



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Iris Daniele Marcolino da Silva

**Em tempos de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):
O esquecimento da meditação no caminho formativo.**

Florianópolis-SC

2022

Iris Daniele Marcolino da Silva

**Em tempos de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):
O esquecimento da meditação no caminho formativo.**

Tese submetida ao exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Rosana Silva de Moura, Dra.

Florianópolis-SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Iris Daniele Marcolino da

Em tempos de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) :
O esquecimento da meditação no caminho formativo. / Iris
Daniele Marcolino da Silva ; orientadora, Rosana Silva de
Moura, 2022.
154 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Lei 13.415. 3. Ensino Médio. 4.
Heidegger. 5. Filosofia da Educação. I. Moura, Rosana Silva
de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Iris Daniele Marcolino da Silva

**Em tempos de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):
O esquecimento da meditação no caminho formativo.**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Lucia Schneider Hardt, Dra.
EED/CED/UFSC

Profa. Neiva Afonso Oliveira, Dra.
PGE / UFPel

Prof. Bruno Pedroso Lima Silva, Dr.
SENAI/SC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE / UFSC

Prof^a. Rosana Silva de Moura, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023.

SIGLAS

D.O.U. – Diário Oficial da União

L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

M.E.C. - Ministério da Educação e do Desporto

USAID - United States Agency For International Development

M.P. - Medida Provisória

M.P – Ministério Público

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da educação

APL's - Arranjos Produtivos Locais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEEs - Conselhos Estaduais de Educação

CEENSI - Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio

CF - Constituição Federal da República Brasileira

CGTI - Coordenação Geral de Tecnologias e Inovação da Educação Básica

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

COEM - Coordenação Estadual do Ensino Médio

CINEM - Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio

CN - Congresso Nacional

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CP - Conselho Pleno

CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EaD - Educação a Distância

EC - Emenda Constitucional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EMTI - Programa de Apoio às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisas do Pará

FEE - Fórum Estadual de Educação

FEEM - Fórum Estadual do Ensino Médio

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

FPE - Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

AGRADECIMENTOS

Ao gigantesco poder misterioso que advém do céu, quando em mau tempo não tive para onde olhar, senão levantar os olhos. Ao deus que habita a minha alma e que não me abandonou em nenhum segundo. À minha mãe Irene Marcolino (em memória), a quem devo todo investimento de cuidado e incentivo para seguir nessa jornada de conhecimento e arte. Ao meu pai Miguel Fortunato (em memória) por ter me ensinado a valorizar a presença. À Glacy Gorsky por não ter desistido de mim. Às minhas amigas e irmãs Vilma e Kênia por me oferecerem casa em momentos de tempestade. À Minha Biroasca, lugar que por dois anos foi vida pra mim. À Fátima. À Flavinho. À Nusa. À banca avaliadora: Neiva Afonso Oliveira (UFPel), Bruno Pedroso Lima Silva (SENAI/SC), Lúcia Hardt (EED), ao suplente interno Diogo Norberto Mesti da Silva (EED) e ao suplente externo Vilmar Martins. Em especial à minha professora Dr^a orientadora Rosana Silva de Moura, com quem durante todos esses anos tive a honra de dividir tamanha responsabilidade, mas a quem com muita generosidade e afeto também pude contar na partilha da lida com a tese em vida.

“Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.” (FREIRE, 1988, p. 29)

“De há muito, o mistério nos foi proposto na palavra “ser”. É por isso que o “ser” é apenas uma palavra provisória, no sentido de palavra precursora. Cuidemos que nosso pensamento não lhe corra apenas atrás, de olhos fechados. Pensemos que “ser” significa originariamente “vigência” e “vigência” significa adiantar-se e permanecer no des-encobrimento da verdade.” (HEIDEGGER, 2001, p. 203)

*Para Irene Marcolino e Miguel Fortunato
mainha e painho (in memorian)*

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I: APRESENTAÇÃO DA TESE A PARTIR DA LEI 13.415 “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” E SUAS QUESTÕES FILOSÓFICAS.....	18
1.1. BREVE APRESENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017	18
1.2. RELAÇÃO DA LEI COM OUTROS CONTEXTOS HISTÓRICOS – POR QUE ELA SURGE?	31
1.3. A DIMENSÃO TÉCNICA DA LEI 13.415/2017.....	60
1.4. AQUILO QUE SE MOSTRA “DO FENÔMENO À DIMENSÃO TÉCNICA em Heidegger”	64
PARTE II – HORIZONTE FILOSÓFICO	74
2.1. A FILOSOFIA E O DESEJO DA EXPERIÊNCIA DE TRADUZIR O DESCONHECIDO.	74
2.2. O GIRO HERMENÊUTICO RUMO À ONTOLOGIA FUNDAMENTAL HEIDEGGERIANA	83
2.3. VERDADE COMO <i>ALÉTHEIA</i>	101
2.4. <i>LOGOS</i>	106
2.5. MEDITAÇÃO.....	109
PARTE III - DA FORMAÇÃO- UM SENTIDO DE FORMAÇÃO HUMANA A TRADIÇÃO DA <i>BILDUNG</i>.....	116
3.1. UM DESCAMINHO FORMATIVO ENUNCIADO NA LEI.....	116
3.2. O CAMINHO DO PENSAMENTO E O DESTINO DA FORMAÇÃO: ORIGEM E DESTINO DA FORMAÇÃO.	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXO - LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.....	150

RESUMO

Esta pesquisa localiza-se na Área de Filosofia da Educação, tendo como ocupação filosófica pensar a formação humana contida na Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio, do ano de 2017. No campo educacional, no ano de 2017, descortinou-se um cenário desafiador para a educação brasileira com a Reforma do Ensino Médio Lei 13.415. Esta tese de doutorado defende que há, nessa Reforma, um esquecimento da meditação, conceito de Martin Heidegger, que nos diz sobre um tempo que é fundamental na formação humana. À luz da Filosofia da Educação, nossa pesquisa educacional busca a interpretação da Lei, considerando o horizonte filosófico heideggeriano, nomeadamente sua analítica (des)encobridora do que pode a meditação enquanto prática formativa. No que tange à formação, o esquecimento da meditação nos diz de um processo que envolve o tempo e a produção de um tipo específico de educação. Meditar é ação, um tipo de pensamento que se fixa na complexidade da presença, segundo Heidegger. Nesses termos, o filósofo dará sustentação conceitual a uma trama filosófica que repercutirá na jornada que metodologicamente é pleiteada pela sua analítica existencial. “Caminhos de floresta”, duas palavras que nos provocam para um olhar mais atento e urgente ao próprio conceito de formação. Nesse sentido, qual (des)caminho formativo se mostra sob a orientação da Lei? Parece-nos, então, que estamos sendo dirigidos por uma racionalidade que nos impulsiona e estimula o esquecimento do meditar filosófico. Logo, esta pesquisa educacional pode ser entendida enquanto interdisciplinar porque constrói pontes entre diferentes campos de conhecimento: Educação, Filosofia/Filosofia da Educação, Direito. Na delimitação filosófica, nossa ancoragem situa-se na ontologia fundamental de Martin Heidegger, nomeadamente o seu filosofar sobre a meditação e a questão do esquecimento. Nossa tese suspeita que foram criados desvios que dificultam a valorização, criação e cultivo de uma educação filosófica que traz, junto a si, um tempo de esquecimento. Esses desvios produzidos com os esquecimentos que vêm com a Lei acontecem em detrimento do conceito de meditação. Resta-nos a pergunta: onde estaria a meditação filosófica no caminho formativo da Lei? Quais são os véus que estão sobre a Lei 13.415? Para quem e para quê está sendo direcionada a educação no Brasil? O problema desta tese é pensar até que ponto a instrumentalização da educação, através da aprovação da Lei 13.415/2017 evidencia um apelo ao espírito mercadológico, que tece falsas esperanças e promessas de felicidade em relação a um mercado em expansão, distanciando e diluindo uma perspectiva de meditação sobre o tempo formativo. Mas que tempo será esse?

Palavras-chave: Lei 13.415; Ensino Médio; Heidegger; Filosofia da Educação; esquecimento da meditação.

ABSTRACT

This research belongs to the Area of Philosophy of Education, and its philosophical matter is to think about human formation in Law 13.415 of High School Reform of 2017. In the educational field, in 2017, a challenging scenario emerged for Brazilian education with the Secondary Education Reform Law 13.415. This doctoral thesis argues that, in this Reform, there is a forgetting of meditative thinking, a concept by Martin Heidegger, which tells us about a time that is fundamental in human formation. In the light of the Philosophy of Education, our educational research seeks the Law, considering Heideggerian philosophical horizon, namely its analytical (un)covering of what meditative thinking can do as a formative practice. As far as training is concerned, forgetting of meditative thinking tells us about a process that involves time and the production of a specific type of education. Meditative thinking is action, a type of thought that is fixed in the complexity of presence, according to Heidegger. In these terms, the philosopher will give conceptual support to a philosophical plot that will have repercussions on the journey that is methodologically claimed by his existential analytics. "Forest paths", two words that provoke us to take a more attentive and urgent look at the very concept of training. In this sense, which formative (mis)path is shown under the guidance of the Law? It seems to us, then, that we are being guided by a rationality that drives us and encourages us to forget about philosophical meditative thinking. Therefore, this educational research can be understood as interdisciplinary because it builds bridges between different fields of knowledge: Education, Philosophy/Philosophy of Education, Law. In the philosophical delimitation, our anchorage is located in the fundamental ontology of Martin Heidegger, namely his philosophizing about meditative thinking and forgetting. Our thesis suspects that deviations were created that make it difficult to value, create and cultivate a philosophical education that brings, along with it, a time of oblivion. These deviations that come along with the Law happen to the detriment of the concept of meditative thinking. The question is: where would philosophical meditative thinking be on the formative path of the Law? What are the veils that are over Law 13,415? For whom and for what is education in Brazil being directed? The aim of this thesis is to think to what extent the instrumentalization of education, through the approval of Law 13.415/2017, evidences an appeal to the marketing spirit, which weaves false hopes and promises of happiness in relation to an expanding market, distancing and diluting a perspective of meditative thinking on formative time. But what time will that be?

Keywords: Law 13,415; High School; Heidegger; Philosophy of Education; forgetting of meditative thinking

INTRODUÇÃO

O fenômeno da Reforma do Ensino Médio Lei 13.415 modifica outras Leis que, por sua vez, possuem representatividade e significado, porque carregam em si objetivos específicos que organizam determinadas práticas dentro da estrutura educacional brasileira.

Esta pesquisa localiza-se na Área de Filosofia da Educação, tendo como ocupação filosófica pensar a formação humana contida na Lei 13.415, da Reforma do Ensino Médio, do ano de 2017.¹ Logo, esta pesquisa pode ser entendida enquanto interdisciplinar porque constrói pontes entre diferentes campos de conhecimento: Educação, Filosofia/Filosofia da Educação, Direito.² Na delimitação filosófica, nossa ancoragem situa-se na ontologia fundamental de Martin Heidegger, nomeadamente o seu filosofar sobre meditação e sua questão sobre a dimensão do esquecimento. *A presente tese pretende interpretar, pela via desta hermenêutica heideggeriana, a Reforma do Ensino Médio e sua conjuntura até o seu tornar-se Lei. Nossa suspeita é a de que foram criados desvios que dificultam a valorização, criação e cultivo de uma educação filosófica que traz, junto a si, um tempo de esquecimento. Resta-nos a pergunta: onde estaria a meditação no caminho formativo da Lei?*

A Área da Filosofia da Educação tem como característica fundamental a reflexão e a análise da realidade que permeiam as práticas formativas. Aqui, para contextualizar o que representa essa área, convido às palavras da professora e pesquisadora Nadja Hermann em seu texto “Pesquisa Educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade”. A “estranheza” é um sentimento que, para Maria Rilke, em uma epígrafe sobre a “paciência da chegada do nascimento de uma nova clareza” que nos inspira a desafiar o tempo da impermeabilidade na educação pela via desta pesquisa.

No título “*Caminhos de floresta*”, obra do filósofo Martin Heidegger, essas duas palavras me chamam para um olhar mais atento sobre o texto, que representa tanto para esta tese na sua entrada enquanto metodologia, que diz do seu valor e significado para a filosofia da educação e, por sua vez, para o momento em que esta tese está inserida. Ir ao encontro da paciência existente no nascimento de uma nova

¹ Anexamos a Lei ao final da Tese.

² Não será objeto da tese se deter no campo de conhecimento das políticas públicas e a gestão educacional, igualmente sinalizadas na Lei. O caminho pretendido aqui é o da tentativa de uma interpretação filosófica da formação humana no escopo da Lei.

clareza é uma pausa entre o pensamento que reflete e o pensamento que calcula. É um chamamento para o olhar sobre a complexidade da presença do *ser-no-mundo* do agora, na educação do Brasil. É um caminho a ser feito, um estar vindo de muito longe. “Weg” em processo de *des-coberta* e ocultamento. No caminho do termo do tempo “presente” é uma ponte interpretativa para interpelar sobre o que significa meditar para Martin Heidegger. Na sua obra “Meditação” de 1938/1939, anotações que não tinham a pretensão inicial de tornarem-se obra, nos motiva a pensar o Meditar (Besinnen) enquanto significado que literalmente assume uma ligação originária e intencional com o sentido (Siinn) da história. (HEIDEGGER, 2010, p. 16)

A potência que há na meditação heideggeriana não se limita a um fazer inerte que acontece a partir de um estado de parar-se frente ao mundo ou a si, mas adentra muito mais profundamente na história da tradição ocidental e no processo de modernização do próprio conhecimento, que implica para a história do conhecimento moderno. O acontecimento “apropriativo” tornou-se obra assim como “Meditação” fazendo parte de um conjunto de escritos que o filósofo escreveu no mesmo período.

A paciência imprime um tempo em que, assim como Hermann nos sinaliza atenção, Martin Heidegger, o filósofo da floresta negra, dirá no seu texto “Caminho do campo” de 1969, que,

Entrementes, a consistência e o odor do carvalho começam a falar, já perceptivelmente, da lentidão e da constância com que a árvore cresce. O carvalho mesmo assegurava que só semelhante crescer pode fundar o que dura e frutifica; que crescer significa: abrir-se à amplidão dos céus, mas também deitar raízes na obscuridade da terra; que tudo o que é verdadeiro e autêntico somente chega à maturidade se o homem for simultaneamente ambas as coisas: disponível ao apelo do mais alto céu e abrigado pela proteção da terra que oculta e produz. (HEIDEGGER, 1969, p. 68)

O que isso importa para o trabalho na Filosofia da Educação? O abrigo o qual Heidegger nos convida à construção fala sobre um caminho que precisa da segurança de um habitar a terra entre o que “oculta e produz”, estando disponível à escuta do apelo do mais alto céu. Assim também como o giro do olhar para os fenômenos educacionais que a filosofia da educação precisa realizar, motivado na paciência para construir suas análises e até mesmo construir outro tempo meditativo para o olhar sobre a formação humana na educação.

O traço maduro a que Heidegger se refere considera o mistério como algo fecundo. Uma terra capaz e disponível ao plantio. “Disponível ao apelo do mais alto céu e abrigado pela proteção da terra que oculta e produz.” (HEIDEGGER, 1969, p.

68). A terra necessita de cuidado e tempo. O tempo do olhar para o céu e conceber o que se oculta, também produz a meditação que sobre uma paciência espera na poesia do olhar a possibilidade de ainda agir com esperança.

Nesse sentido, amplo e fecundo é o solo da filosofia onde o pensamento protege a prática educativa como uma guarda criada para abrigar a sapiência e a liberdade do que pode pensar a educação em sua máxima potência. Portanto, sua contribuição é genuína e necessária para a prática formativa.

Para pensar a contribuição da filosofia da educação para a formação humana, o texto “Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura” das professoras do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, as autoras pensam juntas a extensão do termo sobre o que representa a filosofia da educação e seu diálogo com a formação humana.

O propósito desta tese é falar sobre um outro encontro, que é possível a partir daquilo que perpassa uma formação mais filosófica, o estar atento na espera fundamental que há quando se ocupa da prática efetiva do “filosofar”; Onde há o encontro com aquilo que, vindo do esperar-se fecundo, brota em seu tempo naquilo que é semeado. Perguntar-se como aquele ou aquela que se coloca enquanto questão no mundo, pensar em si mesmo, inquirindo-se como aquele que sabe que essa espera não é um momento de inércia, mas um estar na presença: “O pensar é futuramente o indagar pensante (o dizer apropriado em meio ao acontecimento da palavra sem imagens) da prontidão para a história da transição (a super-ação da metafísica).” (HEIDEGGER, 2010, p. 18)

Para adentrarmos na problemática dos conceitos de esquecimento e meditação em Martin Heidegger, precisamos analisar ontologicamente a questão do tempo em sua capacidade autônoma, “Que não pode ser alcançado por nenhuma descrição dos processos existenciais de singularização humana.” (HEIDEGGER, 2013, p.10) Pois,

Só nos resta uma coisa. Só nos resta esperar- esperar até que “o a-se-pensar” se nos anuncie. Mas esperar aqui não significa, de modo algum, adiar o pensamento. Esperar quer dizer aqui: manter-se alerta e, na verdade, no interior do já pensado em direção ao impensado, que ainda se guarda e se encobre no já pensado. Através de uma tal espera, justamente já pensando, estamos em via de nos encaminarmos para o que cabe pensar. Esta via pode ser um extravio. Ela permanecerá, porém, marcada pela disposição de corresponder àquilo que cabe pensar mais cuidadosamente. (HEIDEGGER, 2002, p. 120)

O meditar está na essência do ser resguardado pela *pre-ocupação* que antecede o cuidado (*sorge*). Onde estaria a essência que potencializa o aparecimento da verdade do Ser em um mundo possuído pela maquinação da técnica? No levantar os olhos para o céu? Talvez, seja um ato que demonstre uma busca por entre céu e terra. Cuidadosamente, correspondem aquilo marcado pela disposição do pensar, nos fala de um esperar meditando na presença da essência do pensamento de modo que o homem sempre se dirige para algum lugar. O Ser em sua indigência fundamental busca por uma parentalidade no mundo, mesmo que dirigindo-se à entrada dos caminhos de floresta encontre os obstáculos e mistérios que são próprios do percurso. Esta parentalidade é um encontro com a presença do aberto que habita na possível potência do vivido.

A meditação é um percorrer por entre o mundo concreto regido pela técnica, rumo à construção de um caminho “casa”. É um conceito que, junto à *pre-ocupação*, nesta estrutura do pensar se encontra no cuidar como um modo possível de Ser. O lugar da paz, da morada, pode ser construído. Uma paz que vem da serenidade, onde a formação acontece de forma perene; entre céu e terra o pensar dialoga em um exercício incessante que advém do que é criado a partir do mediado e imediato.

A educação crítica e filosofante é a base para uma formação humana contínua. Em tudo que a educação escreve a filosofia pergunta. Em tudo em que a filosofia pergunta a educação cresce. Este crescimento é existencial e humano.

Os textos de Martin Heidegger “Serenidade” e “O Caminho do Campo” apresentam o quadro significativo que envolve os diversos olhares sobre o conceito de meditação. É importante na relação direta com a Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio pensar o que há na Lei que distância a formação da meditação, em sua face onde o ser reflete sobre si e o mundo a sua volta, ou seja, onde o seu pensar não opera de forma calculista, colocando-se no mundo enquanto presença. Esta tese é construída a partir de três partes:

Na parte I “A Lei 13.415 e a Reforma do Ensino Médio” será apresentada a Lei e sua relação com os contextos históricos, seus porquês, sua dimensão técnica embasada pelo conceito de Técnica de Martin Heidegger e sua parte fenomenológica;

Na parte II “O horizonte filosófico” serão apresentados os primeiros filósofos e suas experiências com a busca do desconhecido; o giro hermenêutico rumo à ontologia heideggeriana; a verdade a partir da alétheia e seu diálogo com o logos e meditação;

Na parte III “Da formação: um sentido de formação humana a tradição da *Bildung*”

PARTE I: APRESENTAÇÃO DA TESE A PARTIR DA LEI 13.415 “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” E SUAS QUESTÕES FILOSÓFICAS.

Nesta parte da tese serão apresentados aspectos fundamentais da Lei 13.415/2017. Analisamos os impactos da mesma sobre outras Leis e procuraremos responder à pergunta: “*Por que ela surge?*” também interpretamos sua dimensão técnica à luz de um posicionamento filosófico, o qual será aprofundado no capítulo posterior a esse.

1.1. BREVE APRESENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017

A Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, publicada no D.O.U. em 17/02/2017, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Michel Temer apresenta no seu bojo 22 artigos e alguns incisos. A Lei norteia o que passou a se chamar “Reforma do Ensino Médio”. Em termos gerais, conforme se lê no seu *caput*:

Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesses termos, a Lei 13.415 impacta outras, a partir das quais a Educação vinha se orientando até então. Ao iniciar o trabalho de interpretação e análise deste documento público, que é base para o desenvolvimento da educação brasileira, sente-se a profundidade desse abismo apresentado pela Lei. Algo como a experiência de entrar em um labirinto.

A entrada no labirinto é iniciada a partir da compreensão de saber-se perdido. Através da experiência de sentir-se perdido em relação ao caminho ou a algo. Jean Grondin dirá na sua obra “Hermenêutica” que,

A dor infligida ou temida, em grande ou pequena extensão, oferece, antes como depois, os melhores argumentos para a crítica. Para este fim pode a hermenêutica aguçar a consciência. Talvez se possa contestar que, com isso, a desgraça não pode ser evitada para sempre. (GRONDIN, 1999, p. 40)

O filosofar é uma condição do humano e não uma ferramenta. O Ser é filosófico. Ou seja, racional. Ele pensa. O humano pensa e sabe que morre, sabe que vive, logo não tem como fugir do que é a tragédia da existência. Nas próximas páginas será apresentado o conceito heideggeriano de “Introdução ao filosofar”. O filósofo brasileiro Benedito Nunes dirá que é “Graças a *maiêutica*, encontrar por si mesmo aquele tipo de solução específico da filosofia, que jamais acobertando, disfarçando ou suprimindo os problemas, deixa o pensamento seguir, livre e criadoramente, o caminho de suas próprias perplexidades.” (NUNES, 2001, p. 19)

O labirinto é um lugar onde todos nos encontramos na vida. Ou experimentamos de fato a sinuosidade desse caminho quando nos é apresentado um estranhamento frente ao conhecido, ou até mesmo um tropeço. A experiência estética com o labirinto é um convite à entrada no caminho do pensamento.

Pergunto: será que a Lei enquanto um documento que é público, que se dirige às categorias educadoras e populares, deveria ser de tão complexa compreensão? Primeiro ponto: se é por que se mostra como algo tão difícil de ser compreendido, existe a necessidade que esta seja compreendida por todos. É preciso que as escolas e estudantes compreendam as mudanças que virão a partir da Reforma. Mas por que tal dificuldade não é entendida como um problema de interpretação?

A Lei 13.415 da Reforma do Ensino remonta a partir do que ela narra um novo cenário para a educação dos jovens. Ressalto aqui, que existe uma demanda na falta de habilidade em ler tais documentos que definem e dizem sobre a vida de tantos profissionais e cidadãos que não tem formação escolar de leitura para esta modalidade interpretativa. Penso que a capacidade em ler e interpretar deveria ser, como demonstra a potência hermenêutica, algo oferecido aos estudantes desde cedo com o ingresso na vida escolar. O desmonte que a Lei prevê sobre novas diretrizes para a formação é o enfraquecimento de disciplinas das Humanidades que, em tese, deveriam ser de ordem essencial para a formação humana no Brasil, tais como ensino da filosofia, sociologia, história e artes.

Antes de adentrarmos ao conteúdo e historicidade da Lei 13.415, apresentarei um breve cenário em 2013 quando Dilma Rousseff, na época Presidenta da República, encaminhou para a câmara dos deputados o Projeto de LEI Nº6.840-A, de

2013, a Comissão Especial³ destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Neste momento, iniciava-se o trâmite para pensar-se um “suposto Ensino Médio para os jovens do Brasil”. O que também deixa registrado um processo de diálogo e escuta que estava sendo iniciado para pensar introduções necessárias ao que seria a proposta de “Novo Ensino Médio” em debate com as categorias representativas e algumas conferências. Aloizio Mercadante era ministro da Educação em 2013⁴. Segundo Alice Negrão, o cenário no início de 2012 consistia no seguinte:

Após aprovação das DCNEM em 2012, ocorreu um movimento de acirradas disputas no Congresso Nacional sobre as determinações legais a respeito de “que tipo de Ensino Médio” e “para quem esse ensino deveria ser destinado”. Assim, visando a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) na Câmara dos Deputados. Em 2013, a CEENSI apresentou o Relatório que deu origem ao Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, passo inicial para a legislação do que veio a se constituir na atual Reforma (BRASIL, 2017a), a fim de instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização dos currículos por áreas do conhecimento. Nos argumentos referentes à criação da CEENSI apresentados no requerimento de sua criação, materializava-se a redefinição de novos interesses (inclusive de representantes das instituições e organizações privadas), e os direcionamentos do Estado sobre o Ensino Médio. Entre as alegações para o intuito, o relatório considerava que “[...] o Ensino Médio não correspondia às expectativas dos jovens, bem como a inserção profissional no mercado de trabalho”, além de que “[...] os resultados não correspondiam ao crescimento social e econômico do país” (BRASIL, 2013a, p. 1-2). (NEGRÃO, 2020, p. 31)

Os trâmites para a criação do novo ensino médio são cercados de diversos interesses. Na história das reformas na educação há um jogo político-partidário em questão. Nesse sentido, ganha aquele lado que tem mais peso, ou seja, votos. Dentre eles está o propósito de transformar a educação dos jovens em uma formação utilitarista, desviando a dimensão “comum” da grade curricular estruturada pela LDB de 1996 que propunha uma formação cidadã pautada na potência de uma educação crítica.

O PL nº 6.840/2013 foi intensamente contestado por pesquisadores da área educacional e pelos movimentos sindicais e estudantis, pois ameaçava a

³ Em consulta ao site da Câmara dos deputados, o que há sobre a compreensão de comissão temporária é que “As comissões especiais são criadas para dar parecer sobre propostas de emendas à Constituição; projetos de código; projetos de lei sobre tema de competência de mais de três comissões de mérito; denúncia contra o Presidente da República ou ministro; ou projeto de alteração do Regimento Interno.” Disponível em <https://www.camara.leg.br/comissoes/comissoes-temporarias>

⁴ Acerca do processo em tramitação da medida provisória até o projeto de Lei ainda no governo de Dilma Rousseff consultar <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-alozio-mercadante>

garantia do direito à educação e a luta pela não dualidade do ensino, já que o modelo estruturado pela organização curricular por opções formativas, fundamentava-se na ênfase sobre a falsa ideia de “escolha dos estudantes”, reforçando a hierarquização e fragmentação do conhecimento escolar. (NEGRÃO, 2020, p. 34)

Ao passo que vão sendo apresentadas as cenas de como a gestão pública lida com a educação brasileira e com disciplinas que em sua natureza incentiva a criticidade, pergunta-se: como a filosofia é tratada durante o desenvolvimento da educação no Brasil? A filosofia enquanto uma possibilidade que, em sua origem, propõe um pensar autônomo de cada ser em sua dimensão potente e criativa, enfrenta todo esse discurso que narra uma censura ao movimento filosofante de uma nação onde a própria disciplina é manuseada de forma interessada por perspectivas mercadológicas do ensino.

O tempo dentro dos interesses políticos é medido pela necessidade e força de determinados grupos partidários. Possuem fluência nos setores privados e públicos. Ou seja, é votado mais rápido aquilo que possui urgência para esses grupos, e não são colocados em urgência questões problemáticas de cunho social da sociedade como um todo. Ou seja, “Podemos inferir que o processo de racionalização e autonomização do campo educacional encontram-se diretamente ligados aos esforços de demarcação de uma identidade própria a esta área de atuação” (XAVIER, 1999, p. 34). Esse trâmite fica explícito na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵ que começou a ser discutida no Congresso em 1948, vindo a ser aprovada somente em 1961. (DAROS, 2013, p. 266)

Alimentar a sede por perguntar cultiva o espírito do filosofar. Uma educação que não reflete a si mesma é surda e cega. Portanto, não funcionará para as pessoas. Pensar sobre a educação que queremos é urgente. Mas sobre qual educação estamos falando? Qual educação queremos? Uma Educação neoliberal⁶?

⁵ Os projetos em disputa dentro do contexto de modernização do Brasil envolvem diretamente o plano de padronização de uma formação para todas e todos. Esferas religiosas dialogaram diretamente com a construção básica de um Brasil. Segundo Daros, “No contexto brasileiro, após a “Revolução de 1930”, período de fortalecimento do aparato estatal, disputas por hegemonia política, assim como a criação do Ministério da Educação e Saúde resultaram em uma batalha pelo controle do aparelho escolar, por meio da implementação de programas político-pedagógicos. Nesse entrave, destacam-se dois grupos de educadores – pioneiros e católicos -, que iriam estabelecer relações permeadas ora de zonas consensuais no que se refere à educação como causa cívica de redenção nacional, ora de oposição quanto à maneira como os fins propostos seriam alcançados. Enfim surgia no âmbito nacional o preceito de que pela reconstrução educacional se efetivaria a reconstrução social.” (DAROS, 2013, p. 160)

⁶O Neoliberalismo adentra a vida das pessoas através do “hino seja empreendedor”, nesse sentido é pensada uma educação que utiliza métodos que dimensionam o mercado e diminuem os indivíduos e

Conforme Raasch; Filisbino; Braatz; Soler:

O discurso neoliberal enfatiza a questão meritocrática, estimulando a competitividade e corrida pelo “sucesso” entre os indivíduos no contexto escolar. A motivação pela temática surgiu no contexto da pós-graduação (Mestrado) em Educação que os pesquisadores fazem parte. Incomodados com o paradigma atual, mesmo sendo educadores em distintas áreas, temos a necessidade de refletir sobre a educação como algo social e um direito de todos. O tema estudado é complexo e polêmico, porém necessário para compreendermos a educação que queremos para nossas crianças e jovens. (RASCH; FILISBINO; BRAATZ; SOLER, 2020, p.08)

No Brasil, o modelo de escola republicana é o de formar cidadãos para a democracia. Segundo a presente tese, a reforma desmonta aquilo que conhecíamos como educação republicana e instaura no seu lugar uma educação neoliberal.

Na Reforma do ensino de 1978, quando a filosofia é considerada inútil e retirada do currículo, esta mesma filosofia é a que assume para si a responsabilidade em apresentar possibilidades para os indivíduos que buscam conhecimento. O que é filosofia para a educação? Se na pergunta: para que filosofia da educação⁷ ? A questão monta sentido e uma abertura (*Erschlossenheit*) de caminho (*Weg*). A pergunta de H-G. Flickinger (Para que filosofia na educação?) nos provoca a pensar sobre caminhos abertos frente a uma educação que pensa;

Qualquer resposta “para que Filosofia da Educação?” exige, em primeiro lugar, o entendimento referente ao conteúdo desse termo. Pois a pergunta pressupõe uma diferença específica entre Filosofia e Teoria da Educação, diferença esta a partir da qual deveria ser possível compreender a função da reflexão filosófica, dentro do campo amplo do agir pedagógico e suas fundamentações teóricas. (FLICKINGER, 1998, p. 29)

Agora, adentro a linguagem em sua forma estruturalmente linguística do português, “Na” e “Da” são artigos definidos. Podem mudar o sentido da frase completamente. Embora, “Na” indique estar dentro de; com; junto à. O artigo “Da” tem indicação e informação de posse. Atentando para isto, o que podemos ver é como a filosofia pertence à educação. Neste caso, a educação torna-se filosofante. De outro modo, “Na” é como se a própria educação já falasse que há filosofia na educação.

suas demandas criativas e potencializadoras. A lógica é mercadológica, ou seja, há uma racionalidade que opera para a criação e desenvolvimentos das indústrias e dos conhecimentos técnicos. (Raasch; Filisbino; Braatz; Soler; 2020, p. 10)

⁷ Para que filosofia da educação? 11 teses de Hans- Georg Flickinger, um texto necessário para pensar a amplitude que há na própria necessidade do pensamento na sociedade. Ademais, por que sociedade? Porque a educação é o que forma uma sociedade. As várias faces e facetas educacionais germinam ressonâncias essenciais para o viver no mundo. (FLICKINGER, 1998, p. 29)

Ou seja, vemos uma estrutura linguística que denota uma presença oculta que pode vir à luz no exercício hermenêutico. Conforme Moura,

o exercício hermenêutico solicita do pensar como um movimento para adentrar na compreensão de algo desde uma autocompreensão. Logo, parece desejável que o pensar ocupe-se com certa demora na abordagem do termo em sentido heideggeriano. (MOURA, 2018, p. 04)

Tal exercício solicita o demorar-se sobre a questão da presença da coisa mesma em análise, expõe o objeto a um cotejamento o qual factivelmente nunca se encerra. Deste modo, abordar em sentido heideggeriano a compreensão de uma presença que nunca se encerra. Cabe sublinhar a abertura como uma possibilidade indeterminada, sendo ela um elemento de uma filosofia orientada na hermenêutica da faticidade, conforme orienta Heidegger, no escrito de 1923” (MOURA, 2018, p. 05).

Nosso fáctico em questão vai alterar em primeiro lugar, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que é dentro da história da criação de políticas educacionais a mais democrática já existente no Brasil. Pontuar o que a lei 13.415 desconstrói aqui é uma forma de estruturar aquilo que está sendo desmontado pela criação dessa Reforma. A pergunta que surge é: por que desmonta? E o que ataca? Essas perguntas serão respondidas no decorrer deste capítulo.

Na Lei nº 9.394, encontra-se uma elaboração ideológica para uma educação que demonstra abrangência na formação humana. É uma LDB que ressalta o pluralismo e a valorização do profissional da educação. É elogiada entre os profissionais da educação e pesquisadores que estudam políticas educacionais. Outro ponto importante nesta lei é que a gestão democrática do ensino público na forma de legislação dos sistemas de ensino é revolucionária e contém, algo que fala sobre medidas participativas em relação à gestão escolar. Essa Lei teve seu corpo quase alterado por completo. Então, o que há na reforma que derruba uma lei tão diversa que se direciona para as melhorias no ensino e aprendizagem tão conectados a práticas de gestões plurais? Tendo como base está LDB o foco é, sobretudo, na forma como o professor ensina, a qualidade do ensino, e o que o aluno aprende e como aprende. Ou seja, propõe um desenvolvimento progressivo de medidas que tendem a olhar para a educação como aquilo que é estruturante para o ser humano em seu processo de desenvolvimento intelectual.

Na Lei a 11.494, de 20 de junho 2007 apresenta,

Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Essa é uma das leis que a 13.415 quase suprime completamente do que foi promulgado em 2007. Ao que apresenta no site do Planalto, resta apenas um parágrafo intitulado “Da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade”, que indica pontos sobre as responsabilidades intergovernamentais da União.

É importante ressaltar que sobre a valorização dos profissionais da educação, fica claro que aqueles que estão trabalhando na educação no Ensino Médio são atingidos diretamente pela Reforma. No trabalho de conclusão de curso “A “LIQUIDEZ” do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente” da pedagoga Marina Muniz Monteiro da Universidade Federal de Uberlândia, que foi defendido em 2019, a autora traz alguns pontos sobre a complexidade da valorização de uma educação com qualidade. A autora diz:

Com o início das discussões da MP 746/16 e sua posterior conversão na Lei 13.415/17, que versam sobre a Reforma do Ensino Médio, consideramos válido voltar nossas atenções para o tema devido a sua atualidade e grande relevância, já que transforma sensivelmente toda a estrutura desta etapa da educação. (SOARES, 2019, p. 07)

A notória transformação estrutural que a Reforma do Ensino Médio causa é significativa para a vida dos profissionais da educação, mas toda a sua forma de ser exposta, inicialmente como medida provisória, compromete o significado que uma Reforma precisaria conferir para a educação. Porque coloca o “tempo”, fator tão importante quanto raro quando se trata de educação em estado de atropelamento. Sem prazo para se pensar, não há o que se pensar a tempo para qualificar melhorias para um sistema educacional que será alterado e modificado por tal medida. O fato é que,

A Lei 13.415/17, em primeira fase foi colocada através da Medida Provisória 746/2016, instrumento legal pouco adequado para assuntos dessa natureza e que demonstra o caráter autoritário da norma. As reformulações propostas causaram polêmica e discussões, não só pelo caráter pouco democrático de sua promulgação, mas principalmente pelo seu teor, que como consideram muitos estudiosos, prejudicam a formação do jovem, subsumindo-a aos interesses mercadológicos e precariza ainda mais a profissão docente, indo de encontro a uma tendência de superação da fragmentação formativa

apresentada pelas últimas políticas curriculares para o Ensino Médio. Esse autoritarismo, juntamente ao fato dos professores do EM não terem sido ouvidos no processo legislativo, pode ser a razão de a maioria dos entrevistados afirmarem conhecer apenas superficialmente o texto da lei, e de alguns erroneamente pensarem que o currículo será acrescido de novas disciplinas. (SOARES, 2019, p. 14)

Apresentar elementos do plano formativo da Reforma do Ensino Médio constitui esta tese, que se localiza na filosofia da educação, instância do saber que investiga novas possibilidades para um outro olhar e um outro formar ao que tange a formação humana, mas, sobretudo, que trabalha diretamente a questão do tempo em sua história a partir da meditação heideggeriana, conceito que estrutura uma maneira de logos⁸.

A importância em analisar o trâmite onde esta Reforma se insere na estrutura histórica da educação brasileira dá-se como objetivo para todas e todos os envolvidos, apontando o quão ela é basilar para todo um sistema que precisa estar sendo revisto e constantemente analisado, para que aquilo que está sendo oferecido de fato enquanto política formativa esteja em diálogo com a realidade.

A tendência em criar um Ensino Médio pautado no mercado de trabalho é erroneamente considerado por alguns como uma boa saída para a formação dos jovens egressos no Ensino Médio. No entanto, essa formação é capaz de atrofiar as possibilidades disponíveis para a elaboração de sentidos de vida e de formação da vida social. A possibilidade em abranger as perspectivas que esses jovens teriam enquanto oportunidade de acessar um plano de ensino, que tornem os alunos mais capazes de perguntar, de olhar e interagir com o movimento de devir do mundo e da própria vida faz parte de um plano formativo que prepara o ser para ser ele mesmo no mundo enquanto um indivíduo de singularidades e único.

Isso nos faz pensar acerca do esvaziamento da linguagem, citado na obra heideggeriana de 1946 “Sobre o humanismo”, na qual o autor questiona o processo de distanciamento que o homem historicamente vai fazendo da linguagem, considerada por Martin Heidegger “a casa do ser”.

A casa do *ser-no-mundo* é aquela em que ele compreende e produz linguagem. Ontologicamente, a partir da ideia de faticidade e do conceito de homem,

⁸ Na segunda parte desta tese será trabalhado o conceito de Logos e sua dimensão formativa mediante interlocução com a Lei 13.415 da Reforma do Ensino.

contido na obra “Ontologia: Hermenêutica da faticidade” que nos oferece um importante entendimento para pensar o que há na casa “ser”. Heidegger dirá que:

Os conceitos de “homem”, a saber: 1) ser vivo dotado de razão e 2) pessoa, personalidade, provêm da experiência e visão de mundo cujas condições objetuais nos são dadas de antemão e ocasionalmente de uma maneira determinada. A primeira forma pertence ao contexto temático que pode ser indicado pelo número de objetualidades: planta, animal, homem, demônio, Deus. (Em princípio, não há necessidade de pensar sobre uma experiência biológica específica de tipo biológico ou científico-natural em sentido moderno). A segunda forma o conceito de homem que nasce exposição cristã das qualidades originais do homem como criatura de Deus, baseada na revelação veterotestamentária. Em ambas as determinações conceptuais, o que está em jogo é a fixação dos elementos que configuram ou compõem algo previamente dado, que posteriormente, em função de tais elementos, atribui-se um modo de ser ou se deixa na indiferença de um ser real. (HEIDEGGER, 2016, p. 28)

Na analítica existencial de Heidegger, podemos olhar para lugares singulares na história do ser. O lugar da filosofia é o lugar do pensar e do poetar a história do ser. Um lugar de uma possível construção de um real compreendido a partir do modo de existir no mundo. Desse modo, pensar uma educação que esteja sendo conduzida por um tempo que negligencia o tempo da reflexão e o lugar da arte. O lugar do ser. Heidegger continua:

Por outro lado, é necessário tomar cuidado com o conceito de “ser dotado de razão”, uma vez que tal conceito perde o decisivo do sentido de Logos [ser vivo dotado de razão]. Na filosofia científica clássica grega (Aristóteles), logos nunca quer dizer “razão”, mas fala, conversa. Portanto, o homem é o ente que tem seu mundo ao modo do que é falado. (HEIDEGGER, 2016, p. 29)

Esse lugar restitui o ser a ele mesmo, trazendo-o e guiando-o para junto da sua essência. Pensar junto a essência do ser é abrigar-se junto a uma outra compreensão. Esse exercício compreende que o pensar enquanto aquilo que interage com diversas modalidades da própria linguagem é integrado ao mundo e aos seres.

Por isso, talvez, a filosofia enquanto uma disciplina curricular perturbe tanto aqueles que trabalham contra a possibilidade do próprio questionamento sobre as coisas. Quando essa perturbação se torna um distanciamento promovido por uma política, esta pode oferecer danos formativos inenarráveis. Heidegger diz:

O pensamento com-suma a referência do Ser a essência do homem. Não a produz nem a efetua. O pensamento apenas a restitui ao Ser, como algo que lhe foi entregue pelo próprio Ser. Essa restituição consiste em que, no pensamento, o Ser se torna linguagem. A linguagem é a casa, do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e os poetas lhe servem de vigias. Sua vigia é com-sumar a manifestação do Ser, porquanto, por seu

dizer, a tornam linguagem e a conservam na linguagem. (HEIDEGGER, 1995, p. 25)

O esquecimento da essência da verdade do ser é um modo de produção humana localizada no mundo objetivo que é regido pela técnica moderna (maquinação). Irei desenvolver mais acerca disso ao longo do texto. Essa pausa é importante para falarmos que a Reforma do Ensino Médio alimenta o esquecimento fundamental onde os estudantes, cada vez mais, distanciam-se da sua essência e da sua possibilidade de viver a filosofia. Essa essência, a qual Heidegger denominará como morada, é o pensamento. O homem é desde sua origem lançado no mundo para transformar a si e ao mundo. Quando a educação não convoca o ser para a sua casa, ou seja, para uma elaboração de linguagem sobre si mesmo, alimentamos o “esquecimento”:

Na era do esquecimento do ser, o homem é sobretudo o esquecimento e o esquecível. Ele é esquecível, uma vez que não apenas não pensa mais no ser, mas também não consegue levar o ser em consideração em sua verdade. Assim o homem é esquecível porque não é admitido na lembrança do ser e é repellido pelo próprio ser como aquele que guarda sua verdade, de tal modo que ele só permanece entregue ao ente mesmo e ao seu domínio. (HEIDEGGER, 2013, p. 117)

Entraremos na analítica existencial heideggeriana, que nesta tese é trabalhada a partir da questão do esquecimento, interpretação sobre o impacto do distanciamento do ser da sua casa “linguagem” que representada para a formação humana, a partir da Reforma do Ensino Médio “De há muito, demasiado muito, o pensamento vive no seco. Será que se pode chamar “irracionalismo” o esforço de repor o pensamento em seu elemento?” (HEIDEGGER, 1995, p. 27) É sobre isso que, em uma contradição histórica, a dita era do racionalismo distancia o ser da sua essência, morada-habitar onde se produz linguagem. Vamos encontrando contato com isso, a partir daquilo que estará denominado enquanto pensamento científico ou até mesmo pela tecnificação do próprio pensar, “A filosofia é perseguida, caso não seja ciência. O que se considera uma deficiência, idêntica à *inciência*. Na interpretação técnica do pensamento, se abandona o Ser como elemento do pensar.” (HEIDEGGER, 1995, p. 27)

Todo o contexto que envolve a Reforma do Ensino Médio fala de um modo de produção específico que visa formar e transformar princípios formativos que enaltecem uma dita *negligenciação* do pensar: um desvio ou declínio dessa suposta proposta formativa. Martin Heidegger dirá o contrário na sua obra “Introdução à

Filosofia", que fala sobre o ser já estar para a filosofia. Soares explicará um pouco acerca da influência do estado na educação:

No atual contexto político e socioeconômico, de um modo de produção pautado nos ordenamentos do capitalismo, na economia de mercado e na globalização, é fato que as políticas públicas estão afinadas com esses princípios. Na educação, a influência desses princípios não poderia deixar de ser percebida de maneira marcante, pois, sendo parte do aparelhamento ideológico do Estado, está a seu serviço para difundir seus ideais, além de formar cidadãos que atendam às necessidades econômicas em nome de uma política desenvolvimentista. (SOARES, 2019, p. 12)

O grande desafio parece ser o desenvolvimento do eu interno. Ou seja, onde habita o olhar para dentro, o mundo de dentro. O desenvolvimento do eu interior. Quando há um habitar construído com cuidado e conhecimento de si, o ser responde melhor para um desenvolvimento com cuidado do externo, com o seu mundo exterior, ou seja, com o mundo. O objetivo comum deveria ser justamente esse, o da construção de melhores perspectivas que deem suporte ao interno do ser, que olhe para dentro de si.

Há na educação, conforme nossa perspectiva, algo misterioso que brota no meio do processo de desenvolvimento de uma humanidade, algo como uma “força silenciosa do possível”. (HEIDEGGER, 1995, p. 31) Segundo Heidegger:

Quando o pensamento, saindo de seu elemento, chega ao fim, compensa essa perda, valorizando-se como *techne*, isto é, instrumento de formação para se tornar, com isso, atividade acadêmica e, posteriormente, atividade cultural. A filosofia se vê transformando, aos poucos, numa técnica de explicação pelas últimas causas. Já não se pensa. Ocupa-se de “filosofia”. (HEIDEGGER, 1995, p. 31)

Heidegger pontua que já não se pensa. Ou seja, não há conexão com a essência do pensamento. Que a modificação no que habita o cerne do pensar, enquanto lugar de uma linguagem que está conectada com o mundo, potencializa muito mais o esvaziamento da linguagem, a partir desse tal “ocupar da nova filosofia”. “O esvaziamento da linguagem que prolifera rápido por toda parte não corrói apenas a responsabilidade estética e moral, vigente em todo emprego da linguagem. Provém de uma ameaça à Essência do homem. Um estilo apurado, somente ainda não demonstra termos evitado esse perigo essencial” (HEIDEGGER, 1995, p. 32)

Fala-se, aqui, de uma forma de manifestação, de um tipo específico de linguagem, onde ela se coloca frente a um tempo e à própria ciência, ou seja, ao próprio conhecimento. Sendo a era do irracionalismo, como cita Heidegger a partir de uma modalidade moderna em que a filosofia foi inserida, em sua forma mais seca.

Pois, “A decadência da linguagem, ultimamente muito comentada – e com bastante atraso – não é a causa, mas já uma consequência do processo no qual a linguagem, sob o domínio da moderna metafísica da subjetividade, decai quase inevitavelmente de seu elemento.” (HEIDEGGER, 1995, p. 33)

Tais mistérios constituem a existência humana, onde a sua clareira estará sempre guardada em sua verdade, encoberta e mutante. A Lei maquina uma visão de mundo que apressa e tende a desviar o olhar do ser sobre ele mesmo e sua curiosidade frente ao ser-no-mundo. O mundo não é uma máquina, é uma natureza. Na obra “Ser e Tempo” Martin Heidegger opera com o termo curiosidade que tem haver, com uma outra forma de ver. Uma possibilidade de ver um mundo enquanto aquilo que está previamente disposto ao aberto. Neste sentido os alunos ao serem regidos por medidas que não estejam comprometidas com tal “abertura” podem caminhar por entre as fronteiras do conhecimento sem curiosidade, e sem curiosidade não há espanto. Pois,

Durante a análise da compreensão e da abertura do pre, fez-se referência ao *lumen naturale*. Denominou-se também a abertura do ser-em de *clareira* da presença. É somente nessa clareira que se torna possível qualquer visão. A visão foi concebida na perspectiva do modo fundamental de abertura própria à presença, ou seja, do compreender no sentido de uma apropriação genuína dos entes com os quais a presença pode relacionar-se e assumir uma atitude segundo suas possibilidades de ser essenciais. A constituição fundamental da visão mostra-se numa tendência ontológica para “ver”, própria da cotidianidade. Nós a designamos com o termo *curiosidade*. Em suas características, a curiosidade não se limita a ver, exprimindo a tendência para um tipo especial de encontro perceptivo com o mundo. Interpretaremos esse fenômeno com um propósito fundamentalmente ontológico-existencial. Não limitaremos a sua orientação pelo conhecimento que, já cedo e na filosofia grega, foi concebido, não por acaso, segundo o “prazer de ver”. (HEIDEGGER, 2015, p. 235)

“Com isso cremos estar diante do mistério.” (HEIDEGGER, 1995, p. 33). Nesta estrutura que propõe uma curiosidade, o entre céu e terra habitará o homem sobre esta quadratura, a qual Heidegger nos convida a adentrar. Pensar o diálogo com a curiosidade é potencializar o ver e o próprio filosofar. Quando se nega a filosofia para alguém, nega-se uma possibilidade, um modo de viver que há na potência da questão-pergunta e que é posta sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

Então, quando pensamos a educação longe da filosofia, uma prática que tem como base o olhar para o conhecimento, a curiosidade e a liberdade de expressão, faz-se necessário replantar perguntas mesmo que em solo seco, como diz o próprio Heidegger. Não há educação sem perguntas. Sem a própria possibilidade de

questionamento. Não há educação sem filosofia. Por isso é necessário perguntar: sobre qual educação estamos falando, quando tratamos da Lei 13.415?

Caso o homem ainda deva encontrar o caminho da proximidade do Ser, terá de aprender primeiro a existir no inefável. Terá que conhecer o extravio do público como também a impotência do privado. Antes de falar, o homem terá que deixar-se apelar pelo Ser mesmo com o risco de, sob um tal apelo, ter pouco ou ter raramente algo a dizer. Somente assim, se restituirá à palavra preciosidade de sua Essência e ao homem, a habitação para morar na Verdade do Ser. (HEIDEGGER, 1995, p. 34)

Tendo em vista o que foi apresentado, os desafios colocados mediante a complexidade das medidas que compõem a Lei 13.415 deixam diversos questionamentos, mas também uma elaboração curiosa: só é possível a existência da filosofia enquanto uma alternativa oferecida como uma possibilidade de expressão e expansão. O que acontece quando um currículo nega essa possibilidade de potência? O mundo parece ficar paralisado dentro de uma racionalidade cega em solo seco. Que não vê e nem tem a curiosidade de ir rumo ao aberto da vida. O perigo de uma educação não ser filosófica é justamente pela alternativa de diálogos com outros lugares do saber. A pergunta é um diálogo aberto com o mundo. A filosofia dialoga com todos os saberes. A pergunta é uma conversa com aquilo que fala e com o que também silencia. Deste modo, para onde estaria se dirigindo esse novo pensar proposto a partir da formação técnica que povoa a Reforma do Ensino Médio? Como diz Martin Heidegger “da qual tardiamente se mostra como consequência” (HEIDEGGER, 1995),

Não haverá nesse apelo ao homem, não haverá na tentativa de preparar o homem para tal apelo, um esforço pelo homem? Para onde se dirige “a Cura” senão no sentido de reconduzir o homem de volta a sua Essência. O que isso significa senão tornar o homem (*homo*) humano (*humanus*)? Destarte é a humanistas a preocupação de um tal pensamento. Pois humanismos é curar e cuidar que o homem seja humano e não inumano, isto é, estranho à sua Essência. Todavia, em que consiste a humanidade do homem? Ela repousa em sua Essência. (HEIDEGGER, 1995, p. 34)

O que está contido nessa Lei é um apelo à maquinação do ser. Um tipo de produção de formação educacional que coloca o indivíduo em contato direto com as necessidades e demandas do mercado. Mas o apelo que Heidegger anuncia é justamente para um retorno à essência, natureza esta que se dispõe ao filosofar. A questão que se apresenta é desvelada a partir em dois caminhos que apelam por duas necessidades diferentes: uma que opera frente a necessidade de ocupar o âmbito do

cuidado do ser naquilo que tange ao seu próprio conhecimento de si, e outro que demanda e oprime o campo dessa infinita possibilidade filosófica.

1.2 RELAÇÃO DA LEI COM OUTROS CONTEXTOS HISTÓRICOS – POR QUE ELA SURGE?

Aqui, será exposto outros olhares a respeito de contextos históricos no Brasil em que outras Leis também polêmicas surgem a partir de Reformas que modificam a estrutura da educação brasileira. Marilena Chauí se refere ao brasileiro como um povo de memória curta. Mas, de fato, somos uma nação submetida desde sempre a um processo de esquecimento de nossa história. O esquecimento é uma parte fundamental a ser considerada na história da formação intelectual do Brasil.

Desde a fundação do Brasil colônia, Portugal trouxe disciplinas para serem oferecidas no período colonial. Em “O ensino de Filosofia no Brasil”, publicado em 1959, Evaristo de Moraes Filho mostra que desde 1549 havia por estas terras a presença da filosofia como disciplina oferecida pelos jesuítas na colônia. De forma alguma aqui, o objetivo se mostra em defesa a práticas jesuítas, mas a analisar o que há neste documento tão histórico que pauta a filosofia como algo já presente nas escolas iniciais do Brasil. Segundo a pesquisa do autor,

I — NO PERÍODO COLONIAL 1. O ensino da filosofia no Brasil é quase contemporâneo da sua descoberta. Eis uma afirmativa que poderá causar surpresa àqueles que, de costas para a história dessa disciplina entre nós, só se preocupam com o que se passou ou se passa em outros centros de cultura. Mas o fato é que, com a vinda de Tomé de Sousa em 1549, aqui chegaram os seis primeiros jesuítas. Era recente a criação da Ordem, tendo sido entregue à Companhia de Jesus todo o trabalho de catequese e de ilustração da nova colônia. Logo no ano seguinte doava o Governador Geral um terreno a Manuel da Nóbrega, em Água de Meninos, para a construção do primeiro colégio. E aí se funda em 1556 este centro inicial de aprendizado e educação. Claro que a principal preocupação era a da catequese e a de ensinar a ler e escrever. Ao lado da escola primária já apareciam, contudo, os estudos de nível secundário ou normal. A primeira legislação escolar da Companhia, as Constituições de 1559, aplicadas à instalação dos cursos em terras brasileiras, exigia cinco anos para as letras e sete para os estudos universitários de filosofia e teologia. Era privativo da Universidade de Coimbra o estudo de direito civil, o canônico no foro contencioso e a medicina. Por outro lado, formavam-se nos colégios da Companhia não somente mestres, como igualmente licenciados. Segundo o padre Serafim Leite, o primeiro curso de filosofia que se leu no Brasil ocorreu no ano de 1572: «No fim dele, o Colégio da Bahia deu o grau de Mestre em Artes aos estudantes de fora; aos de casa também, aos que o mereciam ou se destinavam a Mestres» (1). E, em outro escrito, informa ainda o conspícuo sabedor das nossas coisas dos tempos coloniais: «Concluamos com a nota final de que se chegaram a

dar graus em Arte (filosofia), no Colégio da Bahia, no século XVI. A primeira colação de (1) SERAFIM LEITE, S. J., O Curso de Filosofia e tentativas para se criar a Universidade do Brasil no século XVII, in *Verbum*, tomo V, Fase. 2, julho de 1948, pág- 107. grau de bacharel em Artes é de 1575; e do ano seguinte a licenciatura. (FILHO, 1959, p. 01)

Consta no escrito que em Olinda-PE ensinava-se filosofia por volta de 1580. Este documento é importante para trazer-nos à luz a história da disciplina de filosofia no Brasil desde sua fundação, pois, “Segundo este exímio pesquisador, coube ao padre António Vieira escrever o primeiro Curso de Filosofia no Brasil, como livro de texto para as lições que proferiu no Curso de Artes nos anos de 1629 e 1632. Tem-se notícia desse fato pela sua correspondência e através de referências de terceiros, mas a obra nunca foi vista posteriormente.” (FILHO, 1959, p. 05)

Os estudos de Filosofia e Artes estão no Brasil desde o período colonial. O que é notório é que essas disciplinas são basilares neste país dentro do processo político entre o Brasil Colônia e o Império. A estrutura de ensino trazida por Portugal era, por sua vez, influenciada pelos parâmetros educacionais da França. Ou seja, fica claro que a filosofia desde sempre é uma disciplina que, em sua gênese no Brasil, brota de disputas políticas entre um certo tipo de país e outro. Sendo assim advinda deste processo sempre conflituoso, continua o autor,

II — SÉCULO XIX — NO BRASIL-IMPÉRIO 4. Depois da Independência, recrudesceram extraordinariamente os debates parlamentares e os ensaios para a criação de estudos superiores de filosofia no Brasil. Sucediã-se os projetos na Assembleia Constituinte e Legislativa e, mais tarde, na Câmara dos Deputados. Dado o caráter esquemático deste escrito, não poderemos ir além de simples indicações históricas, mormente por se tratar de meras tentativas sem maiores consequências práticas. Denotam, contudo, a nítida preocupação de que já se encontravam possuídos alguns homens públicos no primeiro trintênio do século XIX entre nós. Com pouco mais de um mês da instalação da Assembleia, a 12 de junho de 1823, propunha José Feliciano Fernandes Pinheiro a criação de uma universidade pelo menos, que deveria ser localizada na cidade de São Paulo. Não se fala ainda, nesta sugestão, no ensino da filosofia. Mas, a 19 de agosto, apresenta à Comissão de Instrução um projeto, no qual já se declara expressamente que haverá duas universidades, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda, «nas quais se ensinarão todas as ciências e belas-letas». Criava, desde logo, um curso jurídico na cidade de São Paulo, ao qual se aplicariam provisoriamente, com as alterações necessárias, os estatutos da Universidade de Coimbra. Entrando no debate da proposição, demonstra Pedro de Araújo Lima a necessidade de se proverem os meios financeiros para a manutenção da universidade e a vantagem de se criar em Pernambuco, na cidade de Olinda, um curso jurídico e outro filosófico. Manoel Jacinto Nogueira da Gama dá sua preferência pelo estabelecimento da universidade na Corte, onde já se professam — informa — aulas de primeiras letras, de gramática latina, de filosofia racional e moral, de grego, de francês, inglês e desenho. Emitindo sua opinião sobre o projeto, assim começa, incisivo, o deputado paulista José Arouche de Toledo Rendon: «Sou do mesmo parecer do Senhor Araújo Lima no aditamento ao § 4.º para que ambas as universidades, desde já, hajam as

faculdades de jurisprudência e de filosofia». José da Silva Lisboa (depois visconde de Cairu) inicia com estas palavras um novo projeto, em setembro de 1823: «Criar-se-á, por ora, uma universidade nesta Corte, à custa do Tesouro, a qual se intitulará: Universidade das Ciências, Belas Letras e Artes». Promulga-se a Constituição do Império, de 23 de março de 1823, sem que se houvesse chegado a uma conclusão quanto à universidade a ser instituída. Reabre-se o debate mais tarde, já na Câmara dos Deputados, tendo prevalecido afinal o ponto de vista dos que se inclinaram pela fundação de dois cursos jurídicos, respectivamente, em São Paulo e Olinda. Tinha sido esta a opinião de Antônio Carlos R. de Andrade Machado, ainda na Constituinte, em 1823: «O colégio filosófico não insta tanto a vista da necessidade que temos de magistrados e advogados...» (7) Criados por lei de 11 de agosto de 1827 e instalados os cursos jurídicos em 1828 (São Paulo, 1^o de março e Olinda, 15 de maio), incluíam-se aí as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios à matrícula. Por lei de 7 de novembro de 1831, constituiu-se o Curso Anexo às Academias, então chamado à maneira coimbrã Colégio de Artes, com estas cadeiras: latim, em prosa e verso; francês e inglês, em prosa e verso; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia. Daí vir a escrever mais tarde Tobias Barreto, em 1874: «Na verdade, o que é a filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório, que a lei diz ser preciso para fazer-se o curso de certos estudos superiores». (FILHO, 1959, p. 07)

É fundamental olhar para o passado e ver como até os dias de hoje algumas posturas se repetem na lida com a educação no Brasil e como ela é tratada e olhada a partir da ótica do campo de disputa. Duas questões nos chamam à atenção na citação acima. A primeira é pela escolha da linha de pensamento do curso oferecido se seria “jurídica” ou “filosófica”. E a segunda é o debate na assembleia instalado a respeito de “O que é a filosofia entre nós”, como demonstrado acima, possivelmente pronunciado por Tobias Barreto em 1874, ou seja, no século XIX.

Estamos falando da Lei 13.415, onde houve uma tentativa de exclusão da disciplina de filosofia no ensino médio e vemos em outro documento do ano de 1879 a presença de um decreto que cita a filosofia como uma disciplina que poderia ser retirada do currículo, “Por esta mesma época vinha a ser promulgada a reforma da instrução pública (ensino primário, secundário e superior, Reforma Leôncio de Carvalho), pelo decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, que manteve a cadeira de filosofia no Colégio Pedro II e a incluiu no currículo das escolas normais.” (FILHO, 1959, p. 10) Agora, vamos analisar o que diz Rui Barbosa em 1882:

Em 1882 emite Rui Barbosa o seu erudito parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior, mantendo a cadeira de filosofia no nível secundário, mas reduzindo-a à história das ideias, sistemas e escolas, escrevendo textualmente, em defesa do seu ponto de vista: «Já não é possível que a filosofia se ensine oficialmente de outro modo. Hoje de que maneira se procede? Ensina-se a provar como de certeza absoluta, como de exatidão verificada, certas e determinadas maneiras de ver, a respeito da natureza da alma, da origem do mundo, das causas finais, da ordem do universo. Mas acerca de cada um desses imensos problemas, quantas opiniões diversas,

contrárias, opostas, não têm existido e disputado a palma da verdade? Por ventura o Estado há de escolher, tem o direito de escolher, nessa luta de afirmações e negações profundas, bandear-se a um sistema militar numa escola, impor aos que frequentam os seus institutos docentes o ensino do credo de uma filosofia especial ou de uma seita religiosa? Com que direito ordenais ao examinando, ao aspirante ao currículo das Faculdades: Provai-me a imaterialidade da alma, ou as portas do ensino superior não se vos abirão? Não, este não é o papel do Estado; entre as filosofias, entre as religiões, não é a êle que incumbe eleger, mas à consciência individual. O que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola, o conhecimento das bases da apologia de cada sistema, a separação entre a parte dessas ideias que a verificação experimental tem confirmado e a que pertence ao domínio extra-científico da metafísica e dos sentimentos pessoais do sistemático ou do crente. (FILHO, 1959, p. 10)

Continuemos para entendermos como a filosofia transita desde o Brasil Colônia para o Império e para a República e como se repete o debate acerca da soberania de um ensino puramente utilitarista, porque;

Antes da queda do regime imperial, ainda duas outras tentativas de reforma do ensino devem ser mencionadas: Almeida de Oliveira e Barão de Mamoré. Este, ministro do Império, nomeou uma comissão para estudar as bases da reorganização do ensino em começos de 1886. Chegou o projeto a ser remetido à Câmara dos Deputados, onde recebeu parecer em junho de 1887. Já se reconhecia ali que o ensino secundário estava em decadência. Para elevá-lo criava-se uma Faculdade de Letras, no Colégio Pedro II, como complemento do bacharelado, com estes fundamentos e objetivos: «Essa Faculdade facilitará aperfeiçoada cultura intelectual aos que quiserem seguir a carreira profissional e modificará a feição do ensino entre nós, imprimindo-lhe certa elevação que dará rigoroso impulso ao movimento literário e científico. É tempo de tirar ao ensino o caráter exclusivamente utilitário, como preparo para as profissões lucrativas». A Faculdade de Ciências ficava para outra oportunidade. Mantinha-se o ensino da filosofia no curso secundário, inclusive neste mesmo nível, como anexo ao ensino normal. (FILHO, 1959, p. 11)

Pois bem, a supressão da Filosofia ocorre desde o Brasil Império em meados de 1823. Agora, na República a filosofia passou dois anos sem compor o currículo como disciplina obrigatória e entre essas idas e vindas mostra-se que,

No que diz respeito ao ensino da filosofia em qualquer dos graus de ensino, secundário ou superior, nenhuma alteração radical pode ser observada, de imediato, com a implantação da República. Mantém-se a cadeira no Colégio Pedro II e nenhuma providência é tomada no plano universitário que denote mudança de orientação pedagógica. Na reforma da instrução levada a efeito no Estado de S. Paulo em 1890, não aparece a filosofia no currículo do ensino normal. Já na reforma de 1892, encontra-se a filosofia como disciplina obrigatória, ao lado do latim, do grego, da literatura portuguesa, do francês, etc. (FILHO, 1959, p. 11)

Esse documento expõe alguns dramas entre decretos que regeram o Brasil e sua organização interna educacional em termos de currículo. Visto que isso ocorre,

nosso olhar se direciona para como a disciplina da filosofia é atacada em diversos momentos dentro da história do nosso país. O autor finaliza esse documento mencionando como “momento atual” em relação ao ensino secundário e normal na época de 1942, que pode ser destacado como uma grande viagem até 2017. Filho defende uma outra metodologia para o ensino da filosofia, pois:

Em verdade, a filosofia, que é esforço criterioso de compreensão, sobre as aquisições cotidianas da ciência positiva, procura sempre mais e mais esclarecer-se na verificação da realidade existente não só nas passageiras flutuações do contínuo modificar-se das coisas, mas também, e quanto possível, nos próprios fundamentos do ser entendido em inteligência global explicativa de tudo e de nós mesmos. (FILHO, 1959, p. 16)

A crítica tecida por Filho nos traz uma importante contribuição, tendo em vista que esta é oriunda do ano de 1959 sob análises de documentos que buscando por rastros de referências estar sob domínio público na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e que diz:

Finalmente, outra crítica a fazer a respeito do ensino da filosofia no Brasil reside no excesso de dogmatismo e tradicionalismo que o envolve. Nada mais perigoso e mortal para o pensamento filosófico do que o dogmatismo, a ausência de exame crítico dos problemas e de suas soluções. Era matéria filosófica nada pode ser admitido a priori como certo e correto, sem passar pelo crivo lógico da razão. Se a filosofia é a reflexão crítica do espírito sobre os dados do conhecimento científico e do próprio espírito humano que conhece, como admitirem-se verdades inconclusas e definitivamente estabelecidas? (FILHO, 1959, p. 26)

Ao final do texto, temos uma grande crítica do autor diante de tantas controvérsias impostas ao ensino de filosofia. Para adentrarmos a história do agora nas divergências do presente, sabemos que estas estão em um plano de desenvolvimento crescente no Brasil e que urge a necessidade de incentivos à pesquisa e ao desenvolvimento de disciplinas que incentivem a produção do conhecimento filosófico.

Quando se olha somente para o desenvolvimento econômico de um país, coloca-se na frente a necessidade de interpretar a lida com o viver a extrema sede pelo desenvolvimento do mercado de trabalho. Falta no prato não a comida, mas o sentido de lutar para tê-la. Vimos, desde a origem de nossa fundação, como isso se atravessa em nossa história na educação e sobretudo dos projetos que visam o desenvolvimento do país.

O que é implantado na cabeça do povo é que trabalhar diariamente é necessário para viver. Pergunto-me: morre-se apenas de fome? Onde o estado se

ausenta de suas responsabilidades? A luta para criar uma educação que dialogue entre a necessidade de ter melhores condições para viver e o reconhecimento da necessidade de ser responsável pelo mundo que vive em busca de sentido parecem ser o grande projeto que a educação perde quando uma Reforma como a 13.415 é aprovada da forma que foi.

Nessa pausa entre o passado e o agora, fiquemos com a grande coisa que se mostra nessa lei, que é a anulação da possibilidade primeva do indivíduo ir de encontro à filosofia, onde o Ser encontra sua essência. A sua decisão autoritária inicial de colocar a filosofia e a arte quase que de forma invisibilizada, retirando-as do currículo do ensino médio como se estas fossem “inúteis” para a formação de jovens, é um sintoma de uma doença muito mais crônica de um sistema utilitarista e hostil que se instalou no Brasil desde o período colonial.

Pesquisas educacionais que trazem indicações desde 2017 sobre determinados *re-direcionamentos* para esse novo ensino médio (SILVA, A. R. C.; MARCASSA, L. P, 2020; MACIEL, 2019; RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S, 2017; BENACHIO, E. C.; MOURA, D. H.; SOUZA, A, A, 2019; HERMEL, A. R.; MOURA, S. B, 2019; MEDEIROS, D. H; LEITE, G. A, 2019; RAMALHO, 2018; OLIVEIRA, M. S.; COSTA. M. A, 2017, SOARES, 2019).

Essas obras as quais faço referência acima pontuam em suas “palavras chaves” uma repetição que demonstra uma demanda investigativa que está aberta e que é importante para a construção desta tese, como por exemplo, Técnica; Profissional; Currículo; Educação Profissional; Formação Humana. Chaves de leitura que dão indicativos sobre onde a lei diretamente demonstra alterações significativas em respectivos espaços.

No texto “Determinações da Lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital” de Afonso Silva e Luciana Marcassa, os autores desenvolvem uma importante colaboração acerca da concepção de trabalho e formação apresentada na Reforma do Ensino. A partir de um estudo qualitativo baseado na análise de documentos de política educacional, foi verificada a confirmação da nossa **hipótese que esta Lei expressa uma concepção de formação humana que não traz novidades em suas propostas, tendo em vista que os autores apontam diversas relações diretas e indiretas com políticas destinadas à educação profissional e tecnológica que vem ganhando força no**

Brasil desde anos 2000. Encontramos um desvio tomado enquanto esquecimento do sentido formativo existente na meditação filosófica.

A partir do que foi analisado, os autores se referem à evidência dos dados sobre ideias de uma proposta de aprendizagem flexível e empreendedora que passa a figurar como categorias centrais de ideologias orgânicas ligadas às necessidades materiais de reprodução do capital neste momento histórico, com graves implicações para a formação da juventude brasileira, em especial, da juventude trabalhadora. (SILVA&MARCASSA, 2020)

Dada a necessidade da pergunta “Por que essa Lei surge?” pesquisadores se debruçaram para interrogar tal necessidade. E aqui, apresento alguns diagnósticos. Esta tese pre-ocupa-se com o “esquecimento da meditação no caminho formativo no escopo da Lei 13.415”, que é a reflexão sobre a sua proposta de formação. Estamos sendo dirigidos por uma racionalidade que nos impulsiona e estimula o esquecimento. A venda da ideia de que o jovem precisa estar preparado para o mercado incorporou-se à proposta formativa do ensino médio brasileiro a partir desta Reforma. A questão que pesa, no entanto, é: o que o mercado busca e o que ele oferece para os jovens? E em relação à formação que está sendo direcionada para atender esta demanda mercadológica, o que está sendo esquecido?

O presente texto é parte de uma pesquisa que interroga qual a concepção de trabalho e formação subjacente à Reforma do Ensino Médio de 2017, tendo em vista suas relações com a produção social e suas possíveis articulações com os requerimentos do regime de acumulação flexível. Trata-se de um estudo qualitativo baseado na análise de documentos de política educacional (EVANGELISTA, 2012). Considerando a totalidade dinâmica e contraditória que envolve a educação escolar na forma social do capital, analisamos a legislação que fundamentou a referida Reforma e percebemos que existem três diretrizes básicas, concepções ou ideologias que norteiam as transformações sobre a educação escolar, de acordo com as necessidades de reprodução do capital no regime de acumulação flexível: a flexibilização da formação de acordo com as necessidades produtivas regionais; a rápida adaptação e aprendizagem da força de trabalho para demandas específicas em cursos de formação que atendam, por sua vez, as cada vez mais diversificadas exigências dos setores produtivos ; uma formação que corresponda à geração de novos empreendimentos capitalistas, levando a classe trabalhadora a buscar alternativas de subsistência que não estão diretamente ligadas ao emprego formal. A sistematização do material documental nos permitiu, assim, eleger três categorias de análise: flexibilização da formação, empreendedorismo e arranjos produtivos locais. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 2)

Pensar a educação enquanto propulsora de mudanças significativas para a estrutura simbólica do comportamento da sociedade é acreditar que esta tem força para promover saltos e viravoltas em contextos sociais quando são por exemplo mal

conduzidas, encaminhando-se para um tipo de produção negacionista em que o humano é colocado próximo ao pior de si, aproximando-se do “esquecimento”, conceito que será trabalhado abaixo a partir do filósofo Martin Heidegger. Um exemplo disso é quando a educação é utilizada de forma instrumentalizada a convicções que vão contra a produção científica do conhecimento e a própria criação de novas oportunidades formativas para os indivíduos em formação. Aqui, a partir da Lei 13.415/2017, os jovens seriam esse público.

O “Novo” Ensino Médio não traz nada de novo dentro da sua proposta. Propõe como alternativa de formação um olhar caduco para os jovens estudantes do Ensino Médio. Isso é um ponto que precisa ser elencado como venda de uma propaganda para um produto que é anunciado como novidade em rede nacional. Como foi feita a publicidade do “Novo Ensino Médio” que traz em sua estrutura falácias sobre uma proposta que é velha. O velho é aquilo que não está comprometido com as demandas reais do dia a dia do sistema educacional. Os débitos em relação à estrutura e melhores condições para professores e sua formação estão na lista de demandas urgentes para serem atendidas, no entanto, o atravessamento do “Novo Ensino Médio” soa como um esquecimento do essencial e do que já estava posto.

Neste sentido, a flexibilização da formação, o empreendedorismo e os arranjos produtivos locais aparecem na Lei de forma romantizada. Seguem alguns exemplos: a flexibilização da formação de acordo com as necessidades produtivas regionais e a rápida adaptação e aprendizagem da força de trabalho para demandas específicas em cursos de formação que atendam cada vez mais diversificadas exigências dos setores produtivos; uma formação que corresponda à geração de novos empreendimentos capitalistas levando a classe trabalhadora a buscar alternativas de subsistência que não estão diretamente ligadas ao emprego formal que é uma tendência da era da formação técnica com foco no mercado. A sistematização do material documental permitiu eleger três categorias de análise foram elas: a flexibilização da formação, empreendedorismo e arranjos produtivos locais. (SILVA&MARCASSA, 2020)

Toda a inclinação do pensamento no processo de idealização dessa Lei apresenta, dentro do seu corpo, como também a partir daquilo que ela provocou quando foi anunciada publicamente, uma *recondução* a toda uma estrutura em formação humana. Nesta tese, pergunta-se: **em que medida elementos filosóficos**

como o esquecimento da meditação heideggerianos estão velados na Lei 13.415/2017 operam numa proposta de formação humana?

A dimensão alcançada pelos autores a respeito do que impulsiona a criação de Lei 13.415 a partir de uma leitura socioeconômica perpassada pelas ambiguidades do capital e suas manifestações na sociedade capitalista nos fala sobre o poder do regimento de uma racionalidade técnica que opera dentro dos interesses materiais e neoliberais. Nesta tese, não há como adentrar em tal dimensão, pois isso seria impossível em termos de abarcar uma contextualização mais específica ao que o trabalho de pesquisa necessita. Mas o presente artigo sinaliza acenos sobre tal dimensão e nos conta em detalhes o interesse do capital sobre tais mudanças estruturais.

Considerando a atual crise do capital como processo originário dessa política e a crítica às contradições daquele processo, identificamos cinco legislações que se configuram como antecedentes históricos e jurídicos da Lei 13.415/17, na medida em que suas diretrizes e fundamentos guardam importantes relações com a concepção do “novo” Ensino Médio. A primeira forma jurídica foi o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. No geral, o foco deste decreto é a Educação Profissional e Tecnológica. Seguidamente, a Lei 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ainda, o PL 6.840/13, que também altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a jornada em tempo integral no ensino médio, dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. O Decreto nº 8.268/14, que altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também foi importante por trazer em seu bojo temas como trajetórias de formação, qualificação profissional, teoria e prática, trabalho como princípio educativo. Por fim, a Lei 13.415/17, tornada lei a partir da MP 746/16. A chamada Lei do Novo Ensino Médio se tornaria responsável por instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Captamos no conjunto dessas leis e decretos os aspectos comuns que evidenciam como a Reforma do Ensino Médio não é exatamente nova, mas conflui para uma nova síntese a partir de ideias, práticas e determinações legais que há muito vinham sendo regulamentadas pelo Estado. Ganhou bastante relevância para as discussões aqui desenvolvidas a Educação Profissional e Tecnológica, ou a formação técnica e profissional, pois foi em torno dessa perspectiva de formação para a juventude trabalhadora que as principais modificações sobre o Ensino Médio foram baseadas, tal como demonstraremos mais adiante. De certa forma, a relação teórica entre trabalho e educação, ou a educação determinada pelo mundo do trabalho, e as relações sociais, nesse caso expressas na superestrutura jurídica, foram basilares para chegarmos ao entendimento e percepção da importância de ter o ensino técnico e

profissional como um norteador dos estudos aqui empreendidos sobre a Lei do “novo” Ensino Médio, mostrando como as necessidades de formação do trabalhador, para as condições dadas de trabalho, estão no âmago das determinações das políticas educacionais. Ao longo de nossa pesquisa, que tomou como problemática a concepção de trabalho e formação presentes na mais recente Reforma do Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica, que aparece na Lei nº. 13.415/17 como itinerário formativo técnico e profissional, destacou-se de diversas maneiras. Ela saltou aos olhos em todos os momentos em que buscamos relacionar a política educacional para o Ensino Médio com o mundo do trabalho, as relações de produção, a perspectiva educacional, enfim, à medida que analisamos os principais nexos entre a Reforma do Ensino Médio e o projeto do capital para a educação da juventude trabalhadora, expressando aí a concepção de mundo das classes dirigentes, e nela o papel da educação e a finalidade da escola. Diante das importantes relações identificadas entre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação média advinda das mudanças postas pela Lei do “novo” Ensino Médio, compreendemos como necessário salientar a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica como parte da estrutura nacional de educação escolar, identificando-a como um dos fatores para mudanças marcantes sobre o Ensino Médio brasileiro. As novas diretrizes para o Ensino Médio, incluídos aí os itinerários formativos, a flexibilização da formação, o empreendedorismo etc., já estavam em maior ou menor grau presentes nas legislações da Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 5.154 de 2004 e Decreto nº 8.268 de 2014) mesmo antes das recentes modificações no Ensino Médio, revelando que as evidências estão aí postas e que se trata de um projeto em andamento. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 05-06)

Ao que tange a essa tese, fica o questionamento sobre a fuga da pergunta. O que está sendo enfrentado é muito maior porque trata de interesses que fazem a manutenção dos grandes capitalistas, aqueles que são os donos da mão de obra. A presença da pergunta desorganizaria tudo, porque provoca o questionar. O serviço que está sendo produzido é justamente o que dará estrutura para que haja mais produção e, por sua vez, a um menor custo. Pois, quando isso tudo ocorre, há uma precarização do próprio serviço.

Heidegger evoca o sentido etimológico do termo alemão *ent-setzen*, que carrega consigo o significado de “deslocar”, mas que possui o sentido corriqueiro de “espantar-se”, “abismar-se”, “horrorizar-se”. Marco Casanova comenta sobre esta tradução no texto “Meditação” que “O que se acentua com esse sentido corrente é o fato de todo des-locamento produzir um estranhamento correspondente.” (HEIDEGGER, 2010, p. 183).

Mas, do que estamos nos esquecendo? O esquecimento estrutural Heidegger dirá na sua obra “Meditação” de 1938/1939 que,

O esquecimento do ser seria, então, repentinamente algo diverso, não mais o elemento superficial de uma mera desconsideração do ser (como o vazio), mas o não questionamento da verdade do ser como o fundamento, que ainda porta ele mesmo aquela superficialidade e indiferença do esquecimento do

ser. Esse esquecimento seria, então, um mergulho na ausência de questionamento em relação ao que há de mais questionável – o que há de mais ingente a se estender de maneira abissal sob a superfície mais fina do homem esquecido do ser. E, por isto, mesmo o esquecimento do ser nunca seria uma mera inadvertência do homem, mas acontece antes apropriadamente por meio do próprio ser um sítio de sua verdade, para que o ser auxilie, como o ab-ismo do vir-ao-encontro de humanidade e divindade, os deuses a que eles cheguem à sua essência. (HEIDEGGER, 2010, p. 183)

Enquanto que observa-se uma ode à formação técnica e mercadológica enquanto itinerário formativo, a filosofia é uma abertura para outro tempo. Retornando ao texto “Determinações da Lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital” os autores dizem que,

No ano de 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009) teria reforçado o caráter dualista da educação profissional, com políticas que ligaram a educação básica com a profissional em diferentes modalidades - em especial com o Decreto nº. 5.154 de 2004 - mantendo a integração entre Ensino Médio e preparação da classe trabalhadora para o trabalho. Afirmam também que a crise do capital impõe a preparação precoce da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, de modo que a Reforma do Ensino Médio de 2017 seria uma de muitas das estratégias do Estado brasileiro para o enfrentamento desta crise, como as estabelecidas nos últimos anos. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 07)

O cenário é montado a partir de uma perspectiva de preparação do jovem enquanto mão de obra para o seu ingresso no mercado de trabalho. Há 18 anos, ou seja, desses três governos presidenciais, as políticas educacionais do Brasil vêm sendo direcionadas para um Ensino Médio que culmine em uma formação técnica profissional e com sua grade flexibilizada. O que fica a ser pensado é que:

A partir dessas evidências, compreendemos que o Ensino Médio vem, historicamente, se adaptando às necessidades técnicas e econômicas do mercado, sobretudo, em tempos de crise capitalista, a exemplo da submissão da Reforma do Ensino Médio aos arranjos produtivos locais. Prova disso é a articulação dos arranjos produtivos locais aos itinerários formativos, os quais possuem algum grau de expressão já no Decreto de formação profissional de 2004, ganhando ênfase no artigo 36 da LDB, modificado pela Lei do “novo” Ensino Médio. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 09)

Por que a Lei 13.415 surge? Porque o mercado é soberano às necessidades urgentes do ser em formação, e aqui, esse ser é um adolescente. Preparar jovens para o mercado é uma racionalidade atrativa para a população, pois toca na “falta”. Naquilo que o povo precisa. Um mercado que provoca desigualdades e opera para a manutenção das grandes forças capitalistas que são proprietárias da mão de obra da classe trabalhadora não se compromete com a formação humana. Então essa Lei nos

apresenta um pano de fundo sobre diversos interesses que estão conectados a forças que monetizam os interesses de uma sociedade. Vejamos,

A reflexão proposta por Ferretti (2018a, p. 261) sobre “que concepção de educação profissional informa o documento legal [Lei 13.415/17] e que tipo de trabalhador se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento dos direitos trabalhistas” corrobora integralmente com o movimento de nossa pesquisa, que encontra na Educação Profissional e Tecnológica ou formação técnica e profissional, importantes respostas sobre qual a concepção de trabalho e formação está presente na Reforma do Ensino Médio de 2017. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 13)

Quando os autores nos chamam para essa questão: “Que concepção profissional informa o documento legal da Lei 13.415 e que tipo de trabalhador se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento dos direitos trabalhistas?” (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 13) Estamos construindo as estruturas que ao longo deste texto vão respondendo à pergunta: Mas por que ela surge?

Concordando com o autor acima, pensamos que o “novo” Ensino Médio já não seja somente a materialização de uma concepção de educação escolar para a privatização da escola, para produção e reprodução do capital; tampouco apenas uma formação para o trabalho flexível, adaptável, acelerado para a produção capitalista; nem meramente uma política restrita a uma concepção de formação flexível, para subjetividades adequadas para a ordem produtiva. Sem dúvida, a Reforma do Ensino Médio materializa tudo isso, mas não só. A relação entre estrutura e superestrutura nos mostra como a educação escolar pensada para o Ensino Médio é criada e difundida como uma concepção de mundo, um modo de vida “possível”, a difusão de um processo civilizatório. Entendemos, após essa pesquisa, que a Reforma do Ensino Médio colabora, por meio do modelo de formação escolar que ela visa promover, para a necessária intensificação do trabalho e ampliação do grau de exploração da força de trabalho, de modo que o mais-valor extraído do trabalhador coletivo se amplie exponencialmente. Chegamos ao que de fato necessita o capital e para o que opera a classe capitalista em relação à educação formal: uma escola que ensine ao indivíduo como ser mais explorado, como intensificar seu trabalho, como agir para que se amplie a magnitude de mais-valor a ser extraído da força jovem de trabalho, e este é o objetivo essencial da formação pretendida pelo “novo” Ensino Médio. (SILVA&MARCASSA, 2020, p. 19)

A partir do que foi apresentado por Silva e Marcassa, entendemos que o Novo Ensino Médio traz em sua identidade um conjunto de problemas que nos dá a pensar o projeto de formação de educação de jovens e a conjuntura do processo civilizatório em questão, o qual foca-se no poder do capital e sua força em torno dos interesses em prol daqueles que possuem domínio da força de trabalho.

Tendo em vista que a difusão a respeito da proposta empreendedora e profissional (que traz a própria história da educação do Brasil em torno da manutenção

do sistema capital) e sua mais valia diz de uma necessidade do próprio sistema de conter a sua crise. O que estamos esquecendo diz sobre uma falta muito maior a partir do que está sendo negado à própria educação. essa estrutura é a responsável por uma gigantesca parte do país que precisa e depende de tal instrução. O Ensino Médio é responsável por uma estruturação do indivíduo em formação.

Os jovens representam uma parcela de indivíduos que estarão na sociedade enquanto instrumento, pois no sistema capitalista tudo se transforma em produto, dessa forma, para estes jovens, sua força de trabalho será aquilo oferecido enquanto mão de obra para os grandes empresários. Neste sentido, vale pensar o que significa os jovens para os que pensam as leis, ou seja, os governantes? A partir desta perspectiva, o que fica claro é que existe uma objetificação dos corpos. Em que pode se transformar um corpo em processo de reconhecimento de si?

Neste ponto a filosofia tem o papel fundante de questionar os lugares das coisas e as próprias coisas. Neste sentido, esta tese pensa a questão do esquecimento do meditar que coexiste dentro da sociedade e, por sua vez, nos dá a pensar a própria existência da Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio.

No texto “Uma Avaliação da Lei 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE” de Caroline Stéphanie Francis dos Santos Maciel da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que tem como objetivo analisar o procedimento legislativo e o conteúdo da reforma da estrutura curricular do ensino médio e da política de fomento à implantação de escolas em tempo integral, ambas trazidas pela Lei nº 13.415/17, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (MACIEL, 2017) É importante frisar que,

Primeiramente, a substância da mudança implementada pela Lei nº 13.415/17 será analisada tomando como ponto de partida o cumprimento das metas educacionais básicas fixadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que será um indicador da qualidade da reforma. Em sequência, os parâmetros de racionalidade da lei e os princípios da Legisprudência, assim como a metódica da Legística Material e a técnica da Legística Formal serão os indicadores da conformidade do procedimento da reforma com as boas práticas legislativas. (MACIEL, 2017, p. 02)

Temos aqui, a contribuição da autora enquanto um olhar técnico a respeito do processo técnico legístico da Lei 13.415 e suas alterações. No entanto,

A Lei nº 13.415/17, oriunda da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB, especialmente quanto a questões do currículo do ensino médio. Também fez alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e no Decreto-lei nº 236/67. Revogou ainda a Lei nº 11.161/05, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola e, por fim, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Assim, divide-se, em resumo, em duas grandes pautas: a flexibilização do currículo do ensino médio e a implementação de escolas em tempo integral. (MACIEL, 2017, p. 03)

Na pesquisa apresentada acima, dispomos de um cruzamento de olhares a respeito da Lei 13.415 em que as autoras apontam a flexibilização como um problema trazido pela Reforma do Ensino Médio. Ao passo que adentramos o texto, vemos que o problema entre interesses mercadológicos e necessidade formativa estão em desacordo. Por quê? A flexibilização curricular da Lei não acontece somente em torno do próprio estudante, é bem mais complexo quando pensamos a respeito do que é oferecido enquanto itinerários curriculares para os estudantes que precisarão escolher o caminho dentro das opções oferecidas pela escola quando na realidade, a escola é que escolhe pelo estudante pois não tem obrigatoriedade de oferecer todas as opções, ou seja,

O primeiro ponto que merece destaque é que a escolha do itinerário formativo pelo estudante depende das condições da escola em ofertá-los (Castilho, 2017, p. 9). Isso pode ser especialmente problemático diante da realidade das escolas públicas brasileiras que carecem de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores. Para que a mudança proposta possa gerar o efeito esperado, é preciso que haja investimento, apoio e articulação entre os entes federativos, de modo a se viabilizar a oferta desses itinerários nas escolas, como por exemplo com transporte escolar, o que não foi previsto na lei. (MACIEL, 2017, p. 06)

Pontos polêmicos e pautas que se repetem no desenvolvimento das pesquisas sobre o Novo Ensino Médio: formação técnica e profissional, educação a distância, profissionais da educação escolar básica, política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, financiamento e ensino médio noturno,

Além das mudanças acima expostas, a principal crítica à chamada reforma do ensino médio foi o fato de ter sido feita via medida provisória. Os mais diversos atores sociais ligados à educação questionaram, em especial, a forma adotada, por ser um instrumento que abre pouco espaço para participação (Brasil, 2016c, p. 232). Ainda que tenha sido possível alterar alguns aspectos do seu conteúdo via projeto de lei de conversão, trata-se de uma proposta que já veio integralmente formulada pelo Executivo e cujo ritmo de tramitação impede maiores debates. Esse curso decisório tomado vai de encontro ao estabelecido na meta 19 do PNE, que prevê a gestão democrática da educação, com efetiva consulta pública à comunidade escolar. Cabe destacar especialmente a estratégia 19.6 que determina o incentivo à participação e à consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos pedagógicos e

currículos escolares. A falta de participação e consulta aos afetados acerca dessa política, especialmente estudantes, professores e gestores da educação, e sua exclusão do seu processo de elaboração impactará ainda a implementação e efetividade das mudanças trazidas. Outro grande problema apontado nos debates acerca da MP nº 746 (Brasil, 2016a) foi a aprovação da lei sem a respectiva BNCC anexa, que só foi homologada pelo MEC para o ensino médio em dezembro de 2018, quase dois anos depois da promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Esse fato causa estranheza primeiro pela urgência justificadora da MP e consequente rápida tramitação e pressa na aprovação da lei que, contudo, não se torna efetiva sem a Base do ensino médio, aprovada quase dois anos depois; segundo, pelo adiamento da Base do ensino médio, homologada um ano depois da BNCC do ensino infantil e fundamental, fragmentando a BNCC da educação básica sem um motivo relevante. Na prática, como a lei trata apenas das diretrizes mais genéricas a serem aprofundadas na Base Nacional, aprovar a lei sem Base significou dar um cheque em branco ao Executivo. Com a homologação da BNCC, a lei pode finalmente ser implementada, ainda que se discuta sua efetividade, diante da realidade caótica dos sistemas de ensino brasileiros. Diante de todo exposto, constata-se que mudanças curriculares serão inócuas se não forem acompanhadas de melhorias na estrutura do sistema educacional, especialmente com investimento na área, a fim de se viabilizar a formação de corpo docente qualificado (e valorização da carreira) e a reforma da infraestrutura física e dos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino. A evasão escolar, apontada como o problema que demandou a reforma curricular, é uma questão bem mais complexa e envolve uma série de fatores que ultrapassam a rigidez do currículo do ensino médio, dentre os quais a violência, a necessidade de ingresso precoce e precário no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência (Unicef, 2017). Por fim, é inegável que os estudantes chegam ao ensino médio com deficiências profundas, notadamente oriundas do ensino fundamental. Desse modo, é preciso que se enfrente a raiz do problema educacional, investindo-se nos diversos níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (MACIEL, 2019, p. 12)

O PNE “Plano Nacional de Ensino” é um norteador educacional para metas formativas e estruturais da educação brasileira. A Lei 13.415 da Reforma do Ensino se distancia do Plano Nacional de Ensino quando na própria reforma diminui os fundos de investimento na carreira dos profissionais da educação na jornada de CLT “Consolidações das Leis do Trabalho”; quando propõe a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral; se distancia do PNE quando traz em seu corpo a flexibilização do currículo.

Quando pensado nos itinerários formativos, necessita-se sobretudo de investimento, apoio e articulação dos órgãos e entidades que representam os grupos escolares e de gestão educacional que poderão debater as necessidades e demandas urgentes. Mas a rapidez em que a Medida Provisória foi transformada em Lei trouxe um peso para o Novo Ensino Médio na medida em que o executivo outorgou o que necessitava ser passado pela gestão democrática, isso que inclusive está claro na BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

Como pontua a autora, é com estranheza que observam-se as alterações entre mudanças e reestruturações a partir das Lei 13.415, mas sabe-se que esta Reforma foi cunhada sem considerar as grandes problemáticas, que como cita Maciel, são problemas gerados por exemplo pela: evasão curricular no Ensino Médio; violências; ingresso precoce no mercado de trabalho; gravidez na adolescência seriam deficiências oriundas desde do Ensino Fundamental. Por isso que ir até as raízes dos problemas educacionais carece sobretudo de investimento em diversos níveis da educação básica infantil, ensino fundamental e médio.

No texto “Reforma do Ensino Médio 2017 (Lei Nº 13.415/2017): Um estímulo à visão utilitarista do conhecimento”, das autoras Flávia Regina Oliveira Ramos e Bruna Damiana de Sá, é compreendido o quanto a reflexão sobre o surgimento da Lei 13.415 provocou e provoca uma extensão de questionamentos sobre os rumos da formação dos jovens no Brasil. Três perguntas que as autoras trazem são “Por que essa etapa da educação Básica permanece repleta de indefinições e instabilidades? Qual a finalidade desse curso? E quais reformas educacionais têm sido implementadas e quais seus objetivos?” (RAMOS; SÁ 2017, p. 18286)

Refletir sobre as contradições permanentes e mudanças existentes na história das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio é pensar a respeito do caráter formativo da visão do que está sendo proposto enquanto Novo Ensino Médio.

Ao voltarmos nosso olhar para a questão da dualidade do ensino e do caráter de formação de mão de obra presente em diversos momentos da história do ensino médio, propomos também uma reflexão sobre de que forma o conhecimento é interpretado ao longo dessa trajetória. Ao comentar sobre as interpretações de conhecimento nas políticas públicas, Guille (2008) traz para o campo da educação três concepções originárias na economia: a visão tradicional; a visão utilitária e a visão pós-moderna. De acordo com o autor, entende-se a visão tradicional do conhecimento no âmbito da economia como aquela que engloba uma listagem de conteúdos cuja aprendizagem pelo aluno se faz indispensável. A concepção utilitarista, por sua vez, diz respeito ao conhecimento como apenas um meio para outro fim, externo ao processo educacional. Pode-se citar, por exemplo, a ideia de progresso via industrialização, para a qual o conhecimento específico seria uma ferramenta através da qual contribuir-se-ia para uma formação social particularmente desejada. Por último, a concepção que Guille indica como pós-moderna traz a visão de conhecimento como um produto mutável, variando de acordo com as ideologias que o perpassam. Nesse sentido, não só a natureza do conhecimento em si se faz mutável, mas também as interpretações de educação. Ao aprofundarmos nessa distinção entre as três concepções de conhecimento apontadas por Guille, entendemos que a visão tradicional apresenta íntimo diálogo com o paradigma newtoniano-cartesiano do conhecimento, legitimando o método científico e suas principais características, como a existência dos conhecimentos indispensáveis, a fragmentação em disciplinas e a linearidade do processo de ensino-aprendizagem (BANNEL et al, 2016), voltando-se para o conhecimento por si

e possibilitando discussões sobre qual tipo de conhecimento é valorizado e por quem. É possível perceber, ainda, que, uma vez que a visão utilitarista extrapola o âmbito do conhecimento, referindo-se ao seu objetivo final, essas 18293 visões podem aparecer de forma concomitante, não sendo necessariamente duas visões excludentes entre si. (RAMOS; SÁ 2017, p. 18292)

E, novamente, a pergunta que segue esse capítulo é: por que esta Lei surge? Quais são os véus que estão sobre ela? Esse é o papel que a filosofia da educação enquanto essa modalidade do pensar que em constante pre-ocupação com os formatos des-vela e questiona novas possibilidades.

A reflexão do viver e como viver em sociedade é a questão formativa que mais chama a atenção. Quando é trazido o conhecimento como algo valorizado mediante sua utilização para servir alguma coisa, perdemos a grande pulsação revolucionária desta racionalidade transformadora. Perdemos a chance de mudar a realidade das coisas a partir da responsabilidade que a questão nos convoca. Pois o conhecimento é uma estrutura que contém ramificações de saberes que falam sobre a vida e a humanidade. A educação é a chave que transforma, a partir do conhecimento, a vida das pessoas. Mas por que esta educação é tão negligenciada frente a tantos maus-tratos enquanto políticas públicas?

Esse questionamento nos dá a pensar que, na formação dos jovens atualmente no Brasil, o desejo evidente pelo sucesso exige de cada um desses jovens um esforço, uma dureza e talvez uma coragem. O que pode a filosofia e seu caráter suave em torno do olhar sobre o cuidado? Pode identificar que esta tal dureza para viver em mundo capitalista que tende a conciliar diferenças inconciliáveis distancia essa juventude de uma construção interna que possa ser habitada por sentidos e estes sejam cuidados. O cuidado é uma dimensão meditativa sobre a vida que é urgente e necessária.

No texto de Ellen Ramalho “Reforma do ensino médio: uma análise da implementação da Lei 13.415/17 nas escolas de Arapiraca” a autora reflete sobre as intenções e perspectivas de quem teria o interesse pela Reforma do Novo Ensino Médio. Ela justifica que a mesma traz consigo um grande potencial de causar mudanças no âmbito da sociedade brasileira. Questionada no processo de tramitação entre Medida Provisória e Projeto de Lei, a mesma pontua que o Ministério da Educação justifica que foi tão urgente pelo “Desempenho insatisfatório dos concluintes em avaliações nacionais padronizadas e a evasão escolar.” (RAMALHO, 2018, p. 02)

Para nos ajudar a pensar a respeito sobre essa dimensão a autora diz,

Foi surpreendente a apresentação de uma Reforma de ensino por meio de Medida Provisória, MP 746, agora Lei 13.415/2017, incomum até durante a ditadura militar, também foi surpreendente a celeridade dos prazos para que a MP se tornasse Lei. Apenas 147 dias depois da publicação da MP, seu conteúdo principal passou pela Câmara dos Deputados e pelo Senado e virou Lei, publicada em fevereiro de 2017. A Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo, em consulta pública aberta na página do Senado Federal, recebeu 73.565 não e apenas 4.551 sim para a pergunta: “Você apoia essa proposição?” Mas, mesmo diante da rejeição da proposta por grande parcela da sociedade, sinalizada pelo movimento de ocupações das escolas, ocorrido em 2016, e da aferição da opinião popular por meio de pesquisas de opinião, o governo transforma a Medida Provisória nº 746, na Lei 13.415, no dia 8 de fevereiro de 2017, reestruturando todo o Ensino Médio brasileiro. Mas o que estava acontecendo com o Ensino Médio para que tal mudança se apresentasse como indiscutível, necessária e inadiável? Aparentemente nada, pois as evidências alardeadas para a repentina pressa são conhecidas há anos: o desempenho insatisfatório dos concluintes em avaliações nacionais padronizadas e a evasão escolar. Na verdade, não seria mais lógico abrir esse processo de mudanças após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RAMALHO, 2018, p. 02)

O olhar da autora nos direciona para um caminho que pergunta sobre o processo em que a Lei 13.415 foi cunhada. Há passagens nas pesquisas citadas acima que detalham o passo a passo deste trâmite, no entanto a inquietação que surge é a rapidez em que a mesma foi colocada em análise por sua “urgência” em ir para a Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Em Consulta pública aberta na página do Senado que recebeu 73.565 não e 4.551 sim para a pergunta: “Você apoia essa proposição?” E, mesmo assim, mediante tamanha rejeição por grande parcela dos votantes que representava a participação popular, também foi ignorado o movimento de ocupações das escolas em 2016, então, Ramalho questiona “A quem interessa a reforma do ensino médio?”. Pensar a respeito das intenções e suas perspectivas é problematizar a quem está servindo toda essa mudança e reestruturação.

O escrito “A educação profissional e a Lei Nº 13.415/2017 – Uma ponte para o passado” das autoras Márcia Soares de Oliveira e Maria Adélia da Costa, traz contrapontos que seguem as direções das vertentes dos textos apresentados acima, no entanto, o texto destaca três questões importantes para se pensar a Lei 13.415 e seus impactos: i) o papel da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos possíveis para o ensino médio face ao Decreto nº 5.154/2004 e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; ii) as condições estruturais das escolas para implantação do novo modelo de ensino médio proposto; iii) a institucionalização da possibilidade de profissionais com notório saber, sem

formação para o exercício da docência, lecionarem disciplinas técnicas na educação profissional. O que parece ocorrer entre tudo que está sendo dito em todo o levantamento bibliográfico das pesquisas apresentadas é o que nesta pesquisa se compromete analisar: quais são os descaminhos propostos na Lei 13.415?

Os autores também apontam diversas relações diretas e indiretas com políticas destinadas à educação profissional e tecnológica que vêm ganhando força no Brasil desde dos anos 2000. Então,

A questão que se coloca é: terão as escolas infraestrutura, recursos humanos e financeiros e organização político-pedagógica para oferecer opções ao estudante? O ensino médio está sob a custódia dos governos estaduais. Assim, outra pergunta a se fazer é se esses sistemas de ensino terão capacidade técnica, pedagógica e financeira para a oferta de uma educação profissional que seja integrada ao ensino médio nos moldes de uma formação integral do cidadão (humana e técnica) Sobre a integração de disciplinas técnicas na educação profissional. (OLIVEIRA & COSTA, 2017, p. 6)

A linguagem utilizada pelas autoras sobre a Reforma é que dentro de tantos ingredientes oferecidos para se fazer um prato especial. No entanto, não existe atenção suficiente com o básico. Ou seja, o que quero dizer é que não há boa qualidade e acompanhamento adequado na verificação e na fiscalização de infraestrutura para alunos e professores no ensino médio público, por exemplo.

Percebe-se que em relação ao que é estabelecido na própria questão sobre o tempo necessário para o início da execução da Lei 13.415 no Ensino Médio brasileiro, que teria estipulado que em 2022 o plano estaria sendo iniciado, agora, de fato consta que se iniciou a transição para o Novo Ensino Médio no início do ano de 2022. Esta informação está disponível no Portal de Monitoramento do Mec⁹. Foi criada também pelo MEC, uma plataforma de acompanhamento, o que eles deram o nome de “Painel do Ensino Médio” no entanto, a própria plataforma sinaliza o tempo em que a mesma está sendo alimentada e percebe-se que não é tão monitorada como deveria, até porque a partir da nossa consulta os dados foram atualizados em 17/05 de 2022 a partir da fonte do mec.gov.br na data de 02/06/2022.

No texto “Lei 13.415/2017: Impactos no Ensino Médio Técnico sob a Ótica de Coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR” as autoras Ana Raquel Harmel e Cynthia Borges de Moura apresentam um diagnóstico a respeito da Reforma do Ensino Médio os coordenadores acreditam que a atual formação técnica do Ensino

⁹ Disponível em <https://www.intersaberes.com/blog/portal-do-mec-monitora-avanco-da-implementacao-do-novo-ensino-medio/>

Médio permite ao egresso o preparo necessário para exercer uma profissão; mostram conhecimento sobre a Lei n°. 13.415/2017, no que diz respeito à forma de oferta das disciplinas; indicam os aspectos positivos e negativos e consideram que não haverá alterações significativas no processo de aprendizagem dos cursos que coordenam. No entanto, apresentam dúvidas quanto aos impactos serem distintos ou não para o IFPR, em relação às demais instituições de ensino. Conclui-se que, de forma geral, os coordenadores têm um conhecimento superficial da Lei n°. 13.415/2017 e sobre as contribuições e consequências dessa normatização, que afeta um número considerável de jovens. (HERMEL, A. R.; MOURA, S. B, 2019)

A pergunta que orienta esse capítulo é por que essa Lei surge? A resposta segue sendo construída. O debate em torno da Lei 13.415 é em consenso sobre o recuo de garantias conquistadas a duras penas na história das políticas educacionais no Brasil. O Ensino Médio é um campo de constante disputa dentro do processo de desenvolvimento de perspectivas formativas para jovens e adultos. No texto “A “Liquidez” do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente” de Marina Soares dialoga com os impactos da Lei no processo da lida diária do professor em sala de aula. É necessária uma atualização sobre o que a própria Lei apresenta em termos de sua nova estrutura. E, segundo, para que isto ocorra é preciso que haja um grande investimento em formação de professores nas escolas de Ensino Médio. Como já foi apresentado acima, há uma grande dificuldade em compreender quais serão os desdobramentos da Reforma e seus impactos na formação dos estudantes. No entanto, a preocupação que se repete é como, as escolas farão de fato este Novo Ensino Médio funcionar a partir dos nossos itinerários formativos.

No texto “A Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017): agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho” de Elizeu Costacurta Benachio, Dante Henrique Moura e Adriana Aparecida de Souza. Reflete sob a precarização da formação técnica no Ensino Médio, a partir de todo desvio percorrido pela Nova Reforma que segundo o texto, *distancia-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2007).*

No texto citado acima, os autores chamam a nossa atenção pela análise documental da formação dos professores do Ensino Médio. A pesquisa contribui na apresentação sistêmica mostrando que os professores licenciam determinadas disciplinas sem formação específica¹⁰.

Ao que tange a Lei 13.415 flexibilizar a formação dos professores do Ensino Médio, colocando como aptos a exercerem a docência aqueles que se aplicarem ao “notório saber” como já mencionado anteriormente é assinar o modo precário de uma formação falida.

A partir de todo o exposto sobre a Reforma do Ensino Médio pela latente polêmica e *des-caminhos* mencionados por diversos pesquisadores e pesquisadoras que debruçaram-se sobre o tema com urgência, fica explícito que a Lei foi criada com objetivos específicos para que os jovens tenham uma formação técnica-profissional. Isso acomete toda uma perspectiva que trata com sensibilidade a questão da formação humana intelectual. Isto, porque para a meditação sobre a vida do jovem fora do mercado de trabalho, é preciso considerar que há uma falta e uma negligência na construção de uma formação humana que esteja endereçada na estruturação de uma cidadania com valores plurais que reconheça a importância do mundo e seu existir com o outros no mesmo.

Flexibilizar obrigações pode também ser interpretado como negligenciar deveres que o Estado precisa garantir aos estudantes e professores, e isso inclui oferecer condições estruturais para que haja qualidade nas vivências daqueles que compartilham as escolas do Brasil, neste caso os jovens do Ensino Médio e os profissionais dessas escolas.

A tentativa de estagnação na educação a partir da formação humana através do que é apresentado pelos números acima nos informa que a crise sobre “uma formação que pensa” é o alvo de um sistema que incentiva a produção de uma racionalidade artificial e técnica. Essa racionalidade técnica e artificial atende a demandas mundanas ao que tange as necessidades básicas da vida. O que seriam essas necessidades? Atividades práticas do fazer no trabalho e seu desenvolvimento; a busca por mais reconhecimento profissional administrativo, e tudo o que envolve

¹⁰ Percentual de professores do ensino médio sem formação específica Disciplina Docentes sem formação Específica (em %) Língua Portuguesa 20,3; Artes 52,9; Educação Física 20,6; Matemática 26,1; Física 56,7; Química 38,1; Biologia 20,2; História 28,3; Geografia 28,8; Filosofia 54,6; Sociologia 71,6; Língua Estrangeira 44,8 (BENACHIO, MOURA, SOUZA; 2017, p. 8)

também, o entretenimento. Mas, disso tudo surge a pergunta, para que serve a formação que pensa?

A questão do pensamento e como opera-se a partir da racionalidade com aquilo que é necessário um pensamento do sentido, Martin Heidegger explicará tal sua necessidade. No termo “operar”, apresentado em sua conferência “Ciência e Pensamento do sentido”, de 1954, a partir do olhar sobre a realidade, estará a desencobrir-se. Pensar a vigência desse termo é considerar que a própria realidade é uma obra “*Wirken*”. Ou seja, um acontecimento que está se construindo, mostrando-se em processo. Operar na proposta de formação é colocar em vigor uma certa construção determinada: uma obra. Porque pensar a formação enquanto obra é aquilo que estando sempre no pre-sente pode ser construído a partir do processo. Pois, “operar”, *wieken*, significa “fazer”.

Na linguagem medieval, o verbo *wieken* “operar” significava ainda a produção de casas, de utensílios, de imagens e quadros; posteriormente, este significado se restringiu à pro-dução, no sentido de costurar, tricotar, fiar. O real é tanto o operante como o operado, no sentido daquilo que leva ou é levado à vigência. Pensando-se de maneira ampla, “realidade” (*Wirklichkeit*) significa, então, estar todo em sua vigência, significa a vigência em si mesma acabada do que se pro-duz e se leva ao vigor de si mesmo. (HEIDEGGER, 2002, p. 42)

Tendo como a “hermenêutica da facticidade”, base do pensamento de Martin Heidegger para compreender o mundo e sua vivência, aqui a Lei é a representação simbólica deste fático, um atravessamento, uma designação que possui caráter ontológico. Afirma Heidegger, que “Faticidade é a designação para o caráter ontológico de “nosso” ser-aí “próprio”. Mais especificamente, a expressão significa: esse ser-aí em cada ocasião (fenômeno da “ocasionalidade”, demorar-se, não ter pressa, ser-aí-junto-a, ser-aí), na medida em que é “aí” em seu caráter ontológico no tocante ao seu ser.” (HEIDEGGER, 2016, p.13)

A partir dessa compreensão, pensar é uma operação que proporciona presença na existência e é uma modalidade do Ser rumo ao seu autoconhecimento que não é só importante para o “si mesmo”, mas, para o ser-no-mundo. O que se observa sobre a Lei em análise é que esta traz as mesmas necessidades de antes, mas que não são “novas” pois estas já tinham sido de alguma medida ajustadas por outros programas antes pensados. A realidade educacional pública, que está em vigência no Brasil, encontra atravessada por decisões que não são práticas para a

educação em seu âmbito filosofante, ou seja, uma formação que fomente a potência do livre pensar. A filosofia, assim como outras disciplinas das Ciências Humanas, não tem sido prestigiada enquanto parte curricular formativa fundamental na educação escolar.

Tem-se a educação em mira, porque ela em si é um território de disputa, e neste lugar se criam e se transformam muitas coisas. O lugar da educação é o lugar da liberdade, da força e do poder. Saber ler em um mundo de letras é estar livre para voar no mundo vasto do que é produzido para re-velar os mistérios do saber. A disputa pelo o que a educação tem de mais crucial dentro da sua alma é o saber, aquilo que de fato pode transformar uma sociedade.

No texto “Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar”¹¹, é apresentado de forma abrangente o significado etimológico das palavras: -Ensinar, formar, educar e instruir. Levar a cabo a existência do significado para além da palavra traz enquanto metodologia um giro de possibilidades para uma melhor compreensão sobre suas profundidades significativas e simbólicas. Então:

As palavras são seres vivos: modificam-se, mas portam para sempre os ecos de seus significados primeiros. Ao evoluir, entretanto, num certo estágio de sua vida, elas podem apresentar um sentido completamente diverso daquele original. Vimos, na Introdução, o exemplo da palavra francesa “tuer” (matar), originada no latim *tutare* (cuidar, tomar conta). Com as palavras por nós escolhidas para este estudo ocorre algo semelhante. Pelo menos uma delas - instruir - sofreu uma mutação de sentido expressiva, mas guardou, como veremos, sua marca de origem, transmitida mais recentemente à palavra construir. Neste estudo, utilizamos as seguintes referências: Corominas (1974) Ernout e Meillet (1967), Hurford et al. (1998), Jablonski e Aiello (1998), Machado (1977), Picoche (1984) e Rey (2000). Ensinar: Surge no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como “marcar com um sinal”. Note que marcar pode transmitir uma idéia de imposição, mas pode, por outro lado, indicar o nascimento do caráter do estudante, uma vez que, em grego, sinal é *Karakter*. O sentido moderno de ensinar (transmitir conhecimentos a um aluno) aparece no século XVII e, na verdade, reflete o surgimento da escola moderna e da organização do sistema escolar (Cambi, 1999). Cabe frisar que o substantivo ensino tem uma história igualmente complexa: de um sentido original de aula, chega, no século XVII, ao de arte de transmitir conhecimentos. Hoje, aparece principalmente em sintagmas como, por exemplo, Ensino de Física. Formar: Registrada no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII; do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo forma, ou seja, forma, molde. Cedo, associou-se à idéia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou de criar a organizar. A palavra formar guarda um significado concreto, mas alcança também um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão, ou melhor, a tradução latina (forma) do grego *eidós*, por sua vez, ligado à ideia. Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambigüidade, podendo formar,

¹¹ Cf. BARBOSA-LIMA, CASTRO, ARAÚJO (2006).

no seu sentido áspero, apontar para o molde, para a forma. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido, como sugere Platão. Esta concepção platônica serve de pano de fundo e inspiração para a filosofia pedagógica de Dewey, que tanta influência teve no Brasil. A palavra molde deve ser entendida como o modelo ou como o paradigma que é seguido pela sociedade em um determinado período (Garcia, 2001). Por essa razão, a crise da escola está sempre ligada às crises sociais. É nesse momento que surgem as utopias das reformas: a curricular, a do ensino, a metodológica, a educacional etc. Educar: em Português e em castelhano, é registrada no século XVII. Aparece em 241 Ciência e Educação, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006 Ensinar, formar, educar e instruir... francês no século XIV (éduquer), porém, de uso raro antes do século XVIII, e mal recebida até o século XIX. Ainda em 1900, o Dictionnaire Général a qualifica como palavra popular. Do Latim educare, que é uma forma derivada de educere que contém a ideia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir, e outras. A palavra educar representa uma práxis em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico. Seu uso foi difundido por meio da publicação de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau (1762), um marco da filosofia iluminista, por um dos mais eminentes enciclopedistas. Portanto, fica claro que as idéias de Progresso, implícitas no Iluminismo, difundidas pela Encyclopédie e, em última instância, associadas à Revolução Francesa, se traduzem e se condensam no verbo Educar. Instruir: Do latim imperialis, século I, instruere. Surgiu em português no século XVI. Em francês, instruire entrou no vocabulário durante o século XII, na forma enstruire, cujo final sofreu a influência de construire. A palavra latina arcaica tinha, no vocabulário militar, o significado de equipar e, no Latim Imperial, o de informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. Ligada a instrumentum (ferramenta útil), chegou ao latim vinda de uma raiz indo-europeia – str – que significa semear, lançar grãos ao solo, estender. Daí vieram palavras tão diferentes, à primeira vista, quanto: estrada, estrutura e estrela. Além, naturalmente, da palavra construir, que originalmente significava semear coletivamente. A palavra instruir, uma das mais antigas para indicar o processo pedagógico, deste belo significado original de semear, evoluiu para o sentido contemporâneo de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas. Mas instruere não se esgota tristemente deste modo: ressurgiu em construir, isto é, semear coletivamente. Esta é a palavra que, nos últimos tempos, tem sintetizado e veiculado as posições pedagógicas mais avançadas. (LIMA; CASTRO; ARAÚJO, p. 240-242, 2006.)

Marilena Chauí inicia um texto que tem por temática uma crítica ao novo ensino médio, com a passagem “Na madrugada do seu destino”, no qual ela afirma que houve grandes rupturas bruscas de algumas ditas “reformas do ensino” e que podemos pensar sobre duas coisas de entrada: a *madrugada* e o *destino*. Martin Heidegger faz uso em seus textos da expressão “A noite do mundo” que dá ênfase ao que pode ser relacionado à madrugada do seu destino, citado por Chauí. Destino filosoficamente advém da origem, daquilo que vem ou de onde veio e para onde se direciona.

No texto heideggeriano “Para quê poetas”, de 1946, o filósofo traz a potência da fala dos poetas, vozes que ecoam na noite do mundo. Este tempo é a indignância, a qual Heidegger sinaliza, a partir da poesia de Maria Rilke e Friedrich Hölderlin, com

a pergunta “...e para quê poetas em tempo indigente?” a palavra tempo significa aqui a era do mundo à qual nós ainda pertencemos.” (HEIDEGGER, 2014, p. 309) O que se quer ressaltar, enquanto a noite do mundo, é o atravessamento da técnica na formação humana e suas implicações para a construção de uma educação mais filosófica. Heidegger, diz,

Na meia-noite desta noite será o apogeu da indigência do tempo. Então, o tempo em declínio deixará de experienciar a sua própria carência. Esta incapacidade, através da qual a própria carência do indigente cai na escuridão, é a indigência, por excelência, do tempo. O obscurecimento da carência torna-se completo por já só ser capaz de aparecer como a mera necessidade que quer ser satisfeita. Contudo, deve pensar-se a noite do mundo como um destino. (HEIDEGGER, 2014, p. 311)

Olhar a simbologia sobre a chegada da noite e o tempo do declínio, talvez seja a própria experiência narrada por Chauí a respeito da sua vivência a partir da própria vida em curso, algumas vezes em declínio.

A pergunta que nos interessa fazer, sempre a respeito do tempo em que as coisas são colocadas, é a quem e para quem está sendo servida a educação no Brasil? Quando se pensa a Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio, através da pergunta, o que retorna enquanto resposta não nos impacta, tanto quanto as perguntas que a Lei suscita.

Heidegger pontua algo mais profundo, referente ao estar neste mundo e que isso contribui para pensarmos as dimensões de olhares sobre a vida e a responsabilidade em estar vivo. Estar vivo gera uma responsabilidade. O lançamento do ser-no-mundo e sua indigência são portas para atravessarmos as dimensões caóticas do mundo. O lançamento do ser no mundo nos provoca o re-pensamento da origem e destino; todavia a indigência está sobre esses dois caminhos. Evocam-se, segundo a poesia de Friedrich Hölderlin, o que nos resta dos rastros dos deuses foragidos. A orfandade nos exclui os rastros, pois não os enxergamos. A falta do caminho de casa. O esvaziamento das representatividades nos causa indigência. Então, qual o caminho conhecido? O caminho conhecido a ser construído é trilhado na vivência e partilha do complexo no cotidiano da vida.

A história produz sentidos, por isso aquilo a que assistimos a partir dos acontecimentos se faz tão importante, porque logo estará no acervo pessoal da vida de cada um.

Voltando ao passado, em 1978, aqui no Brasil, aconteceu uma reformulação na educação pública. No texto “A Reforma do Ensino: refazendo a memória”, de

1978¹², Marilena Chauí, sintetiza aspectos da formação de professores e alunos influenciados pelo projeto MEC-USAID¹³, que foi utilizado pelo Governo Federal como uma reforma benéfica para educação pública. O que representa dizer que, o campo de tensão dentro dos interesses nas práticas educacionais possui historicamente cenários complexos, segundo Chauí,

Somos gente sem grande memória. Hoje os professores universitários e uma parcela dos professores do curso secundário lutam contra a Reforma do Ensino no Brasil e em especial contra a Lei 5692/71. Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio. (CHAUÍ, 1978, p. 01)

A autora critica a reforma que regulamenta a implantação de várias alterações que iam de contra uma perspectiva que valorizava a formação humana. Uma iniciativa que visa a diminuição do tempo de formação acadêmica de professores em menos de dois anos. Os portadores de diploma das licenciaturas e do curso de pedagogia têm em média quatro anos para concluir o curso. Como estes concluíram sua jornada de formação já que esta nova lei retiraria dos professores o tempo deles mesmos dedicarem-se a sua autoformação?

O que é um professor *polivalente*?¹⁴ “adjetivo de dois gêneros” 1. que apresenta múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego, de função; multifuncional. 2. que executa diferentes tarefas; versátil.” Ainda sobra para uma outra especificação sobre professores polivalentes: como este é criado perante essa Reforma. Segundo Chauí, além de tudo o que este profissional terá que administrar enquanto tal, não possui em sua formação tempo hábil para conhecer a prática pedagógica a partir do seu tempo de formação e estágio. Mas sempre tendo como base que a prática pedagógica é algo que todos os profissionais da educação aprendem imersos na prática diária, educadores não são construídos como carros em

¹²Revista Discurso – USP. Disponível em https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840_e acessado em 13/04/2021.

¹³ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for *International Development* (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/> acessado em 13/04/2021 às 23:25

¹⁴ POLIVALENTE. In: Oxford Languages and Google, Dicionário Online de Português. Oxford University Press. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 25/10/2022.

fábricas, ou seja, precisam de um tempo de reconhecimento e de lida com o próprio conhecimento, diálogos com seus também “professores”, e depois os estranhamentos com a prática e o mercado de trabalho.

Percebe-se como a Lei dita não só a criação de professores polivalentes mas também sobre o que acontece na realidade de muitos professores da rede pública e privada do nosso país, que é justamente tornarem-se polivalentes por necessidade e, muitas vezes, forçadamente. Uma questão que podemos pensar a respeito disso é que não vemos, por exemplo: advogados polivalentes; médicos polivalentes; policiais; delegados; gestores públicos... a lista seria imensa. No entanto, o que vai aparecendo ao longo da história da formação dos educadores e educadoras no Brasil é que o mote para ser professor é ter que ser um pouco de tudo, para dar conta do “tudo” que é imposto na sua categoria. A diminuição no tempo de formação implica sérias consequências, inclusive a baixa estima; declínio do número de jovens que desejam ser professores; e por fim, essa precarização atinge a remuneração dos mesmos professores formados por essa perspectiva formativa no Brasil. Pois,

O item educação e desenvolvimento propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades mais urgentes do país no que respeita à tecnologia avançada. Incremento dos cursos de ciências aplicadas ou aplicáveis a curto e médio prazo, fundação de escolas especializadas em todo o país segundo as demandas regionais e financiamento de todos os empreendimentos particulares que pudessem ocupar-se do assunto em lugar do Estado, fizeram com que profissionalização rápida e privatização do ensino fossem, pois, colocadas como itens prioritários da reforma voltada para a criação de mão de obra especializada para um mercado em expansão. Nesse item, porém, permaneceu ignorada a natureza dos cursos considerados necessários. Na realidade, contudo um leitor atento da proposta já podia ler o que estava escrito nas entrelinhas; a formação rápida dos profissionais na área de ciências e tecnologia não era problemática, visto que a ideia não era a de criar pesquisadores, mas implantado no país sem grandes gastos se aqui não houvesse gente preparada para aplicá-lo. Educação e desenvolvimento, como não poderia deixar de ser, significa educação e reprodução da “dependência” (CHAUÍ, 1978, p. 02)

Outro ponto não menos importante é em relação ao incentivo e fomento à ciência: a ciência é composta de professores que são especialistas, mestres e doutores que ensinam as ciências exatas para o alto clero brasileiro, mas não esqueçamos que esses mesmos professores se dedicaram muito na construção das suas formações e com altos investimentos.

Segundo Chauí, a problemática reside no intuito de não haver investimentos para a implantação de centros de pesquisas e polos universitários. Uma educação para a “dependência”, como diz Chauí, se desdobra também na falta de interesse do

poder público em transformar o perfil da sociedade que está sendo criada a partir da escola, porque a escola desenvolve o intelecto básico e avançado das pessoas que ali estão em aprendizagem.

Um ensino que não proporcione e não deseje desenvolver as capacidades críticas e intelectuais dos alunos é o mesmo ensino que Chauí nomeia como um ensino da *dependência*. Uma reprodução do arquétipo arcaico que deseja que jovens só saibam trabalhar e só vejam sentido neste mercado. Ao tornarem-se dependentes de um mercado e dizerem sim ao patrão e a este formato imposto, com uma mão de obra desvalorizada, este profissional precisará tornar-se um polivalente para conseguir permanecer neste jogo.

A situação que se apresenta não é só da rapidez no processo de formação, mas da precarização de todo um sistema que tem como gênese a transformação do ser humano em máquina. A categoria que mais forma pessoas desde a alfabetização até o pós-doutorado é a classe que deveria ser a mais valorizada porque sua lida direta é com demandas de alta complexidade, ou seja, é a educação e os professores que estão na chamada linha de frente da formação humana. Não há sociedade sem professores, do mesmo modo que a própria economia fica cega sem a produção do conhecimento.

A família e a vida fora da escola e das universidades, explodem dentro da sala de aula, um universo povoado por muitos imaginários. Onde um único professor, muitas vezes, necessita mediar um conflito numa classe de mais de 50 alunos, o que não se vê em nenhuma outra profissão. Ao imaginarmos uma cena deste exemplo quem perderia é o professor, até porque ele não teria força para se defender perante o alto número de alunos. O professor estaria sempre em um lugar de vítima, de um processo que o colocou em risco e desfavorecimento.

Já pensou sobre isso? Que um médico não atende várias pessoas ao mesmo tempo; nem um advogado; nem um juiz de direito; nem um gestor público; nem os líderes de governo. Por que a educação, que vive a beira do caos diariamente, precisa ser a profissão em que os profissionais são mais cobrados de amorosidade e paciência pelo que fazem? Educar com amor? Por que caberia aos professores amar algo que os adocece diariamente? A educação está presente em todas as práticas que citei acima. Há significados para que a potência mercadológica em constante expansão só diminua o que já é tão pouco dentro dos programas educacionais e nos seus investimentos.

Desenvolver uma nação para a ciência e pesquisa é desejar investir naquilo que vai inquirir o próprio governante que investe. A educação crítica e filosofante é a base para uma formação humana contínua. Em tudo que a educação escreve a filosofia pergunta. Em tudo em que a filosofia pergunta a educação cresce. Este crescimento é existencial e humano.

Marilena Chauí ainda pontua a gravíssima situação da Filosofia. Penso que se não fosse a própria filosofia, sobretudo os meus professores questionadores desde o ensino básico dentro da minha formação, o que eu seria hoje? Como eu pensaria? Pois sou fruto de uma leva de alunos que escolheram as escolas e as universidades para viverem profissionalmente e criarem sentidos. No entanto, isso também serve de análise, pois hoje a docência vive uma crise, na qual a falta de perspectiva está tornando-a cada vez mais dramática.

Questões reais que perpassam o tempo: presente, passado e futuro a situação da filosofia desde 1958, com a citação de Cruz Costa, filósofo brasileiro da USP que abre o texto de Chauí dizendo, “Proponho, desde logo, aproveitando a oportunidade deste encontro, uma declaração, firme e decidida a favor da manutenção do ensino secundário, hoje ameaçado por uma nova reforma que, parece pretender eliminá-lo.” (CHAUÍ, 1978, p. 07)

Na história da educação brasileira há registros de tensionamentos formativos por forças intelectuais que operam desde 1925 a 1968, segundo Maria das Dores Daros, estudiosa do tema na Universidade Federal de Santa Catarina, no seu texto “Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940” inspirada em Daniel Pécult a partir do livro “Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação” contribui,

Analisar três gerações de intelectuais: a de 1925-1945, a de 1954-1964 e a de 1964-1968. Buscando desenvolver a sociologia dos intelectuais, Pécault (1990) considera que os da geração de 1954-1960 acreditavam que o povo brasileiro já estava politicamente constituído e eles não precisavam mais reivindicar um lugar com a elite, pois sua legitimidade decorria de se pensarem intérpretes das massas populares. No entanto, para este autor, a geração de intelectuais do período 1925-1945 caracterizara-se pela preocupação com o problema da identidade nacional (latente) e das instituições. Considerava que o povo brasileiro ainda não estava politicamente constituído e acreditava ser necessário agir de cima, como uma elite esclarecida e, assim, dar forma à sociedade e ao seu povo. Os intelectuais brasileiros dos anos de 1920-1940, engajados e cosmopolitas, acreditavam no poder redentor da escola e se instituíram como intérpretes do povo e da nação. Católicos, protestantes, liberais, conservadores, integralistas, comunistas, em diferentes contextos e lugares sociais, compartilhavam convicções sobre o papel das elites intelectuais na

construção da nação. Independente do estrato ou convicção política ou religiosa a que pertencessem, entendiam-se como interlocutores privilegiados do Estado nos termos colocados por Mannheim (1974); ocupavam uma posição peculiar entre as classes sociais e não acima delas e, portanto, poderiam realizar a síntese das perspectivas parciais. Portanto, para Mannheim (1974), o intelectual é um mediador dos conflitos sociais. (DAROS, 2013, p. 258)

Trazer à luz a história dos projetos educacionais pelos intelectuais no Brasil é necessário para um breve mapeamento de como existe um campo de disputa dentro das propostas formativas na educação brasileira, e isso é histórico. Esse campo é latente e minado, quase como um jardim rico em terra para ser plantado o que se queira, também tão perigoso a depender de quem será o jardineiro.

A educação pode educar para qualquer objetivo. Os Jovens são diretamente os mais desejados enquanto alvo, e os que mais sofrem pela pouca vivência e pela falta de recurso subjetivo para pleitear outra forma de olhar a vida. Um corpo que ainda pulsa vigor e poucos rancores diante da vida, aberto ao desejo de ganhar dinheiro e ter um lugar ao sol junto aos destaques das empresas.

Isso nos impulsiona a perguntar: para quem e a quem serve a Educação no Brasil? Daros analisa, a partir da pesquisa de Miceli (1979), que os educadores em 1945 eram convocados à escuta em virtude da sua competência e do seu saber para determinadas áreas de atuação:

Em 1945, os educadores profissionais foram as únicas categorias de intelectuais convocadas pela elite burocrática em virtude da competência e do saber de que dispunham em suas respectivas áreas de atuação. Ocupando postos de cúpula, dos quais, nas discussões das reformas, podiam fazer valer seus pontos de vista, colocaram-se também como porta-vozes oficiais, junto aos espaços de negociações que lidavam com as principais questões em pendência com os demais grupos de interesse fora do Estado. Assumindo esse papel, sustentaram, na opinião de Miceli (1979, p. 165), o pacto de forças vigentes no período. (DAROS, 2013, p. 260)

1.3 A DIMENSÃO TÉCNICA DA LEI 13.415/2017

Analisar para onde estamos nos direcionando, dentro do agora em que vivemos, das reformas e diálogo, passado e presente, faz parte da criação de caminhos que nos dão perspectivas que sinalizam um “novo” caminho e não o contrário. Ernildo Stein na sua obra “Introdução ao pensamento de Martin Heidegger” compreende que,

A técnica é o “deserto do ser”, nela o ser está ausente, por que a subjetividade levada ao extremo faz de tudo o que ela encontra apenas material para a objetificação, para a manufaturação, para a transformação, para a “mobilização total”. A técnica olha apenas nessa perspectiva, esquece que tudo isso é sustentado por algo mais profundo, que subjaz, se esconde e se vela. (STEIN, 2011, p. 129)

“Na madrugada do seu destino”, como citou poeticamente Chauí acima, para representar esse constante regresso, é preciso lembrar e combater o esquecimento, que é imposto pela realidade, de um passado de origem e sombras, por haver repetidos retrocessos a partir das Reformas no Brasil. Porque a produção que este mercado induz possui em si propostas que distanciam a educação de perspectivas filosofantes.

Como menciona Cruz Costa, que demonstra preocupação com o tensionamento do ensino secundário, o que hoje é chamado de Ensino Médio, o professor estava ciente do que esta parte do ensino regular significa para a educação. Com o objetivo claro de tornar o ensino secundário inspirado no MEC-USAID que propunha uma formação que dialogava com metas do mercado entre Brasil e Estados Unidos, ou seja, do giro do capital internacional dentro do país. Isso porque a reforma não só alterava a grade curricular do ensino médio, mas principalmente ditava um novo regime de flexibilização para exigências sobre o perfil curricular dos professores, em que se poderia optar pela escolha de profissionais de outras áreas para licenciar disciplinas como filosofia.

A supressão da disciplina¹⁵ de Filosofia não é só atingida a partir da própria disciplina em si, mas da própria condição. Passa a ser objetivo desta educação trabalhar para que haja estudantes dependentes intelectualmente. Chauí diz que a retirada da filosofia do currículo era denunciada pelos gestores como algo que não agregava “valor preparatório” para o mercado de trabalho e que os alunos também se queixavam pela dificuldade que a disciplina apresenta. “Assim, por não profissionalizar e por não ser “aplicável”, a Filosofia perdeu qualquer lugar no ciclo médio. Resta ver se o imediatismo da reforma e os argumentos alegados para a exclusão da Filosofia são os únicos ou os verdadeiros motivos que devemos aceitar.” (CHAUÍ, 1978, p.09)

Ainda conforme Chauí,

¹⁵ Tese de Doutorado “As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol”. Pontifícia Católica de São Paulo -PUC disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19007/2/Maria%20Fernanda%20Alves%20Garcia%20Montero.pdf> acessado às 22:31 de 14/04/2021

Queixam-se de não acompanhar o que o professor lhes diz, de não perceber o que tal discurso tem a ver com o mundo dados de suas experiências e como poderão escrever acerca daquilo que não conseguiram sequer ouvir. Essa queixa nos conduz ao efeito quiçá o mais drástico, do curso secundário pós-reforma. Sistemáticamente cortados de uma relação significativa com a linguagem e com todas as vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ouvir, ler e escrever. (CHAUÍ, 1978. p. 08)

Também precisamos falar das narrativas dos sentimentos desses professores atingidos pela reforma de 1978 no currículo do Estado de São Paulo a partir da pesquisa de Marilena Chauí,

Há os professores que não estabelecem a menor relação entre a implantação de Moral e Cívica e Estudos Sociais e a supressão de Filosofia, pois o processo foi tão gradual que o vínculo permaneceu escondido; há os professores que percebem perfeitamente essa relação, mas que se sentem desanimados para tentar qualquer luta em sentido contrário, pois as decisões referentes ao ensino são de tal modo transcendentais aos professores que estes nem sabem por onde passaria um combate eficaz; há, enfim, os professores que têm consciência da reforma como um todo e que desejam encontrar vias para combatê-la, mas que se defrontam com uma dispersão tão grande entre seus colegas que não sabem como seria possível sensibilizá-los para uma atitude mais crítica e combativa. (CHAUÍ, 1978, p. 10)

O vigor que a filosofia¹⁶ carrega em si é basilar para o desenvolvimento crítico dos jovens em formação. A necessidade da própria educação é de alimentar a sua condição filosofante, quando o contrário acontece é um desarranjo ético sem precedentes. Por que como será uma educação que não se estranha com a sua prática e o mundo o qual habita seus professores e alunos? A educação em sua essência traz a abertura para o pensar. A dificuldade apresentada pela disciplina é justamente a capacidade de pensar e dialogar entre aquilo que é do mundo real e onírico, entre as diversas formas de linguagens e visões de mundo.

Quando se objetiva retirar esta disciplina da grade curricular é justamente pelo desejo que ela seja atribuída a este projeto educacional: o distanciamento do pensamento. Sendo assim, não se nega a filosofia, mas nega-se também em si todas as propriedades vivas plantadas pelo pensamento. O que isso frutifica? Jovens dependentes intelectualmente. E qual é o alvo? Os estudantes egressos no Ensino

¹⁶“No curso secundário, a Filosofia foi deixada à margem. Os currículos foram organizados tendo matérias obrigatórias que constituem o chamado núcleo comum e do qual a Filosofia foi excluída, sendo relegada a condição de matéria optativa. A opção, todavia, não era feita pelos alunos, mas pelos diretores das escolas que decidiam manter ou não o curso de Filosofia. Dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservaram Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu.” (CHAUÍ, 1978, p. 09)

Médio, esses que podem reproduzir o perfil programado para trabalhar e consumir dentro do que pede a maquinação de uma sociedade.

Trazer a filosofia para o currículo não é só colocá-la dentro da sala de aula, mas plantá-la na vida do aluno. Quando se nega isso o resultado é muito maior para a sociedade. O que está sendo negado? O que se negligencia? O problema é ético. Porque o objetivo dentro desta perspectiva cruel é que apenas os jovens,

Sejam incapazes de perceber e de formular as relações mais simples, de apreender as articulações mais elementares entre o que ouvem ou lêem e o mundo onde vivem. Impedidos de um acesso verdadeiro à linguagem, estão impedidos de um acesso verdadeiro ao pensamento e, conseqüentemente, da possibilidade de alcançarem o real, sempre confundindo com os dados imediatos da experiência. Ora, qual é o instrumento de trabalho da Filosofia? De onde partem as reflexões e as críticas? Da linguagem. Esfera privilegiadamente discursiva do saber, a Filosofia se realiza através da compreensão da origem das significações constituídas pela linguagem e, assim sendo, compreende-se que a lamentação do estudante de Filosofia é mais do que lamúria ou incompetência: é a queixa daquele a quem foi roubado o direito a fala. (CHAUÍ, 1978, p. 08)

A questão que primeiro vale pensar é que desde muito tempo o ensino médio¹⁷ é alvo de alterações que interferem ditando um modelo ou perfil ideal de formação para esse segmento escolar, que significa uma parcela forte da sociedade, a jovem. Leva-se em conta, que além do que é apresentado, a retirada da filosofia do currículo fala ainda mais, de um golpe contra a democracia, pois a filosofia é um instrumento de voz¹⁸ e fomenta temas como ética e política.

Quando a filosofia se ausenta, saem de cena uma estrutura de linguagem que compreende e potencializa a singularidade de cada ser. Disciplina que alimenta o repertório subjetivo a partir de leituras e interpretações sobre o mundo. Uma política que agride o pensamento a partir do atentado contra a filosofia é a mesma política que mata pessoas estando vivas porque não dá o direito a elas de escolherem sobre a sua própria formação.

¹⁷ A HISTÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS E BRASILEIRO publicado na revista eletrônica Scielo disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592018000300187&script=sci_arttext acessado em 14/04/2021.

¹⁸ REFORMA DO ENSINO MÉDIO TENTA ACABAR COM O PENSAR SOCIAL DO ESTUDANTE Em tempos de desrespeito à democracia e tentativa de censura ao professor (Lei da Mordaga), a discussão voltada para a ideologização do ensino entrou na pauta do governo de Michel Temer (PMDB). Nesta quinta-feira (22) o governo golpista de Temer enviou para o Congresso Nacional uma Medida Provisória (MP) que altera o currículo, a carga horária e os eixos programáticos do ensino médio. SINPRO-DF: SINPRO-DF disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/reforma-do-ensino-medio-tenta-acabar-com-o-pensar-social-do-estudante/> acessado em 14/04/2021

Suprimir o lugar da pergunta sobre a vida e o mundo dentro da polis é retirar o que há de mais representativo em toda a criação do homem político no mundo antigo. É soterrar a força voraz que há no significado da arte do viver. Porque a filosofia não é só algo que enraíza a criticidade no cerne da vida em sociedade, mas é também o berço onde repousam as deusas da arte e os rastros dos deuses foragidos.

1.4 AQUILO QUE SE MOSTRA “DO FENÔMENO À DIMENSÃO TÉCNICA EM HEIDEGGER”

A partir do antigo, chamamos a memória daquilo que não pode ser esquecido, Chauí continua pautando a dependência como um possível formato de formação. O pensamento voa livre pela expansão do conhecimento e a dependência tenta manter fixo o que é perene. A educação que gera dependência, segundo Chauí, será patrocinada por um estado que não quer assinar por seus deveres e encaminha o progresso para as mãos frágeis de profissionais sem a formação necessária, colocando-os em submissão. Logo, indo ao contrário do que prega a formação filosófica para o conhecimento de si mesmo, a emancipação do indivíduo como produtor de mundo, conhecimento e compreensão de si no curso da vida são bases fundamentais para uma “formação que pensa”. “Neste caso deveríamos abandonar também aqui a vontade de compreensão imediata. E não obstante se imporia um escutar atento, já que se trata de pensar algo incontornável, ainda que provisório.” (HEIDEGGER, 2009, p. 8)

É a partir de uma outra construção, sobre um escutar atento, que o pensamento se sobrepõe a necessidade de um outro pensar sobre a formação humana. O pensamento que filosofa pergunta sobre os mistérios da existência, e enfrenta o pragmático sistema que tenta capturar a vida em sua dimensão fática, compreensão que repousa nesta tese, a partir da necessidade de meditação enquanto uma prática heideggeriana de olhar sobre a vida se ocupando de cuidar-se e abrir-se a filosofia do viver. Porque a vida escorre em uma demora natural. É como água. Hora seca ou inunda tudo por onde passa. Heidegger pontua que,

O mesmo não acontece quando se trata do pensamento que se chama filosofia. Pois dela esperamos que ofereça a “sabedoria universal”, quando não uma “diretiva para a vida eterna”. Ora, bem poderia dar-se o caso de um

tal pensamento ter chegado hoje a uma encruzilhada que exige considerações muito diferentes, distantes de uma pragmática sabedoria da vida. (HEIDEGGER, 2009, p. 8)

Dito que o pensamento é um campo que considera o imponderável como possibilidade de acontecimentos faz desta instância uma ferramenta que investiga a realidade e a desafia. Provoca. Interrompe. Isto que aparece enquanto fenômeno a partir do ser pensante é uma bomba para um sistema que tenta decapitar a potência da filosofia na história da educação brasileira. A filosofia é a disciplina que considera a temporalidade e suas instabilidades. Porque o ser enquanto presença é indeterminado e provisório.

Penso na educação enquanto esta que *opera* com conhecimento para seres que vivem e são dentro de um tempo determinado, tratar a lida diária e cotidiana com aquilo que é perecível, temporal e provisório. Ou seja, ser no tempo. Martin Heidegger irá dizer que “ser e tempo” se mostra como “questão”. Como seria isto?

Ser – uma questão; provavelmente a questão do pensamento. Tempo – uma questão; provavelmente a questão do Ser, se efetivamente algo tal como tempo fala no ser como pre-sença: Ser e Tempo, tempo e ser nomeiam a relação de ambas as questões, o estado das coisas que mantém unidas entre si ambas as questões e sustenta sua relação. O estado das coisas é em sua unidade uma questão temporal e provisória. Que ao passo que é conhecida desvela-se mais um sentido e vela-se mais um segredo.

Aquilo que se “mostra” no hoje é uma “pre-sentificação”,

Trata-se, porém, agora de pensar este pre-sentificar propriamente, na medida em que é facultado pre-sentar. Pre-sentificar mostra-se no que lhe é próprio pelo fato de levar para o desvelamento. Pre-sentificar significa: desvelar, levar ao aberto. No desvelar está em jogo um dar, a saber aquele que no pre-sentificar dá o pre-sentear, isto é, ser. (HEIDEGGER, 2009, p. 11)

Pensar em que lugar a filosofia é posta é também atribuir-lhe a dimensão de fenômeno, a partir daquilo que se compreende enquanto pensamento, filosofia prática e criadora. O que estando compreendido na possibilidade do presente está aberto ao desvelamento e ao segredo do mundo. Stein compreende que,

Fenômeno, diz Heidegger, é o que se manifesta em si mesmo. Explicação mais expressa necessita aquilo que, primeiro e na maioria das vezes, justamente não se mostra, que está oculto, mas ao mesmo tempo pertence essencialmente àquilo, que se mostra e de tal modo que constitui seu sentido e fundamento. (STEIN, 2011, p. 55)

É urgente pensar novas práticas de preservação de mundo. O meio ambiente e novas medidas de reutilização e reciclagem, porque o lixo plástico é um problema para o mundo. E é neste sentido que o meditar heideggeriano opera na prática, pensando-se a partir do que o mundo precisa para preservar-se.

O mundo é temporal e provisório. Uma educação precisa se comprometer com o “cuidar” de um mundo que é de todos e para todos. E todos significam humanos e outras espécies.

Uma educação precisa ser reflexiva e meditar sobre o futuro que queremos. E ter extrema responsabilidade com o presente. Lugar no tempo em que se constrói o futuro e onde a educação está localizada.

Quando é aprovada uma lei como a 13.415 que reestrutura todo um sistema que formam jovens, as consequências dessas medidas atingirão segmentos da vida que não foram considerados na Lei. Como por exemplo o campo subjetivo dos estudantes. Um lugar estruturante na vida de quem está se formando em sua cidadania. A questão da técnica atravessa todos os viventes humanos.

Pensar a formação através do viés empreendedor e técnico que reverencia somente o campo da produção para um mundo capitalista põe a existência em risco. Principalmente quando a partir do que está sendo exposto a escola representa mais do que um lugar onde os alunos passam turnos de suas vidas, mas é neste lugar onde esse jovem tem contato com outros mundos e pode se desenvolver intelectualmente para construir um novo mundo para si e que este esteja em harmonia com o mundo coletivo, social e cultural.

Os problemas que surgem a partir deste soterramento intelectual exposto na Lei 13.415 é como o mundo pode se tornar o lugar do incontrolável. Um lugar de autorização de tiranias. A banalização do aquecimento global. A destruição da Amazônia. Alguns temas que se destacam entre centenas de problemas sob o qual o mundo vem passando...Viver os tempos em que a vida pulsa e brota gerando vida parece ser um tempo possível a partir do pensar a igualdade e bem do mundo em que vivemos. A tirania de governos ignora a verdade do cuidado que é manifestado na educação, no estudo da ética e a necessidade do pensamento filosófico?

O que fica claro nesse quadro é que a Filosofia não é buscada como contraponto ou contrapeso humanístico para a vertigem tecnológica e tecnocrática que assola o país (e o mundo...) mas porque se espera dela algo que o imediatismo não pode alcançar. Os cientistas que procuram a Filosofia começam com questões metodológicas, desejosos de não prosseguir seus

trabalhos às cegas. Pouco a pouco, todavia, as questões metodológicas vão deixando transparecer um outro solo de questões mais amplas acerca do trabalho teórico e de suas articulações com a realidade. (CHAUÍ, 1978, p. 10)

A escuta sobre as necessidades e apelos do mundo é atendido a partir do interesse sensível de estudantes que se tornarão pesquisadores a partir do incentivo dessas atividades de pesquisa. Então, o que vai sendo percebido é que a partir do modo em que o jovem vai sendo distanciado do mundo, valores socioculturais e desafios, cada vez menos, pesquisadores irão perguntar sobre como está o mundo e as pessoas. Ou seja, isso desemboca no enfraquecimento da ciência. E no acesso a uma formação que promova estudantes curiosos e que serão os futuros professores.

A necessidade de pesquisar as complexidades humanas é a partir do investimento na pesquisa e na própria educação, pois a ciência aparece dentro da escola nos primeiros níveis de formação. O conhecimento é um recurso de vida. Não é um bem. O conhecimento precisa ser um recurso disponível na vida das pessoas em sociedade. Algo disponível a partir do olhar de um estado que cuida do seu povo e se responsabiliza pelos programas formativos. Tem-se como exemplo dado por Chauí que,

A falta de recursos materiais e humanos, de um lado, e a busca do lucro, de outro lado, fazem com que os cursos profissionalizantes sejam tudo quanto se queira, menos profissionalizantes. Não é raro, pelo contrário, é a regra, cursos para formar office-boys, ministrados por dentistas ou advogados locais em regiões onde a oferta de trabalho se concentra em tarefas agrícolas ou em pequenas indústrias do tipo olaria. Não é raro e sim costumeiro que cursos destinados a profissionalizar alunos em eletrônica sejam ministrados pelo rádio-amador local e que, não dispondo dos instrumentos para ministrar as aulas, limita-se a mostrar gravuras aos alunos e a dar-lhes informações abstratas acerca do trabalho que um dia irão realizar. (CHAUÍ, 1978, p. 04)

Ainda segundo Chauí, com a reforma de 1978, a partir da disciplina de Filosofia nas escolas estaduais de São Paulo, houve uma alteração que modificou as exigências para a formação de profissionais da educação e a extinção da disciplina de Filosofia do currículo escolar. Tal alteração foi implantada sem escuta ou debates com as instâncias escolares e seus gestores. Olhar para o cenário narrado por Chauí é dialogar com o passado sabendo que o que foi pode voltar a acontecer, como experimentamos todos e todas agora, com todo o processo da 13.415 desde a medida provisória até a sua aprovação em 2017. Vale pensar que o que é solicitado à filosofia é que,

ilumine o sentido teórico a origem das ideias e valores e fazemos, que nos leve a compreender a origem de ideias e valores que respeitamos ou

odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. (CHAUÍ, 1978, p. 10)

Mas,

Evidentemente, pede-se muito a Filosofia e ela, que em geral tem mais questões a colocar do que respostas a dar, não pode permanecer em silêncio, sobretudo em uma sociedade na qual questionar tornou-se um crime. Se a Filosofia se oferece como crítica da cultura, certamente não pode ser vista como uma preciosa auxiliar para a reprodução de sistemas de dominação e, assim, sob alegações de ordem “técnica” procura-se supri-la. Se a filosofia desmistifica a proposta de uma sociedade burocrática modelada à imagem do princípio da organização, tida como cânone da racionalidade do mundo contemporâneo, se desmistifica o ideal modernizador de uma sociedade tecnológica, se desmitifica propostas autoritárias que pretendem impor-se pela via pedagógica (como é o caso da atual reforma do ensino, vinda do alto), se desmistifica o progressismo pedagógico e o conformismo na arte e na política, torna-se clara a razão de sua supressão e a natureza das disciplinas encarregadas de substituí-las. Mas, talvez, compreendamos também porque sua supressão não interessa àqueles que se sentem preocupados por uma tarefa que reconhecem como histórica. Num mundo destinado ao silêncio, a Filosofia que é discurso, talvez deva ser defendida e talvez valha a pena lutar pela liberdade de interrogar. (CHAUÍ, 1978, p. 10)

A filósofa explicita que é evidente que o lugar da filosofia na sociedade deve estar permanentemente em risco, porque justamente ela tem o objetivo de evidenciar os riscos impostos pela gestão política e educacional, tanto formativa como também dentro das estruturas de relacionamentos. Se a filosofia faz a inquisição do que está ou não a favor da liberdade crítica do pensamento, ela será também aquela que será inquirida sobre a sua existência nos lugares que não acabem, pois “A liberdade de interrogar” precisa ser uma garantia.

Pensar a Lei 13.415/2017 é visualizar de um lado o severo ajuste para investimentos em esferas carentes do “mínimo”, como a educação, saúde e segurança, setores que estão cada vez mais precarizados. Isso implica a necessidade de repensar os prejuízos que tais medidas ditas “emergenciais” trazem para a sociedade.

Quando se fala de memória de um povo se fala da história de um país. O Brasil é um país que costuma ter como prática o apagamento da memória de um povo, explico aqui, a partir do que foi analisado como um recurso castrador que permeia o inconsciente do país. O que isso significa? O que a própria Chauí diz, quando cita a madrugada do mundo. Há um espírito predador que vigora, desde dos primórdios de um tempo, que reina sobre a memória do Brasil. Uma vida vivida de modo precário diariamente não cria possibilidades de intervalos ou até mesmo de cuidado.

A medida provisória, como é de sua natureza jurídica, não promove escuta daqueles para os quais se dirige. Logo, não houve participação dos próprios autores do espaço escolar onde a futura Lei seria aplicada. Um dos pontos problemáticos que estava inicialmente sendo proposto é que a filosofia, a sociologia e a arte, somados à educação física, fossem retirados do currículo. Nesse sentido, repercutiu-se uma polêmica a partir da qual o MEC retomou a inclusão das referidas disciplinas.

Comprometer-se em se debruçar a partir destas questões e olhar sob esta ótica é um dos trabalhos desempenhados pela filosofia da educação, instância epistemológica que pensa possibilidades de formação humana e vê na reflexão o espírito que inspira e propõe novas possibilidades e perspectivas na prática pedagógica e na construção do conhecimento.

O problema desta tese é pensar até que ponto a instrumentalização da educação, através da aprovação da lei 13.415/2017 evidencia um apelo ao espírito mercadológico, que tece falsas esperanças e promessas de felicidade em relação ao um mercado em expansão, distanciando e diluindo uma perspectiva de meditação sobre o tempo formativo. Que tempo será este?

Todas as demandas na educação a partir do apelo desta técnica são urgentes. Algo como uma forma de andar sempre atrasado. Ou planejar coisas que são impossíveis ou inumanas. Como viver na educação um conhecimento que parece ser produzido fora do tempo comum e humano?

A verdade é que a educação é feita também de erros e eles precisam ser reparados, dialogados e repensados. Não há como o programa pedagógico ser maior do que a realidade dos alunos e professores. A concepção de verdade será apresentada a partir do conceito da meditação proposto por Martin Heidegger no caminho, onde todos dialogam na perspectiva do tempo e do ser. Viver o tempo do mundo nas necessidades do presente é meditar em outra forma possível de lidar com as coisas. A escola é reflexo desse tempo frenético, caótico e tecnocêntrico. Mas qual será a falta onde a ansiedade, o caos e a técnica ocupam espaço? O que esta época propõe enquanto formação?

Para que haja diálogo é primeiramente necessário *de-morar-se*, conceito desenvolvido por Martin Heidegger que anuncia uma expansão naquilo que também está relacionado com um outro pensar. Na sua conferência “Construir, habitar, pensar”, de 1951, ele traz o *de-mo-rar-se* como um tempo para construção. Para habitar necessita construção e essa construção está sob céu e terra, amparada pelo

tempo dos deuses foragidos. Pode-se meditar sobre o tempo, o humano, a coisa e o mundo. Mas o pensamento constrói. Este filósofo traz à luz a poesia de Hölderlin que é base pra o desenvolvimento da concepção do seu conceito de demora:

“de-morar-se” do gótico “*wunian*” diz, porém, com clareza ainda maior, como se dá na experiência desse permanecer. *Wunian* diz: ser e estar apaziguado, ser e permanecer em paz. A palavra Friede (paz) significa o livre, *Freie*, *Fraye*, e *Fry* diz: preservado do dano e da ameaça, preservado de..., ou seja, resguardado. Libertar-se significa propriamente resguardar. Resguardar não é simplesmente não fazer nada com aquilo que se resguarda. Resguardar é, em sentido próprio, algo *positivo* e acontece quando deixamos alguma coisa entregue de antemão ao seu vigor de essência, quando devolvemos, de maneira própria, alguma coisa ao abrigo de sua essência, seguindo a correspondência com a palavra libertar (*frein*): libertar para a paz de um abrigo. Habitar, ser trazido a paz de um abrigo, diz: permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento, resguardar cada coisa em sua essência. O traço fundamental do habitar é esse resguardo. O resguardo perpassa o habitar em toda a sua amplitude. Mostra-se tão logo nos dispomos a pensar que ser homem consiste em habitar e, isso, no sentido de um de-morar-se dos mortais sobre essa terra. (HEIDEGGER, 2002, p. 129)

Em diálogo com Chauí, esse de-morar-se aqui faz um convite para a construção de uma nova escuta e, por sua vez, uma outra fala. A responsabilidade na lida com o tempo na formação é estruturante para a vivência no mundo que existencialmente nos lançam para vários acontecimentos. O pensar em demora habita a paz que há no resguardo desta construção.¹⁹ Patrícia Venzon na sua obra “Contribuições filosóficas à educação infantil por um “demorar-se” na infância” diz que, “Heidegger refere o demorar-se em sua relação com o “cuidado”, que se trata de um fenômeno fundamental do ser-aí, sendo importante essa exposição. O encontro do ser-aí mesmo se dá em sua existência, no ser-no-mundo aí, no como de suas ocupações.” (VENZON, 2020, p. 49)

“A filosofia da educação está para um trabalho além do espaço educacional “escola”, ou seja, ela compreende a urgência de *re-pensar* a educação enquanto processo em *devir* porque seu objeto de estudo é a descoberta do próprio ser em formação e seus caminhos formativos. Também opera de forma técnica ao construir olhares sobre os métodos educativos da sociedade brasileira em seu presente diálogo com o cuidado e com a arte. Martin Heidegger na sua conferência “Ciência e pensamento do sentido” texto de 1954, dará um significado profundo ao que tange a arte,

¹⁹ Cf. também Venzon, 2020.

A arte é uma sagração e um refúgio, a saber, a sagração e o refúgio em que, cada vez de maneira nova, o real presenteia o homem com o esplendor, até então encoberto de ser brilho a fim de que, nesta claridade, possa ver com mais pureza, e escutar, com maior transparência, o apelo de sua essência. (HEIDEGGER, 2002, p. 40)

Marilena Chauí nos auxilia no debate sobre as Reformas do Ensino Médio de 1978 e 2017, sobre a qual ela afirmou, na aula pública da UFPR no dia 11 de abril de 2017, “ser um desastre completo, uma regressão e uma barbárie”. Toda a sua fala é embasada nas problemáticas que essa lei coloca para os estudantes do Ensino Médio, uma etapa tão importante para a formação dos jovens.

Pensar algo que é sinalizado por uma filósofa como “desastre” em tempos modernos é catastrófico para a formação do jovem. Chauí faz uma declaração pertinente sobre o que julga ser os impactos da aprovação da Lei 13.415, em sua fala diz que “a reforma toma como irrelevante a formação de todas as humanidades. Fica com o mínimo do Português, do Inglês e de Matemática. Joga os jovens em um mercado de trabalho fragmentado, disperso, precarizado e fragilizado, que imita a Coreia do Sul”, criticou. “É uma incompreensão total do que deve ser uma formação adequada do ensino, da educação e do progresso. Querem matar a cabeça e o coração dos jovens, tornando-os dóceis e conduzindo-os na direção do que os poderosos querem”.

Marilena Chauí entende que a proposta de reforma do ensino médio está vinculada à compreensão neoliberal do Governo de que não há direitos sociais – e sim serviços de compra e venda no mercado, incluindo a Educação. “Eles defendem a concepção de que cada um é empresário de si mesmo. Defendem a ideologia falsa da meritocracia”, avaliou. “Esta e todas as reformas propostas pelo Governo objetivam a instalação de um modelo neoliberal, com 30 anos de atraso. Mas, na Europa e nos EUA, este modelo já dá sinais de que se esgotou”, em entrevista à Superintendência de Comunicação Social 11 de abril de 2017 - 15h04.

Os projetos educacionais visam implementações que de uma forma ou de outra estão vinculadas a visões políticas, muitas vezes, do governo regente. Isto aconteceu com a Lei 13.415 e acontece há muitos séculos. Por quê? Como já apresentei acima, existe um projeto no Brasil desde o período colonial. Acrescento aqui, em diálogo com mais dois textos de Chauí “Brasil: o Mito fundador e sociedade autoritária” e “Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas” as duas obras produzem reflexões a respeito do Brasil e seus desdobramentos entre a

educação de um povo e sua cultura. Para debater sobre essa Lei, antes de tudo, foi preciso visitar um passado onde outras reformas existiram, muito antes da 13.415 ser pensada. Pensar qual é o cenário em que isso tudo acontece é uma análise importante, pois politicamente a educação é democrática. E precisa ser.

A proposta de formação humana apresentada a partir da Lei já foi pincelada em alguns momentos dessa tese até mesmo como opção comparativa para dialogar com o que estava sendo apresentado, fazendo um contraponto. A cultura, a educação e a política são eixos básicos para a criação de projetos educacionais que irão desenvolver cidadãos com base em seus modelos. A pergunta que cabe mais uma vez aqui, é: o que está sendo criado? Qual é a proposta humanitária para uma educação de jovens e futuros adultos? O que está sendo desejado para estes futuros adultos? Responder essas questões nos leva para um abismo muito maior, que o encontro com aquilo que já existe, pois esta Lei segue uma tendência formativa que vigorará por dezenas de anos.

Quem é o Brasil adulto de hoje? Perguntar-se faz parte da atividade mais básica e essencial da filosofia. E como nos é caro o perguntar e ter o direito de refletir sobre o mundo que nos cerca e a nós mesmos. “A obra o mito fundador” de Chauí nos apresenta que há algo de mítico da fundação do Brasil que sempre reconfirma a si, o que ela explicará enquanto o mito fundador: “Um mito fundador que é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.” (CHAUÍ, 2006, p. 08)

O Brasil traz em seu berço um corpo marcado por lutas que se repetem através de disputas de projetos, que endurecem ainda mais a camada do mito fundador. Existe um corpo formativo que foi formado, e isso é histórico, social e cultural na formação do Brasil,

Quando os historiadores falam em formação, referem-se não só às determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou na descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais. Numa palavra, o registro da formação é a história propriamente dita, aí incluídas suas representações, sejam aquelas que conhecem o processo histórico, sejam as que o ocultam. (CHAUÍ, 2006, p. 09)

O que se tem até hoje em termos de desejo é o de tornar real ideias forjadas no neoliberalismo que transfere para a prática uma falsa segurança com o mundo do

trabalho e a objetificação que o dinheiro alude. O que significa dizer que instalar a descrença no que é público, o que há de mais violento para uma sociedade, coloca o estado no lugar de isento de sua responsabilidade. Isso acaba por enfraquecer o povo de ter acesso aos seus direitos, optando por ir para o privado como única alternativa, como poderia, por exemplo o que acontece com a escola pública e privada, a segurança pública e privada e por último a saúde pública e privada.

A partir do que foi exposto, principalmente pelo documento de domínio público escrito por Evaristo Filho, observa-se que há uma tendência que vem sendo desenvolvida para difundir o Ensino Técnico no país. Principalmente porque neste momento o Brasil precisaria de mão de obra interna e os jovens são atores principais neste cenário porque precisam de trabalho ao saírem do Ensino Médio e possuem saúde para desenvolver um país.

O projeto formativo proposto com a Reforma do Ensino Médio na lei 13.415 encaminha a formação dos jovens para um processo prematuro diante de escolhas na grade curricular da formação em trânsito. Também aponta que esta Lei nos seus desdobramentos para o currículo, atinge diretamente disciplinas como filosofia, história, sociologia, artes, e educação física.

PARTE II – HORIZONTE FILOSÓFICO

Nesta parte, buscamos interpretar o horizonte filosófico velado na Reforma do Ensino Médio. Será apresentado a partir de um incursão na história da filosofia antiga a partir dos primeiros filósofos a busca realizada rumo ao conhecimento das coisas, até o giro hermenêutico heideggeriano. Fundamentalmente, operamos com a perspectiva filosófica de Martin Heidegger (1889-1976) a partir dos conceitos de meditação e demora.

2.1 A FILOSOFIA E O DESEJO DA EXPERIÊNCIA DE TRADUZIR O DESCONHECIDO.

Estruturando-se rumo à construção de uma base, esta tese apresenta uma linha tênue do que representa o desejo de “dizer” em uma pesquisa, ao mesmo tempo que enfrenta a necessidade de olhar fixamente para o outro lado da margem onde é preciso concluir a travessia.

Mas, diante de tudo, a primeira pergunta que é pertinente fazer é “O que é educar? O que é educação?”.

Saber que a verdade é sempre uma travessia que transita entre o que pode ser uma coisa e também outra. Porém, a educação é a forma mais antiga de se encontrar com o conhecimento desde a antiga Grécia. Segundo, Octavio Paz diz, que afirma: “Em suma, o “salto-mortal”, a experiência da “outra margem” implica uma mudança de natureza: é um morrer e um nascer. Mas a “outra margem” está em nós mesmos. Sem nos mover, quietos, somos arrastados, impulsionados por um grande vento que nos expulsa para fora de nós.” (PAZ, 2012, p. 129).

Fazer a travessia rumo a uma margem que sempre continua a se renovar. A partir do que foi construído até aqui, meditar sobre o que é “educar e educação” já se mostra como algo que dentro do tempo do agora, é necessário sempre ser presentificado. O que significa isto? Segundo o conceito de pre-sentificação heideggeriano “Como presentificar faz parte do desocultar, permanece incluído no dar como ser bom. Ser não é. Ser dá-se como o desocultar do pre-s-entar.” (HEIDEGGER, 2009, p. 12)

O elemento preliminar desta pesquisa é estruturado sobre a pergunta que enfrenta os descaminhos e caminhos criados com a aprovação da lei 13.415 e o seu pano de fundo filosófico. Perguntar pelo o que é uma coisa neste caso a “educação” e o “pensamento”, tanto a origem como o destino são pontos importantes que serão desenvolvidos para ilustrar a necessidade do pensar sobre a coisa, que é aquilo que é *moira* e aquilo que é rio. Sendo desta forma provisória e temporal.

Pensar a intensidade da existência entre o que é contrário a mudança é possível a partir do cultivo e construção daquilo que permanece construído dentro de um tempo, mesmo sendo regido pelos ventos da mutabilidade. Heidegger explica que,

Podemos no entanto, verificar historiograficamente a profusão de transformações, mostrando que pre-s-entar se manifesta no primórdios como o unificante único-uno, como o logos, o recolhimento que guarda o todo, como a substância, como objetividade, como formalidade do impor-se no sentido da vontade, da razão, do amor, do espírito, do poder, como vontade de vontade, eterno retorno do mesmo. (HEIDEGGER, 2009, p. 14)

O filósofo Parmênides, o qual Martin Heidegger demonstrou íntimo interesse. Este filósofo pré-socrático um dos mais importantes ao que tange a curiosidade daquilo que segundo ele nunca muda, Parmênides, ao contrário de Heráclito, procura eliminar tudo o que seja variável e contraditório. Se uma coisa existe, ela é esta coisa e não pode ser outra, muito menos o seu contrário. Uma árvore é uma árvore, o sol é o sol, o homem é o homem, o que é, é o que é. Em outras palavras, o ser é o ser ou, resumidamente, o ser é. Segue-se logicamente que não-ser não é, não pode existir.

Se só o ser existe, o ser deve sempre existir. Deve ser único, imóvel, imutável, sem variações, eterno. Mas o que seriam então as constantes mudanças, as contradições e os aspectos diferentes que o mundo apresenta? São ilusões, responde Parmênides, meras aparências produzidas por opiniões enganadoras, não pelo conhecimento do verdadeiro ser. Esse pensamento inaugura a metafísica (por não se contentar com a aparência das coisas e buscar-lhes a essência) e a lógica (o princípio da não-contradição existente no ser, que é, e o não-ser, que não é). Para Parmênides, o mundo dos sentidos, por estar condicionado às variações dos fenômenos observados e das sensações, dá origem a incertezas e a opiniões diversas. Por isso, o conhecimento não pode ser alcançado por esse caminho, e sim pela certeza que a razão produz por meios lógicos e dedutivos. (ABRÃO, 1999, p. 32)

Quando a educação, esse sistema de apresentar diversos conhecimentos a seres humanos, se presentifica dar de presente o que lhe foi destinado o meditar sobre uma educação se torna algo que pode ser criado através do que em termos de direito porque foi garantido. Neste sentido, como diz Heidegger “Produzir e dar-se”

(HEIDEGGER, 2009, p. 14) A produção de uma educação perpassa o âmbito dos direitos. Ou seja, ela precisa ser garantida.

Heidegger, no fragmento VI em “Ensaio e Conferências”, 34-41 cita Parmênides no seu texto “*Moira*”,

O mesmo é pensar e o pensamento de que o é é; pois sem o ente em que é, enquanto o que se exprime, não podes encontrar o pensar. Nada é e nada será outro fora do ente, pois a *Moira* o concatenou de modo a ser todo e imóvel. Por isso haverá de ser mero nome o que os mortais constataram, convencidos de ser verdadeiro: tanto “devir” como “perecer”, “ser” como “não ser”, “descolamento” como “mudança da cor brilhante”. (HEIDEGGER, 2002, p. 206)

O pensamento de Martin Heidegger dialoga com duas versões ou modalidades da racionalidade antiga, sendo eles Parmênides e Heráclito. De fato, o que é, caminha sempre para o mistério onde tudo é dito na falta, ou seja, na sua incompletude e perenidade.

Os caminhos e os descaminhos postos pela chama do viver decorrem do mistério do caminhar. Heidegger continua sobre Parmênides, “Parmênides nunca chegou a dizer que o pensar é também um dos muitos seres, um dos múltiplos entes, que ora é, ora não é, deixando assim, transparecer a ambos, o ser e o não-ser: o que advém e o que passa.” (HEIDEGGER, 2002, p. 207)

A consideração sobre o pensar e ser, segundo Parmênides, um dos filósofos que me interessa pontuar neste início, é justamente o olhar sobre um pensar em conexão com a realidade. Ou seja, ser a partir do real. Mas o que é o real? Este que com o passar do tempo transformou-se perante os olhos daqueles que o questionavam. Como não ser afetado por ele? O ser e a realidade dialogam e interagem, cada um em sua atividade diversa. Neste sentido, como se faz importante a racionalidade de um tempo, aquilo que está sendo produzido e os seus avanços.

O desejo proveniente da curiosidade faz produzir questões sobre a vida em (trans-formação). Então, esse mergulho exprime-se numa pergunta. Diz respeito ao pensar, ou seja, ao conhecer na perspectiva de sua relação com o ser, isto é, com a realidade. A consideração dessa realidade de pensar e ser é um traço fundamental da filosofia moderna.” (HEIDEGGER, 2002, p.207)

A história do mundo reúne passado, presente e futuro que se constroem e se dão na própria estrada do ser-no-mundo, entre céu, terra, mortais e imortais, a partir da quadratura de Martin Heidegger que diz “Os mortais habitam à medida que acolhem o céu como céu. Habitam quando permitem ao sol e à lua a sua peregrinação,

às estrelas a sua vida, às estações dos anos as suas bênçãos e seu rigor, sem fazer da noite dia nem do dia uma agitação açulada.” (HEIDEGGER, 2002, p. 130).

O ser do ente só pode ser apresentado em sua abertura na forma de *Dasein*, aquele que é determinado por Martin Heidegger enquanto um modo de ser. E este, por sua vez, é preocupação, estrutura ontológica que mergulha no mar de uma analítica existencial onde só pode ser traduzida a partir da hermenêutica fenomenológica, a qual se deixa ver.

Como não há ser sem o tempo, o ser e o tempo correspondem a um modo de ser do *Dasein*. Ao que cabe ao encontro, a casa do ser aparece, porque o ser é sempre fático, como apresenta Heidegger nesta passagem de *Ser e Tempo*, “Existir é sempre fático. Existencialidade determina-se essencialmente pela facticidade.” (HEIDEGGER, 2013, p. 259)

Uma formação embasada pela facticidade é essa que aceita a transitoriedade do viver e seu devir. Embasados nos fatos, os sentidos tornam-se um prenúncio da necessidade daquilo que precisará ser plantado. *Ressalto o olhar sobre talvez a criação de uma filosofia dos sentidos.*

O caminho que é construído é determinado pelo tempo em comunicação com o *Dasein* e, por isso, não há ser fora do tempo. A razão que opera para a elaboração de novas possibilidades de olhares sobre a vida é a mesma que teve a força que empenhou os primeiros filósofos naquele tempo. Em outro tempo, mas o pensamento é o mesmo, este que deseja ir além do que está posto. Sendo este ser de presença “É um ente em que sendo, está em jogo seu próprio ser.” (HEIDEGGER, 2013, p. 258)

A contribuição que persegue o desejo de produzir um sentido “para” é o cenário que é possível ser criado a partir do mergulho nas veredas dos caminhos de florestas, onde Heidegger nos sinaliza uma abertura, e assim, o visualizamos na obra “Caminhos de Floresta”. Tece pequenas mostras sobre a tradução do desconhecido, que estará mais à frente na escrita de Ernildo Stein na sua tradução da carta de Martin Heidegger ao professor Herman Zeltner, de Erlangen, momento importante da fala de Heidegger depois de 15 anos de silêncio. Inda assim Irene Borges uma importante comentadora e tradutora de Heidegger em “Caminhos de Floresta” texto escrito entre de 1935 e 1946, diz, sobre Heidegger,

O homem vindouro tem antes de se confrontar com a essência e com a história da metafísica ocidental. Só meditando sobre isto será possível consumir a transição para o aí-ser do homem, na sua determinação planetária, e alcançar este aí-ser histórico-mundano enquanto fundado. Os

caminhos de floresta são tentativas nesse sentido. Visto de fora, oferecem como uma colectânea e exposições acerca de assuntos sem relação entre si. Mas se se pensa a coisa de dentro para fora, tudo está num uníssono encoberto e rigorosamente construído. Nenhum caminho é para ser feito, sem ter feito os outros. Na sua unidade, eles mostram um pedaço do caminho do pensar, entretanto ensaiado pelo autor de *Ser e Tempo*. Eles entram em errância. Mas não se perdem no erro. (BORGES, 2014, p. 10)

Ir rumo às coisas mesmas é estar junto a coisa na sua abertura, olhando-a ao admirar um abismo em sua profundidade. “Ter encontrado um caminho para a liberdade em meio às Investigações lógicas husserlianas e à sua palavra de ordem “rumo às coisas mesmas”. (GADAMER, 2007, p.109)

Aqui, tento ancorar-me na origem, de onde tudo parte e para sempre permanece, na força daquilo que proporcionou outros a questionarem o que estava já estava criado. Heidegger se dirige à origem, onde sigo na tentativa de apresentar essa passagem por um caminho desconhecido que se abre delicadamente, Heidegger elucida,

Origem significa aqui aquilo a partir do qual e pelo qual algo é aquilo que é e como é. Aquilo que algo é [sendo] como é, chamamos a sua essência [Wesen]. A origem de algo é a proveniência da sua essência. A pergunta pela origem da obra de arte pergunta pela proveniência da sua essência. De acordo com a concepção habitual, a obra tem origem a partir da e pela atividade do artista. Contudo, aquilo que o artista é, é-o por meio de quê e a partir de quê? Pela obra; pois, que uma obra honre o mestre da arte. O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Não obstante, nenhum dos dois porta, por sí só, o outro. Em cada caso, o artista e a obra são, em si [mesmos] e na sua relação recíproca, mediante um terceiro [termo], que é o primeiro, sendo por ele [e] a partir dele que o artista e a obra de arte adquirem o seu nome – mediante a arte. (HEIDEGGER, 2014, p. 8)

A arte é o grande guia desta história, posto ao que Heidegger expõe como junto da origem algo se produz, em simbiose com o artista. A filosofia de Martin Heidegger protege o plano de fundo e o fazer artístico enquanto aquilo que nesta tese é escrito, logo apresenta-se como arte. Arte no sentido de *Techné*, não um conhecimento científico, mas dentro de uma perspectiva de uma epistemologia crítica. Ela é arte, uma arte de apropriação de sentidos. (SILVA, 2019)

Pensar uma possível filosofia dos sentidos, seria de saída uma tentativa de mergulhar em outra formação possível a partir da Filosofia Prática de Martin Heidegger.

O agora é a possibilidade da vida enquanto fática a partir da sua ontologia fundamental, com “O desejo da experiência desmesurada do obscuro e do ausente”. Pensar é passar do conhecido ao desconhecido.” (NOVAES, 1994, p.10). Uma dança

a partir daquilo que é desvelado e novamente torna-se a ficar encoberto, velado. Vela enquanto luz, de uma vela; e vela do verbo velar, é aquilo que está atento, sinônimo do que cuida, aquele que não dorme.

Heidegger traz a linguagem como aquela que “Retrai para o homem o seu dizer simples e elevado. Mas isso não chega a emudecer o seu apelo inicial. O apelo apenas silencia. O homem não presta atenção a esse silêncio.” (HEIDEGGER, 2001, p. 128) A racionalidade apresentada aqui opera enquanto linguagem, e essa linguagem da qual falaremos iniciou sua construção desde os pré-socráticos com o desejo primeiro de experienciar e traduzir o desconhecido. Ou seja, ir rumo a “*bauen*” que Heidegger dá o significado, como uma escuta que, enquanto há o que falar, busca na produção do seu silêncio uma luz, uma abertura enquanto uma possibilidade de sentido. O silêncio habita o mesmo lugar da fala, e nisto surge Heráclito de Éfeso quando diz que “Tudo é um”.

Naquilo que há unidade, há também transformação. A manifestação da potência, da vida em sua dimensão incontável. No caminho em que o rio segue, os humanos se banham várias vezes, sendo afetados pelo rio que deixa de ser o mesmo, e pelos seres que, ao serem banhados, deixam de ser os mesmos que entraram pela primeira vez no rio. A contribuição da filosofia nasceu do espanto sobre a realidade, ou seja, daquilo que se apresenta frente aos humanos.

A construção do filosofar para Heidegger em seu texto “Construir, habitar e pensar” desenvolve três bases sólidas sobre a necessidade do ser-o-aí. Que é escutando-se, o que a linguagem diz na palavra *bauen* (construir):

- 1-*Bauen*, construir é propriamente habitar;
- 2-*Wohnen*, habitar é o modo como os mortais são e estão sobre a terra;
- 3-No sentido de habitar, construir desdobrar-se em duas acepções: construir, entendido como cultivo e o crescimento e construir no sentido de edificar construções. (HEIDEGGER, 2002, p. 128)

O construir que acrescenta o equívoco como fatal sujeição da filosofia, segundo Paz, é o que está sobre as palavras e sobre o erro. “O equívoco de toda filosofia depende de sua fatal sujeição às palavras. Quase todos os filósofos afirmam que os vocábulos são instrumentos grosseiros, incapazes de apreender a realidade. Muito bem, será possível uma filosofia sem palavras?” (PAZ, 2012, p. 38)

O ponto de referência desse caminho surge com a formação do conhecimento do homem grego, aquele que busca por verdade acerca da natureza das coisas e do mundo. O modo investigativo em que se busca pela verdade no seu sentido originário,

da *aletheia* grega, encontrou-se a partir do próprio sistema de explicação criado pelos pré-Socráticos, os primeiros filósofos e, junto a isso, o nascimento da filosofia. Este, segundo Chauí, partiu da cosmologia, “A palavra cosmologia é composta de duas outras: cosmos, que significa mundo ordenado e organizado, e logia, que vem da palavra logos, que significa pensamento racional, discurso racional, conhecimento. Assim a filosofia nasce como conhecimento racional do mundo ou da natureza.” (CHAUÍ, 1996, p. 25). Aquela pergunta que desafia a realidade e busca pela verdade.

Heidegger nas suas conferências entre 1951 e 1955 no seu texto “Moira” expõe sobre o sentido acerca do pensar e a estrutura da reflexão ocidental,

A relação de pensar e ser movimenta toda a reflexão ocidental sobre o sentido. Essa relação permanece sendo a pedra de toque em que se pode ver até onde de que modo se favorece e propicia a capacidade de se aproximar daquilo que, enquanto a-se-pensar, faz apelo ao homem histórico. Parmênides nomeia essa relação na seguinte sentença do fragmento III: “Pois o mesmo é pensar e ser”. (HEIDEGGER, 2002, p, 206)

Os dois filósofos a quem me detenho a partir do interesse de Heidegger, Parmênides e Heráclito, provocam os limites do pensar daquilo que é mutável e uno. A racionalidade, desde dos *pré-socráticos* e todo o período da história, mostra-se como aquela que questiona o fazer e a possibilidade de realizar, ou seja, construir “*Bauen*”.

A observação e a curiosidade compõem o comportamento dos seres que têm por sua natureza o filosofar. Por que buscar? Porque foi a partir da busca por respostas, ou seja, da “*verdade*” do que é e por quê existe, que foi produzido os grandes saltos dentro da história desde dos primeiros filósofos. Ou seja, por natureza o ser em si mesmo é crítico, possui criticidade. “Os homens são críticos por natureza, porque estão indivíduos ao tempo e só podem agir contra o mal em nome de seus interesses e aspirações, que só podem ser pensados como temporais.” (GRONDIN, 2001, p. 40)

É importante o pronunciamento sobre o chamado fim da metafísica e o que seria esta, a qual está relacionada ao que que ocuparia as reflexões sobre o lugar do ser e sua verdade. Mas o que é metafísica? Digamos que para a filosofia antiga, a Metafísica inicia o percurso sobre o fundamento da realidade do mundo do ser e das coisas. Aristóteles irá chamar a Metafísica nos seus escritos filosóficos de “Filosofia Primeira”. Metafísica significa etimologicamente: a palavra metafísica vem do grego e

o prefixo “meta” significa “além de”. O primeiro filósofo a tratar sobre o assunto, de maneira sistemática, foi Aristóteles.

Uma vez chegados à era do fim da metafísica, que podemos chamar o tempo da crise do fundamento, surge a dificuldade de traduzir a nossa reflexão no campo da filosofia e das ciências humanas em termos de verdade e de racionalidade. Uma vez perdido o fundamento que vincula significado e significado de maneira ontológica, e postos num plano em que o espaço de fundação é inelutavelmente histórico, toda a tentativa de fundar a universalidade e necessidade do conhecimento se transforma num problema de semântica. A partir dela, nossa atividade de povoar o mundo com objetos e proposições parece antes uma ocupação lúdica de construção aleatória de um mundo do que propriamente uma vontade de justificação racional da nossa relação com o mundo. (STEIN, 1983, p. 21)

Na “Carta sobre o humanismo”, Heidegger pergunta sobre o que é o homem,

O que o homem é? – isso significa, na linguagem tradicional da metafísica, a “essência” do homem – repousa na *ec-sistência*. Mas a *ec-sistência* aqui pensada não se identifica com o conceito tradicional de *existentia* que, distinguindo-se de *essentia*, concebida como possibilidade significa realidade. Em Ser e Tempo (p.42) acha-se grifada a frase: “A essência do Dasein está na existência”. Pois não se trata de uma contraposição de *existentia* e *essentia* de vez que não estão em questão essas duas determinações metafísicas do Ser e muito menos, suas relações. Ainda menos contém a frase uma afirmação geral sobre o Dasein no sentido em que esse termo, cunhado no século XVIII para designar objeto (*Gegenstand*), pretendia exprimir o conceito metafísico da realidade do real. Ao invés, a frase quer dizer o homem se essencializa, de tal sorte que ele é o “lugar” (Da), isto é, a clareira do Ser. Esse “ser” do lugar (Da), e só ele, possui o caráter fundamental (Grundzug) da *ec-sistência*, isto é, da *in-sistência ec-stática* na Verdade do Ser. A Essência ec-stática do homem repousa na *ec-sistência*, que é e permanece diferente da *existentia* pensada metafisicamente. (HEIDEGGER, 1995, p. 43)

Nessa Carta, Heidegger escreve sobre a relação das ciências com a filosofia diante da diferença ontológica, da questão da técnica e da viravolta, necessária tarefa do pensamento.

O lugar que Heidegger tenta sustentar é, enquanto condição existencial, ocupar-se de si como cuidado. A verdade é o caminho rumo ao nosso pensamento, “Longo é o caminho de que nosso pensamento mais necessita. Ele nos leva àquela simplicidade que, com o nome de logos, sempre permanece para ser pensada. Raros são os sinais que apontam para o caminho.” (HEIDEGGER, 2002, p. 183)

Segundo Martin Heidegger, a crise em torno da verdade, ou seja, daquilo que toda uma tradição exaltou como uma necessidade de caminho seguro, é o fato de haver um fundo, um fundamento que dê segurança no mundo. No entanto, para

Heidegger a segurança não está no fundamento, pois o fundamento não tem fundo. Dito de outro modo por Ernildo Stein,

Como diz na carta, dessas questões o filósofo fala para alguém que lhe acompanhou os passos pelos Holzwege – Os caminhos da floresta ou as Sendas perdidas, ou ainda “Os caminhos que não levam a lugar algum – e lhe resume um dos conteúdos fundamentais apresentados pelo livro com esse título.” (STEIN, 1999, p. 237)

O mal-estar que vivencia Heidegger depois da segunda guerra e o seu envolvimento polêmico com o nazismo coloca sua produção em declínio, e várias dúvidas emergem na sua escrita para Prof. Herman Zeltner. Então escreve, por volta de 1950, a carta que apresenta pontos para uma análise sobre como se apresenta seu pensamento em relação ao objetivo do conhecimento do “pós guerra” e o que espera para o futuro, Heidegger sinaliza o “O incontornável como o inacessível”,

Nela se acentua o teorema fundador do pensamento de Heidegger – a diferença ontológica – e nela o sentido que possui na questão do conhecimento humano. O segundo aspecto diz respeito ao modo como Heidegger pensa, a partir de seu teorema fundamental, o problema da essência da ciência e da essência da técnica. Por fim, o terceiro aspecto se refere ao que Heidegger expusera na sua conferência de 20 anos antes, intitulada “Que é metafísica?”, na qual examina o problema das ciências na instituição universitária, a posição das ciências diante da questão do ser, abordando essa questão ao falar do nada enquanto um outro modo de colocar a questão do ser. (STEIN, 1999, p. 237)

A questão que nos interessa é o modo pelo qual Heidegger tonaliza seu pensamento após um declínio ou desvio do pensamento com o atravessamento da técnica moderna. Na obra “Serenidade” (1959) ele irá explicitar qual a diferença entre o pensamento que calcula e o pensamento que reflete.

Na questão que tão logo será apresentada, evidencia-se um convite de Heidegger à escuta atenciosa e a um passo à passo até a chegada da palavra. O filósofo se utiliza de um diálogo entre um investigador (I); um professor (P) e um erudito (E). Isso foi registrado em 1944/45”. (HEIDEGGER, 1959, p. 73)

Segundo Jean Grondin: “Está na linguagem interior, no fato de que não se pode dizer tudo. Não é possível expressar tudo o que está na alma, o “logos *endiáthetos*”. (GRONDIN, 2001, p. 20) Grondin pontua ainda mais, que Gadamer anunciava um logos que operava a partir da palavra “interior - Lógos *endiáthetos*” que fala de outra identidade da universalidade, Grondin fala da sua perplexidade em relação a Gadamer,

Eu estava perplexo, em primeiro lugar, porque isso parecia contradizer um teor básico da filosofia gadameriana. Pois geralmente se admite que sua universalidade se encontra na linguagem, no fato de que na linguagem real se pode expressar tudo. A linguagem poderia superar todas as objeções contra a universalidade, porque todas elas devem ser formuladas em linguagem. Tudo deve ser linguagem, segundo Gadamer: “O ser, que pode ser entendido, é linguagem”, diz a palavra mais frequentemente aduzida para indicar esta universalidade. (GRONDIN, 2001, p. 20)

O giro, ou a virada paradigmática, aconteceu a partir de uma mudança, ou melhor, numa abertura de pensamento produzida a partir da produção de grandes pensadores sobre a Hermenêutica através de obras como: “Hermenêutica: arte e técnica da interpretação - 1833” Friedrich D. E Schleiermacher; Hans Georg Gadamer em “Hermenêutica em retrospectiva Vol I e II - 1975 ”; “ Hermenêutica” Ricard E. Palmer - 1968” ; “Hermenêutica - 1999 de Jean Grondin” e “Adeus à verdade – 1994 de Gianni Vattimo” e “Por qué Filosofar? – 1964; e “Heidegger e os judeus -1999, de Jean-François Lyotard”.

Daqui por diante, só poderemos esboçar indícios da grande empreitada que são colocados à pesquisa aqui, a serviço do questionamento filosófico que nos move. Conceitos como “a arte”, “a história”, “a criatividade”, “a cosmovisão”, “estilo”, “símbolo”, que nos são óbvios, escondem em si uma abundância de aberturas históricas. (GADAMER, 1999, p. 48)

2.2 O GIRO HERMENÊUTICO RUMO À ONTOLOGIA FUNDAMENTAL HEIDEGGERIANA

É necessário compreender de onde se fala quando aqui é exposta a importância de refletir-se sobre a verdade, na obra “Verdade e Método” de Hans-Georg-Gadamer no seu texto de 1960. O autor elabora uma filosofia propriamente hermenêutica, que trata da natureza do fenômeno da compreensão, tendo em vista que Gadamer se debruça sobre a delicadeza do porquê que o fato tornou-se um fato. Ou seja, concentra no saber sobre um tipo de necessidade de produção “para”. Logo de entrada, pontua sua crítica ao cientificismo progressista em que Droysen²⁰ cunhava

²⁰ De forma breve vale apresentar o porquê da crítica de Gadamer a Droysen. Johann Gustav Droysen aqui, é citado como aquele que a partir do historicismo tenta solucionar tarefas tendo como base as ciências da natureza e a historicidade. “Aqui está mais uma vez exposto como a formação do helenismo se dá nas páginas de Droysen: a Grécia contribui com seu gênio e racionalismo. A Ásia apenas fornece soldados, atacantes anônimos cuja missão era difundir o helenismo que haviam aprendido convivendo com os soldados macedônios. Após se helenizarem, os combatentes asiáticos passariam a agentes helenizadores, fazendo os imperativos gregos correrem por toda a extensão do Império. Afinal, a missão ingente do helenismo era, em mais uma assertiva voraz.” (BIAZOTTO, 2015, p. 186)

sua produção não deixando de lado a sua visível separação entre Oriente e Ocidente, na qual expõe sua visão pela unificação da Alemanha. Segundo Gadamer,

Não há certamente nenhum campo científico que esteja tão afastado de uma justificação, delimitação e articulação teórica como a história. Droysen já tinha exigido de um Kant que, num imperativo categórico, “viesse a indicar à história as fontes vivas de onde flui a vida histórica da humanidade.” E manifesta a esperança “de que o conceito da história, compreendido mais profundamente, será o ponto de gravitação, em redor do qual a desordena oscilação das ciências do espírito tem de ganhar firmeza e a possibilidade de um continuado progresso.” (GADAMER, 1999, p. 43)

Essa compreensão deve ser um exercício, ou seja, o próprio método. Há de se pensar sobre o distanciamento entre as épocas e as atuais necessidades e produções. Um dos pontos mais importantes em Gadamer será o olhar como observara o trabalho filosófico de Martin Heidegger na sua obra “Hermenêutica em Retrospectiva Vol. I e II”. O filósofo trará à luz a virada hermenêutica e a sua relação direta com Heidegger. Em “Verdade e Método” encerra-se um período dentro da contemporaneidade em que a sua análise será basilar para o todo que será produzido após, no que tange à hermenêutica e seus caminhos. Todavia, vale salientar o quão importante Gadamer apresenta a necessidade de tornar nítido a questão da história da palavra e do conceito. Ou seja, o que há por trás daquilo que enquanto realidade se impõe, como método e ciência,

A experiência do mundo social-histórico não se eleva a uma ciência com o processo indutivo das ciências da natureza. Seja o que for que aqui venha a significar ciência, e mesmo que em todo conhecimento histórico esteja incluído o emprego da experiência genérica no respectivo objeto de pesquisa – o conhecimento histórico não aspira, no entanto, a abranger o fenômeno concreto como no caso de uma regra geral. (GADAMER, 1999, p. 41)

A pergunta que se faz a respeito do objetivo do conhecimento é diferente da pergunta sobre o objetivo da ciência. Não porque as duas estejam desconexas uma da outra, mas por terem exigências metodológicas diferentes, principalmente ao que concerne o campo moral e ético. Gadamer continua,

Mas que conhecimento é este que compreende que algo seja assim, por compreender que veio a ser assim? O que significa aqui, ciência? Ainda que se reconheça que o ideal desse conhecimento é fundamentalmente diverso do gênero e da intenção de as ciências da natureza, estaremos sendo tentados, no entanto, a caracterizá-las, apenas privativamente, como as “ciências inexatas”. Mesmo a ponderação, tão significativa quanto justa, que Hermann Helmholtz fez no seu famoso discurso de 1862, diferenciando as ciências da natureza das ciências do espírito, por mais que tivesse ressaltado a suprema e humana significação das ciências do espírito – sua característica lógica continuou no ideal de método das ciências da natureza. Helmholtz

diferenciou duas espécies de indução: a indução lógica e a instintiva-artística. Isso significa, porém, que, no fundo, não estava diferenciando logicamente, mas sim psicologicamente, ambos os gêneros de procedimento. (GADAMER, 1999, p. 42)

Norma Cortês em seu texto “Descaminhos do método: notas sobre história e tradição em Hans-Georg Gadamer.” reúne em si, críticas e novas perspectivas sobre a morada da verdade:

Verdade e Método. Fundamentos de uma hermenêutica filosófica é a mais importante obra de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Publicada primeiramente em 1960, ela se inscreve nos debates sobre a crise das idéias de consciência e de representação mental do mundo, sendo herdeira da mesma tradição filosófica que ultrapassou os impasses do solipsismo cartesiano para além do transcendentalismo de Kant e fixou os termos dessa virada intelectual que marcou o século XX.³ Obra de maturidade, foi escrita após Gadamer ter lecionado por mais de dez anos na Universidade de Heidelberg várias disciplinas filosóficas sobre os clássicos e a história das chamadas ciências do espírito reconstituindo uma senda que, remotamente, foi inaugurada no dualismo racionalista de Immanuel Kant (1724-1804); atravessou a hermenêutica de Friedrich Schleiermacher (1768-1834); e, a partir daí, percorreu os caminhos da filosofia do espírito de G.W.F. Hegel (1770-1831); do historicismo de Wilhelm Dilthey (1833- 1911); das meditações neocartesianas de Edmund Husserl (1859-1938); da fenomenologia do saber de Max Scheler (1874-1928); assumiu a tônica weberiana do existencialismo de Karl Jaspers (1883-1969); e por fim chegou até a investida ontológica de Martin Heidegger (1889-1976). Verdade e Método nasceu, portanto, com o caráter de obra síntese. Ela encerra o processo histórico de composição de uma longa e consistente tradição filosófica que se notabilizou tanto por sua atitude teórica crítica e reflexiva; quanto pelo acento temporal que paulatinamente conferiu à singularidade do mundo histórico e à historicidade da razão; e conseqüentemente (em decorrência de ambos esses aspectos) em virtude também da crescente autoconsciência histórica acerca do desenrolar de toda essa mesmíssima trajetória de alteração cognitiva e intelectual. (CÔRTEZ, p.01, 2006)

A história da verdade em sua conjuntura reúne diversos personagens e polêmicos desdobramentos durante os séculos. O foco aqui, é como Martin Heidegger trilhou por entre o tempo longínquo a possibilidade da criação da sua filosofia. E por esta floresta fomos até os pré-socráticos e dialogamos com a tradição.

A busca pela verdade é uma procura que fala para muito além “sonhando pendurado nas costas de um tigre” é o efeito como Gadamer expõe a destruição do conceito de “consciência”, que é em verdade a reconquista da pergunta acerca do ser. (GADAMER, 2007).

Dessa forma, é importante pensar na questão da verdade enquanto uma busca que sustenta o possível. Aquilo que em “Ser e Tempo” (1927) veremos enquanto facticidade. Qual é o lugar da verdade no mundo? Nas vidas das pessoas?

Inicia-se, então, pelo fato da própria perplexidade da presença, como cita Marcia Sá Cavalcante, ao fazer a abertura da obra “Ser e Tempo” de Martin Heidegger, a qual também fez a tradução e revisão. Dado isto, podemos perceber que Martin Heidegger nos chama para a nascente. Algo como uma abertura originária. Marcia Sá, inspirada em Heidegger, cita que “Só é possível viver desde a nascente. Isto significa que pertence a toda obra de pensamento um inacabamento, o em aberto mais generoso, que entrega a cada um a tarefa de sempre de novo pensar juntamente com a obra o que no fundo do ser, a “relação de vida e destino” nos dá a pensar” (HEIDEGGER, 2013, p.15)

Qual seria o destino ao qual o tempo deste mundo nos direciona?

Estar pendurado nas costas de um tigre é o cenário metafórico ao qual apresenta-se tão pueril a forma dos mortais habitarem o mundo. Estar sobre o tigre não é uma escolha. É a condição desta caminhada na vida. Uma condição que é extrínseca. Do mundo de fora para o mundo de dentro. Na Conferência intitulada “Logos – Heráclito, fragmento 50”, Martin Heidegger diz que, nos primeiros anos da década de 50, “Longo é o caminho de que nosso pensamento mais necessita”. Ele nos leva àquela simplicidade que, com o nome de λόγος, sempre permanece para ser pensada. Raros são os sinais que apontam para o caminho.” (HEIDEGGER, 2002, p. 184)

A questão posta aqui, sobre a meditação, é o liame que fará dizer, entre as crateras do imaginário e do real, o que há entre nós que precisa ser meditado. Posto à prova, e tendo analisado todas as premissas que serão discorridas vale olhar mais uma vez sobre o que é o logos.

Muitas narrativas foram contadas, outras interrompidas. Quando se rememora o tempo, muito já foi feito e continua a ser para elaborar-se a medida, a compreensão que possibilite esse encontro com a verdade. Na história do tempo, há espaços que registram o impacto dessa questão tão fundamental para a filosofia. Todavia, porque é o problema do *logos* filosófico. Quando na conferência “Logos – Heráclito, fragmento 50”, Heidegger afirma: “Longo é o caminho de que nosso pensamento mais necessita.” (HEIDEGGER, 2001, p. 183). A qual caminho este filósofo se refere? Algo como uma possibilidade aberta para o ser, enquanto aquilo que ao se desvelar torna-se mesmo assim algo ainda a ser desvelado?

Heidegger instaurou em sua história a sua marca quando disse em sua obra *Holzwege* “Caminhos de Floresta” publicada pela primeira vez em 1950: “Meus textos não são "obras" (*Werke*), mas "caminhos" (*Weg*)²¹”. Os caminhos de Heidegger perseguem algo muito mais além do que os olhos podem ver na possível realidade da linguagem. Heidegger dedica-se à busca de algo raro, o qual irá denominar de “essência”.

Voltar a originalidade do perguntar, ou voltar-se para a pergunta de si, através da questão do ser, é o que Heidegger se dispõe a fazer na sua jornada sobre o tigre. A obra “Carta sobre o humanismo” de 1946, um texto que reflete os desafios de uma época empoeirada pelo “esquecimento do ser”, desembocará no utilitarismo *mundano*,

Nós ainda estamos muito longe de pensar a essência do agir de maneira suficientemente decisiva. Só conhecemos o agir como produção de um efeito, cuja realidade vem estimada segunda sua utilidade. Mas a essência do agir é o levar a cabo. Levar a cabo significa: Desenvolver alguma coisa na plenitude de sua essência, conduzir até essa essência, *producere*. Em sentido próprio, só pode ser levado a cabo, portanto, aquilo que já é. Mas o que “é”, antes de tudo, é o ser. O pensamento leva a cabo a relação entre o ser e a essência do homem. (HEIDEGGER, 2008, p. 326)

Viver sobre um tigre é o trabalho de um corpo atento ao seu lançamento no mundo. A expressão levar “a cabo” sugere uma busca, um “estar a caminho”. Heidegger traz a emergência da atitude, uma urgência pela capacidade de criar outra forma de viver a partir daquilo que se vê e se experimenta. Isto está aprofundado na sua obra “Introdução a filosofia”. O “levar a cabo” reúne a necessidade da atenção de um tempo, embora aquilo que pode ser produzido nele diz da essência do homem. O distanciamento da essência e do homem é uma marca que denuncia uma lacuna. O levar a cabo é aquilo que é. E aquilo que é tem a ver com a essência.

No entanto, durante toda a história da humanidade o ser ou não ser é também uma questão que é levada a cabo a partir da necessidade de dizer a verdade do ser. No semestre do Verão de 1933 Martin Heidegger começou a escrever um dos textos mais icônicos sobre a temática, “Ser e verdade- A questão fundamental da filosofia e Da essência da verdade”.

Para a filosofia de Heidegger, “Ser e Verdade” estão estreitamente ligados e possuem destaque naquilo que foi produzido. Antes de dizer a verdade, produz-se

²¹ HEIDEGGER, *Caminhos de floresta*, p.VIII – IX, prólogo à edição portuguesa.

uma linguagem do ser. Morada do homem. O homem mora, e por isso necessita construção. Em diversos textos, Heidegger expõe uma falta e um *de-morar*, do lar, da casa. “de, do e da” são *preposições* que “1-relacionam palavras e por subordinação expressam e revelam sentidos; ligando dois substantivos (ou equivalentes), diretamente ou com auxílio de verbos de ligação, adquire os sentidos”²² onde este ser necessita amparar-se no mundo, “*munda*”.

Na estrutura elaborada, ou seja, a linguagem para dizer o ser, há algo sempre a ser dito, é esta busca incessante sobre o caminhar que estamos buscando. Na escrita “de-morar” relaciona-se aqui, o “de” como falta, um substantivo que diz enquanto coisa, mas não consegue ser sem o morar. O de não é sozinho. Ou seja, o morar, o lar e a casa. São estruturas a serem construídas na própria linguagem e a partir da feitura do homem na língua que parece construí-lo. Então, nisto de irmos em busca da essência da linguagem, encontraremos o homem que criou a linguagem ou a linguagem que criou o homem? Isso desembocará no primeiro Heidegger no desenvolvimento do *Dasein*, que será explicado mais abaixo.

Os termos utilizados ~~de~~-pelo filósofo necessitarão uma investigação mais “*de-morada*” no sentido de estar presente sobre o chamado. Um dos Termos recorrentes na obra heideggeriana a partir da década de 1930 é a expressão *die Welt weltet* que significa literalmente “o mundo munda”. (GADAMER, 2007, p. 20)

Sobre o “mundo munda” e os seus caminhos, o que Heidegger está a falar? É basicamente falar que há dentro do mundo um “munda”, o tigre em movimento em total desgoverno, a correr. O ser é o que está pendurado em suas costas no “munda”. Então, “Caminhos são as obras” aquilo que “está” no cerne da vida em movimento. Ou seja, o que está para o ser antes do *produzere*. O caminho sobre o “mundo” não é sozinho. Heidegger exercita e opera no cerne da necessidade da língua sobre o caminho, entre esse mundo material e sua essência não materializada.

Será demonstrado abaixo, de forma talvez lenta ao primeiro olhar, mas proveitosamente meditativa, aquilo que toca a benevolência do tempo heideggeriano. Será longo o caminho, mas proveitoso será o percorrer desta aventura, já que estamos todos sobre as costas do tigre.

²² DE. In: Oxford Languages and Google, Dicionário Online de Português. Oxford University Press. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 23/03/2020.

Então, “Um caminho de volta à casa”, a verdade é aquilo que enquanto ao aberto está disponível. Aqui, tentar-se-á aos poucos ressignificar essa compreensão, como Gadamer mesmo cita sobre o enfrentamento do esquema heideggeriano que “O esquema indivíduo-objeto ainda continuava vivendo de maneira inquestionada e inabalável na auto-concepção teórico-científica de Dilthey.” (GADAMER, 2007, p. 18)

Em Jean-François Lyotard a quem muito interessou Gadamer, três obras aqui nos conduzem para uma melhor compreensão sobre o mundo e o filosofar para Lyotard, sobretudo porque nas três, ele cita Heidegger. São elas: Por que filosofar? (1964); Fenomenologia (1954) e Heidegger e os Judeus (1999).

Lyotard constrói uma estrutura de pensamento que demonstra pontes com o pensamento heideggeriano, mas também apontando críticas em relação ao filósofo. Como no caso da obra “Heidegger e os Judeus”, em que Lyotard cita diversas vezes, a importância da responsabilidade social com a verdade, ao passo que esta deve comprometer-se com o passado, presente e futuro. De entrada, Lyotard evoca o profundo dano ocorrido na história do mundo, o holocausto judeu, a quem Heidegger ficou em silêncio até a sua morte. Lyotard diz,

Almas esquecidas, como todas, mas a quem o esquecido não cessa de retornar para lembrar o seu débito. Não se lembrar pelo que foi e é, pois não foi e não é nada, mas se lembrar como aquilo que não cessa de se esquecer. E isto, não é um conceito nem uma representação é um “fato”: trata-se de uma obrigação, algo devido à Lei, em dívida. É uma afecção desse “fato” que o não-lugar persegue. (LYOTARD, 1994, p. 11).

O que nos diz isso? A verdade tem ligação direta com a linguagem, o mundo e o esquecimento. O sentimento contraditório. A verdade está diretamente relacionada com um sentimento, uma sensação. “Aisthesis” enquanto matéria dada em forma a ocasião do gosto e ao prazer estético – em ambos os casos a “Aisthesis” é esquecida - se faz impossível e se furta à sua representação (pela arte). Mas essa fuga deixa filtrar outra coisa, o sentimento contraditório de uma “presença” que decerto não se acha presente, mas que deve precisamente ser esquecida para ser representada, embora deva ser representada. (LYOTARD, 1994). É importante a questão que se levanta sobre a verdade a partir de Lyotard, pois esta, como ele mesmo cita, está conectada aquilo que em Heidegger é chamado do “desvelamento que vela” e a “Angustia”. Então,

Em todos os casos, abordado pelas vias mais contrárias, o mesmo motivo, no entanto, o de uma anestesia. Daí o paradoxo, e mesmo o escândalo: como é que este pensamento (de Heidegger), tão aplicado em lembrar o que há de

esquecimento (do ser), em todo pensamento, em toda arte, em toda “representação” do mundo, pode ignorar o pensamento “dos judeus”, que em certo sentido só pensa, só procura pensar isto – esquecê-lo e ignorá-lo a ponto de calar até o fim, prescrever, a tentativa horrorizante (e vã) de exterminar, fazer esquecer, para sempre aquilo que na Europa lembra, desde o começo que “há” o Esquecido. (LYOTARD, 1994, p. 13)

A reflexão sobre a verdade, segundo Lyotard, “Começou por ser e continua sendo uma meditação acerca do conhecimento, um conhecimento do conhecimento.” (LYOTARD, 1954, p. 09). Sendo assim, a pergunta sobre a pergunta ressalta a tentativa de enfrentar a questão e os limites que cercam a verdade. Lyotard aprofunda questões sobre o que ele mesmo denomina “o caso Heidegger” enfrentando os limites daquilo sobre quem diz até onde o que diz, sendo Heidegger o analisado. Pois,

O caso Heidegger é um caso “francês”. Pode-se detestar essa designação, e eu mesmo a detesto por causa daquilo que contém e difunde de geo-filosofia e que entre outros nos vem, e retorna, por Heidegger, do obscurecimento presente (e sem dúvida irremediável) do universalismo das Luzes. É verdade, porém, que os “franceses”, se têm mais sensibilidade que os outros quanto a isso, é porque há muito tempo, por Rimbaud, Mallarmé, Flaubert, Proust, Bataille, Artaud, Beckett – pelo que denominam “escritura” – atestam que a literatura (para só mencioná-la) jamais teve por objeto verdadeiro se não revelar, representar em palavras, aquilo que falta a toda representação, o que aí se esquece. Esta “presença”, seja qual for o nome que receba num ou noutro, persiste não tanto nos confins, mas no coração das representações. Este inominável no segredo dos nomes. Um esquecido que não resulta do esquecimento de uma realidade, uma vez que nada foi memorizado, e que não se pode relembrar a não ser como esquecido “antes” da memória e do esquecimento, e repetindo-o. (LYOTARD, 1994, p. 13)

Talvez a maior e mais dura condição do ser humano seja o esquecimento. Aqui, o que está e ficará velado. Mesmo como Lyotard descreve, sendo descoberto, há o ocultamento fundamental. Então,

Mas quanto ao esquecimento, esta memória do memorial é intensamente seletiva; exige que se esqueça aquilo que pode suscitar dúvidas quanto à comunidade e sua legitimidade. Não é que ela não diga uma só palavra sobre isso, ao contrário! Ela representa, pode e deve representar a tirania, a discórdia, a guerra civil, a partilha da vergonha, conflito das cóleras e dos ódios. Ela pode e deve representar a guerra e a *statis* (N. Loraux II) em um discurso (no sentido amplo, pode ser um monumento) que, pela só representação que faz delas, as “supera”. Quanto à natureza dessa representação, necessariamente “retórica” também no sentido lato, eventualmente mesmo “poética” (tragédia é também, no fundo, a representação da anticomunidade, do desastre), ela pode ser diversa, pelos “gêneros” portanto, mas também pelos topoi, os tropos, os tons, é como representação necessariamente uma substituição, uma elevação que arrebatamos nos dois sentidos da palavra. Diríamos no jargão de hoje: que embala, nos dois sentidos. Toda politização implica esse embalamento que é também embalagem, elevação que é um arrebatamento. (LYOTARD, 1994, p. 16)

A indeterminação a qual Heidegger sinaliza dentro da sua determinação, *desoculta* uma possibilidade que, dentro da sua ontologia, será a própria fala do ser enquanto aquilo que também é ocultado. Então, o que queria Heidegger com essa estratégia de compreensão?

Os termos “ontologia” e “ontológico” serão empregados aqui apenas no sentido vazio acima assinalados, sem maior pretensão de servir de indicação. Eles significam: questionar e determinar dirigidos para o ser enquanto tal; que ser e de que modo, isso permanece totalmente indeterminado. (HEIDEGGER, 2013, p. 07)

Dar sentido ao vazio, um intuito construtivo. Um objetivo heideggeriano é buscar o sentido em sua essência. Significar e cifrar as palavras em suas nuances. A crítica de Heidegger à visão objetivista da ontologia tradicional se inclina as determinações gerais do ser “O que resulta disso: a ontologia bloqueia o acesso ao ente que é decisivo a problemática filosófica, isto é, ao *ser-aí*, a partir do qual e para o qual a filosofia “é”.” (HEIDEGGER, 2013, p. 08). Heidegger desdobra-se para uma tal ontologia que desemboque na Hermenêutica da facticidade. Ao modo como dar-se-á as coisas aos olhos que buscam, “Questões surgem na discussão e confronto com “as coisas”. E coisas há *aí* somente onde há olhos.” (HEIDEGGER, 2013, p. 12)

É desse modo que Martin Heidegger vai construindo a sua viragem. Uma viragem que produz ressonâncias na linguagem e na constituição do *ser-o-aí*. Segundo Gadamer, pois,

Essa história ensina o que foi se tornando cada vez mais claro para mim nas últimas décadas: o fato de a assim chamada “viragem” de Heidegger não ter sido outra coisa senão um retorno à sua intenção propriamente dita, à intenção que ele já tinha antecipado na jovem confrontação interior com Husserl. Assim, sempre me lembro uma vez mais do fato de o jovem Heidegger já ter utilizado em 1920, falando da cátedra, a expressão *munda*. (GADAMER, 2007, p.20)

A palavra mudará o caminho? Sim, a palavra muda. Mudam as palavras. Em silêncio, hora aos prantos, as palavras mudam. Hora até mesmo a palavra muda, fala.

Poderá alguém dentro desta coisa, no caminho, enfrentar o que estaria guardado? A palavra não escolhe o ser, o ser está sob o desamparo. Na realidade, não há palavras que falem o ser. Por isso que para Heidegger o ser é *Dasein*. “O que há de propriamente misterioso na linguagem é o fato dela deixar ver, de modo que algo se apresenta. Isso aproxima-se daquilo que denominei “verdade da palavra”.

(GADAMER, 2007, p. 123) Ao que deixa ver será nominado, a palavra “*Noein*” significa aprender: algo está aí. “*Nous*” tem algo em comum com a raiz. E “Coisas há aí somente onde há olhos”. (HEIDEGGER, 2013, p. 12)

O ser está a caminho da linguagem, mas não no emaranhado das definições da linguagem enquanto indivíduo e objeto. Não condicionado a designação e derivação dos nomes, então indivíduo, predicado, verbo, advérbio e substantivo. O ser não é o sendo pela gramática. Para Heidegger, a questão fundamental é a do ser. “Embora nosso tempo se arrogue o progresso de afirmar novamente a “metafísica”, a questão aqui evocada caiu no esquecimento.” (HEIDEGGER, 2013, p. 37)

O algo que está aí enquanto perplexidade da presença é o *Dasein*, a vigência do ser. Este não é somente um termo heideggeriano, ele surge em *Ser e tempo* uma obra publicada pela primeira vez 1927, aqui, no prólogo Marcia Sá Cavalcante Schuback traz que,

Dasein é um termo intensamente conjugado por Heidegger, sobretudo na segunda parte de *Ser e Tempo*. Na tradução *Dasein* não está em jogo uma única palavra ou um único termo técnico, mas a complexa conjugação da presença humana em seus vários níveis de realização finita. Assim, encontramos *Dasein* na forma verbal comum de *Dasein*, *Dazusein* (infinitivo), *Daseiend* (gerúndio) e, sobretudo, na forma pretérita *Dagewesen* (passado), a partir da qual Heidegger formou o substantivo *Dagewesenheit*, onde se expõe na própria palavra um outro verbo para ser, que é *Wesen*, usado no vocábulo metafísico da língua alemã para traduzir *essentia*, essência. A discussão de Heidegger em torno de *Dasein* como o horizonte para uma compreensão não essencialista da vida, o ser, concentra-se nessa estranha conjugação de ser e essência, *Sein* e *Wesen*, de temporalização do tempo e substantivação de ser. De certo modo uma compreensão metafísica, *substancialista*, essencialista de ser está sempre inscrita, está sempre em carne viva, na *infinição* verbal de *Dasein*. Até mesmo na palavra mostra-se o que para Heidegger é tão decisivo, a saber, que a metafísica não é uma escolha intelectual ou cultural que poderia ser superada ou assumida por decreto. Metafísica é o modo mesmo de ser de *Dasein*, de presença enquanto ser para além de si mesmo numa antecipação, transcendência, tradução, em suma, o que só possui a si mesmo perdendo de si mesmo não ser um si-mesmo. Essa inscrição metafísica mostra não apenas que toda busca de apreender *Dasein* em sua radical verbalidade só é possível mediante uma insistente des-substantivação e que, portanto, substantiva *Dasein* é uma necessidade inevitável, mas igualmente que toda tentativa de agarrar o sentido da existência num sentido substancial não é capaz de desvencilhar-se da verbalidade temporalizante da vida *ek-sistência*. (HEIDEGGER, 2013, p. 30)

Contextualizamos o cenário do *Dasein* aquela denominação que falávamos inicialmente, ou seja, é tecida uma crítica de Heidegger, a sua maneira, para como a metafísica que colocava a questão do ser como o próprio Heidegger menciona “enquanto uma tendência compreensiva”, pois, “Àqueles que se comportam dessa

maneira deve-se facilitar a “tendência compreensiva”, de modo que eles possam afundar-se por si mesmo. Deles nada se deve esperar. Eles preocupam-se unicamente pelo pseudo”. (HEIDEGGER, 2013, p.12)

A questão, é que Martin Heidegger debruça-se sobre as costas do tigre. Enfrenta o risco de estar sobre, e em frente ao quadro sobre a faticidade,

Faticidade é a designação do caráter ontológico de “nosso” ser-aí “próprio”. Mais especificamente, a expressão significa: esse ser-aí em cada ocasião (fenômeno da “ocasionalidade”; cf. demorar-se, não ter pressa, ser-aí-junto-a, ser-aí), na medida em que é “aí” em seu caráter ontológico no *tocante ao seu ser.*” (HEIDEGGER, 2013, p. 13).

O “Ir às coisas mesmas” heideggeriano entra em “de-mora e não tem pressa, ser-aí-junto” no que diz respeito daquilo que é no tempo do *mundo*. Dentro do constitutivo, voltamos com Gadamer na concepção do sendo o outro e sempre “outro” que conjuga o *ser-aí* da existência. O ser “com” o outro,

O problema não está em não compreendermos o outro, mas em não nos compreendermos. Precisamente quando buscamos compreender o outro, fazemos a experiência hermenêutica de que precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro. Essa é, então, realmente uma radical determinação fundamental de toda existência humana e ela domina até mesmo a nossa assim chamada autocompreensão. (GADAMER, p. 107)

Em seu cunho simbólico Martin Heidegger trilha o caminho das flores do “*ser-aí*”, aquele que levantará os olhos para o céu. Há algo “aí”, como já citado acima. E é este “aí”, que o perguntar da filosofia tanto se dedica. Assim, como cita Priscila Lima em sua tese “O caminho do amor: a possibilidade existencial do amor em Heidegger e sua importância para a investigação do justo”,

A palavra “caminho”, que em alemão se traduz como *Weg*, fora frequentemente empregada por Heidegger como parte integrante da denominação de muitas de suas obras, tais como: *Holzwege* (Caminhos de floresta), *Wegmarken* (Marcas do caminho), *Unterwegs zur Sprache* (A caminho da linguagem), *Mein Weg in die Phänomenologie* (Meu caminho para a fenomenologia), entre outras. A escolha do filósofo, todavia, não se deu arbitrariamente. Nas notas iniciais da tradução para a edição portuguesa de 2002 da obra *Holzwege*, Irene Borges Duarte esclarece que, ao conceber o rumo da edição integral de sua obra editada pela Vittorio Klostermann denominada *Gesamtausgabe* (edição completa), Heidegger a assinará com o lema “*Wege, nicht Werke*”, isto é, “Caminhos, não obras”. (LIMA, 2015, p. 12)

Ater-se aos caminhos heideggerianos é investigar a necessidade tão pungente em que o filósofo buscava a compreensão do caminho. O caminho é a questão, o caminho é o ir em frente, factível, porque

Propor questões; questões não são ocorrências; questões são tampouco “problemas” hoje em dia em uso, que “impessoalmente” assume ao acaso pelo que se ouve dizer e se lê nos livros ou que se acompanha pelo gesto de serem pensados em tão grande profundidade. Questões surgem na discussão e confronto com as “coisas”. (HEIDEGGER, 2013, p. 12)

O ponto ao qual a investigação da questão da verdade pertence é justamente o da vida, como o próprio Heidegger em cartas trocadas com Gadamer, “A vida é nebulosa, ela sempre insere uma vez mais a si mesma em nuvens”. (HEIDEGGER apud GADAMER, 2007, p. 21). A vida é o aí em constante desvelar e velar. Um caminho fático.

O impacto que a filosofia causa é o da possibilidade enquanto aquela que provoca o pensamento sobre o lançamento do ser na história da verdade da vida. Ou seja, o ser encontra-se na facticidade, em sua forma aberta no mundo. A coisa nebulosa por ela mesma, mostra-se entre o *desvelar* e *ocultar-se*. Por isso, a linguagem será a casa, que acolhe o ser em sua morada. A linguagem segundo Gadamer é uma forma de vida. Que assim, como Heidegger sinaliza entre nebulosa e nevoenta,

O fato de a própria linguagem ser uma forma da vida e de a vida ser nebulosa e se envolver sempre uma vez mais em nuvens. Assim, nunca podemos nos movimentar senão por um curto espaço de tempo em uma névoa que se ilumina, uma névoa que nos envolve novamente quando buscamos a palavra correta. Vive-se mais facilmente quando tudo segue como se deseje, e, no entanto, a dialética do reconhecimento exige que não haja nenhum prêmio barato. É isso que experimentamos junto à resistência que sentimos quando abrimos espaço para que o outro vigore em contraposição a nós. (GADAMER, 2007, p. 107)

No campo do viver no mundo, entre diversos meios de vida, a linguagem, uma forma de vida, põe-se como possibilidade em meio a nervura do real, ao qual as névoas apresentam os momentos e seus desdobramentos. O espaço onde o outro se insere é justamente no lugar onde o ser abre a passagem entre névoas e resistências. Gadamer chama a atenção para o “Abrir espaço para que o outro vigore em contraposição a nós.” (GADAMER, 2007, p. 107) Essa é uma das tensões na linguagem, o deixar espaço para que a contraposição das coisas vigore. Ou seja, há um caminho de tensão entre o vigorar e o aberto. O que resta enquanto alternativas para que haja esse espaço?

Por caminhos, diversas maneiras de olhares e *pre-ocupações* podem ser coisas “aí” em que Heidegger chama a atenção e de alguma forma apresenta os passos por onde seu pensamento percorre e nos orienta,

O ponto essencial é a *copertinência* entre mostrar-se e esconder-se, entre ascensão até a propriedade e decadência. É essa *copertinência* que é pensada por Heidegger no conceito de *Aletheia*. É a ambiguidade essencial estabelecida no próprio ser que o leva a colocar a questão crítica em relação à metafísica. Seria ridículo afirmar que a metafísica não tinha perguntado sobre o ser, se Heidegger entendesse pelo “ser” o mesmo que Aristóteles tinha formulado conceitualmente, o ser do ente. O questionamento crítico da metafísica empreendido por Heidegger estava à procura de uma experiência de ser pré-metafísica, inicial, e, assim, ele retornou mais tarde aos pré-socráticos. (GADAMER, 2007, p.22-23)

A vida em sua maneira mais contingencial é o caminho que Heidegger, em seus escritos e aulas com Gadamer, desenvolveu sua perspectiva sobre a hermenêutica da existência.

Por isso, o retorno de Martin Heidegger aos antigos socráticos e *pré-socráticos* nas suas conferências “Logos (Heráclito, fragmento 50); Moira (Parmênides, fragmento VIII, 34-41) e *Aletheia*”, que foram apresentadas nos primeiros anos da década de 50. No segundo Heidegger, apresenta-se um novo trabalho que desenvolve o imenso trabalho hermenêutico intimamente com a linguagem da fenomenologia. Um desdobramento da sua compreensão primeva do que representava nossa linguagem e ao que direcionava-se o *ser-aí*. Mostra-se o esforço do filósofo no desdobramento da questão da *Aletheia*. “Nesse caso carece-se de um esforço hermenêutico para explicitar o que queremos dizer quando falamos uns com os outros e o que gostaríamos de mostrar ao outro- a fim de aprender por nós mesmos quando falamos uns com os outros.” (GADAMER, 2007, p. 43) Gadamer explicita onde foram as fontes as quais Heidegger fora beber,

Seus estudos sobre Anaximandro, Parmênides, e Heráclito deveriam tornar visível a originalidade plena da experiência do ser, em cuja proximidade esses primeiros passos do pensamento grego ainda se achavam. No entanto, todas essas tentativas incansáveis de evocar os pré-socráticos como testemunhas não podiam iludir Heidegger por muito tempo quanto ao fato de um real pensamento da *aletheia*, isto é, da dimensão na qual o ser se desvela, uma dimensão que também é, com isso, a dimensão na qual ele se retira, não ser apreensível em parte alguma no pensamento grego. (GADAMER, 2007, p.22-23)

Neste caminho, ou seja, no presente “Estar a caminho” como Lima vai chamar a atenção abaixo nos diz, que o transitório da vida em curso era uma questão para Heidegger, pois,

Em diversas passagens, dedicando-se a refletir sobre o “caminho” e o “estar a caminho”, o filósofo remetera-se ao sentido original do termo grego ὁδός (hodós), que significa “caminho”, “estrada”, “via”, o mesmo ὁδός que compõe a segunda parte de μέθοδος (méthodos), em que μετά (métá), que quer dizer “depois” ou “mais além”, somado a ὁδός (hódos), denota a origem do sentido de métodos como um “caminhar em direção a”. Não se trata, pois, de um meio ou de uma dada ordenação que objetive chegar a determinado fim previamente estabelecido como meta. O μέθοδος, tal como em sua concepção, diz, originalmente, “caminho”. E assim como na poesia de Antonio Machado, como bem recobra Maman “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”.²³(LIMA, 2015, p. 12)

Seriam então, obras que floresceram em um jardim, por uma caminhada filosofante na floresta escura? Para onde estamos nos dirigindo? Em um caminho que se abre sobre as palavras heideggerianas “A palavra *tempo* significa aqui a era do mundo à qual nós ainda pertencemos.” (HEIDEGGER, 2014, p. 309). Os seres caminham sobre um tempo ao qual são pertencentes.

Ao caminhar a floresta se abre. E neste tempo, o qual Heidegger menciona, é o momento presente, que ainda pertencemos e com *de-mora*, caminhamos. A demora heideggeriana como o próprio Heidegger cita,

Da mesma maneira que a antiga palavra bauen, o antigo saxão “wuon”, o gótico “wunian” significam permanecer, “de-morar-se”. O gótico “wunian” diz, porém, com clareza ainda maior, como se dá a experiência desse permanecer. Wunian diz: ser e estar apaziguado, ser e permanecer em paz. A palavra Friede (paz) significa o livre, Freie, Frye, e fry diz: preservado do dano e da ameaça, preservado de..., ou seja, resguardado. Libertar-se significa propriamente resguardar. Resguardar não é simplesmente não fazer nada com aquilo que se resguarda. Resguardar é, em sentido próprio, algo positivo e acontece quando deixamos alguma coisa entregue de antemão ao seu vigor de essência, seguindo a correspondência com a palavra libertar (freien): libertar para a paz de um abrigo. Habitar, ser trazido à paz de um abrigo, diz: permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento, resguardar cada coisa em sua essência. (HEIDEGGER, 2001, p. 129)

Ao chamado está aquele que caminha, “Demorar-se, não ter pressa, *ser-aí-junto-a*, ser-aí”. (HEIDEGGER, 2013) Heidegger se direcionou rumo ao sentido primeiro do grego antigo, e seus pés firmaram-se sob aquelas trincheiras tão originárias “Esse é o “caminho impassível de ser percorrido”. Portanto, o que está em questão é o “ser”.” (GADAMER, 2007, p. 123). A ida de Heidegger aos antigos e eruditos pré-socráticos e seu diálogo com Sócrates, Platão e Aristóteles, reafirma o

²³ “MAMAN, O direito como pesquisa do justo, In. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, v.103, jan./dez/2008, p.654. O excerto que Maman traduz em seu texto foi extraído de um dos versos mais conhecidos do poeta sevillano Antonio Machado: “*Caminante, son tus huella/ el camino, y nada más;/caminante, no hay camino:/ se hace camino al andar./ Al andar se hace camino,/ y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/ se ha de volver a pisar./ Caminante, no hay camino,/ sino estelas en la mar.*” (Campos de Castilha, XXIX, In: Proverbios y cantares.)” (LIMA, 2015, p. 14)

quão misterioso seria ainda, falar sobre o sentido do ser. E mais, para toda uma estrutura de pensamento o qual Heidegger teria o objetivo de construir, “a demora junto às coisas” é um habitar com simplicidade a paz na terra. Pois, “Cultivar e edificar significam, em sentido estrito, construir. Habitar é construir desde que se preserve nas coisas da quadratura.” (HEIDEGGER, 2001, p. 131)

Longa é a noite no mundo. O filósofo busca entre o tempo e a noite para falar sobre a indigência fundamental. Por isso, Heidegger repousa sua atenção sob palavras tão fortes, como *resguardar* e *pertencer*. A volta dada por Heidegger a partir da sua longa viagem aos gregos, demonstra uma necessidade de compreensão, onde a falta preenche de abismos o lugar da noite no mundo dos deuses foragidos. “O tempo da noite do mundo é o tempo indigente, porque tornará cada vez mais indigente. Ele tornou-se tão indigente que já nem é capaz de notar que a falta de Deus é uma falta.” (HEIDEGGER, 2014, p. 309)

A forma por meio da qual este filósofo manuseia e opera com a linguagem enfrenta na história da filosofia o desafio de dizer a coisa. Vê-se a urgência de Heidegger por encontrar algo que falasse sobre o abismo da vida e a salvação da terra. Ele justifica: “Salvando a terra, acolhendo o céu, aguardando os deuses, conduzindo os mortais, é assim que acontece propriamente um habitar” (HEIDEGGER, 2001, p. 130).

Quando Heidegger abre a sua conferência “Logos- Heráclito, fragmento 50” em plena década de 50, ele anuncia: “Longo é o caminho que nosso pensamento mais necessita. Ele nos leva àquela simplicidade que, com o nome de λόγος, sempre permanece para ser pensada. Raros são os sinais que apontam para o caminho.” (HEIDEGGER, 2001, p.184).

No entanto, o caminho que aqui é trilhado perpassa entre aquele que fala e aquele que escuta; aquilo de fora e aquilo de dentro; o mundo exterior e o mundo interior. É próprio da filosofia buscar rastros de onde houveram movimentos lunares ou intramundanos. Heráclito será olhado por Heidegger como um dos filósofos que pensa a partir da margem daquilo que se move e que é também inerte. Heidegger diz, pontuando sobre Heráclito, “Se não me haveis escutado a mim mas o sentido, é sábio dizer no mesmo sentido: um é tudo”. (HEIDEGGER apud Heráclito 2001, p. 184)

Aquilo que é uno é também aquilo que é o todo e o tudo. Mas por que Heidegger se implica com esta dicotomia? Para compreender este movimento, serão

analisadas tanto a conferência de Heráclito “Logos” como também em seguida a próxima, que se chama Moira onde Parmênides VII, parágrafos §34-41 é evocado.

Continuando,

A sentença parece compreensível em todas as suas dimensões e no entanto, tudo são questões. O que é mais digno de ser questionado é o mais óbvio de tudo, a saber, nossa suposição de que a sentença de Heráclito há de ser imediatamente clara para nosso entendimento diário, esse que chega tardiamente. Trata-se de uma exigência que, por suposição, nem os companheiros de tempo e caminhada de Heráclito satisfizeram. (HEIDEGGER, 2001, p. 183)

Tendo como caminhos a coisa pensada e seus enigmas as obras seriam produções da vida em trânsito, e disso não há como se livrar. Porque, “Chegaremos mais perto se recuarmos e nos posicionarmos diante dos enigmas. Pois assim mostrar-se-á que, para o enigma aparecer, como enigma, é mister, antes de qualquer coisa, esclarecer o que significa o que significa *logos* e *legen*.” (HEIDEGGER, 2001, p. 184) Heidegger diz que ao recuarmos, não avançar de pronto e desafiar o enigma, o enfrentaremos. Qual a imagem que nos visita? Será estar em frente a um abismo? A questão do Logos, de saída, é o que se possa dizer aqui, a grande questão da filosofia em todos os seus momentos da história até a contemporaneidade. Pois,

Desde a Antiguidade, interpretou-se o *Logos* de Heráclito das maneiras mais diversas: ora, como *Ratio*, ora, como *Verbum*, ora como lei do mundo, ora, como o que é lógico e a necessidade de pensamento, ora como sentido, ora como razão. Sempre de novo um convite à razão insiste, como o parâmetro de todo fazer e deixar de fazer. Mas o que poderá a razão se, junto com a des-razão e a anti-razão, ela se mantém no patamar de uma mesma negligência? (HEIDEGGER, 2001, p. 184)

Nesta tese, confrontamos com a complexidade do logos ao observá-lo em sua dimensão. Mas como viver entre esse limiar? Como encontrar essa linha que separa delicadamente a resposta da pergunta? Martin Heidegger se aprofunda no que há de mais singular da linguagem, aqui, o termo *aussagen* que significa – enunciar, aquilo que é falado. *Legen*, a saber significa: de-por, no sentido de estender e prostrar, pro-por, no sentido de adiantar e apresentar. Em *Legen* vive colher, recolher, escolher, o latim *legere*, no sentido de apanhar e juntar. (HEIDEGGER, 2001)

Toda essa estrutura de linguagem para Heidegger parece construir uma morada. Uma guarda do ser. Uma busca por um sentido que fale ao ser sobre caminhos. Heidegger continua, “Logos é a cama; logos é a emboscada onde se trama e se posta uma armadilha.” (HEIDEGGER, 2001, p. 184) Por isso, caminhos são obras. Aquele que se abre frente ao ser que se levanta segue a viagem. A linguagem

é onde o ser deita-se, mas também, onde ao mesmo tempo perde-se. Heidegger questiona em seguida, “A questão é: como e em que medida o sentido próprio de *de-por* e *pro-por* chegou a significar dizer e falar?” (HEIDEGGER, 2001, p.185)

Observa-se que Heidegger questiona como a partir do grego antigo, as palavras foram se transformando e mudando os seus significados. No entanto, de que vale a história dos significados das palavras para Martin Heidegger?

Ora, colher é mais do que um simples ajuntar. A toda colheita pertence sempre um recolher, que acolhe. E no recolhimento vige e opera uma ação de albergar, que conserva. Aquele “mais” do colher ultrapassa o mero ajuntamento, por não lhe vir acrescentar-se de fora e, muito menos ainda, por lhe ser o último ato, servindo-lhe de conclusão. O conservar da colheita toma para si e assume o início de todos os passos do colher no encadeamento de sua seqüência. (HEIDEGGER, 2001, p. 185)

O caminho rumo ao encontro do seu lugar na linguagem. Heidegger apresenta que o logos se mostra como algo onde o ser se acolhe. Tanto, enquanto aquele que busca abrigar-se, mas também, como algo que está a frente ao ser e o devora. Heidegger continua, “A forma do médio, diz prostrar-se no recolhimento do repouso. Logos é cama; logos é emboscada onde se trama e se posta uma armadilha.” (HEIDEGGER, 2001, p. 184)

Sobre o caminho de armadilha, o ser vai sendo lançado como o aí, aberto ao risco. Há algo que chama a atenção, Heidegger vai sinalizando que nesta estrada há perigos. O que seriam estes? Os seres que estão sobre a terra, de maneira como a existência se apresenta de tal complexidade que a colheita pressupõe um recolher-se. Esse recolhimento ao qual Heidegger cita é a busca e a falta da casa, daquele lugar fundamental. Deste modo, viver na preservação do lugar em que é de colheita. E recolher-se repetidamente ao cuidado do cultivo. Isto não seria a casa? Um abrigar-se no mundo? Pois,

Olhando-se apenas a sucessão dos atos, vemos somente uma série em que ao apanhar e colher se segue o ajuntar, a este, o recolher, a este, o albergar em silos e no celeiro. Assim, confirma-se a impressão de que conservar e preservar não pertenceriam à colheita. Todavia, o que seria de uma colheita que não fosse, ao mesmo tempo, movida e carregada pelo traço fundamental de um abrigar? Abrigar é o primordial na essência estruturante da colheita. (HEIDEGGER, 2001, p. 185)

Ao que se apresenta como colheita, podemos ver o presente que é o viver em caminhos de floresta, em que colhe-se, muitas vezes, coisas que não se esperava. O juntar aquilo em que “Abrigar” neste sentido é guardar-se. Estar em pousada.

Repouso. De modo que tudo vai se construindo entre uma meditação sobre onde se estar e como se caminha por entre um mundo de noites tão longas.

Na formação intelectual do ser, parece não se considerar a existência de tais caminhos, muitas vezes arduos. A filosofia, enquanto aquela que impõe como metodologia a visualização e consideração da dúvida, proporciona um olhar mais amplo para a travessia do caminho. Heidegger,

Ora, toda seleção se determina pelo que, dentro do selecionável, se impõe a ser eleito e escolhido. Escolher (no alemão: *Vorlese*, a escolha prévia) é, pois, o primeiro de tudo, o primordial em todo abrigar, que constitui a essência de uma colheita. Pois nele se insere a seleção, que subordina a si todo ajuntar, todo recolher, todo albergar. A ordem dos atos na atividade do recolhimento não coincide com a ordem dos traços de colher e carregar em que repousa a essência de uma colheita. Ao mesmo tempo, pertence a todo recolhimento que os colhedores se recolham, isto é, concentrem sua ação em abrigar e, só então, recolhidos pelo vigor de abrigar, colham. A colheita exige por ela e para si mesma esse recolhimento. No colher recolhido vigora um recolhimento originário. (HEIDEGGER, 2001, p. 186)

Martin Heidegger chama a atenção para um conjunto circundante onde todas as coisas se entrecruzam desiguais. Procurar estar abrigado onde na medida em que uma ação se ampara no resultado da outra o recolher é colher. Exatamente, na exaustiva tentativa de ir para algum lugar abrigado do mundo, no mundo, há o deixar e o dispor,

Legen, de-por e pro-por diz, justamente em seu estar-disponível-num-conjunto, que o disponível nos interessa e concerne. O *legen*, de-por e pro-por, enquanto deixar disponível num conjunto, se empenha por manter, como real, o que está assim de-posto e pro-posto. (*Legi* diz o alemão a barragem disposta e instalada no rio contra a corrente a corrente das águas.) (HEIDEGGER, 2001, p. 186)

No sentido das águas, há uma corrente que segue. Mais uma vez, um caminho. O que está posto, dispõe de uma *pre-instalação* que concerne a verdade da vida, ou aqui, a verdade do mundo *munda* como cita Heidegger. Exatamente como é citado,

É deixar que o que se dispõe por si mesmo num conjunto, seja entregue, como real, à proteção que o preserva disposto. Que proteção é esta? É a proteção da verdade. Pois o disposto num conjunto está posto e de-posto no des-encobrimento, está instalado no descobrimento, é substrato subjacente no des-encobrimento, isto é, está abrigado pelo e no des-encobrimento. (HEIDEGGER, 2001, p. 187)

Pensar na realidade enquanto, um processo que ao passo que se *de-sencobre* se *cobre* novamente, é produzir significados para as estações da vida. Martin Heidegger vai propondo um tempo a mais para o pensamento, algo que é

produzido na essência da sua filosofia. Um tempo que abrigue os sentidos e esperanças. Também, um tempo que possa compor de realidades essa vida. A filosofia heideggeriana busca investigar a origem da linguagem e o que ela tenta *desvelar*. De certo que para Heidegger a questão é a pergunta pelo sentido do *Ser*. E nisso, o convite é para caminhar pelas veredas da linguagem em sua forma originária. “De onde ela provém? É uma pergunta de peso e, presumivelmente, é a mesma que esta outra: até onde alcança os confins extremos, donde possivelmente lhe advém a essência da linguagem.” (HEIDEGGER, 2001, p. 188).

2.3 VERDADE COMO ALÉTHEIA

A jornada entre a quadratura do mundo, conceito fundamental para Martin Heidegger, que compreenderá que há uma dimensão interpretativa sobre o ser e o mundo envolvendo-o pela linguagem que é sua casa.

Chamamos de quadratura essa simplicidade. Em habitando, os mortais são na quadratura. O traço fundamental do habitar é porém, resguardar. Os mortais habitam resguardando a quadratura em sua essência. De maneira correspondente, o resguardo inerente ao habitar te quatro face. (HEIDEGGER, 2001, p. 130)

Pois,

Os mortais são os homens. Chamam-se mortais porque podem morrer. Morrer diz: ser capaz da morte como morte. Somente o homem morre e, na verdade, somente ele morre continuamente, ao menos enquanto permanecer sobre a terra, sob o céu, diante dos deuses. Nomeando os mortais, já pensamos os outros três. Mas isso ainda não significa que se tenha pensado a simplicidade dos quatro. (HEIDEGGER, 2001, p. 130)

A emergência contingencial em que se vive em pleno século XXI aqui no Brasil localiza-se nas palavras de Martin Heidegger sobre a escuridão ao que aplica-se os dias e noites neste lugar, “Na meia noite desta noite será o apogeu da indigência do tempo. Então, o tempo em declínio deixará de experimentar a sua própria carência. Esta incapacidade, através da qual a própria carência do indigente cai na escuridão, é a indigência, por excelência, do tempo.” (HEIDEGGER, 2001, p. 311). Excepcionalmente pela situação em que o mundo se encontra, onde o próprio Brasil está envolvido a partir da crise em seus diversos âmbitos, como na: política; educação; habitação; economia; segurança e saúde. Agravou-se no ano de 2020 com a vivência

de uma pandemia mundial do novo coronavírus (COVID-19)²⁴, vírus que passou pelo continente europeu dizimando milhares de pessoas, deixando cidades turísticas vazias, pessoas confinadas em suas casas e policiais fazendo a segurança para que mais pessoas não saiam e transmitam contaminando outros. Uma situação de sítio mundial. Vale citar, esta nebulosa passagem, pois, falaremos do valor e das profundidades dos vínculos humanos a partir das suas vivências. Aqui, a falta e a indigência humana são sustentáculos daquilo que Martin Heidegger chamaria do tempo indigente.

Um filósofo do olhar; dos olhos pretos; da intuição; da força intuitiva, teve em sua estrutura formativa a teologia em seu pensar, inspirado em Santo Agostinho e nas bases gregas cristãs. Gadamer descreve a despeito ainda, sob impacto em seu primeiro contato com Heidegger, em Freiburg,

O pequeno homem moreno que não correspondia de maneira alguma às minhas expectativas era Martin Heidegger. Quando comecei a conversar com ele e vi os seus olhos, compreendi sem qualquer comentário que fenomenologia tinha alguma coisa em comum com visão. Nesses olhos não havia apenas uma perspicácia penetrante, mas antes de tudo também fantasia e força intuitiva” (GADAMER, 2007, p. 11)

Jogar-se (*Zuspiel*) na talvez aventura que adentra originariamente, abismo (*Abgrund*) os caminhos heideggerianos, ou melhor, entrar em uma verdadeira floresta, é como bem diz Duarte, tradutora de obras de Martin Heidegger, que ler e traduzir Heidegger perpassa por um desafio hermenêutico de pensar. (DUARTE, 2014). Ao que Gadamer refere-se quando fala de sua intuição, observa-se também a delicadeza e a sutileza dessa feitura desses caminhos. Irene Borges Duarte, estudiosa e tradutora das obras de Heidegger, afirma na abertura da obra “Caminhos de floresta” a qual traduziu que “A abordagem filosófica converte-se, pois, num constante desafio *metalinguístico*, que o próprio autor não deixou de tematizar filosoficamente como tal, em páginas que dão vertigem a qualquer tradutor.” (DUARTE apud Heidegger 2014, p.05)

²⁴ “Coronavírus (CID10) é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa.” No site do ministério da saúde: <https://saude.gov.br/o-ministro/746-saude-de-a-a-z/46490-novo-coronavirus-o-que-e-causas-sintomas-tratamento-e-prevencao-3>

Ao entrar em um caminho (*Weg*), termo tão caro para aqueles que trilharam os caminhos de floresta ou o “caminho do campo” (1948), a vida se constrói em uma dimensão poética. A *paideia*, como cita Werner Jaeger sabiamente em sua obra “*Paidea: a formação do homem grego*”.²⁵(JAEGER, 2013, p. 148) Pensar a entrada neste caminho, desde os antigos gregos. Penetra-se ao longo e fundo horizonte da formação do homem a história do giro hermenêutico e o drama da verdade enquanto *alétheia*. Ainda mais, pois sobrevoa-se a questão da natureza da linguagem. O autor Benedito Nunes, na introdução da obra “Teeteto e Crátilo” de Platão, elucida que a publicação da coleção dessas obras do filósofo grego justifica-se pela necessidade de pôr ao alcance dos estudiosos duas fontes primordiais para as questões, hoje inseparáveis, do conhecimento enquanto *episteme* e da natureza da linguagem. (2001, p.23)

Um caminho sobre a ponte sempre estará a ser percorrido, tenta adentrar o mundo para a vivência da verdade do ser. “A ponte não se situa num lugar. É da própria ponte que surge um lugar. A ponte é uma coisa.” (HEIDEGGER, 2001, p. 133). Há caminhos para uma outra margem. “A ponte as deixa repousar de maneira própria uma à outra. Pela ponte, um lado se separa do outro. As margens também não se estendem ao longo do rio como traçados indiferentes da terra firme.” (HEIDEGGER, 2001, p. 131).

Com relação a esse outro lugar, o TAO²⁶, expressão em *sânscrito*, representa caminho. Como Hans-Georg Gadamer citará mais abaixo sobre linguagem e sua comunhão com Martin Heidegger que “O que há de propriamente misterioso na linguagem é o fato de ela deixar ver, de modo que algo se apresenta. Isso aproxima-se daquilo que denominei a *verdade da palavra*.” (GADAMER, 2007, p. 123)

A precisão do caminho, o lugar da palavra e da meditação demonstram-se aqui, como uma possibilidade de continuar naquilo que se busca na caminhada. Pois,

²⁵ Este autor que também possui vínculo com as ideias heideggerianas, contribui em sua obra com diversas perspectivas sobre a formação do homem grego e seus desdobramentos. Aqui, trazemos Werner Jaeger que assim, como Martin Heidegger bebe nos antigos principalmente no Teeteto e no Mênon de Platão.

²⁶ A meditação estará sendo enunciada nesta tese como um lugar para o qual ainda vislumbramos e onde os orientais e até mesmo os gregos já anunciavam o seu valor. Para isto em relação ao TAO Gadamer alucida, “Em outras línguas, em verdade, antes de tudo nas línguas que não pertencem ao círculo cultural europeu, as coisas se dão com maior razão ainda de um tal modo, que o uso linguístico natural fala concomitantemente no âmbito enunciativo da poesia e da meditação. Em uma discussão interessante, por exemplo, nós tratamos do fato de “TAO” significar propriamente caminho em chinês.” (GADAMER, 2007, p. 63)

Nesse caso, de repente, não estamos distantes da China atual por meio de um continente ou de séculos ou milênios, uma vez que os gregos utilizavam para tanto a palavra *methodos*- o que designa o caminho que temos de perseguir. Essa palavra grega não se confunde com certeza junto aos gregos com o conceito moderno da teoria científica. Heidegger preferia falar em “caminhos” (*Wege*) ao invés de “obras” (*Werke*). (GADAMER, 2007, p. 64)

Ao falarmos sobre o oriente, de onde vêm algumas inspirações no que tange ao simbólico na linguagem de Martin Heidegger, Gadamer e Octavio Paz embarcam no ingresso de crer em um tempo de ir ao encontro. Um tempo que segue um curso, uma vida que está em processo, muitas vezes, de corrida. Por que me refiro a um tempo que corre? Ao se falar sobre a questão da vida, enquanto algo que precisa ser analisada, os filósofos tanto os antigos gregos como os contemporâneos, consideram a filosofia oriental necessária para um outro olhar sobre a passagem do tempo. Paz em sua obra “O arco e a lira” desenvolvida a partir da filosofia ocidental, observa os encaminhamentos a partir das fontes dos saberes orientais, como nesta passagem,

Se o sagrado é um mundo à parte, como entrar nele? Em língua tang significa: grande sabedoria-outra-margem-alcançada [...] O que é *Maha*? *Maha* é grande [...] o que é *Prajna*? *Prajna* é sabedoria [...] O que é *Paramita*? A outra margem alcançada [...] Apegar-se ao mundo objetivo é apegar-se ao ciclo do viver e do morrer, que é como as ondas que se erguem no mar; isto se chama: esta margem [...] Quando nos desprendemos do mundo objetivo, não há morte nem vida e somos como água correndo incessante; isto se chama: a outra margem. (PAZ, 2012, p. 128)

O termo caminho (*Weg*) é o processo, o devir é aquilo que continua e que nunca é igual. Neste estar em curso, ou seja, um ser-em obra ou em trabalho, quando valendo-se da expressão *energeia*, pode ser aquilo que ao ser considerado como a constância da feitura de algo ou de si mesmo, dá atenção a tarefa e a forma que o ser contribui com seu corpo inteiro no caminho. Porque,

energeia, o ser em trabalho (ou pedaço de obra em trabalho). O que está pronto significa então o *telos* e é de fato a distinção suprema da natureza viva que ela tenta a mobilidade em si mesma (que ela já seja totalmente viva, que ela possua o seu *telos*). Para os háveis gregos e para as suas habilidades, só estava realmente presente aquilo que estava completamente pronto, tão totalmente presente quanto tudo aquilo que é sempre ou que, sendo assim, se produz e apronta constantemente. Nesse sentido, a Física aristotélica conduz à *antoteologia*. Quando Heidegger planejou seus esboços sobre a metafísica de Aristóteles, ele estava evidentemente tomado pelo fato de que o “ser” – quer ele seja vivente ou não é mobilidade, é em movimento, isto é, é *energeia do dynamei on*. No pensamento de seus predecessores, Aristóteles elaborou e conquistou os meios conceituais que conseguem dizer o que o ser é, apensar do constante *ser-outro* que está em movimento. (GADAMER, 2007, p. 103)

Em busca de elementos que ainda falem sobre aquilo que se vê no caminho em curso, Gadamer enaltece a necessidade do tempo do olhar, que seria aquele onde a atenção está plena e vigilante. Em um termo grego *phronesis*, o caminho acontece sob uma atividade de vigília, porque, como cita Heidegger, “Estar desperto junto ao fogo da noite” (HEIDEGGER, apud GADAMER, 2007, p. 67) pois,

Tenho em vista a palavra vigilância. A vigilância está certamente ativa lá onde aspiramos à pura visualização característica da teoria. No entanto, ela também está do mesmo modo ativa na vigilância com a qual buscamos descobrir o bem que deve ser sempre melhor em termos comparativos ou que deve ser o melhor de todos. Aristóteles denominou *phronesis*. Sem dúvida alguma, nesse campo originário do uso linguístico grego, teoria e prática na discussão moderna da relação entre teoria e prática, em uma discussão na qual a “prática” decai e não se mostra senão como aplicação do saber teórico. (GADAMER, 2007, p. 66)

Há na filosofia a necessidade da atenção. O estado de vigília é um ponto que enquanto proteção na jornada pede atenção. Estar desperto junto ao fogo, aquele sinaliza alerta aos habitantes da floresta, mas também, estar junto ao fogo lugar de luz, calor e produção da vida na terra “As palavras ainda estão em meu ouvido e lembro-me do prosseguimento, no qual se falava de fogo e luz, de claridade e de obscuridade e da missão do homem de estar entre esse desencobrimento do ser e a sua retração.” (GADAMER, 2007, p. 67)

Assim, nos aproximamos daquilo que Nunes refere-se no texto de “Sensação” derivada da tese de *Prótagoras* (o homem como medida de todas as coisas) para visualizar o cenário que estruturará esta tese, enquanto aquela que caminha entre o antigo e atual momento no Brasil, sob a vivência de diversas crises. Hoje, em 2020 e no contexto do início do processo seletivo onde esta foi pensada para ser criada em 2017, o caminho habita o tempo. Isso no primeiro Heidegger será chamado de a “*perplexidade da presença*”. (HEIDEGGER, 2013, p. 15)

Márcia de Sá Cavalcante, uma das tradutoras de Martin Heidegger no Brasil, fala na abertura de “*Ser e Tempo*”, obra do primeiro Heidegger publicada pela primeira vez em 1927, que “A tradução de uma obra de pensamento, seja ela filosófica ou poética, difere de uma tradução técnica, sobretudo pela sua impossibilidade de ser definida. Palavra e pensamento são criadores precisamente por se instalarem como nascente.” (2013, p. 15)

É importante prestar atenção às aberturas, às inaugurações e traduções destes que trabalham na tentativa de uma descoberta no dizer desse modo heideggeriano, que ao ser traduzido não perde a essência daquilo dito em sua

nascente. Então, “Isto significa que pertence a toda obra de pensamento um inacabamento vital, o em aberto mais generoso, que entrega a cada um a tarefa de sempre de novo pensar juntamente com a obra o que o fundo de ser, o que a “relação de vida e destino” nos dá a pensar.” (2013, p. 15)

O que isso nos dá a pensar é que “A ponte pende “com leveza e força” sobre o rio. A ponte não apenas liga margens previamente existentes. É somente na travessia da ponte que as margens surgem como margens”. (HEIDEGGER, 2001, p. 131).

2.4 LOGOS

O caminho feito pela linguagem é por ela mesma autoral. Martin Heidegger conduz a todos a um exercício de apropriação como ele mesmo cita, “Fazer uma colocação sobre a linguagem não significa tanto conduzir a linguagem mas conduzir a nós mesmos para o lugar de seu modo de ser, de sua essência: recolher-se no acontecimento apropriador.” (HEIDEGGER, 1959, p. 08) Como um caminhar sempre rumo ao mais distante da margem, mas sempre presente no instante da apropriação. Para que haja esta linguagem e ela pulse livremente, o desdobramento do pensar também acompanha a viragem.

Falamos de algo que somos mas não sabemos. O que Heidegger traz em sua concepção de linguagem e que demonstra grande inquietação por parte da sociedade científica filosófica do século XIX é, como ele mesmo diz, “Dizer o mesmo duas vezes: linguagem é linguagem, e para onde isso haveria de nos levar? Não queremos, porém, ir a lugar nenhum. Queremos ao menos uma vez chegar no lugar em que já estamos.” (HEIDEGGER, 1959, p. 08)

Construir uma base para que nela haja o cuidar do caminho. Chegar aonde se está, não seria estar “aí” com as coisas e com elas *de-morar-se*?

Abaixo, seguirão pontos importantes sobre como compreender a necessidade do giro hermenêutico ou a viragem, termo heideggeriano.

Primeiro vamos observar que Martin Heidegger é pontuado como aquele que de forma fenomenológica iniciou a criação de um outro tempo em linguagem, sobretudo em tom “analítico”. (ROHDEN, 2012, p. 14). Um tempo que dentro do ser formaria seu habitar.

Para compreender melhor como Gadamer pode relacionar-se de fato entre as veredas heideggerianas, recorremos ao seu texto *“Hermenêutica em retrospectiva – Heidegger em Retrospectiva”*, onde rememora o exato momento em que conheceu Martin Heidegger em Freiburg. Gadamer responderá que, ao conhecer Heidegger, compreendeu vendo em seus olhos algo que, “Quando comecei a conversar com ele vi os seus olhos, compreendi sem qualquer comentário que fenomenologia tinha alguma coisa em comum com visão. Nesses olhos não havia apenas uma perspicácia penetrante, mas antes de tudo também fantasia e força intuitiva.” (GADAMER, 2007, p. 11)

O olhar que conecta e des-vela. Os olhos não seriam aquilo que como uma “vela” ilumina o caminho? Os olhos chamam a atenção. Nesses olhos, moram. Olhos são faróis do corpo, estar atento quer dizer estar-se iluminando o caminho, este gerúndio é *“Dasein”*. A diferenciação do viver e vivendo, é justamente quando o *lançar-se* sobre as costas do tigre se dar no viver e o demorar-se mesmo com todo esse caminho entre nuvens e nebuloso, como diz Martin Heidegger, é o estar de olhos abertos.

No giro hermenêutico, chega-se de pronto nos olhos de Martin Heidegger. Ou seja, o filósofo é aquele que possui o olhar intuitivo, escuros de mistérios, mas sobretudo fortes. Que tem íris que atravessam os limites das faces. Este que traz a forma intuitiva e a fantasia em sua forma traduzida em palavras. Não fantasias que desorientem sem lucidez uma realidade tão consumada, mas fantasia para traduzir de forma poética as palavras cheias de realidade.

Gadamer pontua, como neste exemplo sobre a hermenêutica romântica que,

Já na análise hermenêutica romântica tivemos ocasião de ver que a compreensão não se baseia em um deslocar-se para o interior do outro, em uma participação imediata de um no outro. Compreender o que alguém diz é, como já vimos, pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências. Percebemos agora que todo este processo é um processo linguístico. (GADAMER, 1997, p. 559)

Este arcabouço que vem sendo desenvolvido em uma tentativa de fazer expandir a possibilidade do olhar sobre o *“aí”* das coisas no tempo do *munda*, conceito aqui, que elaboro a partir da vivência daquilo que é enquanto fato, *ocultando-se* e *desocultando-se*, o olhar naquilo que é do mundo no seu tempo marca a identidade de um tempo sem deus.

O *ser-aí* no presente do tempo do *mundo*. A *inteira-ação* do “entre” é o desdobramento da quadratura em harmonia com o *mundo*. O termo “inteira” da ação

é abrir os olhos e estar no “aí” das coisas. Gadamer tenta demonstrar que há algo na interação “*entre*” aquilo que está no caminho de dois. Ou seja, aquilo que se revela na linguagem, ou pela linguagem.

O termo caminho é visível em Martin Heidegger, nas palavras do próprio pensador na obra “Caminhos de Floresta” (*Waldwege*) como um lugar especial na sua história “A floresta negra”, “Onde a vida parece dormir” (STEIN, 2011, p. 7) Sobre o que fala desta simplicidade, Gadamer faz uma passagem que evidencia a expressão (*Jugendbewegt*) que significa o nome de um movimento que surgiu em plena virada do século XIX na Alemanha onde adeptos reuniam-se para debater sobre um novo modo de vida em simplicidade e em unidade com a natureza. (GADAMER, 2007, p. 67)

Estamos em um caminho rumo ao segundo Heidegger, uma viragem, que encontra-se encoberta pela mais longa noite do mundo, um dizer que aproxima-se daquilo que a vida é, sendo ela no caminho da quadratura,

O fundo é o solo de um enraizar e de um erguer-se. A era do mundo, que carece de fundamento, encontra-se suspensa no abismo. Supondo que se encontra ainda reservada uma viragem para este tempo indigente, ela apenas poderá surgir se o mundo virar radicalmente, ou seja, dito de uma forma mais precisa, se ele virar a partir do abismo. (HEIDEGGER, 2014, p. 310)

Como compreendemos a linguagem deste caminho? Esse giro hermenêutico já está sendo tocado a partir de: Hans-Georg Gadamer; Jean Grondin; Gianni Vattimo; Wilhelm Dilthey e Richard E. Palmer. Todos estes falam em obras distintas sobre a hermenêutica e a sua relação com a verdade. Tudo obra do pensamento. Porque, “A meditação é a coragem para tornar no que é mais questionável [*Fragwürdigste*] a verdade dos pressupostos próprios e os espaços dos objetivos próprios.” (HEIDEGGER, 2014, p.97)

Quando trata-se de linguagem, ir até as coisas mesmas, observá-las e apresentá-las, enquanto disponível ao aberto, mas não visível ou transparente em sua totalidade, dizemos a coisa através da palavra. Porquanto de que vale o *adentramento* da linguagem para Gadamer, grande discípulo de Heidegger?

Quer essa palavra seja uma palavra do discurso, do diálogo, do texto ou de qualquer outra coisa- para desempenhar a sua significação, uma palavra precisa poder ser compreendida; e quando ela vem ao nosso encontro no contexto do discurso, serve a um acordo quanto àquilo que não é apenas uma palavra que diz. (GADAMER, 2007, p. 122)

A hermenêutica, ciência que se coloca enquanto aquela que investiga os encontros e desencontros da linguagem, como diria Gadamer na sua obra “Verdade e Método-Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” a mediadora da experiência hermenêutica é a “linguagem”, em especial o seu processo linguístico “São formas de expressar que a conversação em seu próprio espírito e que a linguagem que nela discorre leva consigo sua própria verdade, isto é “revela” ou deixa aparecer algo que desde este momento é.” (GADAMER, 1997, p. 559)

Heidegger em sua obra “A caminho da linguagem”, uma conferência publicada pela primeira vez em 1959, fundamenta que o título desta conferência não é sobre a essência da linguagem mas sobre o seu caminho. Numa tentativa de “romper” alguma membrana ou limite que o impedisse,

É simplesmente – “a linguagem” dizemos “simplesmente” e, com isso, acabamos apresentando um título ainda mais pretensioso do que dizer com simplicidade que se trata de discutir alguns aspectos da linguagem. Pois falar de linguagem talvez seja ainda pior do que escrever sobre o silêncio.” (HEIDEGGER, 1959, p. 08)

Qual seria a questão neste caminho, sob o olhar e os pés de quem caminha? Os olhos, porque são as janelas do corpo que vê o real, e pés, porque tocam a terra neste mundo “A convivência é a nossa situação vital e entrar em acordo na convivência é a tarefa que é colocada para cada um de nós.” (GADAMER, 2007, p. 41). Meditar sobre esta convivência é tarefa da educação, no sentido formativo dela mesma.

2.5 MEDITAÇÃO

O tempo é o mediador do pensamento. “O olhar que contempla a razão cai nas profundezas de um abismo.” (HEIDEGGER, 2011, p. 9) O pensar está resguardado pela serenidade que habita o pensamento vigoroso e ininterrupto, “Porém-a serenidade pra com as coisas e a abertura ao mistério nunca nos caem do céu. Não são frutos do acaso. Ambas medram apenas de um pensamento determinado e ininterrupto.” (HEIDEGGER, 1959, p. 26).

Como se preciso fosse, antes de tudo, admitir-se junto ao tempo um lugar de espera, “Nós nos contentamos em parar diante do enigma, a fim de perceber algo do enigmático de seu mistério.” (HEIDEGGER, 2002, p. 199) Na criação ininterrupta do

pensar, a vida que dança junto ao pensamento, o mistério é um abismo que nunca termina. É neste lugar em que a morada poética do filosofar faz repousar serenamente o ser junto a sua essência. Segundo Heidegger, “De que outro modo, porém, os mortais poderiam corresponder a esse apelo senão tentando, na parte que lhes cabe, conduzir o habitar a partir de si mesmo até a plenitude de sua essência?” (HEIDEGGER, 2002, p. 141)

O homem está em fuga dos pensamentos. Este é um ponto de abertura na serenidade heideggeriana “Não é de modo nenhum necessário pensar enquanto ouvimos a narração, isto é meditar (*besinnen*) sobre algo que, na sua essência, diz respeito a cada um de nós, directa e continuamente.” (HEIDEGGER, 1959, p. 11) Falar de uma certa serenidade é observar o caminho até a linguagem, da auto-observação no agir quando o real é o destino “O olhar que contempla a razão repousa sobre a linguagem ou será a linguagem ela mesma um abismo? Falamos de abismo quando o fundo desaparece, quando nos ressentimos de um chão, quando buscamos um fundamento, na suposição de que há um fundo a ser alcançado.” (HEIDEGGER, 2011, p. 8)

Uma serenidade que acontece na *pre-ocupação* da vida em movimento “Pois falar da linguagem talvez seja ainda pior do que escrever sobre o silêncio.” (HEIDEGGER, 2011, p. 08). No cuidado de si e do mundo em direção aos rastros dos deuses foragidos, como cantam os poetas tardios, no mistério do silêncio sagrado “O homem ainda não chegou a pensar o mistério desse processo. A linguagem retrai para o homem o seu dizer simples e elevado. Mas isso não chega a emudecer o seu apelo inicial. O apelo apenas silencia. O homem não presta atenção a esse silêncio.” (HEIDEGGER, 2002, p. 128)

Uma escuta é necessária e fundamental para caminhar dentro da floresta. É preciso escutar para meditar o que Martin Heidegger escreve a respeito dos caminhos e suas marcas, uma espera ativa do pensamento que está em alerta,

Então, só nos resta uma coisa. Só nos resta esperar – esperar até que “o a-se- pensar” se nos anuncie. Mas esperar aqui, não significa, de modo algum, adiar o pensamento. Esperar quer dizer aqui: manter-se alerta e, na verdade, no interior do já pensado em direção ao impensado, que ainda se guarda e se encobre no já pensado. Através de uma tal espera, justamente já pensando, estamos em via de nos encaminharmos para o que cabe pensar. Esta via pode ser um extravio. Ela permanecerá, porém, marcada pela disposição de corresponder àquilo que cabe pensar cuidadosamente. (HEIDEGGER, 2002, p. 120)

Obra necessária para enveredar no caminho meditativo heideggeriano é “O caminho do campo” escrita em 1948, que narra a poeticidade que existe no drama da busca pelo retorno de casa. Quando se fala sobre indigência fala-se sobre voltar para o lar. Como se buscasse uma parentalidade no mundo “Quando os enigmas se acotovelam e nenhuma saída se anunciava, o caminho do campo oferecia boa ajuda: silenciosamente acompanha nossos passos pela sinuosa vereda, através da amplidão da terra agreste.” (HEIDEGGER, 1969, p. 67) O caminho do campo mostra-se como ajuda em terra tão seca,

O homem actual <está em fuga do pensamento>. Esta fuga-aos-pensamentos é a razão da ausência-de-pensamentos. Contudo, tal fuga ao pensamento deriva do facto de o homem não querer ver nem reconhecer essa mesma fuga. O homem actual negará mesmo, redondamente, esta fuga ao pensamento. Afirmará o contrário. Dirá – e com pleno direito – que em época alguma se realizaram planos tão avançados, se realizaram tantas pesquisas, se praticaram investigações de forma tão apaixonada, como actualmente. Com toda certeza. Esse dispêndio de sagacidade e reflexão foi de extrema utilidade. Um tal pensamento será sempre indispensável. Mas convém precisar que será sempre um pensamento de um tipo especial. (HEIDEGGER, 1959, p. 12)

A provocação tecida por Heidegger por um modo, ou talvez um tipo especial de pensar, é justamente o espírito desse pensar que produz uma maquinação e instala em uma época o sentido abissal do ser. Para compreender este modo de pensar Heidegger continua,

A sua particularidade consiste no facto de que, quando concebemos um plano, investigamos ou organizamos uma empresa, contamos sempre com condições prévias que consideramos em função do objetivo que pretendemos atingir. Contamos, antecipadamente, como determinados resultados. Este cálculo caracteriza todo o pensamento planificador e investigador. Este pensamento continua a ser um cálculo, mesmo que não opere com números, nem recorra à maquina de calcular, nem a um dispositivo para grandes cálculos. O pensamento que calcula (*das rechnend Denken*) faz cálculos. Faz cálculos com possibilidades continuamente novas, sempre com maiores perspectivas e simultaneamente mais econômicas. (HEIDEGGER, 1959, p. 13)

Longo é o caminho até a chegada ao ponto de partida. Martin Heidegger no desenvolvimento desta obra vai apresentar a partir “De uma conversa sobre o pensamento que teve lugar num caminho de campo” (HEIDEGGER, 1959, p. 30) Para que com o mundo entre céu e terra aconteçam a seus modos, é necessário o reconhecimento. O solo deste diálogo é apresentado a partir de três personagens: o investigador, o erudito e o professor.

O pertencer é a poética da existência, que rege o caos e o cosmos. O que o pensar nos presenteia com esta escuta, como se a vida *re-iniciasse*: a partida é sempre o começo em direção a alguma floresta. O pensar mora no humano, sendo ele já introduzido na filosofia, neste chamado originário. O pensamento que calcula não vê a parentalidade existente entre mundo e ser, o que o filósofo nos convida a pensar é que esta maquinação produz um tipo específico de pensamento,

O pensamento que calcula de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca para, nunca chega a meditar. O pensamento que calcula não é um pensamento que medita (*ein besinnliches Denken*), não é um pensamento que reflete (*nachdenkt*) sobre o sentido que reina em tudo que existe. Existem, portanto, dois tipos de pensamento, sendo ambos à sua maneira, respectivamente, legítimos e necessários: o pensamento que calcula e a reflexão (*Nachdenken*) que medita. (HEIDEGGER, 1959, p. 13)

O pensamento que reflete medita sobre os sentidos que reinam em tudo o que existe. Isso é o para o que chamo a atenção: esta parentalidade com o mundo, em união com a quadratura heideggeriana: céu, terra, mortais e imortais. Este pensamento que reflete escuta o chamado para casa, o abrigo rumo à clareira do ser: linguagem.

A meditação é pensada, pois surge de um modo específico de pensar, sempre refletido por algo. Mas há algo no pensamento reflexivo que denota sua maior diferença ao pensamento que calcula. A reflexão pressupõe o vazio, a indigência e o abismo. O pensamento que calcula está em suma, objetificado pela maquinação do mundo. Não vê as consequências de suas práticas para o mundo, muito menos, pensa o que fazer com elas. Continua Heidegger,

É a esta reflexão que nos referimos quando dizemos que o homem actual foge do pensamento. Objectar-se-á, no entanto, que a pura reflexão não se apercebe que paira sobre a realidade, que ela perde o contacto com o solo, não serve para dar conta dos assuntos correntes, não contribui em nada para levar a cabo a praxis. E, por fim, diz-se que a pura reflexão, a meditação persistente, é demasiado <elevada> para o entendimento comum. Nesta desculpa a única coisa correcta é que é verdade que um pensamento que medita surge tão pouco espontaneamente quanto o pensamento que calcula. O pensamento que medita, exige por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem de saber aguardar que a semente desponte e amadureça. Por outro lado, qualquer pessoa pode seguir os caminhos da reflexão à sua maneira e dentro dos seus limites. Porquê? Porque o homem é o ser (*Wesen*) que pensa, ou seja, que medita (*sinnende*). Não precisamos, portanto, de modo algum, de nos elevarmos às <regiões superiores> quando reflectimos. Basta demoramo-nos (*verweilen*) junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo: aquilo que diz respeito a cada um de nós, aqui e agora; aqui, neste pedaço de terra natal; agora, na presente hora universal. (HEIDEGGER, 1959, p. 14)

As palavras pronunciadas por Heidegger nos conduzem a uma meditação demorada sobre a negação da verdade da essência humana. Um descaminho que condena o ser a um abismo que destrói tudo, inclusive ele mesmo. Para que o pensamento seja reflexivo ele carece de um tempo, de uma espera. Tal, tempo enunciado para Heidegger como um tempo do “aguardo”, aguardar que a semente desponte e amadureça. (HEIDEGGER, 1959). Este é o sentido da reflexão sobre a meditação. E o que isso falará sobre a formação humana no pano de fundo da Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio?

O pensamento que reflete olha a poesia contida na imagem do campo, na linha da expressão do rosto e naquilo que guardam as palavras. Os poetas são os guardiões da beleza dos olhos. Martin Heidegger interpretava os poetas “O poeta quer dizer: onde deve medrar uma obra humana verdadeiramente alegre e salutar, o homem tem de poder brotar das profundezas do solo natal, elevando-se em direção ao Éter. Éter significa aqui; o ar livre das alturas do céu, a esfera aberta do espírito.” (HEIDEGGER, 1959, p. 16)

A pergunta é esta que dá a partida, no sentido amplo de seu significado profundo, ela parte em várias possibilidades; ela nos parte; ela sempre está no início,

Somos levados a reflectir e perguntamos: aquilo que Johan Peter Hebel diz ainda se aplica nos dias de hoje? Existe ainda esse habitar tranquilo do homem entre a terra e céu? O espírito que medita (*sinnende*) reina ainda no país? Existe ainda uma terra natal, de raízes no solo (*Boden*), na qual o homem se e(*ständigsteht*)ncontra permanentemente, quer dizer, onde o home está enraizado (*boden-ständig ist*)?

Dirá sobre isto Friedrich Hölderlin (1770-1843) o poeta tardio da viragem, quem tanto inspirou Martin Heidegger, “Sobre a viagem da vida” a poesia fala sobre passagem,

Para o alto forcejava meu espírito, mas
O amor trouxe-o logo para baixo; mais ainda
Encurvo-o o sofrimento; assim, eis que o arco
Da vida me trouxe ao ponto de partida. (HÖLDERLIN, 1991, p. 73)

Nesta tese, o esquecimento da meditação no caminho formativo é a fala antagônica de uma partida, um desamparo ou quem sabe, como o próprio Heidegger aponta, uma indigência. A meditação foi um conceito criado por Heidegger para desenvolver uma determinada perspectiva de pensamento. Este é o guia para dialogar com o problema do esquecimento, enfrentado diante do processo de construção que

cada um vive nesta viagem da vida, como disse Hölderlin acima. Sempre estamos partindo rumo a alguma direção, e neste caminho contínuo sempre é esquecido o tempo o qual pertenceu algum pensamento.

Na obra “Serenidade” escrita em 1955 sobre a essência do meditar (*besinnen*), “Não é de modo nenhum necessário pensar enquanto ouvimos a narração, isto é, meditar (*besinnen*) sobre algo que, na sua essência, diz respeito a cada um de nós, directa e continuamente.” (HEIDEGGER, 1959, p. 11) A crítica levantada pelo filósofo nesta obra é justamente a potência da aceleração da feitura das coisas e a rapidez em que são esquecidas,

Hoje toma-se conhecimento de tudo pelo caminho mais rápido e mais econômico e, no mesmo instante e com a mesma rapidez, tudo se esquece. Do mesmo modo, os actos festivos sucedem-se uns aos outros. As comemorações tornam-se cada vez mais pobres-em-pensamentos. Comemorações e ausência-de-pensamentos andam intimamente associadas. (HEIDEGGER, 1959, p. 11)

O demorar-se sobre o pensar é construir um abrigo para cuidar da indigência fundamental em que todos os humanos foram lançados. Ernildo Stein na sua obra “Introdução ao pensamento de Martin Heidegger” diz que, “Nenhum cálculo e fazer humanos podem, a partir de si e através de si, trazer sozinhos uma mudança da presente situação do mundo. Já por isso, não porque a “maquinação” humana está marcada por essa situação e nela decaiu. A poesia de Hölderlin é para nós um destino”. (STEIN, 2011, p. 127)

A obra “Meditação” de 1939 de Heidegger é base para adentrarmos no conceito sobre a dimensão da meditação no sentido heideggeriano. É importante compreender o chamado para qual horizonte o filósofo nos convida a entrar,

É só vindo de muito longe a partir do início da história “do” seer, livre de toda historiologia, que o pensar consegue preparar a prontidão para a fundação de uma decisão, a concepção mais detalhada da decisão e somente em relação a isto: se a maquinação do ente se apodera do homem e o liberará para a essência irrestrita do poder, ou se o ser doará a fundação de sua verdade como a indigência, a partir da qual se cruzam o vir de encontro do deus e do homem com a contenda da terra e do mundo. (HEIDEGGER, 2010, p. 17)

O caminho sinalizado por Heidegger é uma marca na sua passagem pela filosofia. No salto prévio para a unicidade do ser ele diz sobre uma construção rumo a um outro pensar “O pensar é futuramente o indagar pensante (o dizer apropriado em meio ao acontecimento na palavra sem imagens, na prontidão para a história da transição – a super-ação da metafísica”. (HEIDEGGER, 2010, p. 17)

Meditar para Heidegger não está relacionado à inércia do pensamento ou do corpo, nem este conceito está ligado a alguma teoria mística, mas ao contrário. A meditação é sinalizada enquanto uma possibilidade filosofante, que em outras palavras, seria algo para a filosofia denominada segundo Heidegger como “automeditação”, o encontro com outro início,

Encontra-se no jogo em que futuramente se precisa jogar com a “entrada em ação” do seer aquilo que até aqui nunca esteve em jogo na história do pensamento: o fato de a verdade do seer ser questionada, de um fundamento ser fundado para essa verdade e de o homem – transformando-se – se tornar abissal nesse fundamento: o abalo não apenas da “terra” e dos “povos”, mas o tremor do ente enquanto tal na totalidade. A única decisão é iminente: quer o seer questione a essência da sua verdade ou o ente mantenha a sua maquinação e difunda uma ausência de decisão, que impeça que uma vez mais algo único se faça iminente e um início se dê. (HEIDEGGER, 2010, p. 44)

A importância de um outro início é justamente o que podemos pensar sobre a questão do esquecimento, no ápice da indigência humana. O ser-o-aí tem a necessidade de questionar a verdade da sua essência. De modo que, a iminência da maquinação infla a potência do existir de fato. Pensar sobre a essência da verdade é filosofar sobre os sentidos que envolvem o resgate da memória de uma indigência:

A pergunta acerca da essência da verdade não se preocupa com o fato de a verdade ser respectivamente uma verdade da experiência prática da vida ou a de um cálculo econômico, a verdade de uma reflexão técnica ou de uma prudência política; ou mais especialmente com o fato de a verdade ser uma verdade da pesquisa científica ou da criação artística, ou mesmo uma verdade oriunda da meditação filosófica ou da fé religiosa. A pergunta acerca da essência afasta-se de tudo isto e dirige seu olhar para aquilo que unicamente caracteriza toda “verdade” enquanto tal. (HEIDEGGER, 2008, p. 189)

O meditar heideggeriano está submetido ao filosofar numa perspectiva de demora. Isso se relaciona diretamente com a comunicação que no “Caminho do campo” Heidegger chamará do “deitar nas raízes”. (1969, p. 67) Compreende-se que o caminho a ser trilhado rumo ao encontro da verdade do Ser está submetido à construção de um outro tempo. Uma canção que é escutada a partir do caminhar “silenciosamente” na sinuosa amplidão da terra agreste. Um retorno de volta ao caminho de casa.

PARTE III - DA FORMAÇÃO- UM SENTIDO DE FORMAÇÃO HUMANA A TRADIÇÃO DA *BILDUNG*

Nesta parte, serão apresentados caminhos formativos a partir daquilo que já foi mencionado em diálogo com a Lei 13.415 da reforma do ensino médio. Serão expostos os embates colocados pela formação que se apresenta entre um desvelar e ocultar nesse “abrir-se” em floresta, na amplidão do mistério, conservação de um mundo e sua destruição.

3.1 UM DESCAMINHO FORMATIVO ENUNCIADO NA LEI

De onde virá o chamado para um retorno à verdade da essência humana? “Está próxima a hora em que a vida será posta nas mãos dos químicos, que irão decompor, reconstruir e modificar a substância viva como lhes aprouver. Tomamos conhecimento de uma tal declaração. Até admiramos a ousadia da investigação científica e não pensamos mais nada.” (HEIDEGGER, 1959, p. 21) Como iremos caminhar para frente se não dialogamos com as nossas obras? Com os feitos e suas consequências. “A serenidade em relação às coisas e a abertura ao mistério dão-nos a perspectiva de um novo enraizamento.” (HEIDEGGER, 1959, p. 25) Esquecemos de nós e do mundo. Em uma estrutura cercada pelo esquecimento fundamental, nos encaminhamos para uma técnica devastadora.

Os homens transformados em máquinas pensam na destruição do espaço porque está sendo construído uma razão cega, cultivada numa terra seca. Para onde e que forma seres famintos por lucros estará levando todo o resto? O problema formativo que se escancara é muito maior do que está impregnado na lei porque é anterior a ela:

A questão fundamental da ciência e da técnica contemporâneas já não é: de onde obteremos as quantidades suficientes de combustível? A questão decisiva é agora a seguinte: de que modo podemos domar e controlar as inimaginavelmente grandes energias atômicas e, assim, assegurar à humanidade que tais energias colossais, subitamente, em qualquer parte – mesmo sem ações bélicas –, não fogem ao nosso controle, não <tomam o freio nos dentes> e aniquilam tudo? (HEIDEGGER, 1959, p. 20)

Na obra “Serenidade” de Martin Heidegger reproduz um discurso proferido pelo filósofo durante a homenagem da celebração do 175º aniversário de nascimento

do artista Conradin Kreutzer, em Meskich, em 30 de outubro e 1955. Essa obra foi publicada em 1959. (HEIDEGGER, 1959, p. 9) O nome da obra não dimensiona o que na prática repousa a serenidade. A crítica que é tecida na caminhada é sobre como uma formação que prega uma serenidade passiva pode destruir a potência que há na força do pensamento que é capaz de transformar.

Aquilo que verdadeiramente inquietante não é o fato de o mundo se tornar cada vez mais técnico. Muito mais inquietante é o facto do homem não estar preparado para esta transformação do mundo, é o facto de nós ainda não conseguirmos, através do pensamento que medita, lidar adequadamente com aquilo que, nesta era, está realmente a emergir. (HEIDEGGER, 1959, p. 21)

Entre obras e caminhos, a formação de um desvio coloca o ser mais distante de si e da sua natureza no mundo. Uma gigantesca engrenagem se precipita sobre o início das obras dos seres. “O poder oculto na técnica contemporânea determina a relação do homem com aquilo que existe. Domina a terra inteira. O homem começa já a sair da terra em direção ao espaço cósmico.” (HEIDEGGER, 1959, p. 19)

Como o próprio Heidegger disse, somos frutos de uma época. Algo antecede a feitura dessa história e põe como um início um des-encontro entre a essência e o mundo. “A natureza transforma-se num único posto de abastecimento gigantesco, numa fonte de energia para a técnica e indústria modernas.” (HEIDEGGER, 1959, p. 19)

Na abertura da obra citada, Heidegger aclama uma palavra de agradecimento. “Agradeço a esta terra tudo aquilo que me deu e que me acompanhou durante um longo caminho.” (HEIDEGGER, 1959, p.73). A grande questão neste texto é a diferença que Heidegger irá apresentar sobre o pensamento que calcula e o pensamento que reflete através de um diálogo com um professor, um erudito e um investigador. O filósofo diz: “De uma conversa sobre o pensamento que teve lugar num caminho de campo”. (HEIDEGGER, 1959, p. 29)

A serenidade será aplicada tanto enquanto uma recomendação como também enquanto caminho, para entrada na floresta. Este caminho de floresta diz, sobre um pensar: “O pensamento que medita exige, por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem de saber aguardar que a semente desponte e amadureça.” (HEIDEGGER, 1959, p.14)

Ressalta-se que, para entrar neste lugar que ainda é desconhecido, o passante necessita olhar para a história do lugar, precisa estar atento ao chamado do abrir da sua essência. Heidegger cita nesta conferência que a partir dos cânticos em coros que estavam sendo produzidos no lugar da homenagem à Conradin Kreutzer sente-se a autenticidade da presença do mestre “Nestes sons está o próprio artista, pois a presença do mestre na obra é a única que é autêntica”. (HEIDEGGER, 1954, p. 10)

Aqui, o lugar autêntico do mestre faz levantar os olhos para ver o que vem do alto céu da história, pois cada um tem a seu modo um caminho já trilhado em uma floresta. Heidegger irá convidarmos para um cultivo da presença. Este é por sua vez o respeito às origens e raízes. O enraizamento (*die bodenständigkeit*) é um apelo ao olhar mais atento o caminho do campo “A perda do enraizamento não provocada somente por circunstâncias externas e fatalidades do destino, nem é o efeito da negligência e do modo de vida superficial dos homens. A perda do enraizamento provém do espírito da época no qual todos nós nascemos.”

Para adentrar ao que tange à formação planta-se aqui a palavra “pensar”, pensa-se para tornar algo “formativo” numa espera apoiados nas raízes, que têm que romper o solo. “Nós somos plantas que – quer nos agrade confessar quer não-apoiadas nas raízes, têm de romper o solo a fim de poder florescer no Éter e dar frutos.” (HEIDEGGER, 1959, p. 15) O ato de pensar é envolvido por um manto que celebram a vitória do poder na presença vigorar um abrir para a reflexão. Heidegger continua, “Será a celebração através da interpretação musical e do canto já uma comemoração, que envolve o *acto* de pensar?” (HEIDEGGER, 1954, p. 10)

Na conferência de Martin Heidegger “O que quer dizer pensar?” uma das conferências proferidas no inverno entre 1951/1952 publicado em 1954 pela editora M. Niemeyer, Tübingen. O que chama a atenção é que o filósofo tece neste texto uma elaboração a partir daquilo que inicialmente seria interpelado: “Mas o que é pensar?” o homem estando na filosofia tem no pensar a casa onde o habita este mundo, mas necessita aprender a pensar, “Para que uma tentativa seja bem-sucedida, é preciso que nos disponhamos a aprender a pensar.” (HEIDEGGER, 2001, p.111)

A tentativa de aprender a pensar se direciona rumo a um destino. Ao se abrir ao caminho enquanto possibilidade, Heidegger menciona que o pensar parece mostrar-se como algo a ser regido, como em uma orquestra. “Tornam-se estranhos à velha terra natal. E os que nela ficaram? Muitas vezes, estão ainda mais

desenraizados (*beimatloser*) do que aqueles que foram expulsos. A cada hora e a cada dia estão presos à rádio e à televisão." (HEIDEGGER, 1959, p. 16)

Existem pontos cruciais entre o que significa pensar e o como se pensar. O pensar é uma raiz que ancora o homem a sua essência natureza. O desenraizar-se é uma outra trilha capaz de fazer o ser esquecer-se da sua origem primeira, se esquecendo da sua natureza. Ainda na conferência "O que quer dizer pensar?",

O homem é, no entanto, visto como o ente que pode pensar. E isso com razão, pois o homem é o ser vivo racional. A razão, porém, a *ratio*, desdobra-se em pensamento. Enquanto ser vivo racional, o homem, desde que queira, precisa poder pensar. Mas talvez o homem queira pensar e não possa. Em última instância, com este querer-pensar o homem quer demais e, por isso, pode de menos. (HEIDEGGER, 2001, p. 111)

Desde que deseje pensar, o ente pode pensar. "Não nos iludamos. Todos nós, mesmo aqueles que pensam por dever profissional, somos muitas vezes pobres-em-pensamentos; ficamos sem-pensamentos com demasiada facilidade. A ausência-de-pensamentos é um hóspede sinistro que no mundo actual, entra e sai em toda a parte." (HEIDEGGER, 1954, p. 11)

Mas ao que vai se mostrando, a atividade que leva ao pensamento, sempre é atravessada. E neste pensar, há algum conteúdo que pode parecer enquanto qualidade e quantidade e isso faz enfraquecer a sua potência. Heidegger, continua no mesmo texto,

Pois, hoje torna-se conhecimento de tudo pelo caminho mais rápido e mais econômico e, no mesmo instante e com a mesma rapidez, tudo se esquece. Do mesmo modo, os actos festivos sucedem-se uns aos outros. As comemorações tornam-se cada vez mais pobres-em-pensamentos. Comemorações e ausência-de-pensamentos andam intimamente associadas. Contudo, mesmo quando estamos sem-pensamentos não renunciamos à nossa capacidade de pensar. (HEIDEGGER, 1954, p. 11)

Dada a capacidade do homem em construir seu próprio habitar, seus pensamentos efetivam que há um caminho a ser feito de volta pra casa. A casa é a estrutura da sua morada, e a sua morada é a linguagem.

O pronunciamento [Anspruch] do ser, que fala nestas palavras, determina a filosofia na sua essência [Wesen]. A filosofia não nasceu do mito. Ela só nasce do pensar, no pensar. Mas o pensar é o pensar do ser. O pensar não é coisa que "nasça". Ele é, na medida em que o ser está a ser [West]. Mas a queda [Verfall] do pensar nas ciências e na crença é o perverso [böse] destino do ser. Na madrugada do seu destino, o ente vem a ter a expressão na linguagem. (HEIDEGGER, 2012, p. 412)

3.2 O CAMINHO DO PENSAMENTO E O DESTINO DA FORMAÇÃO: ORIGEM E DESTINO DA FORMAÇÃO.

A questão do pensamento se abre a partir da manifestação do pronunciamento como aquilo que dá ao ser essência. Uma ligação entre céu e terra. Aqui, digo que o pensar é a origem e o destino desta essência. Nascemos para sermos linguagem e nos direcionamos para o seu fim, mesmo que este fim signifique um misterioso caminho a ser percorrido. O pronunciamento está diretamente ligado com a escuta.

Nos perdemos da essência e nos falta a pergunta pelo sentido do ser. Como nos pronunciar frente aquilo que nunca escutamos em essência? Ao levantar essa questão sobre perder-se do pensamento, enfrenta-se também, a condição do esquecimento do qual estruturalmente somos frutos.

Há muito tempo, o ser estar longe da sua casa. O habitar e o tempo para sermos estão nesse percorrer junto a nossa essência. O que temos em nós mesmos a partir daquilo em que a finitude nos apresenta? A vida, porque é o momento em que tudo começa. Festejamos e criamos tudo a partir disso. No momento da vida o presente se faz. Na morte tem-se o momento onde materialmente tudo termina, um encontro marcado certo e fechado. Única garantia aos mortais guardados pela quadratura ser-para-a-morte.

A filosofia propõe em sua essência uma conservação, um estar conservado na essência da responsabilidade que carrega a serenidade da espera. O tempo do chamado do pensar é o apelo que pode ser escutado, a partir de um outro modo de ser.

O ser emerge sob uma clareira, o caminho do ser é entranhado na complexidade do relacional.

Para analisarmos essa questão, trago a carta que Martin Heidegger escreveu para Jean Beaufret em 1946 na Alemanha. Nos propomos pensar o significado e a crise sobre a verdade, mas pouco pensamos no caminho para o pensamento enquanto a origem e o destino da formação humana. Heidegger irá nos convidar a refletirmos sobre as consequências do problema do esquecimento. Emmanuel Carneiro Leão diz,

Transforma-se na maior provocação para pensar na medida em que força o esforço pelo homem na direção das vicissitudes Históricas da Verdade do

Ser. Redimensionar o humanismo significa então superar-lhe as raízes num pensamento que é essencial por pensar a proveniência de sua própria Essência, e é, por pensar a proveniência da Essência do Homem. Por não des-cobrir e sim, antes, en-cobrir essa proveniência, o humanismo, não só como designação, mas principalmente como visão e esforço, é um *lucus a non lucendo*. (LEÃO, 1995, p. 10)

Trazer à luz a importância do que foi produzido a partir deste escrito para pensar os caminhos, origem e destino da formação humana é introduzir pela via do pensamento meditativo heideggeriano outros olhares sobre o impacto da técnica na educação. A humanidade dos indivíduos necessita ser *re-pensada*. Heidegger serve de termos caros para explicar a questão da filosofia, como essência, existência, substância, *Dasein*, ente, Ser etc.

Carneiro Leão cita que o desdobramento linguístico que Heidegger ousou realizar enquanto desconstrução faz parte da sua tentativa de superar a metafísica. Aqui, falar sobre destino também é se remeter ao caminho em que percorremos junto ao pensar. Pois,

A essência da História é a dinâmica dessa estruturação. Heidegger a pensa como *geschick* = destino. O que nos convida a pensar com e nessa palavra, apresenta-se na essencialização de seus significados. Trata-se de uma palavra derivada do verbo *schicken*, que possui um largo espectro significativo ao longo da evolução semântica do alemão. Seus três significados fundamentais são estruturar, dispor, enviar. No substantivo, *Ge-schick*, esses três significados são reunidos num conjunto pelo prefixo *Ge-* (como em *Gebirge* = “conjunto de montes”). É na unidade desses três significados que *Ge-schick* articula o sentido originário de *ge-schehen*, a saber: *vonstatten gehen lassen* = “fazer ter lugar” e por conseguinte, “dar-se”, “acontecer”. *Ge-schichte*, substantivo de *ge-schehen* é a história. (LEÃO, 1995, p. 14)

A dinâmica que reside nesse movimento construído por Martin Heidegger é o de construir um caminho de volta para casa. Esse “*vonstatten gehen lassen*” (fazer ter lugar) que fala sobre a construção de ter um lugar, já anuncia o sentido da construção do habitar, que está amparado pela latência de um estar à caminho no seu destino rumo ao encontro da sua natureza. Ou seja,

Isso quer dizer: é no destinar-se do Ser que o homem se hominiza – isto é, que o homem se constitui como homem- ao articular o destino do Ser, e isso significa: ao dar lugar ao conjunto das referências de ser e ente. Essencialmente, pensar não é, portanto, exercer uma faculdade da consciência, entendida como indivíduo, nem falar é exprimir a atividade e o conteúdo desse exercício. Pensar e falar é articular o destino do Ser. Por isso só o homem pensa. Só o homem fala. Só o homem é histórico. E é histórico, enquanto faz e é feito pela história. (LEÃO, 1995, p. 15)

Como Heidegger articula pensamento e linguagem, compreende-se que o caminho é um ir ao encontro de; um ir rumo à; estar disposto à. No sentido em que o

ser é história, ele está a caminho do seu destino. Nesta construção de ser humano está uma história que detém, enquanto referência, um passado “No destino se dispõe estruturas que articulam possibilidades de referência entre ser e ente. E é justamente para destinar-se em estruturas de possibilidades que o Ser não se destina mas se retém como a totalidade de todas as possibilidades.” (1995, p. 15)

É na temporalidade que o ser do ente se ancora e se retém. É diante do tempo que existe a história do homem.

A história se essencializa assim em vicissitudes de destinações e ao mesmo tempo retenções do Ser como totalidade. O ritmo desse vigor é a Essência do tempo, como temporalidade do Ser. Nele repousa a continuidade e descontinuidade das épocas históricas. O futuro, o passado e o presente, enquanto momentos do tempo, se fundem, sem se confundirem, no vigor do destino do Ser. A presença do passado no presente é a necessidade do futuro. É no destino “epocal” do Ser que se essencializa a história dos homens. (LEÃO, 1995, p. 15)

O que é apresentado por Heidegger é que a essência do homem está dentro da sua história. A história é composta a partir do tempo, perpassado pelo presente, passado e futuro, o elemento base da realidade existente para o ser do ente. Será na linguagem que o homem estará resguardado e onde produzirá sua história? “A consolidação da necessidade, que assim se destina, é a linguagem onde mora o homem. A custódia desse ser da linguagem se dá originariamente na palavra do poeta e no pensamento dos pensadores, que articulam o destino “epocal” do Ser. Nesse sentido a linguagem “é a casa do Ser” e “os poetas e pensadores são os seus vigias”. (1995, p. 17)

No que tange ao lugar de onde esta tese é escrita, a filosofia da educação, se pensa caminhos formativos a partir da filosofia heideggeriana e olha-se para a origem da formação humana. Mas como demorar-se na essência do pensar? Naquilo que habita entre os lugares dos filósofos e dos poetas, como nos ensina Martin Heidegger. O abrir da dimensão originária tem sua contribuição para a história do ser. Na “Carta sobre o humanismo” Heidegger apresenta as questões que dizem sobre “Origem e Destino” a partir da “Essência do homem, a essência da história e a essência do pensamento.” Emmanuel Carneiro na apresentação sobre a “Carta sobre o Humanismo” ressalta,

No esquecimento moderno, isto é, nas fases de progresso da técnica e da ciência, se derrama a escuridão da “Noite Histórica” na qual o homem, perdendo os fundamentos de sua humanidade, “erra”, sem pátria, no turbilhão de uma objetividade sempre mais absorvente de subjetividade. A “época” a

técnica e da ciência é o império do homem a-pátrida em sua Essência. É essa *a-patridade* Essencial que opera no vigor de planetarização do mundo moderno. Heidegger vê nela raízes Históricas da experiência da alienação feita nos pensamentos de Marx. O que Marx quis pensar na alienação era do destinar-se do Ser na a-patridade, acirrada na “época” da Primeira Revolução Industrial. Sobre o humanismo ressalta sem possibilidade de equívocos. (LEÃO, 1995, p. 17)

Pensar a efetivação do agir como um produzir, ou seja, ter um fim que esteja sempre à disposição do útil, é o exercício do pensamento pronto para se colocar em função daquele que reflete a ação imediatista “De há muito ainda não se pensa, com bastante decisão, a Essência do agir. Só se conhece o agir como a produção de um efeito cuja efetividade se avalia por sua utilidade.” (HEIDEGGER, 1995, p. 23)

Sob o efeito do agir como utilidade, vigora todo um regime de produção de um conhecimento que se torna refém de resultados. O que se fala quando se defende este tipo de ação é que há nesta essência uma certa produção de linguagem que conduz o ser para um esquecimento, onde este se distancia da sua essência. Pois,

Por isso, em sentido próprio, só pode ser consumado o que já é ora, o que é, antes de tudo, é o Ser. O pensamento com-suma a referência do Ser à Essência do Homem. Não a produz nem a efetua. O pensamento apenas a restitui ao Ser, como algo que lhe foi entregue pelo próprio Ser. Essa restituição consiste em que, no pensamento, o Ser se torna Linguagem. A linguagem é a casa do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias. Sua vigília é con-sumar a manifestação do Ser, por quanto, por seu dizer, a tornam linguagem e a conservam na linguagem. O pensamento não se transforma em ação dele emanar um efeito ou por vir a ser aplicado. O pensamento age enquanto pensa. Seu agir é de certo o que há de mais simples e elevado, por afetar a re-ferência do Ser ao homem. Toda produção se funda no Ser e se dirige ao ente. O pensamento ao contrário se deixa requisitar pelo Ser a fim de proferir-lhe a Verdade. O pensamento com-suma esse deixar-se. Pensar é “L’engagement par l’etre pour l’Etre”. Não sei, se, linguisticamente, é possível dizerem ambas coisas (HEIDEGGER, 1995, p. 25)

Dentro disto que o filósofo desenvolveu, observamos sua crítica para uma função específica em que a tecnificação do pensar enquanto um tipo de operação coloca o destino na sua determinação formal. De há muito, demasiado muito, o pensamento vive no seco. Será que se pode chamar “irracionalismo” o esforço de repor o pensamento em seu elemento? (HEIDEGGER, 1995)

Toma-se como desafiador, dentro da compreensão da vida fática, as promessas de certezas e permanência. Camadas que estão encobrendo o *re-velar* da necessidade narra caminhos possíveis pela vida esquecida da responsabilidade de existir no caminho.

Portanto, o exercício de investigar e *des-cobrir* o encoberto é o do cultivar. A importância do encontro com a possibilidade existente entre aquilo que há dentro de si e no mundo repara, de modo meditativo, as coisas mesmas em diálogo com o processo de devir em que a vida e os indivíduos se encontram formando um caminho de cuidado.

Sobre esses contextos da interpretação inspirado em Paul Ricoeur, Miguel Stadler Dias Costa, em sua obra “Sobre a Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur”, desenvolve vários pontos de vista a respeito da criação de tal teoria. Em um dos pontos, o autor diz: “Ricoeur procederá a sucessivas extensões e aplicações do círculo hermenêutico nos distintos campos da existência humana: a ação, a narrativa, a história e a temporalidade, a ética e a política.” (COSTA, 1995, p. 55)

Como base metodológica, utiliza-se o que o filósofo Martin Heidegger apresenta no início do seu texto “Caminhos de Floresta” publicado em 1936, um tipo específico de compreensão, que,

Holz [madeira, lenha] é um nome antigo para *Wald* [floresta]. Na floresta [*Holz*] há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não-trilhado.
 Chamam-se caminhos de floresta [*Holzwege*].
 Cada um segue separado, mas na mesma floresta [*Wald*]. Parece, muitas vezes, que um é igual ao outro.
 Porém, apenas parece ser assim.
 Lenhadores e guardas-florestais conhecem os caminhos. Sabem o que significa estar metido num caminho de floresta. (HEIDEGGER, 2014, p. 3)

Ao que se lê na representação da *floresta*, orienta-se pelo “ir às coisas mesmas”, o que muitas vezes apresenta-se como uma coisa sendo outra. E mostrando-se assim, a aparência disto ainda fala de uma superfície. Aos lenhadores e guardas-florestais, atribui-se a característica de trabalhadores-guardiões da filosofia. Aqueles que adentram às escuridões e desafiam os nevoeiros labirínticos.

A questão que descortinou-se para o filósofo Martin Heidegger, especialmente nas lições dos cursos de juventude no semestre de inverno de 1925/26, ancora-se no *ser* em sua relação com o *mundo*. Na sua obra “Ser e tempo” de 1927, procura-se estabelecer como se processa a relação do homem com o mundo e como um e outro poderiam ser definidos fora da dualidade indivíduo/objeto. (FERREIRA, 2003)

O surgimento da *alétheia* é observado a partir de um giro hermenêutico, modalidade que vai ser apresentada naquilo que poderíamos chamar de esforço epistêmico. Por que um esforço? Porque, como propõe Escudero a partir de

Heidegger, é a verdade “primariamente des-ocultamento. E, tal como reconhece Aristóteles, o homem vive na verdade.” (ESCUDERO, 2010, p.25)

Esta vivência do ser, naquilo que Heidegger explicita a partir de Aristóteles, consiste no que o próprio filósofo relaciona com “presença, abertura e verdade” no §48 de *Ser e Tempo*, publicado em 1927.

Heidegger vai além da teoria husserliana, quando conclui que o juízo não é lugar da manifestação originária da verdade. O caminho a ser feito pelo trabalho hermenêutico da filosofia heideggeriana é que o homem em si mesmo é *Dasein*. O homem está aberto ao mundo como vivente. “O estado de descoberto oferece uma condição de possibilidade necessária, porém não suficiente da verdade. A nivelção entre verdade e o respectivo estado de descoberto incorpora o elemento da facticidade ao tema da verdade” (ESCUDERO, 2010, p. 43)

No texto “O destino como serenidade”, Ferreira expõe a problemática do *logos* em sua origem. Pertencente à estrutura de morada, o *ser-no-mundo* a partir da sua mundanidade do mundo está vinculado ao conceito de quadripartido,

O quadripartido é pensado, em Heidegger, como sendo um entrelaçamento cruzado de terra e céu, deuses e mortais. A partir da Conferência “Bauen Wohnen Denken” (Construir, habitar e pensar), os integrantes deste entrelaçamento podem ser caracterizados da seguinte maneira: A liberação da terra; o conceito de terra, nesta conferência, pode ser equiparado ao entendimento corrente de terra como natureza, enquanto a terra tem a capacidade de produzir ou liberar homens, animais, plantas, rochas, etc. O acolhimento do céu; significa que tudo o que se produz sobre a terra já se dá sob o céu, este tem a propriedade de acolher tudo o que acontece na terra. A espera dos divinos; os divinos são considerados como “signo” ou “sinal” disto que pode acontecer sobre a terra e sob o céu. Eles representam a presença ou o velamento de algo sobre a terra e sob o céu. Enquanto retêm o velamento de algo, eles representam a espera de um acontecimento. A condução dos mortais; os homens são estes que conduzem e guardam, continuamente, a espera dos acontecimentos do mundo sobre a terra e sob o céu. (FERREIRA, 2003, p. 6)

O *ser-no-mundo* compreende que pertence ao desencobrimento. Ou seja, “A definição de verdade como descoberta e ser-descobridor tampouco é mera explicação de palavras. Ela nasce da análise das atitudes da presença, que costumamos chamar de “verdadeiras”.” (HEIDEGGER, 2013, p. 291)

Pela via formativa, a problemática *desvelada* na compreensão heideggeriana de verdade descortina objetivos contidos na Lei 13.415/2017, que muitas vezes apresentam noções generalizadoras de perspectivas educacionais, que criam mundos e universos bastante genéricos.

Escudero aponta o modelo husserliano,

Dois traços definem o mundo natural. Por um lado, sua existência. O mundo está aí para mim como um conjunto de objetos espaços-temporais dos quais eu mesmo faço parte. Nesse horizonte ilimitado do mundo, enevado e impossível de determinar com exatidão, é onde eu percebo todos e cada um dos objetos particulares. Por outro lado, o mundo natural é o âmbito de referência dos atos espontâneos de minha consciência. Sem ele, a consciência não é possível. Frente a este caráter óbvio da atitude natural, a atitude filosófica é livre. Em vez de deixar-nos levar por essa espontânea abertura de mundo, podemos, por decisão própria, suspender a tese da existência do mundo. (ESCUADERO, 2010, p. 26-27)

Esses traços dos quais fala Escudero são os mesmos que implicam na necessidade de um *re-pensar* nos fundamentos implícitos na estrutura da Lei 13.415/2017. Escudero retoma o fio temático da verdade, aprofundando-se na abertura dada por Husserl, e pontua “Porém, sua radicalização e transformação da posição de Husserl não arranca do conceito de verdade, mas do conceito de “*dação*” (*Gegebenheit*). Um termo próximo à noção heideggeriana de “abertura” (*Erschlossenheit*) e “des-ocultamento” (*Unverborgenheit*). A partir daqui, estabelece-se o nexos entre a abertura e a verdade.” (ESCUADERO, 2010, p. 35)

Martin Heidegger em “*Caminhos de Floresta*” [Holzwege] texto de 1936 dá ênfase à entrada na floresta:

Holz [madeira, lenha] + Wald [floresta]. Na floresta [Holz] há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não-trilhado. Chamam-se caminhos de Floresta [Holzwege]. Cada um segue separado, mas na mesma floresta [Wald]. Parece, muitas vezes, que um é igual ao outro. Porém, apenas parece ser assim. Lenhadores e guardas florestais conhecem os caminhos. Sabem o que significa estar metido num caminho de floresta”. (HEIDEGGER, 2014, p. 03)

A presença sob qual a trilha do caminho filosófico faz sua exposição a partir de uma analítica da presença, é explicitada a partir do parágrafo §9 da obra “*Ser e Tempo*”. Esta analítica nos convida à responsabilidade do ser enquanto presente na presença, pois assim como Heidegger expõe na sua obra “*Ser e Tempo*” texto de 1927,

O ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste ente é sempre e cada vez *meu*. Em seu ser, isto é, sendo, este ente se relaciona com o seu ser. Como um ente deste ser, a presença se entrega à responsabilidade de assumir seu próprio ser. *Ser* é o que neste ente está sempre em jogo.” (HEIDEGGER, 2012, p.85)

A questão filosófica que sustenta o arcabouço da Reforma do Ensino médio é analisar o quanto o olhar para “nós mesmos”, que Heidegger aponta como caminho,

se torna distante e obscuro. A pergunta “*Em que medida a criação desta lei cria desvios ou atalhos para uma formação filosófica embasada pelo conceito de meditação e esquecimento na ontologia de Martin Heidegger?*” Em “Ser e tempo” o primeiro Heidegger esmiúça o ser-do-ente em sua ontologia hermenêutica embasada pela fenomenologia. É a partir daquilo que será revelado que o conceito de fenômeno heideggeriano se aplica, “Fenômeno é o que se revela, o que se mostra em si mesmo”. (HEIDEGGER, 2012, p. 67)

A Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio mostra-se enquanto uma floresta que a estrutura que é pensada para ser aplicada como plano de formação para uma nação está envolvida por diversos véus que apresenta mistérios, descaminhos e abismos. Não só o que está escrito nesta Lei, mas o simbólico que representou a sua criação, é aqui colocada como uma grande floresta negra, pois o logos que opera contextualizando sua aplicabilidade é *re-velada* pelo projeto de disposta deste campo de poder no Brasil.

No caminho rumo à floresta, onde estará essa casa? A representação da casa enquanto habitação para Martin Heidegger faz parte do campo de investigação que lhe é muito caro desde de “Ensaio e Conferências”, onde ele elabora na sua conferência “Construir, habitar, pensar” um sentido especial para a necessidade do ser enquanto aquele que habita poeticamente a linguagem.

Perante a vida há um jogo que se manifesta entre o ir e vir de caminhos de floresta. A analítica da presença a partir da facticidade nos condena a estarmos lançados no mundo indigente: ausência do lar ou de um abrigo. A importância da criação de caminhos também fala sobre uma necessidade de percorrer o mundo.

A busca pela presença constrói modos de sentidos e isso é uma forma de construir caminhos, segundo Heidegger “Parece que só é possível habitar o que se constrói. Este, o construir, tem aquele, o habitar, como meta”. (HEIDEGGER, 2002, p. 128) Caminhar rumo a construção da sua meta, Pois,

O estar-lançado não só não é um “feito pronto” como também não é um fato acabado. Pertence a facticidade da presença ter de permanecer em lance enquanto for o que é e, ao mesmo tempo, de estar envolta no turbilhão da impropriedade do impessoal. Pertence à presença que, sendo, está em jogo o seu próprio ser, o estar-lançado no qual a facticidade se deixa e faz ver fenomenalmente. A presença existe faticamente. (HEIDEGGER, 2013, p. 244)

Heidegger dirá que a essência da presença está na existência. Existir naquilo que compõe os modos de ser do ente. Os modos de ser são as possibilidades

múltiplas dos seres se mostrarem enquanto “A “Essência” da presença está na sua existência. As características que se podem extrair deste ente não são, portanto, “propriedades” simplesmente dadas de um ente simplesmente dado que possui esta ou aquela “configuração”. As características constitutivas da presença são sempre modos possíveis de ser e somente isso.” (HEIDEGGER, 2013, p. 85).

Há de serem trilhados caminhos dentro de uma floresta para criar formas de sobrevivência para tal aventura. Heidegger pontua a importância de determinados atores que conhecem caminhos. Mas quem seriam os lenhadores e os guardas florestais, individualmente, dentro da história do ser? Responde, Martin Heidegger, mas sim, novamente o ser que está em jogo no ser do ente é sempre meu. Cito Heidegger,

O ser que está em jogo no ser deste ente, é sempre meu. Neste sentido, a presença nunca poderá ser apreendida ontologicamente como caso ou exemplar de um gênero de entes simplesmente dados. Pois, para os entes simplesmente dados, o seu “ser” é indiferente ou, mais precisamente, eles são de tal maneira que o seu ser não se lhes pode tornar nem indiferente nem não indiferente. Dizendo-se a presença, deve-se também pronunciar sempre o pronome *pessoal*, devido a seu caráter de *ser sempre minha*: “Eu sou”, “tu és”. (HEIDEGGER, 2013, p.86)

O “ser sempre minha” sinaliza o valor do pronome pessoal na escrita da vida vivida no mundo. Ou seja, cada um enquanto um exercer enquanto “sempre meu” a importância das atitudes e decisões da sua vida. O cuidado de si e responsabilizar-se pelo o modo de viver no mundo fazem parte da filosofia heideggeriana enquanto aquela que conduz o ser para casa, direciona o ser para a construção da sua habitação no mundo.

Os caminhos e a floresta parecem falar por si de um modo de existência que precisa ser desvelado, o ser ainda tão imaturo enquanto conhecimento de si e do mundo necessita de atenção para encontrar a sinalização que o ajudará a perseguir essa jornada.

O ser-no-mundo só existe enquanto aquele que compreende. Por isso, Heidegger aprofunda muito mais o sentido da presença e fala daquilo que representa a linguagem em sua disposição de ser. Porque, “Disposição e compreender são os existenciais fundamentais que constituem o ser do *pre*, ou seja, a abertura do ser-no-mundo. O compreender guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende.” (HEIDEGGER, 2013, p. 223)

Por que caminhos? Há na obra de Martin Heidegger incontáveis momentos nos quais a palavra caminhos é citada. Ao que compete essa pesquisa verificar, no texto “A questão da técnica” e “Logos” Heidegger introduz a palavra caminhos. Sendo assim, no texto sobre a técnica: “A seguir, questionaremos a técnica. O questionamento trabalha na construção de um caminho. Por isso aconselha-se considerar sobretudo o caminho.” (HEIDEGGER, 2002, p. 11) ou no texto Logos – Heráclito, fragmento 50, “Longo é o caminho de que nosso pensamento mais necessita.” (HEIDEGGER, 2002, p, 183)

O caminho a ser pensado é o caminho de casa. O lugar de re-guardo. “A palavra *Friede* (paz) significa o livre, *Freie*, *Frye*, e *fry* diz: preservado do dano e da ameaça, preservado de..., ou seja, resguardado.” (HEIDEGGER, 2001, p. 129) Por que é preciso no mundo criar possibilidades de *res-guardo*? Uma construção de cura para o ser-no-mundo, de segurança.

O ser da presença originariamente é o ser da angústia. Todo o ser que se estranha sente medo perante a floresta e a ausência de casa. Nisto, contextualizo a condição mundana atual, onde o pensamento caminha rumo à casa, mas está em um mundo doente. Martin Heidegger traz em “Ser e Tempo” temáticas emblemáticas sobre a atualidade do que foi narrado em relação à vida: medo, estranhamento e angústia. “Na angústia, se está “estranho”. Com isso se exprime, antes de qualquer coisa, a indeterminação característica em que se encontra a presença na angústia: o nada e o “em lugar nenhum”. Estranheza significa, porém, igualmente “não se sentir em casa”.” (HEIDEGGER, 2013, p. 255)

O caminho trilhado para o pensamento, ou seja, para o filosofar, é o que sinaliza o seu poder revolucionário de descobrir, criar e modificar o mundo a partir de uma formação humana para a vida. Parece-nos que a solução para o dilema é buscar na arte de viver um respiro, uma forma de transformar, um resguardo que é a arte do cuidado.

A Lei que conduz a educação de toda uma nação está diretamente ligada à vida daqueles que estão em formação escolar. Apresentar o cenário desta Lei é apresentar a forma como os seres estão neste momento. Escutar o que nos sobrevém.

A necessidade de escutar esse apelo que os acontecimentos fazem para a humanidade é meditar sobre a existência de uma filosofia que nos pertence, ou seja, há dentro do humano, um filosofar que existe e pertence ao seu ser.

A filosofia enquanto esta que anuncia uma modalidade de presença para o ser confronta o velado das coisas, ou seja, o ser da filosofia pensa a sua morada na terra. Resguarda para a cura e para a vida, pois necessita da terra para o seu sustento. “A terra é o sustento de todo gesto de dedicação. A terra dá frutos ao florescer. A terra concentra-se vasta nas pedras e nas águas, irrompe concentrada na flora e na fauna.” (HEIDEGGER, 2001, p. 128) Introduzir o filosofar é buscar uma luz, caminhos no mundo,

Heidegger em seu texto “Introdução à filosofia” nos diz,

Mesmo que não saibamos expressamente nada sobre filosofia, já estamos na filosofia porque a filosofia está em nós e nos pertence; e, em verdade, no sentido de que já sempre filosofamos. Filosofamos mesmo quando não sabemos nada sobre isso, mesmo que não “façamos filosofia”. Não filosofamos apenas uma vez por outra, mas de modo constante e necessário porque existimos como homens. (HEIDEGGER, 2009, p. 03)

Dar escuta ao chamado da filosofia é olhar para a existência com a responsabilidade que a filosofia direciona. Martin Heidegger desenvolve sua filosofia com base na compreensão da analítica fenomenológica em sua ontologia, que foi apresentada no segundo capítulo desta tese. Do ponto de vista da existência, vale salientar que o caminho é constituído de sinais que se comunicam com os viventes. A representatividade da linguagem é estruturante para toda a filosofia heideggeriana, pois,

Do ponto de vista existencial, a fala é igualmente originária à disposição e ao compreender. A compreensibilidade já está sempre articulada, antes mesmo de qualquer interpretação apropriadora. A fala é a articulação da compreensibilidade. Por isso, a fala se acha a base de toda interpretação e enunciado. Chamamos de sentido o que pode ser articulado na interpretação e, por conseguinte, mais originariamente ainda já na fala. Chamamos os de totalidade significativa aquilo que, como tal, se estrutura na articulação da fala. (HEIDEGGER, 2013, p. 223)

A responsabilidade do saber, ou seja, ir para a luz do aberto no caminhar atento pela floresta do viver, repousa sobre uma comunicação que seja possível a partir da sua existência. E cada vez mais, o pensamento vai se apresentando como a própria manifestação da linguagem. A linguagem possui o pensar enquanto endereçamento, ou seja, o pensar acompanha e estrutura a linguagem. Pois, o Ser-ai como homem significa filosofar. (HEIDEGGER, 2009).

Ir rumo às coisas a serem construídas é o propósito para se encontrar com a poesia do habitar a linguagem. Porque poeticamente o homem habita esta terra.

É neste sentido que esta pesquisa dá escuta à meditação sobre o caminhar. Todos os seres têm dentro de si a filosofia. Pois, assim como Heidegger diz, “porque o ser-aí é tomado por uma transparência e um esclarecimento próprios”. (HEIDEGGER, 2009, p. 08) O sentido está constituído de presença, naquela que busca a fala, a escuta e a meditação sobre o caminho nesta floresta. Pois,

A fala é constitutiva da existência da presença, uma vez que perfaz a constituição existencial de sua abertura. A escuta e o silêncio pertencem à linguagem falada como possibilidades intrínsecas. Somente nestes fenômenos é que se torna inteiramente nítida a função constitutiva da fala para a existencialidade da existência. De início, trata-se de elaborar a estrutura da fala como tal. (HEIDEGGER, 2013, p. 224)

Esse esclarecimento e essa transparência dizem da capacidade do homem ir de encontro à liberdade do filosofar. O encontro fala e endereça a existência da presença, assim como também o silêncio. A filosofia por despertar o poder do conhecimento sobre a verdade das coisas e de si mesmo, é a fonte mãe da educação. Toda educação é filosofante, porque encaminha o ser para um tipo de saber e este por sua vez, se faz na atividade pensante. O pensar é a grande revolução, e por isso a filosofia enquanto disciplina é e foi tão perseguida no currículo escolar. A fala e o pronunciamento da filosofia carregam em si um tipo de comunicação, “Toda fala sobre alguma coisa comunica através daquilo sobre que fala e sempre possui o caráter de *pronunciar-se*. Na fala, a presença se pronuncia.” (HEIDEGGER, 2013, p. 225)

O referencial da fala é sempre “endereço” dentro de determinados limites e numa determinada perspectiva. Toda fala tem algo que constitui propriamente o dito dos desejos, das perguntas, dos pronunciamentos. Nele a fala se comunica. (HEIDEGGER, 2013)

Martin Heidegger na “Introdução à filosofia” levanta algumas questões que ancoram justamente a importância da filosofia que segundo ele seria dividida em três grupos: primeiro a ciência, segundo visão de mundo, e terceiro a história, em sua citação o Heidegger explicita assim, “Com isso, encontramos-nos diante de três grupos de questões: I. Como a filosofia se relaciona com a ciência?, II. Como a filosofia se relaciona com a visão de mundo?, e III- Como a filosofia se relaciona com a história?” (HEIDEGGER, 2009, p. 11)

Apontar a necessidade e a importância da filosofia no contexto da vida dos indivíduos, e sobretudo na educação, é olhar para sua grandiosidade enquanto

resposta para essas questões. E por isso a filosofia é tão perigosa para aqueles que não desejam um povo crítico e sábio.

Dentro do contexto cultural e educacional, existe um quadro histórico que tem ligação direta com a construção dos fatos e com o que se vive na realidade. O que vem sendo desenvolvido em todos esses anos de pesquisas no Brasil aparece como uma necessidade de solução de problemas, ou até mesmo possibilidades de questionamentos sobre determinadas práticas. “Não queremos aprender aqui, filosofia, não queremos apenas aumentar o nosso histórico escolar com mais uma disciplina. Até porque filosofia não é nenhuma “disciplina”.” (HEIDEGGER, 2009, p. 11) É assim que Heidegger cria o caminho rumo ao filosofar: pondo-o em curso.

“O ser-aí nunca se encontra fora da filosofia, mas a própria filosofia pertence à essência da existência do ser-aí. Portanto, precisamos colocá-la em curso no próprio ser-aí: ou seja é preciso penetrar no ser-aí que nós mesmos respectivamente somos.” (HEIDEGGER, 2009, p. 11) O comprometimento de se encaminhar para a reflexão de como se pode encontrar o caminho para pôr em curso o filosofar é uma questão sobre o que é necessário na modalidade do ser-aí e sua estrutura. Pois,

Assim, há uma grande verdade na exigência que a filosofia antiga, já expunha: conhece-te a ti mesmo, isto é, conhece o que tu és e sê como o que tu te reconheces-te. Esse auto conhecimento como conhecimento da humanidade no homem, ou seja, da essência do homem, é filosofia. Ele está por sua vez tão distante quanto possível da psicologia, da psicanálise e da moral. De qualquer modo, junto a uma tal meditação sobre o próprio ser-aí pode acontecer de apreendermos a nulidade total da essência humana desde o seu fundamento. (HEIDEGGER, 2009, p.12)

Os problemas que se apresentam no cerne de um país fazem parte da sua construção histórica enquanto nação. Conhecer o lugar de onde se fala e escutar sobretudo a sua linguagem “A investigação filosófica deve decidir-se por perguntar pelo modo de ser da linguagem.” (HEIDEGGER, 2013, p. 229). O trabalho na educação é justamente um tentar compreender aquilo advindo de uma aprendizagem que possa produzir uma linguagem capaz de falar e de ouvir: de produzir silêncios,

Somente onde se dá a possibilidade existencial de fala e escuta é que alguém pode ouvir. Quem “não pode escutar” e “deve sentir” talvez possa muito bem e, justamente por isso, ouvir. O escutar por aí é uma privação da compreensão que escuta. Fala e escuta fundam-se no compreender. O compreender não surge de muitas falas nem de muito escutar por aí. Somente quem já compreendeu é que poderá escutar. (HEIDEGGER, 2013, p. 227)

A cultura e a língua se enquadram como pilares que fundem a estrutura da criação do conhecimento. Metodologicamente a ciência precisa estar ancorada na filosofia “A ciência só existe em meio à paixão do perguntar, em meio ao entusiasmo do descobrir, em meio à inexorabilidade da prestação de contas crítica, da demonstração e da fundamentação.” (HEIDEGGER, 2009, p. 15)

Heidegger diz que,

Estamos comprometidos com a língua do dito, com a nossa língua materna, estamos, em ambos os casos, essencialmente comprometidos com a linguagem e a experiência do seu estar-a-ser. Este comprometimento chega mais longe e é mais rigoroso, mas também mais inaparente, do que o padrão de todos os factos filológicos e historiográficos que só dele recebem, de empréstimo, o seu carácter factual. Enquanto não experienciarmos este comprometimento, toda a tradução do dito tem de parecer uma mera arbitrariedade. Porém, também se estivermos comprometidos com o que é dito, acontece que, não só o traduzir, mas até mesmo o comprometimento mantêm a aparência de algo violento. Exactamente como se aquilo que há aqui a ouvir e a dizer sofresse necessariamente violência. (HEIDEGGER, 2012, p. 380)

Os caminhos citados que se fazem dentro de uma floresta-mundo podem ser aqueles mais sinuosos e desafiadores. Vivemos o momento da pergunta e da demora de respostas. Para adentrarmos neste solo, necessitamos ir à colheita. E o fruto da história da linguagem cria guardas e lenhadores. É necessário que estejamos atentos a este comprometimento com o pensar. O seu significado nos *en-caminha*, põe junto a um caminho onde o dito do pensar produz outros caminhos possíveis dentro da floresta.

O dito do pensar só se deixa traduzir para a linguagem do diálogo do pensar com aquilo que nele é dito. O pensar, porém, é poeitar, e não é, na verdade, apenas um modo de poesia, no sentido da obra poética e do canto. O pensar do ser é um modo originário de poeitar. Só nele antes de em qualquer outra coisa, a linguagem [Sprache] se torna linguagem [Sprache], quer dizer, se tornar aquilo que é. O pensamento dita a verdade do ser. O pensar é o *dictare* originário. (HEIDEGGER, 2012, p. 380)

Por que esta lei surge? Para tecer pontes que falam sobre o significado da preocupação e do cuidado “A palavra do alto alemão da Idade Média *ruoche* significa preocupação [Sorgfalt], cuidado [Sorge] O cuidado cuida de que uma outra coisa permaneça no seu estar-a-ser. Este cuidar-de..., pensado a partir dos que se demoram por uma vez e em relação ao estar-presente, é cuidado [der Ruch]. (HEIDEGGER, 2014, p. 424)

Enfrentar os enxovalhos e os retrocessos vividos no mundo faz parte da história da cultura e da natureza, assim, como Heidegger explicou acima. Nos faz

pensar uma educação que estruture o indivíduo, ao que tange um projeto que inclua tais possibilidades de olhar para o mundo e seu entorno com autorresponsabilidade e que possa encarar a vida como uma tarefa a ser permanentemente enfrentada como nova e misteriosa. A floresta existe e aqui, e a coloco como uma floresta enquanto um lugar, ou um momento que necessita ser enfrentado ou ultrapassado.

Segundo a interpretação corrente, a proposição fala do passar a ser e do deixar de ser das coisas. Ela caracteriza o modo deste processo. O passar a ser e o deixar de ser regressam àquilo de onde vieram. As coisas desenvolvem-se e desintegram-se de novo. Com isto, mostram uma espécie de “rotação de culturas” numa economia constante da natureza. Obviamente, constata-se a troca dos processos de construção e desintegração, apenas de forma aproximada, como traço geral do acontecimento da natureza. Em conformidade com isto, a mutabilidade de todas as coisas não é ainda representada de forma exacta no seu movimento específico, segundo as suas proporções precisas. Por maioria de razão, falta ainda a fórmula correspondente de uma lei do movimento. (HEIDEGGER, 2012, p. 382)

A Lei 13.415 “Reforma do Ensino Médio” é aplicada no presente momento, pois cabe a reflexão sobre o que fez do nosso País um lugar tão obscuro para pensar uma formação humana filosófica. E por que esta Lei e todo o seu contexto torna mais complicado um avanço na qualidade de um ensino que produza uma formação estruturante para a vida e não somente para o mercado de trabalho? No contexto da filosofia heideggeriana, vale pontuarmos o ser e o tempo como âncoras que estruturam toda uma jornada a partir da hermenêutica filosófica de Martin Heidegger. No que se refere ao tempo, toda a historiografia se faz importante para analisarmos a atualidade do problema ao qual me refiro sobre a lei. No entanto, o historicismo não tem sustentação para nos amparar sobre o abismo formativo que esse país traz carimbado.

Não é porque foi que será, mas é porque foi que é preciso estar-se atento ao poder de um “novamente”, e “de novo”. Nas palavras de Heidegger,

Toda a historiografia calcula o futuro pelas suas imagens do passado, determinadas através do presente. A historiografia é a constante destruição do futuro e da relação histórica com o advento do destino. Hoje, o historicismo não só não está ultrapassado, como só agora entra no estádio da sua expansão e solidificação. A organização técnica da esfera pública à escala mundial, através da radiodifusão e da já ultrapassada imprensa, é a verdadeira forma de hegemonia do historicismo. Porém, será que podemos representar e apresentar a madrugada de uma idade do mundo de outro modo que não por via da historiografia? Talvez a historiografia seja ainda, para nós, um meio incontornável da presentificação do histórico. Isto, porém, não significa, de forma alguma, que a historiografia, tomada em si mesma, possa constituir uma relação com a história dentro da história, tendo uma tal relação um raio de alcance de facto suficiente? (HEIDEGGER, 2014, p 378)

No texto, Heidegger sinaliza que cada um segue separado, mas na mesma floresta [Wald], e que na floresta há os mistérios, ou seja, a *presentificação* da história está atravessada pela constante possibilidade de *estar-a-ser*, o “Wesen = sendo”. E neste sendo, há a sua possibilidade ainda velada. Porque,

O dito fala do ente, enquanto diverso, no seu todo. Mas ao ente não pertencem apenas as coisas. Mais importante ainda: as coisas produzidas pelos homens e as condições e as circunstâncias que resultam do fazer e deixar fazer humanos pertencem ao ente. Não acontece apenas que tudo isto pertence ao ente, mas tem ainda mais de ente do que as mesmas coisas. (HEIDEGGER, 2012, p. 384)

É o estar em busca de um significado que restaure o sentido da condição do *Dasein* enquanto um ente que precisa estar-presente em um tempo de abismo, “Parece, muitas vezes, que um é igual ao outro. Porém, apenas parece ser assim. Lenhadores e guardas-florestais conhecem os caminhos, sabem o que significa estar metido num caminho de floresta.” (HEIDEGGER, 2014, p. 03). Pois,

Só por isso, e precisamente por isso, é que aquelas palavras são adequadas para que venha a ter expressão na linguagem o todo – que contem em si uma multiplicidade – no estar – a – ser [Wesen] da sua unidade uma. Para que isso aconteça, é claro que o todo do múltiplo tem de, no pensar, ser percebido em si mesmo e de forma pura, com todas as suas características próprias. (HEIDEGGER, 2012, p. 384)

O abrir-se à aventura de entrar em tais caminhos é trabalho dos filósofos e poetas. Adentrar na experiência a qual Heidegger analisa a partir do significado de [Wesen] é estar-a-ser na profundidade daquilo que representa toda multiplicidade permitida pela ação e tempo-mistério. Caminhar por entre a floresta traz para si a luz àquilo que está encoberto. Há o desvelamento enquanto possibilidade e modo de ser, que garante para o ser do ente a possibilidade de fazer para si uma estrutura que lhe possa oferecer a sua clareira, ou seja sua linguagem.

O vidente é aquele que já viu o todo do que está presente no seu estar-presente; dito em latim: *vidit*, em alemão: *er steht im Wissen* [“Ele está no saber”]. Ter visto é a essência [Wesen] do saber. No ter visto, sempre já entrou em jogo uma outra coisa diferente da execução de um processo óptico. No ter visto, a relação com o-que-está-presente é anterior a todo o tipo de apreensão sensível e não sensível. É a partir daí [dessa relação anterior] que o ter visto está relacionado com o estar-presente que clareia. (HEIDEGGER, 2012, p. 407)

Sendo assim,

De modo que o ser se detém em si próprio com a sua verdade. Este deter-se em si próprio é a forma inicial do seu desencobrir-se. O sinal inicial do deter-se em si próprio é a *aletheia*. Na medida em que esta traz o não -estar-

encoberto do ente, só ela funda o estar-encoberto do ser. Mas o encobrimento mantém o traço do recusar-se que mantém em si próprio. (HEIDEGGER, 2012, p. 391)

A entrada em uma floresta sob o risco do encontro com aquilo que põe-se abruptamente ao mistério, com o risco do diferente, ou até mesmo a negação daquilo que pode mudar no percurso. É disso que são feitos os caminhos de floresta. Aqui, se ilustra a floresta enquanto a cena da alteração do Ensino Médio sob a Lei 13.415/2017. No tempo encoberto que se disfarça entre um velar e desvelar. Heidegger explica,

O que se demora actualmente nesta região-de-encontro (o-que-se-demora [Weilige]) surge nela a partir do encobrimento e chega ao não-estar-encoberto. Mas o que está presente é demorando-se como o que chega [Weilend ankünftig], na medida em que também já se vai pra fora do não-estar-encoberto e em *direcção* ao encobrimento. O que está actualmente presente demora-se por uma vez [jeweils]. É algo que se está a demorar na chegada [a partir da origem] e na ida [que o faz partir]. O demorar-se é a passagem da chegada à partida. O-que-está-presente é o-que-se-demora-por-uma-vez [das Je-weilige]. Demorando-se passageiramente, está ainda a demorar-se na chegada [a partir da origem] e a demorar-se já na ida [que o faz partir]. O que está presente demorando-se por uma vez, o presente actual, está a ser [West] a partir do estar-ausente. Isto é precisamente o que há do que está autenticamente presente- o qual a nossa representação habitual gostaria de separar de todo o estar-ausente. (HEIDEGGER, 2012, p. 408)

Não fugir desta presença, porque o está-presente neste sentido sinaliza um ter-que demorar junto a coisa. Passar para as palavras do que possa vir a ser de fato uma lei, é demorar-se num instante presente num sentido extraordinário, como dirá Heidegger abaixo,

O-que-está-presente é pensado em relação ao ver do vidente, então isso significa, pensado de um modo grego, que o vidente como aquele que viu é alguém presente, alguém que pertence ao todo do que está presente num sentido extraordinário. Mas não significa que o-que-está-presente seja e seja apenas como o objetivo na dependência da subjetividade do vidente. (HEIDEGGER, 2012, p. 409)

Neste diálogo entre o que tornou-se a proposta do Ensino Médio a partir da Lei, “A palavra designa aquilo que, de ora em diante, de forma expressa ou não ocupa todo o pensar ocidental.” (HEIDEGGER, 2012, p. 409) Essas palavras enquanto o que dita é o que será analisado. Ao ser apresentado as chaves das possíveis leituras do que representa o conceito *Meditação* em Martin Heidegger, conceito que na obra “Serenidade” de 1959 onde o filósofo da *Floresta Negra*, evoca enquanto meditação.

Pois,

O homem está prestes a precipitar-se sobre a terra no seu todo e sobre a sua atmosfera, a usurpar, sob a forma de “forças”, o campear escondido da

natureza e a sujeitar o curso da história aos planos e à ordenação de um governo da terra. O mesmo homem em rebelião é incapaz de dizer o que é isso que uma coisa é. O ente no seu todo é objeto de uma única vontade de conquista. O que há de simples no ser está soterrado num único esquecimento. Qual dos mortais pode pensar o abismo desta confusão? Pode tentar-se fechar os olhos perante este abismo. (HEIDEGGER, 2014, p. 439)

A floresta é a imagem viva da cena da vida em formação no contexto do percurso que será apresentado. Ou seja, o cuidado e a existência; o problema do logos nesta Lei; a formação técnica e suas implicações; e para quê formar para o cuidado de si e do outro, São temáticas que interagem com a proposta desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se olha somente para o desenvolvimento econômico de um país, coloca-se na frente a necessidade de interpretar a vida com o viver à extrema sede pelo desenvolvimento do mercado de trabalho. Vimos, desde a origem de nossa fundação, como isso se atravessa em nossa história na educação e sobretudo nos projetos que visam o desenvolvimento do país.

Pergunto-me: morre-se apenas de fome? Onde o Estado se ausenta de suas responsabilidades? A luta para criar uma educação que dialogue entre a necessidade de ter melhores condições para viver e o reconhecimento da necessidade de ser responsável pelo mundo que vive em busca de sentido parece ser o grande projeto, e a educação distancia-se disso quando uma Reforma como a 13.415 é aprovada da forma que foi.

Na pausa entre o passado e o agora, fiquemos com a grande coisa que se mostra nessa Lei, que é a anulação da possibilidade primeva do indivíduo ir de encontro à filosofia, onde o Ser encontra sua essência. A sua decisão autoritária inicial de colocar a filosofia e a arte quase que de forma invisibilizada, retirando-as do currículo do ensino médio como se estas fossem “inúteis” para a formação de jovens é um sintoma de uma doença muito mais crônica de um sistema utilitarista e hostil que se instalou no Brasil desde o período colonial. Esse comportamento traçou uma sombra no processo de aprovação da Reforma e tornou o que seria uma Reforma positiva-impositiva.

A partir do que foi analisado, os autores se referem à evidência dos dados sobre ideias de uma proposta de aprendizagem flexível e empreendedora que passa a figurar como categorias centrais de ideologias orgânicas ligadas às necessidades materiais de reprodução do capital neste momento histórico, com graves implicações para a formação da juventude brasileira, em especial, da juventude trabalhadora.

Ao que tange a essa tese, fica o questionamento sobre a fuga da pergunta. O que está sendo enfrentado é muito maior porque trata de interesses que fazem a manutenção dos grandes capitalistas, aqueles que são os donos da mão de obra. A presença da pergunta desorganizaria tudo, porque provoca ao questionar. O serviço que está sendo produzido é justamente o que dará estrutura para que haja mais produção e por sua vez, a um menor custo. Pois, quando isso tudo ocorre, há uma precarização do próprio serviço. Heidegger evoca o sentido etimológico do termo

alemão *ent-setzen* que carrega consigo o significado de “deslocar”, mas que possui o sentido corriqueiro de “espantar-se”, “abismar-se”, “horrorizar-se”. Marco Casanova comenta sobre esta tradução no texto “Meditação” que “O que se acentua com esse sentido corrente é o fato de todo *des-locamento* produzir um estranhamento correspondente.” (HEIDEGGER, 2010, p. 183)

O que estamos esquecendo diz sobre uma falta muito maior a partir do que está sendo negado à própria educação. Pois, esta estrutura é a responsável por uma gigantesca parte do país que precisa e depende de tal instrução. O Ensino Médio é responsável por uma estruturação de jovens que estão em processo de formação.

Os jovens representam uma parcela de indivíduos que estarão na sociedade enquanto instrumento, pois, no sistema capitalista tudo se transforma em produto. Desta forma, para esses jovens, sua força de trabalho será aquilo oferecido enquanto mão de obra para os grandes empresários. Neste sentido, vale pensar o que significam os jovens para os que pensaram a Reforma do Ensino Médio ou seja? A partir dessa perspectiva, o que fica claro é que existe uma objetificação desses corpos. Mas em que pode se transformar um corpo em processo de reconhecimento de si?

Neste ponto, a filosofia e a filosofia da educação têm o papel fundamental de questionar os lugares das coisas e as próprias coisas. Esta tese pensou a questão do meditar e do esquecimento, dois pontos que coexistem no humano e sua práxis e, por sua vez, dão a pensar a própria existência da Lei 13.415 da Reforma do Ensino Médio.

Pontos polêmicos que se repetem no desenvolvimento das pesquisas sobre o Novo Ensino Médio e que precisam ficar registradas são: formação técnica e profissional, educação a distância, profissionais da educação escolar básica, política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, financiamento e ensino médio noturno.

A flexibilização da formação, empreendedorismo e arranjos produtivos locais são categorias de análises que enfatizam de alguma forma dentro do todo pesquisado que a formação ao se flexibilizar ela retrai de si toda a sua potência e força alcançada dentro da história. O que mostrou-se enquanto resultado dessa pesquisa em relação ao impacto da Lei 13.415 acerca da flexibilização é que o mercado e suas necessidades alteraram a humanidade de uma formação. O empreendedorismo enquanto tendência desenvolvida pelos novos rumos da tecnificação é uma categoria que desresponsabiliza o estado das suas obrigações para com a classe trabalhadora, aqui os professores.

Alternativas formativas que desestruturam o que o cenário histórico comprova a partir de tantas dificuldades para serem alcançadas precisam ser repensadas. A educação como solo público onde tudo pode nascer é um lugar que cabe a investigação e a permanência da pergunta, ou seja, disciplinas historicamente perseguidas estas correm permanentemente o risco de serem extintas do currículo.

Olhar para o currículo como um quadro de ofertas que serve diretamente ao mercado é um perigo para as políticas educacionais. O mercado busca a efemeridade do conteúdo que é desenvolvido em um tempo escasso. Cabe a presença e a delicadeza do que há de mais importante na educação a pergunta à sua história: será que o que é solicitado pelo mercado é válido para o conteúdo da educação que há tanto tempo vem resistindo a diversas crises? O mercado de trabalho atual, propõe um tempo que não é o da educação. O tempo do aprendizado vai e volta como um pêndulo. Onde se aprende necessita-se tempo.

A flexibilização e o empreendedorismo estão unidos na nova proposta da Lei 13.415 que simplifica as obrigações do estado, retirando direitos dos profissionais da educação e dos alunos. Um caminho um tanto confuso que se abre para jovens que não tem maturidade de vida para reconhecer para si determinadas responsabilidades sobre a sua própria formação. Por isso é tão necessário que haja políticas sólidas que protejam uma forma de educar mais humana.

É com estranheza que observam-se as alterações entre mudanças e reestruturações a partir da Lei 13.415. Mas, sabe-se que a Reforma foi cunhada sem considerar as grandes problemáticas, os problemas gerados por exemplo pela: evasão curricular no Ensino Médio; violências; ingresso precoce no mercado de trabalho; gravidez na adolescência. Essas seriam deficiências oriundas do Ensino Fundamental, por isso que, para ir até as raízes dos problemas educacionais, necessita-se sobretudo de investimento em diversos níveis da educação básica infantil, ensino fundamental e médio.

Dentro de todo o cenário apresentado é possível esperar algumas respostas advindas do projeto de formação da Lei 13.415. Agora não sabe-se ainda, o que ela está produzindo, No entanto, há de se esperar que daqui à alguns anos o quadro não for alterado em termos de Lei, saberemos os seus frutos. A meditação, no entanto, é um caminho possível para um tempo mais sensível às ações agressivas do apelo mercadológico do sistema. Pensar sobre a meditação enquanto uma ótica capaz de melhorar o olhar para o mundo é uma alternativa heideggeriana.

Portanto, refletir sobre as contradições permanentes e mudanças existentes na história das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio é pensar a respeito do caráter formativo da visão do que está sendo proposto enquanto Novo Ensino Médio para os jovens brasileiros. Por isso, a confirmação da hipótese de que são verdadeiros desvios formativos o que há de proposta educacional a partir da formação técnica e mercadológica proposta pela Reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

OBRAS DE MARTIN HEIDEGGER:

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Trad. Marcia Sá Cavalcante. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

_____. **A Origem da Obra de Arte**. Trad. Idalina Azevedo e Manuel António. – São Paulo: edições 70, 2010.

_____. **Arte y Poesia**. Trad. Samuel Ramos. Primera, Fondo de Cultura Económica, 1958.

_____. **Caminhos de Floresta**. Trad. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Ed. Fundação Colouste, 2014.

_____. **Caminho do Campo**. Trad. Ernildo Stein. Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1969.

_____. **Ensaio e Conferências**. Trad. Emanuel Carneiro, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Marcas do Caminho**. Trad. Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Meditação**. Trad. Marco Antonio Casanova. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O Acontecimento Appropriativo**. Trad. Marco Antônio Casanova. – Rio de Janeiro: Forense; Alemanha: Vittorio Klostermann, 2013.

_____. **Ontologia: Hermenêutica da facticidade**. Trad. Renato Kirchner. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão**. Trad. Marco Antônio Casanova. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **Que é uma coisa**. Trad. Carlos Morujão. Edições 70, Tijuca, Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Serenidade**. Trad. Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Instituto Piaget, Lisboa-PT. 1959.

_____. **Ser e tempo**. Trad. Marcia de Sá Cavalcante Schuback. São Paulo, Ed. Universitária São Francisco, 2013.

_____. **Ser e Verdade**. Trad. Emanuel Carneiro e Renato Kirchner. 2.Ed. – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

_____. **Sobre a questão do pensamento**. Trad. Ernildo Stein. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 2º Ed. Tempo Brasileiro, RJ, 1995.

REFERENCIAS SECUNDÁRIAS:

ABRÃO, Bernadette. **História da Filosofia**. Ed. Nova Cultural, São Paulo. 1999.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Arendt, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah; HEIDEGGER, Martin; LUDZ, Ursula (Org). **Hannah Arendt-Martin Heidegger: Correspondência 1925/1975**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. 2ª ed. tradução, introdução e comentários de Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **La intuición del instante**. Trad. Jorge Ferreiro. Fondo de Cultura Económica. 1ª Ed. Paris, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?**. Trad. Alexandre Werneck. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENACHIO, E. C.; MOURA, D. H.; SOUZA, A, A. **A Reforma do Ensino Médio (LEI Nº 13.415/2017): agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho**. V Colóquio Nacional e II Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional, Regressão social e resistência da classe trabalhadora Natal, RN – 04 a 06 de setembro de 2019 – Campus Natal Central – IFRN, 2019.

BIAZOTTO, Thiago. O Helenismo de Johann Gustav Droysen: conceito, contexto e críticas. **Revista Mundo Antigo** (NEHMAAT-UFF/PUCG), Campos dos Goytacazes (RJ), ano 4, v.4, nº7, pp. 181-190, Junho, 2015. < <http://www.nehmaat.uff.br/revistasAnteriores2015-1PORT.html>>. Acesso em: 24/02/2021.

CHAUÍ, M. de S. (1978). A reforma do ensino. **Discurso**, (8), 148-159. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1978.37840>. Acesso em: 25/10/2022.

_____. **Reforma do ensino médio é um desastre.**
Entrevista disponível em <<https://www.ufpr.br/portalfupr/noticias/reforma-do-ensino-medio-e-um-desastre-diz-marilena-Chauf-na-aula-inaugural-do-mestrado-profissional-em-filosofia-da-ufpr/>>. Acesso em: 03/06/2021.

_____. **Brasil: o Mito fundador e sociedade autoritária.** Ed. Fundação Perseu Abramo. SP, 2006.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** – 12. Ed. São Paulo: Cortex, 2007.

COSTA, Miguel. **Sobre a teoria da interpretação, de Paul Ricoeur.** Porto. Edições Contraponto, 1995.

CÔRTEZ, Descaminhos do método: notas sobre história e tradição em Hans-Georg Gadamer. **Varia Historia [online]**. 2006, v. 22, n. 36, pp. 274-290. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000200003>>. Acesso em: 23/02/2021.

CUNHA, José. **Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

DAROS, Maria. **Intelectuais e Projetos Educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940.** Revista Roteiro. Joaçaba, p.255. Ed. Especial, 2013

DIAS, Rosa; BARROS, Tiago; VANDERLEI, Sabina. **Leituras de Zarathustra.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

DROIT, Roger. **El Ideal de la sabiduría: De Lao-zi y el Buddha a Montaigne y Nietzsche.** Trad. Antonio Francisco Rodriguez. Barcelona-EP, 2011.

ESCUADERO, Jesús. **Heidegger e a filosofia prática de Aristóteles.** Trad. Jasson da Silva Martins. São Leopoldo. Ed. Nova Harmonia, 2010.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 2010.

FERREIRA, Acylene. O Destino como serenidade. **SÍNTESE - REV. DE FILOSOFIA** V. 30 N. 97 (2003): 249-262.

FERREIRA, Acylene Maria Cabral. Culpa e angústia em Heidegger. **Cogito**, Salvador, v. 4, p. 75-79, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792002000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25/10/2022.

FILHO. Evaristo. **O Ensino de Filosofia no Brasil.** Disponível <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001787.pdf>>. Acesso em 02/06/2021

FLICKINGER, Hans. Para que filosofia da educação? – 11 teses. **Revista Perspectiva**. V.16, n. 29, p. 15-22, jan./jun.1998

GADAMER, Hans-Georg. **A Atualidade do Belo: A Arte como Jogo**, Símbolo e Festa. Trad. Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **A Razão na Época da Ciência**. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Heidegger Ways**. New York: Univ. New York, 1994.

_____. **Herança e Futuro da Europa**. Trad. Antônio Hall. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Hermenêutica em Retrospectiva: A posição da filosofia na sociedade**. Volume IV. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

_____. **Hermenêutica em Retrospectiva: A virada hermenêutica**. Volume II. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

_____. **Hermenêutica em Retrospectiva: Heidegger em retrospectiva**. Volume I. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

_____. **L'Herméneutique en Retrospective**. Trad. Jean Grondin, Librairie Philosophique, J. Vrin, 1975.

_____. **O Problema da Consciência Histórica**. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

_____. **Verdade e método II**. Trad. Enio Paulo Giachini. ; revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. 1. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIACOIA, Oswaldo. **Heidegger Urgente: introdução a um novo pensar**. Ed. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

GREAVES, Tom. **Heidegger**. Trad. Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2021.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold**. Trad. Lara Christina de Malimpensa. Ed. São Paulo: É realizações, 2016.

HARDT, L. S.; DOZOL M. S.; MOURA, R. S. Do Conceito de Formação Humana: Tensões entre natureza e Cultura. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, V.9, N.22, p.155-170. Maio/Ago 2014.

HERMANN, Nadja. **Pesquisa Educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade**. Reunião Científica da XI ANPED SUL : educação, movimentos sociais e políticas governamentais 24 a 27 de julho de 2016 / UFPR – Curitiba Paraná. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-12-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 25/10/2022.

_____. O enlace entre corpo, ética e estética. Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: E. Unijuí, 2010. . **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2018, v. 23, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230051>>. Acesso em 25/10/2022.

HERMEL, A. R.; MOURA, S. B. Lei 13.415/2017: Impactos no Ensino Médio Técnico sob a Ótica de Coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.17, nº 3, 2019.p. 6-20, nov./dez., 2019.

LEMONS, Fabiano. **O Ofício da origem: uma leitura de “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino de Nietzsche**. Curitiba: Kotter Editorial, 2016.

LYOTARD, Jean. **A Fenomenologia**. Trad. Armindo Rodrigues. Edições 70, Lisboa. PT.

_____. **Por que Filosofar?** Trad. Godofredo González, 1ª Edição - Barcelona. Pensamento Contemporâneo 4. EP, 1989

_____. **Heidegger e os judeus**. Trad. Epharaim F. Alves, Petrópolis, RJ – Vozes, 1994.

MACIEL, Caroline. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Print version ISSN 0100-3143 On-line version ISSN 2175-6236 disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300603> .Educ. Real. vol.44 no.3 Porto Alegre. 2019.

MARTON, Scarlett; BRANCO, Maria João Mayer; CONSTÂNCIO, João. **Indivíduo, decadência e arte: Nietzsche e a modernidade**. Tinta da China. Lisboa. 2013.

MEDEIROS, D. H; LEITE, G. A. **Implicações na formação humana os estudantes no ensino médio: a lei 13.415/2017 em debate**. Educação [recurso eletrônico]: políticas, estrutura e organização 8 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 8)

MONTAIGNE, Michel. **Ensayos Sobre educación**. Trad. Joan Lluís Llinàs (ed.) – Madrid: Biblioteca Nueva, 2015

MOURA, Rosana. **Abertura como possibilidade indeterminada na formação contemporânea: a contribuição do horizonte hermenêutico heideggeriano**. BERALDI, Gastón. En torno de una hermenéutica del sur: del cuerpo del texto a la textualidad de lo social: Actas de las V Jornadas Internacionales de Hermenéutica / Gastón Beraldi; compilado por Gastón Beraldi; ilustrado por Paula Otegui. - 1ª edición para el profesor. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Proyecto Hermenéutica, 2018.

Negrão, A. R. M., & Leal da Hora, D. . (2021). A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela Lei Nº 13.415/2017 no Pará. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 106-135.
<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47155>

NUNES. Benedito. **Heidegger**. São Paulo: edições Loyola, 2016.

OLIVEIRA, M. S.; COSTA. M. A. **A educação profissional e a Lei 13.415-2017 – Uma ponte para o passado**. V Colóquio Nacional e II Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional Eixo: A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – Campus Natal Central – IFRN.

PAGOTTO-Euzebio, Marcos Sidnei; Gostshalk, Cristiane M. C.; Almeida, Rogerio de. (orgs). **Filosofia e Educação: Interfaces** – Textos da I e II Jornadas de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Képos, 2014.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa. Lisboa- Portugal, Ed. Edições 70, 1969.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. Ed. Cosac Naify, 2012.

_____. **Os Filhos do Barro: do Romantismo à Vanguarda**. Trad. Olga Savary. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RAASCH, Tatiana; FILISBINO, Fabricio; BRAATZ, KETLIN; SOLER, Rodrigo. **O Neoliberalismo na educação: o indivíduo como empreendedor de si**. CONEDU- III Congresso Nacional de Educação - educação como re-Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió – 2020.

RAMALHO, Ellen. Reforma **do ensino médio: uma análise da implementação da Lei 13.415/17 nas escolas de Arapiraca**. Anais Simeseduc N.9, 2018 disponível em <<https://eventos.set.edu.br/simeseduc/article/view/9490>>

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. **Reforma do ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415/2017): Um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. EDUCERE, 2017.

RODRIGUES, Ramón. **Hermenêutica e Subjetividade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Vila Verita 2016.

SARAMAGO, Ligia. Sobre a serenidade em Heidegger uma reflexão sobre os caminhos do pensamento. **Revista Aprender**. Cad. De Filosofia. Vitória da Conquista, Ano VI. N.10. p.159-176, 2008.

SCHLEIERMCHER, Friedrich. **Hermenêutica – arte e técnica**. Trad. Celso Reni Braida. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, A. R. C.; MARCASSA, L. P. Determinações da Lei 13.415/17 e a reforma do ensino médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5787>

SILVA, Bruno. “**Quem poderia manter-se encoberto face ao que nunca declina?**”: a questão da técnica e a formação humana. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2019.

SOARES, Marina. **A “liquidez” do ensino médio pela lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente**. 2019. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2019.

STEIN. Ernildo. **Compreensão e finitude**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. **Dialética e hermenêutica: Uma controvérsia sobre o método em Filosofia**. Publicado na Revista Síntese v. 10, Nº 29, 1983. P. 21-48. Disponível em <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2087>>. Acesso em 25/10/2022

_____. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. O incontornável como o inacessível: uma carta inédita de Martin Heidegger. **Natureza humana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 231-250, dez. 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24301999000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25/10/2022.

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

_____. **Racionalidade e Existência: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas**. -2. Ed. – Iju: Ed. Unijuí, 2008.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Trad. Maria Alice. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VATTIMO, Gianni. **Adeus à verdade**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016

_____. **Introducción a Heidegger**. Gedisa Editorial, Barcelona-EP, 2002.

VAZ, Henrique. **Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura**, São Paulo, 1997.
Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica I, São Paulo: Loyola, 1999.

VENZON, Patrícia. **Contribuições filosóficas à educação infantil: por um “demorar-se” na infância**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

XAVIER, Libania. **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: IFAN / CDAPII/ EDUSF, 1999.

SITES CONSULTADOS:

Presidência da República Federativa do Brasil - Secretaria-Geral / Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Dicionário Online de Português. Oxford Languages and Google. Oxford University Press. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>.

ANEXO - LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.²⁷

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nº **9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e **11.494**, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº **11.161**, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....
 § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....
 § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

²⁷ Texto disponível no site da Presidência da República

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm acesso em 16/04/2021

- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....
 § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....
 § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do

reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

"Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

" Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

" Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHELTEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.201