

MARTIN SCHERTEL CHARLONE

O (im)pensado na educação no mundo
contemporâneo: um olhar
fenomenológico-existencial

Curso de Psicologia
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo

2010

MARTIN SCHERTEL CHARLONE

O (im)pensado na educação no mundo contemporâneo: um olhar fenomenológico-existencial

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação do Prof. Marcelo Sodelli.

Curso de Psicologia
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2010

Agradecimentos: Meus agradecimentos vão a todos aqueles que me apoiaram na realização desta pesquisa, dentre eles toda a minha família, todos os meus amigos e minha namorada, Gabriela. Especialmente, vai um agradecimento ao meu querido orientador e amigo que, além de haver estado comigo na intensa caminhada da produção desta pesquisa, aguçou o meu modo de pensar, não apenas no que diz respeito aos temas abordados nesse trabalho, mas no modo de pensar a psicologia e tudo o que ela toca. Esse processo teve início numa matéria lecionada por ele, Marcelo Sodelli, no meu oitavo período da faculdade, chamada “Fenomenologia e Linguagem”, antes mesmo de começarem as supervisões para o trabalho de conclusão de curso.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO	5
2. SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SER-AÍ NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	12
2.1 A perspectiva metafísica e a impossibilidade de ser-aí	13
2.2 Sobre a experiência no mundo contemporâneo	18
2.3 Sobre o impessoal	25
2.4 A questão da técnica	26
3. A QUESTÃO DA ÉTICA	
3.1 A ética infinitista	33
3.2 A questão da linguagem	38
3.3 Ser-para-a-morte e temporalidade	44
3.4 Ser-no-mundo	47
4. SOBRE A EDUCAÇÃO	
4.1 O impessoal na educação	50
4.2 Pensamento meditativo e pensamento calculante	55
4.3 A questão da dominação	61
4.4 Sobre o sentido de educação	64
4.5 Sobre a experiência na educação	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	79

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão dos possíveis desdobramentos do mundo contemporâneo para a educação que nele se realiza. Como um estudo caracterizado pelo método de investigação desconstrutivo-construtivo da fenomenologia existencial, nosso horizonte, a todo instante, será o da existência, ao qual nada pode ser atribuído de antemão. Compreendemos que o ser-humano tem como característica o ser-livre e, por isso, apenas ele mesmo pode decidir acerca de sua existência. No entanto, devido à prevalência da lógica do impessoal, o ser-humano encontra no mundo atual caminhos que dificultam a possibilidade que ele tem de poder ser ele mesmo, isto é, existir com propriedade. Em meio a esse contexto, discutiremos a questão da ética enquanto o compromisso para com a existência de deixar o ser-humano ser ele mesmo. Para isso, tomaremos a educação enquanto um campo sensível a essa discussão e buscaremos investigar quais condições oferece àquele que nela se encontra de existir com propriedade. Poderemos perceber que ela, assim como os diversos campos de existência do ser-humano nos dias de hoje, configuram-se de tal modo que essa possibilidade está aviltada em grande nível.

Palavras Chave: educação, mundo contemporâneo, ser, (im)propriedade, ética e fenomenologia-existencial.

Introdução

Quando pensamos em educação, muito provavelmente, vem-nos a imagem de uma sala de aula com, pelo menos, trinta alunos sentados olhando para um professor que, à frente de todos, ensina o que está estabelecido pela grade curricular da respectiva instituição de ensino. Será um bom aluno aquele que corresponder exatamente a esse modelo. Para isso, deverá escutar em silêncio o que o professor falar; tirar boas notas nas avaliações; sentar olhando para frente. Bem como um bom professor aquele que conseguir fazer os seus alunos assim se comportarem. Mas será que assim se está educando? O que exatamente está-se educando? Nesse

modelo, estará a importância voltada àquele que ocupa a posição de aluno, ou, simplesmente, ao cumprimento de determinadas diretrizes? Essas e outras questões servirão como norte para pensarmos possíveis desdobramentos da educação no mundo atual, a partir da concepção fenomenológico-existencial de mundo.

Heidegger (1999), autor da obra *Ser e Tempo*, introduz uma forma de pensar da qual, ao longo deste trabalho, buscaremos nos aproximar. O caminho por ele traçado vai contra a usual forma objetivada, característica do mundo ocidental, de se interpretar as coisas. Sua intenção é ir de encontro àquilo que realmente importa: a pergunta pelo ser. No mundo moderno, mais precisamente o ocidental, prevalece o modo calculante de conhecer as coisas. Tudo fica sujeito a ter as suas causas e efeitos determinados por cálculos. Entendamos que o cálculo, aqui, não corresponde apenas às fórmulas matemáticas, mas a um modo de pensar que busca a todo custo representar o fenômeno através de conceitos e predicados (SARAMAGO, 2008), podendo-se incluir aí desde os fenômenos climáticos, aparentemente passíveis disso, ao comportamento humano.

Com isso, a diferença fundamental existente entre ser e ente desaparece (COLPO, 2007), o que, para a fenomenologia existencial, corresponde a um assassinato desvelado à existência. Para esta, o ser caracteriza-se por uma ontologia, isto é, uma indeterminação frente ao mundo ôntico. O homem é um existente cujo ser está a todo instante em jogo (CASANOVA, 2006). Não é qualquer determinação calculante que conseguirá determinar as suas características e ditar o modo como ele deve agir, mas apenas ele próprio, colocando o seu ser em jogo, compreenderá o seu ser. Compreender, aqui, aponta para uma ligação estabelecida entre o ser-aí e seu ser, da qual apenas ele, e mais ninguém, pode dizer sobre. Heidegger (1999) cunha o termo *Dasein* para designar o homem que, em português, pode ser traduzido para ser-aí. Mais adiante discutiremos com mais calma essa questão.

O ser-aí encontra-se, desde o início, jogado num mundo no qual é exortado a, simplesmente, ocupar-se daquilo que lhe chega (CASANOVA,

2006). Não temos tempo de parar e refletir sobre tudo o que se nos apresenta, não apenas pela falta de tempo atual, mas, acima de tudo, pela condição ontológica do impessoal. Desde o momento que nascemos até o último segundo de nossas vidas, somos balizados pelo domínio do impessoal. É ele que permite que eu possa escrever esse texto com palavras compreensíveis pelo leitor. Caso contrário, poderia optar por escrever qualquer coisa, desconsiderando a existência de um outro que lerá este texto e deverá compreendê-lo. Poderíamos descrever o impessoal como um acordo tácito que possibilita ao ser-aí transitar de um ente a outro sem, necessariamente, cair em profundo desespero.

A despeito disso, vigora no mundo moderno-ocidental um impessoal baseado na impropriedade. Propriedade e impropriedade, antes de mais nada, são modos de ser passíveis de serem compreendidos apenas pela própria pessoa que os vive, e por mais ninguém (CRITELLI, 1980). Brevemente, podemos descrever esses dois pólos como a possibilidade do ser-aí ser e não ser ele mesmo, próprio e impróprio, respectivamente. Quisemos dizer, então, que o ser-aí, nos dias de hoje, experiencia um modo de ser-no-mundo predominantemente impróprio. Segundo Bondía, a experiência é a possibilidade do ser-aí se deixar tocar por aquilo que lhe chega, o que só é possível se sujeito e objeto; mente e corpo; psíquico e somático não constituírem dois pólos de uma totalidade inseparável.

A experiência se dará apenas na proximidade, o que, no mundo moderno-ocidental, parece estar consideravelmente enfraquecido. Isso pode ser explicado pela herança do modelo metafísico de conhecer as coisas que postula a separação do binômio sujeito-objeto (MOORE, 1999). Nesse modelo, o sujeito crê-se capaz de, com um arsenal de conceitos, depositar verdades no objeto que o impossibilitarão ser outra coisa além do que para ele foi estabelecido. No entanto, esquece que quem determina essas características é o próprio homem, e não qualquer força superior. Dessa forma, não apenas o objeto ganha em objetivacão, mas, acima de tudo, o próprio homem. Como um ser-no-mundo, o ser-aí, ao deparar-se com estruturas tão bem delimitadas, encontra caminhos já trilhados e, com isso, a

sua possibilidade de experienciar o mundo ao seu modo é cerceada por cálculos e representações imutáveis.

Na educação isso não é diferente. No impessoal, vigora a lógica da ocupação, nela, o ser-aí lida com as coisas a partir da finalidade com que elas de início se apresentam (CASANOVA, 2006). Usamos uma caneta para escrever, um livro para ler, uma música para escutar, em suma, lidamos com as coisas, de início, com o para-que elas se apresentam. Agora, imaginemos uma educação, cuja lida oferecida aos seus participantes seja a partir da ocupação. Um professor que ensina para transmitir conteúdo e um aluno que aprende para passar no vestibular, explicitam uma educação desvinculada à possibilidade do ser-aí nela descobrir-se e experienciar o seu poder-ser, pois tudo nela apresenta-se já com uma finalidade que fecha-se na lógica da ocupação.

Ao longo deste presente trabalho, tomaremos como horizonte o campo da existência, ao qual nada pode ser atribuído de antemão, para pensarmos como isso se dá no âmbito da educação no mundo atual. Discutiremos quais os possíveis desdobramentos desse contexto ocidental para existência, buscando problematizar a educação enquanto um importante campo a ser levando em consideração. Segundo Mertens (2008), na educação, bem como nos diversos campos de realização do ser-aí, está em jogo a existência. No entanto, em meio a prevalência do modo calculante de pensar, quais serão as reais chances do ser-aí encontrar na educação a possibilidade de experienciar o seu poder-ser e encontrar aquilo que for mais seu, isto é, existir de modo mais próprio? Será que com uma grade curricular já tão bem estabelecida e um funcionamento que requer do ser-aí uma correspondência aos modelos sobra algum espaço para este descobrir-se? Para isso, buscaremos investigar o modo como a educação realiza-se no mundo atual e qual a abertura o ser-aí nela encontra de realizar aquilo que for mais seu.

De início pode soar um tanto abstrata e distante a discussão que queremos fazer entre a fenomenologia existencial e a educação. Não é de se estranhar. Um dos motivos que pode explicar esse quadro é o da novidade

que é tratar de ambos os campos, buscando uma interlocução. Um outro, que acredito explicar o primeiro, decorre da herança do modelo metafísico de interpretar as coisas, discutida acima. A fenomenologia não é um campo teórico pronto a depositar em qualquer outro, no caso a educação, uma bagagem de conceitos respaldados pelo cálculo. Em outras palavras, não é fruto de um sujeito separado do mundo, detentor de um saber a priori, que deposita no objeto um monte de representações. Tanto um quanto outro, fenomenologia e educação, tratam, em mesmo nível, da existência.

Assim, este estudo caracteriza-se como uma investigação teórica, a partir do método desconstrutivo-constutivo da fenomenologia existencial. Concretamente, este trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado o ser-aí e o mundo moderno, discutiremos mais a fundo o como esse mundo moderno-ocidental apresenta-se ao ser-aí. Nele, aprofundaremos as questões da perspectiva metafísica e a impossibilidade do ser-aí experienciar o seu mundo de modo próprio. Discutiremos a questão do impessoal enquanto um domínio concernente à ontologia do ser-aí e a sua prevalência no mundo atual que facilita a existência na impropriedade. E, por último, a questão da técnica como modo principal modo do ser-aí conhecer o mundo, também facilitador da existência na impropriedade.

No segundo capítulo, procuraremos aprofundarmo-nos numa discussão mais filosófica do pensamento fenomenológico-existencial. O principal tema será o da ética. Daremos início com a questão de como esta apresenta-se no mundo moderno a partir de uma ótica infinitista. Ou seja, de como ela encobre um aspecto fundamental da existência: a finitude. Em seguida, trataremos do tema da linguagem. O ser-aí desvela-se por meio da linguagem, a qual, no mundo moderno, guarda especificidades bastante importantes de serem levadas em consideração, naquilo que diz respeito ao desvelamento do ser-aí. Por fim, para aproximarmo-nos com mais propriedade do pensamento fenomenológico, abordaremos dois existenciais que julgamos necessários: ser-para-morte e ser-no-mundo.

No terceiro, buscaremos tomar tudo o que fora discutido até então, para trazer isso ao âmbito daquilo que motivou essa pesquisa: a educação.

Como já pudemos ver brevemente nessa introdução, a educação, imersa no mundo moderno permeado pela lógica do impessoal balizada na impropriedade, tem pouca abertura para dar a possibilidade do ser-aí nela experienciar de modo próprio o seu ser. Absorta pelo modo da técnica que permeia os mais diversos âmbitos da vida atual, a educação despreocupa-se com aquilo que realmente importa, a construção de um projeto existencial, e privilegia – não necessariamente de forma consciente – a reprodução de modelos.

Para esclarecermos o nosso método de investigação, daremos início retomando o contexto em que surge com mais veemência a fenomenologia. À época, estava em alta o movimento iluminista da modernidade, decorrente do cogito cartesiano “penso, logo existo” (CHAVES, MACÊDO, MENDOÇA, 1996). A principal contribuição desse modelo aponta para a crença de uma razão interna ao homem, capaz de atribuir, melhor dizendo, encontrar as verdades inerentes do mundo. No entanto, a ciência, principal veia de conhecimento dessa razão, vai, aos poucos, demonstrando-se insuficiente. Suas leis, que pretendiam dizer verdades absolutas e imutáveis acerca do mundo, começaram a demonstrar-se insuficientes e o homem, que delas nascia, irreal. “A crise das ciências se deu ao se perceber que as verdades científicas estavam desvencilhadas do mundo vida” (CHAVES, MACÊDO, MENDOÇA, 1996).

A ciência da época esqueceu que mesmo as questões mais passíveis de cálculo também, e em mesmo nível, tratam da existência, pois é o homem que atribui esse modo de pensar. Dessa forma, nossa intenção, ao longo deste trabalho, será tomar esse modo objetivado de pensar, característico do mundo atual, e exercitar um outro que vai na sua contra-mão. Um pensamento que não coloca a frente qualquer postulado, mas aguarda o desvelamento mais genuíno do ser. Buscar uma aproximação, e não uma separação de sujeito e objeto, assim como as ciências naturais, entendendo o nosso objeto de estudo como uma extensão do nosso ser.

Um ponto importante do método de investigação da fenomenologia diz respeito à consciência intencional, cunhado por Edmund Husserl. Esse

existencial, por assim dizer, acena para um outro: o ser-no-mundo. Embora este tenha sido cunhado por Heidegger e o outro por Husserl, ambos apontam para um importante e essencial aspecto da existência do ser-aí. Quando conhecemos alguma coisa, não se pode dizer que lançamos mão de um arsenal de conceitos tidos por nós antes mesmo de encontrarmos um mundo. O conhecimento é sempre *de* alguma coisa, e nunca a priori, isto é, separado daquilo que conhece. Enquanto aquele é um ato, este é conteúdo (BRUNS, 2001); enquanto aquele não dissocia mente e mundo, pois ser é no mundo, aquele coloca um sujeito detentor de um saber interno capaz de depositar verdades no objeto.

2. SOBRE A EXPERIÊNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Nesse primeiro capítulo pretende-se trabalhar as implicações do mundo moderno na forma de ser do humano. Para isso, faz-se importante um relato sobre o que é esse modo de ser do humano, quais as suas especificidades, no que ele se difere dos demais entes, enfim, descrever um pouco sobre o que faz do ser humano um ser humano, e não qualquer outra coisa.

Segundo Heidegger (1999), a estrutura ontológica fundamental do ser humano tem como dois dos principais existenciais que o diferem dos demais entes o ser-livre e o ser-para-a-morte. Ambos os existenciais apontam para um importante elemento da sua dimensão ontológica. Ao contrário do ser humano, os animais não tem outra escolha a não ser corresponder ao seus instintos e às determinação ambientais. Sua vida restringe-se, basicamente, à saciação de necessidades fisiológicas e sua perspectiva não é outra que não aquilo que ele está vivendo no presente momento.

O ser-humano, por sua vez, tem a capacidade de transcender a situação imediata, cuja base está alocada no primeiro existencial supracitado. Ser-livre, aqui, não deve ser confundido com a possibilidade de livre arbítrio postulada pela revolução burguesa, mas algo que é, podemos dizer, próprio da sua condição existencial. Um ser humano livre, que transcende, não se atém à situação imediata; aquilo que se lhe apresenta não tem (ou pelo menos não deveria ter) a característica de algo absoluto, mas é por ele incorporado e significado de modo como nenhum outro Dasein¹ o fez.

O segundo existencial, ser-para-a-morte, não acontece independente do primeiro, mas dá-se na medida em que este é exercido. Para compreendê-lo, pode-se pensar a partir da forma como o Dasein se relaciona com a temporalidade. Sendo o Dasein um ente capaz de viver no presente tanto o passado quanto o futuro, lhe é possibilitada a compreensão de sua finitude, de que um dia não existirá mais. A diferença está nessa

¹ Termo cunhado por Heidegger para designar o homem. Mais adiante será discutido com profundidade.

compreensão, afinal de contas, algum dia todos entes que no mundo habitam não estarão mais aqui e isso é comum para todos. No entanto, apenas o Dasein compreende essa condição.

2.1 A perspectiva metafísica e a impossibilidade de ser-aí

Faz-se importante neste momento determo-nos um instante na discussão do que vem a ser o Dasein. Primeiro de tudo é o modo como Heidegger convencionou chamar, claro que nem um pouco arbitrariamente, o ser-humano, elucidando a forma como a fenomenologia existencial busca compreendê-lo. Vejamos. Decompondo esse vocábulo, originário da língua alemã, temos Da-sein, cuja melhor tradução feita para a língua portuguesa é ser-aí. O que se pretende mostrar com isso é o seu caráter ontológico fundamental de abertura. Com o vocábulo ser é conferida à existência a característica de possibilidade e, com o vocábulo aí, evidencia-se seu caráter de fenômeno, cuja compreensão deve-se dar a partir da presentificação de determinadas possibilidades que naquele momento e naquele lugar apareceram enquanto as mais possíveis.

Ainda referente à direção em que aponta o “aí” do Dasein, podemos afiná-la se olharmos para a semelhança que guarda com o vocábulo “existência”. Tanto um quanto outro buscam elucidar o aspecto da subsistência do fenômeno no real. Pensando o ser-aí enquanto um ente que transcende à situação imediata, isto é, compreende o seu ser-aí além do tempo presente, é nele em que se manifestam todas as suas possibilidades tanto passadas quanto futuras. Somos o que já vivemos, bem como somos o que viveremos. Por mais que seja o ser-aí uma abertura e que não se possa conferir-lhe qualquer nível de determinação prévia, é nos limites do mundo real que as suas possibilidades se atualizam.

Designando-o como ser-aí, pretende-se atribuir ao humano seu modo de poder-ser que lhe é próprio, o que só é possível pela ligação compreensiva estabelecida entre o ser-aí e seu ser. Nunca que com isso ter-

se-ia a pretensão de conferir ao humano uma capacidade inerente de conhecer o seu ser enquanto um ente dotado de características previamente dadas, seria um contrasenso levando em conta o modo de pensar adotado neste trabalho. Através da compreensão o Dasein encontra a possibilidade de descerrar o campo de jogo através do qual entra em contato com o seu poder-ser (CASANOVA, 2006). Veja que ao entrar em contato com o seu poder-ser, o Dasein não encontra qualquer tipo de resposta pronta e/ou definitiva para a sua existência, mas o modo que naquele momento compreende o seu poder-ser enquanto seu.

Ser Dasein implica, portanto, dizer que é impossível conferir à existência qualquer nível de determinação prévia. Pode-se crer com essa descrição que para isso o mundo deve apresentar-se absolutamente sem limites e que nada deve interpor-se no caminho de quem busca a liberdade. Primeiro que não há mundo sem limites e, segundo, que a liberdade não é algo a ser atingido, mas uma condição ontológica do Dasein. O ser humano experimenta como condição ontológica o ser-no-mundo, o que quer dizer que ele não está sozinho no mundo e livre para fazer o que bem entender com as coisas que aí estão, mas encontra limites fáticos a partir dos quais é compreendido o horizonte existencial em que o seu poder-ser se realizará (CASANOVA, 2006). Nessa perspectiva, todo e qualquer ser-humano encontra-se inexoravelmente jogado num mundo impessoal, o que não quer dizer necessariamente que sua existência está para o resto de sua vida fadada a impropriedade, mas que tem como condição pré-ontológica a dimensão do impessoal a partir da qual suas possibilidades podem se atualizar.

Entendida dessa forma, a relação sujeito-objeto deve ser superada como algo passível de separação a fim de que possam ser determinadas as propriedades de suas partes. Quando escuto uma música, é irrelevante apreender quais características físicas ou químicas do som me fizeram sentir felicidade ou tristeza, ou quais sinapses minhas foram acionadas (se é que assim se pode dizer) e que provocaram tais descargas hormonais me fazendo sentir o que eu senti. Além disso, o que garante que se determinadas todas

as propriedades de um certo fenômeno, a sua realização acontecerá de acordo com o estabelecido? Muito provavelmente um improvisado de saxofone parafraseado com um trombone, no campo harmônico de mi bemol menor do modo lídio, me tocará de uma forma totalmente distinta do que a outra pessoa. Nesse exemplo talvez fique um pouco mais claro o quão inviável e descabido é a tentativa de decomposição das partes da relação. Pode muito bem ser que haja algum grau de veracidade no que pretende esse modo de pensar, no entanto, por mais que se tente explicar com fórmulas matemáticas quilométricas tudo o que se tem a mão – a final de contas é isso que vemos hoje em dia - é impossível resumir a experiência do ser-aí a tal feito. Auscultando sobre o modo como a perspectiva metafísica compreende a existência, a relação (de tudo o que se possa imaginar) fica sujeita a ter suas partes separadas e suas propriedades determinadas por um modo calculista de pensar. Na tentativa de esgotar todas as possibilidades de um certo fenômeno, pretende-se, com isso, um controle que avilta a experiência e que, em outras palavras, impede a característica de velamento e desvelamento que é próprio de um encontro. Vários complicativos surgem com essa proposição, vejamos.

Como vimos colocando, ser Dasein implica, entre outras coisas, mas, quem sabe, principalmente, em não assumir qualquer nível de determinação prévia, o que, na perspectiva metafísica, é o contrário. Para ela, tanto o domínio ôntico quanto o ontológico merecem um tratamento igual, desconsiderando o aspecto de indeterminação deste. Dessa forma, os seres ganham em naturalização e perdem em possibilidades. A consequência maior que isso traz para existência é o “esquecimento da diferença ontológica entre ser e o ente, uma vez que esse esquecimento é oriundo da opção ocidental em interpretar “o ser” de modo objetivado” (COLPO, 2007, p. 17). Cristalizando-se modos de ser enquanto entes pré-existentes, crê-se tê-los esgotado em todas as suas possibilidades de ser, no entanto, devido à característica de abertura do ser, tal feito é, na realidade, impossível.

Um outro desdobramento do pensamento metafísico que, podemos dizer, está por trás dessa cristalização do ontológico, é o do modo calculista

de conhecer as coisas. Nota-se ser difícil encontrar algo que hoje em dia não tenha um conceito que fundamente a sua validade e confira-lhe um status de fidedignidade, algo cujas características não estejam detalhadamente explicitadas através de cálculos, algo cuja existência restrinja-se ao seu mostramento e não requeira tanto conhecimento de causa e efeito, pode, de imediato, receber um status de coisa mística e não merecedora de crédito (LOPARIC, 2004). Todo e qualquer fenômeno, no modo metafísico de pensar, que não tenha as suas causas e consequências conhecidas é taxado de sobrenatural e, portanto, “coisa de louco”. Entretanto, ao conferir à existência esse grau de determinação que lhe é impossível, o Dasein é substancializado e equiparado aos fenômenos ônticos. Podemos convalescer-nos e compreender que este modo de pensar é muito menos angustiante, a saber que as coisas tem uma finitude e não podem ser determinadas as suas características como inerentes e/ou infinitas.

O pensamento metafísico vale-se do modelo representativo de conhecer as coisas, no qual cada fenômeno detém um arsenal de conceitos por trás de si que lhe confere veracidade e validade existencial. Com isso, existir passa a depender de uma comprovação representativa que - originariamente nada diz respeito à realização das possibilidades do ser-aí - empobrece o ser-no-mundo. Ao estabelecer conceitos para tudo o que está no mundo, o acesso do ser ao mundo passa, necessariamente, por uma mediação que referencia os fenômenos à paradigmas muito bem estabelecidos (SARAMAGO, 2008). Como que numa tentativa de eternizar e assegurar a existência dos fenômenos, o pensamento calculista estabelece representações perfeitamente demonstráveis. O primeiro e maior problema que se coloca com isso é de que nós não acessamos o mundo, mas nele nos realizamos e a partir dele encontramos as possibilidades que por ventura serão nossas, o que explicita a impossibilidade de se separar sujeito e objeto. Um segundo, consequência desse primeiro, é o de, com essa assunção, permanecermos – já que nele nascemos – subjugados ao modo impessoal de existir, não sendo-nos propiciada as devidas condições de do mundo nos apropriamos, já que as representações tomaram conta disso.

Para se discutir a existência, pode-se pensar em duas dimensões, a ôntica e a ontológica. Enquanto que esta aponta para a uma transcendência frente ao mundo fático, aquela diz respeito ao horizonte existencial que se nos apresenta e nos permite descerrar o nosso poder-ser. Retomado as palavras de Colpo (2007) supracitadas em que aponta para o esquecimento da diferença entre ser e ente, podemos pensar numa, permitam-me aqui a proposição de um novo termo, *ontificação* do ontológico nos dias de hoje. Para esse termo tomo como base aquilo que já discutimos acerca da substancialização/objetivação da existência, entretanto, quem sabe, possa-se perceber mais claramente, a gravíssima consequência da desconsideração do plano ontológico no existir do ser-aí. Não é a toa que existam inúmeras culturas, cada uma extremamente diferente da outra; não é a toa que cada um goste de um tipo de música e que, por mais que se tente, vai continuar escutando aquilo que o faz se sentir bem; do mesmo modo a vestimenta; do mesmo modo o gosto pelos esportes; enfim, tudo aquilo que se apresenta como um horizonte existencial que dê a possibilidade de abertura ao ser-aí, em outras palavras, que lhe permita colocar em jogo o seu poder-ser, estará ensejando o exercício do plano mais fundamental no existir do ser-aí, o ontológico. Num mundo em que prevalece a lógica do consumo, podemos pensar que o existir passa a depender da posse de determinados produtos que o ser-humano acredita ter escolhido para si, mas que na verdade são vendidos a custos muito mais altos do que se pensa. Ao comprar um produto, crê-se finalmente ter encontrado a resposta para o existir: um jovem que cumpriu 18 anos e ganhou um carro, vê-se como alguém já totalmente inserido no mundo adulto; uma criança presenteada com um tênis que muito almejava após muito tê-lo visto nos comerciais, crê ter aquilo que finalmente lhe permitirá andar com as próprias pernas.

Referenciado pela perspectiva metafísica, o mundo ocidental estabelece uma profunda distância entre o ser-aí e o seu mundo e, por conseguinte, do próprio ser-aí com ele mesmo. Para explicitar esse quadro podemos recorrer à prática adotada pelas mais diversas instâncias do mundo moderno de querer mensurar tudo o que é possível, isto é, tudo. O problema

disso é que como o nosso existir se dá no mundo, aquilo que se apresenta como possibilidades existenciais, já trazem consigo uma referência exata que lhe confere uma característica de algo simplesmente dado. Mensurando, o campo de jogo de exercício do poder-ser estreita-se e o devir restringe-se a uma requisição específica (CASANOVA, 2007).

Assumir que o Dasein tem a capacidade de conhecer tanto o seu ser quanto qualquer outra coisa com a qual ele se relacione como entes simplesmente dados, é assumir o posicionamento metafísico. Neste, sujeito e objeto sofrem uma cisão. Aquele, dotado de uma faculdade mental representacional que não se mistura com o mundo é capaz de extraviar-se e determinar todas as características que este pode apresentar, crendo-se assim, ter o poder de controlar o mundo. Representar implica no estabelecimento de conceitos, os quais esgotam as possibilidades de compreensão. Segundo Colpo (2007, p. 58), “os desdobramentos desse modo de pensar levaram o homem moderno a desenvolver meios de produção e controle da natureza num afã pela conquista e soberania do real”.

2.2 Sobre a experiência no mundo contemporâneo

Feita esta exposição, cabe agora auscultarmos sobre a discussão de como o mundo no qual nos encontramos acontece para este Dasein. Para dar início à discussão, proponho uma reflexão acerca da modernidade afirmada de modo mais veemente pelo filósofo René Descartes. Com a máxima “penso, logo existo”, o Homem deixou aquele posto de reles participante dos eventos naturais e assumiu um no qual passou a crer ter controle daquilo que outrora não tinha. Sempre importante frisar que uma passagem como esta não é algo que acontece da noite para o dia, mas sim no decurso de um extenso desenvolvimento histórico. Contíguo a isso, o Homem passou a ver o mundo dentro da perspectiva da causalidade, já que o próprio postulado do filósofo guarda esta característica.

Com isso podemos começar a entender este anseio do mundo contemporâneo pelo controle. O princípio de causa e efeito expressa que, uma vez sabida a causa de um determinado fenômeno, é possível controlá-lo. Imagine então, dada a possibilidade de controle dos fenômenos do mundo, do que não é capaz o ser humano?²

Com o controle, as possibilidades ficam restritas àquilo que por ele é determinado. Nessa lógica, o fenômeno passa a ser visto como algo natural e impassível de relativização, afinal de contas, sua causa e consequência já estão “esmiuçadamente” traçadas. Como um ser-livre-no-mundo, o Dasein encontra no seu mundo fático, caminhos com saídas já pré-estabelecidas, olhares com lentes já determinadas, pensamentos com lógicas a serem seguidas, enfim, possibilidades restritas.

Uma forma de controle exercida hoje em dia, por mais que não assumidamente, é a do “bombardeio” de informação ao qual estamos submetidos. Quando ligamos a televisão, informações sonoras, visuais e de cunho informativo tem de ser por nós absorvidas; ao lermos o jornal, passamos por um monte de notícias estarrecedoras, e como se nada tivesse nos passado, viramos a página. A consequência disso é que a possibilidade da experiência nos é aviltada (BONDÍA, 2002).

Tomemos o exemplo da televisão para aprofundarmos a discussão. A informação por ela transmitida, não requer uma interação com aquele que a está assistindo. Basta olharmos para a cena de alguém assistindo-na para visualizarmos isso: o indivíduo mantém-se inerte frente a uma televisão, enquanto que esta bombardeia-lhe uma série de informações. Nesse quadro não há um dialogo, enquanto um fala ativamente, o outro escuta passivamente, no sentido de não participação. Informações passam-lhe com uma velocidade tão grande que ele tem pouquíssima chance de

² Um exemplo que a mim salta aos olhos - e que por sorte não foi levado a cabo - é o da opção formulada pelo governo chileno quando estava discutindo o que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ar da cidade de Santiago. A discussão considerava a possibilidade de abrir um buraco na cordilheira dos Andes, através de bombas atômicas para escoar a poluição. A gravidade desse exemplo não remonta apenas ao perigo natural, mas ao modo como este Homem, no/do mundo atual, se relaciona com as coisas.

deter-se efetivamente em alguma. Ele vê tudo ao mesmo tempo em que não vê nada. Transmitida dessa forma, a informação dificulta que aquele que a percebe, tenha a possibilidade de significá-la ao seu modo.

Experienciar algo vai muito além de simplesmente entrar em contato com informações. “A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Para sermos tocado é necessário que nos demoremos frente aquilo que nos chega, mas, como querer isso do indivíduo numa sociedade em que o que se valoriza é o acúmulo de informação? Atenhamo-nos um instante na etimologia da palavra “demorar” para responder a essa pergunta. Decompondo-na temos de-morar. Indo além do uso coloquial da palavra, demorar não quer dizer apenas lentidão ou vagarosidade, mas sim a capacidade de habitar/morar naquilo com que se está relacionando. Portanto, a experiência, entendida dessa forma, requer tempo e entrega.

A experiência, a possibilidade de que algo nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Lamentavelmente, na atualidade, as chances que o indivíduo encontra de experienciar o que quer que seja, encontram-se bastante reduzidas. As informações chegam-nos como uma espécie de eletro-choque, impulsionando-nos a uma excitabilidade quase que anestésica. Tem-se tudo ao mesmo tempo em que não se tem nada. Uma pessoa considerada inteligente é aquela capaz de informar, um saber referente a quantidade, ao passo que alguém que não tenha uma resposta pronta ou mostre silêncio frente àquilo que chega, é considerada burra e/ou desinformada. Tem-se que sempre estar apto a responder, afinal de contas, que tempo temos para

refletir, para decidir, para meditar, enfim, qualquer atitude que envolva um modo de estar-no-mundo que seja mais próprio.

Retomando a discussão feita sobre o anseio do mundo moderno pelo controle como uma consequência do paradigma da causalidade, pode-se fazer uma relação com este modo de estar-no-mundo, como sendo um modo controlador/calculador. Respondendo prontamente, crê-se ter o domínio da situação, como se a resposta dada encerrasse as possibilidades daquela pergunta, tem-se a impressão de ter encontrado o efeito para aquela causa. Nesse sentido, podemos abrir a discussão acerca da dificuldade, para não dizer impossibilidade, que vemos hoje em dia do Dasein experienciar o seu ser-para-a-morte. Viver a própria vida é, dentro das inúmeras possibilidades ofertadas pela facticidade na qual nos encontramos, poder escolher aquela com a qual se sinta uma maior realização naquilo que concerne a atualização das potencialidades. Para que isso seja possível, aquilo que se apresenta deve permitir com que se tenha a chance de escolha, e, como em toda a escolha, opta-se por alguma coisa em detrimento de outra. É nesse ponto que reside o contato do Dasein com o ser-para-a-morte. Ao realizar uma escolha, estar-se-á sendo, ao mesmo tempo em que não-sendo, uma vez que o escolhido implicará na atualização de determinadas possibilidades e não de outras. Escolha aqui não quer dizer simplesmente ter alguma coisa ao invés de outra, ou ir para tal lugar ao invés de outro, mas saber que ter alguma coisa ao invés de outra, ou ir para um lugar ao invés de outro, envolve um projeto existencial, envolve a escolha de uma possibilidade em detrimento de outra. Enquanto poder-se-ia estar-sendo de um certo modo, opta-se por um outro poder-ser que confere a existência um maior grau de propriedade. Dessa forma, podemos dizer que se está morrendo o tempo todo, já que a cada segundo está-se realizando escolhas.

A informação, no modo como é veiculada na nossa sociedade, aniquila a possibilidade que o indivíduo tem de presenciá-la, veja que não coloco o problema na informação em si, mas na sua forma de veiculação. Sendo ofertado em forma de bombardeio pelos meios de comunicação a que temos acesso, o no nosso mundo fático apresenta-se com possibilidades

limitadas. O que chega ao Dasein não se lhe apresenta enquanto possibilidade, mas como algo a que ele deve se submeter. Para experienciar a informação, tem de se ter a possibilidade de vê-la como algo que pode por nós ser significado, em outras palavras, como uma abertura. Num contexto em que a informação é transmitida de modo absoluto e naturalizado, o exercício do ser-livre do Dasein é cerceado, empurrando-o para o modo de ser impróprio. Com essa absolutização da informação, o indivíduo não tem outra escolha a não ser submeter-se a ela, sendo desta forma, controlado por ela (BONDÍA, 2002).

Devemos aqui antecipar-nos um pouco e fazer uma breve discussão acerca do domínio do impessoal, a fim de elucidar a prevalência deste nos dias de hoje. Antes de mais nada, o impessoal não se refere a qualquer aspecto negativo da existência, mas a uma condição pré-ontológica na qual todo ser-aí encontra-se de início jogado e para o resto da vida envolvido. Em meio a convivência mediana o ser-aí encontra segurança, uma vez que tudo aparece referenciado a um para-quê.

Jogado em uma totalidade referencial já previamente constituída em suas determinações próprias, o ser-aí se vê ao mesmo tempo em contato com um manancial de significações estáveis que tornam possíveis não apenas o uso mediano dos utensílios em geral, mas também e principalmente a sua compreensão. (CASANOVA, 2006, p. 89)

Talvez com isso fique um pouco mais claro o que se pretende dizer acerca do modo como a informação é veiculada. Na escola, para não nos esquecermos do problema dessa pesquisa, o aluno bem sucedido é aquele que, na esmagadora maioria das vezes, consegue absorver o maior número possível de informação, como se assim, e apenas assim, ele tivesse assegurado o seu sucesso, o que no mundo ocidental não deixa de ser verdade. Não é em si problemática essa questão, no entanto, sendo ela a única via de acesso ao conhecimento, ao si-mesmo e a qualquer coisa que a escola pretenda, o horizonte existencial se estreita e com isso, como muito bem colocou Casanova (2006), também a compreensão do ser-aí. Encontrando um campo de jogo de compreensão do seu poder-ser

cristalizado, o ser-aí decai, com isso, a apropriação do seu existir limita-se a lógica da ocupação, estando assim, fadado ao domínio do impessoal.

Considerar o ser-livre um modo de estar-no-mundo próprio do humano, implica em conceber o seu existir como algo indeterminado, cuja vida não está de antemão pré-concebida, mas dá-se, é um devir. Como um ser-no-mundo, sua liberdade não se exerce em outro lugar que não no mundo, e este, para que o Dasein possa praticá-la, deve apresentar-se como uma abertura que lhe enseje a possibilidade de decidir sobre a sua própria existência (NUNES, 2004). Apresentando-se de modo absolutizado, isto é, impassível de relativização e, conseqüentemente, doação de sentido, a relação ser-mundo configura-se unilateralmente, isto é, enquanto um dos lados impera, o outro submete-se.

Um exemplo que serve para ilustrar muito bem essa discussão é o do próprio tema que motivou o problema dessa presente pesquisa, a educação. Percebe-se na escola que o ensino poucas vezes, para não dizer nunca, extrapola os limites da transmissão de informação. Professores lecionam levando em conta estritamente a grade curricular estabelecida pela escola, como se o aluno devesse simplesmente absorver tudo, nesse sentido, o foco da educação está naquilo que deve ser transmitido, excluindo-o do processo de aprendizagem. Ainda aproveitando esse exemplo, pensemos um pouco sobre o significado da expressão “grade curricular”. Não é necessário ir muito longe para apreender o significado que subjaz à expressão, basta apenas olharmos para o vocábulo “grade”. Usa-se corriqueiramente para dizer que um indivíduo está preso a expressão “atrás das grades”, cuja conseqüência mais clara é a privação da sua liberdade de ir e vir. Não obstante dessa realidade, está a escola que coloca a sua GRADE frente ao seu aluno, conferindo-lhe um lugar atrás daquela.

Reservado ao posto de tábula rasa, no qual informações lhe serão impressas, a possibilidade que o aluno tem de interpretá-las e conferir-lhes significado é quase nula. Compondo essa realidade no tocante à absolutização da informação, para não dizer, configurando-a, está a lógica do consumo. Modos de ser são “vendidos” junto a determinados produtos, sem

os quais o indivíduo não será, quantas vezes já não escutamos em propagandas, por exemplo: “compre tal produto e seja uma pessoa feliz”? A existência do Dasein passa então a depender da posse ou não de um determinado produto. Exploração, produção e consumo são três das principais características que podem ser usadas para melhor compreender a configuração do mundo que aqui pretendemos retratar (COLPO, 2007). Uma análise como esta não visa investigar sobre aspectos políticos, sociais ou econômicos especificamente, mas sim levá-los em consideração enquanto importantes aspectos concernentes ao nosso mundo fático e auscultar sobre o modo como o Dasein que nele se dá pode ser compreendido.

Tendo uma oferta infinita de caminhos, o consumidor, o aluno e qualquer ser-aí absorto por essa lógica da informação, vê-se perdido num mar de possibilidades das quais não consegue se apropriar de nenhuma. Podemos, aqui, fazer uma reflexão acerca do título do livro “Nada a caminho” (CASANOVA, 2006). Uma das impressões que pode sobrevir, diz respeito ao encontro do ser-aí com o seu mundo. Iludido pela crença de poder ser tudo, já que no mundo atual tudo aparentemente está ao alcance, o ser-aí mergulha numa batalha incessante de ter o maior número de informações e experimentos: quer ser informado, quer ter o maior número de pares de sapato, quer “ficar” com o maior número de pessoas numa festa, em suma, quer tudo. Ter sucesso, portanto, corresponde ao acúmulo do maior número de informações (BONDÍA, 2002). No entanto, tendo tudo, ou pelo menos tentando ter tudo, o ser-aí não experiencia nada, de fato, daí o paralelo com o nome do livro de Casanova.

Além dessa compreensão acerca do nada para o qual o mundo atual nos empurra, podemos pensar ainda na questão da finitude. Como vimos no começo deste capítulo, o ser-aí é ser-para-a-morte. Ter a morte como horizonte último das nossas vidas, confere-nos uma possibilidade diferente de lidar com o tempo³. Por isso quando Casanova (2006) intitula o seu livro com a palavra “nada”, pode, além da primeira compreensão que colocamos, estar apontando para a dimensão ontológica do ser-para-a-morte.

³ No capítulo sobre a ética aprofundaremos a questão da finitude

2.3 Sobre o impessoal

O impessoal não diz respeito a um modo de ser de cunho negativo, mas uma condição pré-ontológica a partir da qual o ser-aí toma contato e tem a possibilidade de realizar o seu ser-no-mundo. A partir de Heidegger (1999), podemos pensar que ao nascer, o ser humano vê-se referenciado ao impessoal, pois depende, necessariamente, dos cuidados de alguém para que consiga sobreviver: na hora de comer é necessário alguém para lhe dar comida, para ir de um lugar a outro alguém deve carregá-lo, enfim, para qualquer que seja o seu caminho, deve haver alguém que o cuide, em geral, os pais. Imagine o contrasenso que seria um bebê capaz de tudo isso. Sem ter ainda a “capacidade” de “andar com as próprias pernas” e dependendo do cuidado dos outros para sobreviver, somos inseridos no mundo a partir da lógica do impessoal. É de se imaginar que uma criança pouco recurso tem para, de início, entrar em contato com o ente que se lhe apresenta na sua abertura enquanto o ser que é. Por mais que este seja dotado de um ser capaz de iluminar-se no seu mostramento, uma criança concebe-o como um ente simplesmente dado, isto é, como um ente assim como todos os outros.

No domínio do impessoal deixamos que o mundo se nos apresente numa homogênea indistinção, conferindo às coisas que aí estão, um caráter de simplesmente dado. Por mais superficial que possa parecer, é nesse âmbito onde descerra-se o nosso horizonte existencial em meio ao qual temos a possibilidade de interpretar e, como já fora dito, realizar o nosso ser-no-mundo (CASANOVA, 2006). Permeada pelo impessoal, a cotidianidade mediana oferece ao ser-aí possibilidades referenciadas a uma utensiliaridade, nesse quadro, o ser-aí imbrica-se com as coisas a partir da lógica da ocupação. Isso não quer dizer, mais uma vez, que o impessoal seja algo necessariamente negativo que empurrará o existir a uma superficialidade característica do mundo moderno, muito pelo contrário, é uma condição pré-ontológica que permite ao ser-aí realizar-se.

O Dasein, na lógica da ocupação, encontra a possibilidade de transitar de um ente a outro sem precisar demorar-se e angustiar-se frente a tudo o que lhe chega. Compramos o bilhete do trem, em seguida pegamos-no em direção à nossa casa, passamos na padaria e pedimos ao padeiro meia dúzia de pãozinho, em suma, graças ao impessoal que se realiza na lógica da ocupação, por meio dos mecanismos estruturais, podemos transitar de um ente a outro e dar sequência à nossa vida. Imagine o quão imobilizador e inviável seria se, frente a tudo o que chega, parássemos para indagar sobre o seu ser, se assim fosse, viveríamos angustiados e, portanto, imobilizados.

Na cotidianidade mediana atemo-nos, o que não quer dizer que seja pouco, em ocuparmo-nos com o que chega, tendo, de início, a impressão de ser aquilo um ente com um para-que estrito. Nessa lida, por mais superficial que pareça ser, vamos paulatinamente tomando contato com o verdadeiro ser das coisas, por ser na facticidade onde se encontram as possibilidades em meio as quais o ser-aí compreende o seu poder-ser, em outras palavras, vamos deixando de apenas delas nos ocuparmos para então delas nos pré-ocuparmos, sendo permitido dessa forma, delas nos apropriamos.

2.4 A questão da técnica

A questão da técnica aparece como um importante ponto, para não dizer fundante, a ser discutido. A técnica, da forma como foi colocada por Aristóteles, diz respeito ao fazer humano, no qual é estabelecido um meio para determinado fim e, como um aspecto que surge em decorrência de um para-que, isto é, de um fim, a técnica tem uma causa (COLPO, 2007). A noção que o autor coloca sobre causa inclui quatro causas, a saber: *materialis*, *formalis*, *finalis* e *efficiens*, sendo esta última aquela que aqui nos interessa. Primeiro gostaria de esclarecer que esta última causa postulada pelo filósofo não é, a priori, algo que deve ser visto como um aspecto negativo e destruidor da existência humana, mas sim como um modo do

Dasein ser-no-mundo, no sentido de sua apropriação do mundo. No entanto, o que se percebe é uma extrema valorização da eficiência nos mais diversos âmbitos, podendo ser incluído aí desde a escola até a fábrica.

(...) a eficiência produtiva da fábrica volta-se à produção em grandes escalas, onde o homem passou a ser um mero executor, que faz parte de uma linha de montagem, obedecendo rigorosamente à logística do processo produtivo com conseqüências previsíveis e, certamente enfadonhas. (COLPO, 2007, p. 165)

A partir da lógica da eficiência, o ente fica reservado ao posto de fundo de reserva a ser utilizado como matéria-prima, dessa feita, sua possibilidade de desvelamento enquanto poder-ser restringe-se àquela requisição (COLPO, 2007). O que se pretende com isso, é elucidar a forma como os homens se relacionam com as coisas. Olhando para o como o ser-no-mundo do homem ocidental descerra-se na sua hegemonia, vê-se um anseio desmedido pela vontade de dominação dos mais diversos setores que aí se apresentam, podendo-se incluir aí desde os recursos naturais dos quais o homem se vale para subsistir, até àquilo que é impossível de dominar, não me refiro aqui a qualquer instância sobrenatural ou mística, mas ao aspecto que diferencia o ser-humano dos demais entes, a dimensão ontológica do existir. Quadro este que decorre do empoderamento que a técnica confere ao ser humano de poder fazer o que bem entender.

A técnica, ontologicamente falando, é uma forma de abertura do ser-aí ao mundo. Com ela pode-se encontrar um modo sem o qual determinadas possibilidades não se desvelariam. Falar de técnica é, antes de mais nada, falar de um fazer humano. Mais do que um simples fazer que requeira uma especificidade no seu manuseio, ou até mesmo um instrumento próprio para aquela atividade, é um modo através do qual se dá a abertura do ser, em outras palavras, uma forma que possibilita ao ser mostrar-se. Na Grécia antiga, segundo Loparic (1996) *téchene* era um termo usado para as artes. Pensando num pintor que tem a sua frente uma tela em branco, ou num escultor com um monte de barro na sua mesa, ambos terão de lançar mão de um saber específico para atingir um determinado fim que, antes de dar

início e durante a sua execução, não necessariamente sabem qual será. Com esse exemplo, a técnica pode ser compreendida como um meio e não como um fim. O ponto final atingido por uma obra de arte, portanto, é, antes do que uma projeção exata de uma técnica, a atualização das possibilidades do ser-aí que, por meio da técnica, puderam se desvelar. Entretanto, o uso desta na época atual encontra-se estreitado, o que quer dizer que sua característica ontológica de abertura não mais vigora, fazendo valer muito mais um modo específico e voltado para fins outros que não aquele de desvelamento.

Encontrando-se estreitada no modo de abertura da eficiência, dentre os mais variados, podemos pensar, o que menos permite ao ser-aí desvelar-se, o horizonte existencial que se apresenta para a realização da compreensão do poder-ser do ser-aí, ao invés de abrir caminhos, fecha-os. Nesse sentido, podemos pensar no conceito de patologia para a fenomenologia que aponta para a compreensão de estreitamento (HEIDEGGER, 2001). Qualquer afinação que se apresente enquanto possibilidade única e absoluta de abertura para o ser-aí compreender a sua existência, pode ser caracterizada como uma patologia. Por isso que, por um lado, seria errado afirmar que especificamente o modo da eficiência estreita o campo de compreensão do ser aí, entretanto, algumas singularidades podem ser notadas acerca do agravante que é tê-lo enquanto modo único de abertura. Uma delas é a de que na eficiência o fator tempo é considerado algo a ser otimizado enquanto que, como já antes discutimos em relação à experiência, a fim de tomar contato com o seu si-mesmo, faz-se imprescindível demorar-se, tanto no sentido temporal quanto no sentido relacional, frente àquilo que chega, já que o ser aí é um ser-no-mundo.

Heidegger (1999), ao falar da técnica moderna, usa o termo provocação, pretendendo explicitar o modo como o todo do ente é requisitado a suprir às suas exigências. Sobre isso, não que através da técnica moderna o ente tem garantido o exercício do seu poder-ser como um todo, muito pelo contrário, requisitado a um fim específico, ilumina-se uma mísera fatia que, antes de ser algo que diz respeito ao poder-ser daquele ente, é uma exigência específica daquela determinada requisição técnica. Nesse sentido,

a técnica não surge como um modo através do qual o ser tem a possibilidade de mostrar-se, assim como era compreendida pelos gregos, mas algo que cerceia a possibilidade de velamento e desvelamento do ser; sua competência é muito mais de extrair aquilo que bem entender de um determinado ente, do que permitir-lhe abrir-se e mostrar-se livremente. Assim solicitado, o ente fica reservado a um para-quê restrito imposto por uma técnica específica que dificulta e, por que não, impede, que ele dela se desvincule, estabelecendo-se uma dinâmica que determina que cada fenômeno enquanto causa exige como consequência aquela ou esta técnica. Fenômenos cujas causas e consequências possam ser destrinchadas, podem ser entendidos enquanto naturais e participantes de uma ordem que não a do ontológico, mas do simplesmente dado que não abre a possibilidade de transcender e subverter a ordem natural das coisas. Enquanto algo que se mostra apenas naquela determinada requisição, o ente essencializa-se, empobrecendo-se assim, a sua característica de poder-ser. Novamente, vemos nesse quadro, uma equiparação do domínio do ontológico ao do ótico

A técnica apresenta fundamentalmente, como nos diz Heidegger, uma exigência à natureza. Essa exigência causa, então, imediatamente uma transformação ontológica na natureza como um todo. Por meio daí, a natureza vem mais à tona como algo por-si-mesmo-subsistente que cresce-e-vige-a-partir-de-si-mesmo, mas experimenta originariamente uma certa modificação. Em sintonia com a exigência técnica, ela só conquista o seu lugar próprio na medida em que está em condições de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada. (CASANOVA, 2006, p. 154)

As consequências da assunção de um ser-no-mundo que tem a técnica eficiente enquanto o principal modo de abertura do ser-aí, atingiu tamanha dimensão que não é pouco falar do risco de vida em que nos colocamos. Um problema que se coloca com isso é o de que o mundo, exortado a suprir tais exigências provocativas, em nenhum momento tem os seus limites fáticos levados em consideração, colocando em risco, desse modo, a sobrevivência tanto do mundo quanto de nós seres-aí.

Com a técnica, os poderes conferidos ao ser-humano frente a tudo perdeu qualquer limite. Assim empoderado, o ser-humano vê-se no direito de fazer o que bem entender com o que bem entender, afinal de contas, o que vale é muito menos qualquer abertura, do que a mera execução de uma técnica que o faça sentir-se potente e sujeito dos seus próprios atos. Nessa perspectiva, segundo Heidegger (1999), o ser-humano, projetado pela técnica, não vê no mundo se não apenas a si-próprio. O que conta é a sensação de que com o uso de uma técnica tem-se o controle do mundo, crendo-se com ela poder chegar a qualquer lugar e conseguir o que bem entender. Uma discussão bastante interessante colocada por Heidegger (1999), é a de que dessa forma, as coisas subsistem apenas na medida em que se apresentam enquanto artefatos a serem usados pelo homem. Algo que, por algum motivo, não tenha sido aproveitado pela técnica provocativa, recebe um tratamento de inútil e desviante.

É difícil, para não dizer impossível, conceber um modo de vida que não se valha da tecnologia como veículo imprescindível de sobrevivência. Usamos carros para locomovermo-nos; para marcar encontros ou combinar assuntos importantes temos os celulares para nos salvar; quando necessário fazer uma pesquisa de qualquer assunto que seja, recorremos ao computador onde, na internet, encontramos os mais variados sites dos mais variados temas; em suma, para onde quer que se olhe, vê-se a tecnologia como mecanismo possibilitador para a realização do ser-no-mundo do ser-aí, pode até ser que não seja o seu uso em si o fim último, mas, na maioria das vezes, lá está ela. Mais do que um aparelho que funciona com baterias de última geração, ou um determinado instrumento que tem o leitor blu-ray, a tecnologia refere-se, decompondo a palavra, à lógica da técnica, isto é, ao modo que tem a técnica como o fazer que vige.

Não é necessário ir muito longe para compreendermos a questão da técnica enquanto um importantíssimo desdobramento, naquilo que diz respeito da sua vigência no mundo atual, da perspectiva metafísica. Segundo esta, de acordo com a cisão promovida na relação sujeito-objeto, como algumas vezes já discutimos, faz-se possível determinar as propriedades

substanciais das partes que compõem a relação, bem como no uso mais comum que atualmente se faz da técnica, o da eficiência. Compondo esse quadro, a técnica surge como o meio de legitimação dessa forma de conceber o mundo, é ela que torna possível com que o pensamento metafísico vigore nos moldes em que está constituído.

Heidegger (1999) cunha o termo fundo de reserva para caracterizar o posto ao qual o ente fica restrito nesse mundo permeado pela técnica, pretendendo, com ele, explicitar o modo como o Dasein encontra-se implicado com as coisas e, por conseguinte, consigo mesmo. Ser um fundo de reserva aponta para o fato de que aquilo que se tem a mão deve suprir as exigências feitas para aquela determinada requisição, dessa forma, crê-se que sua possibilidade não é outra se não aquela para a qual foi convocada, se é que assim podemos dizer. Enquanto fundo de reserva, o ente fica enquadrado a um determinado para-que, isto é, terá uso, portanto, possibilidade de mostrar-se, apenas de acordo com aquela ou esta requisição.

Mas, o que isso tem de impessoal? Com a técnica, os caminhos (para não usar o termo possibilidade tão bem quisto nesse trabalho) são traçados enquanto possibilidades absolutas, restando ao ser-aí deles apenas ocupar-se. Nisso, o mundo parece ser mais confortável, pois tudo o que se apresenta, não requer ao ser-aí uma apropriação que fuja daquilo que está dado.

Presenciamos uma intensificação do domínio do impessoal que pode ser entendida pela extrema valorização da técnica enquanto abertura prevalente que o ser-aí encontra para compreender o seu poder-ser. Nas palavras de Casanova (2006, p. 162),

(...) a técnica não surge como mais um fenômeno entre os outros do complexo mundo cultural contemporâneo, mas sim antes como dimensão que concretiza em si mesma o modo fundamental de determinação do espaço existencial dos seres-aí na contemporaneidade.

Existir, se é que assim podemos chamar, depende, atualmente, de conseguir acatar e submeter-se à ordem vigente, cuja tônica é ditada pela lógica da técnica. Nela, os significados, caminhos, possibilidades e, tudo aquilo que possa ser usado para descrever o campo ontológico, não permite ao ser-aí deles se apropriar, já que se apresentam absolutizados e estanques no tempo, bem como no domínio do impessoal, no qual o ser-aí toma contato com o que chega enquanto ente simplesmente dado. No impessoal, de início, não nos demoramos a fim de compreender o verdadeiro ser daquele ente, mas sim, atemo-nos em ocuparmo-nos, o que quer dizer que não há, ainda, uma apropriação. Isso não quer dizer que a lógica da técnica, hegemônica no nosso mundo ocidental, empurre, aliene ou massifique, mas antes, mantém o ser-aí no domínio do impessoal por não apresentar-se enquanto uma dentre as várias possibilidades de compreensão do poder-ser do ser-aí, mas a única.

3. A QUESTÃO DA ÉTICA

3.1 A ética infinitista

Não perdendo de vista o quadro sobre os desdobramentos da perspectiva metafísica no mundo ocidental traçado até então, continuemos levando-o em conta a fim de aprofundar a discussão sobre o tema da ética. Enquanto o modo que perfaz os mais diversos âmbitos da vida em geral, a metafísica constitui a tônica da lida compreensiva do ser-aí com o mundo. Isso quer dizer que o cuidado que o ser-aí tem com o mundo, com o ser e com tudo o que possa remeter à sua existência - seja no domínio pessoal, seja no domínio impessoal -, lá está a metafísica regendo e comandando o dia-a-dia.

Os caminhos percorridos pela ética ao longo da história são os mais diversos, entretanto, no intuito de clarificar a discussão, referenciar-nos-emos ao momento em que, com Platão (CRITELLI, 1996), ganhou força o modo de pensar que hoje em dia vige e perpetua no pensamento ocidental, o metafísico. A partir de então a ética passou a fundamentar-se em postulados metafísicos. Devemos reconhecer aqui que, com os metafísicos, os fenômenos, até o momento ditos não naturais, passaram a receber uma importância que antes não recebiam, ganhando campo para serem reconhecidos, assim como os naturais, enquanto merecedores de atenção e crédito. Entretanto, a importância conferida foi tamanha que constitui hoje em dia o modo hegemônico de compreensão de tudo o que se possa imaginar.

A verdade, para o pensamento metafísico, aloca-se num mundo suprasensível que, por meio dos sentidos da percepção, não pode ser alcançado. Situados à parte do mundo natural os fenômenos que compõem o rol dos fenômenos metafísicos não estão sujeitos às leis da natureza e, por isso, são isentos de qualquer relativização que fira a sua realidade infinita. Portanto, o objeto de estudo dessa forma de pensar, “não tem qualquer existência no tempo, não constituindo, portanto, parte da natureza e que, na

realidade, pura e simplesmente não existem” (MOORE, 1999, p. 207). Alguma coisa que não exista no tempo, não pode ser outra se não infinita.

A corrente científica da perspectiva metafísica, no caso, a que vigora nos dias de hoje, busca distanciar-se daquilo que as religiões falam, também baseadas em postulados metafísicos. Enquanto estas não são capazes (claro, de acordo com os cientistas metafísicos) de estabelecer razões explicativas para descrever os fenômenos metafísicos, aquela afirma ter veracidade na sua explicação justamente por que consegue representá-los através de conceitos apoiados na ciência e que, por isso, tem fundamento.

Podemos aqui apontar uma falácia ressaltada por Moore (1999) acerca da corrente científico-metafísica, que, na intenção de isentar os fenômenos metafísicos e a verdade das interferências do mundo natural, acaba por naturalizá-los. No mundo natural, os fenômenos podem ser representados por predicados/axiomas que reproduzem aquilo que dele se mostra. Ao agregar uma representação a um determinado fenômeno, restringe-se a possibilidade de ele ser outra coisa além daquilo que está representado. Ele terá sempre a mesma aparência. Entretanto, algo que tem sempre a mesma aparência também pode ser considerado infinito. Será para sempre aquilo. Veja que, com isso, a verdade, para o pensamento metafísico, será sempre a mesma e, ainda mais, não poderá ser questionada por deter detrás de si leis naturais que explicam e legitimam a sua eterna existência. Por isso, tanto os fenômenos quanto a verdade são, assim, naturalizados e ainda, conseqüentemente, infinitizados.

Retomemos um ponto discutido no primeiro capítulo para elencá-lo com essa discussão do infinitismo. A técnica perfaz de tal forma o mundo nos dias de hoje que os fenômenos, bem como o ser-aí, ficam enquadrados a uma determinada requisição sem ter a possibilidade de ser outra coisa além daquilo a que ele é requisitado. Eles têm sempre a mesma aparência, em outras palavras, eles são interpretados e interpretam o mundo dentro de uma ótica infinitista. Permeados pela lógica da eficiência, temos dificuldade em aceitar uma fala, um pensamento, um gesto - tanto faz a manifestação - que fuja da velocidade desabitante intrínseca ao mundo técnico. Viver passa, com

isso, a basear-se em modelos aos quais o ser-aí deve corresponder. Para habitar o mundo é preciso ser veloz; é preciso ter pronta resposta; é preciso corresponder a representações que não deixam espaço para o chamamento do silêncio guardador do ser. Tudo deve ter o seu lugar perfeitamente estabelecido por cálculos, caso contrário, não terá uma morada. O mundo torna-se inóspito para o que não tiver uma representação metafísica.

Qualquer coisa para que possa ser considerada existente, hoje em dia, deve ter um fundamento com as suas causas e efeitos perfeitamente representados por cálculos, de modo a eternizar-se no tempo, e não compartilhar com o mundo natural. Nas palavras de Loparic (2004, p. 19), no mundo metafísico “nada é ou existe sem fundamento”. Ser, deixa, assim, de poder-ser, passando a ser um eterno é. Enquanto “ser” aponta para uma possibilidade, isto é para um ser que tem como fundamento a possibilidade e, portanto, sem qualquer predicado que o anteceda, “é” será sempre a mesma coisa, afinal ele é (para sempre), mas não pode-ser. Transpondo essa realidade para o âmbito do existir do ser-aí, o que não está nem um pouco distante, passa-se a enquadrar o ser em predicados que aviltam a sua possibilidade do exercício do poder-ser.

A asserção de um fundamento assentado em bases calculadas advém da opção ocidental em interpretar o ser tal qual faz com o ente. Seu percurso teve início em Platão, sendo posteriormente acolhida pela religião cristã e tendo o seu auge em Kant (LOPARIC, 2004). Assim, bem como a religião que promete aos seus seguidores uma vida eterna, o pensamento calculante, característico do mundo técnico-científico do qual fazemos parte, baseia-se em postulados que buscam aquilo que for imutável e, portanto, infinito.

Uma das mais graves consequências desse modo metafísico de pensar decorrente da assunção de um infinito que fundamente a existência é a do esquecimento do ser-aí enquanto ser-para-a-morte. Em primeiro lugar, é, com isso, negado a negatividade que é própria do ser-aí que o faz estar inserido no tempo. Ser não é apenas positividade, com a constante segurança do seu existir. Muito pelo contrário. Ser é uma acontecência que

não tem um fundamento que o assente em qualquer lugar, que garanta a sua essência enquanto verdade pura. Uma vez negado o seu não-ser, estar-se-á supondo uma vida plena que busca um “movimento de totalização pela administração total dos conflitos que vão aparecendo” (LOPARIC, 2004, p. 10). Na concepção fenomenológico-existencial, o ser é, ele mesmo, fundamento. Ser-aí é ser-fundamento. O fundamento é o próprio ser e não qualquer base ou predicado externo a ele.

A história, do modo como ela se dá, é um conjunto de acontecimentos que se movimenta no tempo. Na perspectiva metafísica pode-se, por mais triste que pareça, pensar no fim da história. Com a asserção do infinito, não é mais o tempo que delimita o espaço de acontecimento do ser e, no caso, dos fenômenos históricos, mas representações que fincam o existir em fundamentos metafísicos e aviltam o movimento que lhe é próprio (LOPARIC, 2004).

Peço licença para valer-me da linguagem poética e propor uma reflexão acerca da ética. Colocando o vocábulo “dever” ao lado do “devir”, percebe-se uma semelhança que, de início, é apenas formal, mas que, entretanto, para o pensamento fenomenológico-existencial, extrapola esse limite. Para este, dever é um ter-que-ser-no-mundo. Com o vocábulo “ser”, evidencia-se uma dimensão tanto ôntica quanto ontológica; é um descerramento que, por um lado, se dá em meio a um mundo já pré-estabelecido antes mesmo de ele existir e, por outro, um exercício que transcende qualquer limite fático, não se atendo às suas representações. Colocando-se o vocábulo “ter” para compor o existencial, pode-se aduzir uma possível pretensão de cercear tal exercício transcendental. Não é isso. Agrega-se com esse vocábulo uma carga de responsabilidade, como se existir fosse um compromisso. Compromisso que em nada se assemelha ao dever postulado pelas éticas infinitistas de cumprir determinados postulados, sendo uma implicação do ser com o seu projeto de vida, cujo próprio fim é tomado como componente do poder-ser.

Está-se buscando aqui, acenar para uma compreensão não calculante que se coloque a serviço de uma ética que se desvincule dos

axiomas antecessores do ser e coloque-se a disposição do desconhecido, incitando um movimento para um verdadeiro cuidado que acolha. Acolher o outro é reconhecê-lo enquanto ser-para-a-morte, não colocando à sua frente predicados como se ele fosse um ente cujas características pudessem ser determinadas previamente, mas dispondo-se ao contato com o nunca antes visto de modo que seja possível apropriar-se daquilo que é mais seu. Para que tal acolhimento ocorra, deve-se aproximar não corrompendo o espaço de descerramento do poder-ser do ser-aí. É aproximar-se, mas nem tanto. É aproximar-se possibilitando um acolhimento que se preste como uma clareira no qual o outro conforte-se ganhando espaço para se ganhar sem se ofuscar. Abrindo-se uma clareira com uma luz muito forte, isto é, que ofusque, vê-se apenas a luz, apagando aquilo que realmente importa, o ser

A verdade não está, portanto, em proposições infinitistas que ofuscam o ser, mesmo porque estas se fundam numa base existencial que as antecede (DUARTE, 2005). A verdade não é em si, mas de acordo com ser-no-mundo, por isso de acordo com o ser-com. O ex-istir, deve, portanto, ser compreendido como uma abertura do ser para o que tem-que-ser-no-mundo. O humano não é um ser que adquire verdades infinitas isoladas do mundo compartilhado e as aplica indistintamente, mas um ser que se reconhece enquanto mortal e deve cuidar de si no espaço do tempo. O ser-humano é finito e, portanto, existente no tempo, o que, de acordo com o pensamento fenomenológico, é até redundante dizer. Reconhecer-se enquanto mortal é, podemos dizer, o ponto mais alto da apropriação de si, uma vez que nenhuma pessoa pode morrer pela outra, apenas a própria pessoa pode morrer por ela mesma.

No mais, o pensamento metafísico baseia a sua ética numa prática, aferindo que para se aceder ao Bem Supremo, deve-se adotar uma série de condutas. De acordo com Loparic (2004, p. 53), “as éticas infinitistas aconselham o agir de acordo com o dever”. Pensando o modo como determinadas igrejas atuam, pode-se fazer um paralelo com o pensamento metafísico. A promessa de ascensão ao Bem supremo é garantida uma vez

que determinadas condutas sejam adotadas na vida mediana do ser-aí.⁴ No entanto, por mais que se tente assumir essas condutas – sejam elas quais forem –, as ações não passarão de uma mera representação do estabelecido pelas éticas infinitistas, modo como Loparic (2004) cunhou chamá-las. Essa prática pode ser que seja mais explícita nessas instituições, mas perfaz o pensamento ocidental como um todo, impregnando e prevalecendo nos mais variados domínios.

Pode, de início, parecer contraditório, mas a metafísica interpreta o ser na sua presentidade, já que o seu objetivo é garantir uma vida eterna. Vejamos. Acolhe-se cegamente normas e condutas estipuladas pelas éticas infinitistas a fim de poder ter um lugar seguro no mundo, objetivo este que assegura a sua perpetuação. Nesse quadro, o ser-aí nada mais é do que uma mera atualização de possibilidades previamente estabelecidas, não lhe sendo concedida a possibilidade de interpretar de acordo com a abertura que tivesse-que-ser. Passado e futuro são aí preteridos em detrimento da presentificação representada. Isso quer dizer que predicados são assumidos pelo ser-aí no presente na busca de uma segurança que confira a existência um caráter infinitista (LOPARIC, 2004).

3.2 A questão da linguagem

Nesse momento adentraremos na discussão da linguagem buscando compreender qual a sua importância no existir, sempre tendo em vista o contexto ocidental que aqui se apresenta como pano de fundo. Para dar início, levemos em consideração dois distintos modos de pensamento que, mesmo dizendo respeito à mesma coisa, isto é, o pensamento, apontam para direções completamente opostas e, mais ainda, conflitantes. Um deles é

⁴ Característica que pude constatar uma vez que realizei um trabalho de campo para a faculdade na igreja Renascer em Cristo. O discurso do culto, na sua maioria, pregava aquilo que os fiéis deveriam e não deveriam fazer para que pudessem ter garantida uma vida após a morte, portanto, eterna.

o pensamento calculante, do qual já se falou algumas vezes neste trabalho e, o outro, o pensamento meditativo que receberá maior atenção agora.

Retomemos um pouco sobre o pensamento calculante. Por ser um desdobramento da corrente metafísica, traz consigo a crença da existência do infinito, ou pelo menos, a difusão do infinito enquanto lócus ideativo do ser. Por meio da numerificação de tudo o que se apresenta, o ser-aí estabelece uma relação calculante com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo. O cálculo, por sua vez, confere a quem dele faz uso, o poder de controlar o que quer que possa a ele ser submetido, no caso, tudo. Com o cálculo, exaurem-se quaisquer possibilidades que extrapolem as estabelecidas por ele, ficando o devir enquadrado a formas previamente estabelecidas. No infinito, assim como no cálculo, não há espaço para o devir, pois tudo o que nele se encontra, tem um destino, um curso que não foge ao esperado, não permitindo uma apropriação do tempo. Em ambos os pensamentos tem-se o anseio pelo controle (HEIDEGGER, 2008). Poder-se-ia, aqui, fazer uma discussão acerca da negação da morte pelo infinito, entretanto, deixemos isso para um momento mais apropriado.

Podemos pensar o pensamento meditativo assim como o poético (HEIDEGGER, 2008). A principal distinção que se pode estabelecer entre ambos é a de que este é usado para referir-nos aos poetas/escritores e, aquele, aos que pensam o ser diretamente. Entretanto, tanto um quanto outro buscam, através de um uso não calculante da linguagem, acenar para um sentido. Uma pessoa quando acena para outra está, através de um gesto silencioso, buscando ser vista sem precisar lançar mão de formas barulhentas e escandalosas de chamar a atenção, deixando a abertura para o estabelecimento de um contato genuíno no qual ambas as partes colocam-se horizontalmente. É interessante notar que, com isso, a pessoa que acena, não obriga o outro a vê-la, mas apenas coloca-se a disposição caso o outro veja algum sentido naquele contato.

Como uma forma que não se impõe por não se valer de métodos impositivos, o pensamento meditativo tem como importante característica o aguardar. Ao aguardar, o pensamento meditativo não se antecipa ao devir,

mas aguarda, senta e espera o que tem-que-ser, não fala indistintamente, mas apenas quando estiver em consonância com o ser. O pensamento meditativo não quer dizer inatividade, ou indiferença pelo fato de aparentar menor atividade, muito pelo contrário, com pensamento meditativo age-se no momento certo; está-se atento o tempo todo e, apenas quando for necessário, realiza-se em ato. Para isso, faz-se necessário deixar de lado a concepção tradicional do ser humano enquanto ser racional que pensa e depois age. O pensamento é ação e a ação é pensamento: não há como separá-los. O pensamento não é uma faculdade que confere ao humano a capacidade de representar o mundo e adquirir verdades a priori, mas uma abertura que possibilita a doação de sentido (DUARTE, 2005). Dele nada se espera e com ele nada se pode esperar. O pensamento deve colocar-se a serviço do apelo silencioso do ser. Só assim o ser ganha a possibilidade de morar

Quase como se fosse a mesma coisa, podemos pensar a linguagem poética em relação ao pensamento meditativo. Em ambos, não se está informando nada, mas, antes, iluminando um possível caminho a ser percorrido. O artista, ao fazer uso de uma linguagem poética, coloca na obra uma possibilidade que pode-ser e pode-não-ser, a qual fica reservada para o momento em que se lhe ilumine uma clareira. Sendo uma parte da obra iluminada, uma grande outra ficará no escuro, o que não quer dizer que esta não exista, mas, simplesmente, que naquele momento determinados chamamentos fizeram aparecer isso e não aquilo. Ele não tem a pretensão de informar sobre alguma coisa específica, pois, caso tivesse, escreveria um texto didático com conceitos bem delimitados, pouco se importando com o que pudesse ser compreendido subjetivamente pelo leitor. A preocupação de um artista, se desprendido de uma relação calculante com linguagem, é brincar com os sentidos; é não basear o seu fazer em qualquer fundamento que busque representar uma verdade absoluta, já que aquilo que imprime na obra diz respeito à verdade do ser, cuja base não está em predicados normativos, mas no jogo de velamento e desvelamento.

Bem como numa obra de arte, quer seja ela uma música, um quadro ou uma escultura, a linguagem poética revela-se também na facção de um texto, podendo assumir dois pólos norteadores. Um, o daquele que pretende, através do estabelecimento de conceitos com as suas causas e efeitos perfeitamente delineados, informar, desconsiderando a compreensão do ser-aí enquanto ser-no-mundo e, o outro, com uma linguagem poética que, ao invés de informar através de uma linguagem representativa, busca acenar para um sentido que possa, quem sabe, receber a iluminação do ser. No primeiro caso, a linguagem presta-se como mero veículo informativo que em nada se presta ao ser, mas apenas ao domínio ôntico (DUARTE, 2005). A linguagem restringe-se, dessa forma, a uma interpretação formal como se bastasse compreendê-la enquanto um sistema de signos fechado dotado de uma natureza previamente dada. O problema que aí se coloca é o de que até mesmo essa base ôntica compreendida por essa perspectiva formal assenta-se num não assentamento, isto é, num fundamento que tem o ser como base.

Segundo Duarte (2005), Heidegger estabelece uma distinção entre discurso e linguagem. Em primeiro lugar, ambos dizem respeito à ligação compreensiva do ser-aí com o seu ser, apontando para o fato de que a linguagem e o discurso que, antes de ser um veículo utilitário, é uma abertura. Análises que restrinjam o entendimento desse campo aos aspectos formais, como por exemplo à fonética ou à morfologia, não estão equivocadas, entretanto, ignoram o seu aspecto ontológico mais originário que a entende enquanto o próprio ser. “Segundo a concepção ontológica da linguagem, não é a linguagem que pertence ao homem, mas, antes, é o próprio homem” (DUARTE, 2005, p. 131). Entende-se, com isso, que o ser-humano enquanto uma abertura não possui a linguagem, mas é ela mesma.

O discurso seria o campo/amarração existencial que articula o ser-aí enquanto ser-com e, a linguagem, a realização do ser-aí no mundo. Resta demonstrado aí, a necessidade (por menos fenomenológico que possa parecer esse termo) da assunção de ser o ser-aí um ser-no-mundo; um ser que, se desconsiderada a sua característica relacional, terá o seu existir limitado a uma perspectiva representativa que coloca o ser enquadrado a

parâmetros cerceadores do ser-livre. Surge, não como um chamamento divino ou como resultado de uma demonstração lógica, mas como aquilo que tem-que-ser, a questão da escuta. Com ela, o ser-aí está aberto ao ser.

Citado por Duarte (2005, p. 135), Heidegger afirma que “a linguagem é o pronunciamento do discurso”. Com isso não se quer dizer, nem que a linguagem é um sistema de signos externo ao ser-aí do qual ele se vale para colocar para fora o que está dentro, muito menos que o discurso é um pacote de sentimentos e sensações que, caso a linguagem não existisse, ele não se expressaria. Um não existe sem o outro. Sendo um a expressão do outro, faz-se impossível separar as suas partes já que um necessita do outro para existir. Proponho um exercício que muitos provavelmente já devem ter tentado. Será possível sentir, do modo como sentimos, sem a linguagem? Quando sentimos algo e não sabemos ao certo do que se trata, o que, em geral, se busca fazer para aclarar a situação? Quando pensamos não expressando foneticamente, do que nos valem? Com essa reflexão evidencia-se a coexistência originária entre ser-aí, compreensão e linguagem, elucidando-se a impossibilidade de se separar um do outro.

A questão da ética surge por conta do esquecimento pela perspectiva metafísica da diferença fundamental existente entre ser e ente, por haver optado interpretar o ser objetivamente assim como o ente. Com essa assunção, o ser perde a sua característica ontológica de possibilidade em que não se lhe pode atribuir características antecipadamente. Relembremos sobre a nossa discussão acerca do impessoal e relacionemo-nos com o que estamos abordando nesse momento. O impessoal é aquele domínio no qual o ser se manifesta em meio a uma indistinção que pouca chance tem de expressar o seu si-mesmo, o que não quer dizer que seja ruim, muito pelo contrário, é extremamente necessário para que se possa levar a vida adiante e não se demorar frente a tudo o que chega. É, na maioria das vezes, através do impessoal que tomamos o primeiro contato com as coisas, recebendo, antes do que um status de ser, um status de um ente como outro qualquer. A linguagem que é usada em meio ao impessoal é designada por falatório.

O falatório não é, assim como o impessoal, um modo depreciativo de descrever o existir, mas “o modo de ser do compreender e do interpretar do ser-aí cotidiano” (HEIDEGGER, *apud* CASANOVA, 2006, p. 63). Segundo Heidegger, “o discurso se expressa e na maioria das vezes sempre se expressou” (HEIDEGGER, *apud* CASANOVA, 2006, p. 63), nesse sentido, o ser-aí, na convivência mediana, encontra na facticidade um discurso direcionado, mas que, por constituir uma construção advinda de um falar que uma vez já disse, abre a possibilidade de compreensão do ser-aí, isto é, de uma linguagem própria além do falatório. Pode-se perceber aí que a compreensão do ser-aí vem atrelada à compreensão da linguagem.

Por referir-se ao já dito, o falatório encobre a ligação originária do ser-aí com o seu ser, pois atém-se a uma discurso pronto que, ao contrário de abrir a possibilidade de uma compreensão própria, fecha-se na interpretação cotidiana. Enquanto ser-no-mundo, o ser-aí, dessa forma, fecha-se ao contato com o outro, já que esse outro, no caso, o mundo, apresenta-se engessado em representações que ontificam o existir.

(...) como ser-no-mundo, o ser-aí que se mantém no falatório rasgou suas remissões ontológicas primordiais, originárias e genuínas com o mundo, com a coexistência e com o próprio ser-em. (HEIDEGGER *apud* DUARTE, 2005, p. 139)

O falatório constitui um âmbito inexorável à existência. É ele que possibilita ao ser-aí sentir-se seguro para transitar na facticidade de um ente a outro e, assim, entrar em contato com outras possibilidades de ser. Entretanto, constituindo a mais frequente forma do ser-aí estar-no-mundo, limita-se o âmbito ôntico da existência. Enquanto aquilo que já fora dito, o discurso cotidiano é barulhento, ele antecipa-se ao devir e se expressa sem dar espaço para uma escuta silenciosa que aguarde e abra-se como uma clareira na qual o ser-aí possa descerrar o seu poder-ser.

É na escuta silenciosa que se forma o ser-com (DUARTE, 2005). Dessa forma, a coexistência é respeitada abrindo-se um espaço no qual uma compreensão, no sentido mais próprio da palavra, se dá. Nesse ponto coloca-se a discussão acerca da ética Heideggeriana da linguagem, bem como da

existência humana. Pretende-se, com ela, acenar para um pensamento que esteja atento ao apelo silencioso e estranho do ser e desvincule-se do pensamento técnico-calculante encobridor dos envios epocais do existir.

Numa escuta que se apresente como uma clareira, o ser-aí pode compreender-se. Nela, dá-se o ser-com, pois se abre um campo de jogo no qual o poder-ser do ser-aí encontra um espaço confortável que lhe permite ser-como-tem-que-ser. Está-se, aqui, falando de uma escuta silenciosa; uma escuta que aguarda e não se antecipa ao devir. Com ela, está-se aberto ao estranho, ao nunca antes visto. Não se tem, nela, qualquer explicação teórica que vise sanar o estranhamento que é encontrar-se com o não-ser. Fazendo aqui um paralelo do pensamento filosófico com o artístico, apresentar-se como uma clareira é dispor-se como uma tela em branco que abre a possibilidade do ser-aí se pintar com as cores e traços que tiverem-que-ser.

Apropriado da linguagem, portanto, apropriado do existir, é possível um acolhimento do outro que, assim como eu, é linguagem. Isso só é possível uma vez que haja uma escuta aberta aos chamamentos epocais do ser, isto é, ao que tem-que-ser. Auscultando sobre a etimologia da palavra existir (ek-sistir), o ser humano é para fora; é um ser-no-mundo. Acolhido por uma escuta que nada espera, o ser do ser-aí ganha campo para realizar as suas possibilidades da forma mais genuína (DUARTE, 2005), podendo, assim, direcionar-se para onde de fato tem que ir: para o seu mundo. Extrai-se disso algo que muito se fala (falatório), mas poucas vezes se diz (fala apropriada): o ser-humano tem de ser visto a partir da relação.

3.3 Ser-para-a-morte e temporalidade

Não é necessário ir muito longe para entendermos por que é importante um tópico para discutir esse assunto. Basta olharmos para a ética vigente nos dias de hoje para percebermos que está baseada numa encoberta negação da morte. O ser humano faz o máximo para esquecer a morte e, mais ainda, busca ao máximo criar mecanismos, instrumentos e tudo o que a técnica possa prover, para postergar a morte. Países mais

desenvolvidos são aqueles cuja idade média é mais alta, revelando que o importante é a quantidade de tempo que se vive e não a qualidade. Não que com quantidade necessariamente se perca em qualidade, mas, inegavelmente, há uma valorização daquela em detrimento desta.

Estamos todos fadados à morte. Quando digo todos, não me refiro apenas a nós humanos, mas a tudo o que se possa imaginar, desde uma pequena formiga, até uma distante galáxia. Entretanto, será que a galáxia e a formiga sabem dessa condição?

Uma coisa é a morte constituir um fim inexorável a tudo o que exista, outra é ela constituir, além disso, um existencial caracterizador do plano ontológico da existência, o que é o caso do ser-aí. A morte como aqui se está colocando, não é apenas o fim orgânico, a morte para a fenomenologia existencial é, antes, o representante mais óbvio de uma perspectiva que assume o não-ser tanto quanto o faz com o próprio ser (MAY, 1993). Ser é também não-ser.

(...) o não-ser é parte inseparável do ser. Para que se compreenda o significado do termo "existir", é preciso que haja conhecimento de que ela (a pessoa) poderia não existir, de que se encontra passível a cada momento, de despencar no abismo que a separa de uma possível destruição, e jamais poderá escapar ao fato de que a morte virá em algum momento desconhecido no futuro. (MAY, 1993, p. 115)

Dessa feita, para a fenomenologia existencial, é-se a mesmo que não se é. Assumir que para se compreender o ser deve-se apenas compreender aquilo que se mostra mais claramente, no caso, o ser, incorre-se no perigo de ignorar um aspecto tão importante quanto daquilo que se vê, o não-ser. O ser não é um apanhado de dados empíricos passíveis de serem aprendidos formalmente por um arsenal técnicas, caso isso fosse possível, ser não seria no tempo, mas no sempre, já que com a técnica calculante, faz-se possível representar tudo para sempre.

O ser-aí está, desde o primeiro momento em que chega ao mundo, predestinado ao fim, por isso é mortal. Ser mortal é ser-no-tempo. Por ser-no-tempo, o ser-aí é passado, presente e futuro concomitantemente. É passado por que é aquilo que já aconteceu, futuro porque se projeta para acontecer e

presente porque é nele em que todos se realizam. O agora, enquanto momento da acontecência, abre em si o outrora e o então, isto é, o passado e o futuro, respectivamente, mas de forma alguma numa forma retilínea e seqüencial.

O tempo constitui o espaço de descerramento do poder-ser do ser-aí apenas por que ele se sabe mortal. A morte é a possibilidade da impossibilidade, já que “desde o princípio o Dasein está predeterminado pelo seu fim” (NUNES, 2004, p. 22) e, por isso, não há compreensão mais própria do que se saber mortal. Sendo assim, a morte é o futuro incondicional, e o projeto existencial, enquanto possibilidade de descerramento do poder-ser próprio, abre-se na medida em que aquela é aceita. “O poder ser si-mesmo próprio ocorre por um ato de apropriação do Dasein, numa decisão extrema, projetando-o na direção da morte que o totaliza” (NUNES, 2004, p. 25).

Um ser que existe apenas no presente é apenas no agora; passado e futuro não se apresentam enquanto possibilidades existenciais, mas apenas enquanto condição ôntica. Nesse caso, atêm-se àquilo que está dado, já que ser para ele resume-se àquilo que naquele momento se apresenta. Pouco importa aquilo que foi e aquilo que será. Limitar a existência a uma perspectiva do presente é buscar uma vida infinita como se fosse possível, a partir de uma administração controladora do tempo, eternizar-se.

O tempo, para o ser-aí, constitui o espaço delimitador da sua existência. Lembramos o que nos aconteceu e projetamo-nos para acontecer. Reiterando, o tempo apresenta-se para o ser-aí, não apenas enquanto condição ôntica, mas como condição ontológica. Pode muito bem ser que se faça o possível para negar a morte, mas ela, mesmo assim, constituirá uma dimensão que, de alguma forma, faz parte da pessoa. Importante esclarecer que a negação ou a aceitação da morte não implicam na assunção dessas possibilidades enquanto meros objetos a serem incorporados pela consciência. Saber-se mortal aponta para uma abertura e saber-se imortal para outra. Ambos são modos de estar-no-mundo.

Saber da morte é saber do futuro, o que não quer dizer que assim seja possível controlar os fenômenos que estão por vir. Isso seria adotar uma

perspectiva infinitista que nega a morte e busca administrar tudo o que aconteceu, acontece e está por acontecer. Saber da morte é assumi-la e tê-la apropriadamente.

3.4 Ser-no-mundo

A questão do ser-no-mundo surge como um ponto importante a ser discutido por alguns importantes motivos. Um deles é pelo fato de constituir um existencial que se refere ao modo de existir que é próprio do ser-aí. Outro, devido a estar este existencial deteriorado no mundo em que hoje habitamos. Quer-se, com isso, dizer que o ser-aí perdeu, em grande medida, a sua ligação originária do cuidado com ser. Para dar início à reflexão, tomemos a questão do modo de ser do ser-aí.

Ser-no-mundo pode ser compreendido, em outras palavras, pelo modo de existir do ser-aí que habita o mundo. É no mundo que o ele sente-se em casa; é no mundo que ele constrói a sua morada (MAY, 1993). Para a fenomenologia existencial, faz-se impossível, sendo inclusive um rompimento da ligação originária do ser-aí com o seu ser, separar ser e mundo, tanto é por isso que se adotam hífen para descrever tudo aquilo que se refere a essa ligação. Assim como se diz que uma caneta está dentro do estojo, não se pode dizer que o humano está dentro do mundo. Isso seria limitar o olhar a uma perspectiva ambientalista, na qual é possível separar as partes e descrevê-las a partir de suas propriedades físico-espaciais.

O ser-aí não está dentro do mundo, mas, antes, ele existe no mundo e o mundo existe nele. Desse ponto de vista, o mundo não se impõe ao ser-aí, assim como o ser-aí não se impõe ao mundo. Adotar um ponto de vista que assuma a possibilidade de determinar as propriedades do mundo, é crer que este se apresenta da mesma forma para todos. May (1993, p. 135), ao citar Biswanger, esclarece-nos o que aqui se está discutindo: “não existe somente um espaço e um tempo, mas sim tantos espaços e tempos quanto forem os sujeitos”. Continuando, May (1993, p. 135) afirma que “o mundo é

uma estrutura de relacionamentos importantes no qual uma pessoa existe e de cujo plano participa”. Dessa forma, deve-se pensar um mundo como o espaço de cultivo das possibilidades de construção e realização do poder-ser.

No mundo ocidental, pode-se pensar na perda da ligação originária do ser-aí com o seu ser por conta da prevalência do modo da técnica nos mais amplos domínios. Como aponta May (1993), para muitos existencialistas, entre eles Kierkegaard e Nietzsche, o homem moderno pode ser caracterizado pela perda do sentido de ser e, ainda, pela perda do seu mundo, configurando, antes do que se fala acerca da alienação decorrente da cultura de massa, “uma convicção angustiante de estar tornando-se indiferente também ao mundo natural” (MAY, 1993, p. 130). Nesse sentido, essa deterioração refere-se tanto à ligação compreensiva do ser-aí com o existir, quanto ao relacionamento do ser-aí com o mundo natural. Empoderado pela técnica, o ser humano vê-se no direito de fazer o que bem entender com os recursos naturais desconsiderando-os enquanto finitos. Pouco importa se o petróleo se esgotará, ou se determinado animal for extinto, tem-se a técnica que permite fazer o que quiser.

Olhando agora para o como o ser-no-mundo, no âmbito interpessoal, descerra-se por meio da técnica, May (1993) ilustra com exemplos do dia-dia que podem parecer superficiais, mas descrevem o que aqui se quer demonstrar. Não raras vezes, quando indagados sobre alguma coisa, tendemos a responder não a partir de nós, mas a partir da técnica.

(...) essas pessoas têm somente um tipo de comunicação técnica com os seus mundos; o seu tipo de pessoa voltada para fora (o tipo característico de nossos dias) relaciona-se com tudo através do lado técnico, externo. A orientação delas, por exemplo, não era “Eu gostei do espetáculo”, e sim, “O espetáculo foi bem feito”, “O artigo bem escrito” e daí por diante. (MAY, 1993, p. 131)

O mundo, antes de um lugar passível de elucubrações técnicas, é a abertura onde o ser se mostra. Pode muito bem ser que a composição da água seja de duas moléculas de hidrogênio e uma de oxigênio, mas, antes disso, ela é muito mais uma substância útil para o ser humano e muitos

animais saciarem a sua sede (CRITELLI, 1996). A técnica, no modo como é compreendida no mundo ocidental, busca uma unificação do mundo. Através de sua tentativa casuística de apreender o fenômeno, ela quer que o mundo seja o mesmo para todos que nele habitam. No entanto, o mundo “(...) é mais um região ontológica do que uma realidade dada (NUNES, 2004, p. 14). Antes de uma estrutura pronta com sentidos já dados, o mundo é o lugar de desvelamento do ser. Nele o ser-aí encontra-se jogado em meio aos entes já, desde o início, lidando com aquilo que lhe chega, isto é, ocupando-se. O ser-aí nunca, na primeira vez em que encontra-se com algo, toma-o a partir de análises teóricas e/ou técnicas, mas, antes, a partir do seu ser, ou seja, daquilo que se mostra. “O *Dasein* não habita o espaço, ele espacializa: abre o espaço que ocupa como ser-no-mundo” (NUNES, 2004, p. 17).

4. SOBRE A EDUCAÇÃO

4.1 O impessoal na educação

Poderá estar se perguntando o leitor; mas, afinal, o que tem tudo isso a ver com o tema da educação? O que a discussão do impessoal, da técnica e da ética, por exemplo, podem contribuir para a questão da educação? Tem toda razão de fazer essas perguntas aquele que as faz, mesmo por que este constitui um tema pouco explorado no campo da fenomenologia existencial. Sobre isso, poder-se-ia elencar dois aspectos: um, o da própria novidade que é tratar desse tema nesse campo e, dois, que talvez explique o primeiro, o da incompatibilidade que é tratar de uma educação que vá na contra-mão de um mundo cujo modo predominante de ser-no-mundo seja o impessoal.

O pano de fundo sob o qual será discutida a educação aqui propugnada é o do impessoal. Tivemos a oportunidade de ver, até aqui, o quanto a nossa existência é regida, no mundo atual, pelo modo de ser impessoal, sendo a educação apenas mais um deles. No entanto, dizer que a educação é apenas mais um dos campos regidos pelo impessoal, não nos deve fazer crer ser um simples campo de análise passível de análises simplistas como outro qualquer. A educação não constitui um campo a partir do qual se possa extrair as suas variáveis e colocá-las numa análise meramente quantitativa, mas um, no qual, aquele que nela se encontra, está existindo sob uma determinada e determinante condução. A implicação dessa colocação é das mais sérias.

O impessoal descreve o domínio em meio ao qual o ser-aí existe impropriamente. Nele, o si-mesmo próprio não tem abertura para desvelar-se, uma vez que tudo aparece como um ente simplesmente dado. Vale lembrar que não necessariamente isso aponte para um aspecto negativo da existência, muito pelo contrário, constitutivamente, o ser-aí, desde o início da sua vida, encontra-se jogado numa facticidade onde é exortado a ocupar-se daquilo que lhe chega, sem ter tempo para demorar-se frente às coisas (CASANOVA, 2006). Além do mais, o impessoal é o lugar onde o ser se

mostra e no qual o ser-aí, uma vez implicado pela pergunta do ser, pode decidir por uma posição apropriada (ANDRADE, 2008). Reconhecendo-se como parte da facticidade, ele pode fazer um recorte da realidade e, então, extrair aquilo que for mais seu. De qualquer modo, esse movimento pode muito bem ser que não chegue a se realizar. Aquilo que se apresenta, pode dar-se e assim ficar, não se constituindo como uma abertura para a apropriação de si, mas um estreitamento das possibilidades do poder-ser. Poderíamos apontar aqui a questão da ética e do cuidado, mas optaremos por seguir na discussão do impessoal; deixemos-na mais para adiante.

Uma educação que incorra no impessoal – não necessariamente de forma voluntária – estará ofertando possibilidades de ser bastante limitadas. Soa até contraditório falar em possibilidades de ser numa educação pautada no impessoal, melhor seria falar numa apresentação de mundo de forma ontificada. A existência, dessa forma, restringe as suas possibilidades no modo de ser da ocupação que, por sua vez, se mantida enquanto forma única de abertura do poder-ser, educará o ser-aí a manter-se em meio a indistinção do impessoal. Na ocupação, o ser-aí lida com os entes e, pior ainda, com as possibilidades de ser, de uma forma atravessada pela interpretação mediana de mundo. Segundo Mertens (2008, p. 31),

O impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria (...) Tal educação seria a oficina na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso.

A configuração do domínio do impessoal na educação realiza-se por meio de sua não implicação na construção de um projeto existencial do ser-aí. Importa antes reproduzir modelos postos como ideais a realmente encarar a tarefa de uma produção voltada para aquele a quem a educação deveria se endereçar. As instituições de ensino, predominantemente, limitam-se em ocupar da educação. Lidam com ela como se fosse algo passível de tomar à mão e, logo em seguida, descartar. Se pensarmos na linguagem cotidiana, alguém ocupado é alguém sem tempo; é alguém que, com tantas coisas a fazer, não tem tempo para si. Já essa compreensão mediana de

ocupação nos aponta para caros aspectos a serem levados em conta na discussão de uma educação impessoal. Vejamos agora como seria isso numa linguagem fenomenológica. Lidar com a educação de uma forma ocupacional, por assim dizer, confere-lhe um status de algo naturalizado e, portanto, imutável. Na ocupação, predomina a utensiliaridade, na qual aquilo que se apresenta carrega consigo um em-virtude-de. Isso é dizer que algo assim não terá outra possibilidade de ser se não aquela para a que se mostra. Um CD, por exemplo, na nossa cultura ocidental, tem uma função bastante clara: conter e tocar música. No entanto, se, na melhor das intenções, presentearmos com um CD um habitante de alguma tribo indígena que nunca tenha visto um objeto desses, pouco provavelmente o usará com este fim. Esse exemplo elucida a característica do ser-aí de indeterminação ôntica.

Podemos pensar que uma educação ocupacional, apresenta o mundo apenas no seu sentido ôntico, desconsiderando a característica ontológica de poder-ser do ser-aí. Tudo aparece com um em-virtude-de que encerra qualquer outra possibilidade de compreensão. Em se tratando do horizonte utensiliar, isto é, dos entes cuja finalidade é específica, como por exemplo a de um martelo que serve para pregar, ou de um óculos para enxergar melhor, não constitui em cerceamento do ser-livre. No caso da existência, tal finalidade atribuível ao mundo utensiliar é impossível. Um martelo, um óculos, ou qualquer outro utensílio, podem ser caracterizados pela sua finalidade. No contrário, a existência, não tem a sua frente qualquer em-virtude-de que não seja o em-virtude-de-ser. Sua finalidade é ser e, por isso, indeterminada. Ao colocar alguma finalidade para esta, estar-se-á objetivando o que não pode ser objetivável; tornando substância o impalpável, em outras palavras, desconsiderando a diferença fundamental entre o ôntico e o ontológico; entre o ser e o ente.

Um agravante do modo impessoal é a prevalência da técnica nos mais diversos âmbitos da vida humana. As relações do homem com o trabalho, a natureza, a educação, os seus próximos e os seus distantantes estão profundamente marcadas pelo modo técnico. Trabalho deixa de ser um lugar de realização e atualização de si, mas um no qual o ser-humano tira o

seu sustento para poder sobreviver; bem como a natureza um integrante da vida do ser-aí onde este se encontra, constrói a sua morada e dela cuida, mas uma fonte de matérias primas; quanto mais a educação uma possibilidade do ser-aí apropriar-se daquilo que for mais seu. Nessa linha, a educação detém uma finalidade na sociedade brasileira bastante definida: enquanto as escolas públicas formam trabalhadores, as privadas formam vestibulandos (SODELLI, 2008, p. 215).

Um fundante aspecto da questão da técnica no mundo técnico-científico é a sua mobilização total promovida por e para aquele que dela faz uso, isso é dizer que o todo do ser e do ente são requisitados a suprir de modo absoluto à requisição técnica. Perde-se, com isso, aquela idéia da técnica usada pelos gregos enquanto uma abertura. Sua utilização restringe-se a fins específicos e o ser, que dela poderia ser um forte aliado, subjugase à sua necessidade instrumental voltada à expropriação desmedida do mundo técnico-científico.

A mobilização total transforma a vida em energia potencial que gera um gigantesco processo de trabalho, dominado pela figura titânica do trabalhador. A sua tarefa é infinita, no sentido de não ter meta alguma, e cósmica, no sentido de submeter incondicionalmente o homem e tudo o que existe. (LOPARIC, 1996, p. 114)

Heidegger (1999) cunha o termo *armação* para descrever um dos graves desdobramentos dessa absoluta requisição da técnica. Sobre isso, podemos fazer um paralelo com o pensamento de Paulo Freire em seu texto “Educação bancária e educação libertadora”. Mesmo esse pensador baseando parte do seu pensamento na teoria marxista, não vejo problema em dialogar com ele, uma vez que a nossa intenção não é a de cindir o pensamento, considerando que este ou aquele autor pode servir de acordo com o que dizem ser a sua orientação teórica, mas buscar uma compreensão de homem e mundo que promova um encontro. Devemos buscar um “questionamento capaz de estilhaçar o encapsulamento das ciências em disciplinas separadas” (HEIDEGGER, *apud* LYRA, 2008, p. 39), isto é, superar um modelo de conhecimento que separa as exatas das humanas, as

artes das ciências, enfim, ter como norte, em qualquer que seja ramo do conhecimento, a noção de o que está em jogo é a pergunta pelo ser.

Após essa breve digressão, retomemos o que íamos tratar. Acerca do termo armação, podemos fazer uma relação com o que Paulo Freire chamou de educação bancária. Nesta, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1997, p. 62). Na armação, homem e real assumem papéis estritamente delimitados. Enquanto este será o provedor de matérias primas, aquele será o responsável pela sua exploração (MICHELAZZO, *apud* COLPO, 2007, p. 169). Em ambas as concepções, pode-se perceber uma grande semelhança no tocante à delimitação dos papéis. Colocar a educação no mesmo escopo do bancário é tratá-la displicentemente. Suas ações ganham um caráter mecânico e, aqueles que dela compartilham, assumem posições equivalentes a de meras peças de uma engrenagem a realizar sempre e repetidamente um mesmo movimento.

Escolas, creches, faculdades e qualquer instituição de ensino encontra-se, na sua esmagadora maioria, enquadrada em um determinado modelo de educação que tem o tecnicismo como principal horizonte. Comumente refere-se a formação técnica às áreas ditas exatas, por exemplo matemática, química e física, aproveitando para citar as “matérias” de exatas transmitidas na maioria das escolas. Mas, se olharmos a partir da perspectiva fenomenológica, notaremos que essa formação técnica, do modo como é concebida no mundo ocidental, abarca desde as matérias ditas exatas até as humanas, como história, geografia e português. Tanto uma quanto a outra, assumem uma forma de conhecimento cindida, na qual, para que se possa conhecer o objeto de estudo, sujeito e objeto devem separar-se, tal como postula a perspectiva metafísica. Não é necessário ir muito longe para vislumbrarmos esse quadro. Por exemplo, muitas vezes o serviço público no Brasil reconhece um psicólogo pela sua competência de aplicar testes. Em primeira instância é tecnicista por atribuir uma função estrita à função do psicólogo e, em segunda, por atribuir que é essa função é a de aplicar testes. Alguém com essa função, nunca que poderia ser considerado como um

profissional da área de humanas, pois reconhecer o ser-humano passível de ser entendido através de testes é enquadrá-lo em formas de ser pré-estabelecidas.

Na perspectiva metafísica, o sujeito e o objeto que estão envolvidos no conhecimento, devem, pensando na sua separação/cisão, manter-se distantes e, a escola, enquanto lugar que poderia mostrar-se resistente a esse modelo, mostra-se conivente. Nas palavras de Sodelli (2008, p. 218), a escola,

(...) em vez de buscar angustiar os alunos provocando uma crise de conhecimento sobre o mundo e sobre eles mesmos, (...) por meio de uma pedagogia de controle se apresenta como um continuum sedativo que, ao longo do tempo, impessoaliza e fortalece a inautenticidade em seus alunos.

É muito mais confortável delimitar previamente aquilo que deverá ser ensinado, pois, assim, prevê-se, ou pelo menos crê-se prever, o ponto a ser atingido. Nesse modelo, sabe-se de antemão tudo aquilo que será ensinado e, conseqüentemente, tudo aquilo que será aprendido, empurrando/forçando o ser-aí para um modo de existir limitado ao que está posto: o impessoal. Dessa forma, a educação realiza-se de uma forma impessoal, já que assume um modelo ideal a que todos deverão se submeter e apreendê-lo enquanto absoluto. Tomamos um determinado modelo de educação de forma irrefletida e julgamos ser o único e melhor (CRITELLI, 1980).

4.2 Pensamento meditativo e pensamento calculante

No mundo técnico-científico em que vivemos vigora o modo calculante de pensar. Como o próprio nome já diz, tem o cálculo como fundamento e, como qualquer cálculo, apreende o fenômeno de modo a determinar suas causas e seus efeitos, “visando sempre ao controle” (SARAMAGO, 2008, p. 161). Esse pensamento constitui uma herança do

modelo metafísico, no qual assume-se uma separação entre sujeito e objeto a fim de que possam ser determinadas as características deste enquanto simplesmente dadas.

Segundo Heidegger, “o homem atual está em fuga do pensamento” (HEIDEGGER *apud* SARAMAGO, 2008, p. 161). Isso não é dizer que o homem atual não pense, mas que se realize com um pensamento bastante específico, cunhado pelo autor como pensamento calculador. Este tem como importante característica um lançar-se ao mundo através de “inúmeras conjecturas, planos e antecipações (SARAMAGO, 2008, p. 161). Cabe apenas o que pode ser quantificado, não necessariamente em números, mas em representações exatas.

No cálculo, não há qualquer espaço para possíveis divergências que fujam do que por ele foi estabelecido. Uma vez encontradas certas propriedades de um objeto, estará fadado a ser aquilo para sempre. Seu destino passará a ser regido pelo o que foi estabelecido e o ser-aí, que com ele se relaciona, deverá limitar-se a essas características. Sempre importante fazer a ressalva de que esse modo de pensar não constitui, em si, algo negativo, mas, como qualquer afinação, se estreitada a um certo modo de ser, deverá receber a devida atenção para uma possível abertura, exatamente o que aqui se pretende.

Decidiu-se aqui demorar-se nessa discussão por um motivo bastante claro que o leitor talvez já tenha percebido: a educação, assim como a maioria dos campos constituintes da nossa cultura ocidental, encontra-se afinada no modo calculante de pensar. Para isso, coloquemos algumas perguntas que podem nos auxiliar nessa investigação: qual o pensamento vigente nas escolas e no mundo educacional no mundo atual? Quais repercussões esse pensamento promove no âmbito educacional? O ser-aí, enquanto aquele que realiza esse pensamento, tem a possibilidade de exercer o seu poder-ser? Qual a importância da educação nesse pensamento? De forma alguma pretende-se dar respostas exatas a essas perguntas, isso seria uma forma, por assim dizer, calculadora de se investigar. Nossa intenção é tomá-las como norte no intuito de ir ao encontro

com a construção de um projeto existencial daquele que na educação se realiza.

Um outro esclarecimento importante de se fazer é o de que, de forma alguma, pretende-se culpabilizar a educação pela afinação no pensamento calculante e responsabilizá-la por todo o mal. Se assim se fizesse, estar-se-ia buscado encontrar alguma causa específica, tal qual este o faz, para então eliminá-la. Nossa intenção é a de ensejar uma reflexão capaz ver o diferente, de escutar o silêncio, de falar sem tantos preconceitos, enfim, de acenar para um pensamento não tão preso a representações objetivadas. Para isso, introduziremos a idéia do pensamento meditativo.

Compreende-se, medianamente, o pensamento como uma capacidade de mostrar eficiência. Quanto maior a quantidade de respostas consideradas corretas, maior será a capacidade de pensar e, portanto, mais inteligente será aquela pessoa. É tido como inteligente numa sala de aula e, ainda mais, o “queridinho” da professora, o aluno que mostrar pronta resposta a uma eventual pergunta desta. Ao passo que, um outro aluno, se não tiver pronta resposta, facilmente poderá ser visto pelo que tenha, pela professora, ou pelos demais como burro, incapaz, ou qualquer outro termo pejorativo. Pode até parecer uma tanto caricata essa cena, mas presta-se a ilustrar o que aqui se pretende.

Sigamos nesse exemplo para, em seguida, aprofundarmo-nos numa linguagem mais fenomenológica do pensamento meditativo. O aluno que mostrar pronta resposta a uma pergunta da professora, estará, simplesmente, de acordo com aquilo que era esperado. Dessa forma, o correto será o que estiver de acordo, e o errado o em desacordo, ambos a uma específica referência determinada por aquele contexto. Mas, afinal, quem quer estar em desacordo em meio a um sistema que, se assim se proceder, correrá o risco de receber uma série de taxações e uma conseqüente marginalização? É difícil conceber que um aluno, ao não apresentar pronta resposta, estará pensando e aguardando para falar quando algo lhe fizer sentido, e não simplesmente quando for requisitado a corresponder a uma certa referência.

O ambiente escolar e o educacional, de um modo geral, requer do educando uma correspondência tamanha que pouco tempo ele tem para buscar uma fala sua. Tem que ser inteligente, tem que chegar no horário, tem que sentar olhando para frente, tem que lanchar na hora que bater o sinal e, tudo isso, sem uma abertura a um questionamento do ser. Corresponder a algo que não seja o seu ser é manter-se no domínio do impessoal e existir na impropriedade. Não há, assim, um movimento em busca pelo sentido de ser, mas em busca de uma correspondência pelo o que já está dado e, como algumas vezes já dissemos, o ser não é algo que possa ser tido como dado.

Ao contrário desse agir controlador que corresponde a referências já dadas, está o pensamento meditativo. Sua ação reflete-se num “deixar não passivo, e contudo não ativo, que se aproxima, antes, de um não esquecimento atento, que simplesmente aguarda.” (SARAMAGO, 2008, p. 164). Não é de se espantar por um possível estranhamento ao tratar desse pensamento. Encontramo-nos de tal forma envoltos por um pensamento referenciado às “usuais maquinações humanas” (SARAMAGO, 2008, p. 162) que, ao ouvir falar de meditação, é possível ter a impressão de se estar querendo propor um nada no lugar, ou até mesmo uma anarquia. Nossa intenção, na realidade, é a de propor uma suspensão dos preconceitos, a fim de ir ao encontro do ser. Quer-se um pensamento que não se antecipe e oculte aquilo tem-que-ser; um pensamento afinado aos chamamentos do devir do poder-ser.

De início pode, este, também parecer pejorativo pelo nome que leva. Vejamos o que ele nos traz. Na meditação, o ser-aí isenta-se de um querer mediado por qualquer representação que o vincule a uma determinada referência. A suspensão desse querer, dessa vontade prévia, dá-lhe a oportunidade de um encontro mais verdadeiro com o seu mundo, pois coloca-o numa espera voltada para si, isto é, para seu ser, e não a representações externas a ele. Esse pensamento envolto em representações é um pensamento dotado de um querer que busca o tempo todo uma comprovação metafísica, no qual, por conta disso, extingue a criação de um espaço voltado ao surgimento do novo e do diferente.

O mais importante desse novo pensamento é, como afirma Saramago (2008, p. 170), “a recusa por Heidegger da idéia de que a ânsia por um domínio objetivador da realidade, que marca o pensamento calculador, nos levaria ao conhecimento verdadeiro.” Neste, está-se esperando-por na crença de assim conseguir encontrar a verdade plena e, por isso, tem um alcance limitado às representações que anseia alcançar; chega-se apenas até onde vai essa vontade.

Nessa vontade de constatar a veracidade das representações, há uma troca da experiência pelo experimento. Podemos entender o experimento como a forma empírica de comprovar cientificamente essas representações, no qual são estabelecidos passos prévios a serem seguidos, a fim de se constatar que aquilo a que se chegou é exatamente igual aquilo que já se esperava. Percebe-se que em nada se assemelha esse conceito de experimento em relação ao de experiência tal qual vínhamos discutindo. Naquele, enquanto é possível postular um caminho a ser seguido, neste, o ser-aí deve encontrar uma abertura que o incite a caminhar com seus próprios pés.

Não obstante, podemos colocar a experiência ao lado do pensamento meditativo, bem como o experimento do pensamento calculante. Tomemos como exemplo a forma de avaliação de grande parte das escolas para exemplificar essa segunda analogia. O aluno deve, em casa, preparar-se, estudando a grade curricular estabelecida pela sua escola para, no momento da avaliação, comprovar ter conseguido armazenar aquela vasta gama de conceitos pretendida por ela. Um outro exemplo, que também vai nesse sentido, é de quando um aluno é requerido a escrever um texto, seja em casa, seja em sala de aula. Estabelece-se um tema sobre o qual os alunos deverão escrever, o que em si não constitui em problema, e um número máximo e mínimo de linhas. Uma determinação como esta, caso não venha problematizada, isto é, sem uma discussão acerca do por que corresponder a elas, soará como algo arbitrário e sem sentido. Assim, estará prevalecendo o modo do impessoal, e empurrando a existência para a

impropriedade, já que aquilo que chega não vem como uma possibilidade dentre várias, mas como algo a que o ser-aí deve se submeter e pronto.

Vejamos o que isso tem de calculante e experimental. Em ambos os exemplos, da prova e do texto a serem feitos pelos alunos, são estabelecidos passos que estes deverão seguir caso queiram ter algum sucesso, bem como no conceito de experimento discutido acima. Uma outra característica do experimento é a reprodução. Deve-se reproduzir seus passos da forma como estão estipulados, para, assim, chegar-se aquilo que já se sabia. Dessa forma, é calculante, pois o aluno apreende reproduzindo que, necessariamente, aquela causa gerará aquele efeito. Se escrever um texto de acordo com os padrões da escola, ou comprovar ter decorado a matéria da prova (causa), merecerá crédito (efeito): boa nota, rótulo de aluno inteligente, passar de ano e outros. Uma sutileza disso é que se pode ter a impressão de, na escola, ter-se a possibilidade de escolha, pelo fato de esta aparentar dar abertura para o seu aluno ser-livre ao dizer que ele pode escrever o que quiser no seu texto, o de que ele não será reprovado se não obtiver boa nota nas provas. Retomando as idéias de Sodelli (2008), as escolas, no caso as brasileiras, estão assentadas numa ideologia bastante causal, na qual a causa de não corresponder às prescrições do mundo escolar, surtirão um efeito bastante grave no futuro. Enquanto os alunos da escola privada deverão ter boas notas para serem aprovados no vestibular, os alunos de escola pública assim deverão proceder para serem bons trabalhadores. Portanto, mesmo se a escola assumir um discurso não calculante, o aluno, cedo ou tarde, deverá correr atrás para corresponder ao que lhe espera, se não quiser correr o risco de ir na contra mão do mundo impessoal.

Resta uma grande dificuldade de conceber uma educação que se desprenda desses moldes, devido a cerca impessoal do mundo técnico-científico que a circunda. Como seria uma educação não calculante? Qual forma de avaliação adotar-se-ia numa educação meditativa? Uma educação não calculante deveria ensejar a possibilidade de, aquele que nela está existindo, experienciar o mais profundo contato com o poder-ser de cada ser-

aí. Na experiência, e não no experimento, não há qualquer prescrição, a não ser a ética; o seu único foco é a construção de um projeto existencial, e não a correspondência aos modelos estabelecidos de modo impessoal. Por isso, deveria ser capaz de lidar com a angústia de que ao existir nada poder ser atribuído. Por que, então, não assumir uma educação que nada espera? Por que não assumir um modelo de avaliação no qual a única coisa que se pretende é a realização das possibilidades mais próprias do ser-aí?

4.3 A questão da dominação

Nesse momento discutiremos a questão da dominação promovida por uma educação impessoal no mundo contemporâneo. Não pretendemos ir na direção de quais mecanismos ônticos são usados para isso, sequer defender a idéia de que a educação deve promover a emancipação de um indivíduo alienado. Nosso intuito é o de ensejar uma reflexão que acene para o modo de existir na dominação. Para isso devemos ter em mente a condição ontológica, que desde o início deste trabalho se discute, de poder-ser do ser-aí.

Como ser-no-mundo, o ser-aí tem a possibilidade de se apropriar daquilo que for mais seu e existir com propriedade. Isso não é dizer que esta se encontra disponível no mundo como um ente capaz de ser tomado como um outro qualquer, como também, uma vez que se aproprie da sua existência, assim o ser-aí viverá para o resto da vida. É constitutivo do existir a condição de perder-se de si, isto é, não estar existindo com propriedade. Perdido de si, o ser-aí experiência uma ausência de sentido que, podemos dizer, incita-o a preencher o vazio no qual ele se encontra. Dizer que a propriedade é uma meta a ser atingida é assumir um modo calculante de pensar, pois estipula um determinado fim. Portanto, a propriedade não corresponde a um ponto final, mas um meio do ser-aí buscar dar sentido à sua existência (CRITELLI, 1980).

Portanto, viver autenticamente ou inautenticamente ⁵ não quer dizer ter esta ou aquela conduta, mesmo por que, alguém que siga de uma forma dita inautêntica, poderá estar-sendo muito mais daquilo que se vê. Ou seja, poderá estar-sendo, aparentemente, de uma forma considerada publicamente comum ou “clichê” e ver muito sentido naquilo que realiza. Devemos tomar em conta esses modos de existir, não como coisas objetiváveis, mas como modos de compreender a existência a partir de uma perspectiva ontológica. “Reconhecer a autenticidade ou inautenticidade em que se encontra existindo só é possível àquele (...) que se compreende existindo desta ou daquela maneira” (CRITELLI, 1980, p. 45).

O impessoal compreende o domínio em meio ao qual é possível um convívio comum entre os seres humanos. Graças ao impessoal eu estou escrevendo esse texto preocupado com aquilo que o leitor poderá entender. Ainda, graças ao impessoal acordamos da importância de assumir uma série de combinados, aparentemente irrelevantes, que possibilitam uma convivência em comunidade, como por exemplo: manter-se em silêncio durante uma aula, escrever com palavras que os outros entenderão, acordar num determinado horário para ir trabalhar, enfim, toda e qualquer ação voltada à possibilidade do ser-com. Dessa forma, está-se, aqui, preocupado, não apenas com o domínio do impessoal na educação, ainda bem que ele existe, mas, principalmente, com o seu predomínio, o que, se levado às últimas consequências, promove uma prevalência do existir na impropriedade. Assim, há uma diferença abismal de uma educação baseada no impessoal preocupada com o projeto existencial do ser-aí, para outra cuja preocupação seja estritamente de ordem ôntica já balizada pela impropriedade. Uma educação quando incorre no impessoal, não apenas sujeita os seus participantes à dominação, como também está ela mesma sujeita a tal. Se olharmos para o como a educação se realiza, de um modo geral, poderemos perceber uma desconsideração da possibilidade de ser-livre

⁵ autenticidade e inautenticidade são modos similares de referir-se aos modos propriedade e impropriedade, respectivamente.

do ser-aí, preterindo aquilo que realmente importa: a construção de um projeto existencial para os seus participantes.

É basicamente a condição inautêntica da existência que está em questão quando acusamos as instituições escolares de serem seletivas e elitistas; de apenas se preocuparem em preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho; quando reclamamos das relações autoritárias entre professores e alunos; quando questionamos a distância que as escolas mantêm dos reais e específicos problemas e necessidades de nossa realidade social, importando e imitando sistemas de ensino de realidades estrangeiras e informando-nos com conhecimentos supérfluos (...). (CRITELLI, 1980, p. 46)

Nesse modelo trazido pela autora, a educação presta-se a um fim específico, atendo-se aquilo que está dado. É nesse ponto que podemos introduzir a questão da dominação. Numa educação pautada em estruturas inflexíveis, perfeitamente delimitadas, o ser-aí encontra um espaço no qual o seu poder-ser é cerceado. Essa compreensão só é possível pela assunção do existencial ser-no-mundo enquanto o modo de realização das possibilidades do existir. O mundo é o lugar de realização do ser-aí e o campo de jogo onde encontra tudo aquilo que pode e não pode ser. Com isso, uma educação que apresente um mundo apenas no domínio ôntico pelo impessoal no sentido da impropriedade, estará promovendo dominação pela não abertura para uma compreensão ontológica.

No modo de ser da dominação, dominador e dominado assumem posições naturalizadas e delas ficam reféns. Pode-se ter a impressão de que o dominador mantenha uma maior autonomia e, portanto, tenha maior propriedade nas suas escolhas em relação ao dominado. Não é o que acontece. Ambos têm os seus respectivos modos enquanto únicas possibilidades de ser e, ainda por cima, dependem de um outro para poder existir. Suas ações manter-se-ão na dependência de um outro que decide o que é melhor para si, seja o dominador que goza do domínio sob o outro, seja o dominado que torna-se um títere daquele.

Na dominação, vigora o que Heidegger chamou de “distanciamento, uniformidade e publicidade” (HEIDEGGER, *apud* CRITELLI,

1980, p. 55). Qualquer possibilidade de interpretação do mundo é atravessada, assim como se diz cotidianamente, pelo senso comum. Tudo se apresenta, no domínio público, em meio a uma uniformidade, na qual tudo parece ser igual, promovendo, assim, um distanciamento de um real encontro do ser aí com o seu mundo. “Existe o domínio ou uma ditadura discreta que não pode ser atribuída a ninguém. Embora haja uma ditadura, não há um ditador. Os outros em seu dia-a-dia, ditam o cotidiano” (REHFELD, 1988, p. 3) Nesse contexto predomina uma condução do “a gente” para aquilo que está dado. O a gente é o mesmo que, como aqui se assume, impessoal.

O pensamento que rege o modo de ser da dominação é o calculante, vejamos por que. Em primeiro lugar, ao falarmos em regência no existir, está-se assumindo a possibilidade de determinar ao ser-aí aquilo que pode e não pode ser, o que, para o modo de compreender da fenomenologia existencial, constitui um assassinato da existência. Vimos que na dominação aqueles que nela se encontram assumem papéis perfeitamente delimitados, enquanto um domina, o outro é dominado; nem um nem outro é outra coisa se não dominador ou dominado. Num campo de jogo em que haja espaço para formas de ser limitadas, quaisquer que seja elas, estará em vigor um pensamento que já espera por algo, portanto calculante. A causa da dominação surte o efeito de dominador e dominado restringirem-se a esses papéis. Note-se que, ao contrário do que pode pensar o dominador, não é ele a causa da dominação, mas o próprio efeito.

4.4 Sobre o sentido de educação

Buscou-se até o presente momento, nesse terceiro capítulo, relacionar a educação com o modo impessoal, sob o qual está assentado o mundo técnico-científico, e as suas possíveis relações, como por exemplo a questão da técnica e da dominação. Pretende-se, agora, acenar para uma outra compreensão de educação que fuja de toda essa armação técnica e

dominante, sempre tendo como horizonte o modo fenomenológico-existencial de pensar.

Considerando a pressuposição do ser-aí não poder ser determinado por características previamente estabelecidas, queremos uma educação que vá de encontro a isso. Queremos acenar para a possibilidade de uma educação capaz de “deixar o outro em seu mais próprio poder-ser” (COLPO, 2007, p. 132). Quer-se uma educação libertadora, não apenas no sentido de romper com as estruturas, mas, antes, de ir ao encontro com a constituição ontológica do ser-aí de ser-livre, capaz de proporcionar ao ser-humano a possibilidade de encontro com aquilo que for mais seu. Queremos uma educação capaz de realizar-se no seu mais pleno sentido.

Atenhamo-nos um instante à etimologia da palavra educação para compreender mais claramente o seu sentido. Decompondo-na para o latim tem-se *ex-ducere* que, em português, significa conduzir para fora. Nesse sentido, podemos fazer um paralelo, não casual, do ser-aí ser-no-mundo, portanto, sempre para fora, isto é, no mundo, e não dentro de uma subjetividade isolada. Iniciemos pelo vocábulo conduzir. Na condução tem-se, ao menos, duas pessoas, em que uma assume o papel de conduzir e a outra o de ser conduzido. Uma importante característica da condução, para o sentido de educação que aqui se quer discutir, é o de que o conduzido sabe o caminho a ser traçado, enquanto que o condutor, apenas auxilia. Este, não tem a sua frente qualquer ponto final previamente estabelecido por si, mas está junto na caminhada daquele a fim de auxiliá-lo na sua busca. Um não é mais importante que o outro; não há qualquer hierarquia no saber. Na condução, não há qualquer diretividade se não aquela que esteja voltada para o ser. Um exemplo que pode servir para ilustrar o que aqui se pretende é o de uma pessoa com deficiência visual que, muitas vezes, carece de alguém que a conduza. Nesse caso evidenciam-se importantes aspectos dessa educação não diretiva. Um primeiro é o de que a pessoa que é conduzida sabe o caminho que quer traçar, apenas – não que seja pouco – necessita de alguém que a auxilie na sua caminhada. É uma condução que não se antecipa, mas é fraca por reconhecer não saber mais do que aquele que está

sendo conduzido (COLPO, 2007). Um outro aspecto da condução é a elucidação da constituição do ser-aí como um ser-com. O ser-aí não se encontra isolado no mundo, mas na companhia de muitos outros; é no ser-com que o mundo é apresentado e, desta mesma forma, o meu próprio ser-aí.

Em relação ao “para fora” pode-se fazer uma relação não muito distante com o “aí” do ser-aí. Ser um aí corresponde a dizer que é o mundo o lugar da realização do poder-ser, o que nega a idéia de uma subjetividade pronta a ser depositada no mundo, bem como a impossibilidade de apreensão isolada das características do mundo, isto é, sem considerar as suas relações. É impossível compreender o “aí” fenomenológico, sem se considerar o seu “ser”, pois corre-se o risco de objetivá-lo e crer corresponder apenas ao domínio ôntico. O “aí” fenomenológico quer uma realização que abra e não substancialize. É nele em que se manifesta tudo aquilo que pode e não pode ser. Relacionando agora o “aí” com o “para fora”, tanto num quanto noutro visa-se a relação, sendo o primeiro a realização e o segundo a direção. Uma educação que, então, vise o “para fora”, estará preocupada com o encontro do ser-aí com o seu caminho no mundo. Não colocará axiomas a serem depositados no aprendiz, mas acenará com sentidos que abram possibilidades dele se encontrar com o que for mais seu. Uma preocupação com o para fora não visa uma internalização de conteúdos, mas a direção que o ser deve tomar e, enquanto direção, não estabelece um fim.

Feito isso, podemos perceber que a educação, como aqui se compreende, busca um encontro, isto é, uma aproximação do ser-aí com o que é seu, e não o distanciamento preconizado pelo modelo das ciências naturais (SODELLI, 2008, p. 216). Relembrando o postulado metafísico que funda essa abordagem, o conhecimento só pode ser alcançado uma vez que sujeito e objeto estiverem separados. Almeja-se uma neutralidade capaz de apreender as características imutáveis do mundo por um sujeito dotado de faculdades mentais que lhe conferem o poder de conhecer as coisas em si, pouco importando a relação estabelecida. Nessa concepção, ensino e aprendizagem sofrem a mesma cisão, desconsiderando-se o encontro e o caminho que se abrirão tanto para o educador quanto para o educando.

Nesse modelo de educação, a pessoa que ensina detém um arsenal de conteúdos a ser repassado, pronto a ser depositado na que aprende. Aquela, supõe de antemão aquilo que deve ser ensinado e, portanto, aquilo que esta deve aprender. Dessa forma, nesse modelo de educação, basta ensinar para haja aprendizado. Com isso, cabe a nós perguntar: há aprendizado apenas quando há ensino? Ou há ensino apenas quando há aprendizado? Na primeira pergunta, caso responda-se sim, o ensino é assumido unilateralmente, como se bastasse ensinar para que haja aprendizado. Na segunda, o sentido é exatamente o oposto, supondo que o ensino se concretizará apenas quando o aprendizado assim se der. Portanto, no primeiro caso, o importante é aquilo que se quer ensinar, ao contrario do segundo que, ao assumir a angústia de nada saber, coloca a frente aquilo que se deve aprender, dando, assim, abertura para uma condução horizontal.

Estamos aqui, desde o início dessa dissertação, mas com mais precisão agora no terceiro capítulo, na busca de uma compreensão de educação que atente com mais cuidado para os seres que dela fazem parte – seria difícil achar alguém no mundo que não faça – enquanto pessoas que estão o tempo todo existindo. Isso pode até parecer óbvio e redundante, mesmo assim, se olharmos mais de perto, teremos a possibilidade de ver algumas (seria muita pretensão querer ver todas) das implicações do que isso quer dizer.

O ser-aí é um existente não apenas na educação, mas em todo e qualquer espaço onde suas possibilidades de ser e não-ser possam se atualizar. Mas, em algum espaço/momento, enquanto existir, o ser-aí não será um existente? A resposta é: não! Ser um existente quer dizer que o ser-aí encontra-se o tempo todo diante do enigma da existência (MERTENS, 2008, p. 22). Nessa perspectiva, tem a frente, o tempo todo, a pergunta: “Quem sou?”, devido a determinação ontológica na qual se constitui. Quando dizemos: “eu sou”, pode-se atribuir qualquer característica que vá de encontro ao que é: “eu sou estudante”; “eu sou uma pessoa”; “eu sou um cidadão”. Ser, portanto, abriga uma possibilidade de abertura, em que quando se é alguma coisa, não se é uma infinidade de outras.

Trazendo essa discussão para o campo da educação, podemos ver a importância que é considerá-la enquanto um importante e privilegiado espaço no qual se está existindo. Educar, para a fenomenologia existencial, pode ser entendido como uma constante busca pela pergunta do ser, no intuito de, a cada vez mais, incitar o ser-aí à apropriação do que for mais seu naquele momento. Vale aqui lembrar a discussão que fizemos acerca da condução. Não seria o educador ou o ensino que sabe de antemão o ponto ao qual se deve chegar, mas o próprio educando, já que é para ele que se está direcionando a busca pelo sentido de ser. Nesse modelo, vive-se a educação de forma angustiante, por estar-se lidando com aquilo que pode-ser e com aquilo que pode-não-ser. Assim, propomos a idéia de que lidar com a educação dessa forma é sofrer e, enquanto sofrimento, está-se tomando contato com a mais profunda ausência de sentido. De forma alguma que por ser um sofrimento tenha que ser algo do qual deva se esquivar, mas do qual o ser-aí deva tomar posse. No sofrimento, ao experienciar esta profunda ausência de sentido, o vivente vê-se exortado a preencher esse vazio, indo em busca de uma resolução de outras possibilidades além daquela que passou. Sofrer, portanto, como aqui se está trabalhando, não é um mero estado do qual o ser-aí deve se ver livre, mas um ponto de partida a partir do qual este irá em busca daquilo que, naquele momento, preencher de modo mais próprio, isto é, que faça mais sentido, aquele presente estado de vazio.

Lidar com a educação dessa forma, possibilita um movimento apropriativo muito mais profundo. Vejamos. O ser-aí é muito mais aquilo que ele não está sendo do que aquilo que ele, efetivamente, está sendo, pois, aquilo que ele está sendo, invariavelmente, algum dia, deixará de ser.

Dizer que no processo educacional se está existindo, é dizer que nele o ser-aí deve ter a possibilidade de descerrar o seu poder-ser na medida em que haverá, sempre, um outro na função de conduzi-lo para um encontro daquilo que é mais seu. Fiz questão aqui de não separar aquilo que compete ao educando e ao educador no intuito de demonstrar a importância que é compreender o processo educacional dialogicamente, entretanto seria um engano dizer que ambas as posições não possuem especificidades.

Deixemos esse assunto para quando formos discutir a ética na educação na parte das considerações finais.

Empenhado em aprender, o discente é aquele que vê, remontada na tarefa de 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. (MERTENS, 2008, p. 48)

Para o modelo técnico-científico vigente no mundo atual, o sujeito do conhecimento mantém uma distância necessária que lhe possibilita apreender o mundo como um ente dado, o que, para fenomenologia existencial, não terá lugar, uma vez assumida a condição do ser-aí enquanto ser-no-mundo. Para esta, é impossível essa separação, pois é no mundo onde o ser-aí acontece e, separá-los, constitui uma forma de desalojamento do lugar onde este constrói a sua morada.

Quando se conhece alguma coisa, há, inexoravelmente, alguém que realiza esse movimento. Nunca que um conhecimento, no modo fenomenológico existencial de compreendê-lo, constitui-se isolado de sujeito e de objeto. Há sempre alguém que conhece alguma coisa, por isso, conhecimento, é sempre *de* alguma coisa, e nunca isolado/separado. Conhecer, portanto, implica, antes de mais nada, uma construção que, para a sua realização, deve apresentar-se como algo inacabado. Nessa perspectiva, podemos tomar o conceito de consciência que para a fenomenologia também ganha um contorno distinto do postulado pelas ciências metafísicas. Consciência é, no sentido estrito da palavra, ciência junto à. Isto é dizer que sempre um conhecimento dirá respeito àquele que conhece, implicando, necessariamente, a consideração do movimento realizado entre sujeito e objeto. Assumidos dessa forma, isto é, como um movimento do ser junto às coisas, conhecimento e consciência implicam, portanto, na compreensão de uma existência inacabada, sempre.

Uma educação, se preocupada com a compreensão existencial, não deve pressupor conhecimentos a serem depositados no educando, mas colocar-se ao seu lado e produzir o conhecimento de modo ao educando construir o seu mundo.

No mundo técnico-científico, o conhecimento sofre de uma compartimentalização. Tem-se uma vasta gama de conceitos e representações muito bem compartimentalizados que, aquele que conhece, deverá absorver e reproduzir exatamente como está posto. Conhecer é, então, concebido como um mero acúmulo de informações, desconsiderando por completo o seu aspecto relacional no qual o ser-aí realiza o seu poder-ser. O conhecimento apresenta-se como algo substancializado e verdadeiro por si só, de modo que é reservado àquele que conhece o lugar de depósito e receptáculo. Cabe, desse modo, àquele que conhece, apenas reproduzir aquilo que está dado. Existir resume-se, assim, a reproduzir modelos e não, como aqui se pretende, criar e recriar modelos. De acordo como o modelo metafísico de conhecimento, sujeito e objeto devem separar-se a fim atingir as características infinitas e, portanto, invariáveis do objeto. Fica oculto aí que não apenas o objeto assume essa característica, mas também o ser-aí. Enquanto alguém que deve buscar o invariante, o ser-aí assume o posto de fundo de reserva, já que não lhe resta outra coisa além de reproduzir.

Olhando para o contexto educacional, vê-se exatamente esse modo de conhecer. Paulo Freire coloca uma rica discussão, intitulando-a “Educação bancária e educação libertadora”, em que expõe essa visão que nega ao discente e ao docente o lugar de reproduzir a educação.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada visão bancária da educação. (FREIRE, 1997, p. 62)

4.5 Sobre a experiência na educação

Uma educação que tenha como norte o encontro do ser-aí com o seu poder-ser deve colocar-se como uma facilitadora de experiências, em outras palavras, deve conduzir o ser-aí para um encontro com o seu mundo. É oportuno, nesse momento, lembrarmos o que aqui se entende por experiência. Com ela, o ser-aí vê-se implicado naquilo que está vivendo. O que lhe passa, pode por ele ser sentido e, assim, produzir marcas (BONDÍA, 2002). Ao experienciar, o ser-aí não se isenta daquilo que lhe está passando, mas joga-se no mundo, e tem a possibilidade de sentir que, aquilo que está vivendo, é muito mais do que informações passíveis de serem tomadas e descartadas logo em seguida, é a construção do seu projeto existencial.

Experienciar é, dessa forma, a possibilidade de se deixar tocar por aquilo que se está vivendo a fim de poder, cada vez mais, construir a sua morada. Há que se, agora, esclarecer quem é este que experiencia. Perguntemos: como a experiência se dá no mundo e na educação atual? Pode esse modo de experiência assim ser chamada? Experiência e experimento são a mesma coisa?

Aquele que experiencia é, seguramente, o ser-aí, cuja característica fundamental é a abertura, o que pressupõe uma exposição. Coloquialmente, entende-se exposição apenas como um estado de vulnerabilidade ameaçador, porém a experiência dá-se na ex-posição. Nela, o ser-aí joga-se e abre-se para aquilo que tem-que-ser. Expor-se, antes de um estado de vulnerabilidade, é um colocar o seu ser no mundo e compreender a existência além do mero acúmulo informacional. Novamente, podemos relacionar o “aí” do ser-aí, agora, com a ex-posição. Tanto o “aí” quanto o expor-se sugerem o existencial ser-no-mundo que, ao invés de pressupor uma subjetividade que se deposita no mundo ou de um mundo que se deposita na subjetividade, nega qualquer dualidade sujeito-mundo. É no mundo em que o ser-aí acontece.

Atualmente, a possibilidade que o ser-aí tem de experienciar está bastante reduzida, para não dizer pulverizada. Informações passam-lhe como

um bombardeio em meio ao qual poucas chances ele encontra de captar algo e, quando capta, logo percebe que não tem tempo de ater-se naquilo que lhe chegou. Deve-se manter a atenção sempre desperta para não correr o risco de ser atingido por alguma informação que, porventura, lhe atinja. Transpondo essa realidade para o âmbito escolar, vemos os educandos numa posição de constante atenção devido à maçante rotina escolar. Estes são obrigados a acordar todos os dias no mesmo horário para, no momento exato do toque de retirada (sinal escolar), estarem sentados na mesma carteira de sempre. Devem manter a atenção constantemente alerta durante as aulas para não correr o risco de perderem alguma informação e, conseqüentemente, serem reprovados. Devem manter-se em silêncio durante as aulas - e, por que não, também fora delas? - de modo a garantir o funcionamento regular da rotina escolar. A conduta, caso fuja do normal, deverá de imediato ser adequada ao estabelecido, e assim por diante. Que funcionamento é este que a escola estipula e que se pretende educador? Como querer que em meio a tudo isso o ser-aí tenha a possibilidade de experienciar se a única coisa que lhe resta é manter-se sempre atento? Provocando, mas não necessariamente propondo, considero que são muito mais autênticos os considerados desviantes por haverem subjugado a maçante ordem estabelecida pela escola.

(...) o excesso de repasse de informação, característica do nosso sistema escolar, não garante que o aluno experimente o mundo na sua totalidade de significados, pelo contrário, a obsessão pela transmissão de informação (de estar sempre informado e não formado) distancia o aluno da experiência própria com o mundo, faz com que nada lhe aconteça. (SODELLI, 2008, p. 217)

Na educação tradicional, quer-se que os alunos tenham pronta resposta a tudo o que lhes chega, sem abrir-lhes um campo de jogo no qual os ser-aí possa perguntar sobre o ser dos entes. Requer-se dos educandos uma reprodução exata do programa de ensino. Se observarmos o sistema de avaliação da maioria das escolas, veremos exatamente isso. Após haverem estado sentados durante um largo período de aulas expositivas, os alunos deverão reproduzir tudo aquilo que outrora lhes fora dito (não pretendo dizer

que as aulas expositivas sejam ruins em si, mas que constituem um modo estreitado de educação). Caso não consigam, correram sérios riscos de serem vistos como “burros” e/ou incapazes, sem contar a ameaça de repetir de ano que, antes de ser visto como uma nova possibilidade de experienciar, é tida como uma punição por não haverem conseguido corresponder às expectativas postas pela instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscou-se propor uma reflexão que fosse de encontro ao modo como aqui se compreende a existência no mundo atual e suas possíveis implicações para a educação que nele se realiza. Nesse momento, buscar-se-á colocar idéias baseadas no que até agora se discutiu, sem introduzir algo totalmente novo, afinal estamos na parte final do processo, para, então, abrir a possibilidade de uma compreensão de educação voltada à realização mais própria do ser-aí.

Procurou-se uma educação voltada à existência, capaz de olhar para o ser-aí enquanto alguém que nela deve realizar as suas mais próprias possibilidades de ser. Uma educação à serviço da construção do projeto existencial de todos aqueles que dela fazem parte e compartilham. Portanto, uma educação na qual seus participantes ocupem o lugar de construtores, e não de reprodutores como em muitos casos. Vale aqui lembrar aquele exemplo, que usamos no primeiro capítulo e que ao longo desse terceiro foi melhor trabalhado, acerca da grade curricular. Uma vez estabelecida uma grade curricular de uma instituição de ensino, contendo exatamente o conteúdo a ser ensinado ao longo do ano todo e com as prescrições referentes às condutas do seu espaço, o aluno fica relegado a um posto atrás das grades (curriculares), cabendo-lhe apenas reproduzir aquilo que está posto.

Retomando o sentido de educação já trabalhado anteriormente, de conduzir para fora, vejamos algumas implicações que isso nos traz. Ser um para fora, quer dizer que somos sempre num sentido de sairmos do lugar onde antes nos encontrávamos para outro (CRITELLI, 1980). Assim, somos sempre um projeto em constante movimento, nunca uma fixidez estável. Ainda por cima, ser para fora quer dizer que não somos uma interioridade separada do mundo, mas um projeto que já se dá no mundo. Nosso ser desvela-se na medida em que existimos. O ser é aquilo que se mostra, por isso, buscar explicações voltadas a determinar suas características imutáveis, encobre o seu mais próprio sentido de poder-ser. Ser não é alguma coisa

para sempre, mas muito mais aquilo que ele pode ser do que aquilo que naquele momento ele mostra ser (REHFELD, 1988).

Talvez seja bastante difícil vislumbrar como praticamente se daria uma educação, não que necessariamente exclua a possibilidade de uma grade curricular, mas que, no mínimo, coloque-a a serviço daquilo que realmente importa: a criação de um espaço adequado onde seja possível exercer o poder-ser, sempre voltada à descoberta mais profunda do si-mesmo-próprio de cada um. Tendo em vista essa dificuldade, devemos nos ater ao que nesse momento é possível e que até aqui vimos exercendo. Seria: abrir um campo de discussão que exercite um olhar atento à existência, buscando, a todo momento, afinar-se ao desvelamento daquilo que tem-que-ser. Para isso, qualquer que seja a instituição de ensino ou, até mesmo, uma “intenção educacional”, por assim dizer, deve assumir um compromisso ético, no qual nada se pode supor de antemão. O ter-que-ser deve ficar a encargo do ser-aí a que a educação é endereçada, e esta deve colocar-se ao seu lado, assumindo o papel de facilitadora desse processo.

A ética, aqui propugnada, fundamenta-se numa ausência de pressupostos que se antecipem à existência. Sua ação realiza-se por meio de um cuidado bastante específico. Vejamos. Segundo Mertens (2008, p. 25), “Heidegger pensa o ser-aí como uma existência em aberto, a ser per-feita por um cultivo contínuo”. Dessa afirmação podemos extrair duas importantes implicações para o que aqui se pretende. Em primeiro lugar, compreende-se a existência como um “aberto”. Isso não é dizer que tudo nela pode ser depositado, do mesmo modo como num recipiente aberto a conter alguma coisa, mas que nada a ela pode ser atribuído de antemão. Em segundo, a existência diz respeito a um processo inacabado do qual temos que, a todo instante, cultivar, isto é, cuidar.

Heidegger (1999) distingue dois modos de cuidado referentes à relação do ser-aí com um outro, dos quais um deles muito nos pode ser útil. Antes de discuti-los, faz-se importante esclarecer um inexorável aspecto do existir: o ser-com. Segundo o autor (1999, p. 176): “na compreensão do ser

da pre-sença⁶ já subsiste uma compreensão dos outros por que seu ser é ser-com”. Mesmo quando sentimo-nos sós, à nossa existência falta o outro; por ser-no-mundo, o ser-aí está o tempo todo “encontrando-se com os outros” (HEIDEGGER, 1999, p. 175). Dentro desse escopo, subjaz a questão do cuidado. Como vimos no Parágrafo acima, “a cura se acha, do ponto de vista existencial a-priori, “antes” de toda “atitude” e “situação” da presença, o que sempre significa dizer que ela se acha *em* toda atitude e situação de fato” (HEIDEGGER, 1999, p. 258). Assim, o cuidado (cura) acha-se em todos os momentos em que existimos. Ele apresenta-se desde quando estamos com algum ente intramundano, isto é um instrumento com um para-que esclarecido, até quando estamos com um outro ser-aí, o qual aqui mais nos interessa.

Um dos cuidados abordados por Heidegger (1999) aponta para um ser-aí que substitui o outro nas suas ocupações. Dessa forma, aquele ocupa o lugar que este deveria ocupar. “Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado” (HEIDEGGER, 1999, p. 174). O segundo cuidado, que muito pode contribuir para o sentido de educação trabalhado até então, não substitui o outro nas suas ocupações, mas busca implicá-lo naquilo que tem-que-ser; coloca-se ao lado do outro, e não no lugar do outro, na busca da realização do seu poder-ser. É esse segundo cuidado que pretendemos propor para se pensar uma educação afinada ao poder-ser. De modo algum seria um proceder desse ou daquele jeito, mas, acima de tudo, um olhar atento àquilo que tem-que-ser. Portanto um olhar, uma escuta, uma fala e, fenomenologicamente falando, uma afinação que permita um genuíno acolhimento do outro (ANDRADE, 2008).

Um posicionamento ético funda-se, dessa forma, num cuidado que abra ao ser-aí a possibilidade de experienciar o seu mundo de modo a permitir-lhe o descerramento mais próprio do seu poder-ser. Uma educação baseada nessa ética, deve saber lidar com a angústia de nada poder ser

⁶ Na tradução para o português da obra Ser e Tempo, Dasein é traduzido por presença

atribuído à existência, já que está não encontra qualquer base sólida que a defina como sendo isto ou aquilo. Estabelecer bases sólidas para a existência é uma forma de tentar infinitizá-la (LOPARIC, 2004), o que, para o modo como aqui se compreende, é completamente impossível. Existir, para a fenomenologia existencial, não possui qualquer base fixa, pois, o que para um pode ser, para outro pode não ser.

Tanto a ética quanto o cuidado dizem respeito a um modo do ser-aí ser-com, especificamente, outro ser-aí, não importando qual o âmbito dessa relação. Seja na escola, seja na família ou no ambiente de trabalho, o ser-com deve estar baseado numa ética, ou num cuidado, que coloque o outro no seu devido lugar: de alguém que, assim como qualquer outro ser-aí, não pode ter um caminho pré-estabelecido por algo externo, afinal, é o outro o único quem pode saber o possível sentido a ser dado à sua existência. Para isso, o ser-aí que cuida do outro deve colocar-se atento aos chamamentos do devir, de modo a conduzir o outro na apropriação mais própria do seu ser. Deve suspender todo o seu conhecimento acerca das coisas, para não contaminar aquilo que o outro quer mostrar. Um posicionamento ético que cuida, coloca-se ao lado, mas não substitui; é silencioso, mas não sem sentido; é paciente, pois sabe aguardar o que tem-que-ser.

Não temos como precisar exatamente quais implicações práticas essa discussão acarretaria no dia-a-dia das instituições de ensino. Quem sabe estejamos falando de um âmbito muito maior do que simplesmente o modo como estas estão estruturadas. Um âmbito referente ao mundo técnico-científico como um todo, dentro do qual se realiza desde o modo como nos relacionamos com as coisas presentes no nosso quarto, até a educação. De nada adiantaria tratar a educação sem olhar o seu contexto, os seus arredores que, no nosso mundo ôntico atual, determinam e limitam as suas características, impedindo qualquer abertura que a ele escape. Sendo a educação um espaço privilegiado de descoberta de si, tais limitações configuram um cerceamento grave da possibilidade do ser-aí experienciar o seu mundo e, por sua vez, a si. Assim, devemos tomar o que vimos discutindo, como uma difícil tarefa de questionar desde o modo como nos

relacionamos com as coisas do nosso quarto até a educação, a fim de conseguirmos ter a possibilidade de aproximarmo-nos de nós mesmos; de, meditando, abrir um campo de desvelamento do que tem-que-ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, P. D. de. Heidegger educador. In: *Aprender* (2008) – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano 6, n. 10. p. 57-72.

BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação, nº 19, p. 20-28.

BRUNS, M, A, T. *A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar os impasses entre a subjetividade e a objetividade*. In: BRUNS, M. A. T.; HOLANDA, A. F. (2001). *Psicologia e pesquisa fenomenológica – reflexões e perspectivas*. São Paulo: Omega.

CASANOVA, Marco Antônio. (2006). *Nada a caminho: impessoalidade, nihilismo e técnica na obra de Martin Heidegger*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CHAVES, A. P.; MACÊDO, S.; MENDOÇA, V. (1996). *Psicologia existencial-fenomenológica: o saber filosófico e a produção científica*. Estudos de psicologia, v. 13, nº2, p. 11-16

COLPO, Marcos Oreste. *Idéias para um pedagogia da desconstrução: desdobramentos da ontologia de Martin Heidegger*. São Paulo, 2007. 251p. Tese (Doutorado em filosofia da educação).

CRITELLI, Dulce Mara. (1980). *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez Editora.

CRITELLI, Dulce Mara. (1996). *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense.

DUARTE, André. (2005) *Heidegger e a linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro*. *Natureza Humana*, v. 7, nº 1, p. 129-158

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 61-78.

HEIDEGGER, Martin. (1999). *Ser e tempo: Parte 1*. 8ª ed. Petrópolis,

HEIDEGGER, Martin. (2001). *Seminários de Zollikon*. São Paulo; EDUC: Petrópolis: Vozes

HEIDEGGER, Martin. (2008). *A caminho da linguagem*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Bragança Paulista, SP: Editora Universitária.

KEHLMAYER-MERTENS, Roberto S. (2008). *Heidegger & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LOPARIC, Zeljko. (1996). *Heidegger e a pergunta pela técnica*. Cadernos de história filosofia e ciências, Série 3, v. VI, n.º 2, 107-138.

LOPARIC, Zeljko. (2004). *Ética e finitude*. 2ª ed., rev. e ampl. São Paulo: Editora Escuta.

LYRA, E. Heidegger e a educação, In: *Aprender* (2008) – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano 6, n. 10. p. 33-55.

MAY, Rollo. (1993). *A descoberta do ser: estudos sobre a psicologia existencial*. Rio de Janeiro.

NUNES, Benedito. (2004). *Heidegger & Ser e tempo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

REHFELD, Ari. *À angústia*. Disponível em:
<http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/artigos.php?page2=3&cid=0>
Acesso em: 10 Abr. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. (1993). *Ética e competência*. São Paulo: Cortez Editora.

SARAMAGO, L. Sobre a serenidade em Heidegger; uma reflexão sobre os caminhos do pensamento. In: *Aprender* (2008) – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano 6, n. 10. p. 159-176.

SODELLI, M. Sobre o sentido de educar. In: *Aprender* (2008) – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano 6, n. 10. p. 203-222.