

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Raísia Girardi Rodrigues

HEIDEGGER, A TÉCNICA E A EDUCAÇÃO

Passo Fundo

2017

Raísia Girardi Rodrigues

HEIDEGGER, A TÉCNICA E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2017

CIP – Catalogação na Publicação

R696hRodrigues, Raísia Girardi

Heidegger, a técnica e a educação/Raísia Girardi
Rodrigues. – 2017.
77f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.

1.Educação. 2.Heidegger, Martin, 1889-1976. 3.
Hermenêutica. 4.Educação – Filosofia. I. Dalbosco,
Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU:37.01

Catálogo: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Esta dissertação é dedicada à memória de Dario Girardi (avô e pai), exemplo de inteligência, justiça e integridade. Aquele que estimulava os estudos, o trabalho e a ida ao mundo, mas que fazia do seu lar o melhor lugar para retornar, e de sua companhia aquela que sempre queríamos desfrutar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Edison Alencar Casagrande e ao Prof. Dr. Luiz Carlos Bombassaro por terem aceito o convite de participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, e pelos apontamentos e questionamentos que certamente enriqueceram este trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco pelo período de orientação, mas principalmente por exercer seu papel de mestre com autenticidade, inspirando seus alunos e buscando de forma amigável retirá-los de suas condições de *stultus*.

Agradeço ao Prof. Me. Marcelo José Doro pelas inúmeras discussões e contribuições heideggerianas que trouxeram luz ao trabalho aqui exposto.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo pela bolsa concedida durante o período de estágio.

Agradeço à minha mãe, aquela que incentiva todo e qualquer aceno em direção à educação, uma mestre qualificada e uma mãe que é exemplo de perseverança, personalidade, ética e altruísmo.

Agradeço ao Luiz pela compreensão, pelo encorajamento e pelo companheirismo em todas as horas.

Agradeço às minhas amigas por ouvirem atentamente minhas aflições e se fazerem presentes nos momentos bons e ruins.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de fazer uma aproximação entre o pensamento do filósofo alemão, Martin Heidegger, com o tema da educação. Heidegger pensou, no século XX, sobre a pergunta pelo sentido do ser e a distinção entre o ser-aí dos demais entes. Questionou a forma como o ser humano se percebe, se envolve, constrói um mundo de sentido, utiliza os utensílios que estão ao seu dispor, se relaciona com outros seres-aí, com a natureza e com o próprio mundo. Ainda que não intencionalmente, tais indagações cercam o campo educacional, quando a educação é voltada para a formação do ser-aí como um todo. A pesquisa assumiu uma perspectiva hermenêutica, mediante a qual não se pretendeu apenas interpretar as obras de Heidegger, mas também um conjunto de textos de seus comentadores mais conceituados, buscando unir tal compreensão à análise da educação na sociedade atual, observando como, em grande parte, ela se constitui, a quem se destina, quais seus prós e contras quando se pensa em uma formação que tem como intuito ir além da mera transmissão de conhecimento e do desenvolvimento da prática como norteadora de sua função, não esquecendo que, sim, é essencial ensinar, mas é também fundamental pensar, sentir e ser, em sua essência, humano. Empatia, autenticidade e cuidado perdem espaço em uma visão de mundo pragmática e técnica, que aniquila as possibilidades mais autênticas de ser do ser-aí. Pensar nas implicações da técnica na sociedade atual é compreender que ela se torna uma moldura na qual a realidade e tudo o que existe se encaixam, não obstante, a educação. É, portanto, não apenas cabível, como necessário, refletir sobre os caminhos, os perigos e a salvação que tanto a técnica como a educação podem oferecer ao mundo moderno. A educação deve estar em constante vigilância sob como se apresenta ao ser-aí, pois nela repousa a possibilidade de mostrar que o ser humano é único, não é passível de manipulação e exploração, mas sim, de relações de cuidado e de uma busca autêntica de si mesmo. Ela abre espaço, lado a lado com a filosofia, para a pergunta sobre o sentido do ser, trazendo à tona questionamentos fundamentais que pareciam esquecidos. Compreende-se, com base nisso, que tanto a técnica como a educação podem ter dois vieses e que cabe justamente ao ser-aí escolher entre o aprisionamento e a libertação que elas oferecem.

Palavras-chave: Heidegger. Ser-aí. Técnica. Educação.

ABSTRACT

This work aims to approach the German philosopher Martin Heidegger's thinking with the theme of education. Heidegger thought in the 20th century about the question of the sense of being and the distinction between Dasein and other entities. He questioned how a human being perceives himself, gets involved, builds a world of meaning, uses the tools that are at his disposal, relates to other Dasein, with nature and with the world itself. Although not intentionally, such questions surround the educational field, when education is directed toward the formation of Dasein as a whole. The research adopted a hermeneutic perspective, trying to interpret Heidegger's works and a set of texts of his most highly regarded commentators, seeking to unit such understandings to the analysis of education in today's society, observing how it constitutes itself, for whom it is intended, what are its pros and cons when one thinks of formation that aims to go beyond the mere transmission of knowledge and development of practice as its guiding, not forgetting that it is essential to teach, but it is also fundamental to develop thinking, feelings and being in essence, human. Empathy, authenticity and care lose space in a pragmatic and technical worldview, which annihilates the more authentic possibilities of Dasein. To think about the implications of technology in today's society is to understand that it becomes a framework in which reality and all that exists nevertheless fit into education. It is necessary to think of the ways, the dangers and the salvation that both technology and education can offer to the modern world. Education must be constantly under surveillance about how it presents itself to the Dasein, because in it rests the possibility of showing that the human being is unique, that the human being is not liable to manipulation and exploitation but rather to relations of care and of an authentic search of himself. Education opens space with philosophy to the question about the meaning of being, bringing up fundamental questions which seem to have been forgotten. It's understood that both technology and education can have two biases, and the Dasein should choose between the imprisonment and the freedom they both offer.

Keywords: Heidegger. Dasein. Technology. Education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
2	PENSAMENTO, FILOSOFIA E HISTÓRIA: MARTIN HEIDEGGER	12
2.1	O ENCONTRO COM ARISTÓTELES E A QUESTÃO DIRETRIZ SOBRE O SER .	13
2.2	O ENCONTRO COM A FENOMENOLOGIA	17
2.3	<i>SER E TEMPO</i>	20
2.4	A QUESTÃO DA TÉCNICA	27
2.5	A POLÊMICA HEIDEGGERIANA E A MORTE	31
3	A DUPLA SIGNIFICAÇÃO DA TÉCNICA.....	34
3.1	O SENTIDO INSTRUMENTAL DA TÉCNICA.....	36
3.2	O SENTIDO ANTROPOLÓGICO DA TÉCNICA.....	38
4	PRECEITOS HEIDEGGERIANOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	52
4.1	COTIDIANIDADE, TÉCNICA E EDUCAÇÃO	52
4.2	OCUPAÇÃO, SER-COM E EDUCAÇÃO	59
4.3	SOLICITUDE E EDUCAÇÃO.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho teve seu início a partir das indagações sobre o modo como a técnica influencia na vida da sociedade moderna. Durante a formulação do projeto de pesquisa, a técnica era compreendida pela autora como um conjunto de aparelhos e *softwares* que possibilitavam a aproximação de pessoas, a transmissão de informações, o acesso a pesquisas, a formulação de materiais artísticos, entre inúmeras outras possibilidades práticas que ela apresenta. Nesse período inicial de pesquisa, pensava-se, também, ser possível demonstrar os malefícios que a técnica traz aos seres humanos, uma vez que aqueles que não possuem acesso a ela tornam-se, em certa medida, excluídos. Outros exemplos negativos são a complexidade exigida para operá-la, o que pode acabar sendo prejudicial em alguns ambientes profissionais, ou a dificuldade que a terceira idade demonstra para operá-la. Pensar-se-ia, também, de que modo a técnica age dentro do campo educacional, avaliando se esse deveria ou não acompanhar de forma efetiva suas evoluções, trazendo para dentro da sala de aula não somente os aparelhos, mas também ensinando os discentes a construir um *know-how* para que, ao chegarem ao mercado de trabalho, se destaquem. E por último, se mediria qual o impacto geral da tecnologia, que segue em constante ampliação na vida humana.

Entretanto, na medida em que houve uma aproximação com o pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger, a técnica passou a ser vista por um viés bastante diferente do que o apresentado acima, fazendo com que se abrisse um novo caminho para a evolução deste trabalho. Pretende-se agora, pensar a técnica no campo ontológico-filosófico, e não mais no prático. Heidegger, que tratou durante toda a sua vida sobre a questão do ser, não deixou de perceber, já em 1953, os impactos que a técnica poderia gerar na sociedade. Não seria correto afirmar, aqui, que ele era contra a modernização e a interação com a tecnologia, mas seria errado dizer que ele não via nela um sentido paradoxal. Para Heidegger, a técnica poderia ser o perigo e a salvação para a humanidade e sua história. A técnica carrega algo além do saber-fazer humano, algo além de seu sentido mecânico; ela possui uma essência, na qual repousam o problema e a solução para o pensamento e para a compreensão do ser através do paradigma técnico no qual a humanidade está inserida.

É tendo por base os pensamentos críticos e revolucionários do filósofo de uma pequena e pacata cidade alemã, que será exposta a problemática da técnica e da educação. Heidegger não é diretamente vinculado ao tema da educação, jamais escreveu uma obra que se referisse a esse assunto diretamente, mas “nem por isso recusaríamos razoabilidade às suas

reflexões como irrelevantes para a educação, na medida em que elas atingem o núcleo de qualquer processo educativo que consiste precisamente em tornar significativo o fato da existência” (WEBER, 2014, p. 103). Ou seja, pensar a educação pelo viés heideggeriano é pensar em como ela se relaciona com o ser, e pensar a questão do ser após o século XIX é, necessariamente, revisitar o pensamento de Heidegger. Portanto, pergunta-se: em que sentido a reflexão de Martin Heidegger sobre a essência da técnica pode auxiliar a pensar a formação humana no contexto atual de predomínio tecnológico? Este trabalho não pretende ser normativo, no sentido de orientar a educação, mas apenas de lembrar-lhe dos prós e contras que rondam seu envolvimento com a essência da técnica, e a possibilidade de uma educação aberta e preocupada. Também não se tentará hostilizar ou glorificar a técnica, mas, no mesmo sentido, apontar quais os problemas e como encontrar uma solução, se necessária, para que a humanidade se relacione com a essência da técnica (*Gestell*).

O desenvolvimento desta dissertação se dará com base em uma perspectiva hermenêutica, amparada na interpretação de textos de Heidegger e de autores que dedicaram uma extensa parte de sua trajetória intelectual para compreendê-lo, tais como Rüdiger Safranski, Ernildo Stein e Zeljko Loparic. Esses grandes nomes da filosofia contemporânea poderão auxiliar a esclarecer em que consistiam as ideias heideggerianas e em que medida elas podem ser aceitas, alteradas e aplicadas na sociedade moderna e no campo educacional. Trata-se de um processo interpretativo bastante extenso, em virtude da envergadura das obras e dos conceitos trabalhados aqui, a fim de clarear a noção de técnica e diferenciá-la de sua essência, para, então, poder pensar sua aplicabilidade na sociedade, a sociedade como um todo e o papel da educação nesta.

No primeiro capítulo, é feita uma breve exposição sobre a vida de Heidegger, expondo os principais pontos de seu pensamento e de sua filosofia. Isso se faz necessário, na medida em que Heidegger não se apresenta como um autor amplamente explorado nos escritos que abarcam o tema educacional. Portanto, compreender o seu comprometimento e o seu envolvimento com a questão do ser pode facilitar a compreensão de que, mesmo indiretamente, sua filosofia deixa marcas na formação. Ao longo dos anos, a sociedade presencia um empobrecimento da educação, em detrimento de um conhecimento mais prático e utilitário. Assim, pensar um ser que inaugura sentidos, que caminha em direção a um projeto autêntico, conhecendo a si mesmo, ao mundo e aos outros, perde espaço na academia. Nesse universo, a noção de ser, mundo, autenticidade... e a trajetória pessoal de Heidegger serão expostos aqui.

No segundo capítulo, é trabalhado o texto *A questão da técnica*, proveniente de uma conferência proferida por Heidegger, nos anos de 1950. Esse texto – que alia técnica à produção e à aparelhagem– é até hoje explorado por aqueles que tentam compreender a técnica além do senso comum. Tanto a técnica quanto a educação flertam constantemente com o produzir, e, para Heidegger, produção não é apenas uma relação de causa ou efeito, um meio que visa a um fim; ela consiste, ao contrário, em uma segunda dimensão no produzir, na qual “a produção conduz do encobrimento para o desencobrimento. Só se dá no sentido próprio de uma pro-dução, enquanto e na medida em que alguma coisa encoberta chega ao des-encobrir-se. Este chegar repousa e oscila no processo que chamamos desencobrimento” (HEIDEGGER, 2001, p. 16). Ou seja, a produção é também um modo de descobrir a verdade, quando desafia a essência da técnica, a qual ameaça trancar as pessoas em uma visão única e bastante restrita de mundo, em um paradigma técnico. “A filosofia de paradigma, que é aquela que temos de levar a sério. É a Filosofia que estabelece Standards de racionalidade ou que oferece um paradigma novo, um universo temático epistêmico ou ontológico, capaz de se difundir e de surpreender pela originalidade” (STEIN, 2011, p. 158). Combater essa ideia é buscar frear a desumanização encorajada pelo viés técnico.

O que Heidegger propunha era que a questão da técnica fosse repensada na sociedade moderna, a fim de não se tornar um prisma de compreensão do ser-aí. Porque na medida em que se desvela os sujeitos como seres da técnica, o modo de agir destes, orientados por esse paradigma, também será técnico com a própria humanidade, transformando uns aos outros em recursos disponíveis, meros dispositivos à mercê da extração. “Deve haver, assim, a possibilidade de irmos para trás da condição humana, para trás da ordem da natureza, para o íntimo das mercadorias, das ferramentas, dos artefatos, para vermos aí um mundo encoberto” (STEIN, 2011, p. 165), um mundo que deve ser desvelado fora das regras que a essência da técnica impõe.

No terceiro capítulo, a compreensão de Heidegger frente ao ser-aí e seu comportamento no mundo são retomadas a fim de fazer uma aproximação ainda maior de autor com a questão da educação. A técnica é exposta aqui como aquela que auxilia no fortalecimento de uma educação que visa os fins práticos, lucrativos e exploratórios, esquecendo-se de pensar sobre o ser-aí. Mas aponta-se que tanto a técnica como a educação podem livrar-se dessa visão do mundo e caminhar para uma formação mais autêntica de cada ser-aí, capaz de contemplar suas individualidades.

De *Ser e tempo*, os conceitos de “ocupação”, “preocupação” e “solicitude” são relembrados a fim de explorar as formas de relacionamento que os seres-aí mantêm no

mundo. Esse modo de ser que apenas “ocupa” os objetos jamais deve ser relacionado ao modo de se relacionar com outro ser-aí. Essa mera ocupação é exaltada pela técnica que tranca o ser-aí em uma visão de mundo exploratória e oculta que ela mesma é constitutiva da condição humana e carrega em si uma possível salvação desse enquadramento.

Mais uma vez é exaltado o duplo sentido da técnica. Ao mesmo tempo em que a armação ameaça trancar o destino humano em uma moldura de mundo onde reina a exploração, também é nela que repousa a possibilidade e o desafio de pensar um modo de ser que está em constante busca de compreensão de si mesmo, do mundo, dos entes e da verdade, um modo de ser comprometido, único e cuidadoso. “Em virtude desse cuidado conosco mesmos, também desenvolvemos uma relação significativa com os objetos, os artefatos, os instrumentos; com aquilo cujo modo de ser nos atinge no mundo da compreensão, os entes disponíveis” (STEIN, 2011, p. 159). Pelo cuidado de si, os seres se tornam conscientes sobre o modo de interagir, sobre a importância do outro, sobre o seu papel no mundo.

Repousam nessas ações reflexivas a ideia de formação humana que pode combater o modelo de educação que se rendeu à técnica e a ocupação. O terceiro capítulo apresenta, portanto, como o pensamento de Heidegger vem se atualizando durante as décadas, mostrando uma interconexão em suas ideias que até hoje são válidas para pensar questões humanas, dentre elas, uma das mais importantes, a educação.

2 PENSAMENTO, FILOSOFIA E HISTÓRIA: MARTIN HEIDEGGER

Este trabalho inicia com a tentativa de localizar o filósofo Martin Heidegger para os leitores do campo da educação, uma vez que esse teórico não aborda explicitamente o tema educacional. Contudo, é preciso reconhecer que sua filosofia perpassa conceitos essenciais para a construção da educação, tais como pensamento, linguagem e ser. Ainda que suas obras tenham um enfoque específico na filosofia, ele não pretende “bloquear o diálogo com outros campos do conhecimento humano, de modo especial, com as ciências humanas” (DALBOSCO, 2007, p. 87). A breve apresentação que é feita neste capítulo tem o intuito de justificar como as ideias desse renomado autor podem auxiliar a pensar o papel da educação na sociedade atual, assim como a própria sociedade.

Heidegger jamais criou uma filosofia da educação, mas, como docente e também reitor, via na educação um processo de formação humana que iria além do mero acúmulo de conhecimentos. Ele a pensava como uma possibilidade de formação de indivíduos capazes de conhecer e significar o que está oculto, “isso quer dizer: deixar-ser ficar sob o domínio do desconhecido, e, em seguida, tornar-se mestre desse desconhecido num saber que o compreende, tornar-se seguro no olhar que é preciso lançar sobre o essencial” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 47). Essa capacidade humana de criar sentidos se dá em virtude da abertura existente em cada ser-aí, a qual inaugura um horizonte múltiplo de significados, possibilitando que o ser-aí determine autenticamente suas possibilidades de ser no mundo.

Para Heidegger, a distinção entre corpo e mente proposta por Descartes no *Discurso do método*, no século XVII, em que o ser humano é apresentado como um ser capaz de existir e de ser pensado sem mundo, é fantasiosa. Descartes fala do ser humano como se fosse possível fingir que o corpo não existia e que também “não havia nenhum mundo, nem lugar algum onde eu existisse, mas que nem por isso podia fingir que não existia; e que, pelo contrário, pelo próprio fato de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, decorria muito evidentemente e muito certamente que eu existia” (DESCARTES, 1996, p. 38). Heidegger, ao pensar a condição humana, não parte da posição de um sujeito *a priori*, de um sujeito sem mundo, mas de um ser que já se dá enquanto corpo e espírito, no interior de um mundo. Para ele, o ser humano é uma integralidade de corpo, razão, emoção, instintos e sentidos, “quer dizer: corpo e espírito, o elemento somático e o elemento psíquico, pressupõem esse modo de ser do *Dasein*” (STEIN, 2011, p. 65), o que não suportaria uma educação racionalista.

Essa nova forma de pensar o ser humano implica uma formação integral capaz de conduzir o discente para o conhecimento, na qual a “relação pedagógica vertical baseada no binômio transmissão-assimilação do conhecimento, segundo o qual o professor ensina e o aluno aprende” (DALBOSCO, 2009, p. 61) não é cabível, pois a educação deve agir para a obtenção de uma vida mais autônoma; utilizando termos heideggerianos, uma vida autêntica, onde o *Dasein*¹ está construindo conhecimento o tempo todo e, assim, criando e recriando sua existência no mundo, a qual não deve se submeter a um único paradigma, já que o que há de mais único, essencial e sublime nos sujeitos é justamente sua possibilidade de iniciar sentidos.

Visto que tudo o que existe está ligado à participação dos seres humanos no mundo, também assim é para a educação; ela deve fazer parte de um processo que capacita o ser-aí a vir a ser mediante suas escolhas próprias. “Empenhado em aprender, o discente é aquele que vê, remontada na tarefa do estudar, a própria existência. Pois o aprender, bem como o existir, é a situação instável na qual ele sempre e a cada vez conquista seu mundo” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 48). Logo, a educação é também emancipação, deve apontar para a importância de manter a singularidade frente ao coletivo, principalmente, na medida em que esta é capaz de fortalecer valores como autonomia e dignidade. Sobre isso é o discurso em torno da autenticidade, em *Ser e tempo*.

É importante que neste primeiro momento seja feita uma breve reconstrução da filosofia e da história de Heidegger, não apenas com o intuito de unir seu pensamento ao problema educacional, mas também de mostrar como suas ideias foram evoluindo ao longo de sua vida, passando por temas essenciais como a questão do ser, a desconstrução da metafísica, a distinção entre ser e ente (diferença ontológica), a temporalidade, a morte, o cuidado... até alcançar a questão da técnica, a qual é abordada extensivamente no segundo capítulo deste trabalho. Heidegger apenas insere essa temática em sua filosofia, em obras que fazem parte da segunda fase de seu pensamento, ou seja, após uma extensa e profunda trajetória filosófica.

2.1 O encontro com aristóteles e a questão diretriz sobre o ser

Martin Heidegger é considerado um dos maiores filósofos do século XX, e isso se dá porque suas ideias foram capazes de não apenas criticar, mas reconstruir o papel da filosofia e readaptar, reinventar e reformar as ideias tradicionais de mundo e de sujeito. Heidegger

¹ Termo alemão utilizado por Martin Heidegger para se referir ao ser humano, *da (aí) sein* (ser), um ser jogado no mundo que se constitui e se compreende a partir do mundo. “O ser-aí [*Dasein*] possui uma relação compreensiva com o seu ser porque é somente por meio da compreensão que ele encontra o campo de jogo no interior do qual pode conquistar esse seu ser” (CASANOVA, 2006, p. 13).

nasceu em 26 de setembro de 1889, na pequena cidade de *Meßkirch*, localizada no sul da Alemanha. Naquela época, havia pouco mais de dois mil habitantes na cidade, e a maior parte da população se dividia entre artesãos e agricultores. Dentre eles, havia Friedrich Heidegger, um sacristão, e Johanna Kempf Heidegger, respectivamente pai e mãe do filósofo, ambos católicos fervorosos. A infância de Heidegger se deu em uma pequena casa aos arredores da igreja de S. Martin.

De família humilde, ele conseguiu estudar em um bom internato, pois era parente distante da família Gröber, cujo um dos filhos, Conrad Gröber, viria a ser o arcebispo de Friburgo e reitor do internato que arcou com os estudos de Heidegger, por perceber nele um sujeito aplicado e de inteligência refinada. Em 1907, Gröber presenteia Heidegger com a dissertação de Franz Brentano, intitulada *Do significado múltiplo do ente segundo Aristóteles*, na qual Heidegger “encontra o que chama de lógica *severa, gélida e fria*, algo para espíritos fortes que não querem viver apenas de suas opiniões e emoções” (SAFRANSKI, 2000, p. 51). Cabe salientar que Aristóteles influenciará decisivamente o pensamento de Heidegger.

Aristóteles era um empirista, ou seja, um pensador que valoriza o mundo sensível, fazendo desse o princípio de suas teorias. Escreveu inúmeras obras, as quais dividiu entre esotéricas e exotéricas. As primeiras tratavam da poética e da retórica, enquanto as segundas eram mais complexas e abordavam temas como a física e a metafísica. Assim, as ciências aristotélicas eram subdivididas entre as produtivas, as quais visavam ao fazer (ex.: produção, discurso e persuasão); as práticas, que visavam ao agir humano (ex.: ética, política e economia); e as teoréticas, dedicadas ao saber (ex.: matemática, física, metafísica, sendo essa última a mais digna e de maior valor).

Com base nisso, Aristóteles tentava explicar que a alma possuía uma parte irracional (vegetativa e sensitiva), e outra parte racional, onde o conhecimento intelectual imperava. Daí, pressupunha que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (Metafísica 1, 980a). Aristóteles buscava, então, diferenciar o conhecimento empírico daquele mais profundo, que trata do ser e que não pode ser esclarecido por meio de um método. O primeiro era passível de explicações mediante experiências e fazendo o uso da lógica, mas o segundo exigiu do filósofo uma dedicação ainda maior. Aristóteles expõe o ser como passível de predicções múltiplas, dentre elas: essência (homem, animal, árvore, pensamento...) e atributo (cores, tamanhos...). São essas substâncias que qualificam os homens.

Uma vez que o ser se predica de diferentes formas, ele concluiu que deveria haver algo em comum que pudesse sustentar esses seres, algo capaz de lhes caracterizar como tais, sendo o que há de mais essencial neles. Suas reflexões acabam apontando para o motor

imóvel, aquele que faz mover todos os outros motores, influenciando nos quatro elementos; maior do que o próprio céu, do que as estrelas, os planetas e toda a realidade. É algo necessário, imutável e eterno. Ato puro que só pode ser atingido através da contemplação. Entende-se, portanto, que “a aporia que havia surgido nos trabalhos empíricos de Aristóteles é resolvida por meio de um ser maximamente perfeito, pelo qual o filósofo justifica o movimento das coisas sublunares, empíricas” (STEIN, 2014, p. 32), um primeiro motor de onde tudo surge e para onde tudo volta.

Aristóteles se distancia dos filósofos que o precederam ao abrir espaço para que o ser possa ser ele mesmo, e não uma substância ou um pensamento, algo meramente metafísico. Mas, ao mesmo tempo em que tenta dar passos libertadores, mostra que sua filosofia faz parte de uma visão de época, e faz isso ao colocar o motor imóvel como sustentação dos sujeitos. Ele recai no que Heidegger chama de “enticização do ser”, cuja essência repousa em algo fora de si mesmo (motor imóvel). Por isso, Heidegger afirma que a filosofia aristotélica, apesar de ser amplamente estudada e em certa medida aceita por ele, não possui valor absoluto, “pois ela é já em meio à história do pensamento grego uma determinada explicação daquele pensamento e do que lhe foi dado como tarefa” (HEIDEGGER, 1973b, p. 217).

Heidegger inicia seu esforço intelectual tentando mostrar que a filosofia, em especial a ontologia, já não se preocupava mais com a pergunta originária e essencial que a constituía, ou seja, a pergunta pelo sentido do ser. Ela abriu mão desse questionamento na medida em que enfrentou a questão pelo viés metafísico, isso é, classificando o ser como *physis* (Pré-Socráticos), como uma ideia (Platão) ou como o motor imóvel (Aristóteles). Mais tarde, Heidegger identifica a metafísica como onto-teo-logia, pois, após a fundação e a propagação das religiões monoteístas, o ser foi nomeado de Deus, fechando assim por completo a pergunta pelo seu sentido (HEIDEGGER, 1973a). A tradição encaminhou o pensamento em direção da enticização, ao transformar o ser em um ente fundamental, isso por que:

Sabemos falar com mais facilidade da questão do ser quando o pensamos vinculado a algum tipo de conceito que com ele possa ser comensurado e que assim recebe características que por si não apresenta e também serve para o uso de afirmações e conclusões que não emanam dele, mas daquilo que com ele se aliou. (STEIN, 2014, p. 46).

Ainda que a questão do ser seja uma das mais polêmicas e complexas de toda história da filosofia e da própria humanidade, buscou-se veementemente respondê-la, mesmo que com raízes nas maiores crenças ou no maior nível científico possível. As soluções apresentadas dialogavam com diferentes conceitos, mas distanciavam-se cada vez mais do protagonista de

toda essa problemática, ou seja, do próprio ser, enquanto o fundo de sentido que dá ao ser humano em cada época a perspectiva para a elaboração de suas diferentes visões de mundo.

Para Heidegger, esse esquecimento ou ocultamento do ser na tradição filosófica objetifica os seres humanos, transformando-os ou traduzindo-os em algo que propriamente não lhes cabe. Nessa medida, a metafísica já não serve mais, e faz um desfavor à filosofia e à humanidade, já que tranca a história em um caminho onde as possibilidades de sentido se fecham. Essa ideia será aprimorada por Heidegger ao longo de sua trajetória filosófica, tendo em vista que o seu pensamento gira em torno da indagação pelo sentido do ser como uma pergunta que deve permanecer em aberto, uma vez que não há recursos no campo da linguagem para determiná-lo, e tampouco seria apropriada uma tentativa nessa direção.

Heidegger pretende recolocar a questão do ser, buscar seu sentido fundamental e fazer uma desconstrução da metafísica compreendida como onto-teo-logia, enquanto uma forma de pensar que oculta o sentido do ser, a fim de que elas recuperem o que lhes é próprio, ou seja, o intuito de pensar a ideia do ser pelo ser. Mas, por acreditar que a palavra metafísica está muito “contaminada” com o significado histórico atribuída a ela, prefere retomar a palavra ontologia, que significa “estudo do ser”. Assim, ele repensa, reavalia e revisa os fundamentos da ontologia para recuperar a questão do ser como passível de um sentido aberto. O primeiro esforço sistemático nessa direção é apresentado em *Ser e tempo*.

Nessa obra, o sentido do ser é investigado a partir da condição humana, o que ficou conhecido como analítica existencial, a qual visa ao “desvelamento das estruturas do ser-aí, estruturas existenciais que se opõem e distinguem das estruturas categoriais das coisas intramundanas” (STEIN, 2002, p.60). Os entes intramundanos são, para Heidegger, todos aqueles destituídos de mundo, os entes que simplesmente estão no mundo, mas não extraem dele nenhum sentido ou significado, diferente do ser-aí. Eles não interferem no mundo, pois essa tarefa é daqueles seres que se compreendem e se ocupam dentro e sobre o mundo. Por isso, através da analítica existencial, Heidegger apresenta o conceito de vida fática², onde o ser-aí se relaciona diretamente com o mundo, com os seres e com os entes.

Para esclarecer, o filósofo mostra uma diferença ontológica entre ser e ente. Há, inicialmente, uma distinção entre o “ôntico” referindo-se ao que está presente no interior do mundo; e o “ontológico”, que se refere ao ser enquanto aquilo que suporta a compreensão dos entes, ou seja, enquanto o transcendental da compreensão dos entes. Trata-se de uma estrutura

² A facticidade é um conceito central apresentado por Martin Heidegger em *Ser e tempo*. A facticidade trata das condições de mundo dos sujeitos, compreendendo as tarefas a serem desenvolvidas, as relações, o trabalho, a crença; a forma como cada um vive, circunstâncias exclusivas da vida humana que se referem estritamente ao ser-aí.

de sentido na qual o ser está acima de qualquer determinação ôntica, a qual pode ser destinada aos entes. Assim, o ser-aí se difere desses, pois não apenas é, mas percebe que é, compreende o ser. De forma mais clara, os entes são as coisas das quais se pode falar sobre, e o ser é uma condição de possibilidade para que um ente seja algo. Os entes só se tornam inteligíveis em virtude de uma pré-compreensão de ser. Heidegger distancia-se assim de toda a tradição metafísica, que tentou dizer o ser das mais variadas formas que não condiziam com o próprio ser-aí, mas ainda irá extrair de Aristóteles uma ideia central para a sua filosofia, a de que o ser se predica de múltiplas formas e, por isso, não pode ser respondido, ou seja, enticizado.

2.2 O encontro com a fenomenologia

Heidegger ingressou na Universidade de Friburgo no inverno de 1909 para cursar Teologia, a fim de dar continuidade aos seus estudos cristãos. Quatro semestres depois, abandona o curso com o intuito de dedicar-se exclusivamente à filosofia, disciplina que o acompanhava desde o início de sua caminhada acadêmica. Esse fato desapontou a comunidade católica local, que esperava um novo clérigo. Foi também nessa época que se deparou com os textos de Husserl, ex-aluno de Brentano. Franz Brentano pode ser considerado um dos fundadores da fenomenologia. Sua dissertação *Do significado múltiplo do ente segundo Aristóteles*, foi de suma importância para Husserl e também para Heidegger, que alega que essa obra foi “o guia e o critério das minhas primeiras e desajeitadas tentativas de penetrar na filosofia” (HEIDEGGER, 2009, p. 3).

Heidegger estudou a obra husserliana, *Investigações lógicas*, de 1901, por dois anos consecutivos, já que a publicação não havia sido requisitada nem uma única vez na biblioteca da universidade. Nesse momento, a filosofia vinha perdendo espaço para o positivismo e o empirismo, ao passo que as ciências naturais vinham rendendo-se ao conhecimento exato e ao domínio técnico da natureza. Por esse motivo, Husserl propunha que a fenomenologia fosse um novo método (descritivo), capaz de dar à filosofia um caráter científico, para que ela retomasse sua importância na história. Para isso, Husserl propõe a distinção entre ato psíquico e conteúdo lógico, tentando “libertar a lógica do naturalismo e trazer novamente à luz o seu caráter normativo, isto é, espiritual. Naturalmente, o trabalho lógico acontece no psíquico, mas é um produto normativo do psíquico e não lei natural de um processo psíquico” (SAFRANSKI, 2000, p. 55).

Entre 1915 e 1917, Heidegger presta serviço militar na Primeira Guerra Mundial, e mais tarde declara que esse foi o seu tempo mais heroico. Entretanto, sabe-se que ele evitou o

fron­te o quan­to pode, tra­balhan­do como cen­sor pos­tal em Frei­bur­go e indo a cam­po ape­nas no final da guer­ra como me­teoro­lo­gis­ta do exér­ci­to ale­mão, o que lhe pos­si­bi­li­ta­ou man­ter-se na re­ta­guar­da. En­tre os mes­mos anos, ca­sou-se com El­fri­de Pe­tri, mãe de seus dois fi­lhos: Jorg, nas­ci­do em 1919, e Her­mann, nas­ci­do em 1920. A car­rei­ra de pro­fes­sor uni­ver­si­tá­rio co­me­ça em Mar­bur­go, no ano de 1923, onde teve como alu­nos Hans-Georg Ga­da­mer, Han­nah Arendt, Karl Löwith, Hans Jo­nas, en­tre ou­tros, que se tor­na­ri­am pos­te­rior­men­te gran­des pen­sa­dores. Tra­bal­ha­va o tema da ques­tão do sen­ti­do do ser orien­ta­do por Ari­stó­te­les, mas já ha­via ini­ci­a­do, como di­to an­te­rior­men­te, lei­tu­ras re­fe­ren­tes à Hus­serl, Dil­they e Max Sche­ler.

Como docen­te, o camin­ho aris­to­té­lico que Heidegger per­cor­re não é o camin­ho do pri­mei­ro mo­tor, mas sim, aque­le que tra­ta da in­ves­ti­ga­ção do “ente en­quan­to ente, que de­ve­ria ser uma ciên­cia ge­ral, mas que, pelo fa­to do ente se pre­dicar de múl­ti­plos mo­dos, per­ma­ne­cerá uma ciên­cia pro­cu­ra­da” (STEIN, 2014, p. 39). Isso por que esse se­gun­do camin­ho de Ari­stó­te­les pos­si­bi­li­ta man­ter abe­rta a ques­tão do ser, não ha­ven­do uma res­pos­ta de­fi­ni­ti­va para essa per­gun­ta, já que, de­vi­do às múl­ti­plas for­mas de dizer o ser, é inviá­vel de­fi­ni-lo. Sa­franski (2000, p. 359) ex­pli­ca que, na con­cep­ção de Heidegger, o ser não pode ser fi­xa­do e de­li­nea­do, pois:

O pen­sar do ser é para Heidegger esse mo­vi­men­to “de jo­go” de es­tar abe­rto para o imen­surá­vel ho­ri­zon­te das re­la­ções pos­si­veis de ser. Por isso tam­bé­m não se deve in­da­gar de Heidegger o que é o ser, pois en­ão es­ta­rí­amos lhe pe­di­do uma de­fi­ni­ção de algo que é, ele pró­prio, ho­ri­zon­te de qual­quer de­fi­ni­ção pos­si­vel. E por­que a ques­tão do ser é essa abe­r­tu­ra de ho­ri­zon­te, seu sen­ti­do não pode es­tar em ser res­pon­di­da.

Heidegger era um gran­de es­tu­di­oso da his­tó­ria da fi­lo­so­fia e de au­to­res gre­co-me­die­vais que con­tri­buí­ram para a con­stru­ção da me­ta­fí­si­ca. Isso pos­si­bi­li­ta­ou, após a lei­tu­ra e a apro­pria­ção dos gran­des clás­si­cos, a fa­mosa des­con­stru­ção da me­ta­fí­si­ca pro­pos­ta pelo fi­ló­so­fo de *Meßkirch*. De­pois des­sa des­trui­ção, “a ques­tão do ser deve ser tra­ta­da de mo­do não ob­je­ti­vis­ta, por­tan­to, por meio da fe­no­me­no­lo­gia e man­ten­do como um fun­do, que surge e se vela, o pa­ra­do­xo da pró­pria on­to­lo­gia” (STEIN, 2014, p. 47). Ele ini­cia, des­sa ma­nei­ra, uma nova for­ma de pen­sar, in­flu­en­ci­a­da por Ari­stó­te­les e Hus­serl, que im­pac­to­u a so­cie­da­de do sé­cu­lo XX até os dias at­uais, pois “de­pois que o fi­ló­so­fo to­ma­ra a de­ci­são de fa­lar em com­preen­ção do ser, ele lan­ça­ra de mo­do de­fi­ni­ti­vo, no pen­sa­men­to con­tem­po­rá­neo, a im­pos­si­bi­li­da­de de pen­sar a ques­tão do ser des­li­ga­da do ser hu­ma­no” (STEIN, 2014, p. 44).

Heidegger via na fe­no­me­no­lo­gia a pos­si­bi­li­da­de de pen­sar o sen­ti­do do ser que ha­via fi­ca­do para trás na tra­di­ção me­ta­fí­si­ca. Na fe­no­me­no­lo­gia, ha­via um es­pa­ço para que as co­i­sas

fossem vislumbradas, “sem as recobrirem com o já sabido. É preciso dar ao real uma chance de poder se *mostrar*. O que aí se mostra e como se mostra a partir de si, era que os fenomenólogos chamavam: o *fenômeno*” (SAFRANSKI, 2000, p. 104). Por meio da fenomenologia, as coisas se mostrariam sem interferência, expondo, assim o que havia de essencial nelas. A coisa é na medida em que se mostra.

A fenomenologia, portanto, confronta a atitude natural de interpretar os fenômenos como coisas efetivamente dadas. Essa conduta *antinatural* da fenomenologia consiste em uma crítica fundamental à concepção de objeto em vigor na filosofia tradicional (o que demarca a diferença de posição da fenomenologia frente à teoria do conhecimento, ainda caudatária de uma doutrina de juízos e representações (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 52).

Ampla e resumidamente, o método fenomenológico consistia em um método capaz de conduzir os objetos para o terreno fenomenal, onde eles poderiam aparecer em sua essência. Quando atuou como *Privatdozent* em Freiburg, Heidegger teve o próprio Edmund Husserl como mentor. Husserl via em Heidegger mais do que um jovem prodígio, mas também um potencial colaborador para ampliar e difundir seu projeto fenomenológico. A parceria entre os dois fez com que após a aposentadoria de Husserl, em 1928, Heidegger assumisse sua cátedra. Mas já em meados de 1920, Heidegger começa a se distanciar da fenomenologia de Husserl, que segue com a pretensão de transformar a fenomenologia em uma ciência (fenomenologia descritiva), como uma busca de verdades objetivas, acreditando que se pode falar cientificamente dos objetos como eles são.

Já Heidegger estava convencido de que os objetos não existem sem um sentido, o qual já está dado no mundo, ou seja, estava convicto que os objetos são, na verdade, interpretações feitas pelo ser humano através de um paradigma histórico (fenomenologia interpretativa); logo, não há objetos a serem descritos, mas, sim, interpretados com base no mundo de sentido, da cultura em que cada ser-aí está inserido, por isso dizia que “para uma ontologia fundamental, mais eficiente do que a aplicação rigorosa do método seria uma atitude de permanente atenção aos indícios que os fenômenos nos fornecem ao se manifestarem” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 53). Isso quer dizer que, para Heidegger, o ser do ser-aí é diferente daquele de outros entes, ou seja, “se a constituição do *Dasein* é completamente diferente da constituição dos outros entes, então é possível encontrar nele mesmo o acontecer transcendental” (STEIN, 2011, p. 65).

Essa forma de pensar exclui a ideia de Husserl de que seria necessário recuar a um mundo de representações para só depois entrar em contato com o mundo fático,

compreendendo o ser através de uma redução transcendental. Heidegger diz que a constituição transcendental faz parte da existência de cada ser-aí, o que torna possível também, a constituição transcendental de todas as coisas. Ainda assim, a fenomenologia era, para Heidegger, um caminho de compreensão sem mediação, e cinquenta décadas mais tarde, o filósofo ainda citava os escritos de Husserl. Ele também dedicou ao seu mentor e parceiro filosófico sua maior e mais importante obra, de 1927, *Ser e tempo*, como forma de agradecimento a tudo o que este lhe havia ensinado e para o que lhe havia despertado.

O filósofo de *Meßkirch*, que buscava uma vida calma e contemplativa, voltando-se aos velhos hábitos e costumes alemães, construiu um chalé em *Todtnauberg*, uma aldeia na floresta negra germânica, onde desfrutava de bons momentos de lazer e festividades com sua família, e tinha a oportunidade de fazer trabalhos manuais como trincar sua própria lenha e observar serenamente as fontes de água do local. Mas ali era, também, um espaço formativo para a sua erudição, onde se recolhia para escrever. Grande parte de seus mais prestigiados pensamentos foi construída na fria e calma montanha, inclusive a obra previamente citada.

2.3 *Ser e tempo*

Ser e tempo não é somente a obra mais conhecida de Heidegger, como também é um grande marco para toda a história da filosofia contemporânea. É onde o filósofo anuncia a insuficiência da ontologia tradicional e propõe seu projeto ontológico. A obra é uma reação ao mundo positivista, o qual ameaça cancelar a originalidade e a liberdade humana. Heidegger, que até então pouco havia publicado, surpreendeu a todos com uma obra bastante densa e complexa, dividida em duas partes: “*Ser-aí e cotidianidade* e *Ser-aí e temporalidade*, que estaria completa com a terceira seção não publicada, *Tempo e Ser*” (STEIN, 2011, p. 25). A primeira seção de *Ser e tempo* trata da pergunta pelo sentido do ser, a segunda, da questão da fuga do homem de si mesmo e da autenticidade, e a última trataria do tempo como um horizonte de sentido.

Logo na primeira página do livro, Heidegger cita uma frase de Platão³, onde é enaltecida a diferença do uso comum da palavra “ser”, e a perplexidade que o significado dessa pode gerar entre aqueles que de fato se debruçam sobre ela. Heidegger propõe que se

³ “For manifestly you have long been aware of what you mean when you use the expression ‘being’. We, however, who used to think we understood it, have now become perplexed” (HEIDEGGER, 1962, p. 1). Claramente, você há muito tempo está ciente do que você quer dizer quando usa a expressão “ser”. Nós, entretanto, que costumávamos pensar que a entendíamos, agora nos tornamos perplexos (HEIDEGGER, 1962, p. 1, tradução nossa).

pense mais a fundo o que realmente significa “ser”, abrindo mão do uso comum desse termo. Ele registra que, desde os gregos, passando pelos medievais, até Hegel, esse conceito tornou-se dogmático. O sentido do ser virou superficial e foi negligenciado, esquecendo-se do problema aristotélico da unidade do ser frente às categoriais reais. Ou seja, rejeitando que “*the universality of Being ‘transcends’ any universality of genus*”⁴ (HEIDEGGER, 1962, p. 22).

Se aceita que nenhuma concepção pode dar uma resposta definitiva ou verdadeira sobre o ser, uma vez que ele próprio não pode ser predicado ou concebido como um ente, mas entendê-lo como incapaz de ser definido com palavras inferiores ou superiores àquelas dedicadas aos entes não faz cessar o questionamento sobre seu sentido. A distinção entre ser e ente reivindicada por Heidegger não obedece a determinações lógicas e, por isso, ele busca reanimar o uso das palavras, pois percebe nelas um poderoso potencial de significação. Esse novo modo de se relacionar com as palavras é presente e peculiar durante todos os seus escritos, Heidegger cria e retoma termos já esquecidos da língua alemã, dá novos sentidos às palavras, mostrando, por meio disso e de obras pontuais, a importância da linguagem no seu pensamento.

“A linguagem é essencial para aquilo que podemos alegar ser o foco central da filosofia de Heidegger, o fato ou evento de que as coisas se apresentam. Esse é o seu conceito do trazer-à-luz” (TAYLOR, 1995, p. 129), que só é possível em virtude do ser-aí, o qual se encontra (fazendo uso de uma analogia do próprio Heidegger), frente a uma clareira, que é o mundo significativo que se articula mediante a linguagem. Assim, tudo o que aparece relaciona-se diretamente com o ser-aí, mas não é, em certa medida, por ele controlado, pois não se trata de expor uma representação interna, mas sim de se manifestar, criar e existir através de um fundo cultural. Este trazer à luz, possibilitado pela linguagem, abre espaço para novos significados e é onde acontece a existência. “O símbolo cria o meio em que se pode manifestar alguma realidade até então oculta” (TAYLOR, 1995, p. 132). A existência do ser como ser-aí se dá pela compreensão de que ele é um ser jogado no mundo, que, para Heidegger, é um mundo de sentido que se constitui junto com a própria existência, e não o mundo da ciência. O ser-aí é, antes de realidade, uma possibilidade.

A possibilidade que o ser-aí carrega de dar-se conta de sua existência, é o que mais lhe distancia dos entes, os quais apenas estão no mundo, mas não formulam sentido. Os objetos inanimados não são “aí”, no mesmo sentido que o ser humano, pois não se perguntam pela sua própria existência, não encontram a si mesmos no interior de uma clareira (de

⁴ “[...] a universalidade do ser ‘transcende’ qualquer universalidade de gênero” (HEIDEGGER, 1962, p. 22, tradução nossa).

possibilidades). Uma pedra jamais será capaz de questionar-se sobre seu papel na natureza. A pedra *não existe*, não é para fora de si, não é aberta ao mundo. “Existência é um ente numa relação consigo mesmo, diferente de pedras, plantas e animais. Ele não apenas ‘é’, mas toma consciência de que é ‘aí’ (*da ist*)” (SAFRANSKI, 2000, p. 161). Existir não é, portanto, apenas estar no mundo, mas participar, realizar e se mover dentro deste. O ser-aí se relaciona com o mundo e com os seres que nele habitam.

Heidegger faz uma diferenciação entre **existência** (no sentido de estar aberto para e envolvido em um mundo) e **ocorrência** (no sentido de um mero ocorrer dentro mundo); a primeira refere-se ao ser-aí que de fato existe e que projeta um além de si que define sua existência, aquele que age no mundo, que precisa realizar em cultura o que não existe como natureza, pois “ele tem de criar para si mesmo o mundo-em-torno que lhe sirva” (SAFRANSKI, 2000, p. 198). O segundo é referente aos entes que estão presentes no mundo, mas não necessariamente conscientes, são destituídos de mundo, o que não quer dizer que eles não ocorram, mas que não se relacionam entre si. Ser um ser-aí é possuir um mundo e estar engajado nele, ocupado e envolvido. O ser-aí é aquele que já está, desde sempre, junto a um ente, que possui capacidade de compreensão e que se constitui na medida em que interage. Por isso, o filósofo afirma “*the essence of Dasein lies in its existence*”⁵ (HEIDEGGER, 1962, p. 67).

O ser-aí é o criador da pergunta pelo sentido do ser, é aquele que se preocupa em compreender a si mesmo, os outros e o que o cerca. É consciente e está apto a significar as coisas do mundo, gera uma condição de possibilidade para que o ente se mostre. Apreende e compreende os entes. Já há uma pré-compreensão do ser atuando nas relações com os entes, o ser é sempre um ser do ente. Se há uma relação entre um e outro, é porque o ser já está aí, só é possível que o ente apareça, porque o ser já se manifestou. O ser é aquilo que está pressuposto em tudo o que dizemos. Essa pré-compreensão do ser se dá dentro do universo de sentido, que, como mencionado anteriormente, é, para Heidegger, o mundo em que se vive. Não são os sujeitos que constroem o mundo como se pensava antigamente. Dialogando mais uma vez com Descartes, compreendemos que, para ele, o sujeito pensante era aquele que, por meio de sua racionalidade, conseguia acessar o mundo. Para Heidegger, o que existe é um ser no mundo (*In-der-Welt-sein*), e esses não se separam, não existe um mundo sem ser-aí e tampouco um ser-aí sem mundo. Esse é o primeiro modo fundamental do ser-aí.

⁵ “A essência do ser-aí repousa em sua própria existência” (HEIDEGGER, 1962, p. 67, tradução nossa).

Na medida em que existe um ser-no-mundo, a utilidade dos objetos para com eles não é neutra, mas, sim, possui uma finalidade específica. “Os entes com que nos encontramos diariamente não são as coisas puramente subsistentes, neutras, mas os entes disponíveis, os utensílios com uma finalidade determinada” (STEIN, 2002, p. 66). O mundo vai fazendo sentido ao ser-aí, na medida em que ele se relaciona e produz, é a sua habilidade de fazer uso de algo que dá sentido ao mundo, ou seja, inicialmente, os homens lidam com as coisas, e só depois as explicam. Usam-se utensílios, faz-se uso da técnica, e só depois surge a teoria. É desse primeiro modo que o ser-aí ocupa o mundo. A relação do ser-aí com o mundo faz parte do conceito de manualidade, que é a forma como ele se relaciona com os objetos, a forma e a importância dada a cada objeto, que irá depender de cada ser-aí.

O questionamento sobre o mundo não acontece por causa dessa relação e tampouco é teórico, ele se dá mais tarde, junto ao conhecimento. O primeiro contato do ser-aí com o mundo é de familiaridade e utilidade. “O ser-em não significa apenas que estamos em alguma parte, mas que sempre lidados com algo, sempre temos a ver com algo” (SAFRANSKI, 2000, p. 196). O ser-aí se vê imerso em um mundo de objetos, repleto de entes diversos, e precisa, necessariamente, fazer uso disso tudo. Ele se relaciona de modo funcional com as coisas, com a natureza e com as pessoas, antes mesmo de ser capaz de criar uma consciência objetiva.

Enquanto envolvido em atividades práticas livres de impedimentos, o *Dasein* não tem nenhuma experiência consciente dos elementos do instrumento em uso *como objetos independentes* (ou seja, como os portadores de determinadas propriedades que existem independentemente do contexto de ação, centrado no *Dasein*, ao qual o ente instrumental está relacionado). Assim, enquanto está ocupado em um martelar isento de problemas, o carpinteiro habilidoso não tem uma identificação consciente do martelo, dos pregos, ou da mesa de trabalho, da mesma forma que alguém teria se simplesmente ficasse à distância e pensasse sobre eles. (WHEELER, 2016, p. 9).

Ao se desenvolver no mundo, o ser humano começa a significá-lo por intermédio de palavras, o mundo de sentido está ligado diretamente à forma como cada ser-aí é, ao papel que ele desenvolve. Manifestar-se de formas diferentes é expor a cultura na qual se está inserido. O que faz sentido para um sujeito talvez não faça para outro. A importância que determinadas relações ou objetos têm para um ser-aí pode não fazer sentido algum para outro. Isso não quer dizer que essas relações ou que os objetos não existam para outras pessoas, apenas que estas ainda não formaram nenhuma relação de conhecimento e significação com esses seres.

Os seres-aí, contudo, não se constituem apenas em relação aos objetos, o fazem também em relação a outro ser-aí. Esse mundo de utensílios onde os sujeitos se encontram é,

desde sempre, um mundo compartilhado (*Mitwelt*). Inicialmente, eles não se dão conta da ocupação dos outros, pois os seres são dados tão imediatamente quanto a própria existência. Logo, não parece necessário assimilar ou compreender o outro, pois ele sempre esteve aí. Assim como inicialmente o mundo em que os seres-aí se movimentam não é questionado, por não ser percebido, tampouco o outro é notado. É algo tão comum e familiar, que não se sente ou não se pergunta por sua presença. Mas como a ausência ou a quebra de um instrumento faz com que ele se revele em sua utilidade e revele, ainda, o contexto funcional no qual está inserido, também a perda ou a ausência dos outros mostra (dolorosamente) a originalidade do envolvimento com ele.

Há, contudo, uma grande diferença entre o modo de se relacionar com os entes intramundanos e o modo de se relacionar com o ser-aí. O encontro com o primeiro é mediado pela ocupação (*Besorgen*), pelo negócio, pelo ofício desenvolvido em relação a esse ente. Refere-se à dinâmica existencial do ser-aí. Por outro lado, o encontro com o ser-aí se dá mediante uma forma diferente de intercâmbio que, embora se entrecruze com a ocupação, ela tem de ser diferente. Trata-se da solitudine (*Fürsorge*), conceito que responde em *Ser e tempo* pelos diversos modos de comportamento do ser-aí com os outros, sendo esses comportamentos positivos (dedicação, amor, admiração) ou negativos (hostilidade, aversão). Ser no mundo (*In-der-Welt-sein*) significa então que o ser-aí se constitui em um universo de sentido mediado pela linguagem, e, também, na relação com os outros seres e entes.

Todo ser-aí é um ser jogado em um mundo e caminha para a morte. Nesse espaço entre nascer e morrer, ele tem que ser, uma vez que a morte é uma condição humana. A morte encaminha o ser-aí para a sua autenticidade ou inautenticidade, pois ela “individualiza, ainda que se morra em massa” (SAFRANSKI, 2000, p. 205), e vem para mostrar a impossibilidade da própria existência e para fazer com que os seres-aí existam no período de tempo que lhes foi destinado, trazendo à tona seu modo de ser no mundo. “Os modos de ocupação são, pois, maneiras de o ser-no-mundo existir em relações aos entes no mundo, por meio de seus comportamentos o ser-no-mundo realiza seus projetos existências vindo a ser o ente que é na medida de suas possibilidades” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 88), mas aceitando que em determinado momento, irá falecer.

Entretanto, nem sempre o modo de existir mostra quem realmente o ser é. Há modos de existir que geram um esquecimento da busca por uma vida autêntica. “Para Heidegger, o problema consiste em que o ser humano se estabelece na cultura que criou, na busca de segurança e proteção, e, com isso, perde a consciência de sua liberdade. É preciso despertar de novo essa consciência (SAFRANSKI, 2000, p. 230). Tanto os utensílios práticos e técnicos

quanto o envolvimento com os outros podem fazer com que os seres-aí se alienem, acreditando que alcançaram uma condição genuína, quando, na verdade, acabam encobrendo a possibilidade de serem eles mesmos. Heidegger deseja chamar a humanidade, em *Ser e tempo*, para a propriedade, abrindo mão das imposições públicas como “opiniões, representações morais, atribuições de significados” (SAFRANSKI, 2000, p. 162), que muitas vezes não condizem com o pensamento próprio do ser.

O *da*, de *Dasein*, pode significar também abertura. É a abertura que permite que o ser-aí enxergue o mundo ao qual pertence, que se questione frente à sua existência, à forma de vida que leva e ao relacionamento que tem com os outros. “Cada momento em uma vida humana constitui uma espécie de ponto de bifurcação em que a pessoa ‘escolhe’ um tipo de vida, um modo possível de ser/existir” (WHELLER, 2016 p.6). Ao constituir sua existência e sua consciência, o ser-aí vai tornando-se autêntico ou inautêntico, negando ou aceitando o senso comum, percebendo-se ou afastando-se da angústia gerada pela percepção da morte, abraçando um mundo anônimo ou assumindo uma postura crítica e consciente de seu projeto no mundo.

Heidegger diz que a existência é cercada pela inexistência (*das Nichts*) ou pela morte, o oposto da vida, e que a humanidade tenta esconder isso de si mesma o tempo todo. Tenta esconder que a vida e a existência são finitas, frágeis e temporárias. A sociedade, a mídia, os meios de comunicação tentam a todo custo encobrir esse fato, em grande parte, através do *das Gerede*, *chatter*, da tagarelice, do falatório. O falatório consiste na mera repetição e propagação de algo, sem que haja de fato uma compreensão profunda a respeito. Equivale-se ao discurso cotidiano que basicamente só repete aquilo que impessoalmente já foi dito em outro lugar. Esse falatório possibilita que se esconda essa natureza, em certa medida cruel, do ser-aí; assim como faz com que tudo pareça acessível, compreensível e livre de problemas.

O ser-aí só se torna consciente do nada que o cerca quando se livra de toda essa tagarelice e das coisas cotidianas que mascaram a verdade do ser, atingindo assim sua autenticidade. Heidegger quer acordar os sujeitos para essa fragilidade da vida, da estranheza da existência nesse delicado mundo, ao mostrar-lhes que a morte é um fenômeno intransferível e que é a inexistência que os cerca, e, por isso, eles se sentem angustiados e dispostos a mudar suas vidas. Para o filósofo da floresta negra, não é pelo medo da morte que buscamos um sentido para vida, mas, sim, por causa da angústia por ela gerada. Ela é a postura filosófica de encarar a morte de frente. É ao ouvir a consciência angustiada que o homem se compreende, e entende que ele precisa ser até não poder mais ser. Quando se

conhece a verdade e se conhece seu papel no mundo, os seres-aí se põem em cuidado consigo mesmo e com os outros. Passa-se da angústia para o cuidado, que é a atitude formativa para transformar o mundo. O cuidado autêntico se dá na relação com os outros, é um modo de existir e uma auto-compreensão. É perceber a vida e aos outros na temporalidade.

Heidegger ainda explora, em *Ser e tempo*, diferentes existenciais, que tratam outros aspectos da questão do ser, mas esse não é o enfoque deste trabalho. A breve explanação da obra de 1927 se dá não só pela sua importância histórica e filosófica, mas, principalmente, porque, ao examiná-la brevemente, compreende-se que a desconstrução da tradição metafísica proposta por Heidegger implica uma forma diferente de compreender os seres, as relações, o mundo, e, por conseguinte, a formação na sociedade moderna. Uma vez que para o filósofo a tradição desenvolveu uma forma limitada de pensar a questão do ser e de falar sobre o ser-aí, tentando sempre transformá-lo em um ente intramundano, essa questão pode ser também levada ao campo educacional, pois a educação que se apoia e cresce ao lado da tradição, já não pode enxergar o ser-aí com toda a sua liberdade e suas possibilidades, um ser único que pode e deve buscar sua autenticidade. Mas, enxerga porém, um ser a serviço do senso comum, um ser que é ensinado através de uma sociedade de massa que não se preocupa com a individualização e com os desejos dos seres-aí, que transforma tudo em impessoal, e pode assim, cair nas mãos da simples ocupação e da técnica como regentes de paradigma.

Quando a educação se converte em metafísica ou técnica (no decorrer da história é a técnica que virá a ocupar o papel da metafísica, sendo ela a norteadora de visão de mundo e de produção de sentido), ela limita os seres. Torna-se, assim, uma educação que impossibilita um pensar autêntico, que tranca a humanidade em um paradigma, fazendo com que os homens abdicuem da abertura que lhes é própria. “Uma das objeções mais conhecidas contra a ideia de educação baseada no modelo referencial consiste em apontar o caráter usurpador que ele contém, ao impor de fora uma ideia que, em princípio, não pertence ao próprio sujeito” (DALBOSCO, 2009, p. 170).

Isso quer dizer que a educação, quando pensada pelos moldes tradicionais, ou seja, quando segue a risca a tradição e as evoluções que a constituem, apresenta aos sujeitos um modelo ideal e inquestionável de formação, uma referência normativa herdada da tradição metafísica que não mais condiz ou pode ser aceita pelo ser-aí, pois ela impede que a verdade se apresente. Essa educação que visa a prática e o acúmulo de conhecimentos abandona o sentido de formação que se preocupa com os estudantes, com a sociedade e com a natureza. Trocam-se as possibilidades múltiplas de pensamento por uma educação que prioriza o conhecimento técnico-científico, que privilegia um raciocínio calculista e utilitarista. Uma

educação niveladora, onde os seres devem adquirir conhecimento prático para gerar lucros, para explorar e extrair. Essa educação se instaura “com a autoridade de coisa que se consagra pela repetição, acomoda-se constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 31).

Pensar a educação é necessário, portanto, na medida em que se busca retomar não apenas uma forma própria de pensar o ser, como também o seu envolvimento com o mundo e com os outros, baseado no cuidado, na preocupação, na busca por uma vida autêntica e em uma visão do mundo em que a impessoalidade não impere. “Num sentido amplo e fundamental, educação é tudo o que fazemos por nós mesmos e tudo o que os outros fazem conosco, com a finalidade de formar o nosso ser, perfazendo-o, isso é, fazendo-o alcançar a perfeição de nossa natureza humana” (FERNANDES, 2014, p. 72). Nessa medida, a educação deve encaminhar a humanidade para uma vida consciente e livre.

2.4 A questão da técnica

Ao apresentar uma nova questão, Heidegger procura elucidá-la a nível ontológico, uma vez que sua filosofia se preocupa com o ser. Assim, ele o faz quando apresenta a questão da técnica. A desconstrução que ele propôs à metafísica, por acreditar que ela enticizava o ser, transformando-o em algo que não lhe era próprio, se deu mais tarde, no âmbito técnico. “Para Heidegger, a técnica representa o ponto final na história do esquecimento do ser, iniciado com a metafísica fundada pelos gregos, e que se revela diverso em diferentes épocas históricas, identificando-se com a sua própria história” (COCCO, 2006, p. 35). Isso porque a técnica tornou-se uma nova forma de compreender as pessoas, de entendê-las como um fundo inesgotável de exploração, impossibilitando novamente a pergunta pelo sentido do ser. “Ele atenta para o fato de que o próprio ser humano é jogado para dentro desse projeto técnico-maquinator de controle e domínio das coisas estando, assim como as coisas, disponível para ser encomendado e usado com máxima eficiência” (COCCO, 2006, p. 34). A humanidade enfrenta, mais uma vez, o esquecimento do ser e sua transformação em algo até mais perigoso do que a própria metafísica, a transformação de seres em seres técnicos.

O início do pensamento sobre a questão da técnica pode ser encontrado em *Ser e tempo*, ainda que o autor não tenha tido intenção alguma de desenvolver esse tema em sua tão notável obra. Apesar de Heidegger não ter tratado explicitamente sobre técnica, no escrito de 1927, há indicativos de que ele viria a se debruçar sobre essa questão mais tarde. “É a partir do uso de instrumentos que Heidegger desenvolve sua descrição do fenômeno do mundo e da

mundanidade” (LOPARIC, 1996, p. 3). Esse é o único momento em que a técnica aparece nesse livro, quando ele refere-se aos entes como um utensílio, como um instrumento que necessita ser manuseado.

A manualidade, ou, o modo como o *Dasein* lida com o instrumento, é aquilo que lhe é mais próximo. Dar conta disso é dar conta do ser dos entes intramundanos. Dito de outra forma, a manualidade revela ao *Dasein* a cotidianidade do que lhe é mais próximo. O manuseio dos instrumentos é a essência (*das wesen*) do ente, ou, o que o define. (SILVA, 2009, p. 27).

Essa manualidade (*Zuhandenheit*) é a forma como o ser-aí se ocupa com as coisas e lida com os entes em seu cotidiano. O modo de operar do manual mostra o ente como um aparecimento, diferenciando-o dos seres-aí que não apenas aparecem, mas acontecem. O projeto filosófico de Heidegger mostra, já em *Ser e tempo*, a distância entre os entes e a verdade originária do ser. Mas é Ernst Jünger que, por meio dos escritos *A mobilização total* (1930) e *O Trabalhador* (1932), desperta Heidegger para a questão da técnica. Para ele, a guerra e o progresso são a mobilização total capaz de transformar a vida dos sujeitos em um interminável processo de trabalho sem meta que ocupa e abala os homens. Um traço dessa mobilização é a técnica, a qual faz com que a humanidade seja imersa em um paradigma de produção e exploração, incapaz de voltar-se para si mesma e de perguntar sobre seu papel e sentido como seres-aí.

Após a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, Heidegger identifica uma necessidade de vontade do povo alemão, uma vontade que retoma o saber e o poder de um estar-aí-espiritual-acontecível. Não se trata de render-se a uma vontade de poder, mas sim de fazer uma retomada da filosofia grega, onde o “saber” pode ser traduzido por *téchne*. “É um saber que consiste num questionamento que se mantém em meio ao ente o qual se oculta constantemente” (LOPARIC, 1996, p. 9). Inicialmente, o filósofo alemão acreditava que até mesmo a técnica moderna poderia ser modificada pelo conceito grego de *téchne*. Heidegger está ciente do crescimento da tecnologia e como ela é capaz de degradar o ser-aí, mas ele ainda crê na distinção da palavra *téchne* e do sentido da técnica moderna.

Heidegger reconhece que *Ser e tempo* não será capaz de diminuir a potência da técnica moderna, mas espera que a retomada do pensamento grego, já proposto por ele uma vez, possa auxiliar na construção de algo mais poderoso do que a mobilização total exposta por Jünger. Ainda em 1935, Heidegger expôs, na obra *A Origem da Obra de Arte*, que a palavra *téchne* se referia também à arte e ao artesanato, representando um modo de saber que possibilitava a recepção do ente como tal, ou seja, um desocultamento do ente em seu sentido

verdadeiro. A *téchne* não se refere ao ocupar que aparece em *Ser e tempo*, não se trata de uma atividade do homem, mas ao deixar-viger o que está encoberto. É esse desencobrir que permite que os objetos e os seres sejam em si mesmos. Anos depois, Heidegger percebe o engano cometido ao pressupor que o retorno aos gregos pudesse falar mais alto do que o destino da técnica.

Heidegger I ainda não fazia diferença entre o primeiro começo e a origem do pensamento do ser. Distinção essencial, que permitirá a Heidegger II discriminar a retomada do começo grego do pensamento do ser e o retorno à origem desse pensamento. Feita essa discriminação, a exposição à origem não significa mais necessariamente a submissão à força da filosofia grega. (LOPARIC, 1996, p. 12).

A filosofia de Heidegger pode ser dividida em duas partes, antes e depois da virada (*Kehre*). Nesse momento, Heidegger identificou que sua forma de pensar precisava ser alterada, reformulada. Não no sentido de abandonar tudo o que havia escrito em *Ser e tempo*, mas sim de partir em busca de uma complementação ao seu raciocínio. “Tal virada, constitui assim, uma reversão de curso no pensamento de Heidegger que tenta, no mesmo horizonte, achar um solo mais originário desde o qual se possa conquistar condições para repensar as questões e os achados fenomenológicos de *Ser e tempo*” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 121).

Ele inicia, então, um percurso diferente de compreensão da técnica, onde percebe que ela é capaz de entregar uma concepção correta sobre os entes, ao torná-los acessíveis. Mas que, ao mesmo tempo, ela exige que esse ente se mostre e se ponha sobre seu domínio, o qual impossibilita o alcance da verdade. Ele faz uma investigação real da técnica moderna, “em vez de ser moral, fazendo da técnica uma recusa monstruosa do bem, a crítica heideggeriana é acontecencial: a técnica é o modo de ser do ente nos nossos dias, determinado pela metafísica, isto é, pela acontecência do ser ele mesmo” (LOPARIC, 1996, p 14); é através da técnica que os seres de hoje em dia se desvelam, como seres ao dispor da exploração.

Tudo ocupa agora um lugar bem definido que coincide totalmente com a função instrumental que a coisa reveste em tal sistema. As coisas são conhecidas a partir de sua funcionalidade, na sua instrumentalidade. A metafísica cumprida é, no seu sentido mais pleno e amplo, a técnica e a instrumentalização geral do mundo. O ser do ente é reduzido à ocupação técnica. Do ser não fica mais nada, só restam os entes (COCCO, 2006, p. 39).

Repousa aqui o estatuto antropológico da técnica, cuja raiz encontra-se na manualidade e ocupação, já expostas em *Ser e tempo*. Este estatuto aponta para um modo de

agir humano que é intrínseco, pois, desde que nasce, o homem se põe em uma relação prática com o mundo. Portanto, a tecnologia é uma atividade humana (sentido antropológico) e um meio para atingir um fim (sentido instrumental). Essa constatação da determinação instrumental e antropológica da técnica é correta, mas ainda não é a verdade. “Assim, o simplesmente correto ainda não é o verdadeiro. E somente este nos leva a uma atitude livre com aquilo que, a partir de sua própria essência, nos concerne” (HEIDEGGER, 2001. p. 13).

O ser humano é um ser da disposição na medida em que tem interesse pelas coisas. Também o seu interesse está sob o domínio da técnica moderna, que em sua essência é neutra, trata de uma atividade natural dos homens, mas há algo que escapa; e este algo é o que ganha proporções negativas e desmedidas quando entra no âmbito da armação (*Gestell*), essência da técnica que encaminha o ser-aí para a exploração.

Nesse novo paradigma, as coisas perdem seu sentido verdadeiro e originário, desocultam-se como um utilitário, algo a ser explorado por um explorador (ser) que está à mercê dos planos da técnica. Engana-se quem pensa que a instrumentalidade é o pior problema apresentado pela técnica moderna, que a ameaça dela repousa em seus aparatos e utensílios. É o desencobrimento que mostra o ser dessa forma, que mais preocupa Heidegger. Sua apreensão frente à técnica é que se percam novas possibilidades e novas formas de criação e visão de mundo, propriedades únicas dos seres-aí. A técnica não é só algo prático, é uma compreensão de mundo, mais um capítulo na história do ser. Vive-se, atualmente, em uma concepção de mundo técnica, onde tanto as relações pessoais quanto as relações com os instrumentos e com a natureza se dá mediante esse paradigma.

A técnica ameaça a organização total de mundo em um contexto no qual impera um único tipo de pensamento, por meio do qual se vê o próprio ser humano como objetividade e exploração. Esse pensamento vem ganhando força na sociedade moderna a ponto de descrever o mundo, a natureza e os seres objetivamente. Tornou-se um paradigma cultural, em que o homem está prestes a se tornar refém da história que ele próprio construiu. Gera uma alienação que nem arranca o ser-aí de si próprio nem o conduz para o que ele não é, mas que lhe força a ser no modo da impropriedade, que é, também, uma possibilidade do ser. Dito de outra forma, a alienação condiz com a restrição do ser do ser-aí às suas possibilidades impróprias. Isso quer dizer que a alienação faz com que o ser-aí se prenda unicamente a um modo de inautenticidade. Ela é o último destino dos homens, para onde eles caminham desde seu nascimento. É um destino constituído por um dos maiores perigos históricos, mas que é passível de salvação, desde que, novamente, o homem se abra para essa condição e a perceba como uma ameaça, criando novos sentidos de vida. É nesse horizonte esperançoso do dar-se

conta e do criar-se a si mesmo que será pensada a educação, no terceiro e último capítulo deste trabalho. A educação age no campo da moral, da psique, do conhecimento, das virtudes e também da técnica em sua dupla significação. Mas não é no sentido técnico instrumental que ela deve se desenvolver, pois quando a educação se deixa dominar pela essência da técnica, sem perguntar-se pelas múltiplas possibilidades de si mesmo, pela formação de si mesmo, ela passa a ser também um mero produzir.

O paradigma tecnológico gera uma visão técnica de ser humano, fazendo com que não haja mais preocupação ou cuidado com os outros seres-aí, uma vez que eles se desvelam como forma de extração e de exploração. Pensar a educação por esse viés é pensar uma educação excludente, despreocupada e irresponsável não só com a formação, mas com a própria vida daqueles que depositam seu futuro nela. Assim, uma educação que autentica o pensamento técnico é, certamente, uma educação que não se responsabiliza por seres propriamente humanos. Interrogar-se-á então, pelo papel que a educação deve desempenhar frente à técnica moderna, como e se ela é capaz de auxiliar os seres-aí a passarem da ocupação para a preocupação, libertando-os assim desse paradigma ontológico.

A técnica é um paradigma ontológico na medida em que, após a metafísica, tornou-se o modo vigente do homem no mundo. Desenvolveu uma nova forma de pensar e existir, que atinge o campo educacional. Mas, assim como a desconstrução que Heidegger propõe à metafísica, ele convida que se faça uma releitura da essência da técnica, buscando, como outrora, no sentido originário da palavra ontologia, a pergunta pelo ser, e não enticizando-o, o que, dessa vez, vem ocorrendo na medida em que o ser é algo a ser explorado. Quer propor diferentes formas de visão de mundo pela abertura existente em cada ser-aí, o que não é possível quando os seres se deixam encobrir pelo poder da técnica; uma retomada da ontologia aqui representa uma retomada da atividade reflexiva, e não do aprisionamento de pensamento que a técnica moderna impõe.

2.5 A polêmica heideggeriana e a morte

Ao longo de sua caminhada, já consolidado como um grande filósofo, Heidegger envolve-se com uma de suas alunas, Hannah Arendt, que viria a se tornar uma renomada filósofa política. Ele assume a reitoria da Universidade de Freiburg, em 1933, a convite do partido nazista, sendo julgado por Hannah, Husserl e demais pensadores – judeus ou não – da época. Heidegger abdicou do seu posto poucos meses depois, mas nunca deixou oficialmente o partido. Apesar de jamais ter explicado seu envolvimento com o nazismo, diversos autores e

estudiosos de Heidegger defendem que ele via no nascimento do nacional-socialismo uma perspectiva de vida menos tecnológica, mais homogênea e o resgate de uma identidade nacional, que havia sido perdido pelo povo alemão com a forte influência da globalização.

Heidegger defendia uma existência mais comprometida e menos comercial, consumista ou de massa, podendo ter encontrado no partido nazista os ideais que julgava faltar na sociedade moderna. Pode-se compreender que, se esse foi o ponto de vista acolhido pelo filósofo, ele tenha erroneamente se deixado levar pelas propostas do partido alemão. Entretanto, não se concorda, aqui, de forma alguma, com a barbárie cometida nessa ou em qualquer outra ação que atente contra a vida e os direitos humanos. Da mesma forma que os pensamentos criteriosos e fundamentais de Heidegger não devem se misturar às suas escolhas pessoais.

Entre 1933 e 1945, Heidegger foi proibido de lecionar, enquanto seu envolvimento com o nazismo era investigado. Ele dedicou dez anos à leitura de Friedrich Nietzsche, e também escreveu alguns ensaios e conferências. “Em 1945 estava com dois baús de ferro contendo mais de cem volumes de manuscritos, que procurou salvar numa gruta do Alto Danúbio, diante do bombardeiro dos aliados” (STEIN, 2011, p. 26). Em 1949, dedicou-se à questão da técnica, escrevendo um ensaio que carrega esse nome e que será explorado no segundo capítulo desta dissertação. Por não ter sido incriminado, conseguiu sua aposentadoria e palestrou nos anos de 1951 a 1958.

Faleceu na manhã de 26 de maio de 1976 em Freiburg, com 86 anos. Meses antes de sua morte, Martin Heidegger e o teólogo Bernhard Welt, ambos conterrâneos da cidade de *Meßkirch*, tiveram um extenso, no qual concordaram que a proximidade da morte poderia ser comparada com a proximidade da terra natal. Isto mostra que Heidegger havia vivido de forma plena e satisfatória, na medida em que compara sua morte com o retorno a uma terra querida, uma terra de origem. Solicitou que, quando partisse, houvesse um enterro religioso no cemitério da pequena cidade alemã, a qual o tornou um cidadão honorário, e que o próprio Welt deveria discursar frente à sua sepultura.

A postura de Heidegger em relação à morte pode ser considerada um exemplo de sua definição de autenticidade. Ele aceitou o padecer como uma condição do ser-aí foi envolvido, preocupado, único e crítico. Soube viver de forma intensa e sempre empregando seus esforços no que considerava útil. “Certa vez começou uma conferência sobre Aristóteles com a frase lapidar: *Ele nasceu, trabalhou e morreu*. Assim Heidegger queria que também se falasse dele, pois esse era certamente seu grande sonho: viver para a filosofia e talvez até desaparecer na própria filosofia” (SAFRANSKI, 2000, p. 27). Após ter estudado extensamente a filosofia

clássica, pode ter extraído dela um dos mais belos pensamentos, que mostra a morte como algo natural, “os que praticam verdadeiramente a Filosofia, de fato se preparam para morrer, sendo eles, de todos os homens, os que menos temor revelam à ideia da morte” (PLATÃO, 2002, p. 264), ou seja, sendo esses os que, de forma mais serena, podem aceitar essa condição humana.

3 A DUPLA SIGNIFICAÇÃO DA TÉCNICA

O segundo capítulo deste trabalho versa sobre a técnica, mas, ao expor a palavra técnica, não se tem o intuito de direcionar o pensamento aos avanços tecnológicos ou aos modernos aparelhos que foram desenvolvidos ao longo dos anos, mas, sim, de demonstrar, pelo viés heideggeriano, em que consiste exatamente a técnica, qual sua essência e suas implicações na sociedade. Será feita uma reconstrução do texto de 1954, *A questão da técnica*, no qual Heidegger aborda percepções e preocupações relacionadas a essa temática. A compreensão dos caminhos que a técnica possibilita ou não ao ser-aí, faz parte também do terceiro capítulo, onde são apresentados os modos de se relacionar dos seres-aí como “ocupação”, “cuidado” e “solicitude”, formas autênticas e inautênticas, preocupadas ou não com os seres-aí e os entes que estão no mundo, e de que forma a técnica implica em tais relacionamentos e também, evidentemente, na questão da educação. Nesse quesito, se pensa em como é possível atingir a autenticidade através de uma educação que não se renda ao paradigma técnico, mas que se responsabiliza por formar seres críticos e que projetem um caminho preocupado, consciente e autêntico no mundo.

O destino da técnica atinge a tudo e a todos, regendo o campo da ciência, da ética, do conhecimento, da tecnologia, da medicina e outros. Imaginou-se que a evolução da técnica pudesse acabar com os dilemas e as fragilidades que esses campos apresentavam, entretanto, a humanidade seguiu por um caminho ainda mais complexo. A evolução humana que visava maior conforto, maior segurança e praticidade, acabou caindo em um paradigma de exploração e extração, onde as melhorias práticas e o modo de envolvimento já não estão sob o domínio dos seres-aí, mas são guiadas pela essência da técnica. “Haveria, portanto, um princípio ao qual nos atrelamos e todos os campos do conhecimento se ligam a um princípio destes numa época determinada e seu princípio epocal” (STEIN, 2011, p. 163). A técnica, que é produto de uma determinação histórica, passou a constituir a mediação por meio da qual o sentido do mundo é desvelado, criado.

Uma vez que toda a visão de mundo se insere dentro desse paradigma técnico, a humanidade acredita que essa é a única forma que ela pode ser no mundo. A sociedade moderna se deixa controlar pelos aparatos técnicos, quando depositam sua criatividade, seu tempo e sua exposição em aparelhos que, em certa medida, a excluem da vida real e as seduzem a uma vida ilusória e muitas vezes inacessível ou inautêntica. Mas, mais grave do que isso é o fato de que a sociedade também se deixa controlar pelo pensamento técnico, pela

essência técnica, que impõe uma forma de conduzir a vida e se relacionar que faz com que os sujeitos sejam vistos como fonte de extração.

Os aparatos tecnológicos estão cada vez mais fazendo parte do modo de ser da humanidade, a escrita, a audição, a interação e a aprendizagem vêm sendo mediadas pelos computadores e celulares, com a promessa de uma vida mais organizada e prática. “Se, desse modo, as condições de possibilidade do sentido do mundo estão inscritas no âmbito de vigência da técnica, desnecessário será insistir no fato de que também a educação é afetada por essa dinâmica planetária da técnica” (FERREIRA; GRISOTTO; WEBER, 2014, p. 2). Evidentemente que os locais de ensino e aprendizagem passaram a incorporar todos os utensílios necessários para que os estudantes estejam em contato com o que há de mais moderno, mas dizer que é isso que causa danos à educação seria um posicionamento ingênuo e irresponsável, pois haveria uma transição de responsabilidade, que deveria, na verdade, recair sob a essência da técnica, e não na tecnologia.

Também na educação, o influxo da tecnologia tornou-se preponderante. A proliferação de materiais, livros, artigos, teses acadêmicas, insistem em afirmar, e existem razões mais do que plausíveis para tal insistência, que uma dimensão decisiva do significado da educação no século XXI apenas será configurada adequadamente quando forem incorporados os desafios lançados pela tecnologia (WEBER, 2014, p. 92).

Esses desafios não se dão no âmbito de atualizações de *softwares* e compras de *hardwares*, como se julgava no início do aparecimento dos computadores e das redes de internet, mas, sim, em compreender que a técnica lança uma nova interpretação de ser humano, de educação e de mundo, e que é preciso atualizar-se frente a esses novos conceitos, com o intuito de dialogar com a essência da técnica, e não apenas ficar a mercê de suas determinações. Ou seja, perceber que a educação também está sob o domínio da técnica é perceber em que medida ela autoriza que esse paradigma entre em vigor dentro de seu próprio campo de atuação. É pensar em que medida ela permite que o ensino seja mais uma forma de transformar a sociedade em seres que precisam ocupar e produzir incessantemente, e que não têm mais tempo ou tampouco imaginam que deveriam ou poderiam preocupar-se em viver uma vida diferenciada.

3.1 O sentido instrumental da técnica

Em 18 de novembro de 1953, Martin Heidegger proferiu, no *Auditorium Maximum* da Escola Superior Técnica de Munique, a conferência *A questão da técnica*, em virtude de um ciclo de conferências promovido pela Academia Bávara de Belas Artes, e que um ano mais tarde passaria a ser um texto integrante do III Anuário dessa Academia. Ele inicia a conferência pondo em voga a própria palavra “questão”. O filósofo expõe a importância da pergunta; não pelas denominações e respostas dela provindas, mas sim, pelo caminho que o questionamento possibilita construir. Esse caminho a que ele se refere é o do pensamento, pois pensar não é necessariamente tão óbvio quanto se imagina, e necessita ser constantemente revisitado e compreendido.

O pensamento recai na linguagem, pois são os termos da linguagem que guardam em si os múltiplos sentidos que as palavras contêm, ou seja, as diversas possibilidades do pensamento e da compreensão.

A linguagem, então, tem por função preservar, no sentido de cuidar, proteger e zelar pela mensagem do Ser. Existir, como ser-no-mundo, para o *Dasein* significa estar aberto ao Ser, escutá-lo, compreendê-lo e revelá-lo através da linguagem. A linguagem é o advento do próprio Ser que se clareia e se esconde. Ela tem um papel desvelante. A linguagem se manifesta como o lugar da verdade do Ser, como a “casa do Ser”. Ela abriga, mantém e preserva o Ser ao qual pertence. (COCCO, 2006, p. 50).

Desse modo, o primeiro passo para entender a técnica é perguntar sobre ela, uma vez que, ao tentar compreendê-la, estará se construindo um caminho até ela. Compreender a técnica é perceber seu significado na vida humana, seu alcance, seus limites, o perigo e a salvação que nela habitam. É construir um caminho de liberdade, pois a liberdade reside na própria técnica. Conhecê-la é ter um domínio de si mesmo e fazer suas próprias escolhas frente a ela, e é, necessariamente, saber diferenciar entre a técnica e a sua essência. A primeira trata dos meios de agir do homem e dos aparatos tecnológicos. A segunda, de uma visão de mundo que ocupa o lugar da metafísica e ameaça trancar a humanidade em uma forma exploratória de ver o ser. Por isso, é necessário manter o pensamento desperto, a fim de que a existência humana não se torne técnica.

Se a técnica é capaz de atingir o patamar do questionamento, é porque o ser-aí é capaz de abrir-se frente a ela e criar com esta um relacionamento livre. Dessa forma, enxergar a técnica meramente como uma destruição de mundo ou como um poder de encobrimento mais forte do que os sujeitos consiste em pensamentos já ultrapassados. Nas últimas décadas,

“ocorreu uma mudança significativa no juízo sobre a técnica e a tecnologia, de modo que, a partir de então, passou-se a considerar a técnica como um modo próprio da humanidade” (FERREIRA; GRISOTTO; WEBER, 2014, p. 3).

Enquanto os seres humanos não trouxerem à tona a questão sobre a essência da técnica, estarão fadados a lidar com o que é meramente técnico, afastando-se ou moldando-se a isso, incapazes de se relacionarem livremente com a técnica, independente de manifestarem-se, contrariamente ou a favor desta. Sem atingir a essência, estarão trancados em um paradigma técnico que orienta o mundo moderno, um pensamento técnico no qual o homem já está inserido desde seu nascimento, uma chave de leitura universal, um fundo cultural que possibilita toda e qualquer compreensão.

Pois não apenas a dimensão material do mundo – os objetos –, mas também as “configurações subjetivas” – o imaginário, a representação de si, dos outros e do mundo, por exemplo – são marcadas e constituídas indelevelmente pelo modo tecnológico de criar e representar o mundo e o humano (WEBER, 2014, p. 91).

Os objetos tecnológicos são capazes de modificar externamente o mundo em que os seres humanos vivem, trazem praticidade, facilidade e entretenimento ao dia a dia das pessoas, e por isso parece ser o que há de mais fundamental na técnica, pois é o que se mostra. Entretanto, a técnica vai muito além disso e é capaz de transformar a própria humanidade. A técnica autentica a extração e a intensifica visando ao lucro, à estocagem e a demais ganhos em um processo desmedido e irracional. O ser humano naturalmente deseja manipular e alterar as coisas, “derruba uma árvore para fazer tábuas, construir casas; usar a presa de um elefante para fabricar uma jóia, etc. Ou seja, nós temos uma compulsão ao *Dispositivo* que só o ser humano tem, a fazer objetos. *A natureza é, para o ser humano, um fundo inesgotável para fazer objetos*” (STEIN, 2011, p. 163). O perigo da instauração da técnica não é apenas a destruição da natureza, mas também a destruição do próprio homem, e do pensamento. Heidegger afirma, ainda, que considerar a técnica algo neutro é pior do que apoiá-la ou negá-la, pois demonstra a incapacidade de percepção da sua existência e a intenção humana de dominar todas as coisas técnicas quando se percebe ameaçado por essa.

Por conseguinte, busca-se apontar para a necessidade da constituição de uma ontologia crítica do objeto tecnológico, pois o mero uso de objetos tecnológicos, sem tal reflexão e definição, pode levar a constituição de uma ignorância profunda: a não percepção do que seja aquilo com o qual lidamos e que nos constitui à medida em que somos formados, seja na escola ou nos planos mais amplos de nossa vida. (WEBER, 2014, p. 93).

O ser humano acredita dominar a técnica e ser conhecedor de métodos capazes de domá-la. “Absorvido pela expansão do império humano sobre o planeta, o homem tende a crer que é sujeito dominante da técnica de que se serve. O sujeito maquinador é, então, o perpétuo perigo de uma ilusão que faz tomar o ente pelo ser” (COCCO, 2006, p. 41). Aquele que acredita ter nas mãos o controle da técnica é quem está sendo por ela dominado. A técnica ilude a humanidade; enquanto os seres pensam imperar frente a algo por eles mesmos desenvolvido, não percebem que o perigo não reside na tecnologia avançada, mas sim em sua essência, que é um produto histórico.

3.2 O sentido antropológico da técnica

Inicialmente, o homem compreende a técnica como algo instrumental, passível de ser controlado, desde que sejam delimitados os seus fins, pois “vivemos uma época na qual sucumbimos a um estado ilusório, que nos dá a sensação (falsa) de um controle sobre o real – pensamos que o verdadeiro só coincide com o que se tem pleno conhecimento” (POSSAMAI, 2010, p. 25), mas é justamente aí que ele é dominado pela técnica, pois é ela quem domina o homem, e não ao contrário. E quando se vê sufocado, mediado e controlado por ela, emerge o poder de confrontá-la e compreendê-la a partir de sua essência, para que então seja verdadeiramente possível dominá-la. É do medo que os seres humanos enfrentam do perigo de serem soterrados pela técnica que nasce a liberdade para não escolhê-la como visão orientadora de mundo.

Claramente, essa escolha é aplicada a um contexto mais amplo, a uma conjuntura social, e não apenas a um único ser humano. Não é uma pessoa específica ou um messias que será capaz de mudar o curso da história, pois a visão técnica de mundo só poderá ser transformada mediante uma mudança ontológica, ou seja, na forma de perguntar e compreender o ser. Concorda-se que não é simples fazer novas escolhas frente à técnica, pois ela molda a sociedade e desvela um mundo de sentido que é regido por uma visão exploratória, a qual, por sua vez, altera o jeito do ser-aí ser no mundo. Ela opera tanto por intermédio dos aparatos tecnológicos quanto do fazer do homem, de suas atividades práticas. Assim, a técnica não responde apenas pelos modos de fazer, como também pela forma de conhecer, seja esse conhecimento popular ou acadêmico. Todo o conhecimento que atende ao chamado da técnica tende a resumir o ser através de sua disponibilidade, e, por isso, é preocupante encontrar a educação interagindo pacificamente com esse enquadramento técnico.

A fim de retomar a pergunta pelo sentido da técnica, Heidegger exhibe duas explicações antropológicas que pretendem esclarecer essa questão, para depois construir sua própria distinção entre técnica e essência da técnica, e depositar, nessa última, o conceito de verdade. A primeira afirmação é de que a técnica trata de um meio para um fim, e a segunda, de que a técnica é uma atividade do homem. Ambos enunciados pertencem à técnica, Heidegger explica. Isso porque tanto a produção quanto os produtos extraídos com o auxílio dos aparatos tecnológicos fazem parte do projeto ontológico técnico. Ou seja, tanto os mais avançados aparelhos tecnológicos quanto o modo de produzir e explorar, estão inseridos no contexto técnico, pois a técnica é também um instrumento a serviço dessa visão de mundo. “A concepção corrente da técnica, de ser ela um meio e uma atividade humana, pode se chamar, portanto, determinação instrumental e antropológica da técnica” (HEIDEGGER, 2001, p. 12).

Essa determinação instrumental da técnica é correta aos olhos do autor, isso porque, desde a técnica antiga até a moderna, ambas são produções do homem (meio) visando a um fim específico. “A determinação instrumental da técnica é mesmo tão extraordinariamente correta que vale até para a técnica moderna” (HEIDEGGER, 2001, p. 12). É evidente que a produção técnica moderna exige processos mais complexos e etapas mais diversificadas, comparado ao primitivismo com que se produzia e extraía coisas no passado, mas ambas são um meio para um fim. No entanto, ainda que essa concepção instrumental de técnica seja correta, ela não atinge a verdade, pois um discurso verdadeiro sobre a técnica mostra aquilo que está oculto: sua essência. Não é possível compreender a essência da técnica através da instrumentalidade. É fato que repousa na técnica algo de instrumental, que não precisa inicialmente de uma profunda reflexão, e que a auxilia na operação, propagação, dominação e massificação do mundo moderno, mas isso não é tudo.

Na busca pelo oculto, se confirma que essa determinação instrumental da técnica é adequada, mas que não é aí onde repousa sua essência. É no encontro dessa essência que o verdadeiro será desvelado e a liberdade atingida, uma vez que o correto ainda não é necessariamente verdade. A fim de encontrar o que é verdadeiro, Martin Heidegger sugere que se busque dentro do que foi descoberto até então sobre a técnica, ou seja, pela sua concepção instrumental. Assim:

Devemos, pois, perguntar: o que é o instrumental em si mesmo? A que pertence meio e fim? Um meio é aquilo pelo que se faz e obtém alguma coisa. Chama-se causa o que tem como consequência [*sic*] um efeito. Todavia, causa não é apenas o que provoca um outro. Vale também como causa o fim com que se determina o tipo de meio utilizado. Onde se perseguem fins, aplicam-se meios, onde reina a instrumentalidade, aí também impera a causalidade (HEIDEGGER, 2011, p.13).

O texto introduz o leitor à filosofia de Aristóteles, o qual expõe que há, no mundo, quatro causas: a *causa materialis* (matéria), *causa formalis* (figura), *causa finalis* (o fim a que se destina) e a *causa efficiens* (aquele que produz). Assim, a técnica reafirma-se como um meio que visa a um fim. Nesse contexto, pondera-se: o que une essas quatro causas em uma só, e em que consiste a causalidade essencialmente? Sem responder a essas questões, a causalidade também ficará imersa na determinação instrumental da técnica, e incapaz de atingir a sua essência e verdade. Há um equívoco em pensar que apenas a finalidade pertence à causalidade, na medida em que as quatro causas são responsáveis pela vigência de um utensílio, elas estão comprometidas entre si, em um jogo de responder e dever. Entende-se, por isso, que o “dar-se e propor-se designam a vigência de algo que está em vigor” (HEIDEGGER, 2001, p. 15). São as quatro causas que possibilitam o aparecimento por completo de um objeto e é um deixar viger de sentido mais amplo, já que “o significado corrente e restrito da expressão deixar-viger diz, ao contrário, apenas oferecer oportunidade e ocasião, indicando assim uma espécie de causa secundária, sem importância no concerto total da causalidade” (HEIDEGGER, 2001, p. 16).

Essa vigência se desenvolve no âmbito da produção, retomando o sentido grego de *ποίησις* (*poiésis*), não só na produção artesanal, mas no âmbito de um aparecimento, de uma força própria, podendo ser uma criação ou um produzir até mesmo da natureza, onde o que ainda não é passa a ser. O produzir faz uso das quatro causas para possibilitar a vigência de algo, é o que conduz o encoberto para o desencobrimento. “Eles deixam chegar à vigência o que ainda não vige. Com isso, são regidos e atravessados, de maneira uniforme, por uma condução que conduz o vigente a aparecer” (HEIDEGGER, 2001, p. 16). A produção só se dará no sentido pleno da palavra, quando possibilitar o aparecimento de algo até então oculto, quando possibilitar o desvelamento de algo que até então não conseguia aparecer. “Construir uma casa, ou criar qualquer outro objeto técnico, não é um ato por meio qual meramente se produz uma coisa, e sim, um modo de fazer viger os quatro modos da vigência, as quatro causas aristotélicas” (WEBER, 2014, p. 96). Ainda que essa criação resulte em um objeto, o decisivo da técnica para Heidegger não se refere à causa final ou ao manuseio ocorrido durante o processo, mas sim no desencobrimento que essa produção possibilitou, naquilo que ela trouxe à tona.

Ao propor a análise da linguagem, Heidegger elucida que a técnica nasceu na Grécia Antiga. “Técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica vige e vigora no âmbito onde se dá desencobrimento e des-encobrimento, onde acontece *ἀλήθεια*, verdade” (HEIDEGGER, 2001, p. 18). A verdade se dá como uma forma de descobrir, de mostrar o real, e não como

um conceito instituído pela civilização. Entretanto, a humanidade não compreendeu esse termo corretamente, e a tradução de *ἀλήθεια* (alethéia) para verdade possibilitou uma sensação de um homem superior à própria realidade, capaz de conhecer e significar o mundo e os entes. O processo de descobrimento para os gregos é conhecido como *ἀλήθεια*, para os romanos como *veritas*, e chegou até a sociedade moderna através da palavra *verdade*, sendo compreendida como o que há de correto em uma proposição. “A avidez humana pela certeza, explicação, segurança e a constante tentativa de fuga a tudo o que ameaça escapar ao seu controle racional e técnico empurra o homem a orientar-se segundo a perspectiva do cálculo, ou seja, sentir-se seguro é ter todas as coisas sob o controle” (COCCO, 2006, p. 42). Todo o retorno de Heidegger aos gregos se dá, justamente, para demonstrar que há uma distinção entre o instrumental e a verdade. A primeira inicia um processo causal, onde o elemento aglutinador é o produzir, a segunda é, desde Platão, compreendida como desvelar, como forma de ver e compreender o que se mostra em sua essência. Assim, o descobrimento está ligado, diretamente à verdade, e não a proposições lógicas. Heidegger (2001, p. 17) pergunta: “O que a essência da técnica tem a ver com descobrimento? Resposta: tudo. Pois é no descobrimento que se funda toda a produção”.

A essência da técnica é então uma forma de descobrir, onde o núcleo não repousa em aparatos tecnológicos e modernas operações ou desenvolvimentos científicos, mas, sim, no âmbito da verdade. Heidegger afirma que inicialmente tal comparação pode parecer estranha, mas que esse sentimento de estranheza fará com que os seres humanos questionem novamente o sentido da palavra técnica. Essa palavra aparece nos escritos de Platão, relacionada com o termo *ἐπιστήμη* (epistemologia), ou seja, a técnica se relaciona com a episteme na medida em que essa responde a um conjunto de conhecimentos construído, referente a um dado momento histórico. Ou seja, a técnica está interligada com o conhecimento. “O conhecimento provoca abertura. Abrindo, o conhecimento é um descobrimento” (HEIDEGGER, 2001, p. 17). É ao dar-se conta do enquadramento no qual a humanidade se move que o ser-aí consegue libertar-se e progredir em seu próprio projeto ontológico. A educação, portanto, tem um papel fundamental nesse processo, quando, ao invés de deixar-se dominar pela essência da técnica, transforma os discentes em seres humanos críticos, capazes de avaliar os efeitos que a técnica moderna traz para o cotidiano. Implica-se aqui uma formação que pense seres preocupados, e não apenas ocupados com as informações e tecnologias que surgem cada vez mais. São seres que conhecem não apenas o que é útil para aplicar no mercado de trabalho, mas seres que conhecem a verdade.

A *τέχνη* (técnica) representa, também, segundo os escritos de Heidegger, tanto habilidade artesanal quanto algo poético, pertencente a belas-artes. Isso porque a arte, como a poesia (que será o enfoque de outras obras do filósofo), é capaz de desvelar. “A *τέχνη* é uma forma de *ἀλήθεια*. Ela des-encoberto que não se produz a si mesmo e ainda não se dá e propõe” (HEIDEGGER, 2001, p. 17). Ele demonstra, aqui, um sentido relevante da técnica, onde ela não se dá apenas como exploração, mas como uma forma de deixar-viger e de descobrir, quando percebida em sua essência, pois, na essência da técnica reside a verdade. A verdade de que o ser-aí é próprio, único, determinante de mundo e de sentido, o que se perde quando ela é vista apenas como uma evolução humana. Assim, o fundamental da técnica não repousa no meio, na forma ou na matéria de produção, mas sim no descobrimento. É no deixar viger que a técnica cumpre seu papel de produção no âmbito da verdade. A subdivisão da técnica se dá entre instrumento (meio para um fim), causalidade (tem a ver com a produção, tornar algo vigente) e *poiésis* (produção como descoberta, como verdade). Esse descobrir que atinge a verdade pode ser relacionado ao pensamento grego e à técnica antiga, mas, pondera-se: ele também é válido para a técnica moderna?

A técnica artesanal (grega) e a técnica maquinística (moderna) distinguem-se pelo fato da primeira ser uma forma de aparição poética da *phýsis*, ao passo que a segunda é uma forma de exploração funcional do mundo. Ambas são nitidamente distintas entre si, entretanto, estão intimamente relacionadas. (POSSAMAI, 2010, p. 29).

A técnica moderna exerce a mesma função da antiga, “também ela é descobrimento. Somente quando se perceber este traço fundamental é que se mostra a novidade e o novo da técnica moderna”, ou seja, a técnica moderna é também uma forma de desvelar, de descobrir, mas é mais ameaçadora do que a técnica antiga. Isso porque ela não cresce mais no âmbito da produção, e sim da exploração. A essência da técnica moderna, ao mesmo tempo em que promove salvação, pode levar à destruição. Seu descobrir visa explorar e estocar o quanto for possível, um modo de ser que não condiz com a verdade e que tampouco é viável eternamente. Ao contrário do moinho de vento, cuja energia produzida beneficiava o homem, hoje é necessário também armazenar o máximo possível, extrair da natureza tudo o que puder. Altera-se, assim, a visão dos sujeitos frente ao meio, o campo, o subsolo, a água, tudo é percebido como fonte de exploração, de subtração. “A lavra do lavrador não desafiava o lavradio. Na sementeira, apenas confiava a semente às forças do crescimento, encobrindo-a para seu desenvolvimento [...] a agricultura tornou-se indústria motorizada de alimentação” (HEIDEGGER, 2001, p. 19).

O desencobrimento que a técnica moderna possibilita é a exploração, tudo está disponível. “Quem explora não cultiva, tampouco protege” (WEBER, 2014, p. 97). Ela acaba com o que se dava de próprio no desencobrimento, impossibilitando um relacionamento com a verdade e com a autenticidade. O que Heidegger teme em relação à técnica é justamente a “planificação, o controle, a exploração, pois ela impede o surgimento do desencobrimento em si mesmo, em seu sentido mais genuíno, o da irrupção do modo peculiar de ser de cada coisa, ou seja, de irrupção da diferença, do pensamento” (WEBER, 2014, p.98).

Heidegger explica que não é por causa da aparelhagem moderna que se desenvolveu essa intenção exploratória e negativa frente à natureza, “não a técnica, mas os fins para os quais é empregada podem ser ‘maus’. É preciso evitar uma demonização da técnica e em troca analisar a ‘técnica da demonização’” (SAFRANSKI, 2000, p. 462). Essa demonização à qual se refere Safranski está relacionada ao perigo que o homem corre de transformar sua existência em um explorar/dispor. Para Heidegger, a técnica não é perigosa, o que ameaça a humanidade é a essência da técnica que percebe tudo pelo viés da disponibilidade. Na medida em que o mundo é compreendido por meio da exploração e do cálculo, também o homem pode aparecer, descobrir-se nesse viés, acreditando-se que essa é a verdade. Isso se dá também no âmbito acadêmico, pois esse contexto encontra-se a mercê da técnica como visão paralisante de mundo. Não é que a educação “apenas” sujeite os homens a perceberem o mundo como fonte de exploração, mas sim que, na medida em que se atende a uma visão de mundo exploratória, também a relação dos seres-aí um com os outros e com o mundo é instigada a desenvolver-se por um viés que aniquila o outro como igual.

O outro já não consegue se mostrar como uma pessoa que interage, que pensa, que projeta e que compreende o mundo ao seu redor, pois os meios educacionais o ensinaram a ser e a aceitar ser um fundo de reserva, que trabalha constante e conseqüentemente, para ratificar esse paradigma técnico. A técnica moderna transforma a visão humana em uma racionalidade instrumental, em um universo em que tudo está ao dispor do homem. Como afirma Heidegger (2001, p. 20):

O desencobrimento que domina a técnica moderna, possui, como característica, o pôr no sentido de explorar. Esta exploração se dá e acontece num múltiplo movimento: a energia escondida na natureza é extraída, o extraído vê-se transformado, o transformado, estocado, o estocado, distribuído, o distribuído, reprocessado. Extrair, transformar, estocar, distribuir, reprocessar são todos modos de desencobrimento.

Esse desencobrimento se dá através da disponibilidade, ou seja, pelo modo com o qual tudo o que é tocado pelo desabrigar se mostra como disponível. A natureza, as máquinas e os seres pertencem e se movimentam dentro da essência da técnica, todos são considerados, portanto, meios de exploração e não bastam como si mesmos, já que são vistos e se mostram exclusivamente por esse viés. Também a ciência percebe as coisas como fonte de riqueza e de manipulação, passível de extração a fim de melhorar e auxiliar a vida humana, esquecendo-se da importante diferença entre cuidar e explorar. Acredita-se que é o homem quem instaura e propaga tal modo de ver o mundo, entretanto, esse é também governado pela técnica, serve à essência da técnica, pois se encontra imerso nesse paradigma, não pensa e tampouco se percebe fora dele.

Quem realiza a exploração que des-encobre o chamado real, como disponibilidade? Evidentemente, o homem. Em que medida o homem tem este des-encobrir em seu poder? O homem pode, certamente, representar, elaborar ou realizar qualquer coisa, desta ou daquela maneira. O homem não tem, contudo, em seu poder o desencobrimento em que o real cada vez mais se mostra ou se retrai e se esconde. Não foi Platão que fez com que o real se mostrasse à luz das ideias. O pensador apenas respondeu ao apelo que lhe chegou e que o atingiu. (HEIDEGGER, 2001, p.21).

A técnica é realizada pelo homem, apesar de não ser um produto do homem, e sim, um pano de fundo cultural, o qual o autor denomina como um enquadramento ou uma força histórica que orienta o ser-no-mundo. Esse pano de fundo cultural já está inserido no universo, trata-se de um contexto histórico que abraça os seres e todas as relações existentes entre eles. A cada ação e pensamento, o homem está fadado a se mover pela técnica, ao descobrir e dispor, o mundo responde ao chamado da disponibilidade, pois ela define a compreensão de mundo em um projeto ontológico técnico que força as pessoas a enxergarem e a se comportarem dessa forma, uma vez que a técnica elimina a pergunta sobre “quem” é o homem e a transforma em “no que” é o homem. “Chamamos aqui de com-posição (*Gestell*) o apelo de exploração que reúne o homem a dis-por do que se des-encobre como disponibilidade” (HEIDEGGER, 2001, p. 23). O filósofo pretende ressignificar a palavra alemã, utilizando-a para se referir à essência da técnica moderna.

Com-posição, “*Gestell*” significa a força de reunião daquele por que põe, ou seja, que desafia o homem a des-encobrir o real no modo da dis-posição, como disponibilidade. Com-posição (*Gestell*) denomina, portanto, o tipo de desencobrimento que rege a técnica moderna mas que, em si mesmo, não é nada técnico. (HEIDEGGER, 2001, p. 24).

A *Gestell* é uma possibilidade de desencobrimento, onde o maior problema é que oser-aí se feche para novas visões de mundo, percebendo apenas o que é determinado por essa armação. Todos os aparatos tecnológicos e o fazer moderno respondem a essa força histórica que é dirigida pela essência da técnica. Não está sob controle humano mas se mantém por meio do comportamento desses, e os desafia constantemente. Dessa forma, o “mandar fazer toma a forma de ‘enquadramento’ ou ‘composição’ (*Gestell*: a essência da técnica reside no *Gestell*), que reduz todos os entes, incluindo os humanos, ao nível homogeneizado dos recursos disponíveis para serem encomendados e usados com máxima eficiência” (FLEIG, 2005, p. 79). A essência da técnica (*Gestell*) faz com que a humanidade se tranque em uma visão de mundo, onde tudo está disponível, tudo serve como fundo de reserva, a humanidade não contempla mais relações, mas, sim, explorações.

A tecnologia veicula ou articula o modo de ser da humanidade, quando sua essência tende a desapropriá-la da possibilidade de pensar seu modo de ser e, assim, a bloquear o caminho que lhe permitiria dispor de outras formas de existência que não as tecnológicas e maquinísticas. (RÜDIGER, 2006, p. 46).

A educação da sociedade moderna valoriza o princípio de utilidade e rapidez, deixando de lado a preocupação com a maturação das ideias, as discussões, o momento de reflexão. Isso tudo é reflexo da *Gestell* operando na vida dos seres humanos. Ela desafia que o real desencubra-se como a verdade, o que, nos dias de hoje, se resume à própria técnica. “Nacom-posição, dá-se com propriedade aquele desencobrimento em cuja consonância o trabalho da técnica moderna des-encobre o real, como dis-ponibilidade” (HEIDEGGER, 2001, p. 24). Não se trata então da com-posição e da essência da técnica gerarem tudo o que é técnico, e, sim, de serem elas próprias, um modo de visão que é incorporado e aceito pela humanidade, com o intuito de perceber e conhecer o mundo em que se encontra. A essência da técnica é uma concessão humana que perdura e se propaga porque os homens permitem tal feito ao longo da história.

A principal prova disso encontrar-se-ia no fato de que, nessa era tecnológica, tornamo-nos, nós mesmos, elemento de reserva ou peça de reposição do processo de produção do real. A armação está instalada em nossa essência, ocupa um lugar que pertencia apenas ao ser humano, a tal ponto que o ser não mais se reconhece, ou tende a se interpelar unicamente como maquinismo (de trabalho, de consumo, de auto-satisfação. (RÜDIGER, 2006, p. 45).

Afirma-se, mais uma vez, que a técnica não é apenas uma atividade humana, mas uma determinação antropológica. Sua essência é quase sempre encoberta, pois se trata de uma

força maior. Muitos acreditam que foi a ciência quem preparou o caminho para a técnica moderna, devido a seus meios exploratórios e de obtenção de resultados, entretanto, é justamente o contrário. Na física e na ciência, o homem percebe a natureza como um sistema calculável, manipulável, mas é a força de exploração que está atuando, mesmo que não transpareça. Assim como não se pode dominar a técnica, tampouco o homem pode dominar a natureza, ainda que se sinta autorizado a investigá-la e a extrair respostas desta. A composição não nasceu da ciência e tampouco é algo técnico, trata-se de uma visão de mundo onde está disponível um tipo de verdade que desvela o mundo como extração. Tanto a técnica quanto a ciência fecharam-se em um sistema de trabalho em que o pensar técnico não comanda apenas a pesquisa e a produção, mas também o comportamento humano.

O papel do homem é descobrir, deixar viger. Este é seu destino na era técnica: fazer com que o real apareça, pois, assim, suas ações serão históricas e auxiliarão o seu caminho e o futuro das novas gerações. O destino do descobrimento é uma manifestação a partir de um paradigma histórico, nesse caso, o da técnica. “No desafio da disposição, a composição remete a um modo de descobrimento. Como modo de descobrimento, a composição é um envio do destino” (HEIDEGGER, 2001, p. 27). Tanto para os gregos quanto para Heidegger, a essência é aquilo que perdura, que permanece. Para os gregos, tratava-se de uma generalização das coisas individuais que geravam um conceito; para Heidegger, é a técnica o que fica para a posteridade. Por isso, é preciso atingir a essência da técnica como desvelamento da verdade, e não aceitando o descobrir técnico que ela promove.

Heidegger afirma, no entanto, que não se trata aqui da palavra destino como aquela tida por absoluto desejo divino ou incapaz de ser modificada pelos sujeitos, um condicionamento ou uma fatalidade; e sim, uma aceitação cultural, algo que pode ser, em certa medida, alterado, “pois o homem só se torna livre num envio, fazendo-se ouvinte e não escravo do destino” (HEIDEGGER, 2001, p. 28). É o encaminhamento de um modo de compreender o mundo, mas os sujeitos têm o poder de fazer frente a essa composição na medida em que a compreendem e se tornam senhores de si próprios. Abrir-se a diferentes caminhos e novas ideias é uma forma de perceber a essência da técnica como um movimento histórico, mas não único. Segundo o filósofo:

Quando pensamos, porém, a essência da técnica, fazemos a experiência da composição, como destino de um descobrimento. Assim, já nos mantemos no espaço livre do destino. Este não nos tranca numa coação obtusa, que nos forçaria uma entrega cega à técnica ou, o que dá no mesmo, a arremeter desesperadamente contra a técnica e condená-la, como obra do diabo. Ao contrário, abrindo-nos para a

essência da técnica, encontramos, de repente, tomados por um apelo de libertação. (HEIDEGGER, 2001, p. 28)

Há, portanto, nas mãos de cada um, a liberdade de escolha, a possibilidade de revelar o paradigma técnico, de aclarar as percepções humanas perante ele, e de criar novos caminhos para que este não seja o único modo de percepção de mundo. O desencobrimento pode levar tanto à liberdade quanto ao perigo, uma vez que se tira desse desencobrir todas as medidas para as coisas.

Se, porém, o destino impera segundo o modo da com-posição, ele se torna o maior perigo, o perigo que se anuncia em duas frentes. Quando o des-coberto já não atinge o homem, como objeto, mas exclusivamente, como disponibilidade, quando, no domínio do não-objeto, o homem se reduz apenas a dis-por da dis-ponibilidade – então é que chegou à última beira do precipício, lá onde ele mesmo só se toma por dis-ponibilidade. E é justamente este homem assim ameaçado que se alardeia na figura de senhor da terra. Cresce a aparência de que tudo que nos vem ao encontro só existe à medida que é um feito do homem. Esta aparência faz prosperar uma derradeira ilusão, segundo a qual, em toda parte, o homem só se encontra consigo mesmo (HEIDEGGER, 2001, p. 30).

O perigo se resume, dito de maneira simples, em o homem não se entender como alguém que funciona dentro desse paradigma, como alguém que opera perante a com-posição, e que ele passe a acreditar que essa é a única maneira de desvelar, fechando, assim, as múltiplas possibilidades que a natureza humana pode apresentar. O perigo reside em ele ficar trancado nessa visão de mundo. A com-posição, que está diretamente ligada à exploração, determina em si própria a forma de desencobrir o mundo, e tem força o suficiente para apresentar-se como possibilidade exclusiva de verdade. Heidegger não nega o desenvolvimento decorrido da técnica, e, por isso, não é ela quem recebe suas críticas, e, sim, esse encaminhamento da composição como destino.

Mais uma vez, ressalta-se a diferença entre as coisas técnicas, a técnica e a essência da técnica. As primeiras, as coisas técnicas, tratam dos instrumentos como canetas, carros, computadores, ou até mesmo de procedimentos técnicos como o escrever, o dirigir e o digitar. A técnica, por sua vez, é apenas um conceito instrumental. Ela representa um meio para um fim e lida com o conceito geral e abrangente das coisas técnicas, é o nome do conjunto de procedimentos e instrumentos. A ocupação e a manualidade estão inseridas nesse contexto, pois é o modo de operar intrínseco na humanidade. Já a essência da técnica (*Gestell*) não é técnica, mas, sim, um espírito de época, uma visão de mundo. É a forma como as coisas aparecem potencialmente como passíveis de exploração. E é por ter tantas facetas que essa palavra está diretamente em contato com tudo o que cerca o ser-aí, e, por isso, é importante

discuti-la em diferentes áreas, já que ela compreende tudo o que cerca os seres humanos, a começar pela educação.

Toda a visão de mundo, tanto antiga quanto moderna, opera mediante um enquadramento, e o que vigora na atualidade é o técnico. Essa concepção histórica não é questionada por ser imperceptível, da mesma forma que antigamente havia outros paradigmas seguidos pelos homens, como o poder da natureza, os mitos ou a religião. Hoje, ser regido pela técnica soa natural, uma vez que todos estão a serviço da armação e todos os comportamentos respondem ao apelo da essência da técnica. Heidegger não se preocupa, portanto, com a tecnologia, mas, sim, com seu “predomínio imperialista, sua conversão em único modo de ser e que pode destruir tudo o que nos é mais próprio, a saber, o pensar. A tecnologia estimula o enfraquecimento de nosso pensamento, de nossa reflexão – coisa que afeta nossa própria essência” (POSSAMAI, 2010, p. 30). A técnica moderna interfere na natureza, no agir e no pensar humano, possibilita que o homem desenvolva um caráter exploratório, que explora os aparelhos, o meio, os sujeitos; enquanto a técnica antiga voltava-se mais a um modo de produção. O homem é essencialmente um ser técnico na medida em que necessita de uma técnica para falar, para se locomover, para aprimorar e criar novos meios de interagir com o meio. O produzir lhe é inato. A técnica faz parte do modo de ser do ser humano, é o modo atual do homem se relacionar com o mundo e a forma como toda a sociedade contemporânea se movimenta.

Este estatuto antropológico técnico, que mostra o fazer como algo inerente aos seres humanos, não pode ser entendido como a única forma de ser no mundo, pois isso abriria espaço para que a técnica ganhasse ainda mais força e limitasse ainda mais o ser humano. Esse modo de ser é natural, mas não é aqui que se encontra o conhecimento e a verdade. Esse agir prático e técnico auxilia na interação com os objetos, mas não pode ser levado ao campo da educação e da interação com os outros, uma vez que nos relacionamos com demais seres vivos e não com máquinas. A preocupação é que a educação se utilize desse conceito que é correto como se fosse verdadeiro, para servir ao chamado da essência da técnica. Isso autorizaria um pensamento prático, técnico e manual, no sentido de que não é desenvolvida uma capacidade criativa, que habilita os discentes a atingirem a verdade.

Em função desse modo de ser do ser humano, é natural que se produzam coisas e que haja um procedimento padrão para determinadas ações, mas é quando toda a compreensão de mundo e de ser passa a ser entendido pelo viés técnico de disposição e exploração, que a técnica ameaça dominar. Esse comportamento cultural que mostra as coisas como disponíveis

é que impede que surjam novos olhares e entendimentos, bloqueando o homem e acabando com sua liberdade. Conforme afirma Heidegger (2001, p. 30):

A ameaça que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem. O predomínio da com-posição arrasta consigo a possibilidade ameaçadora de se poder vetar ao homem voltar-se para um desencobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural.

Heidegger cita uma poesia de Höderlin que fala sobre perigo e salvação. Ele reafirma que da própria técnica podem surgir ambos. Nesse sentido, ponderá-se a que salvação o filósofo se refere aqui. A resposta nos conduz à constatação de que se trata de um retorno à essência das coisas, nesse caso, a essência da própria técnica, a com-posição. É na composição que deve surgir uma força salvadora a tudo o que ela mesma ameaça. Heidegger pretende superar os limites impostos pela técnica através do caminho do pensamento, apontando, assim, “para um horizonte de superação da vigência incondicional da técnica” (WEBER, 2014, p. 99). O caminho do pensamento, por ele já lembrado, é aquele capaz de confrontar esse molde imposto pela essência de técnica, aquele que aqui se reivindica, pode e necessita ser cultivado dentro dos ambientes educacionais, que devem se preocupar em não apenas dispor conteúdos que habilitem um mundo calculável, mas, sim, em formar seres questionadores o suficiente, a ponto de não deixar-se convencer que esse paradigma técnico é a única verdade. A essência da técnica carrega uma ambiguidade, é uma luta entre o que mostra e o que oculta. É tarefa do pensamento mostrar a ameaça naturalizada na técnica, a ideia de que esta visão de mundo é única, e é isto que Heidegger entende como salvação, a possibilidade de se libertar frente à técnica e descobrir novas formas de reflexão e compreensão. Uma visão de mundo que obedece à regência da técnica tranca os seres humanos no paradigma que ela mesma construiu, aniquilando a abertura do ser-aí. A relação de compreensão e percepção no mundo se dá pelo fundo cultural técnico, que tem em sua origem a exploração. Logo, o modo de ser torna-se um modo exploratório, e não mais autêntico e de cuidado. O desencobrimento dessa visão é capaz de retomar essa abertura instaurada pela essência da técnica, devolvendo a liberdade humana.

É difícil extrair uma salvação de dentro da própria essência da técnica, pois se pensa que ela também estará encoberta por tudo o que é técnico. “O irresistível da dis-posição e a resistência do que salva passam, ao largo, um do outro como, no curso dos astros, a rota de duas estrelas. Mas este passar ao largo alberga o mistério da própria vizinhança de ambos”

(HEIDEGGER, 2001, p. 35). Como já citado anteriormente, a com-posição (*Gestell*) não se resume a aparatos técnicos, mas sim ao desvelar. O desencobrimento exploratório se dá em razão de que os homens usam a lente da exploração que a com-posição oferece como o destino do desencobrir. A verdade reside no questionamento que guia para a liberdade, a liberdade de posicionamento, o pensamento e a escolha. Ao questionar, acredita-se e duvida-se de tudo o que vige apenas pelo paradigma técnico, abre-se espaço para outras formas de visão, compreensão e apropriação de mundo. “O crescente sentimento de vazio da era moderna só acontece porque se esvazia com ela o interesse em perguntar pela nossa verdade, a verdade do ser humano. Talvez a verdade do homem seja apenas perguntar pela verdade” (POSSAMAI, 2010, p. 28). Segundo Heidegger, questionar é a piedade do pensamento, pois só assim o ser-aí será livre para fazer suas escolhas, terá opções para construir sua própria caminhada, não sendo mais um produto de um paradigma ontológico vigente, que também abandonou a questão do ser, tornando-se assim, o autor de sua própria história. “Para Heidegger, o que está em perigo com a vigência da disponibilização planetária da técnica, não é apenas um domínio particular do humano, restrito a um mau uso, decorrente de uma moda ou um defeito do tempo, e sim, o próprio pensamento, entendido enquanto irrupção da diferença” (WEBER, 2014, p. 99).

A liberdade é uma forma aberta de constituição do ser-aí e da sua forma de dar novos sentidos à vida. Pertence àquilo que permanece oculto, ou seja, outras formas de desvelamento que não só a técnica, outras formas de significar o real. Recuperar a liberdade perante a técnica é reconhecer o próprio paradigma técnico e ter livre arbítrio perante ele.

Se esse mecanismo patológico fosse alguma vez rompido e penetrado pela consciência, ou seja, se alguma vez fossem trazidas à luz as condições internas e externas que os transformaram em caráter manipulatório, então talvez pudessem ser extraídas conseqüências práticas, perspectivas de que algo dessa natureza não mais viesse a ser. (GIACCOIA JR, 2001, p. 132).

Abrir novos caminhos frente à paradigmas que ceifam as inúmeras possibilidades de ser é portanto, como afirma Giacoia acima, trazer luz ao ser-aí para que ele perceba as formas exploratórias e diminutivas que tomam conta do seu cotidiano e de sua vida, para que possa agir em relação a elas, buscando ser algo que, sob o domínio dessas condições não pode ser. Não porque não contém força para tanto em si mesmo, mas porque está tão imerso nessas delimitações que muitas vezes sequer se dá conta de tal perigo.

O que Heidegger buscou em sua conferência de 1953 foi apresentar a importante distinção entre técnica e essência da técnica, mostrando que os esforços humanos devem

repousar na compreensão e na liberdade frente a essa última, uma vez que ela ameaça toda a humanidade. O ser-aí autêntico é aquele que consegue não só perceber a *Gestell*, mas fazer escolhas próprias frente a ela, sabendo fazer uso de sua liberdade e de seu pensamento, o que não o fecha em um paradigma que toma proporções bastante preocupantes da atualidade, uma vez que gira em torno de formas de exploração. O caminho do pensamento, que inicia o texto do filósofo alemão, é retomado no fechamento, na medida em que ele indica que manter o pensamento em vigor é uma forma de atingir a verdade e de não render-se à técnica moderna, que cada vez mais vem governando a sociedade.

É ao reconhecer que o ser-aí é capaz de escolher caminhos diferentes do que o proposto pela essência da técnica, que as pessoas se libertam e constroem um novo caminho no curso da história. O ser humano é livre em sua essência e colocará tal condição em vigor no momento em que conseguir inaugurar diferentes visões de mundo e de ser, mostrando-se mais forte do que o paradigma técnico. Essa liberdade possibilita que os sujeitos migrem de um estado de simples ocupação no qual se encontra com os entes e consigo mesmo, para a preocupação, onde há uma responsabilidade e um cuidado com tudo o que constitui o mundo. Sugere-se, na sequência deste trabalho, que eles sejam conduzidos até esse modo de ser através da educação, “essa educação seria, pois, essencialmente ética, na medida em que promoveria um novo espírito e maneira de ser em relação à técnica – um novo *ethos* perante o furor compulsivo do consumo tecnológico” (GIACOIA JR, 2001, p. 139). No terceiro e último capítulo desta dissertação, será exposta uma breve observação da situação da educação na sociedade moderna, e exposto em que medida ela também é guiada pela técnica. As implicações que esse aprisionamento técnico gera na sociedade podem ser alteradas, se a educação for pensada como uma forma de encaminhar os sujeitos para uma forma de ser preocupada e baseada em conhecimentos que não visem apenas à produção. Será desenvolvido um pensamento frente ao papel da educação e avaliada de que forma ela pode combater e reverter a situação em que se encontra, que a coloca à mercê da técnica. A educação fará as vezes da *Gestell*, na medida em que ela mesma pode ser o perigo e a salvação da humanidade.

4 PRECEITOS HEIDEGGERIANOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

O terceiro e último capítulo deste trabalho tem o intuito de aproximar a educação à filosofia heideggeriana. Mesmo que o próprio autor não tenha, explicitamente, se dedicado a criar uma ligação entre seus problemas filosóficos e a formação, é possível perceber uma afinidade entre os dois temas. Isso se dá porque os escritos de Heidegger sobre a questão do ser e da técnica são, até hoje, passíveis de provocar indagações ao campo educacional, uma vez que ambos versam sobre o comportamento, a constituição e a compreensão do ser-aí sobre si mesmo, sobre os demais entes e sobre o mundo, sendo dele a mais importante e relevante tarefa, a saber, de pensar sobre o sentido de ser.

Filosofar sobre a educação é, portanto, filosofar sobre o ser, e é também, perceber a educação inserida em seu contexto histórico e social; é questionar sobre sua aplicabilidade, seu modo de perceber os seres humanos e suas pretensões. Atualmente, os processos educativos se constituem em um ambiente regido pela mentalidade científica e pelo predomínio tecnológico, dois pontos criticados por Martin Heidegger ao longo de sua vida. Ainda que o filósofo reconhecesse a importância desses para o desenvolvimento social, ele os via como redutores da forma de pensar. Aceitando que a educação é um produto de sua época e está diretamente ligada ao modo de ser da sociedade que responde ao chamado da técnica e a uma visão de mundo exploratória, é possível fazer a aproximação de Heidegger com essa temática.

4.1 Cotidianidade, técnica e educação

Diferentemente de outros filósofos que o antecederam, Heidegger não parte de determinados conceitos para tentar compreender o ser. É a partir do cotidiano que ele formula a pergunta pelo sentido do ser. *“If the ‘I’ is an Essential characteristic of Dasein then it is one which must be Interpreted existentially”*⁶ (HEIDEGGER, 1962, p. 152). Ele não trata a existência como uma questão filosófica clássica, mas sim, como aquilo que se desvela na cotidianidade, que se mostra a partir das formas de existir que são expressas no dia a dia. *“All the structures of Being which belong to Dasein, together with the phenomenon which provides the answer to this question of the ‘who’, are ways of its Being”*⁷ (HEIDEGGER, 1962, p.

⁶ “Se o ‘eu’ é uma característica essencial do ser-aí, então ela deve ser existencialmente explicitada” (HEIDEGGER, 1962, p. 152, tradução nossa).

⁷ “Todas as estruturas de ser que pertencem ao ser-aí, junto com o fenômeno que fornece a resposta à questão ‘quem’ são seus modos de ser” (HEIDEGGER, 1962, p. 149, tradução nossa).

149). É por meio desses modos de ser que o ser-aí e os entes intramundanos se fazem presentes no mundo, que são compreendidos e percebidos. O ser-aí é, antes de tudo, um ser-no-mundo. Ele não apenas está no mundo como também refere-se a ele, comporta-se nele, pensa sobre ele e está desde sempre imerso em um mundo de múltiplos significados. “*Proximally and for the most part Dasein is fascinated with its world. Dasein is thus absorbed in the world*”⁸ (HEIDEGGER, 1962, p. 149) Os diferentes tipos de envolvimento representam a maneira própria e única de ser do ser-aí, somente ele é capaz de relacionar-se e de criar sentido no mundo.

As perguntas referentes ao ser-aí só poderão alcançar respostas por intermédio do seu próprio modo de ser. Enquanto existir, o ser-aí deve, necessariamente, ser; autêntica ou inautenticamente, consciente ou inconscientemente, ele precisa ser, pois essa é a sua condição nesse período de existência. Visando tal ideia, Heidegger abandona a tradição metafísica e propõe uma desconstrução desta, inaugurando uma forma de pensar o ser distante de ideias como substância, razão e dualismo corpo e mente. Traz a pergunta pela realidade do mundo, um questionamento que estará sempre aberto, justamente porque o ser é algo indefinível. Aos homens, cabe pensar os modos de existir do ser-aí e não tentar transformá-los em um ente.

Existir é um conceito de âmbito ontológico que permite a manifestação dos entes. “O ontológico é aquilo que possibilita as várias maneiras de algo tornar-se manifesto, presente, criado, produzido, atuado, sentido, etc.” (SPANOUDIS, 1981, p. 10). Por ontológico entende-se, portanto, a “origem que possibilita as inúmeras maneiras de algo ser concretizado, realizado, é, também e ao mesmo tempo, a origem da importantíssima possibilidade do *não*” (SPANOUDIS, 1981, p. 14). Para Heidegger, o *não* é essencial ao ser-aí, e o acompanha ao longo de sua jornada. Trata-se de um desafio enfrentado pelo ser-aí, ainda que não transpareça como tal. Sempre que algo se mostrar como possível, ele poderá também não ser. Logo, durante toda a vida do ser-aí, as possibilidades de *sim* serão também as possibilidades de *não*⁹.

Em distinção ao ontológico, Heidegger aponta para o conceito de ôntico, o qual se refere a tudo aquilo que é percebido, entendido de imediato e acessível no mundo cotidiano. “Heidegger parte da vida cotidiana para mostrar os fenômenos ônticos e seus aspectos ontológicos” (SPANOUDIS, 1981, p. 12). É justamente esse mundo cotidiano que possibilita as aparições ônticas, no qual o ser-aí se constitui enquanto eu. “O mundo, no qual o ser

⁸ “De imediato e de forma geral, o ser-aí é fascinado com o seu mundo. O Dasein é desta maneira, absorvido no mundo” (HEIDEGGER, 1962, p. 149, tradução nossa).

⁹ O “não” é para Heidegger aquilo que também marca nossa existência, ele se apoia ontologicamente no nada de fundamento e razão que constitui o ser-aí, revelada pela morte e pela angústia. Isso é retomado por Heidegger no texto *Que é a metafísica* (1949).

humano existe, é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior. ‘Ser-no-mundo’ compõe as múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver, os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam” (SPANOUDIS, 1981, p. 16).

Conforme explicitado, quando Heidegger fala de mundo, ele não está se referindo à extensão do planeta Terra, ao globo em si, mas a um mundo de sentido, mais especificamente, ao mundo cotidiano, que engloba questões práticas e em grande parte do tempo, de poucas preocupações ontológicas. É nessa cotidianidade que o ser-aí se descobre, se compreende e se mostra aparentemente distinto dos outros; cada um é único em suas características e na forma que as revela para o mundo. Mas entender-se e expor-se diferente ao outro não demonstra de fato **quem** se é. Até mesmo os entes não se mostram em sua totalidade onticamente. Heidegger sustenta em *Ser e tempo* que a diferenciação ôntica não revela a totalidade, pois apenas ontologicamente é possível compreender as infinitas possibilidades de ser ou de não ser.

Ainda que o autor acredite que cada ser-aí seja si mesmo, e não o outro, e esteja passando por um processo contínuo de mutação, de diferentes vivências, o que constrói nele uma característica própria e onticamente diferente dos demais, isso não é suficiente para que se enxergue o ser-aí desvelado em sua estrutura ontológica. Heidegger (1962, p. 150) lança então a sua crítica:

As something selfsame in manifold otherness, it has the character of the Self. Even if one rejects the ‘soul substance’ and the Thinghood of consciousness, or denies that a person is an object ontologically one is still positing something whose Being retains the meaning of present-at-hand, whether it does so explicitly or not¹⁰.

Ao se pronunciar dessa forma, Heidegger explica que mesmo que o ser-aí seja composto por uma multiplicidade de acontecimentos cotidianos, compreendê-lo como um ser a priori ou como uma simples presença, como vem acontecendo, é simplificá-lo e esquecer o seu sentido ontológico. Nesse contexto, até a pergunta que se faz sobre si mesmo é um indicador formal de que há um horizonte ontológico não explícito ao ser-aí, pois ele já está imerso nesse contexto ontológico que possibilita ser.

A dificuldade em se dar conta de que se faz parte de um projeto histórico-ontológico se dá porque de início e na maioria das vezes se vê o mundo através da lente da onticidade.

¹⁰ “Conservar-se como algo idêntico em múltiplas diferenciações, esse é o caráter do si mesmo ‘Self’. Ainda que se rejeite a ‘substância alma’ e a coisidade da consciência, ou que se negue que uma pessoa é um objeto, mesmo assim, ontologicamente, tem-se delimitado o sujeito como alguma coisa cujo o ser conserva o significado de ‘presença simples e objetivada’, se isso estiver explícito ou não” (HEIDEGGER, 1962, p. 150, tradução nossa).

Essa tarefa é imediata porque basta permitir que os objetos se mostrem, ou seja, perceber as coisas como elas se apresentam no cotidiano. Pensa-se assim que tudo se desvela no cotidiano. Nesse contexto, *“proximally the ‘who’ of Dasein is not only a problem ontologically, even ontically it remains concealed”*¹¹ (HEIDEGGER, 1962, p. 152). Em um cotidiano regido pela compreensão simples do mundo, até mesmo o papel do ser-aí fica encoberto.

Na correria desenfreada do dia a dia, o ser-aí acaba mascarando as possibilidades de construção própria de si mesmo. E nesse contexto não é apenas isso que fica velado. Também fica oculta a totalidade de entes envolvidos em um processo e os papéis que eles desempenham. O pintor, por exemplo, não deveria apenas se preocupar com a tinta, a tela e o pincel, mas também com a mensagem que quer passar em seu quadro, e para quem deseja passar essa mensagem, quem irá comprar seu quadro e onde irá expô-lo. Isso também faz parte do trabalho. *“The work produced refers not only to the ‘towards-which’ of its usability and the ‘whereof’ of which it consists: under simple craft conditions it also has an assignment to the person who is to use it or wear it”*¹² (HEIDEGGER, 1962, p. 100). Isso porque os outros estão sempre presentes e servem de referência, os outros também estão imersos no ambiente ocupacional do cotidiano, e são introduzidos por esse contexto. São aqueles a quem se destinam as coisas.

Temendo a precipitação, é possível iniciar a ligação entre Heidegger e educação se tais questionamentos forem válidos. Se os estudantes vêm sendo preparados para um mercado de trabalho cada vez mais impessoal, em um contexto no qual cada vez menos o que se tem em mente é a presença do outro, o gosto do outro, a necessidade do outro, e no qual a interação cotidiana é mediada ou voltada a máquinas, como esses estudantes poderão desenvolver a habilidade de voltar-se ao outro? Em que espaços poderão fazê-lo? O quanto poderão pensar sobre si mesmo e sobre o outro? A impossibilidade de ver o outro como constituinte de si mesmo e como receptor de suas ações faz com que o cotidiano se torne ainda mais impessoal, insensível e onde os sentimentos de um não geram nenhum impacto sobre as ações de outro. Não é exagero dizer, portanto, que a sociedade se torna cada vez mais insatisfeita e individualista.

¹¹ “[...] o ‘quem’ do ser-aí não é, de imediato, um problema apenas *ontológico*, até *ônticamente* ele permanece encoberto” (HEIDEGGER, 1962, p. 152, tradução nossa).

¹² “O trabalho produzido não refere-se apenas ao “para que” de sua usabilidade e ao “testemunho” do que ele consiste: sob uma condição simples de artesanato, ele também tem uma atribuição à pessoa que usa ou veste isso” (HEIDEGGER, 1962, p. 100, tradução nossa).

Ao lançar seu olhar para o cotidiano, Heidegger também demonstra uma preocupação frente à opinião pública. A opinião pública, com seu senso comum, entrega ao ser-aí opiniões simplórias, sem embasamento. Fogem de uma argumentação mais elaborada e de um pensamento mais crítico. Ela também aniquila a individualidade e a possibilidade de os seres tornarem-se autênticos, pois através do domínio do impessoal, tudo já está escolhido. “A opinião comum só pode aparentar já saber de tudo, porque se mantém na superficialidade de uma compreensão mediana e desenraizada de experiência, que acaba passando a ilusão de que junto a ela impera a mais profunda tranquilidade” (DORO, 2017, p.70). A força da opinião pública cresce quando o ser-aí abandona a si mesmo para fazer parte de um todo que aparenta ter um controle sobre o mundo. O ser-aí é então recai na impessoalidade (*das Man*).

Na impessoalidade não há peculiaridades e diferenciações, apenas submissão e obediência. “The ‘they’, which is nothing definite, and which all are, though not as the sum, prescribes the kind of Being of everydayness”¹³ (HEIDEGGER, 1962, p. 164). Essa uniformização do ser-aí afasta dele suas múltiplas possibilidades e até mesmo a liberdade, já que impossibilita a escolha pelo modo de vida a seguir. O impessoal “recai na ‘massificação e mediocridade’. A massificação e a mediocridade controlam de imediato cada maneira pela qual o mundo e o ser-aí são interpretados” (HEIDEGGER, 1981, p. 50).

Além de o impessoal impedir o ser-aí de escolher caminhos distintos e formas diferentes de viver e de ver o mundo, também o “liberta” da responsabilidade sobre suas ações e decisões. Tal responsabilidade é importante para o ser-aí, pois apenas sendo responsável por suas escolhas ele encara seu destino, traçado por si mesmo e, tornando-se autêntico, visualiza e pratica sua liberdade. “Yet because the ‘they’ presents every judgment and decision as its own, it deprives the particular Dasein of its answerability. The ‘they’ can, as it were, manage to have ‘them’ constantly invoking it”¹⁴ (HEIDEGGER, 1962, p. 156). Essa responsabilidade que repousa em cada ser-aí sob seu modo de vida é a base da responsabilidade ética¹⁵. Mas, para alguns, tal feito é, em certa medida, um motivo de alívio,

¹³ “O impessoal, que não é nada definido e que são todos, embora não como soma, prescreve o modo de ser da *cotidianidade*” (HEIDEGGER, 1962, p. 164, tradução nossa).

¹⁴ “Ainda porque a impessoalidade apresenta todos os julgamentos e decisões como suas, ela priva o ser-aí de sua responsabilidade. Por assim dizer, o impessoal pode manipular a todos para ser constantemente invocado” (HEIDEGGER, 1962, p. 156, tradução nossa).

¹⁵ A impessoalidade sugere que o ser-aí abraça para si as formas de vida dos outros. Na *cotidianidade* se ouve falar que se todo mundo está tomando tal atitude ou praticando tais ações, elas só podem ser algo positivo. Se um faz, todos devem fazer, pois isso dá uma sensação de legitimidade. Entretanto, a ética aparece para problematizar tais atitudes, para pensar se elas devem de fato ser apenas aceitas e se correspondem aos pensamentos e ideais do ser-aí, ou se foram um produto do impessoal aceito pelo ser-aí que não toma para si a responsabilidade de seus atos.

pois deixar-se dominar pelo impessoal, é permitir que suas atitudes passem a tomar um rumo coletivo, independentemente de suas ações e opiniões.

Ainda que tal feito provoque um distanciamento do ser-aí com sua forma autêntica e o torne incapaz de buscá-la, não significa que ele deixou de fato de ser si mesmo.

Of course, the ‘they’ is a little present-at-hand as Dasein itself. The more openly the ‘they’ behaves, the harder it is to grasp, and the slier it is, but the less is it nothing at all. If we ‘see’ it ontico-ontologically with an unprejudiced eye, it reveals itself as the ‘Real subject’ of everydayness. And even if it is not accessible like a Stone that is present-at-hand, this is not in the least decisive as to its kind of Being.¹⁶ (HEIDEGGER, 1962, p. 166).

O impessoal é, portanto, uma forma de existir do ser-aí. Deixar-se dominar pelo impessoal é uma maneira de agir no mundo. Mas mesmo que essa forma seja aceita como um modo de ser, não quer dizer que se deva abraçá-la e colaborar com sua visão de mundo, sem ao menos tentar mostrar ao ser-aí em que ela consiste e como ela se desenvolve. “Cada ser-aí como ‘a gente mesmo’, dispersa-se no ‘a gente’ e precisa primeiro encontrar-se” (HEIDEGGER, 1981, p. 54), a fim de buscar um projeto existencial ou de aceitar, ciente de sua escolha, viver na impessoalidade.

É também necessário alertar o ser-aí sobre sua completa imersão na cotidianidade, pois cada vez mais ela é regida pelo impessoal e pela técnica. É possível perceber aqui a ligação entre impessoalidade e técnica, pois ambas ameaçam trancar o ser humano em um enquadramento único, pois, a cultura molda uma visão de mundo que a torna hegemônica. O prejuízo disso é que se fecham as portas para uma transformação social. No impessoal só é possível reproduzir formas de vida cristalizadas. Para aqueles dispostos a enfrentá-las, a buscar suas origens e a vencer o domínio do impessoal e da técnica, é necessária uma retirada da zona de conforto para combater o afastamento de si mesmo.

Heidegger afirma, entretanto, que ser-si-mesmo não acontece com a total exclusão da impessoalidade, mas se efetiva através de uma modificação da impessoalidade, na forma em que se interage, se integra e se pensa nesse contexto. Como já mencionado, a inautenticidade é também uma forma possível de ser, por isso, cabe a cada um marcar uma posição no campo do impessoal, compreender em que momentos aceitam e vivem no impessoal e em que

¹⁶ “Com certeza, tão pouco quanto o próprio ser-aí é o ‘impessoal’ uma ‘presença simples e objetivada’. Quanto mais abertamente ele se comporta, mais difícil é apoderar-se dele e defini-lo; entretanto, isto não quer dizer que o ‘impessoal’ não seja coisa alguma. Se nós o ‘olharmos’ ôntico-ontologicamente com um olhar sem preconceitos, o ‘impessoal’ se revela como o ‘Sujeito Mais Real’ da cotidianidade”. E ainda que ele não seja acessível como o é uma pedra enquanto ‘presença simples e objetivada’, não é esta a decisão última de seu modo de ser. (HEIDEGGER, 1962, p. 166, tradução nossa).

momentos assumem a responsabilidade sobre o seu agir. Ainda assim, o impessoal não deve ser visto como algo a ser extinto definitivamente do mundo, isso é impossível, uma vez que ele faz parte de um paradigma histórico. Enquanto o ser-aí não tiver a certeza de sua imersão no impessoal e não fizer valer sua posição ontológica de ser e de ser-com-os-outros, ele permanecerá submisso ao impessoal, ao cotidiano, o que acaba permitindo que formas de exploração, de alienação e de (des)educação o dominem. Ele fica à mercê de um movimento global que não reflete uma construção individual em um sentido ontológico. O problema reside em que ele não saia dessa condição e tampouco tome consciência dela, não a estranhe.

Martin Heidegger descreve a compreensão como um estado fundamental do ser-no-mundo, não como compreensão científica ou cognitiva, mas como a compreensão de que o mundo está constantemente aberto como possibilidade, e que cada um é livre frente a essas possibilidades. Mas é claro, é importante lembrar que essas possibilidades não são irrestritas e irreais, elas não fogem ao mundo. “O ser-possível essencial ao ser-aí jamais se configura de uma maneira completamente livre de todo cerceamento fático, mas encontra desde o princípio o mundo como o horizonte limitador do próprio espaço existencial de concretização de seu poder-ser” (CASANOVA, 2006, p. 21). Afinal, o ser-aí apenas é porque se lança de imediato no interior de um mundo, que se torna para ele esse horizonte de limite de suas próprias possibilidades.

É válido, então, pensar uma educação que auxilie os seres humanos a buscarem uma vida livre, distante dos ditames do impessoal, ainda que esse também faça parte do seu dia a dia. Não há formação sem decadência, que para Heidegger significa “cair no cotidiano”. O processo autêntico de formação exige um estranhamento à vida decaída no impessoal, sofrimento, determinação e escolhas. O ser-aí deve ficar nesse caminho de construção autêntica de si mesmo, precisa acolher as dúvidas que o impessoal afasta. Assim como a técnica, o cotidiano também carrega em si uma dualidade, um perigo e uma salvação. Deixar-se cair ou sobressair-se ao impessoal são duas possibilidades humanas que podem ser alarmadas através da educação, a qual pode trabalhar um pensamento mais crítico, que não se reduza à mera reprodução da opinião pública, que articula o cotidiano.

O cotidiano é, para Heidegger, o espaço onde o ser-aí é visto como um ente simplesmente dado, à parte de sua possibilidade mais própria. Anos mais tarde ele fala em *A questão da técnica* sobre um ser que se sujeita a ser explorado e que trata o outro como instrumento, seres na maioria das vezes distantes e incapazes de se perguntar pelo sentido de sua existência. As duas leituras de Heidegger mostram, ainda que em décadas diferentes, seres conformados, impossibilitados, sujeitados e incapazes de mudar seu destino. Esse diagnóstico,

cabe lembrar, vem sendo respaldado por uma educação que se deixa levar por percepções de mundo que aniquilam as possibilidades e as preocupações mais singulares do ser-aí, tornando o ser-aí nivelado, na medida em que o ensino se torna transmissão de conteúdo padronizado, de uma mesma forma e com um mesmo fim. Na educação do século XXI, os estudantes desenvolvem habilidades práticas a fim de conseguirem um bom trabalho, obter uma boa renda e atender aos anseios do meio de consumo que rege, por sua vez, a opinião pública. Cotidianidade, técnica e educação, se não forem repensadas, conforme sugere Heidegger em seus escritos, podem formar um espiral que diminui as potencialidades e as possibilidades do ser-aí.

4.2 Ocupação, ser-com e educação

O ser-aí só pode existir dentro de um mundo, sendo esse o mundo de significados que o rodeia, onde se dá a interação com os outros entes, com a natureza e com o próprio mundo em si. Uma vez que sua existência está diretamente condicionada a esse mundo e as relações que existem nele, Heidegger classifica o homem como um ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*). E justamente essas múltiplas formas de relacionar chamam e captam a atenção do filósofo ao longo de seus escritos. Em *Ser e tempo*, ele já denuncia uma forma de vida muito prática e veloz, o que acaba por impedir que se perceba o significado dos entes e das relações que ocorrem entre eles, tanto práticas quanto reflexivas.

Ao usar a caneta para escrever uma carta, não se pensa em como ela foi elaborada, por quem, em qual situação, com qual intuito. Ela é vista dentro de um contexto, e jamais fora dele. Os entes intramundanos não se mostram ao ser-aí com um fundo contemplativo, “mas se mostram, sim, muito mais como entes que sempre requisitam a cada vez um modo possível de uso, e que merecem, nesse sentido, a designação de utensílios (*Zeug*) (CASANOVA, 2006, p. 23). A caneta é, portanto, percebida com um utensílio necessário para o anúncio de uma notícia. “*Such entities are not thereby objects for knowing the ‘world’ theoretically; they are simply what gets used, what gets produces, and so forth*¹⁷” (HEIDEGGER, 1962. p. 95). Outros objetos e ações como se vestir, dirigir, dialogar, tornaram-se comportamentos praticados pelos seres-aí de forma automática e livre de análises. Assim, não há um raciocínio cognitivo nem frente aos utensílios, nem frente à prática, não se pensa no porquê de suas

¹⁷ Tais entes não são, assim, objetos para conhecer teoricamente o “mundo”; eles são simplesmente o que é usado, o que é produzido, e assim por diante (HEIDEGGER, 1962, p. 95, tradução nossa).

ações. Compreende-se, portanto, que o utensílio nunca “é” em si mesmo, ele é um algo para, é um objeto que está ao dispor para o manuseio.

We shall call those entities which we encounter in concern ‘equipment’. In our dealings we come across equipment for writing, sewing, working, transportation, measurement. The kind of Being which equipment possesses must be exhibited. The clue for doing this lies in our first defining what makes an item of equipment – namely, its equipmentality¹⁸ (HEIDEGGER, 1962, p. 97).

Isso se dá justamente, em razão de os utensílios não se mostrarem como algo separado do mundo, mas como algo inserido no mundo, que desempenha um papel nesse.

É quando algo falta, acaba, cai em desuso que o ser-aí começa a refletir sobre sua utilidade, sobre a participação desse objeto no mundo. “Somente quando algo nos falha, falta ou quando se torna um obstáculo, é que seu significado pode tornar-se manifesto, saliente” (SPANOUDIS, 1981, p. 17). Quando a tinta da caneta acaba, o ser-aí muda a perspectiva e o enfrentamento que se tem com o objeto. Antes disso, dificilmente o ser-aí ponderaria sobre algo tão banal quanto uma caneta, sobre onde ela foi produzida, em que local pode ser adquirida, se seu preço é justo ou não, se a quantidade de tinta que repousa em seu interior é suficiente, etc. Deixando de lado tais questões, ele está inserido no mundo cotidiano, no mundo da ocupação, que exige do ser-aí indistintas tarefas, apressando o uso que ele faz dos objetos e inviabilizando assim, tempo para a contemplação e para a reflexão sobre o mesmo, que só tem lugar na medida em que a ocupação é interrompida.

Evidentemente, o ser-aí não tem condições de passar 24 horas do seu dia refletindo sobre todos os objetos que lhe aparecem, sobre suas formas, suas possíveis cores, moldes, meios de utilização. É por isso que Heidegger diz que a ocupação também faz parte da vida dos seres humanos. Eles se relacionam praticamente com os objetos, pois é assim que esses aparecem no mundo e é através da manualidade que as coisas do dia a dia são desenvolvidas. “Dessa forma, nós nos vemos tomados de início e na maioria das vezes, pela dinâmica da ocupação” (CASANOVA, 2006, p. 28). Entretanto, Heidegger faz uma distinção entre uma ocupação autêntica e uma ocupação inautêntica, a qual será explorada na sequência.

De início, os objetos se desvelam no mundo e ao ser-aí através do seu uso, e não por um entendimento conceitual de sua constituição. O modo de lidar com as coisas que é mais

¹⁸ “Nós devemos chamar esses entes os quais nós nos encontramos envolvidos “instrumentos”. Em nossos negócios nós nos deparamos com instrumentos para escrever, costurar, trabalhar, transportar, medir. O tipo de Ser que o instrumento possui deve ser exibido. A pista para fazer isso repousa na nossa primeira definição do que faz um item um equipamento, chamado, sua “instrumentalidade” (HEIDEGGER, 1962, p. 97, tradução nossa).

próximo aos seres-aí não é “*a bare perceptual cognition, but rather that kind of concern which manipulates things and puts them to use, and this has its own kind of ‘knowledge’*. The phenomenological question applies in the first instance to the Being of those entities which we encounter in such concern¹⁹” (HEIDEGGER, 1962, p. 95). O martelo aparece como aquilo que é utilizado quando se quer pregar algo, e somente quando ele quebra é que o ser-aí começará a pensar em como utilizá-lo, agora, em duas partes, ou como colá-lo novamente, se há alguma outra função para esse objeto, etc.

The hammering does not simply have knowledge about [um] the hammer’s character as equipment, but it has appropriated this equipment in a way which could not possibly be more suitable. In dealings such as this, where something is put to use, our concern subordinates itself to the ‘in-order-to’ which is constitutive for the equipment we are employing at the time; the less we just stare at the hammer-Thing, and the more we seize hold of it and use it, the more primordial does our relationship to it become, and the more unveiledly is it encountered as that which it is – as equipment. The hammering itself uncovers the specific ‘manipulability’ [‘Handlichkeit’] of the hammer. The kind of Being which equipment possess – in which it manifests itself in its own right – we call ‘readiness-to-hand’ [Zuhandenheit]²⁰ (HEIDEGGER, 1962, p. 98).

Portanto, está implícita, na ideia de utensílio, a manualidade; uma forma de ocupar os utensílios que acontece antes mesmo de qualquer atividade cognitiva humana, mas que é a forma originária de ser desses dispositivos e somente deles. Só os objetos podem se pôr na dinâmica da ocupação, pois só cabe a eles serem utilizados. Heidegger afirma que tal ocupação é autêntica e necessária, e que não se deve trazer a lógica da ocupação para as relações humanas. Uma cadeira em uma sala de aula se põe e é compreendida como um objeto “a serviço” dos estudantes. Ela não exige um pensamento reflexivo ou crítico, é apenas o objeto que irá servir para acomodar esses estudantes e deixá-los confortáveis no período em que estiverem dentro da sala de aula. “O que temos aí não é nunca um utensílio impondo a sua presença por meio do caráter dado de sua finalidade, mas sua finalidade se adequando a uma totalidade utensiliar previamente configurada” (CASANOVA, 2006, p. 39). Há, portanto, um

¹⁹ Uma mera cognição perceptual, mas ao invés, aquele tipo de envolvimento que manipula as coisas e as põe em uso, e isso tem seu próprio tipo de ‘conhecimento’. A questão fenomenológica aplica-se, em primeira instância, ao Ser desses entes os quais se encontram em tal envolvimento (HEIDEGGER, 1962, p. 95, tradução nossa).

²⁰ O martelar não tem simplesmente o conhecimento sobre as características do martelo como utensílio, mas esse instrumento tem apropriadamente uma forma que não poderia ser mais adequada. Em relações como essa, onde alguma coisa é posta em uso, o envolvimento subordina a si mesmo para o “em-função-de” que é constitutivo para o instrumento que estamos empregando no momento; o quanto menos encarar a Coisa-martelo, e o quanto mais aproveitarmos para segurá-lo e usá-lo, mais primordial nosso relacionamento se tornará e ele é mais desvelado pelo o que é – um instrumento. O martelar em si mesmo encobre a específica manipulação do martelo. O tipo de Ser que o instrumento possui – no que se manifesta no que é certo – nós chamamos de manualidade (HEIDEGGER, 1962, p. 98, tradução nossa).

caráter referencial intrínseco à manualidade que se refere à finalidade do objeto. O instrumento é, segundo Heidegger (1962, p. 97) “*something in-order-to...*’ [etwas um-zu...]. *A totality of equipment is constituted by various ways of the ‘in-order-to’, such as serviceability, conduciveness, usability, manipulability*²¹”.

Para o filósofo, portanto, o manuseio dos objetos é algo natural aos seres humanos, desde que esses nascem. O ser-aí precisa manusear e utilizar os objetos para compreender, construir e dar sentido ao seu mundo. É pelo manuseio que as coisas ganham originariamente sentido, que o ser-aí significa suas ações. Para uma costureira, por exemplo, a agulha tem um significado diferente do que para um escultor. Assim como a pedra é para o escultor algo de maior valor, talvez, do que para a costureira. Cada um dá uma importância diferente aos objetos, e vão construindo assim seu entorno. É frente ao papel que cada um desempenha no mundo, que o manuseio dos objetos ganha sentido²².

Essa forma de lidar com os entes intramundanos, entretanto, precisa ser adequada a fim de que o manuseio se torne relevante. Depende-se, assim, dos objetivos traçados pelos seres-aí, uma vez que não são os objetos que possuem vida e vontade própria, e tampouco são eles que constituem os seres-aí, mas, ao contrário. E de que forma pode-se pensar em um uso adequado e autêntico dos objetos? A relação com as coisas é articulada a partir de um interesse humano, de um “em virtude de”, o uso que se faz do objeto é em virtude do papel que o ser-aí desempenha no mundo. A compreensão de quem o ser-aí é orienta o conjunto de práticas do seu dia a dia, o encontro com as coisas é articulado em vista de um projeto pessoal de compreensão de si, inserido em um contexto social. Responde-se então: é pensando em como o uso de tal objeto pode facilitar ou auxiliar a relação de um ser-aí com outro. De que adiantaria escrever belas obras se ninguém pudesse lê-las. Costurar vestidos sem ninguém para usá-los, ou esculpir uma imagem sem ninguém para admirá-la?! Fato é que os seres humanos passam boa parte de suas existências utilizando instrumentos, mas dificilmente perguntam-se sobre a autenticidade de sua prática. A vida cotidiana acaba velando os interesses humanos por trás das ocupações.

Esses interesses não nascem de uma forma espontânea, mas porque os seres-aí são essencialmente ser-com e se compreendem em um contexto de instrumentos. Mas os caminhos de compreensão do ser-aí são moldados pelos outros. Ser-com é uma forma de

²¹ Instrumento é essencialmente ‘algo-em-função-de...’ [etwas um-zu...]. A totalidade do instrumento é constituída por várias formas de “em-função-de”, como manutenção, produtividade, usabilidade, manipulação (HEIDEGGER, 1962, p. 97, tradução nossa).

²² Embora cada um possa dar um valor aos objetos, sua compreensão sobre eles não é meramente pessoal, mas medida por um tipo de relação mediada culturalmente.

existir do ser-aí, ele jamais será sozinho no mundo. Ele fala-com, lida-com e se-preocupa-com. “Quando a criança e o adulto falam ‘eu também’, não necessariamente se reportam à imitação do outro, à identificação com o outro, mas principalmente ao ‘participar’ com o outro.” (SPANOUDIS, 1981, p. 19). Ao explicar que *também* viajou a tal lugar, *também* pensa da mesma forma, *também* sofreu de tal doença, o ser-aí tentar emitir que participou do mundo da mesma maneira que o outro, que teve, portanto, a mesma experiência e compreensão de mundo.

A ocupação inautêntica (aquela que perde de vista o interesse humano e que articula a ocupação) e a técnica mostram-se extremamente semelhantes, o que demonstra que as preocupações de Heidegger com o ser-aí são de caráter ontológico em todos os seus escritos, tanto em *Ser e tempo* quanto em *A questão da técnica*, e que, além disso, o autor entrega à sociedade do século XX uma dupla significação das questões que apresenta. Em resumo, para Heidegger a ocupação é parte da forma de ser do ser-aí. A ocupação autêntica consiste em uma utilização dos utensílios de forma natural, como eles se mostram no mundo e que antecede qualquer estrutura racional, pois é de caráter essencial dos utensílios se mostrarem como algo a ser usado. “*Readiness-to-hand is the way in which entities as they are ‘in themselves’ are defined ontologico-categorially*”²³ (HEIDEGGER, 1962, p. 101). A inautêntica, por sua vez, se efetiva quando é feito um uso exacerbado da ocupação, quando ela perde sua referência ontológica que é servir aos interesses humanos, quando tudo é utilizado e descartado sem propósito e sem jamais se perguntar por seu sentido, explorando assim também a natureza e os homens. Ainda que ser um ser-aí consista em utilizar-se das mais diversas formas de ocupação, Heidegger quer lembrar que esses modos de relacionamento não têm a ver com os outros seres-aí “*do not have the kind of Being which belongs to equipment ready-to-hand; they are themselves Dasein. These entities are not objects of concern, but rather of solicitude*”²⁴ (HEIDEGGER, 1962, p. 157).

Na técnica, há também uma dupla significação, um perigo e uma salvação. A primeira consiste na dominação do homem, em trancá-lo em uma visão de mundo que mostre somente a exploração como algo autêntico e necessário. Ele não apenas faz uso dos instrumentos como também dos próprios seres-aí, e assim como na ocupação inautêntica, preocupa-se apenas com essa efetiva utilização, fazendo um uso inapropriado dos entes e sendo inautêntico no mundo, uma vez que suas preocupações giram em torno da estocagem,

²³ A manualidade é a forma qual os entes como são “em si mesmos” são definidos ontológica-categorialmente (HEIDEGGER, 1962, p. 101).

²⁴ “Não tem o tipo de Ser que pertence aos instrumentos manuais; eles são eles mesmos Seres-aí. Esses entes não são objetos de envolvimento, mas de solicitude” (HEIDEGGER, 1962, p. 157).

da exploração, da extração, e da utilização. Aqui, a técnica é um meio para um fim que pode tornar-se um poderoso mecanismo de dominação. Entretanto, Heidegger exhibe uma forma, até então inédita de pensar a técnica, no texto de 1953. Ele a expõe como um estatuto antropológico humano, ou seja, a técnica nada mais é do que parte do modo de ser do ser-aí. O ser-aí é essencialmente técnico e essa é a forma como ele se relaciona com o mundo. Assim como nos anos de 1920 ele clama que os seres-aí necessitam ocupar-se dos e com os objetos, ele reitera, na década de 1950, que o ser-aí em relação aos objetos está em uma constante situação de uso, e isso é claro, pois esse é, desde o princípio, o papel fundamental dos utensílios.

O ser humano desenvolveu, então, ao longo dos anos, uma forma técnica de ocupar-se com os objetos, nada além do que a forma como ele já se relacionava com eles, mas aprimorada. Por esse motivo Heidegger não demoniza a técnica e tampouco renega os benefícios que ela traz à humanidade, pois ele não pode se opor aquilo que é natural e de origem humana. A atenção que ele clama é apenas para essa dupla significação da técnica e para o perigo que é esquecer-se de sua essência, pois é justamente ao se dar conta de que a técnica existe e faz parte da cotidianidade e da vida humana que os seres-aí podem escolher entre seguir em um mundo de ocupação e exploração inautêntica, ou construir seu próprio projeto ontológico.

A crítica a esses dois pontos, que possibilita uma aproximação com a educação atual é a de que tanto a mera ocupação quanto o ser da técnica operam apenas no âmbito ôntico, vivem na faticidade, sem reflexões profundas, sem apropriações autônomas, apenas utilizando os objetos e as pessoas ao seu redor, atendendo ao chamado do utilitarismo. Mais uma vez é importante dizer que a preocupação de Heidegger era a de que o comportamento em relação aos objetos recaísse nas relações humanas, tanto através da manualidade quanto da técnica. A utilização dos utensílios deve ser direcionada apenas a eles e jamais deve ser transferida aos seres-aí, pois esses não são objetos, muito menos estão ao dispor da exploração. Tanto a lógica da ocupação inautêntica quanto a lógica da visão de mundo técnica impossibilitam a pergunta e a reflexão sobre o sentido de si e do outro, sobre o papel de todos esses e sobre relacionamentos. Assim, ambos os conceitos ameaçam o ser-aí à visão de mundo que afunila o pensar.

Se a educação se contenta em ser apenas um produto da sua época, ela também não terá mais tempo para se perguntar sobre o papel do outro, apenas para servir ao manual, à exploração, à extração, tratando de dedicar seu papel à mera transmissão de conhecimento a fim de que os seres humanos se tornem técnicos-especialistas e trabalhem incessantemente a

fim de responder a um sistema que exige produção, e que se esqueçam de trazer à tona questões fundamentais como a relação autêntica com os outros e consigo mesmo.

Ao tematizar essa questão, Heidegger não se preocupa em formular e apresentar regras e leis mensuráveis dessas relações. Ele não nos oferece respostas avaliando sistemas deterministas e pluridimensionais; questiona apenas, procurando caminhos de aproximar o evidente, o simples, o fundamental que ficou esquecido, escondido e enterrado pelo turbilhão do raciocínio representativo e, mais recentemente, pelo raciocínio pragmático e tecnológico. (SPANOUDIS, 1981, p. 18).

Ao longo de seus escritos, Heidegger não propõe nenhum caminho a ser seguido para a ciência, para a opinião pública, as formas inautênticas de ocupação, à tecnologia ou qualquer outra questão que seja criticada por ele, senão de se lembrar sempre e primeiramente da pergunta pelo sentido do ser, pensar sobre o ser, as possibilidades e as razões de ser. É isso que impulsiona o seu pensamento e suas propostas de compreensão de mundo, interação, projeto de vida, etc. O ser-aí pode encontrar uma alternativa de se sobressair ao predomínio ocupacional e técnico e tornar-se senhor de sua própria vida e fazer suas próprias escolhas. Mas como é possível pensar tais aproximações, tais conexões tão naturais e necessárias ao ser-aí em um mundo cada vez mais técnico, cada vez mais distante e isolador? Pensar a educação rendida a esses termos é destruir não apenas a criatividade, a capacidade racional, como os princípios mais básicos que se encontram no ser-aí e em seu modo próprio de existir. A ocupação inautêntica e o relacionar-se com os seres-aí como se eles fossem entes intramundanos fazem com que eles se percebam seres em função do fazer, do lidar, que precisam produzir, que pode ser utilizado. É nesse âmbito ocupacional e técnico que a educação atual parece se inserir, na medida em que o ser humano é avaliado pela sua atividade, por aquilo que produz, por aquilo que é capaz de entregar ao mundo, e não mais como um formador de sentido do mundo, como um ser que carrega em si a maior possibilidade e potencialidade, que é, justamente a possibilidade de construir a si mesmo de um modo autônomo e livre. Ele abandona tal característica única e especial para tornar-se um ser que ocupa o mundo de forma inautêntica, que se rende apenas a essa ocupação, esquecendo-se de si e dos outros, do cuidado e da solicitude. “A descoberta do si mesmo, no fluxo das ocupações, pode ser recuperada na dinâmica do conjunto de referências que constitui a significância do mundo” (DORO, 2017, p. 68). É preciso, portanto, que a educação repense o seu próprio significado no mundo, para que retome em seu papel formativo e abra espaço para discussões que reflitam sobre o sentido do ser.

4.3 Solícitude e educação

Heidegger considera que há duas formas básicas de o ser-aí experienciar os entes: a) de um modo prático, descobrindo-os em sua manualidade (*Zuhandenheit*) e b) de um modo teórico-contemplativo, descobrindo-os como entes simplesmente dados (*Vorhandenheit*). A primeira é mais originária, constituindo o modo de acesso imediato aos entes. A segunda é possível a partir de uma modificação da primeira; quando cessa toda possibilidade de ocupação com os entes, então surge a possibilidade de permanecer diante deles e apenas contemplá-los enquanto meras presenças. De outra natureza é a relação com os entes que possuem também o modo de ser-no-mundo. “*Of course Being towards Others is ontologically different from Being towards Things which are present-at-hand. The entity which is ‘other’ has itself the same kind of Being [Seinsverhältnis] from Dasein to Dasein*”²⁵ (HEIDEGGER, 1962, p. 162). Ter uma relação autêntica com os outros não é apenas percebê-los, mas ser solícito a eles. Spanoudis destaca o que Heidegger entende por solícitude (*Fürsorge*):

O relacionar-se com alguém, com o outro numa maneira envolvente e significante, é o que Heidegger chama de ‘solícitude’, que imbrica as características básicas do ter consideração para com o outro, de ter paciência com o outro. Ter consideração e paciência com os outros não são princípios morais, mas encarnam a maneira como se vive com os outros, através das experiências e expectativas. (SPANOUDIS, 1981, p. 19).

Ou seja, viver com o outro é também um exercício constante de entendimento de si, de perceber que o outro é parte do mundo no qual vivemos, das ações que destinamos, de preocupação e consideração. O cuidado direciona-se também aos seres-aí. Ele é um modo de ser do ser-aí como ser-com, ele está na existência do ser-aí e na sua relação com os outros, pois o “*Dasein in itself is essentially Being-with*”²⁶ (HEIDEGGER, 1962, p. 156). Não ser solícito, não prestar atenção no outro, não cuidar do outro é também para Heidegger, um modo de solícitude, um modo deficiente, negativo, a falta de alguma coisa. “*And it is precisely these last-named deficient and Indifferent modes that characterize everyday, average Being-with-one-another*”²⁷ (HEIDEGGER, 1962, p. 158). Então até mesmo a

²⁵ “Com certeza ser em relação aos outros é ontologicamente diferente de ser em relação aos objetos que são presença simples e objetivada. O ente que é ‘outro’ tem, ele mesmo, o mesmo modo de ser [Seinsverhältnis] do ser-aí para o ser-aí” (HEIDEGGER, 1962, p. 162, tradução nossa).

²⁶ “O Ser-aí em si mesmo é essencialmente Ser-com” (HEIDEGGER, 1962, p. 156, tradução nossa).

²⁷ “E é precisamente esses chamados modos deficientes e indiferentes que caracterizam cotidianamente o habitual ser-com-os-outros (HEIDEGGER, 1962, p. 158, tradução nossa).

solicitude possui para Heidegger uma dupla significação, ela pode ser o dedicar-se ao outro, ou revelar a incapacidade humana de se doar, de cuidar.

O modo de ser indiferente resulta em um esquecimento da constituição ontológica do ser-aí, fazendo com que ele seja percebido como mera presença, como se todos fossem variações do mesmo. *Ser e tempo* já indica, portanto, o que mais tarde Heidegger identifica como a essência da técnica, na qual os seres se percebem como fonte de exploração, e não como a si mesmos. Na obra de 1927, a falta de solicitude faz com que se esqueça que o outro é um ser-aí com suas particularidades, uma forma de ser ontológica que não pode e não deve ser compreendida apenas pelo seu estado ôntico.

Mas Heidegger (1981) afirma que há uma diferença entre o modo “indiferente” que as coisas simplesmente acontecem e o modo “indiferente” pelo qual os seres se relacionam uns com os outros e se interessam uns pelos outros. A relação entre os entes humanos assume uma infinidade de formas que se posicionam entre os extremos positivo e negativo. “*Everyday Being-with-one-another maintains itself between the two extremes of positive solicitude – that which leaps in and dominates, and that which leaps forth and liberates [vorspringend-befreienden]*”²⁸ (HEIDEGGER, 1962, p. 159). Um é quando há o intuito de ser solícito com o outro e não permitir que ele enfrente desafios, dúvidas, medos, tornando-se assim alguém completamente dependente desse dominador, que “toma conta” do outro, determinando-lhe as coisas a serem feitas, com o intuito de protegê-lo. Heidegger chama isso de solicitude com os entes-envolventes. Mas há outra forma de solicitude que para o filósofo alemão trata-se de uma solicitude autêntica. Essa, ao contrário, não apela para um cuidado dependente, não se preocupa em proteger o outro das adversidades da vida, no sentido de que ele não possa fazer suas próprias escolhas. Preocupa-se sim, com o outro, mas tem o dever de fazer com que ele volte-se para si mesmo; é um cuidado com sua existência, uma forma de auxiliar o outro a tornar-se transparente a si mesmo, e na medida em que ele se percebe, ele pode ser livre e cuidar de si próprio.

Essa maneira autêntica de solicitude torna-se inviável em uma educação na qual o ser humano é, cada vez menos, visto em sua condição ontológica. Nesse sentido, é pertinente ponderar: de que forma o professor pode auxiliar o estudante a perceber a si mesmo, a cuidar de si mesmo se não há espaço dentro da sala de aula para uma discussão a respeito do ser, se não há uma formação autenticamente preocupada com aqueles que hoje são destinados a

²⁸ “O ser-com-os-outros cotidiano mantém a si mesmo entre os dois extremos de solicitude – aquele que salta sobre o outro e o domina, e aquele que salta diante do outro e o liberta (*vorspringend-befreienden*)” (HEIDEGGER, 1962, p. 159, tradução nossa).

produzir, a operar máquinas, a construir, reservar, extrair? Em uma sociedade onde grande parte da educação é um produto raso com o intuito de formação pragmática e não humana, onde encontrar espaço para tratar do outro, para ser solícito com o outro? Ou seja, a educação atual não liberta o ser-aí, não abre espaço para que ele pense sobre si, para que ele perceba a si mesmo e ao outro como algo além de um modo de exploração, algo distante de um utensílio a ser utilizado. Ao contrário, a educação aprisiona os estudantes em um modo de ser inautêntico e impessoal. Essa não-solicitude estende-se para as relações pessoais, com a natureza, e com os objetos. Já não é novidade que a natureza também se tornou um utensílio, na medida em que o animal é morto para a produção de roupas, que os panoramas são aprisionados em retratos a serem divulgados nas redes sociais, e que até mesmo o sol já tenha servido para a visualização das horas. Uma vez que não há espaço para enxergar o verdadeiro significado das coisas, seus sentidos tornam-se deturpados e ficam à mercê, ao dispor de uma visão de mundo técnica.

O educar é o espaço onde os homens estão sendo uns com os outros. Se a educação implica a relação homem-homem como relação básica, isto já nos está dizendo que se trata da relação dos homens entre si e não dos homens com outros entes que não são ser-aí também. Desta feita, a educação deve então ser pensada fundando-se na compreensão de como é o homem (ser-aí, *Dasein*). Não esqueçamos que o homem é um ente que, diferentemente dos demais, é sempre como ‘possibilidade’. Os outros entes têm o caráter de ser em determinação, enquanto que o ser-aí tem o caráter de ser em possibilidade. Se a educação só fizesse abrir caminho à inautenticidade, seu endereçamento seria às coisas, aos objetos e não aos homens. (CRITELLI, 1981, p. 68).

No sentido de ser do ser-aí está implicada a consciência de ser num mesmo mundo com os outros, “*the world is always the one that I share with Others*²⁹” (HEIDEGGER, 1962, p. 155). Ainda que se tente viver sem os outros, ou que se precise o menos possível deles, devido a essa essência do ser-aí de ser “ser-para-os-outros”, isso ainda fará parte do seu modo de vida. A relação com os outros já sempre está aí, “*it is indisputable that a lively mutual acquaintanceship on the basis of Being-with, often depends upon how far one’s own Dasein has understood itself at the time*”³⁰ (HEIDEGGER, 1962, p. 162). Enquanto o ser-aí for, o ser-com-os-outros fará parte do seu existir, da sua forma de ser. Desse modo, relacionando a essência do ser-aí com a educação moderna, e percebendo que ser-para-os-outros é algo intrínseco, como se pode manter essa “condição” em uma sociedade onde a preocupação e o

²⁹ O mundo é sempre aquele que eu divido com os Outros (Heidegger, 1962, p. 155, tradução nossa).

³⁰ “[...] é indiscutível que um intenso conhecimento pessoal mútuo, fundado no ser-com, freqüentemente [*sic*] depende de até onde cada ser-aí conhece-se a si mesmo na ocasião” (HEIDEGGER, 1962, p. 162, tradução nossa).

contato com os outros está cada vez mais distante, ou em uma sociedade onde esse contato não é autêntico, e sim, ocorre como uma forma utilitária?! A educação é o campo de contato dos seres humanos, onde o ser-aí se permite ser-com-o-outro. Ela atinge todos os campos e momentos da vida humana.

Critelli (1981) afirma que hoje em dia lidar com um conhecimento que não entrega respostas objetivas é algo aflitivo, pois a imersão na cientificidade, na certeza e na objetividade faz com que os sujeitos queiram respostas e certezas, e isso se dá também no âmbito da educação. A educação hoje em dia se apresenta como um realizador de tarefas, há metas a serem atingidas, tarefas a serem cumpridas. “Educação é para nós, a tarefa de instruir, instrumentar, cujo empreendimento é de responsabilidade exclusiva de órgãos oficializados” (CRITELLI, 1981, p. 63). Portanto, educar sem saber “para que” aprender, sem saber que tarefa será executada a seguir, pode para muitos, parecer algo sem sentido, uma perda de tempo irreparável. Não se tem mais tempo para dedicar a leituras, ao aprimoramento pessoal, à cultura e à educação como formação. É preciso aprender para desenvolver, construir, produzir e lucrar. “A uma civilização que se consuma e se consome ao nível exclusivo do ‘fazer’, o compreender torna-se obsoleto e sem sentido” (CRITELLI, 1981, p. 60).

Se o intuito é que tal caminho não seja levado adiante, é necessário que os seres-aí que se percebem imersos em tal modo de vida, se assim desejarem, libertem-se urgentemente da cotidianidade e ponham-se à mercê da dúvida, capazes de repensar suas ações e relações, que fiquem tranquilos frente à incerteza do próximo passo. Permitir-se duvidar é permitir-se uma abertura mais ampla para a compreensão de si e do mundo. Critelli (1981) também se dá conta de que a filosofia auxilia diretamente a educação, pois grande parte daqueles que tentam pensar a educação pelo caminho filosófico, estão mais preocupados com a formação, com a educação em si, do que com as técnicas e os conteúdos que serão dados em sala de aula. Importa nesse caminho a construção de um pensamento crítico e humanístico e não apenas práticas e números, ainda que esses sejam necessários e importantes. Se apenas esses pontos, no entanto, forem atribuídos ao apreender, fica difícil pensar em uma construção de comunidade, de relações amigáveis entre mestre e educando, de comprometimento com aqueles a quem o serviço será prestado, etc.

A autora acredita que educação e instrução são coisas bastante distintas, pois, a primeira consiste em uma mudança de condição, enquanto a segunda conduz ao treinar, ao condicionar e ao adestrar. Propostas como a do novo Ensino Médio no Brasil mostram que a educação vem abdicando de disciplinas como filosofia, e vem dando mais espaço para a instrumentalização, para que cada um construa sua própria educação, mas em um sentido

deficiente, em um país onde a cultura, a dedicação aos estudos, as pesquisas e bolsas são sempre quesito de discussão entre poucos a favor e muitos contra. “Aquilo que na instrução se manifesta como seu constitutivo básico são os processos, conteúdos, instrumentos, recursos, objetos e objetivos da instrução. As relações homem-homem neste âmbito não são mais a ‘oportunidade’, mas os ‘subsídios’ da concretização de tal tarefa” (CRITELLI, 1981, p. 64).

A educação vem se desenvolvendo no âmbito do impessoal, em um contexto no qual tudo é de todos e de ninguém, onde todos são um e aparentemente possuem as mesmas ambições e precisam da mesma receita para a constituição de si mesmo. É um modelo de educação que não contribui muito para o fortalecimento da subjetividade, para a formação de indivíduos amplamente conscientes de sua condição histórico-existencial. A educação acaba cúmplice desse processo de nivelamento em que os indivíduos se afastam de suas responsabilidades e abrem mão de escolhas pessoais e mais profundas do seu futuro, vindo a ser, mais tarde, mera mão de obra de um sistema ou de um pensamento no qual está inserido, atualmente, o sistema capitalista que incita o consumo e o pensamento técnico, que incita a exploração da natureza e de todos os entes.

Para recuperar a educação a partir das escolas, por exemplo, seria preciso que a discussão a respeito de métodos, conteúdos, objetivos e avaliação de alunos levassem em conta a ‘consideração’, a ‘paciência’ e o ‘a gente’ como estruturas da solicitude, do sermos-uns-com-os-outros que fundamenta a educação. A recuperação desse fundamento provavelmente abriria novos horizontes à nossa própria historicidade. (CRITELLI, 1981, p. 70).

A autenticidade inclui o conceito de autonomia e dignidade, pois assumir as decisões de sua própria vida é diferente do que viver no impessoal. Assumir para si a tarefa de autoconstrução é não deixar o processo formativo a cargo do senso comum. Não existe autonomia quando se vive seguindo a correnteza. É importante que tal conceito seja revisitado com frequência, pois “o empenho nas ocupações e nas preocupações da convivência arrasta o ser-aí sempre de novo para os domínios da impessoalidade. Por isso, a autenticidade precisa ser constantemente reiterada” (DORO, 2017, p. 74). Entre os espaços mais indicados para tal discussão e apropriação, estão os locais de formação, pois é ali que as possibilidades de ser são construídas desde a infância dos seres-aí, por isso, um ambiente educacional que ao menos considere tais questões é de suma importância.

É nesse ambiente que o pensar pode ser questionado e, o espaço para a dúvida, para a incerteza, para os medos e apreensões não são motivo de críticas, mas de acolhimento. Nesse sentido, Dalbosco (2016) afirma que “Heidegger vê no vínculo entre perguntar e pensar a

maneira adequada do ser humano fazer surgir de sua ocupação com os instrumentos a preocupação com a vida. Ou seja, é pela pergunta, como possibilidade ontológica, que o ser humano sai da manualidade e adentra assim a seara da mundanidade”. E é enfrentando tanto as adversidades pessoais quanto da cotidianidade que se pode pensar em ir em busca de um projeto ontológico que seja realmente condizente com o que o ser-aí deseja em sua vida, respeitando o próximo e o mundo como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma análise textual e de interpretação hermenêutica, o texto aqui apresentado, buscou investigar as possíveis relações entre a educação e uma sociedade influenciada pelo paradigma técnico. O desafio proposto foi pensar em que sentido a reflexão de Martin Heidegger sobre a essência da técnica pode auxiliar a pensar a formação humana neste contexto de predomínio tecnológico, abrindo espaço para perceber não apenas a técnica como um conceito que possui uma dupla significação, mas também, a educação. Além disso, tornou-se evidente que a técnica implica na educação, na mesma medida em que a educação implica na técnica, e que ambas carregam problemas, e possíveis soluções.

Quando Heidegger criticava a técnica, diferentemente de outros pensadores que o precederam, ele não avistava apenas o perigo que reside nela, as destruições, as exclusões e os malefícios que ela pode causar. O filósofo alemão percebia algo diferente e até jamais apontado ou discutido por ninguém. Para ele, a técnica era, além do manuseio de instrumentos, da utilização prática, de uma forma de agir que inicialmente não recorre a um pensar profundo e elaborado, uma forma constituinte do ser-aí, uma forma do ser-aí agir no mundo, de compreender, se relacionar e ser no mundo.

Heidegger afirma que a técnica tem um vínculo direto com o ser-aí, porque o ser-aí é eminentemente dependente deste universo técnico. O ser-aí só se faz humano, porque é também, técnico. Repousa nesta constatação, o estatuto antropológico da técnica, que a apresenta como parte dos homens. Por um lado, o sentido instrumental da técnica torna-se um poderoso mecanismo de dominação, ameaçando trancar o homem em uma visão de mundo prática, calculista e simplória, a mercê do senso comum. Por outro, ela é apenas parte do ser-aí.

O perigo que a técnica apresenta é quando se desvela apenas como manualidade, como ocupação. É, ou deveria ser alarmante, uma pessoa que apenas se ocupa das coisas, que apenas utiliza, explora, não só os utensílios, pois esse é o papel deles, mas também, outras pessoas. Os conceitos acima descritos são específicos aos entes intramundanos, e não deveriam jamais ser direcionados ao seres-aí. Com esses, Heidegger fala em Ser e tempo, há de preocupar-se e não ocupar-se. Como o autor se dedica a pensar sobre o ser-aí e suas formas de relação tanto com os entes intramundanos quanto com os próprios seres-aí, com a natureza e com o mundo, é que se considerou cabível fazer uma aproximação de suas ideias com a questão da educação, que também lida com os seres humanos, a natureza e o mundo.

Pretendeu-se, portanto, expor aqui que em *Ser e tempo*, ainda que embrionariamente, há uma dupla significação da técnica, pois é entre ocupação e preocupação que o ser-aí se relaciona no mundo, lida-com e compreende os entes. Essa dupla significação está na essência da técnica, que, ainda que de certa forma seja ameaçadora, também possibilita abrir novos caminhos, e não apenas manter-se refém de sua armação. Considera-se assim que a transição da ocupação para a preocupação é o momento de reflexão que falta na sociedade moderna, porque só quando se passa da ocupação para a preocupação é possível pôr-se em solicitude aos demais seres-aí, ou seja, agir de forma ética e autêntica frente ao paradigma técnico.

Tal problema é importante para a educação atual, na medida em que pensar a educação apenas pela ocupação e pela técnica é abandonar a formação de si, a formação do ser-aí como algo único na natureza. A fim de que o problema formativo não sucumba ao domínio tecnológico, é preciso estar em constante alerta e preocupação. É possível pensar em um modelo educacional que se sobressaia ao paradigma técnico no qual ela está inserida? Acredita-se que sim, desde que haja constantemente uma vigilância sobre si mesmo, onde a pergunta sobre o ser-aí, sua formação e sua participação no mundo esteja sempre em aberto e em constante construção, se esse for o desejo de cada um.

Esse tipo de educação instiga a busca pela liberdade e pela autenticidade, e ganha força para dar-se conta, compreender e ir contra os ditames do paradigma técnico, da utensiliaridade dirigida aos seres humanos. Compreende-se que a essência da técnica carrega não só a ameaça, como também a possibilidade de um desencobrir da verdade, de atingir a liberdade de ser si mesmo, de ser responsável e capaz de escolher o rumo de sua própria existência.

Assim como a essência da técnica deve estar sob constante vigilância, sendo vista sempre de uma posição crítica, capaz de demonstrar os pesos e contrapesos, seus valores e problemas, também a educação deve manter-se alerta. Ela contém em si mesma o perigo e salvação, tal qual a essência da técnica. Quando abordada como mera estratégia, como um saber-fazer, como algo instrumental, ela se mostra como algo à disposição, algo a ser manuseado, utilizado. Porém, quando se percebe como formadora do ser-aí, aberta ao diálogo e a construção de pensamentos, destruição de preconceitos, como algo efetivamente grandioso e necessário na vida das pessoas, ela passa atuar no âmbito do cuidado, da preocupação, da transformação.

Isso porque os seres humanos não são nada nem fora da técnica, tampouco fora da educação. Não nos compreendemos humanos fora da técnica e fora de educação. Tanto uma quanto a outra constroem um cerco capaz de prender os seres-aí em uma visão de mundo

muitas vezes limitadora. Fugir disso e ir em busca de um paradigma diferente, de uma educação no sentido formativo é encontrar a liberdade e a salvação. O processo educativo quando formativo pode ser uma porta de saída dessa armadura que prende os seres-aí no senso comum e no impessoal.

Nessa perspectiva a educação se transforma também em *Gestell*, contendo em si mesma uma ambigüidade, onde a linha entre autenticidade e inautenticidade muitas vezes é encoberta pelo senso comum, pelos problemas do dia a dia, mas que em seu âmago repousa a liberdade. A liberdade só se dá quando a técnica e a educação são vistas em suas essências. É só frente à armação constitutiva dessas que a liberdade se revela, através do esforço despendido dos seres-aí que buscam compreender além. É um trabalho árduo que exige essencialmente o auxílio da educação.

Por fim, buscar trabalhar a relação entre técnica e educação em suas essências, pelo viés heideggeriano, é buscar manter vivo o diálogo com a tradição de forma não instrumentalizada, é buscar na raiz do pensamento de Heidegger uma explicação que foge da demonização da técnica e da crítica irresponsável sobre a educação atual, mas sim que as compreendam como partes formadoras do ser-aí e passíveis de escolhas, sejam elas positivas ou negativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

CASANOVA, Marco Antônio. **Comprender Heidegger**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Nada a caminho**: impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COCCO, Ricardo. A questão da técnica em Martin Heidegger. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 34-54, jan./jun 2006.

CRITELLI, Dulce Mara. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Filosofia e senso comum**. Disponível em: <<http://rdplanalto.com/noticias/14454/upf.br>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Universidade, formação e indústria educacional. In: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. (Org.). **Universidade, Filosofia e Cultura**: Festschrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DORO, Marcelo José. Socialização, individuação e singularização em Heidegger: Aproximações com o campo educacional. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 28, p. 65-81, maio/out. 2017.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Heidegger, técnica e educação: uma meditação histórico-ontológica. **Filosofia e Educação**, Brasília, v. 6, n. 3, out. 2014.

FERREIRA, W. J.; GRISOTTO, A.; WEBER, J. F. Técnica, tecnologia e educação em Heidegger e Simondon. **Filosofia e Educação**, Brasília, v. 6, n. 3, out. 2014.

FLEIG, M. Os impasses da crítica Heideggeriana à ciência moderna e à técnica. In: REGNER, A. C.; ROHDEN, L. (Orgs.), **A filosofia e a ciência redesenham horizontes**. São Leopoldo: Unisinos, 2005. p. 73-93.

GIACOIA JR, Oswaldo. Ética, técnica, educação. In: BIGNOTTO, N.; MORAES, E. J. (Orgs.). **Hannah Arendt**: Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

HEIDEGGER, Martin. A constituição onto-teo-lógica da metafísica. In: _____. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril, 1973a. (Col. Os pensadores). p. 387-400.

_____. A questão da técnica. In.: _____. **Ensaio e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Being and Time**. Oxford: Blackwell, 1962.

_____. **O meu caminho na fenomenologia**. Covilhã: Lusosofia, 2009.

_____. Que é Isto – a Filosofia? In: _____. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril, 1973b. (Col. Os pensadores). p. 205-229.

_____. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **10 lições sobre Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOPARIC, Zeljko. Heidegger e a pergunta pela técnica. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Unicamp, série III, v. 6, n. 2, p. 107-138, 1996.

PLATÃO. **Protágoras, Górgias, Fedão**. Belém: EDUFPA, 2002.

POSSAMAI, Fábio Valenti. A técnica e a questão da técnica em Heidegger. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-32, jun. 2010.

RÜDIGER, Francisco. **Martin Heidegger e a questão da técnica: prospectos acerca do futuro do homem**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SILVA, Jayme Camargo da. Notas introdutórias sobre a Manualidade do mundo em “Ser e Tempo” (Zuhandenheit). **Imagem e Subjetividade**, Porto Alegre, n. 21, p. 26-29, ago. 2009.

SPANOUDIS, Solon. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.

STEIN, Ernildo. **Às voltas com a Metafísica e a Fenomenologia**. Ijuí: Ijuí, 2014.

_____. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **Pensar e errar: um ajuste com Heidegger**. Ijuí: Ijuí, 2011.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 1995.

WEBER, José Fernandes. A relação entre a meditação heideggeriana sobre a essência da técnica e o tema do Cuidado (Sorge). **Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación**, v. 1, n. 1, p. 89-106, 2014.

WHEELER, Michael. Martin Heidegger. ZALTA, Edward N. Zalta (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter 2016. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/heidegger/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.