que seja ela “humanista”, não escapa do controle técnico¹⁷². A vocação se torna assim um ingrediente mensurável e aplicável aos ditames desse cálculo. Ou seja, ainda nesse nosso traço de singularidade e finitude, as decisões humanas em relação à vocação individual de cada um de nós, são também elas cooptadas pela destinação técnica global.

2.3: O ensinamento de Heidegger

Toda a caracterização da destinação da técnica moderna é feita por Heidegger desde uma postura investigativa sobre a tendência que rege essa destinação. Tal tendência ou provocação não permite que o humano assuma seu lugar de livre correspondência aos apelos do destino, de modo que ele é apenas passivamente cooptado pelo destino, uma cooptação que exige dele assumir-se como ferramenta de perpetuação dessa mesma destinação. Vimos no tópico anterior como é possível constatar a adequação das instituições e processos formativos a esse sentido de acomodação do humano ao paradigma

¹⁷¹ Cf. Hodge, 2015, pp. 37-43.

¹⁷² “Economistas como Finegold e Soskice tatearam as implicações econômicas nos sistemas de educação vocacionais e criaram uma interface para articular racionalmente e incorporar a educação vocacional em sistemas econômicos mais amplos. Governos comprometidos com taxas econômicas de crescimento e prosperidade estavam dispostos a aceitar estas análises e ‘reformatar’ seus sistemas de educação vocacional junto aos dados trazidos pelos economistas. Possivelmente, são os sistemas de educação vocacional do Ocidente os mais ‘enquadrados’ no sentido heideggeriano. Ou seja, seguindo as prescrições entregues pelos analistas Finegold e Soskice, os sistemas de educação vocacional foram tirados das mãos dos educadores e reformados para que os representantes da ‘indústria’ e do governo tivessem controle do currículo e, assim, os educadores foram deixados com o diminuto papel de instrução e assessoramento técnico, implementando objetivos já entregues a eles. O trabalho dos educadores se transforma no trabalho de desenvolver, medir e reportar as habilidades, conhecimentos e atitudes dos aprendizes em relação às especificações recebidas pelos empregados. Os sistemas vocacionais de educação assim reformados são incorporados ao sistema econômico com mais eficácia e de modo mais transparente” (Hodge, 2015, p. 41, tradução minha).

moderno. Da parte de Heidegger, esse sempre deixou manifesto sua desconfiança em relação à educação no modo negativo ou hesitante de empregar a própria palavra “formação” [*Bildung*]. Todavia, nem tudo é lamúria. As críticas que Heidegger defere à modernidade provêm de uma postura propositiva, desde a qual se recolhe sinais de uma nova época para a educação.

A época da formação [*Bildung*] se aproxima do fim. Mas não porque os carentes e desprovidos de formação tomaram o poder e a direção da história. Os motivos são outros. Há sinais de uma idade do mundo onde o que é digno de ser questionado abre, de novo, as portas para se acolher a essência de todas as causas e de todos os envios do destino. Só corresponderemos, então, ao apelo da envergadura e do comportamento [*Verhaltens*] exigido por nossa época, se começarmos a pensar o sentido, pondo-nos no caminho tomado pela conjuntura que se abre e revela na essência da ciência, embora não somente nela. O pensamento do sentido permanece, no entanto, provisório, paciente e mais indigente ainda do que a formação [*Bildung*] de outrora, em sua época. A pobreza do sentido promete, no entanto, uma outra riqueza, cujos tesouros resplandecem no brilho de uma inutilidade, daquela inutilidade que nunca se deixa contabilizar¹⁷³.

Nossa tarefa neste tópico é tentar mostrar como a própria filosofia de Heidegger é um ensinamento, no sentido de ensejar uma transformação na essencialização do ente, do humano e da verdade. Em particular, uma transformação que se encaminhe como via de salvação ao perigo da técnica moderna.

2.3.1: A transformação heideggeriana na essência do ente

Já vimos em oportunidade anterior que a noção heideggeriana de ente compreende ente como toda e qualquer coisa com a qual o humano se comporta. Essa é uma primeira característica básica da ontologia heideggeriana, pois ela já delimita de partida algumas posições filosóficas em relação ao ente. Uma delas é essa amarração entre humano e ente. Se ente é qualquer coisa com a qual o humano se relacione, e se a ontologia enquanto discurso se ocupa de modo específico do ente, então, por um lado, podemos compreender a ontologia heideggeriana como ampla, tal qual se presa qualquer “filosofia

¹⁷³ GA 7e trad. p. 59. Acerca da frase assertiva “a época da formação se aproxima do fim”, conferir comentário de Marcelo José Doro (2019, pp. 108-110).

primeira”. Por outro lado, podemos também reconhecer um limite na investigação heideggeriana no tocante ao tema da realidade, pois conforme definição corrente, real é aquilo que é marcado por uma autossustentação, pela independência em relação ao humano. A determinação dessa característica da ontologia heideggeriana como uma limitação não é tão simples quanto pode parecer, é claro. Pois pode-se apelar para o princípio da fenomenalidade que determina, precisamente, que qualquer coisa possível para o horizonte das experiências humanas precisa, de algum modo, passar pelo humano, inclusive o chamado ente real, entendido então como um ente que se apresenta para o humano sob determinadas características (da independência, da autossustentação *etc.*), não obstante, que não abdica do estar em relação com o humano (a partir de onde, precisamente, é reconhecido seu modo de ser enquanto realidade). Nesse sentido, a realidade ou a objetividade é um modo de ser dentre outros modos de ser possíveis do ente (daquilo com o que o humano se relaciona). Entretanto, o que interessa deixar designado inicialmente é que o ente é aquilo que “dá um passo à frente” (tal como o sentido do verbo latino *existere*) e nesse vir-adiante está posto no âmbito das relações possíveis com o humano.

Mas a ontologia (no sentido usual do verbete) de Heidegger não se limita a um entendimento sobre o que é entidade. Há ainda nos trabalhos de Heidegger uma conhecida distinção entre ente e ser do ente [*Sein des Seiendes*]. Esse último é, inclusive, o objeto acerca do qual se ocupa com rigor o método fenomenológico elaborado pelo filósofo¹⁷⁴. Nesse ponto, a tese heideggeriana é assumidamente devedora do achado de Husserl em torno do que o fenomenólogo chama de “intuição categorial” [*kategoriale Anschauung*]¹⁷⁵. Fator importante desse achado é a determinação de que junto às intuições sempre está em jogo também categorias. As categorias aí presentes, contudo, não estão colocadas ao modo das modernas teorias do juízo (categorias como produto da faculdade humana), e sim como dados para a

¹⁷⁴ Conforme descrito em *Ser e tempo* e nos cursos *Os problemas fundamentais da fenomenologia*: cf. GA 2, §7; GA 24, §5. Importante salientar que, embora Heidegger tenha grande influência da fenomenologia husserliana, sua elaboração do método fenomenológico diverge da elaboração de Husserl. Sobre o assunto, cf. von Hermann, 2003.

¹⁷⁵ Cf. GA 15 trad. pp. 64-69. Destaco o seguinte trecho: “O progresso de Husserl”, comenta Heidegger em relação ao aprimoramento na colocação da questão do ser, “consiste justamente em tornar o ser algo de presente, que é fenomenalmente presente enquanto categoria. Através desta conquista (...), eu finalmente tive um solo firme: ‘ser’ não é mais um simples conceito, mera abstração à qual se chega por meio de uma dedução. A linha que Husserl não cruza, todavia, é esta: após ter alcançado, como se diz, o ser como um dado, ele não leva esta investigação adiante. Ele não desdobra a questão: ‘o que significa ser?’ Para Husserl, não havia a menor possibilidade desse questionamento, pois para ele já está presumido que ser significa ser-objeto” (GA 15, trad. p. 67, tradução minha).

intuição. A categoria do ser, portanto, sempre estaria presente para qualquer intuição uma vez que, desde longa tradição, a categoria do ser é tida como a mais universal. Em Husserl, a intuição tem a mesma estrutura básica da intencionalidade, ou seja, intuir é sempre intuir algo. Portanto, não importa qual seja a intuição ela sempre terá um objeto correlato e, por isso mesmo, sempre pressuporá a categoria de ser como um dado aí presente. E conforme falávamos da noção heideggeriana de ente, ente é qualquer coisa em relação ao que o humano se comporta. Assim, sempre que há um comportar-se em relação a um ente, dá-se ou está em jogo simultaneamente nesse comportamento o *ser* do ente. Não apenas o ser ou a essência de um ente em particular (como formas da intuição), mas daquilo que Husserl chamaria de ser enquanto categoria e que Heidegger prefere chamar apenas de ser do ente. A tese de Heidegger acerca do ser do ente, ademais, sustenta que independentemente de se o humano está ou não ciente do ser do ente, esse sempre se dá para ele na medida em que ele é o ser que é (na medida em que se comporta em relação a algo). A isso Heidegger se referiu em *Ser e tempo* como o caráter pré-ontológico do ser-aí¹⁷⁶. Disso podemos destacar como mais características da dita ontologia heideggeriana que, embora o ser do ente acompanhe qualquer comportamento do humano em relação às coisas, o ser do ente não é um produto das faculdades humanas, é antes um dado presente para todo comportamento humano. Em outras palavras, ser ente, para Heidegger, é não só estar posto para o humano como uma possibilidade de relação, mas que essa presença ocorre junto a uma pré-compreensão (no mais das vezes não tematizada) do ser do ente.

A esta característica de uma co-presença do ente e do ser do ente, plasmada na noção de pré-compreensão de ser, acrescenta-se também a característica da historicidade do ser do ente. O ser do ente que ocorre ou que está em jogo em toda e qualquer relação do humano com as coisas é ele mesmo histórico. A historicidade do ser do ente ou o ser-histórico aqui em questão, diz respeito ao fato de que o ser do ente não é mais algo que uma vez tematizado corretamente em sua particularidade concreta, propiciaria uma visão perene de uma suposta categoria suprema e transcendental. Pelo contrário, porque o ser do ente é histórico, então uma investigação acerca de sua particularidade concreta deve tomar por pressuposto que a cada vez o ser do ente se dá de modo distinto. Sendo assim, Heidegger inaugura um

¹⁷⁶ GA 2 trad. p. 59.

campo inesgotável de pesquisa filosófica. Por muito tempo o filósofo se ocupou de tematizar o ser do ente para épocas passadas, fez isso porquanto se utilizava do testemunho dos filósofos clássicos. Na medida em que se ocupa da técnica moderna, no entanto, o indício do ser do ente é buscado no que Heidegger chama de modos de produção predominantes, conforme já vimos¹⁷⁷. Ainda que o método mude seu perguntado [*Befragtes*], aquilo de que se pergunta [*Erfragte*], em se tratando do ser do ente, permanece o mesmo. Desse modo, precisamos admitir que a própria concepção heideggeriana de entidade se compreende a si mesma como histórica: ela é derivada de um contexto no qual já está em jogo um ser do ente que permite (com algum grau de dificuldade) sua própria reflexividade, *i.e.*, permite tornar-se explícito para o humano.

Considerando toda essa reflexão sobre a essencialização do ente e admitindo sua validade, parece decorrer disso que a explicitação do ser do ente deveria assumir um ponto importante nos processos formativos humanos. E isso se torna importante por alguns motivos. Primeiro, porque vigora em toda relação humana com as coisas e, no mais das vezes, determina o modo como essas relações podem ou não ocorrer. Segundo, porque por ser histórica, sua explicitação é pertinente a cada época histórica e, a rigor, pode ser desdobrada por cada humano, não sendo encerrada por uma possível metafísica absoluta. Em terceiro e último lugar, porque se contrapõe frontalmente à essencialização da disponibilidade. Como vimos na problematização da essencialização do ente em relação aos processos formativos vigentes na modernidade, que reduz o ente ao calculável e elege o ensino superior como lugar de excelência da relação com o ente. Não obstante, essa redução e eleição tornam o ente refém de uma estrutura metafísica que antecipa e delimita a relação humana com os entes, impedindo a postura do deixar-ser, que em si mesma é caracterizada pelo cultivo de um “desinteresse metafísico”, de uma receptividade à positividade, singularidade e pluralidade do ente.

2.3.2: A transformação heideggeriana na essência da verdade

Assim como a transformação platônica na essência do ente estava diretamente ligada à sua transformação na essência da verdade, também há essa correlação com as respectivas transformações em

¹⁷⁷ Cf. tópico 1.2 desta tese.

Heidegger. A essência da verdade está intimamente ligada à essencialização do ente, e em especial do ser do ente. Vejamos.

Quando apenas dizemos “o trovão”, não estamos evocando nenhuma verdade ou falsidade. Ao dizer, contudo, “o trovão resplandece”, estamos formando uma sentença que pode ser analisada em sua verdade ou falsidade. Esse tipo de abordagem evoca a noção correspondencial de verdade. Entretanto, para que haja a mera possibilidade de uma correspondência entre um enunciado e um estado de coisas, é preciso que já tenha se dado uma situação factual. A seguir nosso exemplo, é preciso que o trovão tenha resplandecido ou esteja a resplandecer. A pergunta pela essência da verdade não termina na correta consideração sobre a relação entre enunciado e estado de coisas. Há um domínio mais originário, que é o do próprio vir à presença das coisas (domínio que é condição, inclusive, para compreensão de verdade como correspondência)¹⁷⁸. Tradicionalmente, reconhece-se a contribuição de Heidegger no tema filosófico da verdade precisamente em relação a esse aprofundamento da verdade para um domínio mais primordial, chamado tecnicamente de conceito ou concepção pré-predicativa da verdade¹⁷⁹. Sem embargo, o trabalho de Heidegger acerca da verdade não termina na mera crítica aos limites da tradição que se restringiu ao sentido correspondencial de verdade.

Ao conceber a verdade como acontecimento originário da própria doação das coisas em seu sentido fundamental, Heidegger lida com a verdade na proximidade do fundamento da compreensão. Pensada desde essa dimensão fundamental, a verdade é também ela concebida enquanto liberdade. Precisamente naquela dinâmica já elaborada nesta tese, a saber, da verdade como um acontecimento ambíguo: que desvela e oculta¹⁸⁰. No fornecer um domínio de inteligibilidade e simultaneamente manter algo em oculto, retira-se a possibilidade de uma relação total (completa e acabada) com aquilo que é dado

¹⁷⁸ “Em outras palavras, a verdade como correspondência não pode ser o fim da estória; ela pressupõe a abertura ou descobrimento daquilo em relação a que a asserção verdadeira deva corresponder, e tal abertura ou descobrimento pressupõe, por sua vez, que aquele acontecimento não esconda mas mostre a si mesmo. Desta forma, a verdade como correspondência se ancora em uma verdade mais primordial: verdade como desvelamento ou automostração” (Dahlstrom, 2013, p. 224, tradução minha).

¹⁷⁹ A importância da inovação de Heidegger em relação ao conceito de verdade repercute na tradição filosófica, isto é constatável a partir do destaque que sua reconceitualização ganha em dicionários filosóficos para o verbete “verdade” (Cf. Abbagnano, 2012).

¹⁸⁰ Cf. tópico 1.1 desta tese.

no acontecimento fundante. Nem o mais apto pensamento calculista poderia realizar essa possibilidade¹⁸¹. A incompletude é garantia da infatigabilidade do fundamento. Daí que a verdade, em sua dimensão fundante, está ela mesma fundada na liberdade¹⁸². Em toda a história da educação ocidental (que agora entendemos em paralelo à história das transformações e acomodações dos conceitos de ente, verdade e humano), nota-se alguns fatores: primeiro, a pressuposição da abertura, uma pressuposição que passa implícita, impensada; segundo, uma decisão por um sentido de verdade que obstrui a abertura (a verdade entendida na dimensão da correspondência entre enunciado e fato); por fim, a determinação da posição do humano. A transformação na essência da verdade que Heidegger põe em curso, por sua vez, é um modo de lidar com e pensar a abertura explicitamente. Essa explicitação não deve ser entendida ao modo da explicação. E tal advertência é crucial. Pois o explicar apenas emula de forma variada a obstrução ao acontecimento da verdade. Explicar é tomar um particular ente já disponível para fazer a vez da abertura, *i.e.*, da doação em si mesma. Isso seria apenas repetir mais uma vez o mote da metafísica. Não obstante, na transformação evocada por Heidegger, há um genuíno levar em conta a abertura, na medida em que se mantém vigente o lado retrativo contido na ambiguidade da verdade e do fundamento¹⁸³.

2.3.3: A transformação heideggeriana na essência do humano

Finalmente, a essência do humano não fica intacta na reflexão heideggeriana. Seguindo essa senda que se inicia na nossa consideração sobre o ente e passa pela consideração sobre a verdade, o

¹⁸¹ “Quem, no entanto, só espera do pensar um asseguramento, e calcula o dia em que o pensamento possa ser preterido e deixado de lado, esse só é capaz de exigir do pensamento autoaniquilamento. Essa exigência aparece sob uma estranha luz, quando se considera atentamente que o vigor essencial dos mortais está convocado a concentrar-se no apelo de serem os que chegam a morrer. Enquanto possibilidade mais extrema da presença humana, a morte não é o fim do possível, mas a cordilheira mais elevada (a montanha reunidora) do misterioso chamado para um descobrir” (GA 7b trad. p. 226).

¹⁸² “Liberdade é o fundamento interno da possibilidade da correção apenas porque esta ‘recebe sua essência íntima de uma essência mais primordial de verdade que é em si mesma essencial’. Heidegger explica esta última consideração introduzindo um modo de pensar sobre a liberdade que antecipa outra vez seu pensamento sobre a tecnologia. ‘A liberdade para o que se manifesta dentro de um espaço aberto deixa a respectiva entidade ser o que ela é. Liberdade mostra a si mesma agora no processo de deixar-ser as entidades’. Parte do perigo da essência da tecnologia moderna é precisamente a ameaça de falhar em deixar-ser as coisas – falhar estar liberto [*gelassen*] para elas” (Dahlstrom, 2019, p. 43).

¹⁸³ Quando Heidegger absorve as implicações desta sua reconceitualização da verdade, em especial, as implicações disso para a própria recolocação da questão do ser, até mesmo a metodologia fenomenológica passa por algumas modificações (cf. Plebani, 2023).

humano será nosso último ponto de parada. Também ele é pensado em um lugar radicalmente distinto daquela centralidade na qual a metafísica progressivamente tentou colocá-lo e a partir de onde, agora que vige a consumação da metafísica, ele se proclama como o todo poderoso.

Em sua correspondência com Jean Beaufret publicada com o título “*Carta sobre o humanismo*”, Heidegger não rejeita a possibilidade de disputar pelo humanismo e pelo seu sentido, e sim reclama a necessidade de se operar um deslocamento fundamental. Sua crítica expressa de maneira concisa que o humanismo significa o “meditar e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, ‘*inhuman*’, isto é, fora de sua essência”¹⁸⁴. Na medida em que Heidegger briga pelo sentido de humanismo, notamos fundamentalmente uma disputa pelo lugar de essencialização do humano. Em se tratando de uma disputa contra a história da metafísica e do humanismo que nela se fundou, Heidegger busca promover um deslocamento que diz respeito ao lugar da essência do humano, o lugar da *humanitas* do *homo humanus*. Ao invés de extrair ou reconhecer a essência do humano a partir de uma espécie na *animalia* e identificar aí o distintivo do “animal humano”, ou seja, como o *animal rationale*, Heidegger exige que a *humanitas* seja pensada desde o lugar que considera como seu elemento: o ser. A exigência desse deslocamento é justificada pelo filósofo ao entender que porquanto o humano for tratado como *animal rationale*, a *humanitas* será determinada a partir da presença e da diferença humana entremeio aos entes. E, para Heidegger, esse posicionamento do humano é equivocado. Uma vez que a extração de sua essência a partir da diferenciação dele entremeio aos entes continua igualando o humano ao nível ôntico das entidades. Ainda que os humanismos antigo, romano ou medieval não tenham igualado o humano ao disponível [*Bestand*], todos eles padecem, para Heidegger, de uma caracterização do humano fundamentalmente como ente.

Heidegger prevê que o elementar do humano é algo distinto de estar entremeio aos entes e deles se diferenciar apenas em espécie. Pensar o humano a partir do seu elemento, *i.e.*, a partir do ser, significaria, portanto, operar um deslocamento na história do humanismo, seria a promessa de um

¹⁸⁴ GA 9d trad. p. 333.

humanismo não-metafísico. Ainda assim um humanismo, é claro¹⁸⁵. Pois “cuida da essência do humano” e esse cuidar, assim como todos os humanismos anteriores, também tem sua contraparte em apontar para o lugar “*in-humano*”. Nesse caso, claramente, trata-se do lugar metafísico conforme descrito acima. Afirma Heidegger: “(...) na determinação da humanidade do homem como *ek-sistência*, o decisivo não é o fato de o homem ser o essencial, mas sim o ser enquanto a dimensão do extático da *ek-sistência*”¹⁸⁶. Assim, ainda que se trate de um humanismo, não se trataria de um antropocentrismo. Claro deve estar, depois do que tratamos acima, que essa rejeição ao antropocentrismo não vem em virtude do reconhecimento do humano como um animal entre outros, ou do humano como um ente entre outros na ordem do mundo natural em geral. Essa recusa ao antropocentrismo vem em virtude de redefinir ou indagar outra vez pela essência do humano a partir daquilo que, supostamente, lhe é mais elementar, o ser. A partir disso, há uma proposta de transformação na essência do humano, se não pelo menos uma transformação em relação ao “lugar” onde sua essência reside.

Se o homem quiser voltar a se encontrar novamente nas cercanias do ser, porém, então ele precisa antes aprender a existir no sem-nome. (...) Antes de falar, o homem precisa novamente deixar-se interpelar, correndo o risco de que, sob esse apelo, ele pouco ou raramente tenha algo a dizer. É só assim que a palavra voltará a ser presenteada com o precioso valor de sua essência e o homem com a habitação para morar na verdade do ser¹⁸⁷.

Estas indicações das transformações que o pensamento heideggeriano provoca nas essências do ente (como vinculado a uma doação originária e histórica do ser), da verdade (como a abertura infatigável e ambígua) e do humano (como propriamente o lugar, o “aí” insistente no entremeio da doação e da retração), são modos usuais de apresentar o pensamento de Heidegger sobre tais temas. Não

¹⁸⁵ “Assim, porém, o senhor [Beaufret] já deve estar querendo retrucar há muito tempo: esse pensar não pensa justamente a *humanitas* do *homo humanus*? Ele não pensa essa *humanitas* em um significado tão decisivo como nenhuma metafísica o pensou e jamais poderá pensá-lo? Isto não é ‘humanismo’ no sentido mais extremo? *Seguramente. É o humanismo que pensa a humanidade do homem a partir da proximidade com o ser.* Mas é igualmente o humanismo em que está em jogo não o homem, mas a essência histórica do homem em sua proveniência a partir da verdade do ser. Nesse jogo, contudo, não está e não incide também, então, a *ek-sistência* do homem? Assim o é” (GA 9d trad. pp. 355-356, grifo meu).

¹⁸⁶ GA 9d trad. p. 347.

¹⁸⁷ GA 9d trad. p. 332.

pretendíamos, de fato, fazer uma interpretação exaustiva ou inovadora. Ainda assim tais indicações nos são úteis, pois a partir destas exposições podemos apontar com mais clareza para a relação da educação heideggeriana com o perigo da técnica moderna e com a salvação da respectiva destinação. A filosofia de Heidegger, desde estas compreensões fundamentais de ente, verdade e humano, são um modo inovador de educação. Seja porquanto nos proporciona uma concepção “mais fundamental” do próprio conceito de educação, seja mesmo porquanto busca promover uma reorientação no sentido da educação contemporânea. De fato, neste último caso, podemos até nos sintonizar com a sentença de Thomson: “Heidegger busca nada menos do que provocar uma revolução reontologizante [*reontologizing revolution*] no entendimento de educação”¹⁸⁸. Essa revolução atinge as três essencializações e, ao nosso ver, convergem todas em elas no tema da lassidão.

Se por um lado a vigência da técnica moderna agrava o distanciamento entre educação e verdade; por outro lado, o ensinamento de Heidegger não só é capaz de lançar luz sobre esse distanciamento como é positivamente propositivo em relação a identificar qual postura humana é capaz de aproximar a educação da verdade: a postura da lassidão.

Se por um lado o imperativo da técnica moderna provoca as instituições e processos formativos a antecipar uma estrutura metafísica e favorecer a redução do ente aos aspectos da calculabilidade e mensurabilidade; por outro lado o ensinamento de Heidegger permite ver essa antecipação, conformação e redução, assim como oferece positivamente uma postura de receptividade em relação ao ente: a postura da lassidão.

Se por um lado o destino da técnica moderna equaliza o humano ao mesmo princípio do ente e, nessa equalização, torna-se insensível à sua singularidade e finitude; por outro lado a filosofia de Heidegger não só permite descobrir tal tendência de acomodação como nos provoca a assumir uma postura mais receptiva à singularidade e finitude humanas: a postura da lassidão.

Portanto, em vários sentidos a filosofia de Heidegger é um ensinamento, assim como outrora foi a filosofia de Platão. Também o ensinamento de Heidegger busca plasmar uma transformação nas essências do humano, do ente e da verdade. Entretanto, o caráter propositivo de sua filosofia, no sentido

¹⁸⁸ Thomson, 2005, p. 158.

de nos provocar a pensar e a nos encaminhar às vias de salvação, em geral redonda naquilo que em sua fase madura Heidegger trabalhou como a postura da lassidão. Por isso, uma reflexão mais pontual sobre como a lassidão pode participar das instituições e processos formativos contemporâneos seria valiosa. Considerando que estas instituições e processos são, em geral, atravessados por práticas pedagógicas, consiste em uma estratégia refletir sobre como as práticas fundamentais da pedagogia (aprendizagem e ensino) podem ser performadas desde uma postura de lassidão. Reservamos essa tarefa para o próximo capítulo desta tese.

3: Aprendizagem e ensino

No mundo da técnica moderna vige a destinação histórica na qual o humano se vê aferrado a um único e mesmo destino, a saber: de uma constante reafirmação do mundo da técnica. Tal destinação é investigada por Heidegger de modo multifacetado, uma de suas facetas é identificada na relação entre humano e coisa como favorecendo um único sentido fundamental: o da disponibilidade [*Bestand*]. Tudo com o que nos relacionamos aparece antecipadamente como um potencial recurso a ser empregado em uma ampla e complexa estrutura de empregabilidade, uma composição [*Gestell*]. Isso tem um efeito bidimensional: de um lado, o sentido das coisas com as quais nos relacionamos é reduzido; de outro, em virtude desse sentido reduzido, nossas próprias possibilidades de ser são reduzidas (especialmente as possibilidades de como nos comportamos em relação a nós mesmos). Não por acaso, a origem essencial dessa destinação histórica permaneceu para Heidegger uma questão em aberto. Em parte, porque o favorecimento da disponibilidade implica também uma inépcia do próprio pensamento (que medita o sentido do ser, nisso inclui-se, o sentido e origem da destinação histórica). Daí que um primeiro passo para uma relação genuína com o mistério que é a origem de nossa destinação histórica envolve um ser capaz de escapar desse favorecimento na relação entre humano e coisas ao modo da disponibilidade. A esse movimento de contrapor-se ao sentido histórico moderno, Heidegger chamou “salvação” [*Rettende*] ou “virada” [*Kebrre*]. Como vias, o filósofo indicou a arte e o próprio pensamento do sentido [*Besinnung*]. Sem embargo, também deixou em aberto a possibilidade de explorar outras dimensões humanas nessa tarefa.

Pensada como recurso para a inversão na destinação técnica moderna, a educação reserva uma íntima proximidade com a própria destinação, *i.e.*, com o fundamento. Essa proximidade, contudo, pode fazer da educação mais uma dimensão de aprofundamento da destinação técnica. Isso ocorre quando a educação se concentra em seu caráter acomodativo, no qual se faz a manutenção das essencializações de ente, da verdade e do humano. Em se tratando da época moderna, estas essencializações radicam as próprias instituições e processos formativos à maneira de instrumentos da perpetuação da destinação técnica. Mas a proximidade entre educação e fundamento (ou verdade), também pode se dar ao modo da transformação. Maneira peculiarmente necessária para a inversão da

destinação técnica. A educação ou ensinamento heideggeriano, como proposta de transformação nas essencializações do ente, da verdade e do humano, ensejam um impulso para a inversão da situação de domínio técnico global.

Para o presente capítulo, fica a tarefa de explorar conceitos fundamentais à pedagogia, em especial, uma pedagogia com os traços orientadores de uma educação que assume como o seu sentido o enfrentamento ao referido perigo da técnica. Entendemos os conceitos de aprendizagem e ensino como fundamentais para tal exercício. Nossa investigação, toma como situação modelo a aprendizagem e o ensino pensadas em contextos da educação de adultos. Apesar de levarmos essa situação como paradigma em nossas reflexões, as considerações aqui contidas podem contribuir para pensar a relação aprendizagem-ensino em contextos diversos. A questão que guia nosso trabalho é sobre o como estes conceitos podem ser interpretados no interior de uma posição de inversão ao perigo da técnica. Para isto, nos ocuparemos de recolher e interpretar as principais considerações feitas por Heidegger e outros autores acerca dos tópicos relativos a uma pedagogia assim orientada.

3.1: A aprendizagem

3.1.1: A necessidade de um conceito existencial de aprendizagem

Se uma definição naturalista de aprendizagem (flexibilidade de um indivíduo adaptar seus comportamentos regulares) é frutífera para a biologia e para alguns ramos da antropologia, não quer dizer, porém, que ela seja abarcante do ser humano em sua totalidade. A posição de Heidegger em relação às limitações das “ciências positivas” pode ser expressa com a famosa distinção que o filósofo faz entre os modos de ser da subsistência [*Vorhandenheit*] e da existência [*Existenz*]¹⁸⁹. O humano é um ser para quem as coisas se dão, e a postura teórica que se ocupa de investigar as qualidades das coisas que se dão ao humano toma tais coisas, em última instância, ao modo de ser da subsistência. O humano pode também entender a si mesmo a partir dessa orientação substancialista. Nesse caso, encontrará a si como um ser intramundano e se investigará e descreverá a partir do modo como aparece dentro de seu mundo. Contudo, deixará escapar o encontrar-se com o seu ser próprio, um encontro que, de partida, implica o

¹⁸⁹ GA 2 trad. p. 213.

humano entender a si mesmo enquanto o ser para o qual dá-se ser, ou seja, o ser para o qual mundo ocorre¹⁹⁰. Voltar-se para esse modo de ser de si mesmo é voltar-se para o que Heidegger chamou de “ser-aí” [*Dasein*], “existência” [*Existenz*], “ec-sistência” [*Ek-sistenz*] ou apenas “o homem” [*der Mann*]. Aquela conceituação naturalista de aprendizagem serve bem aos entes (o humano incluso) em seu modo de ser da subsistência, uma vez que ela permite mensurar o aprendido a partir da observação dos comportamentos (observação intramundana) destes entes. No entanto, será que tal conceituação serve para os entes (o humano exclusivamente) que também são ao modo de ser da existência? Em especial, será que ela serve para refletir sobre a aprendizagem como uma dimensão existencial do ser-aí?

Steven Hodge traça, ainda que brevemente, uma interessante investigação fenomenológica da experiência da aprendizagem para o ser-aí, a qual aproveitarei para iniciar a exploração de um conceito existencial de aprendizagem¹⁹¹. No interior da análise heideggeriana do ser-aí, o referido autor distingue duas modalidades de aprendizagem: autêntica e inautêntica. Hodge se limita à descrição de cada uma destas modalidades de aprendizado, não oferecendo um conceito de aprendizado pertinente a ambas. Minha intenção é (1) inserir, além de uma distinção de modalidade, uma distinção de domínio de aprendizagem e (2) acrescentar a estas descrições uma síntese que possa oferecer um conceito existencial de aprendizagem em geral, que nos servirá de fundamento para apreciar os demais tópicos em pedagogia que abordaremos neste capítulo.

3.1.2: A diferença entre aprendizagem inautêntica e autêntica

Primeiro, Hodge elabora dois modos de aprendizagem a partir de situações que o ser-aí porventura vivencie no curso de sua existência. A primeira situação é quando o ser-aí se depara com algum ente estranho ao seu mundo. Hodge se refere ao famoso exemplo do martelo quebrado¹⁹². A estranheza aqui aponta para o fato de que se apresenta algum ente que não corresponda à totalidade de significações que compõe o mundo do ser-aí. Se para existir como um ser lançado às suas possibilidades

¹⁹⁰ O substancialismo na autocompreensão do humano é tido por Heidegger como uma limitação analítica. Não só *Ser e Tempo* poderia ser referenciado aqui, mas também escritos de décadas mais tarde, como *Carta sobre o humanismo* (GA 9d trad. p. 355).

¹⁹¹ Cf. Hodge, 2015, pp. 47-60.

¹⁹² Hodge, 2015, p. 49.

de ser (projetando mundo) o ser-aí precisa de alguma estabilidade em seu mundo, a presença de um ente estranho demanda alguma solução. Para essa situação, Hodge entenderá que o ser-aí pode mobilizar uma capacidade de fazer com que esse ente corresponda à totalidade de significação. Um modo de realizar essa correspondência consiste no processo que Hodge chamará de “aprendizado como nivelamento” [*learning as entanglement*]: “o processo de incorporar algo que possui uma significação possível, mas não clara, em um conjunto de significações já esclarecidas (o mundo do impessoal)”¹⁹³. Em outras palavras, trata-se do processo de utilizar-se de significações já dadas a esse ente pelos outros. Porque o conceito heideggeriano de significação não entende o signo como algo isolado, tal correponder sempre implicará, em alguma medida, uma reestruturação holística do próprio mundo do ser-aí. Por isso esse tipo de incorporação consiste em conformar o mundo do ser-aí ao mundo do impessoal e ganha o nome de “aprendizado como nivelamento”. Para Hodge, esse é o modo inautêntico de aprendizagem¹⁹⁴.

A segunda situação que Hodge explora resultará na modalidade oposta de aprendizagem: a “aprendizagem como desnivelamento” [*learning as disentanglement*]. Para tratar dessa modalidade Hodge não apenas modifica a orientação do aprendizado, sem embargo, troca também de exemplo. Ao que parece, o autor considera que a mera estranheza ou disfunção de um ente intramundano não é suficiente para evocar uma modalidade autêntica do aprendizado. Nesse caso, Hodge fala em uma situação limite, na qual “soluções tiradas das gôndolas não estão disponíveis”¹⁹⁵. O autor não oferece um

¹⁹³ Hodge, 2015, p. 50, tradução minha.

¹⁹⁴ “Dada uma garantia de que outro ser-aí é capaz de converter aquilo que inicialmente é estranho em uma atividade ágil e produtiva, o aprendiz tem o potencial de estabelecer conexões entre os significados que ele pretende apreender e significados que ele não pretende apreender. O processo de aprendizagem aqui é uma questão de esclarecer significados pouco claros em termos de outros significados já óbvios. Dado que na maior parte das vezes o ser-aí aprende a ser competente ao relacionar-se com o mundo do impessoal, o exemplo de outro ser-aí competentemente engajado nos papéis oferece recursos diretos para esclarecer aquilo que inicialmente era uma significação não clara. Aprender nesse sentido descreve a ‘queda’ do ser-aí ao nivelamento do mundo e contribui para a construção e manutenção do ser-aí ‘inautêntico’ (ainda que habilidoso e culto)” (Hodge, 2015, p. 50, tradução minha).

¹⁹⁵ “(...) à luz do modo de ser único do ser-aí [existência], aprender pode referir também um tipo de mudança envolvida no ser-aí quando se desprende ou é expelido do seu engajamento cotidiano ao ser confrontado com situações limite ou pela estranheza de sua própria existência em um ‘momento de epifania’. Aprender nesse outro nível está vinculado ao ser-aí individual encontrar sua própria potencialidade de ser, colocando-se diante da dinâmica ontologicamente criativa de seu próprio ser. Este segundo tipo de aprendizagem põe o ser-aí singular em uma situação na qual soluções prontas não estão disponíveis. Porque estas situações forçam o ser-aí a reconhecer suas próprias possibilidades, aqui há poucos ou nenhum padrão, regras ou exemplos concretos que possam ser trazidos do domínio do impessoal para iluminar esse fazer sentido” (Hodge, 2015, p. 50, tradução minha).

exemplo específico, porém, podemos imaginar uma situação de quase-morte na qual o ser-aí se depara com sua mortalidade e finitude. Para essa situação, Hodge entenderá que o ser-aí é forçado a mobilizar suas capacidades criativas de interpretar a situação na qual está lançado a partir de suas próprias possibilidades.

Não está claro se, para Hodge, é impossível que haja aprendizado autêntico em um caso de mera estranheza e disfunção de um ente intramundano. Entretanto, de minha parte deixo expresso tal possibilidade: o aprendizado ao modo autêntico (no qual o ser-aí se faz valer de sua criatividade) também pode ser uma modalidade de aprendizado levada a cabo a partir de uma situação cotidiana. Hodge está certo em afirmar que, nos casos limites, a aprendizagem inautêntica (por referência externa) está impedida. Isso porque a própria natureza da situação limite implica que o ser-aí se compreenda em suas próprias possibilidades e aja em relação ao seu modo de ser próprio. Não obstante, isso não deveria significar que nos casos cotidianos a modalidade autêntica seja impossível. Em especial se restringirmos o conceito de aprendizado autêntico não em relação ao *conteúdo* da aprendizagem (ontológico ou existencial), mas literalmente na *modulação* da aprendizagem: que pode se dar como assimilação de uma referência externa (aprendizagem inautêntica) ou a partir da capacidade de auto apropriação das possibilidades do próprio ser-aí (aprendizagem autêntica). Isso abre a oportunidade de elaborarmos uma outra distinção em nossa análise existencial da aprendizagem: a diferença entre *modo de ser* da aprendizagem e *conteúdo* (ou matéria) da aprendizagem.

3.1.3: A diferença entre aprendizagem ôntica e ontológica

Nesta segunda distinção, trabalharemos com a diferença que Heidegger elabora entre os domínios ôntico e ontológico. Uma coisa é elaborar essa distinção no interior da chamada *diferença ontológica*, cujo enfoque é explicitar a diferença entre ser e ente¹⁹⁶. Outra coisa é reconhecer que a diferença entre os domínios ôntico e ontológico também se refere à diferença no modo de ser dos

¹⁹⁶ GA 24 trad. p. 331; GA 24 trad. p. 465. Nesta tese, seguiremos um caminho interpretativo e propositivo dessa distinção que se alinha aos trabalhos de pedagogia a partir de Heidegger. Naturalmente, a distinção ela pode ser aprofundada, complexificada e dirigida a tópicos não abordados neste trabalho. Refiro alguns estudos importantes sobre o tema: cf. Nunes, 1986; Stein, 1993.

fenômenos que aparecem no horizonte de experiência do ser-aí. Nesse caso, o domínio ou modo de ser que estabelece a diferença fundamental é o domínio ontológico, que em *Ser e Tempo* é designado pelo nome de *existencial*¹⁹⁷. Esse é o modo de ser distintivo do ser-aí. Os outros modos de ser possíveis nunca serão relativos ao modo de ser exclusivo do ser-aí, seja o da já referida substancialidade, seja o da manualidade [*Zuhandenheit*], ou quais quer outros que porventura Heidegger tenha comentado em seu expediente filosófico.

Agora, voltando ao tema do aprendizado, tomemos o primeiro exemplo de aprendizado que Hodge nos trouxe, no qual o ser-aí precisa lidar com alguma entidade estranha ou disfuncional no interior de seu mundo. É possível imaginar diversas situações cotidianas dessa natureza. Na maior parte delas, o aprendizado (seja autêntico ou inautêntico) consegue fazer essa entidade corresponder ao interior de sua rede de significações sem que o ser-aí precise se voltar para o mundo ele mesmo ou para quaisquer que sejam os elementos de sua estrutura existencial. Quando o ser-aí opera essa correspondência da entidade estranha ou disfuncional à sua rede de significações sem que precise tematizá-la, temos um caso de aprendizagem cujo modo de ser dos entes tematizado no aprendizado é relativo ao domínio ôntico. Temos nesse caso um *aprendizado de natureza ôntica* (que pode ocorrer ao modo autêntico ou inautêntico). O aprendizado dessa natureza é majoritário na vida humana. Situações cotidianas como variar o caminho do trabalho para casa ou utilizar um novo aplicativo de celular mobilizam o aprendizado ôntico. Também situações escolares ou acadêmicas em geral se apoiam em um aprendizado ôntico (e muitas vezes inautêntico). Mesmo em uma postura plenamente teórica, quando um cientista observa e cataloga algum fenômeno inédito dentro de sua área de estudo, é bem provável que esteja em jogo apenas mais um exemplo de aprendizagem ôntica. Essa natureza de aprendizagem não deve ser interpretada com tom pejorativo. Nunca podemos menosprezar a necessidade do aprendizado ôntico para o bom funcionamento do ser-aí em suas atividades ordinárias. E mesmo em algum momento

¹⁹⁷ GA 2 trad. pp. 139-141.

extraordinário de sua vida, parece ser o caso de o ser-aí precisar estar bem habituado no domínio ôntico para lidar com tais situações¹⁹⁸.

Algo completamente diferente ocorre quando – seja numa situação ordinária de relação com um ente estranho e disfuncional, seja numa situação extraordinária de relação do ser-aí com suas próprias possibilidades – o abalo à rede de significações faz com que o ser-aí tematize seu próprio mundo ou sua estrutura existencial. Nesse caso, o ser-aí está diante da possibilidade de uma aprendizagem de natureza ontológica. Diferente do aprendizado ôntico, dificilmente uma situação corriqueira pode servir como gatilho para o tipo de engajamento com o mundo exigido em uma aprendizagem ontológica. Ao mesmo tempo, essa possibilidade corriqueira não está rejeitada ao todo. Pensemos, por exemplo, na análise que Heidegger faz do *Par de sapatos* de van Gogh¹⁹⁹. Uma ida ao museu pode ser tida como uma situação corriqueira. Entretanto, se nesse caso a obra de arte for experimentada em seu chamado ontológico, então o ser-aí passará por uma situação na qual o seu mundo não só se abala diante de algo estranho, mas torna-se tema para ele mesmo.

Para as intenções deste tópico, já avançamos bastante na análise da aprendizagem. Deixemos o tratamento dos detalhes do aprendizado ontológico para os próximos tópicos. Não obstante, antes de

¹⁹⁸ “O aparente desdém de Heidegger pelo ser-aí nivelado pode distrair do fato de que tornar-se nivelado é um longo e intrincado processo que permite ao ser-aí, individual e coletivo, atingir alta competência no mundo. (...) Em termos de lucidez do ser ou de suas próprias possibilidades, o nivelamento parece inibidor, entretanto, em termos de sobrevivência e desenvolvimento em sentido material, o nivelamento é uma significativa aquisição. Esta interpretação das diferenças entre duas formas amplas de aprendizagem destacada pela filosofia de Heidegger sugere paradigmas alternativos de aprendizagem, cada um com suas condições, processos, objetivos e teorizações” (Hodge, 2015, p. 53, tradução minha).

¹⁹⁹ “Escolhemos como exemplo um utensílio habitual: um par de sapatos de camponês. Para sua descrição não é necessária a apresentação de um exemplar real desse tipo de utensílio. Todo mundo o conhece. Mas uma vez que se trata de uma descrição imediata, pode ser bom facilitar a sua visualização. (...) Escolhemos para isso uma pintura conhecida de van Gogh, que várias vezes pintou um tal sapato. Mas o que se vê aí demais? (...) enquanto nós somente tivermos presentes um par de sapatos em geral ou olharmos, no quadro, simplesmente os sapatos vazios e não usados que lá permanecem, nunca experienciaremos o que o ser-utensílio do utensílio é na verdade. (...) Nem um único torrão do terreno ou do caminho do campo está neles grudado, que possa, pelo menos, indicar o seu uso. Um par de sapatos de camponês e nada mais. E contudo... (...) Nos sapatos vibra o apelo silencioso da Terra, sua calma doação do grão amadurecente e o não esclarecido recusar-se do ermo terreno não-cultivado do campo invernal. Através deste utensílio perpassa a aflição sem queixa pela certeza do pão, a alegria sem palavras da renovada superação da necessidade, o tremor diante do anúncio do nascimento e o calafrio diante da ameaça da morte. À Terra pertence este utensílio e no Mundo da camponesa está ele abrigado. A partir deste pertencer que abriga, o próprio utensílio surge para seu repousar-em-si.” (GA 5a trad. pp. 77-81).

avançar arrisquemos uma síntese da noção de aprendizagem e indiquemos sucintamente a relação entre o aprendido e a técnica moderna.

Fizemos duas distinções para a aprendizagem desde uma perspectiva que leva em conta a dimensão existencial do ser-aí.

Primeiro, seguimos a distinção de Hodge entre modos de o ser-aí lidar com situações de abalo ao seu mundo. Nesse caso, a aprendizagem pode ser ao modo autêntico (quando lida com essa situação desde suas possibilidades próprias) ou inautêntico (quando lida com essa situação desde a maneira que os outros lidam). Neste último caso, o ser-aí aprende ao modo do exemplo; no primeiro, aprende ao modo criativo. Em ambos os casos o ser-aí poderia (se possível) desistir de fazer o ente estranho corresponder ao seu mundo, ou seja, dar as costas àquela situação e continuar sua vida. Todavia, aí não poderíamos dizer que ele aprendeu. Pois ainda que o abalo ao seu mundo tenha sido evitado e ele se encontre em uma situação tranquila, a origem do abalo pode retornar e novamente causar a situação de estranheza para a qual, outra vez, o ser-aí não estará preparado para lidar – uma vez que não houve retenção em sua estrutura de temporalidade.

A segunda distinção que fizemos dizia respeito à diferença no modo de ser daquilo a que o ser-aí se dirige intencionalmente em uma situação na qual a capacidade de aprendizagem é evocada. Porquanto o ser-aí se dirigir para as coisas em seu modo de ser ôntico (não-ontológico), o ser-aí terá um aprendizado de natureza ôntica. Algo distinto ocorre o ser-aí se dirige para sua dimensão ontológica ou existencial, então a natureza do aprendizado será ontológica.

Ficamos assim com um quadro de aprendizagem, que de acordo com seu modo pode ser autêntico ou inautêntico, e que de acordo com o modo de ser do conteúdo ao qual se dirige, pode ser ontológico ou ôntico. Em qualquer que seja o caso, está em jogo uma espécie de *reacomodação* do ser-aí em seu mundo. Quando essa acomodação é capaz de impactar na totalidade do ser-aí, ela consiste em um genuíno processo de aprendizagem ontológica. Lembremos aqui as interpretações de Heidegger sobre a alegoria da caverna, cujo foco de tematização consiste precisamente nos processos de *acomodação* mobilizados em cada uma das transições descritas na alegoria.

De acordo com Heidegger, o perigo da técnica é superável apenas por um comportamento congênere à essência do próprio perigo, ou seja, sua essência ontológica²⁰⁰. A partir das distinções que estabelecemos acima, a questão “qual aprendizagem é congênere?” levaria como resposta automática a aprendizagem autêntica e ontológica. Essa é a aprendizagem a se mobilizar como via de enfrentamento à destinação histórico-ontológica da técnica moderna. É preciso, sem embargo, reconhecer que quando o aprendizado ôntico ocorre de modo autêntico, ele tem potencial semelhante. Pois, afinal, embora o perigo seja ontológico, o seu impacto também é ôntico: toda entidade intramundana é tomada desde a abertura da disponibilidade. Logo, se o aprendizado autêntico (ainda que ôntico) significa também um ser capaz de responder adequadamente às coisas, isso significa colocar-se numa postura de receptividade ôntica na qual, ontologicamente, enfraquece-se o poder da impositividade técnica. Defendemos que esse é o caráter congênere [*Verwandte*] que a aprendizagem autêntica (ôntica ou ontológica) partilha com o perigo da técnica e que, portanto, deve ser explorado no caminho de uma reflexão sobre a salvação.

3.2: O despertar para a aprendizagem autêntica

Em geral nos encontramos absorvidos em nosso mundo e adentramos nos processos de aprendizagem, no mais das vezes, sob a modalidade inautêntica e dirigidos ao domínio ôntico. Estas são características que, embora não sejam exclusivas ao mundo da técnica moderna, parecem nele se agravar. Desse modo, é relevante que a reflexão sobre a aprendizagem também possa dar conta do estágio mais imediato entre o encontrar-se absorto e o aprendizado autêntico. Trata-se do momento de despertar para a autenticidade como uma possibilidade da existência humana.

No *corpus* heideggeriano, é possível delimitar sua interpretação da transição entre o primeiro e segundo estágios da alegoria da caverna como relativos a esse processo de despertar para a ontologia²⁰¹.

²⁰⁰ “A essencialização da técnica ameaça o desabrigar, ameaça com a possibilidade de todo desabrigar emergir no requerer e tudo somente se apresentar no descobrimento da subsistência. O fazer humano nunca pode imediatamente ir ao encontro deste perigo. A empresa humana nunca pode sozinha banir este perigo. Mas, a meditação humana pode refletir sobre o fato de que tudo o que salva necessita de uma essência superior à do perigo, embora ao mesmo tempo a ela aparentada” (GA 7d trad. pp. 394-395). “Porque a essência da técnica não é nada de técnico, por isso a meditação essencial sobre a técnica e a discussão decisiva com ela devem acontecer num âmbito que, por um lado, está aparentado com a essência da técnica e, por outro lado, no entanto, é fundamentalmente diferente dela” (GA 7d trad. p. 396).

²⁰¹ GA 34 trad. pp. 27-28, 43; GA 36-37 trad. pp. 100-214; GA 9c pp. 242-249.

Os comentadores que se ocupam desse tópico também destacam a importância da interpretação dessa primeira transição na alegoria²⁰². Em geral, destaca-se os seguintes assuntos nessa transição e em relação ao referido despertar: está em jogo uma situação de absorção e de esquecimento, em relação à qual o indivíduo é removido; essa remoção, o despertar, ocorre de modo violento e está condicionado ao auxílio de outro ser-aí; nesse novo cenário ou situação, o indivíduo desperto se encontra livre *de*, entretanto, não livre *para*. No presente tópico vamos trabalhar com estes temas derivados da interpretação heideggeriana da alegoria (a absorção; a violência; a liberdade negativa). Além desses, queremos acrescentar ainda outro assunto não contemplado pela alegoria: a disposição afetiva propícia ao despertar ontológico.

3.2.1: Entre a absorção e o despertar

O estado de “ainda não desperto para a ontologia” caracteriza uma marca do ser-aí que Heidegger investiga pelo menos desde *Ser e Tempo*. Quando Heidegger se dedica à interpretação da alegoria da caverna (e já sabemos que se trata de uma reflexão acerca da relação entre educação e filosofia), esse estado de absorção é característico da situação dos indivíduos que se encontram no primeiro estágio da alegoria da caverna. Em todas as ocasiões que Heidegger se ocupa da referida alegoria, o estado de absorção é parte importante da reflexão (essa absorção é o que culmina no critério distintivo entre a *paideía* e a *apaidensía*). No tocante à absorção e sua relação com o processo educativo, são importantes os seguintes assuntos: primeiro, que na alegoria já se encontra uma noção de “*alétheia*” como indicando o domínio daquilo com o que os humanos se relacionam²⁰³; segundo, uma caracterização do humano como o próprio comportar-se [*sich verhält*] com o ente (no caso da alegoria, o estatuto desses entes é ser sombras, que expressa uma condição ontológica deficitária); terceiro, já se insinua uma hipótese de que o humano pode comportar-se com as coisas ignorando o seu ser na modalidade que lhe é mais própria (tomando-o pelo o que não é)²⁰⁴.

²⁰² Thomson, 2005, pp. 162-163; Hodge, 2015, p. 44; Thomas, 2016, p. 61.

²⁰³ Na alegoria, as sombras são referidas com a expressão “verdadeiro” (*alēthes* [ἀληθές]) ou mesmo “mais verdadeiro” (*alēthēstera* [ἀληθέστερα]) (*Rep.* 515c).

²⁰⁴ “Esta situação é a situação cotidiana do homem, não é uma falta, exclusão ou exceção, mas é a situação do homem em todo dia, na medida em que está entregue ao falatório e à conversa mole, abandonado ao usual, ao imediato, ao cotidiano, ao que é corriqueiro. No cotidiano, o homem esquecido de si mesmo se perde no atropelo das coisas” (GA 36-37 trad. p. 143).

O fundamental aqui é que, considerando a alegoria como um recurso interpretativo para o fenômeno do aprendizado ontológico, o estado de absorção aparece como o estado no qual cada indivíduo de partida se encontra²⁰⁵. Poderíamos seguir o linguajar pejorativo que tanto Platão quanto Heidegger utilizam para descrever esse estado. Contudo, creio que não estaríamos a par de apreciá-lo em seu caráter positivo. Pois podemos interpretar a absorção não só em sua própria legitimidade, mas também como uma condição para o despertar e aprender ontológico. E isso não apenas em um sentido lógico (“é preciso estar adormecido para despertar verdadeiramente”), também em sentido processual: para que cada ser-aí seja capaz de despertar para a ontologia, ele deve já estar em posse de determinadas potencialidades que só lhes estão disponíveis a partir de longos processos de aprendizagem ôntica. Hodge destaca entre essas potencialidades, por exemplo, uma compreensão mínima de noções como morte e finitude, ou seja, condições para que o ser-aí possa voltar-se para suas possibilidades mais próprias enquanto o ser singular que ele é²⁰⁶.

3.2.2: O despertar para a aprendizagem

Na alegoria, a saída do estado de absorção ocorre de modo violento²⁰⁷. Essa violência pode ser reconhecida tanto na leitura da primeira transição da alegoria quanto na transição de retorno à caverna²⁰⁸. Isso por conta da circularidade da alegoria: o indivíduo que passa por todos os estágios da alegoria, ao fim, retorna como aquele capaz de despertar os indivíduos absortos e reiniciar o processo. Se de início ele foi liberto violentamente por outrem, ao fim ele retorna para reiniciar o ciclo, e libertar violentamente aqueles que residem no interior da caverna. O crucial de se notar aqui é que desde o início

²⁰⁵ GA 36-37 trad. p. 143.

²⁰⁶ “Em relação ao ser-aí inautêntico e ao impessoal, parece que ao menos uma parcela de modos de ser efetivos pertencentes à impessoalidade são necessários antes que o ser-aí esteja em posição de confrontar sua própria finitude. Compreensão de noções como morte e finitude, em algum nível de explicitação, são claramente condições para o ser-aí autêntico. E o aprendizado ôntico é um correlato indispensável dessa necessidade de seguridade antes que o impessoal seja apreendido como uma fonte de mesmidade sufocante” (Hodge, 2015, p. 53).

²⁰⁷ *Rep.* 515c-e.

²⁰⁸ *Rep.* 516c-517a.

o despertar para o aprendizado ontológico está condicionado ao amparo de um outro indivíduo²⁰⁹. Diante na interpretação, esse outro se mostra como o filósofo, aquele capaz de operar o ensinamento ontológico via um ato violento. Violência aqui não tem o sentido de uma violência física, refere isto sim a necessidade de um amparo externo para executar uma tarefa que o “violentado” não poderia, por si mesmo, estar preparado para desempenhar.

Essa violência com que é tratado o indivíduo, a novidade com a qual lhe é apresentado esse novo nível da caverna (essa outra modalidade de ser), são fatores que contribuem para que esse momento não se efetive como uma situação de aprendizagem autêntica, e sim como um *despertar* ontológico. Heidegger refere a esse momento como a ocorrência de uma liberdade negativa, como um tornar-se *livre de* em oposição a um *livre para*²¹⁰. Em seu trabalho de uma análise fenomenológica do educar, Marcos Aurélio Fernandes não trata explicitamente da noção que aqui chamamos “despertar para a ontologia”²¹¹. Ainda assim, o filósofo aborda o segundo estágio da alegoria e lida com nosso assunto. Descreve-o como uma libertação externa do humano, quando lhe ocorre uma “libertação imprópria”, assim qualificada porque a libertação não eclode desde si mesmo²¹². Esse tipo de descrição da liberdade que está em jogo no segundo estágio da alegoria poderíamos muito bem atribuir a um tipo de aprendizado de *conteúdo* ontológico que se *modula* inautenticamente. Pois conforme estabelecemos as diferentes possibilidades do aprendizado no tópico anterior, temos nesse momento do despertar um caso de aprendizagem cujo conteúdo é de caráter existencial e ontológico (na alegoria fala-se de uma adaptação da alma em relação a um nível “mais verdadeiro” das coisas), não obstante, que por depender de um

²⁰⁹ No curso *O que quer dizer pensar?*, Heidegger reafirma isso fora do contexto de uma interpretação da alegoria. Esta reafirmação ocorre no interior de uma consideração sobre a aprendizagem da marcenaria, a qual, segundo Heidegger, não poderia se efetivar sem o auxílio de um mestre (cf. GA 8 pp. 17-8). Retomaremos esse assunto nos tópicos seguintes.

²¹⁰ GA 34 trad. p. 43; GA 36-37 trad. p. 168; GA 9c trad. p. 232.

²¹¹ Fernandes, 2010.

²¹² “A pertença do homem à verdade, isto é, ao desencobrimento é posta em movimento, à medida que um dos moradores da caverna é libertado de suas correntes. A libertação acontece ‘de repente’. Mas ela requer todo um caminho de relacionamento com a verdade. Por enquanto, esta libertação é apenas um ‘estado’ exterior. Ainda não se transformou em uma ‘atitude’. Para quem foi libertado dentro da caverna, a liberdade é ainda apenas um estar e não propriamente um ser. Por isso, esta libertação é uma libertação imprópria” (Fernandes, 2010, p. 170).

movimento externo ao ser-aí, ainda não lhe coloca em uma situação de resolução, *i.e.*, de assumir suas próprias possibilidades desde si mesmo.

É diferente quando Iain Thomson elabora o assunto da liberdade negativa própria ao despertar para a ontologia. O autor trabalha o sentido da negatividade como carência de um conteúdo ontológico positivo. A liberdade negativa referiria para Thomson um estado de aprendizagem no qual os indivíduos são apresentados ao imperativo histórico-ontológico da técnica (então são positivamente introduzidos à ontologia), no entanto, não são colocados diante de nada capaz de aliviar a perturbação que essa visão lhes causa (a seguir a alegoria, encontram-se apenas muito confusos com o ato violento e com a natureza sombria que agora se descobre nas coisas). Para Thomson, o reconhecimento do desvelamento dos entes ao modo técnico (toda entidade é fundamentalmente disponibilidade para uso) não repercute em uma liberação para um modo alternativo de desvelamento do ente²¹³. Logo, é uma liberdade negativa por conta dessa carência ontológica. Essa leitura da negatividade é flagrantemente diferente da interpretação de Fernandes. Neste último, a negatividade não refere a ausência de um conteúdo ontológico, refere antes a modalidade inautêntica da liberdade (por ela não se dar desde o ser-aí ele mesmo). Se mobilizarmos nossas distinções no conceito de aprendizagem (autêntica/inautêntica e ontológica/ôntica), podemos dizer que tanto Thomson quanto Fernandes reconhecem esse momento como uma *aprendizagem ontológica inautêntica*, entretanto, divergiram em relação ao fator da inautenticidade: o primeiro em razão da ausência de um conteúdo positivo; o segundo, em razão da exterioridade do encontro com a ontologia. Em nosso caso, alinhamo-nos à interpretação de Fernandes e reafirmamos que a razão para o despertar ontológico ser inautêntico está diretamente ligada ao agente da liberação. E mais: ao aceitar a ideia de que o despertar depende de outro para ocorrer, teríamos de reconhecer que a inautenticidade é constitutiva do despertar ontológico. As palavras de Heidegger sobre esse momento da alegoria são esclarecedoras:

A remoção das algemas não é, portanto, uma liberação genuína, dado que ela permanece externa e falha em penetrar no humano em seu mais próprio ser. As circunstâncias do prisioneiro mudaram, todavia, sua condição interna, sua vontade, não. O prisioneiro liberto é

²¹³ Thomson, 2005, p. 163.

voluntarioso, mas tem vontade de não-vontade: ele não quer se envolver consigo mesmo. Ele evita e se recolhe da demanda de abandonar completamente sua situação anterior. Ele também está distante de entender que o humano verdadeiramente é na medida em que demanda a verdade de si mesmo²¹⁴.

3.2.3: A angústia como disposição do despertar

Qualquer que seja a razão para a interpretação da negatividade desse momento de aprendizagem, o fato é que para ela se dar como genuíno despertar (para de fato orientar o ser-aí a um conteúdo existencial) o indivíduo que desperta deve ser estimulado a passar por um estado de angústia²¹⁵. A angústia é aquele ânimo [*Stimmung*] no qual se encontra [*befinden*] o ser-aí quando seu mundo se torna tema, quando a utilidade de tudo o que nos cerca desaparece em prol de a própria constituição total do mundo elevar-se para nós²¹⁶. O despertar para o aprendizado ontológico, ainda que seja inautêntico, deve colocar o indivíduo diante desse humor. Thomson estava certo ao afirmar que há ausência de um conteúdo ontológico positivo no despertar para a ontologia (embora não tenha reconhecido que a razão dessa ausência está vinculada ao fato de o ser-aí ainda não mobilizar suas próprias possibilidades). Essa ausência é o que faz com que o ser-aí se encontre diante de um abismo existencial, da possibilidade vazia, a qual, tomada em contraposição ao que esse ser-aí já tinha como disponível para sua experiência, torna-se insuportável. Finalmente, a insuportabilidade da angústia traz o risco de rejeitar a possibilidade de adentrar na aprendizagem autêntica e ontológica. Despertar para a ontologia é custoso.

Contudo, quando o risco do decair é pago, quando se passa pelo despertar para a ontologia, o ser-aí torna-se apto à aprendizagem ontológica.

²¹⁴ GA 34 trad. p. 28, tradução minha. O tema do “estado de ânimo” ou disposição afetiva não será endereçado nesta tese em sua complexidade e envergadura. Apenas tentamos ilustrar o modo como a bibliografia especializada (na filosofia heideggeriana acerca dos tópicos pedagógicos do aprendizado e ensino) faz a relação entre o aprendizado ontológico e a disposição afetiva correspondente, assim como adiante indicaremos essa relação entre o ensinar e a disposição afetiva correspondente. Disposições afetivas são, pelo menos desde a analítica existencial de Heidegger, um existencial do ser-aí. Sempre já nos encontramos imersos entremeio a outros entes e nossa relação com esses entes (e com nós mesmos) é invariavelmente perpassada por uma disposição afetiva, um modo como “nos sentimos” ou “nos encontramos” quando assim imersos. Na filosofia heideggeriana, portanto, “em contraste com o ‘penso logo sou’, seria mais correto afirmar ‘sinto, logo existo’” (Dahlstrom, 2013, p. 63).

²¹⁵ Pelo menos assim atestam os comentários de Hodge e de Thomson (Hodge, 2015, p. 44; Thomson, 2005, p. 163).

²¹⁶ GA 2 trad. p. 523; GA 9a trad. p. 122.

3.3: A aprendizagem autêntica

Ao tratar do despertar ontológico, aprofundamos a modalidade inautêntica de uma aprendizagem voltada à ontologia (uma liberação negativa em relação à destinação ontológica da técnica). No presente tópico, abordaremos o aprendizado autêntico. Essa modalidade de aprendizagem não está restrita ao domínio ontológico (pelo menos não no sentido da tematização exclusiva dos existenciais). Embora pudéssemos supor que apenas a aprendizagem autêntica e ontológica é que faz enfrentamento ao perigo da técnica, uma reflexão mais completa deve considerar a aprendizagem autêntica também em seu domínio ôntico. Defenderemos, inclusive, que tal aprendizagem tem seu potencial de fazer frente ao perigo da técnica. É possível demonstrar isso a partir de trechos das interpretações da alegoria e também de passagens do curso *O que quer dizer pensar?*, de 1951-2 (que a maioria dos comentadores tomam como a reflexão mais madura de Heidegger em relação aos temas da aprendizagem e do ensino).

Tomemos outra vez as interpretações da alegoria, nosso ponto de partida usual no *corpus* heideggeriano, e delimitemos a transição entre os segundo e terceiro estágios como reflexões relativas ao aprendizado autêntico (seja ôntico ou ontológico)²¹⁷. Nessa transição se dão os seguintes acontecimentos: a violência aplicada na liberação do indivíduo é progressivamente aliviada²¹⁸; em correspondência a esse alívio, ocorre uma progressiva adaptação do indivíduo à nova luminosidade²¹⁹; e finalmente se efetiva a capacidade de percepção das coisas elas mesmas (não mais das sombras ou semblantes)²²⁰. Disso tudo podemos destacar uma diferença crucial em relação ao estágio de despertar para um estágio de aprendizado autêntico e ontológico: agora o indivíduo progride para uma liberação positiva. Em que consiste essa liberação e qual sua relação com a aprendizagem?

²¹⁷ *Rep.* 515e – 516e.

²¹⁸ *Rep.* 515e.

²¹⁹ *Rep.* 516a.

²²⁰ *Rep.* 516b – c.

3.3.1: A aprendizagem autêntica

Seguindo sua percepção de que a liberdade negativa consistia em uma carência de conteúdo ontológico, ao elaborar a liberdade positiva Thomson a descreve como o oposto, *i.e.*, o momento no qual “os alunos percebem que as entidades são mais do que apenas recurso e, portanto, tornam-se livres para compreender seu ser de outro modo”²²¹. Ou seja, aquela carência de um conteúdo ontológico agora se torna oportunidade para uma relação renovada: do ser *livre de* se passa ao ser *livre para*. Estar apto a essa receptividade em relação ao vir ao encontro das entidades é o que Heidegger chama de “habitar”, reforça Thomson²²². Um modo de ser-no-mundo (ilustrado na alegoria como o estar fora da caverna, adaptando-se a essa nova situação) no qual não só as entidades, mas especialmente a própria abertura se faz ela mesma originária (a impositividade da destinação histórico-ontológica da técnica perde sua força)²²³. Fernandes, ao tratar da liberdade positiva, também aprofunda essa relação entre humano e abertura, embora prefira falar da relação entre humano e verdade²²⁴. “Nesta nova e verdadeira libertação”, afirma Fernandes, “o homem se torna mais homem e, assim, se aproxima mais do vigor da liberdade, que reside na verdade”²²⁵.

Está aqui uma condição para a aprendizagem autêntica: emergir para o espaço da verdade. Nesse ponto, Fernandes elabora o tema da *experiência genuína* como condição para a aprendizagem autêntica²²⁶. Recorrendo a passagens de Heidegger para explorar esse sentido do aprender autêntico como condicionado à experiência genuína, Fernandes trabalha a noção de experiência como o *medium* no qual a aprendizagem se dá. “Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”²²⁷. Fazer experiência tem aqui “(...) o sentido de atravessar, sofrer, receber o que

²²¹ Thomson, 2005, pp. 163-164, tradução minha.

²²² Thomson, 2005, p. 164.

²²³ Steven Hodge reafirma esta posição, referindo-se explicitamente à passagem de Thomson e reforçando o potencial de superação da composição contido em tal modalidade de aprendizagem (cf. Hodge, 2015, p. 45).

²²⁴ Fernandes, 2010, pp. 171-172.

²²⁵ Fernandes, 2010, pp. 171-172.

²²⁶ Fernandes, 2010, pp. 167-168.

²²⁷ GA 12b trad. p. 121.

nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele”²²⁸. Logo, a aprendizagem autêntica só pode ocorrer onde também ocorre uma experiência genuína, *i.e.*, lá onde as coisas que nos vêm ao encontro têm a potencialidade de transformar nossa relação com a verdade e não de ser imediatamente absorvidas pela impositividade do mundo.

Estar nessa posição de receptividade, de fazer experiência, embora seja uma condição para a aprendizagem autêntica, não é tudo o que nela está em jogo. Se recordarmos a definição de aprendizagem autêntica dada por Heidegger em seu curso de 1951-52, lembramos que no aprender está implicado também um *responder* apropriadamente a isso que nos vem²²⁹. A experiência genuína, assim, aponta para um dos lados da aprendizagem autêntica, a saber: a diminuição da impositividade do mundo em favorecimento a uma afetação e sintonia com a essência do que nos vem ao encontro. O outro lado da aprendizagem autêntica é abarcado pela “resposta apropriada a isso que nos vem”, que refere precisamente o momento no qual evocamos nossas próprias possibilidades para, desse modo, acomodar estas essências ao nosso mundo. O caráter apropriado desse responder não reside apenas em uma assimilação bem-sucedida. Conforme ressalta Carolyn Thomas, o tipo de resposta que deve ser exercitada na aprendizagem autêntica é aquela na qual a coisa que nos vem ao encontro não se fecha em seu essencializar a partir de um responder confinante²³⁰.

3.3.2: Diferenciação ontológica na aprendizagem

No curso *O que quer dizer pensar?*, após considerar a essência das ciências e o “fato de que ainda não pensamos”, Heidegger reclama a necessidade de *aprender* a pensar²³¹. Nisto, faz uma consideração geral sobre a aprendizagem, na qual toma o aprender como uma correspondência [*Entsprechung*] às essências que se dirigem a nós, e acrescenta que, a depender do domínio [*Bereich*] disso que se dirige a nós, deve variar o tipo do aprendizado.

²²⁸ GA 12b trad. p. 121.

²²⁹ GA 8 trad. p. 8, 14-15.

²³⁰ Thomas, 2016, p. 109.

²³¹ GA 8 trad. p. 14.

Aprender significa: o fazer [*Tun*] e deixar [*Lassen*] em correspondência [*Entsprechung*] às essências trazidas a nós em cada caso. A depender da natureza dessa essência, dependendo o domínio [*Bereich*] de onde provém, o corresponder [*Entsprechen*] e, portanto, a natureza do aprendizado varia²³².

Quando fala de domínio, podemos ter em mente que Heidegger está fazendo referência às diversas regiões ônticas, além de também referir o próprio domínio ontológico. Não apenas o fato de que a atitude de uma aprendizagem autêntica pode variar a depender do domínio, é especialmente interessante notar que, ainda que se dirija aos diversos domínios ônticos, a aprendizagem permanece sendo entendida por Heidegger como autêntica. Isso fica mais evidente quando, adiante no mesmo curso, Heidegger utiliza o exemplo do marceneiro aprendiz para elaborar o tema da aprendizagem autêntica.

Não há nenhuma situação descrita por Heidegger, apenas a menção a um “aprendiz de marcenaria”. A primeira advertência que Heidegger faz em relação à aprendizagem que está em jogo para aquele que quer “tornar-se um genuíno marceneiro [*echter Schreiner wird*]”, é que ele não está primordialmente orientado à aquisição de técnica e prática²³³. Em segundo lugar, o aprendiz também não está apenas acumulando saberes sobre formas e matéria. Pode-se aprender a trabalhar com madeira desse modo. Na verdade, parece ser esse o caso da aprendizagem no mundo da técnica²³⁴. Não obstante, a autêntica aprendizagem ocorre de maneira diversa. A autêntica aprendizagem da marcenaria depende da já mencionada relação receptiva do aprendiz com o que é essencial à coisa aprendida. Trata-se de uma relação de receptividade e de resposta à essência daquilo com o que o aprendiz se ocupa. A madeira e as figuras nela adormecidas devem corresponder ao mundo do aprendiz, e ao mesmo tempo permanecerem suficientemente latentes desde suas essências. Hodge destaca o caráter hermenêutico e histórico na tratativa da noção de “essência” [*Wesen*] ou, mais adequadamente, do “essencializar” [*Anwesen*]: quando algo adentra no mundo ele se essencializa, desvela, e corresponde ao mundo a partir dos

²³² GA 8 p. 17, tradução minha.

²³³ GA 8 p. 17.

²³⁴ GA 8 p. 17.

existenciais determinados pela estrutura de cada mundo²³⁵. No entanto, tendo em vista o aprendizado do domínio ôntico, será que as essências devem ser pensadas apenas no interior do pertencimento a um mundo histórico? Será que ao falar do advir das essências, Heidegger não está indicando também a origem das coisas desde a “sempre infatigável” Terra²³⁶? É claro que na estrutura da essencialização está implicado o mundificar, porém, não apenas. Como podemos testemunhar na investigação de Heidegger acerca da arte, que compreenderá a obra de arte como um espaço privilegiado no qual a disputa entre Terra e Mundo se dá, enfatizando cada um dos elementos dessa disputa²³⁷. Na relação com as coisas cotidianas, nem Mundo nem Terra estão sobressalientes, o que não deve significar que eles não estejam presentes. Não por acaso, é a privilegiada relação com o originário que faz da arte uma das vias de salvação.

Por isso, defendo que o aprendizado autêntico (seja ôntico ou ontológico) tem um caráter transitivo: a resposta apropriada ao ôntico se converte em uma modificação na estrutura existencial-ontológica do ser-aí; assim como a atenção ao domínio ontológico é capaz de modificar a relação com as coisas intramundanas. Todavia, isso não dissolve a distinção que elaboramos no início deste capítulo. Ainda é o caso de afirmarmos que uma aprendizagem autêntica dirigida ao ôntico não se trata de uma aprendizagem ontológica. Isso porque em tal aprendizagem o humano *está dirigido para* o domínio ôntico. Em outras palavras, ele pode ignorar por completo os existenciais, o ontológico, o ser (no linguajar heideggeriano), e ainda assim ter uma aprendizagem autêntica capaz de modificar sua estrutura existencial. Pois o caráter autêntico da aprendizagem implica também uma *modificação no* domínio

²³⁵ Hodge, 2015, p. 99.

²³⁶ GA 5a trad. pp. 81-83.

²³⁷ “Este surgir e desabrochar em-si e no todo, os gregos denominaram, há muito tempo, a *phýsis*. Ela clareia ao mesmo tempo aquilo sobre o que e em que o homem funda seu morar. Isso nós denominamos a Terra. Do que a palavra Terra aqui significa deve-se afastar tanto a representação de uma massa de matéria aglomerada como também, segundo a astronomia, a ideia de planeta. A Terra é aquilo em que se reabriga [sic] o desabrochar de tudo que, na verdade, como tal, desabrocha. Nisso que desabrocha, a Terra vige como a que abriga. Aí permanecendo, a obra-templo inaugura um mundo e, ao mesmo tempo, o resitua [sic] sobre a Terra, a qual, deste modo, só então surge como o solo pátrio” (GA 5a trad. pp. 103-105). “Para onde a obra se retira e o que ela deixa surgir neste retirar-se, nós denominamos Terra. Ela é a que faz surgir e que abriga. A Terra é a que não sendo forçada a nada é sem esforço e infatigável. Sobre a Terra e nela o homem histórico fundamenta seu morar no mundo. No que a obra instala um mundo, elabora a Terra. O elaborar é para ser pensado aqui no sentido rigoroso da palavra. A obra move e mantém a própria Terra no aberto de um mundo. A obra deixa a Terra ser uma Terra” (GA 5a trad. pp. 113).

ontológico, especialmente em se tratando da ocorrência de uma aprendizagem autêntica para alguém já habituado ao mundo da técnica. Essa transitividade inerente à aprendizagem autêntica no mundo da técnica me parece ser precisamente o que Heidegger tem em mente quando fala (no curso *O que quer dizer pensar?*) que no verdadeiro aprendizado está implicado também em um desaprender. O curso tematiza claramente o pensamento enquanto tal. Essa é sua matéria, a coisa a ser aprendida. Reiteradas vezes o autor afirma que é necessário *aprender a pensar*. Há aí as famosas sentenças de que “ainda não pensamos” e que “a ciência não pensa”. No entanto, para nós que tematizamos o aprendizado em si, o importante é reconhecer a necessidade de desaprender que irrompe do mundo da técnica.

Em especial nós modernos apenas podemos aprender [*können nur lernen*] se, ao mesmo tempo, sempre desaprendermos [*verlernen*]. Em relação à matéria diante de nós: nós podemos aprender a pensar apenas se nós desaprendermos radicalmente o que é tradicionalmente o pensamento. Para fazer isto, nós precisamos ao mesmo tempo vir a compreendê-lo²³⁸.

O desaprender significa o enfraquecimento da impositividade do mundo frente à interpelação das coisas. Na aprendizagem ôntica autêntica, esse enfraquecimento do mundo moderno (logo, uma postura de repercussão ontológica) tem de estar em jogo. A aprendizagem autêntica e ontológica, por sua vez, ocorre quando o humano se dirige explicitamente para seu modo de ser próprio (os existenciais, na linguagem heideggeriana de *Ser e Tempo*). Estar assim orientado não quer dizer que o aprendiz deve colocar-se a caminho de estudar uma filosofia específica (nem sequer a filosofia heideggeriana). O letramento em filosofia pode ser útil na etapa do despertar para o aprendizado (inautêntico) ontológico, não obstante, no caso de uma aprendizagem autêntica, não só deixa de ser necessário como pode significar um empecilho. Outra vez, a interpelação das coisas é que deve estar em jogo. Muda agora, é claro, o domínio e o modo de ser daquilo que interpela a aprendizagem.

²³⁸ GA 8 p. 10, tradução minha.

3.3.3: A lassidão como disposição da aprendizagem autêntica

Vimos que no caso do *despertar para* a aprendizagem autêntica, o ânimo a que o humano era colocado é o da angústia. Isso porque aquele momento de aprendizado ocorria com violência (pelo filósofo), ou seja, não partia de uma relação genuína entre o humano e as coisas, e sim de uma situação reflexiva na qual o humano era colocado. No caso do aprendizado propriamente autêntico, a relação com o que se aprende não tem mais esse caráter externo (de ser feito por outro), antes privilegia uma relação de familiarização, de progressiva habitualidade. Não por acaso Iain Thomson declara explicitamente que a *habitação* é a disposição afetiva própria ao aprendizado autêntico²³⁹; em outros momentos também fala da *escuta*²⁴⁰; Edgar Lyra fala em *acolhimento*²⁴¹; Babette Babich fala em *serenidade*²⁴². Seja qual for o caso, o importante é que todos esses comentários destacam que sob tais ânimos, disposição ou comportamento, experimentamos as coisas como muito mais ricas em significado do que qualquer apreensão conceitual ou imposição técnica as possa abarcar. Isso leva o humano a uma postura de “cuidado, humildade, paciência, gratidão e inclusive de maravilhamento” em relação às entidades – incluso outras entidades que possuem o mesmo modo de ser do humano²⁴³.

3.4: O ensino autêntico

Ensinar é ensinar algo a alguém. É a relação entre um mestre e um aprendiz. Enquanto a aprendizagem pode dispensar o ensino (é possível aprender sem ser ensinado), o ensino não dispensa a aprendizagem (é impossível ensinar sem que alguém aprenda). Esse raciocínio nos fez tomar a aprendizagem como o fenômeno básico em uma reflexão filosófica sobre pedagogia. Em nosso caminho investigativo acerca da aprendizagem, vimos que a aprendizagem inautêntica é aquela na qual o humano se apoia em outro enquanto procede a correspondência de algo estranho em seu mundo. Já a aprendizagem dita autêntica é aquela na qual o humano se coloca em relação com a matéria de

²³⁹ Thomson, 2005, p. 174.

²⁴⁰ Thomson, 2005, p. 161.

²⁴¹ Lyra, 2008, p. 52.

²⁴² Babich, 2017, p. 10.

²⁴³ Thomson, 2005, p. 164.

aprendizagem desde suas próprias possibilidades (não mais tomando o outro como amparo e modelo). Com essa distinção poderíamos antecipar uma opinião na qual o ensino consiste em um recurso da modalidade inautêntica de aprendizagem. Ora, o professor é aquele outro que se envolve voluntariamente no processo de aprendizagem de alguém e que é voluntariamente recebido pelo aprendiz. A sua presença e influência deveria ser suficiente para deflagrar a inautenticidade da aprendizagem. Contudo, ainda que o ensino possa ser realizado de modo a desdobrar uma aprendizagem inautêntica, veremos que nem sempre a presença de um outro furta do aprendiz a autenticidade de sua aprendizagem. A fim de preservar essa diferença, estenderemos a distinção terminológica entre autêntico e inautêntico também para a noção de ensino: há ensino autêntico e há ensino inautêntico. Precisamos compreender adequadamente em que consiste a autenticidade do ensino. Em geral, as raras tematizações que Heidegger faz da noção de ensino buscam evidenciar as especificidades dessa modalidade.

O tema do ensino está implícito em todas as transições narradas na alegoria da caverna. Na primeira, o prisioneiro é violentamente desamarrado e forçado a encarar o caráter enganoso de seu “mundo”²⁴⁴. Essa violência é exercida por um sujeito não identificado, entretanto, que em uma leitura pedagógica é o professor – e que em uma leitura filosófica é o próprio filósofo. Na segunda transição, o prisioneiro continua sendo arrastado violentamente, não obstante, em uma violência que progressivamente é aliviada²⁴⁵. Nesse caso, o professor tem uma postura ativa, porém, simultaneamente retrativa: a fim de liberar genuinamente, precisa se retirar gradualmente. A terceira e última transição ilustra o prisioneiro liberto retornando à caverna²⁴⁶. Aqui, o professor original já não está mais em cena. Agora é o aprendiz que se torna mestre e toma para si a tarefa de reiniciar o ciclo pedagógico de uma liberação para a verdade. Essa última transição revela explicitamente o caráter pedagógico da alegoria e tematiza algumas dificuldades próprias ao ensino. Com essa configuração, já podemos destacar importantes assuntos para pensar o ensino autêntico: o aprendiz não dispensa o professor ao longo de todos os estágios da alegoria (ainda que no último, o professor progressivamente se retire); o ensino tem um caráter violento, todavia, que progressivamente se torna menos incisivo; ao fim da alegoria, o

²⁴⁴ *Rep.* 515c – 515d.

²⁴⁵ *Rep.* 515e.

²⁴⁶ *Rep.* 516c – 517a.

aprendiz se torna ele mesmo mestre, onde as figuras aprendiz e mestre se mesclam; nesse momento, também se torna assunto o perigo que está em jogo no ensino (autêntico). As interpretações que Heidegger faz da alegoria não são as únicas ocasiões nas quais podemos extrair a posição do autor em relação ao ensino. Em geral, os autores que comentam esse tema a partir do *corpus* heideggeriano também destacam trechos dos seguintes textos: o curso *Que é uma coisa?* (1935-36); a transcrição do *Depoimento ao Comitê de Desnazificação* (1945); o curso de inverno *O que quer dizer pensar?* (1951-52); e o ensaio *De uma conversa sobre a linguagem: entre um japonês e um pensador*²⁴⁷. Nestes casos, acrescenta-se ainda assuntos como: a reciprocidade entre mestre-aprendiz no ensino autêntico; o ensino autêntico não ensina um conteúdo, entretanto, ensina o aprender autêntico; o ensino autêntico é mais difícil do que a aprendizagem autêntica. Passaremos por todos estes assuntos em nossa abordagem do conceito de ensino.

3.4.1: A quem ensinar?

Iniciamos destacando que o ensinar é uma relação entre humanos. Para ser uma relação entre humanos, é preciso que aquele que o mestre toma como seu aprendiz seja endereçado em sua humanidade. Já vimos que uma acepção naturalista da aprendizagem não compreendia o humano em sua completude, em especial, porque se desviava do modo de ser existencial próprio ao humano. A estrutura da existencialidade humana investigada em *Ser e Tempo* revela fatores estruturais do horizonte da experiência humana. O modo de ser das coisas que se dão à experiência humana no mais das vezes é o da utilidade [*Zuhandenheit*], as coisas que vêm ao encontro no interior do mundo²⁴⁸. No entanto, esse modo de ser não cobre todo ente descoberto no horizonte de experiência. Também nos vêm ao encontro outros humanos, que se tomados em seu modo de ser próprio, não se encerram na utilidade (embora possam ser tomados a partir dessa modalidade ontológica deficitária). Heidegger utiliza o existencial “ser-com” [*Mitsein*] para referir o modo de ser próprio à relação entre humanos²⁴⁹. Em sua análise do ensinar,

²⁴⁷ Respectivamente: GA 41, *HAT*, GA 8 e GA 12a.

²⁴⁸ GA 2 trad. p. 213.

²⁴⁹ “O mundo do *Dasein* põe-em-liberdade, por conseguinte, um ente que é não somente diverso do instrumento e das coisas em geral, mas, conforme o seu modo-de-ser como *Dasein*, é ele mesmo ‘no’ mundo, no modo do ser-no-mundo, em que

Hodge destaca que a genuína relação entre mestre e aprendiz deve respeitar a modalidade de ser do ser-com, na qual o ser si mesmo de cada um está em jogo²⁵⁰. Isso significa que o modo de ser existencial, no qual o humano a cada vez se projeta em um mundo, deve ser tomado como o modo privilegiado na relação que o professor tem com aquele que está ensinando²⁵¹. “[O] trabalho do ensinar é fundamentalmente preocupado com o ser do aprendiz”, diz Hodge, sendo um trabalho que “é constante caminhada ao invés de se encerrar quando uma situação está resolvida”²⁵².

Em trecho de seu *Depoimento ao Comitê de Desnazificação*, Heidegger compara dois modelos de professorado²⁵³. Comparação que aqui podemos utilizar na diferença entre ensino autêntico e inautêntico. De um lado, Heidegger comenta a matriz técnica da compreensão de ensino, extraída de uma compreensão grega de técnica [*téchnē* (τέχνη)] como produção: utilizar uma matéria [*hýlē* (ὕλη)] para montar e moldar um produto de acordo com uma forma [*morphé* (μορφή)]²⁵⁴. Dessa acepção, deriva-se a ideia de que o professor é o molde [*týpos* (τύπος)] dessa produção, e o aluno é a matéria a ser moldada. De outro lado, ainda na referida carta, Heidegger defende uma compreensão de ensino que, não derivada de uma noção de produção, alinha-se mais à leitura grega de natureza [*phýsis* (φύσις)]: o vir-

ele ao mesmo tempo vem-de-encontro no interior-do-mundo. Esse ente não é nem utilizável, nem subsistente, mas, *assim como o Dasein* que ele mesmo põe-em-liberdade — é *ele também e concomitantemente ‘ai’*. (...) Esse também-ser-‘ai’ com eles não tem o caráter ontológico de um ser-subsistente-‘com’ no interior de um mundo. O ‘com’ é um conforme-ao-*Dasein*, que ‘também’ significa a igualdade do ser como um ser-no-mundo do ver-ao-redor-ocupado. ‘Com’ e ‘também’ devem ser entendidos como *existenciários* e não como categoriais. Sobre o fundamento desse com no ser-no-mundo, o mundo já é sempre cada vez o que eu partilho com os outros. O mundo do *Dasein* é *mundo-com*. O ser-em é *ser-com* [*Mitsein*] com outros. O ser-em-si do-interior-do-mundo desses últimos é *ser-‘ai’-com*” (GA 2 trad. pp. 343-345).

²⁵⁰ Hodge, 2015, pp. 64-6.

²⁵¹ Também Roberto Kahlmeyer-Mertens analisa o tema do ensino-aprendizagem a partir dos conceitos heideggerianos de ser-com [*Mitsein*] e cuidado [*Sorge*] (Kahlmeyer-Mertens, 2008, pp. 32-34).

²⁵² Hodge, 2015, p. 65.

²⁵³ Esta comparação é comentada por Michael A. Peters (cf. Peters, 2009, p. xii) e por Steven Hodge (cf. Hodge, 2015, pp. 72-73).

²⁵⁴ “Implícito nisso tudo, é claro, está a representação do professor emprestada da *téchnē* e suas relações produtivas. É precisamente nesta redução da educação ao instrumental, por analogia da *téchnē*, que reside a fonte de tudo que é desastroso na universidade hodierna” (*HAT* p. 35, tradução minha). “Na verdade, Aristóteles também indicou onde se deve buscar a solução: na pedagogia compreendida em analogia à *phýsis*. Nesse caso, a *morphé* deve ser emparelhada com o criar e emergir desde si mesmo que é próprio da *phýsis* e não da *hýlē* técnica, a matéria crua da produção” (*HAT* p. 35, tradução minha).

a-ser de uma entidade desde o seu próprio impulso e movimento²⁵⁵. Heidegger está ressoando uma longa tradição de educação humanista, na qual se enfatiza as disposições pessoais do aprendiz. Um discurso do “deixar-ser” pode soar contraditório com a imagem violenta do professor que aparece na alegoria da caverna. Sem embargo, antecipo que uma noção de ensino a partir dessa matriz “natural” não dispensa a figura do professor, apenas reforça que para o exercício do ensino autêntico não deve ser ignorado o caráter existencial do aprendiz, seu ser próprio. Esse apontamento está longe de ser suficiente para nos mostrar o que é o ensino autêntico. Só sabemos agora que se trata de uma relação na qual o mestre deve se relacionar com seu aprendiz em sua singularidade. Todavia, isso deveria valer, a rigor, para toda relação entre humanos. Precisamos saber ainda qual é a especificidade do ser-aprendiz com quem o mestre autêntico se relaciona.

3.4.2: O que ensinar: ensinar o autêntico aprender

A pergunta pelo ser-aprendiz com o qual se envolve o mestre deve ser capaz de elucidar o próprio fazer pertinente ao ensino autêntico. Nos tópicos anteriores acompanhamos em detalhes alguns aspectos fundamentais do aprender em geral. Levando isso em consideração, podemos declarar objetivamente que: o ser-aprendiz de um autêntico ensinar é o comportamento no qual se coloca aquele que permite ser conduzido por outro a uma aprendizagem autêntica. Inversamente, o ensino autêntico é o comportamento de conduzir um aprendiz à autêntica aprendizagem. O ser-aprendiz que o mestre deve levar em conta, portanto, é esta possibilidade do humano ensinado receber e responder adequadamente à essência das coisas²⁵⁶. Uma possibilidade a qual o mestre está encarregado de estimular, exercitar ou intensificar em seu aprendiz.

Com essa descrição do ser-aprendiz, já se dá a indicação decisiva de como entender a questão sobre *o que* deve ensinar aquele que ensina autenticamente. O autêntico professor não precisa ser um erudito, um experto em uma variedade de assuntos, nem um especialista em um determinado campo de estudo. Ele pode ser tudo isso, porém, nada disso é o decisivo. Nas palavras do próprio Heidegger: “o

²⁵⁵ HAT pp. 34-35.

²⁵⁶ Em *Que é uma coisa?* (1935-36), Heidegger já havia afirmado: “ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem” (GA 41 trad. p. 79).

autêntico professor [*eigentliche Lehrer*] não deixa aprender nada senão – o aprendizado [*Lernen*]²⁵⁷. Isso não quer dizer que o autêntico mestre só tenha uma matéria de ensino, a saber, a própria pedagogia. Longe disto. Já vimos antes que, a depender do domínio da matéria a ser aprendida, deve variar também o modo de aprendizagem. O mesmo deve valer para o ensino autêntico. Ou seja, o mestre deve ser receptivo e responsivo com as particularidades da matéria que ensina (veremos adiante que isso caracteriza uma das dificuldades do ensino autêntico). O central é isto: que a receptividade à matéria a ser aprendida se torne o eixo de orientação tanto do aprendiz quanto do mestre. O exercício mútuo da receptividade e responsividade é que está em jogo no autêntico ensino.

A interpretação que Carolyn Thomas faz do ensaio *De uma conversa sobre a linguagem: entre um japonês e um pensador* ilustra bem a lida do autêntico ensino²⁵⁸. A filósofa destaca que, já no início do ensaio, Heidegger suspende a usual atribuição de valor que dá maior ênfase ao ensinamento do professor do que ao aprendizado do aluno. Essa suspensão serve para afirmar o que a filósofa considera “um dos princípios da visão madura de educação” em Heidegger, a saber: que a relação entre professor e aprendiz nunca é de superioridade, não obstante, de reciprocidade²⁵⁹. Para reforçar essa leitura, Thomas destaca o fato de que ao longo da *Conversa* há um trânsito no protagonismo de quem faz as perguntas, passando do pensador “Heidegger” para o aprendiz japonês²⁶⁰. Esse espaço de reciprocidade no qual se instaura o autêntico ensino, na interpretação de Thomas, demonstraria também que já se trata de uma visão mais madura de Heidegger em relação ao ensino, pelo menos quando comparado com o tom autoritário ou condutor que a figura do professor-filósofo é endereçada nos trabalhos sobre a alegoria platônica²⁶¹.

²⁵⁷ GA 8 pp. 17-8; tradução minha.

²⁵⁸ Cf. Thomas, 2016, pp. 95-110.

²⁵⁹ Thomas, 2016, p. 103.

²⁶⁰ Thomas, 2016, p. 103.

²⁶¹ Thomas, 2016, p. 103.

3.4.3: Detalhando o ensino autêntico

A referida reciprocidade que deve estar em jogo em um ensino autêntico não dispensa a diferença entre mestre e aprendiz. É verdade que atualmente muito se fala do protagonismo do aluno em processos de aprendizagem. No entanto, a interpretação que em geral se faz de Heidegger não deve nos colocar exatamente nesse lugar. Ao comentar esse assunto, Babette Babich confronta a posição heideggeriana com a de Rancière. O ponto defendido pela filósofa é que um privilégio exacerbado na agência do aprendiz pode chegar ao ponto de anular a própria função do professor: o que se perde é a arte do ensinar²⁶². Por isso insistimos que a diferença entre o ser-aprendiz e o ser-mestre deve ser mantida. Que a referida reciprocidade diz mais respeito a um orbitar em torno de um mesmo (a matéria de aprendizagem) do que ser um mesmo. Em seu comentário sobre a aprendizagem da marcenaria (que sendo uma aprendizagem ôntica é, todavia, autêntica), Heidegger não dispensa a presença do mestre:

Se o aprendiz de carpinteiro, todavia, chega ou não no aprendizado à sintonia com a madeira e com as coisas de madeira, isso depende manifestamente de que lá esteja alguém que lhe ensine essa sintonia²⁶³.

Também podemos retomar a alegoria da caverna como um recurso para refletir isto. Nela, o professor (responsável pela liberação) é uma figura indispensável, ainda que ele se torne gradualmente menos presente. Essa retração gradual do professor apenas reforça a leitura que fazemos aqui: o autêntico ensino é aquele que conduz o aprendiz à uma relação de receptividade e responsividade com a matéria aprendida. O trabalho da liberação negativa exige do mestre que se coloque. Heidegger destaca que a liberação não ocorre nos termos das sombras (daí a necessidade de um professor, *i.e.*, de alguém que já é

²⁶² “Ao mesmo tempo, o celebrado mestre ignorante de Rancière é gradualmente mais descritivo do que prescritivo: os novos ‘profis’ nunca aprenderam (em geral) o que é isto com o que eles supostamente devem se engajar para ensinar. Alguns podem argumentar que o entusiasmo atual pelas *humanidades digitais* assim como pela *sala de aula invertida* ou pelo que podemos chamar de modelo *wiki-ensino* revela uma convicção que iguala os adjuntos aos professores titulares, apenas se concedido que eles devam ser, como agora são, simplesmente mais bem pagos: o dinheiro faz professor e competência correlatos da remuneração. A educação funciona se e apenas se o resultado da educação for empregabilidade. (...) Para Heidegger, já quase um século atrás, o que se perdia aqui era a ‘arte’ do ensino, isto é: a formação ou *Bildung* enquanto tal” (Babich, 2017, p. 4, tradução minha).

²⁶³ GA 8 tradução retirada de Lyra, 2008, p. 51.

capaz de estar receptivo e responsivo às coisas). Se fosse nos termos das sombras, seria uma “liberação” tranquila para os prisioneiros. Entretanto, a narrativa da liberação ocorre desde um ato violento. Aquele que libera não tenta persuadir os prisioneiros ainda no interior da caverna (o que significaria com os recursos já disponíveis para os prisioneiros). O mestre não dá atenção para o que está no interior da caverna, visa antes dirigir o prisioneiro para a exterioridade²⁶⁴. Em uma leitura pedagógica, isso tudo faz ressoar também aquele aspecto da aprendizagem autêntica: o de que nesse aprender deve estar em jogo o desaprender. Ao refletir sobre a necessidade de uma educação filosófica em um mundo técnico, Lyra destaca um trecho no qual Heidegger afirma metaforicamente que “ao ensinar tem-se que de vez em quando elevar a voz. Tem-se mesmo que gritar e gritar, e mesmo quando se trata de convidar a aprender coisa tão quieta quanto o pensar”²⁶⁵. Isso deve servir para nos convencer de que, para Heidegger, o ensinar a aprender não dispensa a presença do professor.

Mas isso também nos leva a uma dificuldade: afinal, onde está o limite da presença do mestre? O seu protagonismo deve aos poucos se atenuar, em especial quando se passa ao nível de uma liberdade positiva, de um aprendizado autêntico. De fato, não faria sentido defender tudo o que defendemos acima (receptividade e responsividade) se fosse para ao final insistir em um perene protagonismo do professor. O saber como se retirar é um fator indispensável ao ofício do autêntico ensino. E esse recuo não deve ser interpretado no sentido de um não estar preparado em termos de conhecimento²⁶⁶. Parafraseando as palavras de Heidegger, o mestre não é o “sabichão” nem o “figuraça”²⁶⁷. Tanto um quanto o outro se sobressaem na relação de ensino, porém, é precisamente o seu relevo que dificulta a

²⁶⁴ GA 34 trad. pp. 62-63.

²⁶⁵ GA 8 tradução retirada de Lyra, 2008, p. 48.

²⁶⁶ Soyoung Lee elabora uma interpretação do ofício do professor a partir de uma reflexão sobre as diferenças nas abordagens da educação em Heidegger e em Lévinas. Em sua reflexão sobre o ensino, em especial, sobre a situação de constante decisão que o professor é colocado em relação a como lidar com seus aprendizes, Lee escreve: “Estar inseguro não é apenas um estágio preliminar antes de poder fornecer a resposta correta e atingir o padrão requisitado a um ‘professor excelente’. Viver nesta perturbação é onde reside a responsabilidade do professor. É um pensar aberto à infinitude, no qual os pensamentos provêm de fora. Isso não é sobre fazer asserções, sobre estar confiante acerca do que eu faço, ou sobre a sonoridade dos meus juízos” (Lee, 2020, p. 111, tradução minha).

²⁶⁷ “Por isso, na relação entre o professor e aqueles que estão aprendendo, quando verdadeira, não entra em jogo nem a autoridade do sabe-tudo nem a influência autoritária daqueles que detêm cargos. Por isso permanece uma grande coisa tornar-se um professor, algo que é totalmente diferente de ser um docente famoso”. (GA 8 tradução retirada de Lyra, 2005, p. 51).

possibilidade de um aprendizado autêntico. Afinal, a já referida caracterização do professor como um molde [*týpos* (τύπος)] é rejeitada na pedagogia que Heidegger defende em seu *Depoimento ao Comitê de Desnazificação*. Babich acrescenta que esse retrair-se do professor também não deve ser interpretado como um amparo²⁶⁸. Como se o professor saísse de seu papel de professor para tornar-se auxiliar de aluno. Isso teria um impacto claramente negativo na busca pela autenticidade da aprendizagem, ou seja, aquele aprender no qual o aprendiz responde à matéria aprendida desde suas próprias possibilidades. A esse respeito a filósofa arremata: “o professor deve liberar o aprendiz para suas próprias possibilidades de e no ser, incluso seus próprios projetos, preocupações, desafios, e limitações”²⁶⁹.

Finalmente, o que deve vir à tona na medida em que o mestre se retrai – mas porquanto continua sendo mestre – é o espaço recíproco em torno do qual orbitam aqueles envolvidos em uma relação aprendizagem-ensino. O mestre tem grande responsabilidade em garantir a abertura desse espaço, no entanto, apesar de sua influência enquanto mestre, esse espaço deve ser fundamentalmente sustentado pela própria matéria em questão. Creio estar aqui o ponto mais alto e valioso da pedagogia heideggeriana: que a relação ensino-aprendizagem, em última instância, é sustentada pela receptividade e responsividade mútua à matéria em questão. Por isso também o mestre deve ser entendido como um aprendiz em sentido autêntico, pois ambos comungam a necessidade da escuta. “Aprender a ouvir, também, é a ocupação comum de aprendiz e mestre”²⁷⁰. Isso nos leva à consideração de uma outra dificuldade, talvez a maior dificuldade pertinente ao ensino autêntico. Em seu curso *Que é uma coisa?*, Heidegger diz: “aprender é mais difícil do que ensinar”²⁷¹. Uma colocação que parece fazer sentido. Pois o crucial para a autenticidade da aprendizagem é o saber ouvir. Logo, inicialmente, um mestre precisa saber aprender. Deve passar ele mesmo pelas dificuldades de uma aprendizagem autêntica. Não obstante, para ser mais do que aprendiz, para ser propriamente mestre (de alguém), ele deve fazer algo a mais, deve ser mais do que receptivo e responsivo às coisas. Ele deve saber estimular os outros também a essa postura de escuta. Nesse sentido, e apenas nesse sentido, é que o mestre deveria estar à frente de seus aprendizes

²⁶⁸ Babich, 2017, p. 10.

²⁶⁹ Babich, 2017, p. 10, tradução minha.

²⁷⁰ GA 8 trad. p. 25, tradução minha.

²⁷¹ GA 41 trad. p. 79.

(e que o ensino deveria ser mais difícil que o aprender). Todavia, isso deveria atestar o oposto daquilo que Heidegger afirmou acima, que aprender é mais difícil do que ensinar. E, de fato, quase 20 anos depois Heidegger se corrige:

Ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: deixar aprender [*lernen lassen*]. (...) O professor está adiante dos aprendizes numa única coisa: tem ainda mais do que eles a aprender, a saber, o “deixar-aprender”. O professor tem que ser mais capaz de aprendizado que os aprendizes²⁷².

O ofício do ensino autêntico tem, portanto, a tarefa central de deixar aprender. Para isto, é necessário da parte do mestre que exercite em si e em seus aprendizes um comportamento no qual se suspenda a postura, em geral imediata, de utilizar respostas prontas para uma questão. A resposta pronta nada mais é do que a instantânea e estéril absorção de uma determinada matéria de aprendizagem no mundo do aprendiz. Se a aprendizagem autêntica visa uma receptividade e responsividade às coisas desde as possibilidades de ser do aprendiz, então o ensino autêntico é a prática na qual se estimula essa possibilidade. Pensado desde a situação concreta de ensino, o mestre autêntico, nas palavras de Heidegger, é “aquele que encena uma temporária situação de desamparo”²⁷³. Ele é responsável por administrar em seu aprendiz “uma retenção, um retardamento na articulação, a fim de que o aprendiz possa alcançar a resposta”²⁷⁴. Heidegger comenta essa característica do ensino fazendo referência ao método socrático, o qual visa propositalmente colocar os agentes de uma aprendizagem em uma situação aporética. O benefício da aporia em relação à aprendizagem autêntica é que, na suspensão da resposta pronta, a matéria de aprendizagem pode se essencializar fora das delimitações concebidas a partir do mundo do aprendiz. Enquanto coabitam reciprocamente o espaço de receptividade e responsividade em relação ao essencializar das coisas, mestre e aprendiz, na relação de ensino que os constitui, devem ser capazes de cultivar um ambiente aporético.

²⁷² GA 8 tradução retirada de Lyra, 2005, p. 51, tradução pontualmente modificada (“deixar-aprender”).

²⁷³ HAT p. 41.

²⁷⁴ HAT p. 41.

Conclusão

Nesta conclusão, pretendo expor: os resultados do desenvolvimento da tese em relação aos seus objetivo e hipótese apresentados na introdução; alguns pontos de divergência em relação à bibliografia secundária consultada; e as limitações deste trabalho porquanto identificamos problematizações endereçáveis a partir daqui.

Tínhamos como objetivo geral refletir sobre a educação como via de salvação à época da técnica moderna. Ao longo da tese, deve ter ficado relativamente claro que a educação *pode ser pensada como via* de salvação. Todavia, mais do que isso. A partir do modo como concebemos e reconceituamos a educação, ela *deve ser pensada como elemento* pertinente e imprescindível, seja à manutenção da destinação técnica e ao aferramento do humano nesse envio essencial, seja à possibilidade da superação desta época histórica. A educação humana, pensada fundamentalmente, *i.e.*, em sua proximidade com o acontecimento da verdade, consiste na acomodação do humano em uma compreensão de ente, de verdade e de humano. Tanto o sentido da época da técnica moderna, quanto o sentido de sua superação consistem ou na acomodação ou na transformação da compreensão de ente, de verdade e de humano. Assim, devemos salientar como um dos itens desta conclusão que a educação, entendida em sua proximidade com a verdade, não é mero recurso ou instrumento para uma eventual tomada de posição humana em relação ao seu sentido histórico. A educação é elementar para qualquer postura humana. A modernidade possui seu próprio modelo de educação humana. Logo, possui sua compreensão de ente, verdade e humanidade. A perpetuação da destinação da técnica moderna depende de manter vigentes as referidas compreensões fundamentais. Assim como, de modo inverso, a possibilidade de sua superação consiste em mobilizar a capacidade de o humano operar uma transformação nestas essencializações.

Iniciamos esta tese partindo da hipótese de que há uma correlação entre educação e agência humana. Essa correlação pressuposta em nossa hipótese, mais bem especificada, compreende que a educação na qual o humano está acomodado (as essencializações de ente, verdade e humano) tem implicações que delimitam o modo como o humano empreende sua relação com o sentido do seu tempo histórico. Considerando que na época da técnica moderna a relação do humano com o sentido do seu tempo histórico é uma relação na qual o humano se exime da relação, então vige nesta época uma

educação que aprofunda esse desencontro. Ao longo do trabalho, a referida hipótese parece ter sido respaldada. Mas também antecipamos na hipótese inicial que, por causa desse afastamento, a correlação entre educação e agência humana teria implicações na própria liberdade do humano e do fundamento da compreensão em geral. O sentido de liberdade humana pressuposto inicialmente foi o de liberdade em seu sentido mais usual, como poder escolher entre alternativas. Nesse sentido de liberdade, acrescenta-se a possibilidade de escolher entre alternativas para o destino de sua própria história.

Ao lidar com as noções de liberdade trabalhadas por Heidegger vimos que o sentido usual de liberdade, que admitimos inicialmente sem ressalvas, mas que nos comprometemos a retratar, sequer é questionado pelo autor. Entendemos assim que o perigo da época da técnica moderna não implica uma redução da liberdade humana em sentido usual (redução no escopo de alternativas). Mas isso quer dizer, portanto, que o humano tem poder para alterar o destino de sua história? Não. Isso porque dizer que a destinação técnica não reduz a liberdade em sentido usual não quer dizer, contudo, que o perigo da técnica moderna não impacte na liberdade humana em sentido algum. Ao afetar as entidades postas para o humano desde sua doação originária (entregando os entes em uma compreensão fundamental de disponibilidade), o perigoso envio histórico atinge a liberdade em diversos sentidos. No caso da liberdade humana, o impacto repercute na dimensão da autenticidade e da resolução humana. Isso é assim pois, ainda que haja uma pluralidade infindável de entidades disponíveis para a escolha, isso não é garantia alguma de que a partir da relação com essa pluralidade ôntica o humano possa encontrar a si mesmo em sua singularidade, finitude e historicidade. De fato, por mais numerosas que sejam as coisas ou seus sentidos, por mais alternativas que haja para nossas escolhas ordinárias, não é isso que importa. Porém, o caráter nivelado que configura as alternativas ônticas desde a destinação da técnica moderna, isso sim, representa uma dificuldade para o humano encontrar-se com si mesmo de forma autêntica. Assim como quando lida com peças de um inventário qualquer, assim também as escolhas que o humano faz em relação às coisas que o circundam, porquanto forem todas niveladas, não reflete para o humano nenhum comprometimento em relação a elas. Nada que coloque sua singularidade e finitude em jogo. Portanto, não é a pluralidade que está em jogo, mas a “significatividade”, a relevância existencial do ente. O que está diante do humano não é suficientemente significativo ao ponto de despertar-lhe a reflexividade necessária para lidar com sua singularidade, finitude e, especialmente, historicidade. Aqui sim, retorna

“o perigo mais elevado”, pois que estando dificultada a relação do humano com sua historicidade, está igualmente dificultada a possibilidade de esta historicidade ser tomada em seu caráter transformativo. O mais perigoso do perigo é que o destino da técnica tende, desta forma, a perpetuar a si mesmo e dissimular-se para o humano como único destino possível.

Nosso tratamento do conceito de educação levou em consideração essa circunstância de estreitamento da agência humana (no sentido acima exposto). Por isso, nossa reconceituação da educação não se restringiu a um entendimento individual de formação, mas buscou formular um conceito que abarcasse esse sentido individual e, ao mesmo tempo, compreendesse o educar desde sua relação com a verdade e, portanto, com o fundamento histórico. A proximidade entre educação e fundamento (ou verdade) também nos permitiu avaliar a educação em relação a um outro sentido de liberdade abordado nesta tese: a liberdade do fundamento. Nesse caso, a educação se torna um conceito articulador tanto para pensar as essencializações próprias à época da técnica moderna quanto para refletir sobre a transformação provocada por Heidegger nas essências de ente, verdade e humano. Tentamos mostrar como a lassidão era pertinente a essas transformações.

Quando passamos para nosso trabalho em relação aos conceitos fundamentais da pedagogia, por sua vez, não operamos uma mera interpretação existencial da aprendizagem e do ensino. Isso porque também estava em jogo, orientando nossas considerações, uma reflexão que enfatizasse nestes conceitos a tônica da salvação, a lassidão. Por isso podemos afirmar que toda nossa reflexão da pedagogia é perpassada pela postura do deixar-ser, aquele outro sentido de liberdade articulado em nosso trabalho. Mesmo que nem sempre essa presença tenha ficado explicitada, a aprendizagem autêntica como receptividade à essencialização da matéria aprendida é possível apenas sob a disposição da lassidão. Também em nossa apreciação do ensinar pudemos reconhecer a pertinência desta tônica. Pois no ensinar vimos estar em jogo um duplo pôr-em-liberdade. Essa duplicidade converge na postura do mestre, que deve ser receptiva simultaneamente a duas situações: ao essencializar da matéria que está em jogo em um ensino; assim como ao essencializar do próprio aprendiz enquanto alguém presente para um ensino autêntico, *i.e.*, alguém disposto a ser levado a uma relação autêntica com a matéria de aprendizagem.

Em relação à bibliografia secundária consultada e comentada, podemos ressaltar algumas contribuições que esta tese propõe. No primeiro capítulo, toda a relação estabelecida entre os conceitos

de liberdade e as noções de perigo e salvação são inéditas. O que iniciou com uma aposta desde nossa hipótese de trabalho, resultou em uma positiva e surpreendente afinidade entre os assuntos estudados. O segundo capítulo também pode apontando uma problemática que a literatura especializada costuma deixar passar, a saber, a dificuldade em identificar com precisão a diferença entre a interpretação heideggeriana de *paideia* (ou do fenômeno da educação em geral) e a interpretação heideggeriana da *paideia* tal qual ela consta na filosofia de Platão. Essa dificuldade pouco tematizada leva a um impasse hermenêutico: será que a filosofia da educação derivada de Heidegger sempre terá essa confusa proximidade com a filosofia da educação derivada de Platão? Minha resposta a este impasse é a seguinte: Minha resposta pode ser condensada da seguinte forma: há uma convergência estrutural, mas uma divergência de sentido. Estruturalmente, a educação é vista como uma conversão ou condução tanto em Platão quanto em Heidegger. O sentido, contudo, diverge: (1) embora Platão almeje a conversão para uma verdade atemporal, Heidegger almeja uma conversão para o sentido histórico do acontecimento do ser; (2) enquanto Platão almeja a conversão como uma superação perene do mundo da opinião (o tornar-se filósofo), Heidegger concebe que a inautenticidade (o que corresponderia ao mundo da opinião) é um traço constitutivo do ser-aí (não sendo impróprio ser inautêntico), de modo que a conversão correspondente ao educar seria uma tomada momentânea e gradativa da autenticidade (não há autenticidade plena, há momentos de menor ou maior autenticidade, mas inclusive estes momentos são dependentes do conjunto de técnicas e conhecimentos adquiridos inautenticamente). Finalmente, em relação ao terceiro capítulo, nossa tese contribui com o que podemos chamar de um “quadro pedagógico existencial”. Considerada desde o âmbito da análise existencial, a aprendizagem sempre ocorre sob uma de duas modalidades (autêntica ou inautêntica) e se desdobra tematizando um de dois domínios possíveis (ôntico e ontológico). Partindo deste quadro, também tentamos ressaltar a importância de não reduzir a modalidade inautêntica e o domínio ôntico às descrições negativas que, por vezes, o trabalho do próprio Heidegger nos provoca a considerar.

A título de conclusão, cabe fazermos ainda algumas considerações sobre problematizações que podem ser endereçadas a partir daqui. Queremos destacar duas problematizações: da possível relação entre uma educação de lassidão e as ciências; e da relação entre a educação da lassidão e outros paradigmas educativos.

Como ficaria uma educação de lassidão em relação à matéria e assunto que também as ciências em geral se ocupam? Por um lado, a grande maioria das críticas de cunho heideggeriano endereçadas às ciências consistem ou em denunciar seus limites em relação ao caráter ontológico ou existencial do humano (limitações que acometem a antropologia, a biologia, a psicologia, até mesmo a física em suas versões reducionistas mais radicais) ou em denunciar a antecipação de estruturas teórico-metafísicas ante a positividade e doação própria das coisas. Por outro lado, as ciências da natureza, na prática, possuem experimentos e metodologias específicas que exercitam algum grau de receptividade em relação ao fenômeno estudado: ora, em muitos casos o cientista é forçado inclusive a repensar a teoria em função da resposta dos experimentos. Nesse sentido, a educação da lassidão pode prover algum tipo de ganho? O método experimental das ciências já tem uma expectativa, claramente. De tal modo que o experimento científico, em geral, já ocorre sob uma estrutura redutiva e antecipante do fenômeno. Entretanto, será que há espaço no campo da pesquisa científica para uma aprendizagem desinteressada?

É interessante indagar também sobre como modelos educativos podem ser comparados à proposta aqui ensaiada ou com os entendimentos que diversos autores possuem em relação a uma abordagem heideggeriana da educação. Steven Hodge tece algumas considerações nesse sentido na medida em que se utiliza de critérios de uma pedagogia existencial-heideggeriana para criticar modelos pedagógicos pautados no behaviorismo, na aprendizagem cognitiva, na aprendizagem situada e na teoria humanista da educação²⁷⁵. Em alguns casos, Hodge destaca proximidades em relação ao modelo heideggeriano. Também Anna Kouppanou faz comparações semelhantes. Em seu trabalho, além de considerar alguns dos modelos já referidos, a filósofa também tece considerações sobre o modelo freireano da pedagogia do oprimido²⁷⁶. Nesse sentido, a tese aqui elaborada consegue apontar apenas para uma predisposição muito ampla que, ao que parece, acomete as instituições e processos formativos. Contudo, carecemos de uma análise mais específica capaz de distinguir com suficiente pontualidade o modo como a provocação da técnica moderna acomete cada um destes modelos.

²⁷⁵ Cf. Hodge, 2015, pp. 54-60.

²⁷⁶ Cf. Kouppanou, 2019, pp. 9-10.

Por fim, reconhecemos assim algumas possíveis contribuições e algumas limitações desta tese. De qualquer forma, a partir dela julgamos ser possível iniciar ou aperfeiçoar o processo de aproximação e receptividade em relação a matéria que escolhemos para este trabalho. Tal processo é a própria aprendizagem. E manter-se no espaço da aprendizagem é nosso objetivo constante.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução por Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (pp. 1210)

BABICH, Babette. On Heidegger on Education and Questioning. Em: Michael A. Peters (ed.), **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapura: Springer, 2017. (pp. 13)

DAHLSTROM, Daniel O. **The Heidegger Dictionary**. Londres: Bloomsbury, 2013. (pp. 312)

_____. Im-position: Heidegger's analysis of the essence of modern technology. Em: Aaron James Wendland, Christopher Merwin, e Christos Hadjioannou (org.), **Heidegger on technology**. New York: Taylor & Francis, 2019. (pp. 39-56)

DAVIS, Bret W. **Heidegger and the will: on the way to Gelassenheit**. Illinois: Northwestern University Press, 2007. (pp. 390)

_____. Heidegger's Releasement from Technological Will. Em: Aaron James Wendland (ed.), Christopher Merwin (ed.) e Christos Hadjioannou (ed.), **Heidegger on Technology**. Nova Iorque: Routledge, 2019. (pp. 133-148)

DORO, Marcelo José. **Cuidado e formação em Heidegger: bases filosóficas para uma ressignificação da *Bildung***. Tese. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2019. (pp. 136)

EHRMANTRAUT, Michael. **Heidegger's Philosophic Pedagogy**. New York: Continuum, 2010. (pp. 194)

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo educação? Em: **Revista Educativa**, vol.13, n.1. Goiânia: 2010. (pp. 161-175)

_____. Heidegger, técnica e educação: uma meditação histórico-ontológica. Em: **Filosofia e Educação**, vol.6, n.3, outubro de 2014. (pp. 55-86)

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 1997. (pp. 730)

GUIGNON, Charles. Heidegger's concept of freedom, 1927-1930. Em: Daniel O. Dahlstrom (ed.), **Interpreting Heidegger: critical essays**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. (pp. 79-105)

HODGE, Steven. **Martin Heidegger challenge to education**. Brisbane: Springer, 2015. (pp. 113)

JÄEGER, Werner. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira, Monica Stahel e Gilson César Cardoso de Souza Junior. 6ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (pp. 1433)

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Pensadores & Educação, pp. 95)

KOUPPANOU, Anna. **Technologies of Being in Martin Heidegger: Nearness, Metaphor and the Question of Education in Digital Times**. Londres: Routledge, 2018. (pp. 166)

LEE, Soyoung. **Poetics of Alterity: Education, Art, Politics**. Tese. University College London, 2020. (pp. 230)

LYRA, Edgar. O pensamento em Heidegger e a Ética Original. Em: **o que nos faz pensar**, n.15, agosto de 2002. (pp. 5-12)

_____. Heidegger e a Educação. Em: **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano VI, n.10. 2008. (pp. 33-55)

_____. Heidegger, Tecnologia e Arte: impasses contemporâneos. Em: **Revista Enunciação**. Vol.3, n.1. 2018. (pp. 26-39)

MARROU, Henri-Iréné. **A história da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Editora Herder, 1973. (pp. 639)

MITCHELL, Andrew J. Translator's Foreword. Em: Martin Heidegger, **Bremen and Freiburg Lectures: insight into that what is and basic principles of thinking**. Tradução de Andrew J. Mitchell. Indiana University Press, 2012. (pp. vii-xvi)

_____. The Bremen lectures. Em: François Raffoul e Eric S. Nelson (org.), **The Bloomsbury companion to Heidegger**. Londres: Bloomsbury, 2013. (pp. 243-248)

NUNES, Benedito. **Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger**. São Paulo: Editora Ática, 1986 (Coleção Ensaios 122). (pp. 304)

O'BRIAN, Mahon. **Heidegger and Authenticity: From Resoluteness to Releasement**. Londres: Bloomsbury Academic, 2011. (pp. 211)

PETERS, Michael A. **Foreword: Heidegger, Phenomenology, Education**. Em: Gloria Dall'Alba (org.), **Exploring education through phenomenology: diverse approaches**. Oxford: Wiley Blackwell, 2009. (pp. ix-xiv)

PLEBANI, Anderson Kaue. **Heidegger e a Origem da Filosofia da Arte a partir da Metafísica**. Dissertação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. (pp. 106)

____. Fenomenologias em Heidegger: do ser do ente ao evento do ser. Em: **Revista Peri**, v.15, n.01, 2023. (pp. 13-34)

PONTES, Lucival Barbalho. **A educação na era da técnica e o des-encobrimento poético segundo Martin Heidegger**. Dissertação. Belém: Universidade Federal do Pará, 2018. (pp. 205)

RAFFOUL, François. **The Origins of Responsibility**. Indiana: Indiana University Press, 2010. (pp. 341)

____. Ethics. Em: François Raffoul e Eric S. Nelson (org.), **The Bloomsbury companion to Heidegger**. Londres: Bloomsbury, 2013. (pp. 291-296)

RUIN, Hans. Technology. Em: François Raffoul e Eric S. Nelson (org.), **The Bloomsbury Companion to Heidegger**. Londres: Bloomsbury, 2013. (pp. 353-359)

SOSNOWSKA, Paulina. **Hannah Arendt and Martin Heidegger: philosophy, education and modernity** [2015]. Londres: Lexington books, 2019. (pp. 233)

STEIN, Ernildo. **Seminário sobre a verdade: lições preliminares sobre o parágrafo 44 de Sein und Zeit**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1993. (pp. 343)

THOMAS, Carolyn. **Heidegger Contributions to Education**. Dissertação (Doutorado em filosofia). The University of New Mexico. < https://digitalrepository.unm.edu/phil_etds/9/>. Albuquerque, New Mexico, 2016. (pp. 143)

THOMSON, Iain. **Heidegger Ontotheology: technology and the politics of education**. New York: Cambridge University Press, 2005. (pp. 202)

VATTIMO, Gianni. A crise do humanismo. Em: ____, **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (pp. 17-36)

VON HERRMANN, F. A ideia de fenomenologia em Heidegger e Husserl [1981]. Em: **Phainomenon**, n. 7, 2003. (pp. 157-194)

WRATHALL, Mark A. The Task of Thinking in a Technological Age. Em: Aaron James Wendland (ed.), Christopher Merwin (ed.) e Christos Hadjioannou (ed.), **Heidegger on Technology**. Nova Iorque: Routledge, 2019. (pp. 13-38)

____. Heidegger on Plato, Truth, and Unconcealment: The 1931-32 Lecture on *The Essence of Truth*. Em: **Inquiry**, vol.47. 2004. (pp. 443-463)

YOUNG, Julian. Heidegger, Habermas, Freedom, and Technology. Em: Aaron James Wendland (ed.), Christopher Merwin (ed.) e Christos Hadjioannou (ed.), **Heidegger on Technology**. Nova Iorque: Routledge, 2019. (pp. 194-208)

ZABALA, Santiago. **Being at Large: Freedom in the Age of Alternative Facts**. New York: Macgill-Queens University Press, 2020. (pp. 191)

ZIMMERMAN, Michael E. **Eclipse of the Self: the development of Heidegger's concept of authenticity**. Athens (Ohio): Ohio University Press, 1986. (pp. 374)