



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Mayara Yuka Matimoto Baio

Aprender a habitar na época da técnica: uma reflexão ontológica para a educação pública
brasileira

Florianópolis

2023

Mayara Yuka Matimoto Baio

**Aprender a habitar na época da técnica: uma reflexão ontológica para a educação pública
brasileira**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra em Filosofia.

Orientador(a): Prof. Roberto Wu, Dr.

Florianópolis

2023

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

Baio, Mayara Yuka Matimoto

Aprender a habitar na época da técnica : uma reflexão ontológica para a educação brasileira / Mayara Yuka Matimoto Baio ; orientadora, Roberto Wu, 2023.
106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Ontologia. 3. Época. 4. Apropriação Histórica. 5. Educação Brasileira. I. Wu, Roberto . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título.

Mayara Yuka Matimoto Baio

Aprender a habitar na época da técnica: uma reflexão ontológica para a educação pública brasileira

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 22 de junho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Edgar de Brito Lyra Netto
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.(a), Dr.(a) Cláudia Pellegrini Drucker
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Roberto Wu, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023.

RESUMO

O presente estudo visa contextualizar o tema da educação brasileira em articulação com a era da técnica a partir da interpretação dos escritos heideggerianos posteriores à década de 30. A fim de questionar os critérios que motivam as escolhas curriculares no território brasileiro, nos apoiaremos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como guia para situarmos o momento histórico em que vivemos em relação ao modo como nos educamos. Para isso, no primeiro capítulo mostro como a questão da técnica se desenvolve na filosofia heideggeriana a partir da história Ocidental, na medida em que exprime as consequências de uma época técnica através do esquecimento da pergunta pelo ser. Com a finalidade de relacionar uma reflexão ontológica com o tema da educação, desdobramos o cenário epocal da mobilização técnica em direção ao resgate do tema do pensamento. A partir da diferenciação didática do pensamento entre calculativo e meditativo, contrastamos uma das características da armação (Ge-stell) com a inauguração da noção de “aprender a pensar” que aparece no texto “O que quer dizer pensar?”. No segundo capítulo, apontamos o poético como elemento que sustenta um traço da existência humana, na medida em que desenvolvemos em conjunto o tema da habitação e do pensamento. O elemento poético surge em nossa investigação em vista de uma ampliação de nossa compreensão sobre o significado da noção de habitação na época da técnica. Ao compreender que tanto habitar quanto pensar não acontecem meramente, resgatamos a menção do filósofo ao termo "aprender a pensar" em conjunto com “aprender a habitar” como indicações de tarefas ontológicas e epocais. A partir disso, desenvolvemos tanto a noção de aprender a pensar, quanto a de aprender a habitar com o objetivo de ampliar a nossa concepção sobre as motivações que guiam a educação básica brasileira. Isso significa que tal desenvolvimento nos conduz para o tema da apropriação histórica como uma tarefa de resgate do pensamento através da rememoração. Tais ideias são desenvolvidas a partir do tema da habitação como contraste à época da técnica caracterizada pelo esquecimento do ser, na medida em que exploramos as características ontológicas de ambos os cenários. Ao passo que situamos tal debate, concluímos o segundo capítulo apresentando o tema da espacialidade ontológica como uma reflexão digna de nota, no que diz respeito à importância da participação da comunidade para a educação. Portanto, a partir da noção de aprender a pensar em contraste com a ameaça ao pensamento característico da época da técnica moderna, mostramos como aprender a habitar aparece como uma perspectiva não-violenta que preserva o próprio meio e resguarda a comunidade em questão através de prática educativa.

Palavras-chave: Ontologia 1; Educação 2; Época 3, Apropriação histórica 4, Currículo Brasileiro 5.

ABSTRACT

The present study aims at contextualizing Brazilian education within the framework of the age of technics, based on a reading of Heidegger's writings after the 1930s. In order to question the criteria that motivated the curricular choices within Brazil's education system, I shall appeal to the country's National Common Curricular Basis (BNCC) as a guiding principle to place the historical context in which we live in relation to the way we educate ourselves. To that end, I intend to show in the first chapter how the question of technics unfolds within Heidegger's philosophy in accordance with Western history, insofar as it expresses the consequences of a technical age by forgetting the question of being. It is also crucial to unravel the epochal setting from which technics rose so as to rescue the theme of thinking and thus connect an ontological approach to the subject of education. By means of the distinction between calculative and meditative thinking, I oppose what Heidegger calls framework (Gestell) with his introduction of the concept of "learning to think" in "What is Called Thinking?". In the second chapter, in developing the themes of dwelling and thinking, I show how a poetic element supports a trace of human existence. This poetic element comes up in the course of the investigation due to a broadening in the understanding of the meaning of the notion of dwelling in the age of technics. As we understand that not only dwelling but also thinking do not simply occur, we also rescue Heidegger's mentions of the terms "learning to think" and "learning to dwell" as descriptions of ontological and epochal tasks. Then I analyze these concepts to broaden our notion of the motivations that guide Brazilian basic education. This means that such a development leads us to the subject of historical appropriation as a quest to recover thinking through remembrance. Based on the opposition between the concept of dwelling and the epoch of technics, marked by its forgetfulness of being, I also develop these ideas further, as I explore the ontological features of both these settings. Moreover, in introducing this debate, I conclude the second chapter by presenting the concept of ontological spatiality as a noteworthy reflection on the importance of the participation of the community in education. Finally, I show, based on the notion of learning to think as opposed to the threat of technically oriented thinking, how learning to dwell appears as a non-violent perspective that preserves the environment and safeguards the community in question through educational practices.

Keywords: Ontology. Education. Epoch. Historical Appropriation. Brazilian Curriculum.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | EDUCAÇÃO E TÉCNICA NA ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER | 15 |
| 2.1 | SOBRE A QUESTÃO DA TÉCNICA E A HISTÓRIA DO OCIDENTE | 16 |
| 2.2 | A ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO | 23 |
| 1.1 | O PENSAMENTO NA ÉPOCA DA TÉCNICA: INTRODUÇÃO À NOÇÃO DE APRENDER A PENSAR | 29 |
| 2 | A EDUCAÇÃO E A TAREFA ONTOLÓGICA DE APRENDER A HABITAR..... | 36 |
| 2.1 | O QUE SIGNIFICA HABITAR? | 37 |
| 2.2 | SOBRE HABITAR POETICAMENTE | 41 |
| 2.3 | APRENDER A PENSAR: A MEDITAÇÃO COMO UMA OUTRA VIA PARA O PENSAMENTO | 44 |
| 2.4 | O PENSAMENTO DO <i>EREIGNIS</i> COMO APROPRIAÇÃO HISTÓRICA | 49 |
| 3 | HÁ ESPAÇO PARA O PENSAMENTO NO CURRÍCULO BRASILEIRO? | 55 |
| 3.1 | TÉCNICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES..... | 56 |
| 3.2 | SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO BRASILEIRO..... | 60 |
| 3.3 | SOBRE O PROTAGONISMO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 72 |
| 3.4 | ASPECTOS TÉCNICOS DA BNCC: QUAL O LUGAR DE APRENDER A PENSAR E APRENDER A HABITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA? | 77 |
| 3 | CONCLUSÃO..... | 98 |
| 4 | REFERÊNCIAS..... | 103 |

1 INTRODUÇÃO

A partir do presente estudo, buscamos colocar em questão o tema da educação na atualidade brasileira, na medida em que consideramos a interpretação da época da técnica moderna na filosofia heideggeriana como uma possibilidade de interpretação da configuração epocal vigente. Ressaltamos que não buscamos meramente identificar a educação brasileira como uma educação técnica. Por estas vias, colocamos em questão o tema da educação em uma perspectiva diferente da crítica ao tecnicismo, não subjetiva e existencial, mas ontológica e epocal. Isso significa ampliar nossa visão em direção a uma pergunta mais geral sobre o modo como construímos os sentidos e significados para a educação na nossa época.

É importante lembrar que não temos a pretensão de dar respostas exatas ou finais nem para a educação, tampouco para a questão do problema do ser em Heidegger. Tais escritos se apresentam, no geral, a partir da noção de um momento histórico que se pré-configura pela armação (Ge-stell) como uma espécie de desafio que ameaça a própria vida na terra. O respectivo conceito é apresentado a partir da noção de uma mobilização geral que é trazida inicialmente através do texto "A questão da técnica" (2007). É digno de nota ressaltarmos que nossa interpretação sobre a técnica em relação ao tema da mobilização tem como referência o texto "O trabalhador", de Ernst Junger (2002), que é relevante para a nossa compreensão sobre a técnica. Embora não faça parte do escopo deste trabalho discutir detalhadamente este tema, consultaremos tal referência.

Ao nos aprofundarmos na interpretação da técnica heideggeriana, apresentamos inicialmente as características da essência desta apresentadas a partir do texto "Meditação" (2010), como: o elemento dinâmico, total, imperial, racional e o elemento planetário que compõem a interpretação heideggeriana sobre o advento da técnica moderna. Na medida em que a compreensão do conceito da técnica diz respeito a uma contextualização sobre a história do ser, vemos emergir as consequências ontológicas da investigação epocal. Tais caracterizações são apresentadas em vista de desbravar a visão filosófica sobre a história do ser que se expande da modernidade em diante e que circunscreve o pensamento Ocidental. Isso significa ampliar nossa visão em direção a uma pergunta mais geral sobre o modo como construímos sentidos e significados para as nossas vidas. Nesse sentido, propomos que questionar o modo como nos educamos através da interpretação fenomenológica heideggeriana reflete em situar historicamente a relação entre humano, meio e técnica. Nossa hipótese é que uma interpretação da questão da técnica como uma questão epocal desvenda um caminho possível para ampliarmos nossa visão sobre a educação em vista de compreendermos que este

é um tema pertinente à ontologia também sob uma perspectiva epocal. No entanto, cabe ressaltar que o nosso interesse não é explorar o tema da educação em Heidegger, mas de interpretar como o significado das expressões de “aprender a pensar” e “aprender a habitar”, que são empregados em um contexto de discussão técnica em Heidegger, podem contribuir para o âmbito da educação. Ou seja, faz parte desta investigação questionar em quais medidas determinações técnicas fazem sentido para o contexto da comunidade brasileira para, conseqüentemente, termos em vista a seguinte questão: em que medida a relação entre técnica e ser humano transforma também o modo como nos educamos?

Uma vez que consideramos a diversidade dos contextos escolares no território nacional, não pretendemos realizar uma crítica meramente tecnicista ou meramente identificar a educação brasileira como uma educação técnica. No entanto, para situarmos as noções de aprender a pensar e aprender a habitar no contexto educacional brasileiro, será preciso nos aprofundarmos nos conceitos que circundam a filosofia heideggeriana posterior. Por este motivo, rastreamos o surgimento de ambos os conceitos, respectivamente, sobre aprender a pensar Heidegger diz que: “pensar é algo que se nos revela se nós mesmos pensamos. Para que um tal tentame seja bem-sucedido, é preciso que nos disponhamos a aprender a pensar” (HEIDEGGER, 2008, p. 111). Sendo assim, o pensamento como um exercício incessante diferencia-se do pensamento automatizado característico da era técnica. Este tema do pensamento será melhor desenvolvido tanto no primeiro capítulo, quanto no segundo. Este tema, embora pareça desenvolver-se em paralelo, sustenta nossa compreensão sobre a diferença entre um cenário técnico e um não técnico, por assim dizer. Em conjunto com a noção de aprender a pensar apresentada no final do primeiro capítulo, inauguramos o segundo capítulo explicando o tema da habitação na filosofia heideggeriana. É importante lembrar que não temos a pretensão de oferecer respostas exatas ou finais nem para a educação, tampouco para a questão do problema do ser em Heidegger. Nesse sentido, continuamos colhendo as contribuições da filosofia heideggeriana em vista de compreender em quais medidas podemos ampliar nossa visão sobre o modo como nos educamos. A partir disso, situar o significado a partir do qual o contexto técnico epocal acaba moldando o pensamento, nos ajuda a compreender também o modo como aprendemos a pensar. Afinal, podemos dizer que pensamos propriamente em um contexto de pré-configuração de uma dominação técnica? Diante desta questão, compreendemos que a noção de aprender a pensar, como aparece no final de “Construir, pensar, habitar” (2008), surge como indicativo de uma tarefa epocal que está além de aprender a pensar. Aprender a habitar surge, de acordo com a nossa leitura, como uma direção sob a qual o resgate ao pensamento caminha. Isso porque quando Heidegger se refere a uma crise habitacional ele

diz que “a crise propriamente dita do habitar consiste em que os mortais precisam sempre de novo buscar a essência do habitar, consiste em que os mortais devem primeiro aprender a habitar” (HEIDEGGER, 2008, p. 140). Observamos como a investigação sobre a relação inevitável entre o ser humano e sua habitação está articulada ao tema do pensamento na medida em que tanto o pensamento, quanto a construção (diferentemente da produção desafiadora) são indispensáveis para o habitar. Nas palavras do filósofo alemão, “construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar um ao outro” (HEIDEGGER, 2008, p. 140). Tal tema é introduzido na medida em que questionamos os desdobramentos das consequências de uma era técnica para a educação, desenvolvemos o tema do pensamento, uma vez que compreendemos, de forma expositiva, duas formas de concebê-lo, a saber: pelo viés técnico e pela característica meditativa. Apenas o primeiro aspecto será abordado no primeiro capítulo, pois o elemento calculativo como característica na armação (Ge-stell) se apresenta como característica racional, característica da época da técnica moderna. Na medida em que apresentamos o tema do pensamento em relação à ontologia epocal heideggeriana, refletimos sobre o modo como significamos as nossas vidas na terra. A partir disso, percebemos a tendência de ameaça em relação ao pensamento através de sua caracterização pela automatização e sistematização por meio de certo tipo de racionalidade criticada por Heidegger. Dito isso, através da presente leitura, indicamos o diagnóstico da caracterização epocal do esquecimento do ser como uma perspectiva que se apresenta por vias unilaterais que afetam a construção dos sentidos e significados históricos construídos por uma época. Para compreendermos em que medida a concepção do elemento racional contribui para a unilateralidade da construção de sentidos e significados para as nossas vidas, vamos analisar o elemento calculativo e seus desdobramentos.

Ao indicarmos a noção de aprender a pensar em contraste ao pensamento calculativo, observamos que a via calculativa não necessariamente precisa se apresentar como única alternativa para o pensamento. A partir disso, somos conduzidos a uma interpretação que preza pelo ato de pensar como algo indissociável da vida na terra. No entanto, vemos que a época da técnica é justamente ameaçadora para o pensamento filosófico e meditativo. Isso significa que a caracterização do pensamento calculativo como aspecto epocal nos faz carecer de compreender uma pluralidade de formas de habitar a terra.

Através da leitura de “O que quer dizer pensar?” (2008) em conjunto com “Construir, pensar, habitar” (2008), complementamos o tema da habitação a partir da sua relação com o elemento poético, na medida em que apresentamos a habitação e o pensamento por vias não-

violentas. Entretanto, o filósofo ressalta que não se trata de um mero estar no mundo, mas que o habitar poético envolve uma tarefa pertinente a cada época em questão. A partir desta reflexão, resgatamos o tema do pensamento e desdobramos a meditação aliada ao elemento poético. Isso significa que não basta pensar meramente, mas é preciso que o pensamento seja reflexivo, incessante, ou meditativo. Desenvolvemos a noção de meditação do pensamento a partir do segundo capítulo, como uma forma de resgate da noção de aprender a pensar. Nesse sentido, o elemento calculativo é resgatado neste momento em referência ao caráter racional da técnica, com o propósito de mostrar uma faceta do pensamento que esgota a si mesmo. Nesse sentido, a meditação emerge a partir da concepção do elemento poético como característica ontológica de uma forma de abertura epocal não-técnica. Isso significa que o questionamento promovido pela reflexão do pensamento possibilita que sentidos e significados sejam construídos em vez de uma mera reprodução automatizada. A meditação, ao diferenciar-se essencialmente do cálculo, amplia as atribuições conceituais em relação ao pensamento. Dessa forma, observamos que, para Heidegger, que o pensamento seja meditativo significa também que o pensamento retorna para a questão do ser. Portanto, a partir do elemento poético, surge a possibilidade de compreender o pensamento sob uma perspectiva que não seja apenas técnica.

Dito isso, ao explorarmos os conceitos que circundam a relação entre habitação e poesia, a memória aparece aliada ao resgate do ser e nos indica o caminho da rememoração do pensamento como uma tarefa do ser a ser cumprida sempre e incessantemente no decorrer das épocas. A partir disso, como aparece em Heidegger (2008), apresentamos também o tema da memória, como um elemento que nos possibilita recordar a própria história. Nesse sentido, ampliamos a noção de construção de sentidos e significados para as nossas vidas por meio da noção heideggeriana de apropriação histórica, na medida em que introduzimos o pensamento do Ereignis. Ao questionarmos o tema da educação a partir da habitação, continuaremos averiguando as relações entre o humano e o meio, buscando caracterizar o espaço no qual o ser habita. Isso significa que, ao adentrarmos a concepção heideggeriana de resgate ao ser, observamos que questionar a relação espacial entre os humanos mantém-se indispensável para a nossa investigação. Colocar este tema como questão, significa buscar uma saída frente à mobilização técnica que possibilite aprendermos a construir uma relação mais livre com a técnica.

Nesse sentido, o presente estudo, com uma proposta de leitura ontológica sobre a educação, viabiliza-se a partir de uma interpretação que busca considerar não apenas o elemento poético como única solução, mas que concebe a partir do elemento poético a compreensão da pluralidade de realidades que compõem a existência humana. Para isso, continuamos a presente

investigação ao nos aprofundarmos no tema da habitação através do conceito de espaço também em perspectiva ontológica para enfatizarmos que a construção de sentidos e significados como uma forma de apropriar-se historicamente interconecta a comunidade. Isso significa que questionar o que significa habitar na época da técnica nos conduz para aprender a pensar e aprender a habitar como tarefas indicadas pela necessidade do próprio contexto. Por este motivo, compreendemos que a participação da comunidade nos processos educacionais envolve apropriação histórica. Esta aparece para nós como uma espécie de motivação educacional que se exprime a partir da noção de aprender a pensar e em direção a aprender a habitar. Isso significa que grosso modo a apropriação histórica envolve, nesta leitura, uma relação interligada entre época, habitação e educação.

No terceiro capítulo, após a contextualização dos elementos técnicos como características da pré-configuração ontológica do Ocidente, tecemos as primeiras aproximações entre técnica e educação na medida em que enfatizamos o aspecto instrumental da técnica. Uma vez que colocamos em questão o modo como construímos em contraste com o modo como produzimos e desenvolvemos o pensamento sob uma perspectiva de construção de sentidos e significados das nossas vidas, mostraremos que tal discussão apresenta uma tarefa ontológica também pertinente à tarefa da educação. No âmbito educacional observamos que no geral, uma concepção pré-determinada sobre a relação entre ser humano, seu meio e seus pensamentos podem manifestar-se nas escolhas dos critérios que configuram os aprendizados de certa época. Por conseguinte, é a partir do diagnóstico da era da técnica acerca da produção desafiadora em relação à própria natureza que adentramos minuciosamente a argumentação heideggeriana a fim de explorar suas semelhanças e limites em relação ao esboço de um panorama geral da nossa época atual. Para isso, propomos pensar a técnica para além da produção, mas também sob os aspectos e fundamentos que sustentam tal produção desafiadora. Nesse sentido, os elementos característicos da técnica apresentados até agora servem para indicar o contexto sobre o qual buscaremos situar as tendências epocais que invadem o âmbito educacional brasileiro. Para isso, antes de nos aprofundarmos nos elementos técnicos, buscaremos reconstruir alguns elementos históricos em relação à educação brasileira, na medida em que esboçamos um panorama das mudanças que ocorreram em relação a uma espécie de concepção mais geral sobre os critérios de escolha de como nos educamos no território brasileiro. Para isso, recapitulamos historicamente os eventos que marcam transformações para o âmbito educacional, inclusive no que diz respeito a determinações normativas que ocorreram no período posterior à década de 30 no Brasil. Desta forma, ao questionarmos os critérios que motivam a formação básica, observamos que as determinações curriculares resguardam em si

os moldes do que se pretende que seja a educação brasileira. As transformações históricas que defenderam a permanência de determinados conteúdos e disciplinas em detrimento de outros revelam para nós diferentes formas de significar o mundo. No entanto, com a dominação técnica, compreendemos a importância de aprender a pensar a educação para uma época. Isso significa que aprender a pensar sobre o modo como habitamos se articula como motivações que podem contribuir para a construção dos critérios de escolha do currículo nacional, uma vez que não são pré-determinados. A escolha de um caminho mais adequado com a técnica, que se sustente por vias que não sejam exclusivamente técnicas e violentas, nos indica para a tarefa de aprender a pensar e aprender a habitar.

Nesse sentido, a introdução do tema do ensino de Filosofia como disciplina que resguarda a possibilidade de questionar e refletir no sentido de aprender a pensar aproxima o tema da tarefa ontológica do pensamento como uma tarefa também pertinente à comunidade de determinada época. Para isso, desenvolvemos a leitura de textos que abordem o tema do ensino de Filosofia na educação brasileira à luz das discussões ontológicas heideggerianas que circundam o tema da questão da técnica como um fenômeno epocal e global, na medida em que compreendemos que a noção de comunidade fortalece a compreensão sobre o sentido de aprender a pensar e aprender a habitar. A partir disso, a motivação de aprender a habitar mostrase na relação entre a apropriação histórica e a própria comunidade, uma vez que é a própria vida desta que está em questão. Desta forma, aprender a habitar promove que sejam colocadas questões pertinentes a cada época no que diz respeito à relação entre humano e o próprio meio. Pensando em valorizar o tema do pensamento e da Filosofia em conjunto com o tema da educação e da habitação, completamos o percurso de investigação sobre como as expressões “aprender a pensar” e “aprender a habitar” nos auxiliam na compreensão da educação brasileira sob uma perspectiva diferente das apresentadas regularmente pelos documentos normativos. Com isso, observamos que os conceitos de época, habitação e pensamento são indispensáveis para refletirmos sobre a educação no contexto brasileiro a partir de uma perspectiva ontológica.

2 EDUCAÇÃO E TÉCNICA NA ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER

Introduziremos o tema da técnica na medida em que direcionamos a investigação para a compreensão do sentido sob o qual Heidegger situa o esquecimento do ser como um diagnóstico epocal. A partir disso, o tema da questão da técnica será desdobrado com o propósito de nos aprofundarmos em suas características elementares. Nossa hipótese é a de que através do aprofundamento dos conceitos acerca da época da técnica, sejamos capazes de compreender em que momento histórico situamos uma discussão ontológica sobre a educação brasileira. Embora o tema da educação não seja exposto em Heidegger, nossa proposta envolve repensar o tema da educação na medida em que interpretamos a relação entre os seres humanos com a natureza a partir da consideração do advento da técnica moderna. Para situar o tema da educação em uma discussão ontológica sobre a questão da técnica, buscaremos compreender esta a partir de suas características e configurações na medida em que avaliamos sua relevância para interpretar a época atual. Isso significa contextualizar o surgimento do tema da questão da técnica para o filósofo alemão, uma vez que compreendemos a interpretação da história do ser a partir da história da Filosofia Ocidental. Desta forma, apresentaremos a determinação instrumental da técnica seguida de uma diferenciação entre época antiga Grega e época moderna Europeia como modelos de análise para uma interpretação acerca da realidade brasileira. Através da relação entre a questão da técnica e a história do ser como se apresentam nos escritos posteriores à década de 30, inauguramos o tema do esquecimento do ser como um diagnóstico epocal percorrido pelo caminho do ser.

A partir do diagnóstico epocal heideggeriano sobre a época da técnica como uma época de esquecimento do ser, desenvolvemos os conceitos que nos auxiliam na compreensão do cenário técnico a partir do aspecto destrutivo em relação ao próprio meio. Para situarmos a dinâmica invasiva da técnica nos mais diversos âmbitos da vida, (seja do ser humano consigo mesmo, com os outros, ou com o mundo) apresentaremos elementos que Heidegger considera característicos da armação (Ge-stell), como apresentados em “Meditação” (2010). A partir disso, desenvolvemos e apresentamos a compreensão heideggeriana sobre o diagnóstico do esquecimento do ser baseada na pré-configuração de elementos técnicos como uma caracterização para o pensamento, se manifesta como uma etapa desta leitura para conectar a Filosofia, pensamento e época. Diante de tal diagnóstico, supomos a pertinência desta leitura no contexto brasileiro na medida em que aproximamo-nos de uma realidade que pode ser caracterizada por uma espécie de falência de pensamento com o esvaziamento das questões filosóficas ocasionado pela própria atitude epocal de supervalorização de elementos, no mais

das vezes, técnicos. Para averiguarmos as consequências epocais ocasionadas por este caminho do ser, apresentaremos com mais detalhes uma discussão ao redor do tema do pensamento na época da técnica. Para ampliarmos a discussão, finalizamos o primeiro capítulo ao apresentarmos as diferenças entre o que significa pensar por uma via calculativa como interpretação única e exclusivamente técnica em contraste com o pensamento como um incessante exercício de aprender a pensar. Esta distinção entre pensamento meditativo e pensamento calculativo reflete uma estratégia de exposição didática para a compreensão da relação entre pensamento, aprendizado e época.

2.1 SOBRE A QUESTÃO DA TÉCNICA E A HISTÓRIA DO OCIDENTE

Questionar a técnica heideggeriana é também investigar a origem do pensamento filosófico Ocidental. Se pensarmos na técnica como um aspecto sob o qual a trajetória do ser se realiza, podemos a partir dela, discutir o que Heidegger chama de história do ser. Há, nesse sentido, uma profunda relação entre a questão da técnica e ao que o filósofo se refere como a história do ser. Este é um termo que aparece inicialmente em um texto intitulado “Sobre a essência da verdade”, publicado originalmente em 1943, com base em uma aula do filósofo proferida em 1930. Basicamente, o filósofo contextualiza a origem da história do ser a partir da origem da história ocidental, no momento em que o primeiro pensador questiona os entes¹. A relação dos entes com a história permite ao filósofo compreender visões diferentes sobre o ser ao longo da história. No entanto, é importante ressaltar que o escopo histórico se limita de forma exclusiva à história do Ocidente. O conceito de técnica será reconstruído em vista da perspectiva da história do Ocidente, como faz o filósofo alemão, mas é importante ressaltar que esta leitura não corresponde a uma espécie de compreensão em totalidade da história. As considerações que nos interessam a respeito do surgimento do termo da técnica e seu uso na filosofia heideggeriana assumem que a história do ser envolve várias épocas (Epoche). Nesse sentido, ao elencar as possíveis diferenças ontológicas entre épocas, no que diz respeito ao entendimento sobre a técnica, coloca-se em questão em que medida a interpretação da técnica ainda pode ser compreendida como um elemento ontológico de leitura da época atual.

Desta forma, contextualizamos a perspectiva que investiga a questão do ser pelo caminho da pergunta pela técnica a partir de Heidegger (2007). Neste texto, o filósofo alemão

¹ Há uma diferença entre ser e ente na filosofia heideggeriana. Ente é tudo aquilo que *é* no mundo. No entanto, para todo ente há um modo de ser correspondente e que o distinguirá de outros entes em relação à sua posição no mundo.

conduz a investigação filosófica sobre o fenômeno da técnica como um conceito central para o entendimento do momento histórico do qual o mesmo pertenceu. É possível indicarmos o interesse do filósofo em investigar o fenômeno da técnica ao considerarmos o protagonismo da Alemanha no cenário mundial pós-guerra. Nesse sentido, sob uma perspectiva ontológica, a técnica resguarda uma potência de mobilização de todos os entes para o advento da guerra². Uma vez que nossa pesquisa busca apoiar-se sobre o caminho percorrido pelo filósofo e não apenas sobre os resultados de sua investigação, julgamos necessário reconstruirmos a questão do ser pela questão da técnica antes de colocarmos em discussão em que medida a técnica mobiliza todos os entes. Segundo Heidegger, é necessário questionar nossa relação com a técnica para que possamos direcionar nossa existência a “uma livre relação para com ela” (HEIDEGGER, 2007, p. 375). Portanto, quando correspondemos à sua essência e a questionamos, experimentamos uma relação adequada com a mesma.

Ao nos questionarmos sobre a questão da técnica, dois aspectos instrumentais emergem inicialmente, a saber: 1) que a técnica é um meio para fins e, 2) que a técnica é um fazer humano. É imprescindível valermos-nos destas determinações em relação interdependente, uma vez que “estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano” (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Tal determinação instrumental, que também é antropológica, diz respeito ao uso de instrumentos, aparelhos e máquinas, no entanto, mostra-se insuficiente já que não exprime a essência da técnica. Buscar a essência da técnica se revela a partir da investigação ontológica deste conceito, na medida em que nos permitimos pensar para além da nossa relação com artefatos, nossa relação com nós mesmos, com os outros e também com diversos âmbitos da época em que vivemos. Porém, não vamos deixar de explorar a determinação instrumental, uma vez que “todo esforço para conduzir o homem a uma correta relação com a técnica é determinado pela concepção instrumental da técnica. Tudo se reduz ao lidar de modo adequado

² Heidegger é contemporâneo do filósofo alemão Ernst Jünger, que também escreve sobre a sua época na medida em que interpreta o acontecimento da guerra a partir de sua configuração ontológica. É possível identificar a adesão de Heidegger a alguns conceitos de Junger, especialmente em relação ao texto “O trabalhador” (JÜNGER, 2000). Por exemplo, é através da figura do trabalhador que Junger esboça a discussão sobre o ser humano histórico a partir de uma identificação entre um singular e um tipo (geral). Com essa relação, ao lermos Heidegger, podemos identificar a característica da técnica como configuração de uma época que não se encarna em uma pessoa ou em outra, mas que está espraiada no singular, mesmo que o singular saiba disso ou não. Nesse sentido, entendemos que todas as nossas relações são relações técnicas que têm a figura do trabalhador como centro, na medida em que mobilizam ao seu redor tudo aquilo que o trabalhador necessita. A noção de mobilização total aparece nos escritos de Heidegger posteriores à década de 30, em concomitância com o diagnóstico da época da técnica moderna por meio da qual todos os entes se mostram disponíveis. A mobilização total é a crescente transformação da vida em energia para um determinado uso (utilizado/ explorado), sem objetivos senão a dominação de todos os entes. Embora Heidegger ressignifique vários conceitos, o sentido de interpretação de uma configuração epocal é semelhante.

com a técnica enquanto meio” (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Ao destacarmos a instrumentalidade da técnica ressaltamos sua determinação de meio para fins que constituem um fazer humano, sem que se revele propriamente sua essência. No entanto, a partir desta determinação instrumental, somos capazes de compreender que ao ser um meio para algo, e ao ter uma finalidade, uma espécie de causalidade se revela a partir de “aquilo que tem como consequência um efeito” (HEIDEGGER, 2007, p. 377). Como vimos, a técnica aparece no modo como nos relacionamos com instrumentos, mas também no modo como compreendemos a nossa própria vida. Isso significa que nossa compreensão de mundo seria construída baseada em uma causalidade técnica que pressupõe a disponibilidade dos entes de se transformarem em meios *para* algo. Ao questionarmos a técnica como um meio para algo, recorrentemente poderíamos indicá-la como *algo* manipulado pelo fazer humano, sendo então, dominada por estes. No entanto, “o querer-dominar se torna tão mais iminente quanto mais a técnica ameaça escapar do domínio dos homens” (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Isso significa que ao nos colocarmos em direção à essência da técnica desvendamos, através da determinação instrumental da técnica enquanto meio, uma potência de transformação dos entes em meios para algo; o que também significa que nós estaríamos sob o domínio da técnica como meios disponíveis *para* algo. Uma vez que buscamos elencar as características de pré-configuração epocal através dos indícios heideggerianos, na tentativa de compreender a configuração da época atual, nos perguntamos: em que medida podemos dizer que participamos, escolhemos e determinamos por nós mesmos as relações que configuram a atualidade da época em que vivemos?

Ao utilizarmos a história do Ocidente como uma exposição didática para refletirmos sobre a forma como produzimos e, conseqüentemente, significamos nossas vidas em dado momento histórico, esboçamos um panorama geral tanto sobre a questão da técnica, quanto sobre a história do ser. Desta forma, como hipótese do presente trabalho, a caracterização ontológica da técnica como uma concepção epocal revela, através do modo como nos relacionamos com a produção, uma espécie de repetição que nos *ensina* a ser de determinado modo. A partir disso, sugerimos aprofundarmo-nos no debate sobre a técnica, para além das conseqüências de uma determinação instrumental, na medida em que exploramos as diferenças nos modos de essencializar a produção ao longo da história do Ocidente. Isso não significa diretamente responder a questão acima, mas envolve pensarmos que há uma relação íntima entre o modo como significamos nossas vidas e o modo como nos educamos, sendo que o último implica, em certo sentido, em uma ou mais escolhas que delimitam o que deve ser ensinado/aprendido em determinada época.

Desta forma, ao prosseguirmos em Heidegger (2007), situamos a produção a partir da noção de fabricação. A fabricação aparece para situar a discussão sobre a causalidade, que surge do questionamento do fazer surgir um algo que emerge a partir de si mesmo. O modo com o qual a técnica antiga se essencializa faz *aparecer* algo a partir da causalidade denominada pelo filósofo como: os modos de comprometimento. A causalidade não é compreendida por Heidegger como um reagir ou como um efetuar, mas “o que nós denominamos causa, [...] significa para os gregos αιτιον, o que compromete uma outra coisa” e, portanto, “as quatro causas são os modos de comprometimento relacionados entre si” (HEIDEGGER, 2007, p. 378). Heidegger parece compreender como análogos os conceitos de ocasionamento e comprometimento:

O comprometimento é um ocasionamento no sentido de um tal deixar situar. A partir da perspectiva do que os gregos experimentaram no comprometimento, na αιτια, damos agora à palavra “ocasionar” um amplo sentido, a ponto de esta palavra denominar a essência da causalidade pensada de modo grego. (HEIDEGGER, 2007, p. 379).

Segundo Heidegger, os modos de comprometimento são as quatro causas da doutrina aristotélica³, e estas fazem com que algo apareça. O que aparece é aquilo que surge à frente, no entanto, “o trazer à frente somente se dá na medida em que algo oculto chega ao desocultamento⁴” (HEIDEGGER, 2007, p. 380). Isso significa que, na medida em que algo na realidade é desvelado, mostra-se diante de nós algo que antes não podia ser compreendido. Dos modos de comprometimento emerge “tanto o que cresce na natureza quanto o que é feito pelo artesão e pela arte” (HEIDEGGER, 2007, p. 379). Tanto o que cresce da natureza, quanto aquilo que é feito pelo artesão, em certo sentido, aparecem na medida em que revelam algo de novo. Aparecer aqui, é revelar algo e, aquilo que é revelado é também um desabrigar da verdade⁵.

A noção de desabrigar (*Entbergen*) será importante para entendermos que a realidade se revela a partir de uma pré-configuração. Portanto, uma pré-configuração da realidade exprime,

³ Ao citar a doutrina das quatro causas de Aristóteles, Heidegger as elenca da seguinte forma: “1. a causa materialis, o material, a matéria a partir da qual, por exemplo, uma taça de prata é feita; 2. a causa formalis, a forma, a figura, na qual se instala o material; 3. a causa finalis, o fim, por exemplo, o sacrifício para o qual a taça requerida é determinada segundo matéria e forma. 4. a causa efficiens, o forjador da prata que efetua o efeito, a taça real acabada” (HEIDEGGER, 2007, p. 377).

⁴ Podemos dizer que “Verdade é, para Heidegger, desencobrimento [Unverborgenheit]” ou “desvelamento [Entborgenheit]” e nesse sentido, “a importância do desencobrimento, e a ideia de que itens de diferentes tipos estejam desencobertos de diferentes maneiras ou em diferentes sentidos é constante. Justamente porque a verdade é essencialmente desvelamento [Entborgenheit] de entes, o modo particular do desvelamento (verdade) é governado e determinado pelo modo de ser, i.e., pelo seu ser” (INWOOD, p. 37-38). O filósofo nos dá a entender que o desencobrimento ao qual nos referimos também pode ser compreendido como desvelamento, desta forma, optamos por esta tradução.

⁵ É no âmbito do desvelar que acontece a ἀληθεια (verdade). Para o filósofo, o desabrigar da verdade tem um papel importante em relação à essência da técnica e aqui pode ser entendido como um “revelar-se”.

na filosofia heideggeriana, duas coisas, a saber: um desabrigar e um ocultar; essa é base da dinâmica da metodologia fenomenológica do filósofo alemão. A fabricação de algo, nesse sentido, abre espaço no mundo para que esse algo apareça na medida em que revela consigo o que foi produzido. O termo grego Τεχνη remete à produção em geral e abrange também a produção artística. Isso significa que para os gregos a fabricação de artefatos não se restringe ao fazer manual, mas justamente pertence à Ποησις, isto é, é algo poético. No entanto, o tema da arte em relação a técnica será desenvolvido no próximo capítulo. Por enquanto, ao apresentar os questionamentos heideggerianos sobre a essência da técnica antiga e moderna, mostraremos como o debate sobre a causalidade contribui para avançarmos na investigação sobre o significado de uma determinação instrumental da técnica para o âmbito epocal.

A técnica antiga, portanto, se essencializa na medida em que a verdade de algo é desabrigada e “não consiste no fazer e manejar, não consiste em empregar meios, mas no mencionado desabrigar; [...] τεχνη é um levar à frente” (HEIDEGGER, 2007, p. 381, tradução modificada). Então, a partir da causalidade chegamos a noção de essencialização da técnica antiga. Tendo em vista o modo como a técnica antiga se essencializa, a palavra τεχνη como determinam os gregos, se refere a uma espécie de conduzir, uma vez que “conduzir por um caminho significa em nossa língua: enviar” (HEIDEGGER, 2007, p. 388). Poderíamos dizer que essa é uma perspectiva para compreendermos a noção de configuração histórica, e a partir disso:

Denominamos aquele enviar que recolhe e que primeiramente leva o homem para o caminho do desvelar, como sendo o destino. A partir daqui determina-se a essência de toda a história. Ela não é somente o objeto da historiografia nem somente a ratificação do fazer humano. Este somente quando é algo destinal é algo histórico. (HEIDEGGER, 2007, p. 388).

O desabrigar da técnica antiga revela uma configuração histórica de compreensão de mundo que enviou sentido e significado para os próximos humanos que habitaram a terra. O destino seria o envio do ser ao longo da história através do caminho do desabrigar da verdade. O destino, portanto, designa o envio do humano ao caminho do desabrigar a partir de configurações epocais específicas, isto é, dependendo do modo com o qual se situa a produção técnica. Por meio da comparação entre épocas, observamos com mais detalhes o sentido de levar à frente da técnica antiga a partir do desabrigar da mesma. Essa aproximação entre épocas é possível no interior do pensamento heideggeriano, uma vez que

In historical discourse it is common to distinguish different periods or epochs in terms of the defining characteristics that they share and which differentiate them from other periods. On these terms, the ancient era is differentiated from the medieval, the medieval from the modern and so on. Each period is an epoch and an epoch is a historically defined configuration of meaning in terms of which the historian may

characterize (and criticize) individuals, societies and civilizations. (TONNER, 2015, p. 133)⁶.

Nesse sentido, enquanto o desabrigar da antiguidade se resguarda em um levar à frente, a técnica moderna, pelo contrário, se essencializa a partir do desafio. O desvelar no sentido do desafio “estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal” (HEIDEGGER, 2007, p. 381). O desafio é, portanto, uma forma de transformar a natureza em algo passível de armazenamento. Isso significa que existe uma espécie de operacionalidade no modo com o qual o ser humano lida com a natureza. Essa operacionalidade corresponde a uma espécie de processo a partir da qual “explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desabrigar” (HEIDEGGER, 2007, p. 382, tradução modificada). Essas características são mediadas pela técnica e complementam a compreensão da questão da técnica na época atual. Para melhor ilustrarmos a diferença entre a técnica antiga e a moderna, podemos tomar como exemplo, o manejo de uma região da terra que é:

Desafiada por causa da demanda de carvão e minério. A riqueza da terra desabriga-se agora como reserva mineral de carvão, o solo como espaço de depósitos minerais. De outro modo se mostrava o campo que o camponês antigamente preparava, onde preparar ainda significava: cuidar e guardar. O fazer do camponês não desafia o solo do campo. Ao semear a semente, ele entrega a semeadura às forças do crescimento e protege seu desenvolvimento. Entretanto, também a preparação do campo entrou na esteira de um tipo de preparação diferente [...] Esta preparação põe a natureza no sentido do desafio. O campo é agora uma indústria de alimentação motorizada. (HEIDEGGER, 2007, p. 381-382).

As características de cuidado e resguardo parecem velar-se na medida em que a relação entre ser humano e mundo se modifica pela técnica e passa a assumir o caráter de preparação do desafio. A preparação envolve pressupor a disponibilidade dos entes no processo de exploração, transformação, armazenamento e distribuição de forças. Nesse sentido, a dinâmica do desafio não só pressupõe tal disponibilidade como solicita os entes a partir do que chamaremos de requerimento, ou requerer. No entanto, a operacionalidade da técnica não se restringe ao fazer humano, ou à vontade humana. Isso significa que:

na medida em que o homem cultiva a técnica, ele toma parte no requerer enquanto um modo de desabrigar. Entretanto, o desabrigar mesmo, no seio do qual o requerer se

⁶ In historical discourse it is common to distinguish different periods or epochs in terms of the defining characteristics that they share and which differentiate them from other periods. On these terms, the ancient era is differentiated from the medieval, the medieval from the modern and so on. Each period is an epoch and an epoch is a historically defined configuration of meaning in terms of which the historian may characterize (and criticize) individuals, societies and civilizations. (TONNER, 2015, p. 133) Tradução livre: “No discurso histórico é comum distinguir diferentes períodos ou épocas em termos das características definidoras que compartilham e que os diferenciam de outros períodos. Nestes termos, a era antiga é diferenciada da medieval, a medieval da moderna e assim por diante. Cada período é uma época e uma época é uma configuração de significado historicamente definida em termos dos quais o historiador pode caracterizar (e criticar) indivíduos, sociedades e civilizações” (TONNER, 2015, p. 133).

desdobra, nunca é algo feito pelo homem. (HEIDEGGER, 2007, p. 384, tradução modificada).

Como vimos, até mesmo o ser humano se torna um ente disponível e requerido pela técnica e, nesta perspectiva, a este resta corresponder com tal configuração técnica pré-determinada por sua época. Se nos aproximarmos do modo como a técnica moderna se essencializa a partir de uma dinâmica que não é realizada pelo humano, então nos afastamos da noção instrumental da técnica como um fazer humano. Desta forma, nos aproximamos da essência da técnica em vista do conceito de armação que significa basicamente “o modo de desvelar que impera na essência da técnica moderna e não é propriamente nada técnico” (HEIDEGGER, 2007, p. 385). Nesse sentido, a armação não é “nem um fazer humano nem um mero meio” e portanto, “a determinação somente instrumental, antropológica, da técnica torna-se, em princípio, ilusória” (HEIDEGGER, 2007, p. 386).

Antes do uso de *Ge-stell*, Heidegger empregava o termo maquinação na década de 1930 para descrever a essência da técnica moderna. Na obra “Meditação”, o filósofo elenca as características fundamentais da maquinação, a saber: 1) o elemento dinâmico, que se fundamenta de forma mais efetiva na essência da força com a qual a técnica opera; 2) o total, como um aspecto que preserva a “peculiaridade da essência do poder”, uma vez que este não tolera nada que esteja fora do seu escopo; 3) o imperial, que diz respeito ao “caráter de comando do poder” na medida em que se estabelece uma relação de “submissão imperativa de tudo aquilo que precisa adentrar o seu círculo de disposição” (HEIDEGGER, 2010, p. 20); 4) o racional, que refere-se ao aspecto calculativo sobre a organização e a distribuição das forças envolvidas, e, por fim, 5) o elemento planetário, que designa o caráter abrangente da técnica para além de uma delimitação territorial específica, ou seja, este elemento destaca o avanço da técnica para além da superfície terrestre habitada. Esses elementos entrelaçados de forma interdependente retratam características mais profundas da técnica em relação a sua operacionalidade. Na modernidade, a produção não conduz à frente através do cuidado e resguardo, mas desafia a natureza na medida em que explora, transforma, armazena e distribui os recursos naturais. Através da produção, a dinâmica imperial da técnica moderna se viabiliza em um âmbito global, de forma racional e total. A conclusão subsequente a esses aspectos revela que a técnica moderna exhibe sua finalidade em si mesma, uma vez que visa englobar a todos os entes de forma indiscriminada através de uma dinâmica de dominação intrínseca ao seu próprio funcionamento. Nesse sentido, a dinâmica da técnica moderna, com as características que elencamos dizem respeito a uma pré-configuração que se estende para toda uma época. Desse modo:

In Heidegger's philosophy there is an account of the very happening of historical epochs. Heidegger names that event – Ereignis – whereby historical epochs and their attendant civilizations come to be in the first place. In Heidegger's terms, Ereignis is that very granting of historical epochs and this event provides for the possibility of human history. Ereignis is that revelation and appropriation of meaningful presence which grants historical humans the possibility of determining the meaning of their lives. (TONNER, 2015, p. 133)⁷

Nesse sentido, produzir se revela como um conceito que permanece tanto na antiguidade, quanto na modernidade, se transformando dependendo do modo como este se essencializa. Poderíamos dizer que o modo como produzimos em relação à própria natureza como matéria-prima reflete uma forma de significação da vida na terra. É, portanto, na perspectiva da nossa relação de produção com a natureza que podemos começar a pensar sobre aquilo que aprendemos em nossa época.

2.2 A ÉPOCA DO ESQUECIMENTO DO SER E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

Para situar a época do esquecimento do ser, buscamos contextualizar a questão da técnica a partir do desdobramento de cinco elementos característicos da maquinação (*Ge-stell*), como vimos, o elemento dinâmico, total, imperial, racional e planetário. Esses elementos compõem o que estamos denominando por diagnóstico epocal. Ao utilizarmos o termo “diagnóstico epocal”, estamos nos referindo à investigação heideggeriana sobre o que constitui certa época. O diagnóstico heideggeriano sobre a modernidade revela através da comparação histórica com outras épocas, como reconstruímos aqui, que não há nada parecido com o fenômeno da época moderna. Digamos que as características elementares da técnica se apresentam no pensamento do filósofo como uma tentativa de compreender sua época. Inspirado pelo advento da mobilização para a guerra e em paralelo ao avanço da ciência moderna, Heidegger começa a fazer aparecer em seus escritos uma discussão sobre o niilismo⁸. Para Heidegger, a época moderna é também a época em que consiste o esquecimento do ser.

⁷ Tradução livre: “Na filosofia de Heidegger, há um relato do próprio acontecimento de épocas históricas. Heidegger nomeia esse evento - *Ereignis* - por meio do qual as épocas históricas e as civilizações que as acompanham surgem em primeiro lugar. Nos termos de Heidegger, *Ereignis* é a própria concessão de épocas históricas e este evento prevê a possibilidade da história humana. *Ereignis* é aquela revelação e apropriação da presença significativa que concede aos humanos históricos a possibilidade de determinar o sentido de suas vidas. (TONNER, 2015, p. 133)

⁸ No texto “Sobre o problema do ser: o caminho do campo” (1969), em cartas para Junger, Heidegger comenta sobre o niilismo como uma espécie de diagnóstico epocal já detectado por Nietzsche. Essa noção se assemelha à visão heideggeriana sobre a técnica na medida em que a noção de vontade de poder é trabalhada de forma parecida em ambos autores. Precisaríamos de mais tempo para averiguar essa relação, mas no geral, podemos indicar que esta referência é possível.

No decorrer da história, com as contribuições do avanço científico para a mobilização técnica, o filósofo identifica uma espécie de esgotamento das questões filosóficas, que se reflete no problema da questão do ser. Para o filósofo, desde os gregos a questão do ser poderia ser tratada de forma mais adequada e atenta que a restrição das questões filosóficas na medida em que esquecemos de colocar a questão sobre o ser. Para nós, essa questão está intimamente ligada ao tema da educação, uma vez que aquilo que fundamenta uma configuração epocal parece também pré-configurar o modo como concebemos o direcionamento de um sentido para a educação. Nossa questão é explorar os desdobramentos dos elementos técnicos em vista de detalhar nossa investigação sobre as consequências de um diagnóstico epocal de esquecimento para o modo como nos educamos sob este território. Para isso, vamos destacar a apresentação do elemento racional a partir do cálculo como um recurso didático explicativo para nos aprofundarmos nos detalhes da operacionalidade técnica e compreender em que sentido (ou sentidos) concebemos o modo como nos educamos na época atual; dado o contexto brasileiro. Por este motivo, e pela busca de uma apresentação didática e simplificada em relação ao tema da essência da técnica, optamos pela escolha de apenas um dos seus elementos como fio condutor da nossa investigação sobre os elementos técnicos. Não significa que estamos descartando ou inferiorizando os outros elementos, pelo contrário, buscaremos apresentar uma leitura interdependente entre os elementos essenciais da técnica. No entanto, em nossa interpretação, o elemento racional se revela para nós como um guia para compreendermos com maior amplitude tanto a época da técnica, quanto a possível proximidade da questão da técnica em relação ao tema da educação, como mostraremos a seguir.

Como explicamos anteriormente, o processo de transformação da técnica aparece conjuntamente com os termos de exploração, transformação, armazenamento e distribuição de forças. Isso expressa o caráter racional sob o qual a técnica se mostra a partir do cálculo das forças naturais e da matematização do real, uma vez que se realiza a partir do comando que “envolve o círculo fechado da distribuição e da direção de forças”. (HEIDEGGER, 2010, p. 20). O círculo fechado é o que engloba todo e qualquer ente para a mobilização técnica, através do que chamamos de requerimento, como já vimos. A direção, ou a distribuição de forças estão ligadas ao processo de armazenamento e exploração, que transforma as forças da realidade passíveis ao cálculo. Segundo Heidegger, é porque a ciência exata da natureza em “seu modo de representar põe a natureza como um complexo de forças passíveis ao cálculo” (HEIDEGGER, 2007, p. 386) que “a física põe a natureza como pura teoria, para que ela se exponha como um contexto de forças previamente passível de ser calculado” (HEIDEGGER, 2007, p. 386). Por moderna ciência exata da natureza entendemos, a partir de Heidegger, a física

moderna. No entanto, é importante notar que a técnica moderna não surge meramente a partir do advento da física moderna, mas ela é o destino histórico sob o qual se origina o pensamento grego. E nesse sentido, se a técnica repousa sobre a física moderna é porque “a física moderna é, em sua proveniência [...] precursora da armação” (HEIDEGGER, 2007, p. 386). Por mais que a ciência natural matematizada tenha registros historiográficos anteriores à técnica moderna, para Heidegger, a moderna teoria física resguarda a preparação que determina a realidade como representação de uma forma específica e distinta de toda época anterior. Segundo a leitura heideggeriana, a configuração ontológica da época moderna se traduz pela concepção de representação da realidade. Para Heidegger, a concepção moderna de representação da realidade se traduz na transformação da realidade em forças calculáveis e, na medida em que nos aprofundamos no caráter racional da armação, sob esta perspectiva, somos conduzidos para a compreensão de que, como explica Alves Neto (2018), o ser humano é transformado em representação do sujeito, que “torna-se o fundamento, o espaço de medida e controle científico-tecnológico do ente em seu todo, garantindo a planificação, a objetivação e a própria funcionalização do real em todas as suas realizações” (ALVES NETO, 2018, p. 282). Nesse sentido, a racionalidade científica fundamentada no elemento calculativo funciona através da transformação dos processos naturais em experimentos que reagem de acordo com funções matemáticas. Aqui, o termo científico-tecnológico nos indica a ligação entre a ciência e a técnica moderna já citada por Heidegger; no entanto, não seria coerente identificarmos técnica e tecnologia como sinônimos⁹. Por fim, as etapas do processo científico se sustentam sobre uma concepção fundamentada na representação da realidade que demonstra a centralização da racionalidade. De acordo com Alves Neto, “Heidegger concebe a era moderna como um contexto histórico-ontológico em que o homem, como sujeito de representações, torna-se a medida e o centro de referência do ente enquanto tal na totalidade” (ALVES NETO, 2010, p. 279). Isso significa que, “a verdade do ente passa a ser compreendida de tal modo que ela é posta pelo homem como sujeito que representa e calcula a objetividade” (ALVES NETO, 2010, p. 281). Ou seja, o ente se transforma em um sujeito que se situa a partir de estruturas representativas fundamentadas em princípios lógicos e racionais. Nesse sentido, a verdade fundada na representação objetiva a partir de uma subjetividade racional que realiza suas conclusões por meios lógicos e calculativos caracteriza a concepção moderna desse conceito.

⁹ Nesse sentido, evitaremos o termo tecnologia, muito embora possamos perceber que a produção de aparelhos tecnológicos é indispensável para a ciência (uma vez que esta depende da produção de artefatos para continuar a experimentar, calcular e também preparar, organizar, sistematizar e requerer os entes).

Heidegger nos mostra que através do advento da moderna ciência, os meios calculativos buscam garantir uma forma efetiva de conceber a realidade, embora essa seja uma realidade a partir da qual o humano assume a postura de requerente e requerido¹⁰. Ao elencarmos os desdobramentos conceituais do elemento calculativo no interior da nossa investigação, apresentamos como consequência última na pré-configuração de um esquema de dominação de todos os entes denominado de os três modos de encobrimento, que Heidegger menciona em “Contribuições da Filosofia” (2015). O filósofo retoma justamente o elemento racional da técnica pelo seu caráter calculador que, aliado à conformidade estabelecida pelo comando, exhibe o aspecto da dominação de forma planejada, na medida em que reúne e organiza a realidade em uma espécie de asseguramento da inquestionabilidade sobre o ser. Isso significa que a pergunta sobre a essência da verdade se torna irrelevante para a operacionalidade da dominação da técnica. Isso é justamente o que caracteriza a época do esquecimento do ser. Seguindo a investigação dos escritos heideggerianos, em “Contribuições”, Heidegger apresenta o cálculo “como a lei fundamental do comportamento [...] que pertence a todo modo de agir humano” (HEIDEGGER, 2015, p. 120). O cálculo é visto aqui, como uma espécie de modo de encobrimento da realidade. Este, como uma espécie de “constância” da lei fundamental do comportamento atrelado ao modo da rapidez, revela uma agitação que não suporta a quietude do ser e se apresenta como a velocidade do esquecimento.

Seguindo nos modos de encobrimento apresentados por Heidegger, o terceiro modo de encobrimento nomeia-se irrupção do massificado, que significa basicamente aquilo que é acessível a qualquer um da mesma maneira. Ou seja, “O que é comum a muitos e a todos” (HEIDEGGER, 2015, p. 120), de forma hegemônica. A hegemonia é um aspecto que faz parte da interconexão dos elementos da técnica, e sobretudo se apresenta naquilo que é comum a muitos e a todos. Os modos de encobrimento do ser se combinam no contexto da armação técnica e por meio de uma espécie de desertificação criada, um quarto elemento se apresenta como o *desnudamento*, a *publicização* e a *vulgarização da tonalidade afetiva* por meio do qual:

[...] corresponde a inautenticidade crescente de toda e qualquer postura e, juntamente com isso, a despotencialização da palavra. A palavra só continua se mostrando como o invólucro e como a excitação tonitruante, junto à qual não se pode mais ter em vista um “sentido”, porque se retira todo o poder de reunião de uma meditação possível e se despreza a meditação em geral como algo estranho e impotente. (HEIDEGGER, 2015, p. 122)

Esse quarto elemento caracteriza-se pelo esvaziamento de sentido da própria linguagem, que torna o pensamento impotente. Retomaremos o tema do pensamento adiante. Por enquanto

¹⁰ O conceito de requerer como forma de solicitar os entes revela uma configuração ontológica fundamentada em uma operacionalidade que também pode ser atribuída ao aspecto calculativo da razão.

basta compreendermos que o esvaziamento, conjuntamente com o cálculo, a rapidez e a irrupção do massificado se referem a uma configuração epocal caracterizada pelo abandono da possibilidade de colocar questões e como consequência o desmantelamento da própria linguagem. A despotencialização da palavra aparece como sinais do esquecimento do ser que, segundo Heidegger, “apontam para o começo da era da completa ausência de questão de todas as coisas” (HEIDEGGER, 2015, p. 122). Essa seria a principal problemática para a vida na terra que é comum a muitos e a todos, na medida em que:

Os problemas se acumulam e se caçam, aquele tipo de “questões”, que não são questão alguma, porque sua resposta não pode ter nada obrigatório, na medida em que essa resposta sempre se transforma uma vez mais em problema. Justamente isso diz de antemão: nada é indissolúvel e a dissolução é apenas uma questão de número em termos de tempo, espaço e força. (HEIDEGGER, 2015, p. 122)

É nesse sentido que a disseminação desta falta de sentido apresentada em todo o tipo de “questões” não assinala senão uma “incapacidade de experimentar precisamente o acontecimento histórico propriamente dito” (HEIDEGGER, 2015, p. 122). Isso significa que o abandono das questões gera uma falta de compreensão adequada sobre a própria época. E, na medida em que se encobre a possibilidade da apropriação da significação histórica da vida, somos conduzidos a era da completa ausência de questões, mas também para uma completa ausência de encantamento¹¹.

Tais elementos da configuração técnica revelam a ausência da formulação de questões como diagnóstico central da época moderna. A ausência de formulação de toda e qualquer questão se fundamenta conjuntamente com a ausência de formulação de questões sobre o ser. É através da imposição do *animal rationale* que aparentemente a época da técnica se fundamenta como a época do esquecimento. Isso significa que a técnica moderna se situa como uma abertura epocal que se sobrepõe de forma dominante em relação a outras formas de desabrigar. A partir disso, a delimitação de uma concepção unilateral que revela o esquecimento do ser altera as relações sob uma perspectiva de restrição ontológica. Lembremos que as impossibilidades de colocar e pensar sobre questões dizem respeito à dimensão epocal de toda a história do Ocidente. Nesse sentido, para Heidegger, o desdobramento histórico pela dominação planetária da técnica (quinto elemento da maquinação) revela a metafísica moderna

¹¹ O encantamento é um conceito advindo do grego θαυμάζειν, que significa basicamente admiração ou espanto. Para os gregos, este é o impulso inicial que dá origem à Filosofia. No entanto, este contexto não se refere propriamente a uma ausência de encantamento como sinônimo da ausência da Filosofia. Aqui, o encantamento é produzido pelo domínio ilimitado da técnica, como se estivéssemos sobre um enfeitamento, como coloca Heidegger. Na medida em que a maquinação engloba a tudo e todos os entes, não existe momento de não encantamento para se opor ao encantamento realizado pela própria dominação. O progresso em meio aos processos técnicos resguarda uma noção de melhoramento de uma perspectiva mediana que, na verdade, nunca deixará de ser "mediana" e se traduz em uma ilusão encantadora. (HEIDEGGER, 2015, p. 123 - §1).

em consumação. Como o filósofo coloca no texto “Superação da Metafísica”, incorporado em *Ensaio e Conferências* (2008), “compreende-se aqui o nome ‘técnica’ de modo tão essencial que, em seu significado, chega a coincidir com a expressão - acabamento da metafísica” (HEIDEGGER, 2008, p. 69). A metafísica consumada revela seu fundamento na medida em que “engloba todos os setores dos entes que equipam a totalidade dos entes: natureza objetivada, cultura ativada, política produzida, superestrutura dos ideais” (HEIDEGGER, 2008, p. 69). A técnica não é, por sua vez, cada instância citada de forma particular, não é apenas política produzida, ou superestrutura das ideias. A técnica se realiza como esgotamento da metafísica na medida em que se respalda na ciência moderna e

esta inserida na consumação da época moderna, transforma-se em um vigor planetário de uniformização no qual todos os níveis do relacionamento dos homens com o real vão sendo reduzidos a um padrão de realização controlada, reprocessada e sistematizada do real. (ALVES NETO, 2018, p. 291)

Esse não é senão o modo como a metafísica se conduz sob sua extrema possibilidade, a saber: o esgotamento de todos os setores da vida, inclusive de si mesma.

Como citamos anteriormente, na medida em que toda época parte da noção de abertura, algo da nossa época parece assemelhar-se ao esquecimento do ser, na medida em que a noção de esquecimento se reflete como seu destino¹². Essa segunda hipótese nos permite examinar os rastros do elemento calculativo da armação como aspectos que são encontrados na época atual. Então, rememorando o tema da educação, quando pensamos em quais seriam as consequências para a nossa vida na terra, caso nos educássemos sob uma perspectiva ontológica unilateral e representativa que calcula a realidade, surgem duas questões: 1) ou os sentidos que construímos são técnicos e, na verdade, não há construção de sentidos (no plural), já que a única construção de sentido é a técnica, ou 2) mesmo frente à constante ameaça a construção de sentido, existe uma possibilidade outra de sentido que não seja técnica. Quando se trata de educação, é interessante pensarmos na possibilidade de uma educação que nos sirva para construir sentidos e significados para as nossas vidas de forma plural e que não estejam enrijecidos por uma pré-determinação unilateral. Nesse sentido, não ter consciência sobre os processos técnicos que pré-determinam operacionalmente a abertura epocal da nossa época, ameaça toda e qualquer possibilidade de construir sentidos e significados para as nossas vidas, como apresentamos. Então, ao levarmos em consideração um contexto de pré-determinação epocal técnica, a dificuldade de construção de sentidos e significados para as nossas vidas não seria diferente no

¹² De acordo com o pensamento heideggeriano, o esquecimento é um processo de encobrimento que perpassa toda a história da Filosofia, ou a história do Ocidente. Então, não podemos esquecer que a história do esquecimento do ser é sobre o encobrimento do próprio Ocidente. Esse encobrimento é interpretado como um legado da modernidade para as próximas épocas.

ambiente escolar. A apresentação do tema da técnica a partir do elemento calculativo nos permite formular a questão da seguinte forma: como é possível nos educarmos numa época cujo diagnóstico ontológico caminha para a ausência de toda e qualquer questão?

Nesse sentido, optamos por reconstruir os passos argumentativos do pensamento heideggeriano no que diz respeito ao diagnóstico do esquecimento do ser na medida em que destacamos o cálculo como elemento transformador do modo como compreendemos a realidade ao nosso redor. Compreendemos, a partir disso, que a relação estabelecida entre ser humano e produção em cada época altera o modo como passamos a dar sentido e significado para as nossas vidas. A apresentação do tema do esquecimento do ser surge, desta forma, para ampliarmos nossa compreensão sobre o modo como, sob algum aspecto, *aprendemos a pensar* e a viver em uma determinada época. Nesse sentido, uma vez que a construção de sentidos e significados para nossas vidas parece depender indissociavelmente do ato de pensar, desdobraremos o tema do pensamento a partir do esquecimento como diagnóstico epocal mais geral para avançarmos na compreensão das atribuições do pensamento calculativo que sustentam o elemento racional da técnica moderna. A partir disso, finalizamos este capítulo abordando o aspecto meditativo do pensamento através da noção de *aprender a pensar* para avaliarmos em que medida essa discussão pode contribuir para uma concepção da educação que não se restrinja à ênfase em vias única e exclusivamente técnicas.

1.1 O PENSAMENTO NA ÉPOCA DA TÉCNICA: INTRODUÇÃO À NOÇÃO DE APRENDER A PENSAR

Para averiguarmos a relação entre o pensamento na época da técnica e a educação, caracterizamos o primeiro como uma espécie de sustentação para conceber a realidade em uma espécie de cosmovisão. Em outras palavras, “a técnica ocupa um lugar essencial na modernidade e, com isso, determina nosso modo de ver o mundo, a concepção que temos do mundo é técnica”, como explicam Miranda e Sulino (2016). De acordo com as autoras, a configuração técnica pré-determina também nosso modo de ver o mundo. Ao pensarmos na nossa época, a armação técnica exhibe o elemento racional como um elemento crucial para sustentar uma concepção sobre a realidade. Como a visão técnica parte de um pressuposto unilateral, fica mais fácil compreendermos que a racionalidade técnica promove uma configuração de esvaziamento de sentidos e esquecimento da pergunta sobre o ser. Tal comprometimento da apropriação epocal simboliza a ameaça ao pensamento, ao qual nos referimos anteriormente. Nessa forma de abertura epocal, “o pensar meramente calculador

apenas permite uma relação instrumental com a técnica” (MIRANDA e SULINO, 2016, P. 174). Nesse sentido, a ameaça ao pensamento se manifesta em que:

O homem contemporâneo encontra-se pobre de pensamentos. Mas, ao invés de reconhecer isto, afirma o contrário, justificando-se na aparente ideia da “sociedade do conhecimento”, do progresso e do avanço da ciência e da tecnologia, trazendo à tona o pensamento que calcula, mas não medita sobre o próprio pensar. [...] Desse modo, deixamos de lado a nossa capacidade de reflexão e de pensamento no sentido do desvelar a essência do ser. [...] a atividade do pensar [...] passa a ser manipulada e delineada pelos caminhos da técnica moderna, em seu sentido instrumental e neutral. (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 172)

Nesse sentido, a ameaça da técnica diz respeito a uma ameaça também ao pensamento, da qual emerge o esgotamento das questões filosóficas, como vimos. O esvaziamento de sentido acompanhado do esgotamento das questões filosóficas, como citamos anteriormente, são consequências da época do esquecimento do ser. E então, é a partir desse contexto que Heidegger “observa que o homem moderno não pensa sobre o próprio mundo, sobre a própria essência do ser e da técnica; ele subjuga o pensar sobre suas ações e o refletir sobre seus atos: tudo já está previamente calculado, planejado, porém, fora da esfera meditativa do pensar” (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 174). Abordaremos o tema da via meditativa do pensar adiante. Por enquanto, compreendemos que “em decorrência da modernidade, cujo modo de ser é baseado no pragmático e no técnico, o modo de pensar, a igual modo, passa a ser tecnicamente calculado. Daí que a atividade do pensar só faz sentido hoje em dia se está intimamente relacionada com a utilidade” (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 171). Aqui as autoras nos conduzem para a seguinte reflexão: o pensamento na época da técnica acaba assumindo uma faceta utilitária que está sempre a serviço da técnica. Nesta caracterização epocal, acomodamo-nos na tendência de não questionar e, segundo Miranda e Sulino, “Não há espaço para as perguntas e os questionamentos, tornando assim o homem e o pensamento objetos manipulados pela vontade da técnica em seu sentido instrumental e neutro” (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 174). Nesse sentido, a leitura da concepção unilateral promovida pela armação técnica se sustenta em um modo específico de conceber o que significa pensar na nossa época, ou seja, o que é relevante para ser pensado. Radicalmente, poderíamos dizer que os elementos essenciais da técnica contribuem para o encobrimento do questionamento e, conseqüentemente, para o encobrimento e a ameaça em relação à própria vida. Isso significa que o pensamento moderno herdado pela época atual, no mais das vezes, se sustenta na característica racional pela via calculativa, por meio da qual o pensamento não se torna necessário. Nossa hipótese é que discutir sobre o modo como o pensamento se comporta em uma época é, além de resgatar em profundidade uma questão ontológica, ampliar nossa concepção sobre o modo como aprendemos a viver em determinada época. Desta forma, questionar os critérios que sustentam

as escolhas dos aprendizados para as próximas gerações implica em questionarmos-nos sobre o que é digno de ser pensado na nossa época. A partir disso, nossa investigação volta-se para nos perguntarmos: O que é relevante de ser pensado para ser aprendido na época atual na medida em que consideramos um recorrente esquecimento ao ser?

Para indicarmos um contraponto de uma leitura radical do pensamento na época da técnica, partimos da noção de que

o pensar passa a ser estimado e projetado em função da sua eficiência e de sua utilidade. Essa projeção utilitária de ‘meios-para-fins’ também acontece com a linguagem, que passa a ser compreendida apenas como um meio para a comunicação, menosprezando seu sentido ontológico. (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 171)

Percebemos que o tema do pensamento aparece em paralelo ao tema da linguagem, sendo que na filosofia heideggeriana ambas as coisas estão intimamente relacionadas. A linguagem é como uma forma de realização do pensamento. No entanto, se este se pré-configura para uma visão utilitária de meios-para-fins, isso significa que a linguagem também se transforma em uma comunicação pautada em ser um meio para fins. Nesse sentido, menosprezar o sentido ontológico da linguagem se reflete como um desdobramento das consequências da época do esquecimento do ser, como caracterizamos até então. A partir disso, conduzimos a apresentação do sentido do pensamento a partir de Heidegger (2008a), na medida em que enfatizamos que não basta apenas pensar, mas que para pensar torna-se necessário aprender a pensar.

A presente expressão aparece no início do referido texto e recorremos a ela para situar um contraste ao pensamento como raciocínio. Então, é a partir da questão da linguagem, como elucidada Borges (2021), que a perspectiva de aprender a pensar surge. Segundo Borges, aprender em uma época na qual aquilo que nos chega é óbvio nos conduz para uma necessidade de *aprender a aprender*. Isso significa trazer para a consciência que uma concepção sobre o pensamento delimitada exclusivamente como um raciocinar compromete a sensibilidade para aprender. O pensamento pela via do aprendizado se difere essencialmente do raciocínio na medida em que aprender “significa ajustar ou adequar o nosso agir ao que, em cada caso, consideramos essencial. E aprender a aprender, portanto, significa pôr-se na disposição de deixar que nos toque o que vem ao nosso encontro” (BORGES, 2021, p. 22) e, nesse sentido:

É justamente o mais disposto a aprender e só nessa medida suscita no aluno a sua capacidade, incitando-o a dispor-se a deixar-se tocar. Como quem estende a mão para o que tem aí à frente, não tanto para agarrar e manipular, quanto para sentir a sua proximidade, saber que está aí, que há algo aí [...] Essa ligação é a que abre a possibilidade do toque, que dá lugar a que algo possa ser, verdadeira e autenticamente, pensado (BORGES, 2021, p. 22-23).

De acordo com esse trecho, observamos que o tema de aprender a pensar acompanha a questão sobre o que significa pensar. Borges nos introduz a noção de que é preciso estar disposto para aprender e, nesse sentido, que tal disposição se apresenta como uma espécie de afinação em relação ao mundo. Ou seja, é como se o comportamento do ser se refletisse na abertura da escuta ao pensamento que pensa o ser. Portanto, a escuta abertura/afinação para pensar se sustenta a partir do resgate de aprender a pensar. Em suma, pensar, no sentido heideggeriano, significa pensar o ser. Se o pensar é ameaçado pela época da técnica, como vimos, então no mais das vezes as possibilidades de abertura ao ser são restritas. A abertura do ser pode ser entendida também como uma correspondência ao ser, ou seja, o ser manifesta o pensamento na medida em que se atém à escuta ao ser.

Desta forma, pensar se traduz na possibilidade de pensar cuidadosamente sobre algo. A possibilidade de poder pensar cuidadosamente sobre algo revela um pensar sobre “aquilo que sempre e insistentemente dá a pensar, porque antes de toda e qualquer coisa outrora o deu e amanhã o dará” (HEIDEGGER, 2008, p. 112). Nesse sentido, pensar resguarda a noção de aprender, na medida em que se repete sempre e insistentemente. No entanto, na época da técnica essa possibilidade se encontra ameaçada e abafada pela armação, que ameaça também a possibilidade de questionarmos sobre o que é que cabe pensar sobre a nossa própria época. Em uma interpretação menos radical, poderíamos dizer que a repetição irrestrita da mobilização técnica também educa o pensamento de alguma forma, isto é, educa para o cálculo. No entanto, como mostramos que a racionalidade é uma característica unilateral que representa o pensamento Ocidental, questionar esse elemento significa ampliar o sentido no qual educamos nosso pensamento em relação a um âmbito global. Nesse sentido, não podemos nos esquecer que a pergunta pelo modo como nos educamos na nossa época, mesmo que em um recorte sobre a educação brasileira, se configura a partir de uma contextualização ontológica sobre uma concepção de realidade que se caracteriza essencialmente por uma mobilização planetária e total. Na leitura heideggeriana, uma restrição à abertura do ser revela a ameaça ao pensar como um perigo iminente. A noção de perigo é apresentada por Heidegger (2007), mas aparece também em “Meditação” (2010), ligada à noção de violência¹³ como um aspecto da configuração epocal técnica. Então, uma visão unilateral seria supostamente perigosa na medida em que torna o esvaziamento dos sentidos e significados das nossas vidas como, no mais das

¹³ A relação entre técnica moderna, perigo e violência é uma relação válida de ser estabelecida e as mesmas inclusive aparecem em conjunto no trecho que trabalhamos, a saber: A maquinação (violência, poder e dominação) (HEIDEGGER, 2010, p. 18). Esse é um aspecto da técnica que não vamos adentrar com grandes detalhes, mas que existe na filosofia heideggeriana e salienta a urgência de resgate ao ser. O tema da violência em relação aos entes aparece ligado a noção de requerimento presente já em Heidegger.

vezes, a única alternativa possível de abertura de ser. Analogamente à ameaça ao pensamento, o mesmo se daria para o âmbito da educação, nos impossibilitando a afirmação de que aprendemos a pensar pela via calculativa. Desta forma, nos perguntamos se: seria possível pensarmos em um contraste ao modo em que se concebe pensamento na época da técnica?

De acordo com o artigo de Borges, o pensamento a partir da noção de aprender a pensar surge como uma alternativa ou, nas palavras da autora, como uma resposta ao desafio tecnológico, uma vez que a partir de uma configuração técnica “Preconiza, desse modo, a necessidade de (re-)aprender a pensar, para chegar a pôr a descoberto ‘o que há que pensar’, na sua gravidade para o ser humano” (BORGES, 2021, p. 19). Isto é, justamente pelo contexto de menosprezo ontológico é que cabe recolocar a questão sobre o que pensamos na nossa época. Com a devastação dos recursos naturais, a fragmentação da linguagem e a ameaça ao pensamento, a apropriação dos sentidos e significados das nossas vidas se transforma em um obstáculo. Nesse sentido, a apresentação do termo aprender a pensar surge para nos questionarmos sobre a posição da educação frente à tarefa de aprender a pensar sobre a nossa época. É possível então, educarmo-nos a partir da noção de apropriação do significado de nossas vidas, ainda que em época de esgotamento das questões filosóficas, como colocamos até aqui? Os próximos passos da nossa investigação se seguem através das seguintes questões: o que significa pensar na época da técnica? E qual a relevância do pensamento para a educação na época da técnica?

Em decorrência de uma pré-configuração técnica o pensamento se mostra pelo seu aspecto automatizado que, ao calcular as experiências, ao invés de pensar sobre as coisas do mundo, aproxima o pensamento de uma espécie de pobreza do mesmo. O tema da pobreza do pensamento aparece de modo análogo ao diagnóstico do esquecimento do ser e se constitui basicamente na falta de colocar qualquer questão, ou questões filosóficas. Complementaremos o debate mostrando que uma espécie de pobreza de pensamento diz respeito a como a perpetuação da época da técnica resulta em uma espécie de violência com o ente. De acordo com Fernandes (2021), é deste contexto de pobreza de pensamento que surge a própria necessidade de aprender a pensar:

Aprender a pensar, no sentido do pensamento da serenidade, é, assim, aprendizagem da pobreza do espírito, que é a aprendizagem da riqueza essencial. É manter junto ao coração a memória do Ser. É, ao mesmo tempo, no mesmo instante, manter-se desperto na espera do inesperado. Isso requer, porém, uma con-versão e uma re-versão na essência do pensar: do pensar como cálculo e representação para o pensar como meditação e disponibilidade à serenidade. (FERNANDES, 2021, p. 131-132)

Embora não seja possível nos desdobrarmos com mais detalhes no tema da serenidade em relação ao pensamento, compreendemos que essa reflexão vai ao encontro desta

investigação. Não nos aprofundaremos neste tema devido à complexidade do debate entre os termos *pobreza* e *riqueza* se pensarmos analogamente no contexto educacional, por este motivo, não convém discuti-los de forma minuciosa, ainda que seja necessário termos conhecimento de tal reflexão heideggeriana. Para compreendermos a ameaça ao pensamento perpetuada pela irrestrita dominação técnica, situamos esta como uma questão epocal digna de se pensar.

Nesse sentido, pensar sob um aspecto técnico, como vimos, nos aproxima de uma tendência de não priorizar as questões filosóficas, ou a construção de sentidos não-unilaterais para conceber a realidade. Esta interpretação indica que aprender a pensar envolve considerar as questões filosóficas pertinentes a nossa época. E nesse sentido, uma concepção de educação que permeia nosso país e que não valoriza o questionamento sobre a nossa época como um aprendizado necessário, se consolida a partir de uma configuração que limita tanto o pensamento, quanto nossa visão de mundo e conseqüentemente nossa possibilidade de nos apropriarmos da nossa história. A partir destas reflexões, a noção de aprender a pensar apresentada neste subcapítulo aparece para nós como uma espécie de tarefa do ser em relação a nossa época. A interferência do elemento calculativo na configuração epocal indica uma perspectiva unilateral que carece de um contraponto. Portanto, oferecemos a partir da própria filosofia heideggeriana o conceito de aprender a pensar como aspecto não explorado pelo universo técnico.

Na medida em que nos direcionamos para a pergunta sobre: “o que significa aprender a pensar na época da técnica?”, nosso intuito envolve desenvolver os desdobramentos da tarefa do pensamento e em que medida consideramos sua aplicabilidade para o tema da educação. Nesse sentido, a perspectiva do aprendizado é aquela que nos permite compreender que aprender a pensar a partir da colocação de questões filosóficas promove um cenário por meio do qual a tarefa de colocar questões sobre o significado das nossas vidas se aproxima de uma motivação educacional. Além disso, aprender a colocar questões sobre a nossa época se apresenta como um traço a partir do qual sua ausência representaria também uma ameaça ao aprendizado das próximas gerações. Isso significa que ampliaremos nossa rede conceitual para situar a relação entre pensamento e educação a partir da construção de sentidos e significados para a apropriação histórica das nossas vidas como uma tarefa ontológica. Para isso, buscaremos guiar a pergunta sobre o modo como nos educamos na nossa época a partir da relação que estabelecemos entre educação, técnica e vida na terra. Em outras palavras, compreendemos que educarmo-nos na era técnica envolve abordar o tema da vida na terra. Na medida em que inauguramos esta investigação, a apresentação do sentido de habitar a terra se desenvolve, uma vez que nos aprofundamos no tema da questão da técnica. A partir do

contraste entre a era tecnológica e da habitação no sentido ontológico, as relações entre o tema da habitação e da educação ampliam nossa interpretação sobre a questão da técnica para uma investigação que articula intrinsecamente o habitar a terra com a perspectiva poética que adiciona ao pensamento uma outra perspectiva ainda não pensada. É, portanto, no sentido de habitar a terra que inauguramos o próximo capítulo. A pesquisa se desenvolve na medida em que nos aprofundamos no tema da construção de sentidos e significados para as nossas vidas a partir da reflexão do pensamento sobre a própria época. Isto é, na medida em que desdobramos a discussão sobre o modo como nos educamos, somos conduzidos para o tema da habitação.

2 A EDUCAÇÃO E A TAREFA ONTOLÓGICA DE APRENDER A HABITAR

Neste capítulo, daremos continuidade no caminho acerca da pergunta pela questão da técnica. Nós nos aprofundaremos na noção de aprender a pensar como uma resposta ao desafio tecnológico aliada à noção de aprender a habitar em vista de colher as contribuições desta reflexão para o campo da educação. Até agora, observamos um aspecto da pré-configuração epocal que se sustenta sob uma concepção de pensamento racionalizado, isto é, calculativo. Observamos também que tal perspectiva exprime sua unilateralidade como uma forma de delimitar o próprio modo como pensamos, ocasionando uma fragmentação da linguagem e na possibilidade de construir sentidos e significados diversos. Uma vez que a referência heideggeriana consiste na elaboração de um cenário de exploração causado pela técnica moderna, buscamos apresentar conceitos que contrastem com essa realidade. Na medida em que apresentamos aprender a pensar como uma tarefa ontológica em relação ao diagnóstico do ser, a tarefa do pensamento indica o contraponto entre pensamento calculativo e meditativo, como vimos. De forma análoga ao pensamento, a noção de produção também pode ser didaticamente exposta por vias distintas. Isso significa que ao questionarmos o que significa habitar na época da técnica é preciso explorar um contraste também para a produção desafiadora. Nesta perspectiva, abordar o tema do pensamento passa a ser trabalhado em conjunto com a noção de construir, como indica o filósofo alemão em “Construir, habitar, pensar” (HEIDEGGER, 2008). Nesse sentido, partiremos da compreensão de uma relação intrínseca entre construir e pensar como elementos da habitação. Uma vez que este conceito é utilizado em conjunto com a noção de construir, observamos que este diferencia-se da noção de produção que desenvolvemos até o momento. Isso significa que a possibilidade de questionamento sobre a própria vida no cenário da habitação oferece, para a presente leitura, uma interpretação que não se dê única e exclusivamente por vias técnicas. Nossa hipótese, portanto, é que aprender a habitar, nesse sentido, envolve aprender a pensar. Isso significa que a relação entre ser humano, sua produção e a natureza (ou a terra) revelam o modo como aprendemos a habitar a terra. A partir da exposição de cenários que se contrastam, entendemos que é possível a seguinte questão: é possível afirmar que há habitação na época da técnica, ou uma relação de ameaça ao meio indica também uma ameaça ao habitar? Após abordarmos essa questão, percorremos o caminho do pensamento filosófico heideggeriano até o momento em que a noção de habitar se desdobra em uma perspectiva poética. Para desbravar os outros elementos que compõem conceitualmente este cenário, é preciso ampliar a noção de habitar para o entendimento de que para habitar, o ser humano o faz de forma poética. Justamente,

nesta leitura, se o pensamento se esgota, a possibilidade de habitar poeticamente (e isso é habitar propriamente) também se esgota. Isso porque há uma compreensão interligada na filosofia heideggeriana entre pensamento e poesia. Isso ocorre porque o pensamento constrói linguagem que, por sua vez, revela a possibilidade de poetar sobre o mundo. Nesse sentido, apresentar o cenário do esquecimento do ser como característica da técnica moderna, como fizemos, ao ser caracterizada pelos elementos descritos em “Meditação” (HEIDEGGER, 2010), sustenta didaticamente uma forma de abertura que exclui a possibilidade de meditação do pensamento.

Ao chegar nesse ponto, resgatamos o aspecto meditativo como uma forma de ampliar a discussão sobre o habitar, sem perder de vista sua relação intrínseca com a tarefa de aprender a pensar. Compreendendo a relação entre ambos aprendizados, somos capazes ainda de elaborar a tarefa de habitar e aprender a pensar como pertinentes a uma forma de pensar que caracteriza-se a partir de uma diferença com o pensamento meramente calculativo ou da meditação. Mas o pensamento do *Ereignis* surge no presente capítulo em vista de sustentar a tarefa de aprender a habitar e pensar como tarefas ontológicas e epocais. A partir disso, compreendemos que habitar através de um pensamento apropriativo em relação à própria época abre espaço para o tema da educação. Primeiro porque situamos a necessidade e possibilidade da existência de aprendizados epocais, e segundo porque tais necessidades envolvem um processo que constrói a linguagem e surge das necessidades de construir sentidos e significados históricos pertinentes à própria época. Porque os aprendizados epocais de determinada era dizem respeito ao pensamento histórico apropriativo que acontece ou não. Percorreremos esse caminho em vista de compreendermos em que sentido o pensamento do *Ereignis* contribui para pensarmos sobre uma motivação para a educação que nos permita defender uma forma de caracterizar e manter o pensamento e o questionamento no ensino básico.

2.1 O QUE SIGNIFICA HABITAR?

O tema da habitação, que surge em contraste com o diagnóstico da época da técnica, será apresentado principalmente a partir de Heidegger (2008). Como sugere o filósofo, questionar os traços sobre os quais existimos nesta terra é de grande ganho para sua investigação ontológica. Nesse sentido, contextualizar a habitação sob uma perspectiva ontológica nos distancia de uma mera concepção de residir ou estar em um local. Para compreendermos o que significa habitar para Heidegger, é preciso compreender sua relação com a noção de construção. Esta aparece como uma outra perspectiva para significar a técnica que se diferencia da produção desafiadora, como vimos até então. Desta forma, construir em contraste com a produção

desafiadora nos permite pensar uma nova forma de conceber o modo como habitamos a terra. Na apresentação desta perspectiva, buscaremos tecer uma relação interdependente entre os conceitos de habitar, construir e pensar em vista de explicar porque tanto aprender a pensar, quanto aprender a habitar surgem, na presente leitura, como tarefas ontológicas.

Se nos lembrarmos do exemplo da diferença entre o cultivo da terra na época antiga e da produção na época moderna, trabalhados no primeiro capítulo, acessamos um primeiro sentido para o conceito de construir. Cultivar exprime-se como um sentido para o conceito de construir, no entanto, em alemão a palavra *bauen*, como proteção e cultivo também pode se desdobrar no sentido de edificar construções. Como dito, embora habitar não se situe por uma perspectiva de meramente edificar construções, a diferença entre construir como cultivo e como edificar construções revela que habitar envolve construir edificações, mas exige também a proteção dos recursos naturais; isto é, do próprio meio. Isso implica que os sentidos para construir se entrelaçam com o modo como habitamos e, desta forma, “Não habitamos porque construímos. Ao contrário. Construímos e chegamos a construir à medida que habitamos, ou seja, à medida que somos como aqueles que habitam” (HEIDEGGER, 2008, p. 128). Isso significa que construir significa habitar, mas não habitar como um comportamento humano de edificar construções repetidamente e de forma automática. É importante que as nuances dessa sutil diferença sejam compreendidas pelo leitor. Habitar, nesse sentido, não significa meramente produzir, e “no sentido de proteger e cultivar, construir não é o mesmo que produzir” (HEIDEGGER, 2008, p. 127). Portanto, o contraste entre habitar, construir e produzir enaltece o primeiro como um traço essencial da existência humana na terra. Nesta perspectiva, diferentemente de uma ameaça ao pensamento característico da configuração epocal de produção desafiadora, “o pensar, assim como o construir, pertence ao habitar” e, portanto

Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar um ao outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar, permanecem em seus limites e sabem que tanto um como o outro provêm da obra de uma longa experiência e um exercício incessante” (HEIDEGGER, 2008, p. 140).

O pertencimento de construir e pensar ao âmbito do habitar como uma obra de longa experiência e exercício incessante, como mostrado acima, sinalizam um horizonte desconhecido para a perspectiva epocal técnica. A escuta entre construir e pensar indicam tal relação interdependente que mencionamos anteriormente como uma forma de viabilizar a habitação na terra sob uma perspectiva que preserve a própria possibilidade de habitar. Na presente leitura, isso significa preservar o meio, já que não se produz meramente, e também se resguarda o pensamento sob uma perspectiva que se distancia do diagnóstico de ameaça.

Nesse sentido, desvendamos uma outra interpretação para o conceito de construir atrelado à tradução de habitar a partir do antigo alto-alemão onde “A palavra usada para dizer construir, *buan*, significa habitar. Diz: permanecer, morar” (HEIDEGGER, 2008, p. 126). Esse sentido de construir se configura propriamente em um habitar. Isso significa que embora haja uma proximidade entre habitar e morar, não significa que habitamos ou moramos simplesmente. As derivações de *buan* para *bauen*, *bhu* e *beo*, na verdade pertencem à palavra *bin* em alemão, que significa: eu habito, tu habitas, como explica Heidegger:

Bauen, *buan*, *bhu*, *beo* é, na verdade, a mesma palavra alemã *bin*, eu sou nas conjugações *ich bin*, *du bist*, eu sou, tu és, nas formas imperativas *bis*, *sei*, *sê*, sede. O que diz então: eu sou? A antiga palavra *bauen* (construir) a que pertence *bin*, sou, responde: *ich bin*, *du bist* (eu sou, tu és) significa: eu habito, tu habitas. A maneira como tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é o *Buan*, o habitar (HEIDEGGER, 2008, p. 127).

Portanto, habitar a partir do sentido de construir apresenta seu traço de morada na medida em que habita. Isso significa que o significado de *ser* humano, segundo Heidegger, revela o traço no modo como os mortais são sobre essa terra. Nesse sentido, a contextualização espacial *na terra* expressa sua direta relação com o significado de habitar, já que todo mortal *habita* esta terra. A noção de habitar, por esta perspectiva ontológica, resgata a concepção sobre o modo como existimos e indica a mortalidade como um termo em comum do qual os seres humanos compartilham. A partir desta forma de conceber a existência humana, Heidegger introduz o que ele chama de quadratura como sendo a conexão entre: a terra, o céu, os deuses e os mortais. Nesse sentido, a relação entre terra e mortais ganha dimensão e se expande para a compreensão de que também o céu e os deuses participam dessa relação. A quadratura é um tema apresentado no interior da filosofia heideggeriana para salientar o traço fundamental do habitar. Ou seja, a quadratura indica uma espécie de tarefa dos mortais em, ao habitar, resguardar os elementos da própria quadratura. A perspectiva de resguardo que emerge da postura do humano em salvar a terra, acolher o céu¹⁴, aguardar os deuses como deuses, simboliza uma forma de “como acontece propriamente um habitar” (HEIDEGGER, 2008, p. 130). Diante dessa concepção, o modo como se constrói e se pensa interfere diretamente na relação entre os mortais e a terra, o céu e os deuses. Nesse sentido, podemos dizer que resguardar a relação da quadratura significa também, em certo sentido, resguardar o cultivo e o pensamento.

¹⁴ Para o filósofo, “Os mortais habitam à medida que salvam a terra, tomando a palavra salvar em seu antigo sentido [...] Salvar a terra é mais do que explorá-la ou esgotá-la. Salvar a terra não é assenhorar-se da terra e nem tampouco submeter-se à terra, o que constitui um passo quase imediato para a exploração ilimitada” (Heidegger, 2008, p. 130) Isso significa que habitar envolve cuidado a terra, que significa basicamente construir.

Como vimos, uma época que se baseia em fundamentos técnicos sustenta sua produção por meio do desafio à natureza e o pensamento se caracteriza pelo esquecimento. A partir da apresentação do tema da quadratura em referência à explicação da noção de habitar, um novo cenário surge em contraste com a época da dominação técnica. Dito isso, vislumbramos uma alteração dos aspectos técnicos que fundamentam uma pré-concepção tanto da produção, quanto do pensamento. No contraste de tais cenários, a constante destruição da natureza e sua transformação em recursos armazenáveis, além da sustentação do pensamento a partir do esquecimento, se apresentam como aspectos facilmente identificáveis na época contemporânea. Embora, uma perspectiva de esgotamento e consumação tanto dos recursos naturais, quanto do pensamento parece, sob algum aspecto, estabelecer o modo como construímos nossa visão de mundo, a dominação da técnica configura uma restrição que impossibilita a construção de sentidos e significados para as nossas vidas. Nesse sentido, questionar o modo como habitamos a partir da noção de construir e pensar, como apresentado, envolve aprender a habitar como uma tarefa sempre pertinente à nossa época, uma vez que “os mortais precisam sempre de novo buscar a essência do habitar” e que esta “consiste em que os mortais devem primeiro aprender a habitar” (HEIDEGGER, 2008, p. 140). Com isso, ampliamos a discussão sobre a dominação técnica para a perspectiva da construção e do pensamento como o início de um caminho que viabiliza a habitação, a partir de aprender a habitar.

Na medida em que o tema do habitar se apresenta como uma tarefa incessante às épocas contemporâneas, o sentido de habitar amplia, na nossa interpretação, o significado de educar na nossa época. Tal conceito aparece para nós como tema que inaugura um novo horizonte para a nossa investigação acerca do modo como nos educamos por meio da seguinte questão: como aprender a habitar na nossa época? Isso implica que, a partir da pergunta pelo que significa aprender a habitar em determinada época, a própria configuração epocal nos indica aqueles obstáculos e desafios pertinentes ao cotidiano. Nesse sentido, a mobilização para a produção desafiadora e o pensamento calculativo, ao configurarem uma via única de uma perspectiva de mundo, demonstram uma limitação no modo como aprendemos a habitar na nossa época, e também indicam uma necessidade de resgate ao pensamento sobre aquilo que cabe pensar, como mencionamos anteriormente.

Ao contextualizarmos ontologicamente o tema da habitação, situamos as tendências técnicas no modo como nos educamos por vias pré-determinadas que se configuram a partir de elementos e justificativas que fundamentam o esquecimento do pensamento. Em relação aos efeitos de tais elementos no âmbito educacional, compreendemos que o tema do pensamento e a noção de aprender a pensar surgem como uma questão que cabe à tarefa ontológica de

aprender a habitar. Como habitar não é residir simplesmente, como vimos, torna-se necessário para esta investigação a apresentação das relações intrínsecas entre os elementos que se contrastam essencialmente à técnica moderna. Para isso, desenvolvemos a seguir um aspecto imprescindível do habitar que caracteriza e promove o pensamento sob uma perspectiva não-técnica. Isso significa que, a despeito de sua importância, o pensamento ou a construção, tomados isoladamente, se mostram insuficientes para a compreensão e construção de uma perspectiva de pensamento que promova habitação. Dito isso, apresentamos o poético como o elemento que sustenta o habitar como um traço característico do ser humano, na medida em que resguarda uma nova relação para com a técnica e, por este motivo, torna-se tanto digno de ser pensado, quanto o próximo tema a ser desenvolvido.

2.2 SOBRE HABITAR POETICAMENTE

O elemento poético se apresenta como um elemento que complementa a nossa interpretação, que parte inicialmente de “Construir, pensar, habitar” (2008), e repousa sobre o texto “... poeticamente o homem habita...” (2008). A partir disso, o poético atravessa nosso debate como uma forma de caracterização da habitação como um traço particular à existência humana. Este elemento será trabalhado neste momento, a partir do que significa habitar esta terra, como um modo de viabilizar a reflexão sobre o pensamento a partir do resgate à linguagem. Nesse sentido, oferecemos a possibilidade de conceber uma relação interdependente entre habitar e poetar que, na leitura heideggeriana, abre um novo caminho para acessar a essência de habitar. Segundo Heidegger, “é a poesia que permite ao habitar ser um habitar” (HEIDEGGER, 2008, p. 167) e encontramos a habitação mediante o construir. Isso significa que, primeiro, a poesia também é compreendida como um construir e, segundo, que o elemento poético surge como uma espécie de sentido para a pergunta sobre o ser, na medida em que caracteriza uma forma de abertura. O elemento poético transforma o sentido de construir e “não envolve apenas o que é edificado, mas tudo o que resulta do cuidado e do cultivo humanos, tudo o que é instaurado por suas mãos” (SARAMAGO, 2011, p. 80). Por esta perspectiva, como atenta Saramago (2011), nos deparamos com uma dupla motivação na investigação heideggeriana, a saber, que de um lado cabe pensar sobre a essência do habitar e de outro que cabe pensar sobre a essência da poesia. De acordo com Saramago:

o que fica cada vez mais evidente no pensamento de Heidegger é o fato de que toda a sua reflexão acerca do habitar diz respeito diretamente à questão do ser, indo buscar antes de tudo na poesia, e especialmente em Hölderlin, sua essência própria, como mostram seus escritos da década de 1950. (SARAMAGO, 2011, p. 77)

É então, a partir da poesia que a relação entre os mortais e a terra se revela na forma da habitação em contraste com a dominação técnica.

O tema de habitar poeticamente esta terra se apresenta, portanto, como uma forma de caracterização da existência humana sob o espaço ao qual pertence, ou seja, sob a morada do ser. Esta expressão aparece no momento em que o filósofo acrescenta ao habitar poético a noção de habitar a terra, como elemento subsequente na poesia de Hölderlin. Nesse sentido, habitar ou fazer morada na terra diz sobre uma espécie de condição que todo mortal experimenta. Na medida em que os mortais existem entre o céu e a terra, o modo como habitam depende da relação estabelecida entre os deuses e os mortais, sendo que, segundo Saramago (2011), esta forma de conceber o modo de habitar a terra envolve conceber a poesia como uma espécie de força de reunião desta forma de duplo pertencimento. Esse duplo pertencimento se dá na medida em que os mortais não pertencem a apenas um âmbito específico e isolado, ou seja, não pertencem apenas ao céu ou à terra. Mas é justamente no caminho *entre* céu e terra que o homem existe como aquele que habita.

De acordo com Saramago (2011), podemos nos referir ao tema da habitação em referência à tradução *Ethos*, que significa morada. A morada do ser é, desta forma, a manifestação da essência humana, por meio da qual somos capazes de conservar o advento sob o qual somos, isto é, resguardar a nossa relação com o céu (os deuses). Habitar poeticamente, nesse sentido, sob o permanente estar a caminho, é conceber uma abertura de mundo que aguarda os deuses, na medida em que este é um dos pólos da quadratura. Em outras palavras, a abertura para o poético permite a relação próxima entre os deuses e os mortais como uma tarefa constante. Isso significa que o resguardo à quadratura se exprime no cultivo da própria morada do ser revelando uma tarefa habitacional que diz respeito ao próprio ser. Para desdobrarmos a perspectiva de uma tarefa epocal pautada no poético como elemento que promove o cultivo da morada do ser, nos apoiamos na caracterização de Kronbauer (2015) sobre a seguinte noção de morar:

“Morar” acontece na linguagem, no sentido de prestar atenção ao que é essencial à poesia: mostrar o mundo, abrir, libertar - como o logos dos antigos. [...] E é preciso escutar, porque é no poético que o pertencer conjunto de palavra e coisa acontece em primeiro lugar. A natureza fala poeticamente. Ela nos diz o que dizer dela. E nas palavras estabelece-se o que perdura. Por isso há que se escutar a linguagem - guardar o ser que nela se diz” (KRONBAUER, 2015, p. 36).

Através do desenvolvimento do tema da escuta do ser e do resgate da linguagem, o conceito de habitação ganha sentido na nossa investigação. São esses elementos que compõem uma motivação para a tarefa de aprender a pensar. É a partir do resgate da linguagem que a meditação vai ser possível. E, com a meditação do pensamento, a reflexão restaura as questões

filosóficas. No entanto, como compreendemos que esta não é uma relação simples de ser estabelecida com a tendência desafiadora da técnica, caracterizamos a escuta da linguagem, à qual nos referimos acima através do poético, como traço elementar do habitar.

A correspondência na escuta pelo ser simboliza, na leitura de Kronbauer, uma escuta da própria natureza, uma vez que esta, em algum sentido, fala poeticamente. Este é um primeiro aspecto sob o qual a morada do ser promove uma correspondência em relação a escuta ao ser. Desta forma, a linguagem como escuta ao ser resguarda o ser sobre o qual se fala, na medida em que habita. Isso significa que morar “é estar dentro, no aconchego e no cuidado. Morar é conservar”, e nesse sentido, “Conservar a morada implica em utilizar, morar dentro, e não só conservar desde fora... do contrário será como uma casa desabitada... Mas o uso genuíno da casa conserva-a, não a avilta nem permite que se deteriore” (KRONBAUER, 2015, p. 37). Desta forma, construir carrega consigo a possibilidade de resguardar e guardar, mesmo diante da crise de destruição aos recursos naturais da época da técnica. A partir disso, compreendemos que a relação do humano com a terra e o céu como apresentada revela a noção de morar poeticamente a partir da tarefa prioritária de resguardar, ou “salvar a terra, e com urgência” (KRONBAUER, 2015, p. 37). Isso significa que “morar é cultivar a terra e tratá-la, em vez de só explorá-la. É residir nela e estar envolvido nela e com ela, na forma de cuidado, assim como se cuida do lar, que só é lar enquanto habitado e preservado. E neste caso, o habitante é o guardião legítimo. Habitar é estar sobre a terra e sob o céu de modo familiar.” (KRONBAUER, 2015, p. 37). É, portanto, a partir da introdução da noção poética que tornamos possível redirecionar a discussão sobre a época da técnica por uma perspectiva que se contrasta com o diagnóstico total, racional, planetário, imperial, global da maquinação como apresentamos até o momento. Ressaltamos que salvar a terra como uma tarefa primordial ao invés de explorá-la surge a partir da concepção do elemento poético em relação ao habitar. Por este motivo, a apresentação do elemento poético como um traço da existência humana assume protagonismo na concepção de uma forma de abertura que não se dê por vias única e exclusivamente desafiadoras.

Segundo a filosofia heideggeriana, a crise da habitação representa uma falta de conexão com a própria época que resulta em uma subsistência¹⁵ em relação à técnica. Nesta forma de subsistência os seres são conduzidos pela mobilização técnica, sem propriamente questionar os sentidos e significados da própria existência em relação à própria época em que vivem. Essa

15 Em “A questão da técnica”, Heidegger comenta sobre apenas correspondermos com a forma de existência da abertura epocal da técnica. Segundo esse conceito, quando o ser humano meramente corresponde a sua época, esse perde protagonismo e acaba deixando-se ser um mero ente instrumentalizado pela dominação técnica. Na verdade, esta se apresenta na interpretação da filosofia heideggeriana posterior como uma forma violenta de limitar e pré-determinar a existência dos entes. No entanto, não vamos desenvolver estes conceitos profundamente aqui.

aparente falta de conexão com a própria existência, sob o aspecto ontológico, também diz respeito ao esquecimento da pergunta sobre o ser, como vimos. Nesse sentido, uma época que se apresenta por meio de uma falta de resguardo para com o próprio meio, isto é, a natureza, de alguma forma, nos faz aprender a significar nossa relação com a vida desta forma, mesmo que não tenhamos consciência sobre esse aprendizado. Quando nos perguntamos sobre o modo como nos educamos atualmente, compreendemos que cada época resguarda um aprendizado inerente à própria condição ontológica entre ser e mundo (ou ser e quadratura, em termos heideggerianos tardios). É então a partir da leitura dos textos heideggerianos que compreendemos que um cenário epocal que não vislumbra a pergunta sobre a habitação condiciona o ser ao esquecimento de si mesmo e, conseqüentemente, perde-se a noção de resguardo ao próprio meio.

A partir do contexto da configuração técnica, compreendemos que a pergunta sobre a habitação é também uma pergunta que diz respeito a uma decisão em relação ao modo como nos educamos para continuar habitando neste mundo. A partir disso, questionar o modo como nos relacionamos entre céu e terra na contemporaneidade, significa nos lembrarmos que aprender a habitar como uma tarefa pertinente a cada época envolve resguardar nossa relação com o meio. Para isso, torna-se necessário aprendermos a pensar sobre as questões que cabem pensar. Nesse sentido, nossa proposta compreende que a tarefa de aprender a habitar como um resguardo em relação ao próprio meio está intimamente relacionada com a tarefa de aprender a pensar. Uma vez que compreendemos que sem o questionamento sobre a própria realidade, tanto a linguagem, quanto a construção de sentidos e significados para a vida na terra em direção a habitar se encontram ameaçados, da mesma forma compreendemos esta como uma ameaça também à possibilidade de aprendermos e de nos educarmos. Por este motivo, apresentaremos elementos que compõem um cenário de contraste ao pensamento calculativo, como, por exemplo, como faremos a seguir ao indicarmos o caminho da meditação a partir da poesia. Na medida em que valorizamos o tema do pensamento em relação ao processo educativo compreendemos que o elemento poético surge como elo entre construir, aprender a pensar e aprender a habitar. Por este motivo, vamos explorar o tema do pensamento e as contribuições do conceito de meditação como uma outra via para o pensamento.

2.3 APRENDER A PENSAR: A MEDITAÇÃO COMO UMA OUTRA VIA PARA O PENSAMENTO

Observamos que uma perspectiva unilateral da técnica transforma o modo como aprendemos sobre as coisas do mundo, alterando também o modo como valorizamos a educação em determinada época. Ao resgatarmos a reflexão sobre o elemento calculativo, como elemento que sustenta a característica racional de representação da realidade, revelamos que o diagnóstico de uma época que se fundamenta pela ausência de questões ou: 1) nos conduz para aprendermos pela via do cálculo e, conseqüentemente, aprendemos a requerer (e a sermos requeridos), ou 2) não aprendemos nada ou coisa alguma, uma vez que o contexto técnico não nos permitiria aprendermos a pensar sobre algo propriamente. Não nos parece justo afirmarmos apenas uma ou outra opção, assim como não parece correto afirmarmos que não aprendemos nada na época da técnica. Essa tensão entre aprender ou não aprender frente à época da técnica se apresenta como um tema pertinente à educação, uma vez que aprender a pensar, como vimos, não é tão espontâneo e parece exigir, a nível epocal, certa organização. A educação parece resguardar o aprender e, ainda que Heidegger não trate com profundidade a noção de aprender, e nem cite a educação desta forma, somos capazes de pensar na educação em referência às tarefas de aprender a pensar e aprender a habitar.

Nesse sentido, questionar o pensamento segundo a filosofia heideggeriana nos conduz para a meditação como um desdobramento do caráter poético, assinalando assim, uma outra via para o pensamento. A meditação é título de uma das obras heideggerianas referenciadas no presente trabalho, que apresenta uma virada de pensamento que basicamente transforma o modo de conceber o ser¹⁶. Neste contexto, não será possível avaliarmos com mais detalhes a diferença de concepção sobre o conceito de ser característico da virada de pensamento do filósofo alemão, pois envolve complexas interpretações. No entanto, consciente de tal referência, apresentar a meditação como uma outra via para o tema do pensamento revela um aprofundamento na forma de abertura do habitar poético. Nesse sentido, retomar a noção de aprender a pensar pela perspectiva de exercício incessante introduz o sentido de meditação que nos interessa.

O pensamento meditativo em relação ao elemento poético como apresentado por Miranda e Sulino (2016), complementa a interpretação da caracterização do pensamento pela via calculativa apresentada anteriormente. Nesse contexto, nossa leitura sugere que a relação entre a meditação, a poesia e o habitar emergem de uma perspectiva ontológica e epocal que se

¹⁶ Esta mudança no pensamento do filósofo consiste na diferença do desenvolvimento do seu pensamento na obra “Ser e Tempo” (2005), que busca sustentar-se por uma analítica existencial e nos escritos posteriores, como, por exemplo, os artigos de “Ensaio e Conferências”, trabalhados no presente estudo. A virada do pensamento heideggeriano não trabalha mais com o conceito de ser pela perspectiva existencial, mas após a década de 30 passa a citar o ser em referência à sua relação epocal, como desenvolvemos nesta leitura.

caracteriza como um aprender a habitar. Isso significa interpretar a tarefa de aprender a habitar a partir de aprender a pensar. Por este motivo, relacionamos o termo *aprender* ligado à habitação como elemento que caracteriza a tarefa ontológica de estabelecer uma relação mais livre com a técnica. Em outras palavras, o aprender nos permite construir sentidos e significados em relação à nossa visão de mundo que não necessariamente implicam em uma determinação técnica e prévia. Desta forma, ao questionarmos o pensamento calculativo, somos conduzidos à reflexão do pensamento, a meditação revela seu caminho através da formulação de questões e conseqüentemente do resgate da linguagem. Esta relação surge para nós como um aspecto imprescindível de ser pensado em conjunto com a educação. Na medida em que a tarefa de resgate da linguagem por meio da construção de sentidos e significados é considerada como uma motivação educacional, a concepção de educação se amplia para possibilidades que não se pautam por vias unicamente técnicas, mas que caminham em direção a aprender a habitar sob uma perspectiva não-violenta com o mundo. Nesse sentido, aprender a habitar como tarefa para o pensamento nos conduz para uma perspectiva diferente de meramente calcular como uma resposta automática em relação às coisas do mundo.

A partir disso, o elemento poético se apresenta como característica essencial que se diferencia da pré-configuração técnica e que transforma o como pensamos. Conseqüentemente, uma sustentação poética transforma, como vimos, a relação com o próprio meio viabilizando a construção e o pensamento. Nesse sentido, é a partir da investigação do esquecimento do ser que atentamos para a necessidade de explorar questões encobertas pela automatização do pensamento. Desta forma, o elemento poético surge como contraponto ao pensamento calculador, mas não como solução única e definitiva. Nesta interpretação, o rastreamento do elemento poético na filosofia heideggeriana em relação ao tema da técnica nos conduz para o resgate do tema do pensamento e da linguagem a partir da noção de construção que não destrói o meio. Esta caracterização do pensamento meditativo nos permite valorizar a tarefa de aprender a pensar, portanto, na medida em que apresentamos o pensamento meditativo a partir da poesia, o pensamento se torna capaz de construir sentidos e significados através da linguagem. No entanto, ao invés de entrarmos em especificações sobre a linguagem, prosseguimos com a investigação sobre a relação possível entre a poesia e meditação para nos aprofundarmos na tarefa de aprender a pensar na época da técnica como uma tarefa passível de ser incorporada pelos critérios e motivações educacionais. Isso significa que, na medida em que apresentamos a noção de meditação no interior da filosofia heideggeriana, a interpretação do pensamento em relação à poesia se revela por uma perspectiva não-técnica frente à época do esquecimento do ser, viabilizando a ampliação da discussão sobre o tema da educação em uma

perspectiva que não se limite por determinações técnicas, como mencionamos acima. Nesse sentido, o esforço do pensamento meditativo frente ao pensamento no contexto de rápido avanço para alcançar resultados calculados, de acordo com a interpretação de Miranda e Sulino (2016), se contrasta na medida em que não é possível automatizar o pensamento meditativo, isto é, não há uma direção de utilidade aplicada nesta perspectiva. Enquanto isso, o pensamento meditativo se realiza a partir de uma reflexão do próprio pensamento que nos coloca ao encontro da linguagem. Segundo Miranda e Sulino:

É através do pensamento meditativo que estabelecemos uma relação livre com a técnica, com a linguagem, pois deixamos de lado o padrão que apenas calcula e planifica e trazemos à tona a relação essencial com a existência das coisas, e passamos a questionar e a refletir sobre a própria essência do pensamento e do papel que a técnica ocupa na modernidade (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 177).

É digno de nota lembrarmos que iniciamos nossa investigação a partir da contextualização do questionamento da técnica em vista de uma relação livre com a mesma. Aqui vemos esse termo retornar e se complementar com a introdução do tema do pensamento meditativo. Essa livre relação, à qual se referem os escritos heideggerianos, diz respeito a uma livre relação também com a linguagem. Entretanto, uma vez que questionar a técnica é refletir sobre a relação essencial com a existência das coisas, passamos a questionar e refletir sobre a própria essência do pensamento. Nesse sentido, para Heidegger, o pensamento não existe sem linguagem. Isso significa que uma livre relação com a linguagem nos permite, através do questionamento do próprio pensamento, acessar a questão sobre o papel que a técnica ocupa na modernidade.

O contraste entre técnica e poesia nos indica uma nova via de interpretação para o pensamento e, nesse sentido, o pensamento meditativo, não sendo algo técnico, se aproxima da poesia. O elemento poético transforma, através da meditação, o pensamento em linguagem, ao invés de calcular meramente uma resposta rápida e automática como única pre-visão para a representação da realidade. O pensamento transformado em linguagem promove o questionamento e a reflexão sobre a essência do ser. Essa seria uma forma de indicar uma relação livre tanto com a técnica, quanto com a linguagem que permitiria a construção de sentidos e significados para a atualidade em questão. Ademais, também podemos dizer que o contraste entre a via calculativa e a meditativa a partir da poesia, nos permite vislumbrar uma perspectiva outra que não a do esquecimento do ser. O elemento poético surge como aquele que permite o pensamento se distinguir da unilateralidade promovida pela racionalidade. Isso significa que, através do elemento poético em relação ao pensamento, torna-se possível que a meditação, como algo não técnico, apareça em nosso horizonte. O sentido de apresentarmos tal

reflexão sobre o pensamento para a educação, parte da hipótese de que educar depende da relação que estabelecemos entre pensamento e linguagem, sendo que:

Se a experiência pensante for de forma calculada, a representação da linguagem também será compreendida a partir desta perspectiva. Porém, se a experiência pensante for através do pensar meditativo, a representação da linguagem terá, portanto, um caráter meditativo. É através do diálogo entre o pensamento e a poesia que se chega à essência da linguagem, que se chega à morada do ser” (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 178-179).

Como demonstra o trecho acima, é a partir do elemento poético que a linguagem se transforma em meditação, possibilitando a reflexão e consequente apropriação dos sentidos e significados das nossas vidas. Desta forma, não significa que não aprendemos nada na época da técnica, e, portanto, não parece justo indicar que o caminho do pensamento meditativo é única e exclusivamente uma solução para o tema da educação. Sendo assim, precisamos considerar que aprendemos algo sobre o cálculo das forças da natureza de acordo com a sua utilidade. Nesse sentido, apresentar a perspectiva da meditação sustentada no elemento poético como princípio que se distingue do desafio da técnica moderna, revela uma outra atribuição ao pensamento que nos permite refletir e colocar questões sobre a nossa própria vida que não estejam elaboradas única e exclusivamente por determinações técnicas. Portanto, se aprender a pensar se caracteriza pelo contexto técnico irrestritamente, sem a preocupação de estabelecermos uma livre relação com a linguagem e com a técnica, então aprender a pensar se desmantela na imperialidade e totalidade da maquinação, como vimos. Nesse sentido, propor discutir o meio pelo qual pensamos amplia a discussão sobre os fundamentos e concepções que estão embutidos na nossa época e sobre o modo como nos educamos e aprendemos sobre as coisas no mundo. Pensar sobre a educação a partir desses termos nos permite compreender a importância de não ficarmos “atados unilateralmente em uma única representação (instrumental) do ser das coisas. A saída não está em uma única via ou na direção única da utilidade e da instrumentalidade da razão” (MIRANDA e SULINO, 2016, p. 177). Isso significa que pensar sobre o que cabe pensar na nossa época, diz respeito a considerar outras formas de conceber a realidade. Desta forma, o elemento racional pode não ser o único sentido para caracterizar o pensamento. Isso significa que o contraste entre pensamento calculativo e meditativo nos conduz para refletirmos sobre ampliar a noção sobre os critérios que fundamentam as escolhas dos aprendizados para determinada época. Dado o diagnóstico de ameaça ao pensamento e à possibilidade de colocar questões, situar os critérios e motivações da educação brasileira, implica em considerarmos uma escolha curricular que justamente não se baseie única e exclusivamente por vias técnicas. Portanto, na medida em que situamos o aprender a habitar em relação à contextualização epocal, somos conduzidos a conceber o tema

da educação sob uma perspectiva histórica. Desta forma, os sentidos e significados construídos em uma época revelam as motivações da concepção educacional. Seja na época da técnica, ou na imaginação de um caminho de relação adequada com esta, a possibilidade ou não de construir sentidos e significados depende do seu contexto; da mesma forma a educação. Ou seja, os aprendizados se mostram a partir de temas que julgamos aproximar nossa familiaridade com a época. Essa familiarização vai ser explorada a seguir a partir da introdução e apresentação do tema da memória como um atributo do pensamento característico de sua relação com o poético e com a história. Na medida em que Heidegger assinala o conceito de rememoração através da perspectiva de pensar o ser, a partir desse momento, a caracterização da tarefa do pensamento se desdobra para o contraste do significado da memória no contexto de esquecimento a partir da seguinte questão: como a rememoração auxilia a caracterizar o sentido de aprender a pensar e aprender a habitar como uma motivação educacional?

Rememorar como um exercício incessante, através do questionamento, revela o resgate da própria história como um aspecto de aprender a pensar. Pela insuficiência de defendermos a noção de aprender a pensar de forma isolada, nossa interpretação sugere que a memória como uma aptidão para rememorar promove o exercício de aprender a pensar a partir da contextualização da própria história. Nesse sentido, aprender a pensar não é pensar sobre qualquer coisa, mas é um exercício que constrói significado a partir de um contexto histórico. Dito isso, resgatamos o conceito de *Ereignis* para nos aprofundarmos na caracterização de aprender a pensar em direção a aprender a habitar. Para isso, situamos *Ereignis* como a apropriação histórica que acontece ao nos confrontarmos com a tradição, como veremos a seguir.

2.4 O PENSAMENTO DO *EREIGNIS* COMO APROPRIAÇÃO HISTÓRICA

Para ampliarmos a noção de pensamento para além de uma determinação calculativa ou meditativa, vamos nos basear no pensamento heideggeriano na medida em que retornamos para a noção de época como uma elucidação explicativa para compreendermos a apropriação histórica também como tarefa ontológica. Isso significa compreender a história do ser algo que está sempre atuando, sendo que tal atuação envolve aquilo que vai ao encontro de sua época. Como vimos no início da nossa investigação, diferentes momentos históricos são abordados como referência para compreendermos em que medida situamos a questão da técnica. De forma semelhante, situamos a questão da educação a partir de justificativas técnicas como uma questão pertinente à época do esquecimento do ser. Isso significa que as transformações históricas

pressupõem vários preconceitos da própria tradição, tanto na continuação, quanto no rompimento com tais preconceitos. Desta forma, esse terreno de transformações e preconceitos permite ao ser humano conhecer-se como pertencente a uma tradição de uma forma mais ampla. É por meio dessa noção de pertencimento que caminhamos para a construção de uma noção de pensamento que não se limite por vias calculativas. Compreendemos, portanto, que o pensamento, a época e o modo como lidamos com a técnica são moldados e moldam respectivamente o modo como nos educamos. Reconstruir a questão da técnica em vista de pensar na educação brasileira, revela que reorganizar as relações entre técnica, educação e época envolve perguntarmos constantemente sobre 1) como produzimos, 2) partir de quais motivações nos educamos e 3) para qual caminho caminhamos. Isso significa pressupor que pensar sobre a própria história lança luz para o caminho que percorremos no momento em que nos encontramos. Nesse sentido, é a partir da investigação sobre a tarefa do pensamento que a memória surge como elemento da relação entre a poesia e a linguagem. Em outras palavras, a memória se apresenta para nós como um contraste frente à característica do esquecimento do ser. Buscaremos explorar essa relação, tendo em mente que questionar o que significa perguntar sobre o ser nos dias atuais é uma questão vasta e aberta sobre a qual não nos interessa oferecer uma resposta única. Desta forma, a escolha de uma leitura epocal heideggeriana nos permite uma interpretação da história Ocidental por meio da questão sobre o ser que pode nos auxiliar a pensar sobre a importância de lembrarmos da nossa própria história. Isso significa que a indicação da memória como um atributo do pensamento resguarda a pergunta histórica sobre o ser e isso significa, em outras palavras, nos questionarmos sobre a nossa própria época. Desta forma, buscaremos compreender em que medida a noção de memória nos conduz pelo caminho da rememoração do pensamento para apresentar a relevância desta para a educação como uma alternativa que viabiliza apropriarmos historicamente dos sentidos e significados das nossas vidas. A partir disso, apresentamos o tema da rememoração histórica como uma forma de não nos esquecermos de questionar o contexto sobre o qual habitamos esta terra. Isso significa também que nesta leitura concebemos uma relação intrínseca entre pensamento, época, linguagem, o poético e a memória. Vamos desdobrar tais relações em vista de vislumbrar uma concepção de abertura epocal que não se limite única e exclusivamente a características técnicas.

Na relação entre o elemento poético e o pensamento, a memória surge como fonte da poesia, como explica Heidegger (2008). A partir do caminho argumentativo do filósofo, compreendemos que da manifestação da linguagem emerge a memória como “o pensar concentrado da lembrança do que cabe pensar” (HEIDEGGER, 2008, p. 118). Aqui, o tema do

pensamento se desdobra para a noção de lembrança que nos remete à memória daquilo que cabe pensar e que se mostra através daquilo que ainda pode ser pensado. Nesse sentido, pensar sobre o que cabe lembrar, ou rememorar é uma questão que sustenta a poesia. A memória como uma espécie de fonte da poesia, nos remete imediatamente para o contraste em relação à noção de esquecimento característico da época da técnica. Na medida em que consideramos as épocas históricas como aquilo que cabe ser pensado, o caminho da memória aparece como uma rememoração da própria história. A rememoração histórica aparece como um tema pertinente a nossa discussão, uma vez que questionar sobre a lembrança que cabe pensar significa para nossa leitura que não esquecer o ser promove uma via para o pensamento. Isso significa que perguntar pelo ser é perguntar sobre sua história. Para isso, primeiramente resgatamos a origem do pensamento heideggeriano sobre a questão do ser, para que então possamos compreender com maior profundidade o caminho argumentativo do filósofo até conceber o acontecimento apropriativo como uma questão pertinente ao ser da época da técnica. Na medida em que se concebe um retorno ao pensamento no sentido da meditação, como trabalhamos até o momento, o retorno ao pensamento representa o projeto de pensar o ser como uma tentativa de não transformá-lo em um produto pela técnica. Pensar o ser, nesse sentido significa retomar a memória como caminho de rememoração que escapa a uma *lógica formal*.

Para elucidar a compreensão deste conceito, observamos que diferentemente de “Ser e Tempo” (2005), o tema da rememoração do ser nos escritos posteriores aparece diretamente ligado a uma interpretação do filósofo sobre a pergunta pelo ser em perspectiva epocal. No §6 desta obra, a tese de confronto à própria história no sentido do resgate da pergunta pelo sentido do ser aparece como um projeto diferente do sentido de apropriação histórica, como veremos adiante. A obra anterior à década de 30 resguarda um sentido para a palavra *ser* que difere dos escritos posteriores, revelando a diferença de objetivos dos dois momentos de pensamento do filósofo. Como nos mostra Dubois (2004), em geral, o §6 aborda o tema do questionamento sobre o ser como parte de um processo de confronto e reflexão com a própria tradição. Esta reflexão em relação à própria história se apresenta como uma alternativa possível para o diagnóstico do esquecimento do ser já previsto pelo filósofo. No entanto, a origem da pergunta sobre o ser mostra o princípio sobre o qual acreditamos ser mais fácil introduzir o tema da apropriação histórica. Isso porque, como mostra Dubois (2004), o esquecimento do ser parte da permanência do não-questionamento dos conceitos ontológicos ao longo da história. Desta forma, essas questões estão intimamente ligadas ao cerne da nossa discussão na medida em que o questionamento do sentido do ser, que também é um questionamento histórico, permite reconquistar sentidos ou então ultrapassá-los, ao invés de fragmentá-los. Para isso, uma certa

repetição das possibilidades do passado significa apropriar-se criativamente sobre a própria vida na terra. Por este motivo:

É o caso em primeiro lugar de desfazer, des-construir o que, ao longo da história da filosofia, é transmitido, muitas vezes de maneira imperceptível, como sentido inquestionado do ser: a destruição coloca primeiro em evidência [...] um fundo permanente de conceituação ontológica (DUBOIS, 2004, p. 22)

O confronto com o passado, demarcado por uma destruição metodológica e ontológica daquilo que é transmitido ao longo da história, se baseia em uma perspectiva metodológica de questionamento e apropriação dos sentidos e significados como uma atualização para a época vigente. Isso significa conferir o que do passado ainda faz sentido para nós e o que há necessidade de ser reavaliado e ressignificado. Desta forma, o confronto à tradição a partir do princípio da repetição surge como uma rememoração que resgata o sentido do ser no próprio mundo.

Nossa hipótese é que, esse resgate gerado pelo questionamento dos sentidos e significados históricos possibilita, de alguma forma, que aprender a pensar sobre a nossa própria história esteja vinculado a aprender a habitar. Isso significa que, a partir de necessidades e especificidades de cada contexto histórico, a repetição daquilo que cabe pensar e a história como algo que cabe pensar sustentam uma apropriação dos sentidos e significados em relação à própria época em questão. Desta forma, a rememoração no interior da tarefa do pensamento vai ao encontro da noção de apropriação histórica a partir da qual, como vimos, introduzimos o termo construção de sentidos e significados para as nossas vidas. Isso significa dar outra interpretação para o sentido do pensamento na nossa época.

A partir do momento em que nos aprofundamos no tema do *Ereignis*, somos responsáveis por demarcar o momento de virada do pensamento heideggeriano. Como introduzimos anteriormente, a virada de pensamento corresponde à conclusão (e até abandono do vocabulário) da interpretação caracterizada pelos escritos anteriores à década de 30. Nesse sentido, “Ser e Tempo” (2005), como a obra mais recorrente do que poderíamos chamar de um primeiro Heidegger, conceitua uma ontologia fenomenológica que situa a história do ser a partir de sua finitude como característica da *temporalidade do Dasein*¹⁷. A transformação do pensamento heideggeriano significa que o tema da apropriação histórica não diz respeito a uma discussão existencial, a partir da qual seríamos conduzidos para caminhos relativos a cada existente. A apropriação histórica ou o acontecimento apropriador através da rememoração (memória) se apresenta como um confronto em relação à própria história, ou como chamamos,

¹⁷O conceito de temporalidade do *Dasein* é desenvolvido na obra “Ser e Tempo” (2005) e não será devidamente desenvolvido no presente estudo, pois nos levaria a uma digressão em relação aos nossos objetivos.

como uma destruição à tradição. Segundo Giacoia (2002), *Ereignis* se conceitua da seguinte forma:

A palavra *Ereignis* remete a um extrato profundo do idioma alemão; *Ereignis* deriva do gótico áugan e do mhd. Ougen (ouge, Auge), de onde provêm ereugen, eräugen, er-blicken, “im Blicken zu sich rufen, an-eignen” (trazer à vista, apropriar-se). Para manter essa ressonância, traduz-se *Ereignis* por acontecimento apropriador, designando um advento que vinca uma época da história, conferindo-lhe uma propriedade essencial (Eigenschaft) e um sentido para o modo como os entes, em sua totalidade, existem no mundo (GIACOIA, 2022, p. 4)

Como demonstra o seguinte trecho, o pensamento como acontecimento apropriador contextualiza a consciência histórica através da memória da história do ser. Isso significa compreender a relação dos entes para com a configuração epocal em questão. Na medida em que o acontecimento apropriador pertence à pergunta pela pergunta do ser, a construção de sentidos para a habitação na terra se revela como um desafio para a época da técnica. A partir disso, é a noção de *Ereignis* que ressalta a noção de acontecimento apropriador como um advento histórico que confere propriedade em relação à própria existência dos entes. Ou seja, “O acontecimento apropriador pertence, portanto, à essência do Ser (*Seyn*), na medida em que é explicitamente equiparado à mesma (GIACOIA, 2022, p. 5)¹⁸. Isso significa também que apropriar-se não acontece separado da história e, desta forma, caracteriza-se como uma espécie de tentativa do ser de se lançar para si mesmo. Entretanto, o conceito de *Ereignis* não deve ser confundido com algum tipo de evento histórico como um acontecimento empírico, ou uma sequência de fatos; como atenta Giacoia. Tendo isso em mente, o tema da apropriação histórica emerge como uma espécie de rememoração que, em certo sentido, se assemelha à perspectiva de confronto à tradição. Isso significa dizer, resgatando o debate sobre o pensamento, que a opção pela exclusividade ao elemento calculativo como atributo essencial do pensamento limita as possibilidades de apropriação histórica através da memória, já que esta é uma característica da relação entre pensamento e poesia e não entre pensamento e cálculo. Portanto, ao extrairmos o conceito de memória, como um elemento que surge da relação iminente entre pensamento e poesia, introduz-se o tema da rememoração em conjunto com a tarefa do pensamento a partir de um confrontar-se com a tradição. Em outras palavras, a tarefa de apropriação do ser diz respeito ao exercício incessante de lembrarmos-nos da nossa história.

A partir dessa reflexão, se tivermos em mente o tema da educação, poderíamos dizer que cada época determina os conhecimentos e aprendizados adequados e necessários. Desta

¹⁸ Nos escritos posteriores será acrescentado e mais bem trabalhado uma nova noção de ser, à qual se referem as traduções brasileiras como *seer*, traduzindo *Seyn*, que vai ao encontro da ontologia epocal proposta pelo pensamento posterior heideggeriano.

forma, as próprias necessidades epocais sinalizam os conhecimentos e aprendizados dignos de serem pensados e/ou confrontados. E nesse sentido, o direcionamento do debate sobre o ser a partir dos escritos posteriores nos permite acrescentar a noção de tarefa humana em preservar o meio no qual habitamos como uma forma de sempre recolocar a questão sobre o sentido do ser. Desta forma, apresentamos a perspectiva de rememoração histórica como um acontecimento apropriativo do ser que contribui para embasar aprender a pensar e aprender a habitar como motivações para os critérios de orientação educacional. Nesse sentido, é pertinente nos perguntarmos: como podemos conceber uma incorporação dessas atitudes no currículo escolar?

3 HÁ ESPAÇO PARA O PENSAMENTO NO CURRÍCULO BRASILEIRO?

Optamos pelo recorte educacional como uma forma de abordagem que nos permite rastrear alguns elementos que configuram suas dificuldades para pensar em alternativas que promovam o aprendizado no território brasileiro. Nesta interpretação, a apropriação histórica pensada a partir do contexto brasileiro, nos conduz para rastrear ao longo da história brasileira os principais eventos que modificaram a concepção de educação. Para nós, o modo como nos educamos revelam os aspectos configuracionais da nossa época. Desta forma, explorar o tema da educação brasileira através da interpretação da questão da técnica, na medida em que consideramos as diferentes épocas em que Heidegger analisa o termo técnica, faz parte do desenvolvimento deste trabalho ao apresentarmos a história da educação brasileira pela perspectiva curricular. Assim, buscamos compreender as influências educacionais presentes na concepção curricular brasileira, na medida em que situamos a história do currículo a partir das transformações e disputas políticas que influenciaram a construção normativa do currículo desde 1930 no Brasil. Tais passos são percorridos em vista de reorganizarmos o tema da educação básica brasileira para uma questão que pertence ao âmbito epocal e ontológico. A reflexão sobre a técnica em Heidegger envolve questionamento e, ao averiguarmos com mais detalhes esse conceito, observamos que podemos estabelecer uma relação próxima entre questionamento e a Filosofia ou ato de filosofar. Isso aponta também para um resgate ao momento histórico de retirada da obrigatoriedade da Filosofia como um dos principais acontecimentos da história da BNCC desde sua criação e que altera fundamentalmente sua finalidade e objetivos. Isso significa para nós, questionar em que medida a retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia direciona nosso debate para o tema da presença da Filosofia no ensino básico. De acordo com as informações disponibilizadas pelo site do Ministério da Educação (MEC), apresentamos cronologicamente os momentos importantes para a construção da Base Nacional Curricular Comum, na medida em que intercalamos informações de estudos sobre a história do currículo no Brasil. Nesse sentido, ao pensarmos na diversidade do contexto brasileiro, colocaremos em questão o tema da comunidade como uma forma de delimitar o espaço sobre o qual a construção dos sentidos e significados do processo educativo ocorre, como veremos adiante. Essa delimitação será enfatizada em vista de valorizar o próprio contexto histórico na medida em que introduzimos a relevância da comunidade no processo de apropriação histórica como um aprender a pensar e aprender a habitar. Situamos, portanto, a retirada da obrigatoriedade da Filosofia como consequências de uma configuração epocal que valida uma certa desvalorização do pensamento filosófico. Para finalizar,

questionamos o espaço de aprender a pensar e aprender a habitar no interior do currículo brasileiro, na medida em que consideramos tais tarefas como elementos pertinentes para a construção de uma educação que não se pautе única e exclusivamente por motivações técnicas, mas também que promova uma relação entre seres humanos e o seu meio que se expresse por vias não-violentas.

3.1 TÉCNICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Pensar sobre a educação no Brasil nos remete primeiramente às escolas brasileiras. Embora não tenhamos a pretensão de interpretar as escolas como os únicos espaços pelos quais a educação se manifesta, estas parecem de alguma forma resguardar processos educacionais. Nossa investigação busca direcionar-se para compreender a educação nos mais diversos espaços do convívio comum. No entanto, partimos do pressuposto de que a manifestação de um sistema educacional elaborado a nível nacional pode revelar aspectos sob os quais, no mais das vezes, as/os brasileiras/os se educam. A partir de uma espécie de configuração educacional brasileira validada por documentos normativos que regulam e determinam orientações para a educação a partir da concepção de ensino e aprendizagem, buscamos contextualizar a educação brasileira como a educação básica, pública e obrigatória prevista em lei¹⁹ como um direito de todas as crianças e jovens brasileiras e brasileiros de 4 a 17 anos.

Para situarmos o modo como a educação se manifesta na contemporaneidade, é necessário mostrarmos historicamente o surgimento da organização da educação pública brasileira. Foi durante o período chamado pelos historiadores de Segunda República, respectivo ao mandato provisório de Getúlio Vargas, que o âmbito da educação concentrou mais iniciativas. Como presidente, Vargas “em 14 de novembro de 1930 criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, nomeado como seu titular o jurista Francisco Campos” (PALMA FILHO, 2005, p. 2). O então ministro da Educação e Saúde traçou novos planos para a educação a nível nacional²⁰. Já a promulgação da Constituição Federal de 1934 “adota boa parte do

¹⁹ Lei prevista na atualização da LDB (Lei de Diretrizes e Base Nacional) de 2013 que determina a extensão da obrigatoriedade do ensino básico dos 4 até os 17 anos (período respectivo ao ingresso no Ensino Fundamental até conclusão do Ensino Médio). Esta alteração é fundamentada na obrigatoriedade do ensino para crianças de 4 a 5 anos prevista na Emenda Constitucional nº 59/200926 (BRASIL, 2017 p. 8).

²⁰ Em um total de seis decretos, o Ministro da Educação Francisco Campos realizou diversas mudanças no cenário da educação, dentre eles: 1) o surgimento do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); 2) novos rumos para o Ensino Secundário e Superior (Decreto nº 19.851, 11 de abril de 1931); 3) a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931); 4) a organização do Ensino Secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931); 5) a organização do ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e outras providências (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931), e 6) a

ideário político educacional presente no Manifesto dos Pioneiros²¹, consagrando todo um capítulo às questões educacionais” (PALMA FILHO, 2005, p. 9). Nesse sentido, o principal ponto aprovado na Constituição de 1934 que poderíamos elencar é o artigo 5º que “estabelece como competência privativa da União a elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 9). Esta parece ser uma tentativa inicial de organização normativa que determina aspectos educacionais para todo o território nacional. Nesse sentido, a aprovação de determinadas leis parece fundamentar a prescrição de um modo de estabelecer, no geral, uma concepção de educação brasileira. A partir destas determinações os documentos passam a ser reelaborados e atualizados, prescrevendo novas formas de organização do ensino e novas finalidades para a educação de acordo com as necessidades de cada momento histórico. Ao citarmos tais acontecimentos históricos, a criação dos documentos normativos como meios de concentração de normas e diretrizes comuns compõem um quadro de organização educacional vigente em todo o território nacional. Sobre este escopo investigativo, atualmente, há em vigor três principais documentos guias das instituições de ensino, a saber: a LDB²² (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece dois níveis de ensino no Brasil (o ensino básico e o ensino superior), a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos as/os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo das etapas do ensino, e as DCNs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) que orientam e planejam o currículo obrigatório das escolas da Educação Básica. Ademais, podemos trazer para nosso conhecimento mais um documento no que diz respeito ao direcionamento de esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, a saber, o PNE (Plano Nacional de Educação) que determina 20 metas a serem cumpridas em um prazo de 10 anos desde a sua publicação (2014). Os documentos apresentados resultam do esforço de concatenar os direcionamentos necessários para construir uma educação de qualidade sobre todo território nacional. No entanto, pela impossibilidade de nos determos em

consolidação das disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931), (PALMA FILHO, 2005, p. 3).

21 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi uma tentativa de centralizar as ideias defendidas pelo grupo de intelectuais liberais, comunistas e socialistas aliados à ANL (Aliança Nacional Libertadora) sob a principal influência de Luiz Carlos Prestes. Além de Fernando Azevedo, responsável pela escrita do documento, podemos citar Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão como “protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova” (PALMA FILHO, 2005, p. 5). Como 1930 foi um ano marcado por disputas ideológicas, em contrapartida a AIB (Ação Integralista Brasileira) era constituída por “católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicas, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 5). As principais divergências dos grupos em relação à proposta educacional se davam sobre os seguintes aspectos: a obrigatoriedade do ensino elementar, a gratuidade do mesmo, o currículo escolar laico e a coeducação dos sexos.

22 BRASIL (1996).

cada documento com a devida atenção, e em vista de clarificar as finalidades e meios pelos quais o educar se mostra, julgamos adequado nos basearmos na Base Nacional Curricular Comum, uma vez que esta se apresenta como uma proposta normativa que “deve orientar os rumos da Educação Básica no País”, a partir da qual “com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 5). Isso significa que através do recorte curricular, nossa investigação se baseia na BNCC como uma:

comunhão de princípios e valores que [...] orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2018b. p. 16)

Nesta perspectiva, o currículo se apresenta, portanto, como uma ferramenta cultural, social e política. Em uma época caracterizada pela produção desafiadora que invade todo e qualquer domínio da vida, não seria estranho que o currículo também fosse invadido por determinações técnicas. Nesse sentido, compreendemos que mesmo que a BNCC indique orientações curriculares através da organização e planejamento das etapas da vida e dos conhecimentos a serem desenvolvidos, esta mediação por vias técnicas não parece suficiente para captar em amplitude as necessidades da comunidade brasileira. Nesse sentido, a valorização dos elementos técnicos no currículo aparece, principalmente no ensino médio, com a divisão de áreas sempre acompanhadas por suas aplicações tecnológicas. Por exemplo, como aparece na BNCC: a área de Linguagem e suas tecnologias, ou a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. No entanto, não seria correto indicarmos de antemão o ensino básico meramente como um ensino técnico, uma vez que esta não é uma mera crítica tecnicista ao ensino. Isso significa que buscamos questionar os critérios de escolha curricular, que no mais das vezes, se apresentam e se justificam por vias técnicas. Nesse sentido, ao longo desta investigação, buscaremos discutir em que medida as determinações da BNCC se sustentam sob uma compreensão de mundo excludente. Pela impossibilidade de discutirmos o documento da BNCC em conjunto com os outros documentos normativos que citamos anteriormente, propomos captar o aspecto organizacional da sistematização dos conhecimentos que compõem nossa época através da leitura da BNCC a partir da compreensão do currículo como elemento que sustenta a configuração educacional.

Nesse sentido, a BNCC surge no cenário da educação brasileira, em princípio, como um documento de construção coletiva. De acordo com informações disponibilizadas pelo site

oficial da Base Nacional Curricular Comum²³, em 2018 foi realizada uma consulta a todas as escolas do Brasil, em vistas de discutir e contribuir com sugestões de melhorias para o documento²⁴. Ainda em 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares homologou o documento da Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio com suas respectivas aprendizagens previstas para toda a educação. Nesse sentido, podemos ter em mente que: 1) os critérios que determinam a orientação do currículo nacional contribuem para a delimitação das aprendizagens consideradas essenciais em cada etapa educacional constituindo a formação das crianças e jovens em diversas dimensões, e, 2) que as consequências da aplicação de suas respectivas normas definem-se como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” que propõem a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018b, p. 8). Podemos dizer que o presente documento prevê o estabelecimento de determinados meios sob os quais as crianças e jovens brasileiras serão orientadas em sua trajetória pelo ambiente escolar até finalmente concluírem o ensino básico. De acordo com este trecho, a sustentação do currículo nacional como uma espécie de mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores demonstra uma concepção esquematizada e aparentemente pré-estabelecida em relação a um modo de “resolver” as demandas da vida cotidiana. Além disso, a conclusão do ensino revela o aspecto formativo a partir do qual determinados assuntos, dispostos em disciplinas por um sistema curricular, constituem aquilo que devemos aprender, em nossa época, enquanto cidadãos brasileiros. Nesse sentido, além de estabelecer meios, a BNCC estabelece as finalidades para o ensino médio, a partir das quais as crianças e jovens brasileiras/os serão orientadas em sua trajetória pelo ambiente escolar até finalmente concluírem o ensino básico (a finalidade do ensino aparece no ensino médio e não no fundamental, uma vez que o último é considerado uma continuação do primeiro). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)²⁵, estão dentre as finalidades do ensino médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos

23 In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

24 Segundo entrevista do professor Lyra à ANPOF, um dos problemas da construção da BNCC em conjunto com a comunidade se refletiu no processamento das contribuições feitas pelos canais onlines disponibilizados. De acordo com a SEB/MEC, o Portal da Base contabilizou mais de 10 milhões de interações (LYRA, 2016).

25 BRASIL (1996).

dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2018b, p. 464)

A prescrição do currículo através de normas pré-determinadas revela as escolhas dos critérios por meio das quais as crianças e jovens virão a conhecer o mundo que habitam. Portanto, “o currículo escolar não se delimita em relacionar matérias, cargas horárias ou outras normas relativas à vida escolar que um aluno deve cumprir na escola”, mas “o currículo é algo abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno” (MANEGOLLA e SANT’ANNA, 1999, p. 51). Na medida em que a BNCC vincula uma orientação às demandas da própria vida, então, “o currículo se refere a todas as situações que o aluno vive, dentro e fora da escola. Por isso o currículo escolar não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito da escola” (MANEGOLLA e SANT’ANNA, 1999, p. 51). Desta forma, o currículo se apresenta, então, como uma ferramenta essencial que manifesta as intenções da escolarização e, portanto, visa não apenas a conclusão do ensino, mas revela o aspecto formativo a partir do qual determinados assuntos constituem aquilo que devemos aprender, em nossa época. Isso significa que as escolhas curriculares parecem pré-estabelecer uma concepção específica não apenas sobre aquilo que precisamos aprender em nossa época, mas também promovem o modo como significamos a nossa vida na terra. Desta forma, é possível indicarmos uma interpretação que revela a interdependência entre o que é ensinado e a finalidade do ensino. Nesse sentido, os meios e os fins da educação pública parecem poder configurar-se de diferentes formas, dependendo da dinâmica da configuração histórica. A partir disso, optamos por aprofundar a discussão sobre as transformações curriculares ao longo da história brasileira. Para isso, direcionamos o tema geral da educação básica para as últimas etapas do ensino, uma vez que, como dito na Base Nacional, o Ensino Médio resguarda a finalidade da Educação Básica. A partir disso, analisaremos o que consideramos ser uma das principais mudanças curriculares de 2008 até 2016, a saber: a discussão sobre a presença da Filosofia como disciplina obrigatória. Ao situarmos tal recorte, questionamos em que sentido as tendências técnicas influenciam a configuração curricular brasileira. Isso significa que questionar o modo como nos educamos indica a pergunta sobre qual o espaço da Filosofia no currículo brasileiro e, em que medida sua presença ou ausência interferem no modo como viemos construindo os significados das nossas vidas na terra, como veremos a seguir.

3.2 SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO BRASILEIRO

Ao re-construirmos a história do currículo no Brasil, antes mesmo da existência da BNCC, como vimos há pouco, somos orientados inicialmente ao Manifesto dos Pioneiros como uma concentração de forças que influenciou o cenário de construção curricular posterior à década de 30. Para nos aprofundarmos um pouco mais no processo de formação do currículo brasileiro, de acordo com Calou e Medeiros (2010), a abordagem histórica do currículo no Brasil entre os anos 60 e 70 mostra que esta época se caracteriza por um “período de efervescência política, econômica e ideológica que influenciou a educação e as questões curriculares”. (CALOU e MEDEIROS, 2010, p. 43). A partir do contexto dos anos 70, com o advento da ditadura militar, o impacto das empresas estrangeiras sobre o Brasil traz influências tanto para o mercado de trabalho quanto para a educação, como uma espécie de adequação entre ambas. A ideia de adequar a escola ao mercado de trabalho surge em contraste a esta como um ambiente de transformação. Segundo as autoras, este período também é marcado pela influência internacional, principalmente estadunidense, além da influência da ditadura militar iniciada em 1964 no Brasil, que trouxe consigo o enfoque tecnicista para a educação através de um modelo que prioriza a eficiência e a racionalidade²⁶. Após o fim da ditadura militar, “a abertura política possibilitou o florescimento de ideias de diferentes autores, as quais contribuíram para que diferentes concepções e teorias curriculares pudessem ser viabilizadas em nosso país” (CALOU e MEDEIROS, 2010, p. 45). Com a expansão desta discussão:

O currículo escolar, a partir da década de 80, deixa de ser visto de forma predominante como um instrumento técnico, vinculado ao fazer educativo, e passa a ser visto como um instrumento social e processual, que envolve a prática educativa e tem repercussão na vida dos sujeitos que estão em formação. Um instrumento que possui intencionalidade política em favor de uma determinada visão de homem e de sociedade (CALOU e MEDEIROS, 2010, p. 48).

A partir disso, cabe a atualidade a tarefa de sempre e novamente pensar o currículo a partir das necessidades que têm repercussão na vida dos sujeitos em questão. Isso significa que contextualizar o meio sob o qual vivem esses sujeitos evidencia a pretensão de atender as necessidades sociais dos estudantes, na medida em que se concebe a educação como um direito aos jovens ingressantes do ensino básico, como indica a Constituição Federal de

²⁶ Segundo Calou e Medeiros (2010), as influências estadunidenses com enfoque na eficiência da racionalidade seguem alinhadas a ideias progressistas e, nesse sentido, o exemplo desta influência serve para compreendermos que uma mudança curricular se exprime também por uma mudança de contexto. Nesse caso, a história do currículo no Brasil se desenvolve sob uma perspectiva que constitui este como “um instrumento de organização e controle, baseado em uma visão tecnicista” (CALOU e MEDEIROS, 2010, p. 45). Embora o tema do tecnicismo constitua a história da construção do currículo no Brasil, o presente estudo diferencia-se desta na medida em que uma reflexão ontológica busca vias de enfatizar o aspecto epocal como um aspecto da educação geralmente não analisado.

1988²⁷. As mudanças que ocorreram neste momento, como citamos anteriormente, orientaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), impactando na organização da educação básica e pública brasileira. Dito isso, relembramos que a BNCC não é um documento que opera sozinho na questão curricular. De acordo com o site da Base Nacional Comum Curricular²⁸, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, com a intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade. Também são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), “com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”²⁹. De outro lado, a partir da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no geral. Existe também um Pacto Nacional que, de acordo com a Portaria n.867, de 04 de julho de 2012, define as Diretrizes Gerais para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apenas em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) é divulgado com vigência de 10 anos. Isso significa que o plano estabelece metas com a intenção de melhoria da Base Nacional Comum Curricular (BNC)³⁰. A partir disso, algumas reuniões são organizadas, como o I Seminário Interinstitucional para a elaboração de uma Base Nacional Comum. “Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular”³¹. Em 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada e passa a mobilizar discussões em escolas de todo o país. No entanto, este é apenas o começo. Em maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada e, a partir disso, aconteceram “27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC”³².

27BRASIL (2020).

28Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023.

29Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023.

30 No site do Ministério da Educação, o texto se refere a Base Nacional Comum Curricular apenas pela sigla BNC, enquanto no documento da Base mesma a sigla aparece como BNCC.

31Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023.

32Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023.

Uma terceira versão passa a ser construída em colaboração com base na versão 2. Finalmente, “Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)”³³. A partir disso, foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após essa determinação e com a entrega da terceira versão da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, os educadores brasileiros se debruçaram sobre a BNCC para buscar compreender os impactos das novas implementações na educação básica, tanto referente às etapas da Educação Infantil, quanto em relação ao Ensino Médio. Diante disso, iniciou-se um processo de audiências públicas para debater a BNCC que mobilizou nas escolas estaduais um levantamento de dados em relação à sugestão de melhorias para o documento. No entanto, em dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio, fundamentando o currículo brasileiro a partir de uma Base com aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. A transformação da BNCC ao longo do tempo fez com que algumas mudanças fossem implementadas. A partir de 2017, fala-se em um Novo Ensino Médio, que promulga um ensino que se sustenta por itinerários formativos. Esses itinerários incentivam os estudos e práticas de Filosofia em conjunto com a Educação Física, Arte e Sociologia. No entanto, o texto não cita mais a obrigatoriedade do ensino de Filosofia como uma disciplina; da mesma forma para a Educação Física, Arte e Sociologia. Isso significa, a partir da leitura que construímos até então um deslocamento daquilo que é importante para ser ensinado como básico e comum.

Nesta nova forma de itinerários formativos, as disciplinas citadas acima se diluem como estudos e práticas, em detrimento da obrigatoriedade do ensino de Português e Matemática. Então, os estudantes continuam estudando Português e Matemática, mas podem escolher, de acordo com o que a escola for capaz de oferecer, os respectivos itinerários formativos para se aprofundarem em uma área do conhecimento. Esses conhecimentos passam a ser organizados da seguinte forma: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da formação técnica e profissional (FTP). Como observamos, a Filosofia acaba sendo concebida como parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mesmo que ela não seja uma ciência propriamente e não possa ser. Como cita a reflexão proposta por Filho, Carvalho e Figueiredo:

³³Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023.

Parece-nos urgente inserir na resistência dos professores o esclarecimento de que filosofia não faz parte das “ciências humanas”. Por questões de facilidade, talvez não seja um problema incluí-la nessa rubrica, mas convém lembrar que ela a transcende; do contrário, não haveria filosofia da matemática, das ciências exatas, da biologia etc. Nesse ponto e indo além dele, a BNCC contém uma ambiguidade perniciososa: ela dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares. Não deixa de haver certa parte de verdade nisso, pois é desejável que todas as áreas do saber explicitem seus pontos de partida e seus métodos, mas também é desejável que se reconheça que há uma área do saber na qual esse trabalho é realizado com toda a tecnicidade que ele requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade, como defende a própria BNCC. [...] O que importa é defender o ideal da atividade filosófica como o trabalho do *philos* do saber, trabalho daquele que se interessa pelo saber por ele mesmo, e não em vista de sua mera aplicação ou do “saber fazer” tecnicista, autoritário e desumanizador (FILHO, CARVALHO e FIGUEIREDO, 2020)³⁴.

É a partir dessa reflexão que atentamos para pensarmos no lugar da Filosofia na educação básica brasileira, tanto em nível médio quanto fundamental. A partir dos itinerários formativos a Filosofia como disciplina parece se diluir e sua incorporação no currículo acaba dependendo da persistência da própria comunidade escolar em conflitar as determinações federais, estaduais e municipais, para escolher aplicar a Filosofia como disciplina. Nesse sentido, critérios de escolha técnicos acabam desclassificando a importância da Filosofia, e no mais das vezes, valorizando o ensino de conhecimentos técnicos. Isso significa que a Filosofia não é vista como um conhecimento útil para ser aprendido. Talvez a noção de utilidade seja justamente oposta à proposta da Filosofia, mas a questão é que isso não a torna menos importante. Nesse momento, parece uma tarefa dos professores, da comunidade e dos próprios estudantes defender a importância da Filosofia na formação básica. Este não parece ser um cenário muito adequado para o pensamento e a noção que construímos de aprender a pensar. No entanto, mostraremos como a Filosofia ou a colocação de questões é indispensável para a educação básica na construção da comunidade. Sem o apoio da comunidade e sem a mesma compreender a importância da Filosofia no seu cotidiano e educação básica, a defesa da permanência desta como disciplina torna-se um desafio para o ensino básico. Nesse sentido, reconstruir a história da BNCC nos permite observar com maior amplitude quais determinações e motivações justificam as escolhas dos critérios que sustentam o que é importante aprender em determinada época.

O presente currículo aponta para a primazia de conhecimentos que podem abordar a Filosofia como um estudo e prática. No entanto, a nossa hipótese é a que a descentralização da Filosofia como um conhecimento necessário de ter seu espaço para aprendizado transforma aquilo que concebemos como educação. Em outras palavras, não parece ser tão necessário ou

34 ANPOF (2020).

urgente que aprender a pensar esteja acessível à maioria da comunidade jovem brasileira. É nesse sentido que, a partir de agora, vamos explorar o sentido ontológico da comunidade para a educação em conjunto com o tema de aprender a habitar, na medida em que o interesse da comunidade em apropriar-se dos sentidos e significados das suas vidas deve emergir da própria comunidade. Assim como a educação é de interesse da comunidade, aprender a habitar também se apresenta como uma preocupação pertinente à esfera comunitária. A partir disso, vamos desbravar o conceito ontológico de comunidade ligado ao espaço como desenvolvido no interior da filosofia heideggeriana para compreendermos em que medida a preservação da comunidade se apresenta de forma indispensável para a tarefa de aprender a habitar e, conseqüentemente, aprender a pensar.

Questionar a finalidade do ensino brasileiro a partir do recorte do ensino médio, conduz nosso debate para as mudanças mais recentes (até 2016) que aconteceram no currículo nacional, como a retirada da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina. Para alcançarmos este debate, buscaremos reconstruir ao longo da história, desde 1971, os principais acontecimentos que contribuíram tanto para sua permanência, quanto para a retirada da sua obrigatoriedade enquanto disciplina do currículo nacional. O recorte ao tema da presença da Filosofia se dá uma vez que a BNCC prevê que as etapas finais resguardem a finalidade da Educação Básica, como vimos. Nesse sentido, uma vez que a Filosofia aparece como disciplina que instiga o pensamento crítico sobre a própria realidade, a retirada de sua obrigatoriedade nos conduz para a necessidade de compreender os critérios sobre os quais esta deixa de constituir o currículo nacional como disciplina autônoma. Ao situar a problemática da presença da Filosofia no currículo brasileiro, a partir do questionamento do espaço do pensamento nas etapas educacionais, compreendemos que a educação enquanto concepção epocal, reflete sua finalidade em cada etapa da Educação Básica. Portanto, a partir do questionamento da finalidade da educação básica brasileira através do recorte para o Ensino Médio, nossa discussão pode desdobrar-se para a perspectiva de que a Filosofia também pudesse ser defendida nas etapas iniciais. No entanto, estamos cientes de que tal desdobramento se dá em paralelo à nossa discussão que já é de complexo entendimento.

Por este motivo, para situarmos a história da Filosofia no currículo brasileiro, vamos nos auxiliar inicialmente por um dos artigos que compõem o livro *Ensinar Filosofia*, que tem como intuito promover a especialização da formação docente em relação ao ensino de Filosofia nas etapas finais. De acordo com Guido, Gallo e Kohan (2013), o tema do advento da escola contemporânea em conjunto com as reformas educacionais de 1971 e 1982 alteram a formulação da educação básica. Com a institucionalização da escola pelo Estado, a composição

da educação passa a enfatizar os aspectos clássicos, científicos e profissionais. A primeira mudança em 1971, cria o ciclo de oito anos como etapas iniciais da Educação Básica e promove a obrigatoriedade do ensino técnico-profissionalizante para as etapas finais. Já na reforma de 1982, o ensino profissionalizante passa a ser facultativo e a escola volta-se para uma educação que prioriza o ingresso na Universidade. Nesse contexto, o ensino facultativo da Filosofia, quando oferecido, era limitado a uma hora/aula semanal. Já em 2008, a instituição da Lei 11.684, garante a Filosofia como uma disciplina obrigatória para o ensino médio. Esta passa a se responsabilizar por transformar questões existenciais para o formato escolar, com o propósito de desenvolver uma atitude crítica em relação ao mundo. O ensino de Filosofia passa a se caracterizar como aquele que permite ampliar o horizonte educacional e evitar que o processo de escolarização se reduza a um ensino exclusivamente técnico-científico. Segundo os autores, a Filosofia seria ainda indispensável para uma boa formação do espírito científico. Nesse sentido, pensar sobre o lugar da Filosofia na educação básica, reflete em situarmos o contexto sobre o qual a Filosofia emerge.

Durante o início do retorno desta como disciplina, a partir de 1982, seu ensino era ministrado majoritariamente por profissionais de outras áreas, devido ao pequeno número de licenciados em Filosofia. Com o foco desta na pesquisa acadêmica, sua história revela a prática na leitura estrutural de textos filosóficos como sinônimo de rigor metodológico. Essa metodologia é incorporada nas etapas finais mais tarde e desencadeou uma leitura estruturalista dos clássicos que, segundo os autores, acabam se diferenciando do ensino de Filosofia. A partir disso, podemos observar uma espécie de desconfiguração dos sentidos e significados que constituem a justificativa da presença do ensino da Filosofia na Educação Básica. Esta passa a ser assemelhada com uma espécie de educação moral e até ensino religioso. Nesse sentido, como observam os autores, a Filosofia nas escolas implica diretamente em questionarmos “o que é filosofia?”. A tarefa de responder a essa questão foge do escopo deste trabalho, no entanto, não deixa de ser importante.

Para complementarmos nossa reconstrução histórica mostraremos os argumentos que compõem tanto as defesas quanto as dificuldades para garantir a Filosofia na educação básica através do estudo de Azevedo (2016), que contrapõe os argumentos dos dois projetos de lei federal que receberam comentários uniformes em relação às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Não é nosso foco entrar nessa discussão. No entanto, essa reflexão nos ajuda a compreender com mais amplitude o contexto no qual a Filosofia em conjunto com a Sociologia, anos mais tarde, serão destituídas como obrigatórias no currículo brasileiro. Segundo o autor, a destituição da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo se caracteriza por uma perda

de caráter e finalidade para a concepção de educação no Brasil. No entanto, o autor nos oferece uma leitura a partir da qual esta é apresentada como um instrumento para que o jovem possua formação crítica. Nesse sentido, a reunião dos argumentos favoráveis à Filosofia se concentram em cinco eixos: 1) promoção do fortalecimento da cidadania, 2) a formação crítica, 3) formação para o trabalho, 4) o protagonismo dos jovens como agentes transformadores das suas realidades e 5) tanto a Filosofia quanto a Sociologia como disciplinas que apresentam contribuições para o processo educacional. Segundo o autor, a aprovação da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo envolve um demorado trâmite político. Já os argumentos contrários à adesão da Filosofia e Sociologia no ensino básico se referem à crítica de que estes temas podem ser abordados em outras disciplinas e também que algumas cidades não possuem centros formadores para tais áreas do conhecimento. O autor relembra que o “Manifesto em defesa da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 9/2000”³⁵, citado pelo senador José Alencar (PMDB/MG), levanta argumentos que visam defender a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio. Dentre eles, segundo o autor, o primeiro argumento situa a Filosofia como uma ciência de 2500 anos que sempre fez parte do currículo desde a República. Em 1964 e 1982, período da Ditadura Militar no Brasil, é possível identificar um intervalo no quesito obrigatoriedade e a Filosofia é retirada do currículo abrindo espaço para Educação Moral e Cívica (tanto a Filosofia, quanto a Sociologia retornam a partir de 1982, como citamos anteriormente). O segundo argumento se baseia na LDB/96 que prevê a presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia como necessárias para o exercício da cidadania. Por fim, o terceiro e último dos argumentos situa a proposta de formação dos jovens do Ensino Básico brasileiro na defesa da presença de tais disciplinas como integrantes de uma formação humanística que promove ao processo educacional o desenvolvimento da capacidade de análise (ainda que no Ensino Básico isso se reverta para um ensino progressista e científico, embora humanista, como explica Azevedo). Poderíamos questionar tais características, já que, de alguma forma, não parece correto afirmar que uma ou duas disciplinas responsabilizam-se única e exclusivamente pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, nem a Filosofia e nem a Sociologia deveriam ser exclusivamente responsáveis por construir uma forma de reflexão sobre a própria realidade, mas também as outras áreas do conhecimento poderiam responsabilizar-se por resguardar essa tarefa. No entanto, a defesa da Filosofia encontra-se no argumento de que esta é observada

35 Cerca de 350 entidades representativas da sociedade civil foram consultadas e se manifestaram em apoio ao presente Manifesto.

como um instrumento compensatório da formação das etapas finais da Educação Básica, i.e., como uma justificativa para a falta de uma “formação humanística”.

Outro argumento favorável para sua inserção no currículo é o de que o projeto esteve em trâmite há onze anos no Congresso Nacional e inclusive já havia participado da etapa de sanção presidencial. A partir disso, o projeto foi aprovado e sancionado pelo presidente em exercício, o Vice-Presidente da República José Alencar, que aprova a lei nº 11.684/2008 de 2 de junho de 2008, garantindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias nas etapas finais da educação básica. Notemos, como ressalta o autor, que os comentários tanto a favor quanto contrários à presença da Filosofia e Sociologia se apresentam pelos mesmos argumentos e, nesse sentido, disciplinas que são diferentes entre si tramitam no projeto de lei como se se tratasse de uma discussão única. Desta forma, como atenta o autor, tratar a Filosofia e a Sociologia a partir das mesmas justificativas, parece reduzir a chance de valorização de cada uma destas áreas do conhecimento no currículo. Isso nos conduz para uma falta de especialização apropriada para ministrá-las e, além disso, poderíamos elencar as dificuldades que se seguiram no ensino de Filosofia durante o período de obrigatoriedade da disciplina. No entanto, o ensino obrigatório tanto de Filosofia quanto de Sociologia na educação básica perdura por pouco tempo. A apresentação da BNCC mais recente, que modifica a estrutura curricular em uma divisão baseada em itinerários formativos, proposta pela Reforma do Ensino Médio de 2016, situa a Filosofia na área de Ciências Humanas e Aplicadas. Uma nova divisão em grandes áreas do conhecimento se fundamenta a partir da distinção de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área, sendo que:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, p. 33)

Nesse sentido, na explicação do Novo Ensino Médio, a Filosofia novamente deixa de ser concebida como disciplina obrigatória nos três anos finais, não garantindo o ensino de conhecimentos específicos dentro da área. Diferentemente de ser concebida como uma disciplina autônoma, a Filosofia, passa a poder ser ministrada de forma transversal como um elemento a ser inserido no interior de outras disciplinas obrigatórias. Não sendo ministradas especificamente por professoras/es formados em Filosofia, mas pelos professores respectivos das disciplinas obrigatórias, esta passa a ser concebida pela BNCC enquanto uma habilidade que busca assegurar o desenvolvimento das competências específicas da grande área de

Ciências Humanas Aplicadas. Em um momento posterior, analisaremos com mais detalhes o aparecimento da Filosofia na BNCC, por hora, é suficiente compreendermos que cada habilidade se relaciona com competências específicas e estas representam o que se denomina aprendizagens consideradas essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC. Nesse sentido, ressaltamos que situar a Filosofia como habilidade parece desapossar sua relevância para a Educação Básica, fazendo com que esta se dilua no currículo escolar e consequentemente da prática educativa.

É digno de nota que não é do nosso interesse definir aprendizagens essenciais para o Ensino Básico. No entanto, como observa Coelho e Lima e Silva (2017), a Filosofia ao assemelhar-se como uma habilidade a ser desenvolvida, se dilui em uma vasta área de estudos e práticas que não determinam sua finalidade no ensino. Esta mudança já está incluída na BNCC. Além disso, a Lei 9394/96, a LDBEN³⁶, prevê a Filosofia como um saber que os jovens devem possuir ao concluírem o Ensino Médio para exercer a cidadania, sem mais especificações. Diante de tal problemática, questionamos: em que medida a retirada da Filosofia como disciplina obrigatória impacta na concepção brasileira de Educação Básica? Em outras palavras, em âmbito epocal, o que significa para a formação dos jovens brasileiros diluir a Filosofia na prática curricular? Os professores nos atentam que esta estratégia anti-disciplinar para a Filosofia é, na verdade, rigorosamente disciplinar, na medida em que valoriza outras disciplinas. É digno de nota compreendermos a possibilidade de formas de conceber uma educação que não se pautem única e exclusivamente pela divisão de disciplinas, ou seja, é possível um currículo que trabalhe questões transversais e temáticas, ao invés de disciplinas propriamente. No entanto, esse tipo de realidade se distancia da prática na medida em que as condições atuais de formação dos professores não atendem a essa demanda. Como as disciplinas ainda são a forma como o currículo fundamentalmente se organiza, o espaço da Filosofia como disciplina obrigatória se caracteriza como uma conquista e luta histórica. Nesse sentido, resgatamos a seguinte pergunta: qual o espaço da Filosofia na Educação Básica? No contexto do Novo Ensino Médio, podemos dizer que a Filosofia nem saiu completamente do currículo brasileiro e nem permanece plenamente. Na presente leitura, tal diluição configura-se a partir de uma concepção generalizada da Filosofia como uma área do conhecimento desprovida de utilidade que não atende a finalidade da educação. Em outras palavras, a inutilidade da Filosofia não atende as demandas do mercado de trabalho. Observamos, a partir disso, uma concepção generalizada da Filosofia como uma área inútil ao conhecimento e, além disso, com potencial

36 BRASIL (1996).

subversivo. Segundo Makino (2000), que situa a educação como um acontecimento em vista do credencialismo, a formação educacional é concebida a partir de um instrumento de qualificação para atender as demandas do mercado de trabalho. O autor atenta para a definição da finalidade da educação contemporânea a partir tanto do credenciamento, quanto do tecnicismo. Isso significa que, nesta concepção, um conhecimento que não serve para o mundo do trabalho e ainda permite o questionamento da ordem vigente deve ser eliminado do currículo. Embora nossa interpretação busque se distinguir das críticas tecnicistas convencionais, tal leitura facilita a compreensão sobre a percepção de que a visão empresarial impregnada ao currículo transforma a educação em um meio (instrumental) para a obtenção de competências e desenvolvimento de habilidades com finalidades técnicas. Nesta perspectiva, a Filosofia parece inútil tanto para o credenciamento, quanto para o desenvolvimento de habilidades técnicas. Em perspectivas não-instrumentais, a reflexão de Makino contribui para pensarmos em uma concepção de educação mais ampla, como um processo de aperfeiçoamento multidimensional que envolve o campo afetivo, cognitivo e cidadão. Nesse contexto, a Filosofia emerge como facilitadora desse processo de formação por causa da sua característica de pensamento crítico. O autor ressalta que o pensamento crítico é um requisito para qualquer sociedade que esteja realmente comprometida a ser mais justa, equitativa e humana (2020, p. 189). Embora essa não seja a concepção que o presente estudo visa defender, o artigo em questão se mostra como uma contribuição para a ampliação da perspectiva da educação na medida em que considera a Filosofia como elemento indispensável no ensino básico.

Ademais, ressaltamos a contribuição do professor Dr. Edgar Lyra na construção da BNCC e defesa da Filosofia a partir de uma de suas publicações na coluna ANPOF (2016), intitulado “Sobre a importância da Filosofia na formação básica”. Neste breve texto, Lyra relembra que a concepção de uma educação que faça sentido para os estudantes é uma demanda complexa devido à determinação de um núcleo formativo comum em um país vasto culturalmente como o Brasil. Nesse sentido, a ênfase em projetos de formação técnico-profissionalizantes também se apresenta como necessária ao desenvolvimento do país. No entanto, o desenvolvimento de habilidades e competências que se adequem à era técnica ao flexibilizar a oferta de disciplinas através da proposição de percursos formativos acena para o que chamamos de diluição da Filosofia no currículo. Nesse sentido, os percursos formativos defendem-se a partir de uma maior possibilidade de escolha do jovem estudante. No entanto, na presente leitura, o desmantelamento de uma disciplina que sempre foi defendida como aquela que amplia nossos horizontes em relação a nossa própria realidade parece restringir nossa

concepção de educação através de uma pré-determinação formativa, ao invés de caracterizar uma suposta livre escolha.

É digno de nota que, como explica Lyra em entrevista dada à ANPOF³⁷ (2016), a estruturação da BNCC surge de uma negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por este motivo, o respectivo documento deve respeitar a autonomia dos Estados e Municípios. Desde 2008, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, esta tem se realizado de diversas formas no que diz respeito, por exemplo, aos conteúdos ministrados, aos campos temáticos, eixos, competências e etc. Longe de ser um motivo para retirada de sua obrigatoriedade, o Ensino Básico brasileiro, no geral, enfrenta a dificuldade de estabelecer uma espécie de unidade em sua concepção de ensino na medida em que garanta o resguardo das diversidades culturais e das particularidades dos respectivos Estados e Municípios. Inclusive, a própria estruturação da BNCC revela os direitos e objetivos de aprendizagens. Como ressalta Lyra (2016)³⁸, o presente documento não tem em vista ser impositivo, mas prescritivo no sentido de conferir unidade ao projeto brasileiro de educação básica. Isso significa que a BNCC visa englobar que os currículos contemplem as singularidades regionais, culturais ou prescritas pelas modalidades dos percursos formativos indicados. Com a Reforma de 2016, como vimos, a diluição da Filosofia, a depender do interesse e possibilidade dos Estados e Municípios em ministrá-la, dificulta uma formação mais ampla. Embora esta característica da Filosofia que chamamos de “formação mais ampla” seja desenvolvida adiante, observemos que a tendência de avaliação da Filosofia como desnecessária a formação dos jovens brasileiros restringe as possibilidades de compreensão da própria realidade daqueles envolvidos. Como defende o professor Ronai Rocha (2005), uma melhor caracterização dos objetivos da Filosofia no currículo brasileiro parece necessária. Geralmente elencamos o *pensamento crítico* como uma característica da Filosofia que espelha-se na justificativa do seu ensino. No entanto, Ronai (2005), defende desconstruirmos essa ideia de exclusividade do pensamento crítico à Filosofia. Esse argumento parece, de início, destituir a característica primordial da Filosofia. No entanto, o criticismo ao qual Ronai se refere diz respeito a uma capacidade e/ou habilidade de realizar um melhor exame sobre a realidade da vida comum que é característica da Filosofia, mas não de forma única e exclusiva. Isso significa

37 LYRA (2016). A entrevista foi realizada pelos professores Érico Andrade (UFPE) e Adriano Naves de Brito (Unisinos). O Prof. Edgar Lyra é docente da PUC-Rio e foi assessor da SEB-MEC na elaboração do documento de Ciências Humanas da Base Nacional Curricular Comum.

38 LYRA (2016).

que Ronai (2005), a partir do questionamento de “como entender essa ‘criticidade?’” pertinente da Filosofia, oferece a seguinte resposta:

trata-se de uma habilidade, de uma capacidade, de um exercício de distanciamento, de suspensão de juízo, de mensuração de consequências, de melhor exame; como que nos retirarmos, por algum tempo, do comércio da vida comum, para submetê-la a um escrutínio circunstanciado. (RONAI, 2005, p. 73)

Tais características, de acordo com Ronai (2005), também são comuns a outras áreas do conhecimento, como ele menciona: aos cientistas, aos físicos, químicos, biólogos, historiadores, geógrafos, artistas e escritores. Para nós, tal aproximação da Filosofia com outras áreas parece expressar-se através da descrição de aspectos técnicos sobre a criticidade. No geral, os termos *distanciamento* e *suspensão do juízo* (2005, p. 73) são usados pelo autor para explicar as características do pensamento crítico. Tais termos podem advir de metodologias específicas e, nesse sentido, interpretamos seu uso como um recurso argumentativo para melhor explicar o que é *isso* que caracteriza pensarmos criticamente. Embora esse não seja o caminho que iremos percorrer, consideramos relevante a proposta de desconstrução da Filosofia como detentora exclusiva ao pensamento crítico. A partir desta reflexão, buscaremos explorar em que medida o tema do pensamento crítico se relaciona com a Filosofia em conjunto com os diferentes sentidos que o pensamento pode assumir na era da técnica para Heidegger (2015). Ao nos aprofundarmos no tema do pensamento em vista de compreender o impacto das tendências técnicas para o espaço da reflexão na educação brasileira, especulamos em que sentido uma concepção restrita de pensamento se revela na tendência de conduzir o currículo brasileiro por vias técnicas.

Para isso, vamos desdobrar o pensamento a partir do esquecimento como diagnóstico epocal mais geral para avançarmos na compreensão das atribuições do pensamento calculativo que sustentam o elemento racional da técnica moderna. Para isso, abordaremos a seguir o tema do pensamento meditativo e em que medida essa discussão pode contribuir para uma concepção da educação que não se restrinja à ênfase de vias única e exclusivamente técnicas.

3.3 SOBRE O PROTAGONISMO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O tema da participação da comunidade no processo escolar não é uma novidade nos documentos educacionais. Assim como dito no segundo artigo da LDB³⁹ (Lei de Diretrizes e

39 BRASIL (1996).

Bases da Educação Nacional), a educação é um dever da família e do Estado. Nesse sentido, pensar sobre o contexto educacional, como propusemos, vai ao encontro de um resgate da noção de comunidade. Isso significa que uma configuração prévia das nossas relações e a possibilidade de construir sentidos para as nossas vidas em comunidade interferem diretamente no modo como nos relacionamos com a educação. A partir disso, apresentamos o conceito ontológico de lugar, segundo a Filosofia heideggeriana, para indicarmos a comunidade como elemento indispensável na construção dos sentidos e significados do que significa aprender a habitar em determinada época. Nesse sentido, a construção de lugares (tanto escola, quanto seu entorno) é imprescindível para o processo educacional, mas seria ainda mais interessante que os critérios e motivações curriculares levassem em conta que aprender a habitar na comunidade envolve promover uma visão que não se restrinja a uma perspectiva unilateralmente técnica. Isso significa ir além de um significado de edificação para a educação, mas justamente desenvolver a perspectiva ontológica sobre como habitamos em comunidade. A partir disso é possível situar uma motivação educacional que se aloque na própria comunidade, na medida em que compreende a necessidade da sua preservação de forma não-violenta. Para desenvolver este ponto, situamos a reconstrução histórica dos principais acontecimentos da BNCC relativos à participação da comunidade na sua construção, assim como disponibilizada pelo atual site do Ministério da Educação⁴⁰, como veremos a seguir.

Na medida em que o tema da habitação nos conduz para a não-unilateralidade das motivações educacionais, a construção de espaços para a educação pública é compreendida a partir da facilitação da construção de sentidos de uma comunidade. Nesse sentido, a discussão sobre a permanência ou não da disciplina de Filosofia não corresponde a uma investigação que busca elencar meramente os temas e conhecimentos que devem compor o currículo. Mas aproximar as justificativas curriculares como técnicas, na medida em que apresentamos as nuances de uma época caracterizada pela produção técnica em desafio ao próprio meio, revela a realidade e conseqüentemente algo sobre o modo como nos educamos nesta. Seja pela possibilidade ou ameaça de pensar e habitar, a investigação sobre os critérios técnicos visa ampliar nossa visão sobre o papel da Filosofia no ensino básico, para além de perguntar sobre *o que* aprendemos, mas *como* aprendemos. Isso significa que situar a tarefa de aprender a habitar como um assunto pertinente à vida em comunidade demonstra que aprender Filosofia,

40Histórico. basenacionalcomum.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 27 de março de 2023

ao se aproximar do processo incessante de aprender a pensar sobre aquilo que cabe pensar, contribui para a apropriação histórica da comunidade.

Desta forma, o tema da construção de espaços passa a ser explorado em vista de complementarmos o modo como significamos a educação através de reflexões que geralmente não são pensadas. Nesse sentido, nos guiamos pela pergunta: de que forma aprender a pensar e aprender a habitar contribuem para a construção de uma comunidade que não delimite sua compreensão de mundo única e exclusivamente por vias técnicas?

A construção de espaços é um tema pertinente ao tema da habitação, na medida em que aborda o tema da espacialidade como uma questão significativa para a investigação acerca do modo como habitamos a terra e resguardamos (ou não) a quadratura. A pergunta pelo significado da espacialidade em Heidegger surge para explicarmos que diante da relação entre o humano e o espaço, há a comunidade. Nossa interpretação considera que a relação entre humano e espaço transforma o modo como habitamos e conseqüentemente o modo como nos educamos. Isso significa que 1) a questão da habitação é pertinente à educação, e que, 2) a partir da relação espacial entre humano e meio, a educação se situa como um aprender a habitar. Vamos nos ater à questão da espacialidade em referência ao habitar como um tema constante no pensamento heideggeriano posterior à década de 30. A partir disso, surge a discussão sobre a diferença entre espaço e lugar como uma forma de caracterizar aquele espaço pelo qual o humano habita esta terra como mortal, entre o céu e os deuses. Para isso, nos voltamos para o conceito de construir a partir de habitar a quadratura, como mencionamos anteriormente. Isso significa pensar sobre a coisa construída. Para explicar o que significa essa expressão, o filósofo se remete ao exemplo de uma ponte como uma coisa construída que repousa sobre o rio e permite:

Ao rio o seu curso ao mesmo tempo em que preserva, para os mortais, um caminho para a sua trajetória e caminhada de terra em terra. [...] Sempre e de maneira a cada vez diferente, a ponte conduz os caminhos hesitantes e apressados dos homens de forma que eles cheguem em outras margens, de forma que cheguem ao outro lado, como mortais. [...] Enquanto passagem transbordante para o divino, a ponte cumpre uma reunião integradora. (HEIDEGGER, 2008, p. 132)

A ponte citada aqui aparece para compreendermos a diferença entre espaço e lugar para enfatizar o sentido ontológico que o filósofo quer utilizar. Isso significa que o lugar não é pressuposto antes da ponte, e a ponte não se situa em um lugar simplesmente. Mas, é da própria ponte que emerge um lugar. A partir desta determinação, aparecem os lugares e os caminhos pelos quais as coisas construídas são organizadas. Deste modo, segundo Heidegger, a ponte é um lugar na medida em que “estancia um espaço em que se admitem terra e céu, os divinos e os mortais”, no entanto, “o espaço estanciado pela ponte contém vários lugares, alguns mais

próximos e outros mais distantes da ponte” (HEIDEGGER, 2008, p. 134). Esta forma aparentemente ambígua de se tratar o tema da ponte é justamente aquilo que nos permite compreender o espaço como aquilo que é arrumado pelos lugares a partir das coisas construídas. Esta arrumação simboliza a organização do espaço pelos lugares de forma que seja possível reunir, como dissemos, terra e céu, os deuses e os mortais. Essa diferença entre espaço e lugar se explica a partir da noção de habitar poético como apresentamos anteriormente. E nesse sentido, a tese da topologia do ser trabalhada por Saramago (2005) nos mostra que o habitar do humano concebido por Heidegger em termos de pensamento e poesia se revela como um poetar pensante.

O sentido da relação entre humano e espaço é, para o filósofo, habitar a partir da construção das coisas que propiciam espaços. Em outras palavras, seria conceber a construção como uma fundação e articulação de espaços em vista da promoção de condições de possibilidade para a reunião integradora. Isso significa que, diferente de produzir, a construção no sentido de propiciar espaços preserva a quadratura. Portanto, a construção de espaços torna-se possível na medida em que viabiliza uma tal relação com a técnica que permite a reunião da comunidade. Embora o tema da comunidade não seja abordado diretamente pelo filósofo, o conceito de espaço como *Raum*, ou *Rum*, que significa “o lugar arrumado, liberado para um povoado” (HEIDEGGER, 2008, p. 134), demonstra que a organização dos lugares em espaços indica uma liberação para sua respectiva povoação, isto é, para sua habitação. O surgimento do conceito de espaço emerge como uma espécie de condição de possibilidade para a forma de abertura da habitação. E isso acontece uma vez que tanto construir, quanto pensar se mostram como indispensáveis para a existência da comunidade.

A partir disso, podemos afirmar que habitar não acontece para um único homem, mas que a construção dos espaços envolve a promoção da vida em comunidade, isto é, dentre os próprios mortais. Assim como Heidegger (2008) questiona: “os mortais poderiam corresponder a este apelo senão tentando, na parte que lhes cabe, conduzir o habitar a partir de si mesmo até a plenitude da sua essência?” (HEIDEGGER, 2008, p. 141). E ele mesmo responde: “Isso eles fazem plenamente construindo a partir do habitar e pensando em direção ao habitar” (HEIDEGGER, 2008, p. 141). Essa espécie de tarefa para toda a comunidade dos mortais complementa a noção de tarefa incessante da qual nos referimos anteriormente. A partir dessas relações, propomos pensar que o filósofo traz essas questões em vista de questionar o modo como os mortais são, isto é, interpretar a reunião integradora como uma forma de apropriação a partir do próprio espaço sobre o qual os mortais são. Na nossa interpretação, isso significa que os elementos dos mortais, da terra, dos deuses e do céu aparecem de forma poética na

apresentação heideggeriana como uma forma de sustentar uma explicação para que seja possível habitar sob uma perspectiva mais adequada em relação à técnica. É esta fundamentação teórica que buscamos na Filosofia heideggeriana para o tema da educação, uma vez que aprender a pensar em direção a aprender a habitar é uma relação que aparece entre a educação e o contexto de cada época. Isso significa que a construção de espaços para a educação é imprescindível para que os questionamentos sobre o aprendizado em relação ao modo como habitamos possa ser colocado. No entanto, essas construções não dizem respeito meramente a edificações, mas ao fato de que, ao estabelecermos uma relação adequada com o meio, construímos também os sentidos e significados das nossas vidas como uma forma de nos apropriarmos da nossa época.

Agora, melhor compreendendo a noção de construir e pensar em direção ao habitar, exploramos um horizonte que atravessa o diagnóstico da mobilização técnica para outro patamar. Isto é, ao vislumbrarmos uma concepção ontológica que não se fundamente única e exclusivamente por uma produção desafiadora em relação aos próprios elementos da quadratura, um cenário que resguarda a nossa vida em comunidade emerge. A noção de comunidade acaba se diluindo na interpretação da época da técnica e do diagnóstico do esquecimento do ser. No entanto, a importância de uma tarefa para a comunidade dos mortais resgata o próprio pensamento da comunidade em questão, na medida em que questiona os sentidos pelos quais nos educamos. Nesse sentido, embora seja indispensável a participação da comunidade na construção das documentações normativas, a presença desta se manifesta também no cotidiano. Ao nos aprofundarmos no recorte de habitar em uma época, conduzimos a discussão sobre como nos educamos no território brasileiro em vista de nos interrogarmos sobre a importância da construção da vida em comunidade. Desta forma, direcionar a construção em direção ao habitar torna possível que também eduquemos a partir de aprender a habitar. Isso significa que construir espaços viabiliza a vida em comunidade e conseqüentemente promove um cenário para que o processo educacional considere em suas escolhas curriculares pensar sobre a própria realidade estabelecendo uma relação mais livre com a técnica.

Nesse sentido, aprender a habitar também se apresenta como uma tarefa para a construção de uma educação frente à época do esquecimento do ser. Aprender a habitar surge como uma espécie de motivação frente ao tema da educação, no que diz respeito a uma tentativa de educação que não se fundamente única e exclusivamente por vias destrutivas e meramente calculativas da realidade. A partir disso, a presente interpretação do pensamento heideggeriano visa pensar sobre o processo formativo educacional básico brasileiro a partir de questionar o

modo como aprendemos a habitar na nossa época. Isso significa que questionar os critérios atuais para a finalidade do ensino nos conduz para uma perspectiva em que aprender a habitar se apresenta como uma tarefa ontológica que prioriza a comunidade. Dito isso, somos capazes de ampliar o tema da educação na medida em que consideramos a comunidade como fator que dá sentido à tarefa de aprender a pensar em direção a aprender a habitar. Esta dupla forma de aprender revela um aspecto geralmente não trabalhado por críticas tecnicistas convencionais e se distingue de teorias tradicionais sobre a concepção da educação ou ainda do papel da Filosofia no Ensino Básico. Tal reflexão ontológica revela 1) a questão do ser ao longo da história como um tema pertinente para situar a discussão sobre educação na atualidade, 2) que uma reflexão ontológica e epocal envolve questionar o modo como habitamos na terra como aspecto fundamental da existência e por este motivo, 3) que as tarefas ontológicas de aprender a pensar como resposta à época do desafio tecnológico nos aproximam de uma forma de abertura que se promove através de aprender a habitar e, nesse sentido, 4) aprender a habitar reúne a comunidade ao invés de fragmentá-la. Além disso, não podemos deixar de citar que a ameaça à comunidade, à linguagem, à possibilidade de colocar questões e à apropriação histórica configuram-se pelos elementos e disposições técnicas que assinalaram uma forma violenta de relacionar-se com o mundo. Dito isso, vamos apresentar os sentidos pelos quais os aspectos técnicos se apresentam no currículo brasileiro a fim de questionarmos-nos sobre o lugar de aprender a pensar e aprender a habitar na Educação Básica.

3.4 ASPECTOS TÉCNICOS DA BNCC: QUAL O LUGAR DE APRENDER A PENSAR E APRENDER A HABITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Depois de uma longa exposição dos conceitos técnicos característicos da época do esquecimento do ser e da apresentação da noção de aprender a habitar como uma via de resposta para uma relação mais adequada com a técnica, propomos refletirmos sobre o lugar de aprender a pensar e de aprender a habitar na proposta curricular da BNCC (2018), a partir da incorporação da Reforma do Ensino Médio (2016). Na medida em que buscamos ampliar a discussão sobre educação para uma perspectiva epocal e ontológica, perguntamos pelo significado da educação a partir de um contexto técnico que promove a valorização de critérios e justificativas técnicas. Nesse sentido, a partir da investigação sobre o que chamamos de diluição da Filosofia nos percursos formativos, identificamos uma ameaça ao questionamento filosófico em detrimento de uma supervalorização de conhecimentos técnicos, como vimos. A partir disso, compreendemos que uma ameaça ao questionamento filosófico em detrimento da primazia de

conhecimentos técnicos fundamenta-se em justificativas que seguem a motivação da dominação técnica⁴¹. Na presente leitura, situar a educação nesta perspectiva a transforma em um produto que serve para algo. Desta forma, ao averiguarmos as necessidades que passam a ser solicitadas em cada época, observamos que a instrumentalização da educação se apresenta sob a primazia da necessidade de uma formação voltada para atender demandas do mercado de trabalho. Isso não significa apontar a formação para o trabalho como algo apenas negativo. No entanto, com a desvalorização do pensamento em relação às questões que envolvem a habitação dos seres humanos na terra, a formação do jovem se vê atrelada a pretensões técnicas que acabam por restringir suas possibilidades. Ao sobressair o aspecto técnico no sentido de restrição das possibilidades de construir sentidos e significados sobre as próprias vidas, disciplinas como a Filosofia passam, aos poucos, a se diluir no currículo, de acordo com Lima e Silva e Coelho (2017) e como apontam Filho, Carvalho e Figueiredo (2020)⁴², como vimos. Em nossa leitura, esta diluição da Filosofia no currículo brasileiro evidencia a transformação das necessidades pertinentes à educação da época vigente. Isso acontece uma vez que as expressões do caráter técnico do currículo contribuem para a promoção de uma configuração epocal que ameaça a possibilidade de colocar questões. Diante do cenário de ameaça ao pensamento, a restrição às possibilidades dos jovens de construir sentidos e significados para suas vidas emerge sob uma perspectiva, como vimos, unilateral. Isso significa que através da diluição da Filosofia nos percursos formativos, a valorização dos aspectos técnicos transforma, no geral, os sentidos da educação básica. A partir disso, somos conduzidos para as seguintes perguntas: quais as consequências ontológicas de uma juventude que se educa por uma perspectiva restrita no que diz respeito à própria forma de conceber sua relação com o meio em que habita? Podemos dizer que estamos nos educando propriamente?

Para explorarmos a relação entre pensamento e Filosofia e compreendermos melhor o motivo de tal relação, apresentamos algumas considerações e adiante buscaremos discutir os momentos em que a Filosofia aparece no currículo brasileiro. Como vimos, segundo Ronai (2005), a Filosofia não pode estar restrita à responsabilidade de pensamento crítico, uma vez que isso é insuficiente. Mas, de acordo com a nossa interpretação de Heidegger (em “O que quer dizer pensar”), a noção de aprender a pensar surge como uma repetição do pensamento que se reflete em forma de questionamento. Na presente interpretação, o resgate ao pensamento e ao questionamento possibilita conceber uma perspectiva que se diferencia da restrição

41 Tais conhecimentos técnicos também se fundamentam em justificativas que se seguem no requerimento aos entes.

42 ANPOF (2020).

proposta pela unilateralidade da visão técnica. Esta outra perspectiva é assemelhada com a Filosofia, no sentido em que esta envolve o pensamento não como um mero pensar, mas como uma reflexão do pensamento sobre a própria história. Certamente a Filosofia pode ser definida e defendida de diversas formas e através de diversas linhas de pensamento ou teorias. Isso não significa que buscamos universalizar a interpretação para identificar meramente o pensamento de Heidegger como o correto e único para resolver questões educacionais. Pelo contrário, buscamos em Heidegger uma alternativa de contribuição para ampliarmos o modo como concebemos nossa relação com o meio, natureza e nossa própria história. Isso significa buscar uma outra via para o pensamento, mas também uma outra via para estabelecer uma relação mais adequada entre ser e meio, ou ente e natureza. Por outro lado, não basta apresentar uma leitura da técnica como vilão da história do ser. Ocasionalmente, a história do ser caminhou para tal forma de abertura que exhibe as características restritivas e violentas da técnica. Por este motivo, julgamos ser necessário nos aprofundarmos na defesa da Filosofia no currículo brasileiro, na medida em que avaliamos seu aparecimento e traçamos um paralelo entre Filosofia e pensamento ao questionarmos sua presença no processo educativo brasileiro.

Para isso, rastreamos o termo “Filosofia” na BNCC (2018) e apresentamos os seguintes momentos: 1) na apresentação da estrutura da BNCC, 2) em conjunto com a apresentação das disciplinas de História, Geografia e Sociologia na composição integrada da área de Ciências Humanas Aplicadas e 3) em referência ao *tempo* como uma matéria de reflexão que caracteriza uma das categorias fundamentais na formação dos estudantes do Ensino Médio. Enfatizamos que, ao repassarmos estes três momentos, analisaremos em que medida o aparecimento de um pensamento crítico se assemelha à Filosofia, já que, como vimos anteriormente, esta geralmente é a característica que sustenta os argumentos que defendem a presença da obrigatoriedade da Filosofia na BNCC até a reforma curricular de 2016.

No primeiro momento de apresentação da estrutura da BNCC, a Filosofia é citada como uma habilidade que corresponde à competência de Ciências Humanas Aplicadas. No entanto, a inclusão da Filosofia às Ciências Humanas Aplicadas não só a descaracteriza, como também reflete uma determinação inadequada, já que, segundo Coelho e Lima e Silva (2017), há consenso na concepção de que a Filosofia não se caracteriza propriamente como uma ciência. Isso significa que a Filosofia aparece como uma composição integrada da área de Ciências Humanas Aplicadas em conjunto com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Aqui temos algumas considerações, uma vez que a apresentação desta grande área se dá tanto para o nível fundamental, quanto para o nível médio.

Embora o ensino fundamental resguarde sua concentração no “processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro” (BRASIL, 2018a, p. 547), não há uma caracterização própria do espaço da Filosofia nesse processo. Embora o texto se refira ao “conhecimento de si mesmo” e a uma “proposta de educação ética” que poderiam ser relacionadas ao ensino de Filosofia, não há uma caracterização própria do seu espaço nesta etapa da educação básica. No que diz respeito ao Ensino Médio, são valorizados “o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração [...] além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e abstração” (BRASIL, 2018a, p. 548). Da mesma forma, a simbolização e abstração que poderiam ser relacionados à prática do ensino de Filosofia, aparecem de forma generalizada e não explicitam a partir de quais critérios e contexto tais processos são relevantes para esta etapa do ensino no Brasil. Além disso, a “construção de hipóteses”, a “elaboração de argumentos” e a “colocação prática de dúvidas sistemáticas” são termos que aparecem como elementos a serem desenvolvidos em vista do “aprimoramento da conduta humana”, evidenciando, portanto, seu aspecto técnico. Ademais, tais conceitos não estão ligados diretamente à Filosofia e a nenhuma disciplina ou tema em específico. Como mencionamos anteriormente, o Ensino Médio se apresenta na BNCC como uma continuidade do Ensino Fundamental. Enquanto este prescreve a presença da “operacionalização de competências, habilidades e dos objetos de conhecimento”, o Ensino Médio visa “ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados” (BRASIL, 2018b, p. 550). Observamos, a partir disso, que as determinações de desenvolvimento de competências e habilidades em relação a conhecimentos já sistematizados se assemelham a características de pré-determinação e de instrumentalização que situam tais competências e habilidades como necessárias de serem desenvolvidas em determinada época. Em outras palavras, poderíamos dizer que o Ensino Fundamental serve para o Ensino Médio, que por sua vez, serve para o desenvolvimento de competências e habilidades pré-estabelecidas que visam atender a uma ordem pré-configurada e técnica. A partir disso, observamos que a tarefa designada à área de Ciências Humanas Aplicadas no Ensino Médio compreende que “analisar, relacionar, comparar, e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2018b, p. 549). Compreendemos que analisar, relacionar e comparar para problematizar, criticar e tomar posições se situam no desafio de “dialogar com as novas tecnologias”. Observamos que tais tecnologias enfatizam os efeitos das mídias sociais no cotidiano e, embora *técnica* e *tecnologia* dizem respeito a assuntos diferentes, a última é compreendida pela BNCC da seguinte maneira:

As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual. (BRASIL, 2018b, p. 549)

Primeiramente, observamos que tal trecho diz respeito à objetificação das linguagens atuais a partir de tecnologias como smartphones e notebooks, por exemplo. Ao direcionar as Ciências Humanas para este foco de análise, a compreensão das tecnologias a partir da objetificação da linguagem em aparelhos como smartphones e notebooks, por exemplo, delimita a atuação da própria análise crítica. Este trecho mostra a instrumentalização da área de Ciências Humanas na medida em que se apresenta a partir de *analisar, relacionar e comparar* como um processo de análise crítica sobre a realidade, mas que, no entanto, não apresenta sinais de questionamento filosófico. Tais conceitos exibem aspectos que se assemelham à característica de cálculo da técnica que sustentam e promovem a época de ausência de questionamento. Nesse sentido, ainda que previsto uma espécie de crítica à configuração do mundo atual, os meios defendidos expressam motivações que promovem o ciclo da dominação técnica em detrimento à possibilidade de uma outra configuração epocal. Tal consideração que visa aplicar as Ciências Humanas a uma análise sobre o impacto da tecnologia na cotidianidade demonstra, portanto, o aprimoramento da conduta humana como uma motivação educacional. No entanto, aspectos unilaterais da técnica invadem tais motivações, passando a caracterizar o aprimoramento da conduta humana como um desenvolvimento meramente técnico.

Isso significa que, uma reflexão ontológica acerca da influência dos critérios técnicos no currículo brasileiro, como proposto por este trabalho, nos permite compreender que 1) a diluição da Filosofia nas Ciências Humanas contribui para que uma análise crítica da tecnologia seja insuficiente para se sustentar na prática; portanto, não havendo análise crítica propriamente e, 2) a promoção de um aprimoramento técnico como direcionamento da conduta humana através do currículo, transforma o modo como concebemos a educação em todo o país. Nesse sentido, uma vez que se requer o desenvolvimento da conduta humana por critérios técnicos, a exploração característica da técnica se manifesta. Isso significa que uma motivação curricular que instrumentaliza o aprimoramento da conduta do jovem se aproxima de uma motivação epocal de caráter exploratório em relação aos entes. Isso não significa afirmar que o currículo é exploratório, mas que a partir de critérios técnicos o currículo brasileiro promove um sentido para a educação que em âmbito epocal acaba se configurando pelas mesmas vias que caracterizam a exploração e dominação do ente.

Ao observarmos as problemáticas que envolvem a presença do ensino de Filosofia no currículo brasileiro, em referência à área de Ciências Humanas Aplicadas, continuamos para o terceiro momento em que a Filosofia aparece na BNCC, a saber: em referência à categoria do *tempo* como uma matéria de reflexão. Segundo a BNCC, as seguintes categorias são fundantes no sentido da investigação e aprendizagem das Ciências Humanas Aplicadas: “tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 549). A partir disso, o tema do tempo e espaço é mencionado como uma matéria de reflexão da Filosofia, assim como da Física, da Matemática, da Biologia, História e Sociologia. A categoria de tempo e espaço, utilizada para situar a base de explicação dos fenômenos para as Ciências Humanas e Aplicadas, surge para analisar acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas que nos permitem “compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas” (BRASIL, 2018b, p. 550). É compreensível que as Ciências Humanas analisem acontecimentos e transformações históricas. No entanto, este momento da BNCC expressa uma generalidade em relação à contextualização dos assuntos tratados em relação a exatamente quais processos, quais mudanças e quais rupturas as Ciências Humanas devem desenvolver-se. E, embora a Filosofia tenha sido mencionada nesse contexto, não encontramos uma especificação de temas, conteúdos ou propostas que abrem espaço para a participação desta nesse processo. Além disso, a apresentação generalizada de tais elementos não permite que seleções organizadas e conceituadas por determinados grupos sociais, garantam a pluralidade e diversidade na apresentação de diferentes realidades, fazendo com que o currículo brasileiro se apresente sob o aspecto de promoção de uma concepção unilateral na Educação Básica (justamente pela não identificação dos momentos históricos e seus respectivos contextos de continuidades, de mudanças e de rupturas).

Tais categorizações, segundo a BNCC, não devem ser confundidas com temas, propostas ou conteúdos, mas surgem como categorias fundamentais para a formação do estudante. Tais áreas são consideradas a partir da preocupação de garantir determinadas aprendizagens para os jovens, na medida em que considera como desafios para esta área: o *aprender a indagar* e o desenvolvimento do *protagonismo juvenil*. Aprender a indagar é introduzido na leitura do texto da BNCC como um desafio particular na área das Ciências Humanas Aplicadas e se situa como uma reflexão crítica que visa colaborar para o desenvolvimento da autonomia do jovem. Esta forma de mencionar a reflexão crítica na BNCC é complementada como um desafio da área de Ciências Humanas em oferecer uma formação educacional em que se baseia “a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade” (BRASIL, 2018b, p. 550). No entanto,

direcionar esta compreensão crítica em relação às questões da própria sociedade, situando categorias de abordagem das Ciências Humanas Aplicadas, dentre as quais a Filosofia é brevemente mencionada a partir do tempo como matéria de reflexão, pouco contribui para a defesa do lugar desta no currículo brasileiro. Essa descaracterização da Filosofia na área de Ciências Humanas Aplicadas viabiliza seu caráter de não utilidade como um argumento favorável à retirada de sua obrigatoriedade, como vimos em Azevedo (2016). Isso significa que, 1) a tarefa de análise crítica defendida na BNCC não se restringe à Filosofia e, embora concordemos com isso, a ausência da sua obrigatoriedade em um sistema disciplinar promove a ausência da reflexão e, 2) a presença, ou não, da Filosofia no currículo brasileiro impacta na concepção de formação educacional de todo território brasileiro.

Para ampliar nossa investigação, procuramos também pelos momentos em que o termo *filosófico* aparece no texto da BNCC, a saber: primeiro, em relação à categoria de *política e trabalho*; segundo, como uma das habilidades a serem desenvolvidas em referência à primeira competência específica da área de Ciências Humanas Aplicadas; terceiro, na descrição da quinta competência específica da área de Ciências Humanas Aplicadas. Primeiro, apresentada em conjunto com as categorias de tempo e espaço, a categoria de política e trabalho situa que: “A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum” (BRASIL, 2018b, p. 556). No entanto, “No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes” (BRASIL, 2018b, p. 556). A segunda parte como complemento da primeira parece destituir tal discussão do âmbito filosófico e da possibilidade de abertura de espaço para discutir tais questões como questões pertinentes à Filosofia.

Em um segundo momento, a primeira competência específica de

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2018b, p. 559)

se referencia à Filosofia a partir do uso de seus textos para desenvolver uma das habilidades específicas a esta competência. A terceira habilidade desta competência prevê

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (BRASIL, 2018b, p. 559).

No entanto, os textos filosóficos aparecem como recursos didáticos em conjunto com “expressões artísticas, textos [...] sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.” (BRASIL, 2018b, p. 560). Além disso, a utilização dos textos filosóficos é citada de forma também genérica e sem maiores especificações.

Por fim, o último momento em que o termo *filosófico* aparece na BNCC encontra-se na quinta competência específica da área de Ciências Humanas Aplicadas, que fala sobre “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018b, p. 564). Na explicação desta competência,

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018b, p. 564)

No entanto, novamente, esta referência à Filosofia e ao pensamento reflexivo se apresentam de forma breve, não especificada em relação a temas, textos ou autores, transformando a Filosofia em uma habilidade subsidiária às outras disciplinas. Tal configuração curricular das áreas de conhecimento e a partir de competências e habilidades desvincula a Filosofia da prática e inviabiliza sua construção cotidiana, já que não caracteriza um espaço de atuação.

Nesse sentido, a organização do currículo por itinerários formativos valoriza as habilidades e competências na formação como se desenvolvessem através da formação educacional um produto que atende a uma lógica de organização, sistematização e fundamentação técnica. Esta forma técnica de conceber a educação como uma formação *para* algo se aproxima de uma perspectiva utilitária e parece, na prática, se distanciar de uma motivação que incentiva a tarefa de aprender a pensar e, conseqüentemente, aprender a habitar.

O problema apontado não se resume ao desenvolvimento de habilidades e competências como aspectos técnicos, mas também diz respeito ao fato de que a prescrição de um currículo pré-determinado restringe as possibilidades de formação através da valorização da unilateralidade na construção do ensino dos jovens brasileiros. Nesse sentido, a educação na nossa época, ao se justificar por determinações técnicas, acaba promovendo a diluição do pensamento e do questionamento filosófico na medida em que situa a Filosofia no contexto educacional ainda de modo técnico. Isso significa que sua presença diluída no currículo brasileiro, ainda quando aparece, se configura por uma perspectiva de transformação da

Filosofia em um conhecimento passível de aplicação, isto é, passível à instrumentalização. Desta forma, nos perguntamos: qual é o lugar da Filosofia no currículo brasileiro?

Lembremo-nos primeiramente que o próprio modo de concepção de aprimoramento da conduta humana é visto sob uma perspectiva técnica, na medida em que configura os jovens estudantes em produtos a serem desenvolvidos por habilidades e competências passíveis de aplicação e mensuração. Esta forma de organizar o processo educativo exprime determinações que visam uma garantia de desenvolvimento progressivo e linear que, de certo modo, se fundamentam por uma visão calculativa, a qual explicamos anteriormente. Nesse sentido, os aspectos instrumentais, como critérios de escolha curricular, manifestam a suposta falta de função da Filosofia e do pensamento como justificativa que desvalida sua importância para a formação básica. A partir disso, observamos em que sentido as Ciências Humanas Aplicadas visam contribuir para a formação do jovem.

A BNCC (2018) atribui uma finalidade às Ciências Humanas Aplicadas na medida em que expressa uma preocupação com as constantes transformações que decorrem do desenvolvimento tecnológico no mundo contemporâneo, como vimos. Diferente de uma investigação sobre a técnica, o desenvolvimento tecnológico é compreendido pela BNCC como as transformações midiáticas da era tecnológica que impactam direta e indiretamente a vida dos estudantes, caracterizando uma realidade complexa, dinâmica e fluída. Para que esta visão esteja adaptada ao contexto brasileiro, é indispensável considerar a pluralidade social e cultural dos próprios jovens. Nesse sentido, a BNCC (2018), ao considerar em seu texto as *juventudes* e não uma única juventude, prescreve tal pluralidade em vista de assegurar aos jovens de diferentes realidades que sua formação atenda às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania. Isso significa que para

responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)⁴³. (BRASIL, 2018b, p. 464)

Dentre elas está a *preparação básica para o trabalho* como desenvolvimento da capacidade de “adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (BRASIL, 2018b, p. 464). A partir da inerente relação entre a educação como processo formativo para adaptação dos jovens às mudanças do avanço das tecnologias e o mundo do trabalho somos conduzidos para a introdução dos *projetos de vida* como uma elaboração que visa assegurar aos jovens uma perspectiva de definição “no que diz

43 BRASIL (1996).

respeito aos estudos, ao trabalho e, além disso, ao estilo de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018b, p. 463). De acordo com esta menção, podemos observar o caráter definidor do projeto de vida como uma forma de organização e esquematização da vida do estudante que visa uma otimização do tempo em relação ao direcionamento do estudo para o trabalho⁴⁴. Tal projeto é mencionado inclusive como parte de uma competência específica a ser desenvolvida pelas Ciências Humanas Aplicadas. Nesta formulação, a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade são referenciadas em vista de possibilitar escolhas “alinhadas ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2018b, p. 558), novamente situada a partir de uma generalidade.

Nesse sentido, a preparação para o mundo do trabalho sinaliza uma “abertura de possibilidades de atuação imediata” (BRASIL, 2018b, p. 465), o que na presente leitura indica a influência de uma tendência para a generalidade e universalização da formação para o trabalho como objetivo epocal e primordial. De acordo com os trechos referenciados, continuamos adentrando o caráter utilitário sob o qual se molda a Educação Básica. É importante destacarmos que a formação para o trabalho não precisa necessariamente ser interpretada como um problema. No entanto, como destacamos ao longo desta pesquisa, a primazia por uma única via pré-determinada de visão de mundo pode não acarretar em uma escolha de atuação profissional genuína por parte dos estudantes. Nesse sentido, a valorização da profissionalização no processo educacional que se institui por vias instrumentais viabiliza a adaptação dos jovens para meramente atender às mudanças técnicas e tecnológicas de uma demanda global do mercado de trabalho. O que não significa necessariamente um comprometimento com o resguardo da apropriação histórica dos sentidos das vidas desses estudantes, ou sequer uma preocupação com a preservação do próprio meio.

Nesse sentido, é possível observarmos certa proximidade da questão ambiental sobre a preservação dos recursos naturais pela perspectiva heideggeriana, na medida em que compreendemos o tema da sustentabilidade como uma questão da atualidade que diz respeito aos diversos povos que habitam a terra. De acordo com Lyra (2013), aproximar o pensamento heideggeriano de um desenvolvimento sustentável percorre seu caminho através da apresentação da questão do ser em conjunto com a leitura do atual momento epocal viabilizado

44 Respeitando o escopo desta investigação, não nos aprofundaremos no conceito de *trabalho* e não exploraremos suas diferentes interpretações ao longo da história. Compreendemos o trabalho no modo como apresentado na BNCC, na medida em que o documento relaciona trabalho e *mercado de trabalho*, e como integrante de uma das finalidades do Ensino Médio que se baseia em conceber uma formação básica para o trabalho.

pela técnica moderna justamente como uma necessidade humana. Isso significa que uma concepção histórica eurocêntrica perpassa uma transformação na relação entre os entes e mundo, na medida em que determina e convoca estes a aperfeiçoarem-se de forma eficiente e eficaz no que diz respeito ao próprio projeto Ocidental de dominação. Assim, a tendência de enxergar a técnica como um instrumento para nos tornarmos mais habilidosos transforma a técnica em sua própria aliada na exploração das matérias primas naturais, em outras palavras, da natureza. Sob esta perspectiva, sustentabilidade é o termo usado por Lyra (2013), para situar um caminho composto por três aspectos: o ambiental, o social e o econômico. De acordo com essa interpretação não basta falar em sustentabilidade no singular e o uso de sustentabilidades (no plural) contempla uma perspectiva mais ampla sobre o contexto no qual tal debate surge. Lyra (2013), atenta para a reunião de 1983, quando se institui a *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, até então presidida pela primeira ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland. Tal comissão responsabilizou-se pela proposta de uma agenda global de estratégias ambientais de longo prazo direcionadas a um desenvolvimento sustentável. Tal comissão partiu do pressuposto de uma subdivisão entre países ricos e pobres para abarcar as diferentes necessidades e, a partir disso, criar modelos de desenvolvimento que satisfizessem as necessidades de cada contexto. No entanto, não podemos deixar de observar que o argumento de Lyra (2013) atenta para uma instrumentalização até mesmo do tema da sustentabilidade. Segundo ele, o tema da satisfação das necessidades humanas subjaz o conceito de sustentabilidade que aparece como um termo vago. Isso significa que a preocupação de satisfazer as necessidades humanas sem exaurir os recursos naturais ainda possibilita uma compreensão técnica sobre eventuais soluções e propostas sustentáveis. Em outras palavras, pode ser possível manter o sequestro aos recursos naturais, ou por exemplo, a multiplicação exponencial a fertilidade do solo de forma economicamente viável e aparentemente sustentável, no entanto, tais soluções envolvem também uma instrumentalização técnica dos recursos. Desta forma, o desenvolvimento de estratégias sustentáveis se apresenta como uma faceta da valorização do aperfeiçoamento técnico, no interior da própria dinâmica de dominação. A partir disso, compreendemos que uma educação instrumental que precariza o pensamento apropriativo em relação às próprias vidas e, conseqüentemente, às próprias escolhas, transforma também o estudante em um mero instrumento relevante apenas para o próprio processo produtivo de dominação que contribui para a promoção do desafio a natureza. Embora sinalizemos a dificuldade de escapar à técnica, a proximidade entre o tema da preservação dos recursos naturais e o pensamento heideggeriano sobre a dominação técnica se apresenta como uma questão que ainda precisa ser pensada. Nesse sentido, uma tarefa ontológica de aprender a

pensar sobre como habitamos na nossa época resguarda além de uma motivação educacional, uma perspectiva ambiental da qual não podemos deixar de mencionar. E, embora o conceito de sustentabilidade não contemple uma visão não-técnica, é a partir da proximidade desses conceitos que é possível abrir tal discussão. Isso significa que os critérios de escolha curriculares são impactados e impactam uma espécie de postura sobre a relação entre ser humano e meio. Esta perspectiva nos faz questionar: em que medida a valorização do tema da preservação ambiental como uma tarefa ontológica de aprender a habitar pode ser apresentada e defendida como uma motivação passível a incorporação curricular a partir de uma mudança estrutural no que diz respeito a escolha dos conhecimentos, temas e conteúdos trabalhados no ensino básico?

Além disso, ressaltamos que a profissionalização como objetivo central da educação básica e pública revela sua adaptabilidade às transformações do mercado de trabalho. De acordo com Segnini (2000), a dinâmica do mercado de trabalho ao longo dos últimos 30 anos se apresenta a partir de uma organização e estrutura que introduz novas formas de racionalização do trabalho. Isso significa que, na interpretação de Segnini, uma espécie de flexibilização do trabalho em suas estruturas produtivas, formas de organização e da própria elaboração da força de trabalho se molda através da dinâmica de emprego e desemprego. A flexibilização do trabalho pode ser observada no contexto brasileiro a partir das novas formas de trabalho que se inserem em perspectivas de contratos parciais, subcontratações, terceirizações etc. Isso significa que a educação como um processo voltado à profissionalização contribui para a articulação do discurso por maiores níveis de escolaridade em vista da manutenção de cargos específicos, uma vez que intensifica a concorrência por cargos na mesma medida em que busca minimizar os efeitos do desemprego. No entanto, esta dinâmica apenas camufla a constante urgência de adaptação do jovem às mudanças tecnológicas de forma impensada. Como vimos, a partir da investigação sobre a dominação técnica, a perspectiva de valorização daquilo que é útil para a manutenção da produtividade técnica exprime em sua unilateralidade uma ameaça à reflexão deste contexto. Desta forma, como os jovens podem conseguir construir sentidos e significados para suas vidas, ou se apropriarem das suas vidas, se as habilidades e competências técnicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar não partem da adequação das necessidades do contexto espacial e comunitário do próprio jovem? Este distanciamento entre uma aparente necessidade do que chamamos de manutenção da produtividade técnica e o contexto espacial e comunitário do jovem se fundamenta em uma desvinculação do pensamento meditativo sobre a própria realidade e das habilidades e competências técnicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar. Nesse sentido, o aproveitamento do ensino básico como ferramenta para o desenvolvimento de

projetos de vida para os estudantes adaptarem-se ao mundo sem que tais habilidades e competências estejam minimamente relacionadas com seu contexto local, distancia e limita a possibilidade de escolha e compreensão deste jovem. Por este motivo, adentramos a exposição de algumas particularidades da educação básica brasileira que dizem respeito ao processo educacional de todo território brasileiro.

Adentrando esta perspectiva de refletir sobre o contexto educacional brasileiro, segundo Segnini (2000), podemos elencar alguns problemas sociais relevantes para uma análise da educação, como a desigualdade de renda, o analfabetismo e os baixos índices de escolaridade que atingem grande parte da população (além, dos problemas de manutenção de saúde da comunidade, requerida para o exercício da cidadania). Desta forma, pensar sobre a educação no contexto brasileiro envolve de forma imprescindível pensar em critérios curriculares que considerem as necessidades de diversos âmbitos das comunidades. Compreendemos que um contexto de baixo índice de escolaridade muitas vezes é ocasionado pela evasão (permeada por diversos fatores sociais que dificultam a permanência do jovem no ambiente escolar) e, embora não mencionada por Segnini, a evasão escolar é outro exemplo de problema social relevante na educação brasileira. Com a antecipação do mundo do trabalho, a evasão pode ser inclusive um fator determinante nesse processo, como mostram os dados recolhidos pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em um estudo realizado no ano de 2022, dois milhões de meninos e meninas deixaram de completar o ensino básico no Brasil, sendo que:

Entre quem não está frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros. (UNICEF.org, 2022)⁴⁵

Os dados de evasão escolar pela motivação de antecipação da inserção do jovem no mundo do trabalho parecem contraditórios se considerarmos a motivação da Educação Básica pautar-se pela valorização da inserção do jovem no mercado de trabalho. Entretanto, esta contradição demonstra a complexa análise do contexto brasileiro e o atravessamento das condições sociais dos estudantes como um fator determinante na permanência escolar. Isso

45 O link referenciado acima é um comunicado de imprensa emitido pelo site oficial da UNICEF inspirado na pesquisa realizada em 2022, “Educação Brasileira em 2022: - a voz de adolescentes”, que ouviu estudantes da rede pública de ensino. De acordo com o comunicado: “Foram realizadas 1.100 entrevistas com meninas e meninos de 11 a 19 anos, organizadas de modo a ser representativas da população-alvo do estudo. As entrevistas pessoais domiciliares foram realizadas de 9 a 18 de agosto de 2022. A margem de erro é de 3 pontos percentuais para mais ou para menos” (UNICEF.org, 2022).

significa que a urgência pelo trabalho acaba se sobressaindo em relação à formação educacional, ainda que voltada para o mercado de trabalho. Este problema real, atual e pertinente à realidade da educação brasileira nos conduz à seguinte pergunta: como seria possível que a educação brasileira acolhesse tais necessidades na competência de incorporar os mais diversos problemas da cotidianidade dos jovens a partir dos próprios critérios curriculares? Em outras palavras, poderíamos nos perguntar: como aprender a habitar em um contexto de diversidade social e cultural como o Brasil? Não há uma pretensão em delimitar esses conhecimentos, mas em considerar aprender a habitar a partir de um constante exercício de pensar sobre aquilo que cabe pensar de acordo com a realidade de cada época e comunidade. De início, parece que a dificuldade em manter o estudante na escola nos distancia da discussão sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica, no entanto, gostaríamos de salientar que pensar sobre a realidade da educação brasileira e defender o ensino de Filosofia, nesta investigação, caminham em conjunto. Para aprofundarmos nossa discussão sobre o conceito de pensamento crítico, adentramos os momentos em que a BNCC menciona este conceito em vista de avaliarmos em que medida esta tarefa se apresenta atribuída à Filosofia, sendo mencionada primeiramente na terceira das quatro finalidades do Ensino Médio apresentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)⁴⁶ e, segundo, no segmento de Linguagens e suas Tecnologias.

Na primeira, o estabelecimento da necessidade de formação geral indispensável para o exercício da cidadania expressa o sentido da educação como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018b, p. 464). Como podemos observar nesse trecho, o pensamento crítico se apresenta como uma habilidade a ser desenvolvida, em conjunto com a autonomia intelectual e a formação ética. Aliada à valorização do desenvolvimento de habilidades técnicas, esta visão contribui para a noção de aprimoramento que complementa a quarta finalidade do Ensino Médio, a saber: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2018b, p. 464). Na medida em que as áreas do conhecimento aplicam-se para a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*, parece que é tarefa do pensamento crítico voltar-se para questionar tais processos. No entanto, ressaltamos que a ausência do questionamento filosófico no currículo contribui para a pré-determinação do direcionamento da finalidade da educação. Em outras palavras, a finalidade

46 BRASIL (1996).

da educação se mostra por vias instrumentalizadas na medida em que volta o processo de formação básica para atender a uma noção de aprimoramento que se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, sem garantir um espaço de questionamento a respeito desse processo. Nesse sentido, a proposta de aprimoramento da postura humana aparece como uma adequação frente aos fundamentos do processo produtivo e mostra a ausência da necessidade de vínculo entre a Filosofia e o pensamento crítico.

Diante disso, partimos para o segundo momento em que o pensamento crítico é mencionado: no segmento de Linguagens e suas Tecnologias diz-se que

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e *pensamento crítico* para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. (BRASIL, 2018b, p. 510, grifos nossos).

Novamente o pensamento crítico aparece como uma habilidade a ser desenvolvida em relação a *interesses e posicionamentos diversos* sem que esteja necessariamente ligado ao questionamento filosófico. Não pretendemos discutir as minúcias dessa área do conhecimento, já que nosso escopo investigativo volta-se para a investigação da presença da Filosofia no currículo. Nesse sentido, esta poderia situar-se como, por exemplo, um tema transversal, interdisciplinar, ou como uma habilidade a ser desenvolvida no interior de outras áreas. No entanto, como vimos em Silva e Coelho (2017), destituir a Filosofia como disciplina obrigatória, através de um argumento de anti-disciplinarização, em um sistema que fundamentalmente se baseia na distinção dos conhecimentos por disciplinas, mostra uma argumentação que contribui para a desvalorização da Filosofia no currículo em detrimento da sua permanência. Desta forma, a ausência de um espaço para as questões filosóficas promove uma generalidade para o significado de pensar criticamente. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento crítico em relação aos veículos e mídias, embora pertinente, não se mostra suficiente para promover o questionamento filosófico no currículo brasileiro. Compreendemos, a partir dessa reflexão, que as menções ao pensamento crítico não parecem garantir a presença da Filosofia no currículo brasileiro. Nesse sentido, o pensamento crítico como apresentado nesses momentos da BNCC mostra-se de forma descaracterizada e generalizada. A destituição do pensamento crítico como característica de defesa da Filosofia no currículo brasileiro mostra que defender o pensamento crítico não significa diretamente defender a Filosofia no currículo. Mas então, qual é o lugar da Filosofia no Currículo brasileiro?

É inviável oferecermos meramente uma resposta única e direta para significar o pensamento crítico, já que oferecer tal resposta não parece ser suficiente para atender à

complexidade da cotidianidade brasileira. Não basta oferecermos uma resposta meramente teórica sobre o que significa o pensamento crítico, ou ainda designá-lo como uma tarefa apenas da Filosofia, como vimos em Ronai (2005). Para prosseguirmos com essa reflexão, de acordo com Ronai (2008), compreendemos que a responsabilidade pelo pensamento crítico é de todas as atividades escolares e, portanto, a caracterização da Filosofia situa sua relação na integralização de outras disciplinas. Por este motivo valorizamos o tema do pensamento e apontamos para o sentido da apropriação histórica como uma perspectiva em aberto e que diz respeito a toda comunidade brasileira. É a partir da abertura das possibilidades para a formulação de questões sobre os sentidos das nossas próprias vidas que sempre e novamente surgirão necessidades para serem pensadas e tematizadas no sentido de aprender a habitar. Isso significa que aprender a habitar resguarda algo que não foi pensado, mas que justamente, ao ser colocado em questão adquire a possibilidade de ser aprendido. Isso significa compreender que uma educação que emerge da realidade brasileira a partir da apropriação dos sentidos e significados históricos pertinentes ao seu contexto depende também de uma espécie de motivação de aprender a pensar como uma forma de difundir o espaço da Filosofia na comunidade; como uma forma de refletir sobre a satisfação das necessidades da comunidade em questão, ou seja, da comunidade com o próprio meio.

Através deste movimento, a unilateralidade técnica presente na formação educacional transforma o desenvolvimento de habilidades em uma motivação quase exclusiva ao mercado de trabalho. Isso significa que ampliar o espaço do pensamento compreende uma construção de sentidos e significados que circundam as questões e necessidades da própria comunidade; dada a relação de cada comunidade com a técnica e o próprio meio. Em nossa interpretação, buscar uma relação livre com esta, através do âmbito educacional, resguarda a possibilidade de construir um caminho que une a comunidade e o lugar em que habitam de forma não-violenta. Em certo sentido, também une o estudante às motivações da escolarização, e não o afasta das possibilidades de acesso a este processo. Nesse sentido, os princípios que norteiam a supervalorização da necessidade de qualificação para o trabalho através da redução do processo de formação em desenvolvimento de habilidades e competências abafam, na prática, a diversidade social e cultural dos jovens. Em contraste, o acesso ao ensino de Filosofia como um direito da comunidade de jovens brasileiros exhibe a importância da atividade filosófica para uma apropriação histórica e epocal, que na presente leitura, implica em uma apropriação histórica, social e política. Tais assuntos envolvem uma bibliografia correspondente que, embora pertinente ao contexto de análise da educação brasileira, não é possível de ser trabalhada no interior desta investigação.

Desta forma, embora seja difícil colocar em prática, a noção de aprender a pensar contribui para a compreensão dos limites da educação atual. Essa dificuldade se estende se considerarmos a pluralidade da realidade brasileira e a diversidade cultural característica da história brasileira como uma questão sobre a qual ainda há o que se pensar. No entanto, esta postura de “questão em aberto” é exatamente o que possibilita uma visão que não se restrinja a pré-determinações técnicas, uma vez que estas necessitam garantir um resultado calculado. Isso significa que, na medida em que nos aprofundamos na tarefa de aprender a pensar, observamos seu direcionamento a aprender a habitar como uma tarefa ontológica contemporânea que, sob pena de deixar de ser o que é, se situa no campo daquilo que ainda não é determinado; mas que não deixa de ser relevante. A partir disso, a tarefa ontológica de aprender a habitar através da apropriação histórica como uma motivação para os critérios educacionais amplia e valoriza o tema da educação para uma perspectiva epocal e pertinente a toda comunidade brasileira, uma vez que leva em consideração as particularidades e especificidades de cada lugar. A partir disso, em vista de resguardar o próprio meio como motivação, somos conduzidos imediatamente para uma concepção onde a Filosofia e/ou o pensamento é indispensável. Nesse sentido, *questionar* resguarda a possibilidade de uma construção de sentidos e significados que não delimite unilateralmente nossas possibilidades enquanto seres humanos que habitam esta terra. Esta valorização da comunidade como o próprio critério que distingue a educação em determinados contextos e épocas resgata uma tarefa filosófica perdida pelos tempos modernos, a saber: pensar sobre o próprio ser.

Isso significa que a tarefa de resgate ao pensamento do ser, como enfatiza Siqueira (2020), se mostra como uma tarefa indispensável para a existência humana. Segundo Siqueira, “as ciências e a técnica seguiram um modo de pensar que se sustentava no domínio dos objetos por um sujeito que funda todo saber” e

apesar de trazer progresso e melhorar a vida em muitos aspectos, o conhecimento daí resultante seria depurado de uma meditação de sentido. Sem a pergunta pelo ser, também nos tornamos incapazes de questionar nossa própria existência, nossas possibilidades de ação ou qual o sentido de nossas escolhas, por exemplo. (SIQUEIRA, 2020, p. 216)

Segundo esta interpretação, as experiências vividas são geradas pelos mesmos processos sob os quais determinada época se prefigura. Isso significa que uma época marcada pelos fenômenos da ciência e da técnica promovem uma crescente procura por especializações e experimentações que envolvem uma concepção de dominação para utilização destes entes em determinados planos. E, nesse sentido, a representação da realidade traz uma condição de referência incontestável que gera uma concepção de mundo que transforma o sujeito na própria

medida da verdade; ainda que o mundo seja permeado por diferentes visões. Essa é outra forma de explicar a unilateralidade tema da questão da técnica. Ou seja, no contexto técnico, as visões de mundo se chocam, mas não há desvelamento do ser, ao invés disso, ocorre uma espécie de pré-determinação dos entes. Por este motivo, é insuficiente indicar um caminho a ser seguido, já que isso seria novamente pré-determinar os entes e o ser. No entanto, a rememoração aparece como uma forma de escapar do vício de representação da realidade. Ainda de acordo com as contribuições de Siqueira (2020), a relação entre memória e pensamento aparece como uma possibilidade de reconhecimento do retorno à própria origem e ao mistério da realidade. Isso significa que a rememoração é uma espécie de escuta de algo que não se faz presente de maneira óbvia, mas que exige um exercício de retorno e reencontro. Portanto, a rememoração permite ao pensamento manter-se vivo para além de uma única forma de concepção. Esta perspectiva de retorno ao pensamento do ser significa nos conduzir de volta para as questões de origem, isto é, onde residem as perguntas fundamentais que nos movem. Nesse processo de busca pelo que significa pensar, os leitores são conduzidos a pensar. Como vimos, dizer sobre o significado de pensar reside em uma espécie de aprendizado em relação ao próprio pensamento. E isso acontece uma vez que seguimos reflexões e pensamentos que escapam de repetições teóricas que situam este como um objeto de pesquisa. Com o objetivo de retirar o ser do esquecimento, Siqueira (2020), atenta para o fato de que o filósofo alemão busca superar uma interpretação da realidade que visa uma solução utilitária imediata para as questões da vida. Isso significa uma espécie de constante escuta a esses pensamentos e questionamentos sobre o ser. Em outras palavras, um constante exercício do pensamento de questionar nos conduz novamente para a noção de aprender a pensar.

Além disso, ao resgatarmos a noção de aprender a pensar, como apresentamos, em vista de contrapor a perspectiva unilateral da técnica, somos inspirados pela Filosofia heideggeriana na medida em que, como ressalta Babich (2017), a noção de aprender a pensar e de questionamento caracterizam o estilo da Filosofia de Heidegger. De acordo com Babich (2017), como pode ser observado em diversos escritos, sobre os mais diversos temas, o filósofo geralmente inicia seus textos com questionamentos que demarcam um ponto de partida que guia o restante da investigação, como, por exemplo, a pergunta sobre a origem da obra de arte, ou sobre o que é a essência da técnica (como tematizado no início deste trabalho), ou ainda em referência ao texto que citamos: “O que quer dizer pensar?” (HEIDEGGER, 2008), onde o título apresenta por si mesmo o questionamento que orienta a reflexão do texto. Outro exemplo que podemos mencionar é o início de “A questão da técnica” (HEIDEGGER, 2007), texto base da nossa investigação. A reflexão inicial deste escrito aponta para o questionamento da técnica na

medida em que situa o questionamento como aquilo que trabalha na construção de um caminho. Esse caminho é o do pensamento, que viabiliza a possibilidade de estabelecermos uma relação livre com esta. Diante deste comentário metodológico, compreendemos que o tema do questionamento é pertinente à questão sobre o ser. E, como enfatiza Babich (2017), esse estilo de questionamento inspirado na filosofia heideggeriana torna-se imprescindível para quem pensa sobre educação, ou como coloca o autor, para quem pensa sobre a natureza do ensino e a natureza da aprendizagem. Em nossa interpretação, uma vez que a questão da técnica se apresenta como uma questão ontológica e epocal, e o pensamento se dispõe a questioná-lo, o caminho do pensamento que questiona a própria realidade epocal aponta para um âmbito tão filosófico quanto expressa uma motivação educacional. Nossa leitura atenta para o fato de que aprender a pensar resguarda o questionamento. De outra maneira, Siqueira (2020) também complementa a leitura de Babich (2017), ao enfatizar que embora seja interessante nos perguntarmos “o que quer dizer pensar?” como formula o filósofo alemão, mais importante ainda do que encontrar uma resposta definitiva, é experimentar o pensamento. Como vimos, não basta pensar, mas a resposta para o exercício incessante aparece na medida em que a necessidade da produção técnica nos conduz para deixar de questionar “o sentido dos nossos passos sobre a terra” (SIQUEIRA, 2020, p. 2016). Desta forma, a motivação educacional que mencionamos se apresenta na valorização do aspecto ontológico de *habitar a terra* que nos permite conceber uma motivação para a educação que se volta para a manutenção da vida da comunidade de forma não-violenta.

Isso significa que conceber como critério de escolha a noção de aprender a habitar deixa os entes serem, e se apresenta em contraste aos critérios técnicos que restringem as possibilidades em vista da própria produção em um ciclo infundável de destruição e dominação. Por este motivo, trabalhamos o tema de aprender a habitar na medida em que resgatamos o motivo pelo qual os critérios de escolha do currículo se fundamentam. Isso significa que apresentamos um contraponto argumentativo em relação a uma unilateralidade técnica que considera uma perspectiva não-violenta em relação à forma de habitar esta terra. Desta forma, observamos a discrepância entre a possibilidade de escolha entre consentirmos ou não uma atitude violenta em relação ao mundo e à comunidade e entre meramente seguirmos uma determinação técnica onde tudo pode ser esgotado, tanto no que diz respeito à natureza física, quanto ao âmbito do pensamento. Embora o próprio Heidegger não tenha se demorado no tema de aprender a habitar, este é o aspecto sob o qual a tematização de aprender a pensar aparece como uma resposta à pré-determinação técnica de esgotamento. Isso significa que aprender a habitar se mostra como uma tarefa que não pode ser determinada e diz respeito às

especificidades de cada época. Por este motivo, a tarefa de aprender a habitar se compreende a partir de aprender a pensar, já que aprender a pensar se dá sempre em relação àquilo que cabe pensar em cada época. Isso significa que o modo como aprendemos na medida em que habitamos é o que nos permite resgatar as questões filosóficas, pois o questionamento, ou o pensamento meditativo são condição para que haja pensamento, questionamento, Filosofia e também apropriação histórica, como ressalta Siqueira ao explicar Heidegger: “a meditação é o pensamento do sentido e se mantém fora da busca constante por utilidade [...] Ela é contraposta à representação, isto é, ao modelo pelo qual formamos nossas ideias a partir do que retemos de uma dada realidade” (SIQUEIRA, 2020, p. 217). Para complementar essa leitura, na medida em que resgatamos a relação entre questionamento e a construção da linguagem, vamos ao encontro da interpretação de Lyra (2008), que compreende a relação entre linguagem, pensamento e mundo de forma intrínseca. No entanto, para compreender a proximidade entre tais conceitos, é necessário compreender com maior amplitude o contexto histórico sob o qual a obra “O que quer dizer pensar?” surge. De acordo com Lyra (2008), a influência de Hölderlin na leitura heideggeriana se reflete na conclusão de sermos uma época que não pensa, ao mesmo tempo em que o poeta parece constantemente reivindicar este espaço. Nesse sentido, a terra que habitamos agora nos parece estranha e tem como característica uma quase perda da linguagem. Essa interpretação faz com que o filósofo alemão recorra a uma divisão conceitual entre *Mythos* e *Logos* para sustentar que o pensamento sobre o pensamento se manifesta no Ocidente como uma lógica, ou logística que visa fundamentalmente o desenvolvimento e a eficácia. Diferentemente desta perspectiva, aprender a pensar surge como uma espécie de sintonia em “tornar-se o que é”, “tal sintonia, por sua vez, envolve a experiência e a capacidade de acolhimento do que é essencialmente desnorteante, vertiginoso, espantoso” (LYRA, 2008, p. 52). Como também explicamos brevemente em momentos anteriores, é preciso estar (em um sentido heideggeriano) afinado em relação à escuta do pensamento, para que o pensar sobre o pensamento se apresente como um exercício de aprender. Em algum sentido, Lyra (2008), sinaliza este caminho uma vez que nos chama atenção para a sintonia sob a qual o aprendizado tem que se dar. No entanto, o que não foi previsto por essa interpretação é que a subordinação da ciência à essência da técnica promove uma era tecnológica e cibernética que contribui para uma estranha dominância. Tal dominância, por sua vez, promove também a possibilidade de enganarmos em relação ao pensamento, já que a eficácia da previsibilidade lógica não permite conceber aquilo que permanece continuamente como algo impensado. É deste algo impensado que justamente emana uma espécie de relação intrínseca entre *ensinar* e *aprender* com a própria vizinhança. Tal relação não seria (e não é) possível sem o questionamento, a linguagem e o

mundo. Portanto, viver em uma época de ameaça ao pensamento, ou a Filosofia, nesse sentido, é ter ameaçada a própria possibilidade de construção de sentidos e significados de uma comunidade.

A partir disso, atribuir uma tarefa ontológica para a educação transforma sua motivação visando conceber as reflexões sobre a cotidianidade sob uma perspectiva mais adequada e não-violenta no sentido do perigo característico da pré-determinação da realidade sob aspectos técnicos. A partir disso, com o questionamento da obrigatoriedade da Filosofia no ensino básico, somos conduzidos a pensar sobre como aprendemos a pensar e conseqüentemente como habitamos. A ideia de aprender a pensar aparece como uma ponte para repensarmos a concepção atual de educação no Brasil e situarmos de forma mais ampla a discussão sobre os critérios que fundamentam as escolhas do currículo escolar. Trazer os conceitos de aprender a pensar em conjunto com aprender a habitar é explorar as contribuições de uma reflexão ontológica para o complexo contexto brasileiro. Isso não significa buscar solucionar todos os problemas da educação, mas através desse caminho indicamos uma perspectiva pautada na não-violência tanto com o meio (natureza), quanto com os jovens (estudantes).

No que diz respeito a repensar a educação a partir das contribuições heideggerianas, tal investigação se mostra através da atividade de questionar o direcionamento para o qual o destino da educação caminha. Nossa preocupação encontra-se em compreender como a reforma de 2016 impacta o destino ontológico dos humanos que habitam esta terra na medida em que desvaloriza o pensamento filosófico. Estabelecer, portanto, a relação entre educação e a filosofia heideggeriana nos conduz para pensarmos a relação entre o modo como o ser humano habita na época da técnica. Isso significa que a inspiração nos escritos heideggerianos posteriores resulta em desvendar uma perspectiva que repensa o papel e os objetivos da educação brasileira na medida em que compreende que esta realidade é diretamente influenciada pela valorização de aspectos e justificativas técnicas.

Para concluir, mostramos que aprender a pensar indica aprender a habitar e essas noções se revelam pertinentes ao tema da educação. A presente leitura busca valorizar uma concepção de educação que considere a noção de aprender a pensar e aprender a habitar como tarefas ontológicas que podem ser passíveis de incorporação como critérios de escolha, ou como motivação e direcionamento para situar o lugar da Filosofia no currículo básico. Na medida em que a presente leitura sustenta uma concepção que não se dá por uma única via de dominação, a Filosofia se torna indispensável no processo educativo e, por fim poderíamos dizer, que uma ameaça à Filosofia significa também uma ameaça à educação.

3 CONCLUSÃO

Dado o que foi exposto até o momento, a pretensão do trabalho envolve fundamentar metodológica e teoricamente uma questão que atinge a realidade dos jovens brasileiros que cursam o ensino básico público. Isto é, a finalidade da formação escolar em atender as demandas do mercado de trabalho através da valorização de justificativas técnicas e assuntos tecnológicos, no geral, contribui para a subsequente desvalorização de atitudes que não se pautam única e exclusivamente pelo desenvolvimento de habilidades técnicas. Como vimos, embora a reforma de 2016 compreenda o processo educacional como um desenvolvimento de competências e habilidades aplicadas às demandas técnicas, a proposta de escolha dos conhecimentos, nesta versão da BNCC, na realidade se configura ilusória, já que com fundamentos unilaterais e exclusivos não há escolha propriamente. A reforma, portanto, valoriza o ingresso do estudante no mercado de trabalho e se justifica a partir da escolha de possibilidades restritas. A partir disso, a aplicação dos conhecimentos das áreas de estudo ao mercado de trabalho, no geral, se sustenta na ideia de inserção do jovem de forma mais rápida. No entanto, a identificação dessa tendência mercadológica no currículo brasileiro através da escolha de critérios no mais das vezes técnicos simboliza na prática um distanciamento com a realidade do estudante brasileiro que, muitas vezes devido às próprias condições sociais e culturais, acaba desistindo da formação escolar. Nesse sentido, a evasão escolar não deixa de ser um problema enfrentado pela educação básica, presente mesmo com a oferta de possibilidade de escolha dos conteúdos a serem estudados.

Isso significa que, ao repensarmos os objetivos da educação na atualidade brasileira observamos que, questionando a restrição técnica na formulação dos critérios educacionais e curriculares, compreendemos a transformação tanto da educação, quanto da/do jovem em produto a ser desenvolvido para atender ao mercado de trabalho. Com isso, a necessidade de integração do processo educativo às necessidades específicas de cada realidade social e cultural da/s comunidade/s surge como um reflexo da própria escolha curricular atual. Isso significa que o distanciamento entre o currículo, o questionamento filosófico e a realidade dos jovens brasileiros precisam ser pensados a partir de novos critérios. A partir disso, priorizar nos critérios curriculares a pluralidade e diversidade de assuntos, temas, conteúdos em direção a aprender a pensar sobre a própria realidade em concomitância a uma perspectiva de aprendizado em relação ao modo como habitamos globalmente, envolve em suma que a educação brasileira priorize aprender a habitar e não meramente servir ao desenvolvimento tecnológico de forma impensada. O princípio de trazer a discussão da educação pelo viés ontológico nos conduz para

refletir sobre a presença da Filosofia como elemento indispensável na formação humana, no que diz respeito à capacidade de construir sentidos e significados a partir da própria época em questão. Isso significa que, de acordo com o contexto de herança da técnica desafiadora moderna, pensar sobre o caminho que estamos percorrendo pelo viés educacional se apresenta com urgência.

Por este motivo, a contextualização da questão da técnica como plano de fundo de análise da época em que vivemos nos aproxima do diagnóstico do esgotamento das questões filosóficas como um problema pertinente ao âmbito epocal e, conseqüentemente, educacional. Desta forma, reconstruir a discussão curricular da educação pública brasileira inevitavelmente perpassa questionar os critérios a partir dos quais tais escolhas curriculares são baseadas. Nesse sentido, o plano de fundo da técnica moderna nos permitiu compreender de forma mais elucidada a tendência técnica de dominação de toda e qualquer esfera em prol de sua produtividade inerente, facilitando nossa compreensão sobre as influências de uma pré-determinação ontológica para as motivações que configuram, no mais das vezes, as justificativas que se apresentam nas bases nacionais do currículo brasileiro. Não suficiente a esta análise, que poderia facilmente ser concebida como uma mera crítica ao tecnicismo, optamos pelo aprofundamento dos conceitos que se seguem nos escritos heideggerianos pertinentes à investigação sobre o pensamento na época da técnica. Desta forma, pudemos trazer para o debate da educação pública a noção de aprender a pensar como uma resposta ao esgotamento epocal ocasionado pelo fenômeno da técnica. Aprender a pensar é situado a partir da compreensão do pensamento meditativo como um contraste ao cálculo como fundamento do elemento racional. E, portanto, ao invés de desvalorizar a racionalidade ou a técnica, esta investigação amplia nossa visão sobre a forma como nos relacionamos com a produção técnica na nossa época, na medida em que compreendemos a insuficiência de determinações exclusivamente técnicas para a apropriação histórica de uma comunidade. Com o foco na construção de sentidos e significados de uma comunidade sobre sua própria história, situamos as justificativas curriculares como o caminho sobre o qual aprender a pensar se direciona para aprender a habitar. Isso significa que não basta pensar meramente e sobre qualquer coisa, mas que o exercício de pensar sobre o que cabe pensar é uma tarefa pertinente à existência humana na terra. Longe de uma análise existencial e subjetiva da educação, o elemento epocal é incorporado para compreendermos que *pensar sobre o que cabe pensar* diz respeito aos assuntos epocais que são de interesse de uma comunidade em questão. É, portanto, a partir da contribuição de uma investigação ontológica que ampliamos nossa concepção de educação e incorporamos a esta: a tarefa epocal de aprender a habitar. Na perspectiva apresentada, aprender

a habitar surge como uma perspectiva não-violenta em resposta à técnica moderna e, nesse sentido, reunir a tarefa epocal da reflexão heideggeriana aos objetivos do destino da educação sintetiza uma busca sobretudo pela valorização do pensamento, da reflexão e do questionamento como formas de resgatar o ser e sua história.

Como vimos, as atuais reformas curriculares acabam diluindo a Filosofia em detrimento de justificativas técnicas e utilitárias. Com isso, observamos que, os critérios curriculares reforçam uma pré-determinação que acabam restringindo as possibilidades dos seres. Desta forma, em busca do estabelecimento de uma relação mais livre com a técnica, aprender a habitar nos apresenta uma motivação educacional que se conecta com uma perspectiva epocal de abertura e construção, ao invés de delimitação por uma produção desmedida, exploratória e violenta. Um dos aspectos que envolvem a motivação para o nosso trabalho é compreender que o caráter exploratório da técnica, ao degradar a natureza e transformá-la em forças passíveis a cálculo e destruição, transforma a necessidade da comunidade. Em certo sentido, a comunidade passa a se habituar com atitudes e comportamentos que espelham uma visão sustentada em perspectivas exploratórias e utilitárias. Nesse sentido, surge para nós um novo horizonte a partir do qual questionar o tema da educação na época vigente ocupa-se da proliferação da noção de aprender a habitar sob uma perspectiva de preservação ambiental. Nesse sentido, podemos compreender que a visão da realidade em forças calculáveis transforma a natureza, que passa a ser vista como matéria prima, como vimos. Essa visão transforma também a relação entre humano e espaço e este resgate envolve conceber nova relação entre natureza e produção técnica. De acordo com o que foi exposto no último capítulo, a noção de habitar faz referência à relação entre humano e espaço. Portanto, o pensamento heideggeriano, embora pareça distante do contexto ambiental, aliado à interpretação da técnica moderna, resulta em que a noção de espacialidade seja crucial para que a construção de sentidos perpetue tanto a linguagem, os questionamentos filosóficos e caracterize a nossa investigação na medida em que vinculamos uma discussão educacional a uma leitura ontológica.

Na medida em que diferenciamos produzir de construir, observamos com mais clareza a possibilidade de pensar um cenário que não se configure por via única e exclusivamente técnica. De toda forma, torna-se indispensável nos dias de hoje que inclusive os meios para a preservação da natureza recorram à técnica, como, por exemplo, a criação e uso de placas de energia solar como uma ferramenta que transforma, a longo prazo, a produção de energia em um processo menos agressivo à natureza. No entanto, se exemplos como esse não forem incorporados pelo questionamento e construção de sentidos para a preservação da habitação de uma comunidade e sem que haja na formação educacional uma abertura para incentivar a

construção de um pensamento que compreenda tais necessidades para determinada comunidade, o distanciamento de tais questões frente à realidade dos jovens brasileiros se mantém. Isso significa que, um recorte ontológico da educação brasileira através da investigação dos critérios curriculares da base nacional, apoiada em conceitos heideggerianos como interpretamos, nos remete para compreender uma educação não-violenta para com os/as jovens brasileiros/as de forma que justificativas como aprender a habitar surjam como possibilitadores do acesso a formas de preservação do espaço habitado pela comunidade em questão.

De acordo com a presente investigação, observamos que o surgimento de tal reflexão como motivação educacional se constrói em vista do próprio questionamento da realidade, sendo que esta depende da espacialidade em que cada comunidade habita. Isso significa atribuir ao pensamento uma perspectiva de exercício incessante, na medida em que restitui a Filosofia como promotora do questionamento. Não qualquer questionamento, mas o questionamento que constrói sentidos e significados de forma apropriadora em relação à própria tradição e história. Nesse sentido, confrontar a história significa apropriar-se dela e, uma vez que tal apropriação se entrelaça com as motivações educacionais de uma época, isso significa que o questionamento filosófico é indispensável tanto para a apropriação histórica, quanto para o processo educacional. Segundo essa interpretação, é isso que permite continuar habitando de uma forma não-violenta e nos indica uma espécie de preservação em relação ao próprio meio em que habitam diversas comunidades. Isso significa que, por exemplo, a diversidade cultural brasileira é uma das primeiras características da população refletidas na escola. É a partir destas localidades e histórias que o resgate pelo questionamento vai aos poucos resgatando a linguagem e o ser, como vimos anteriormente. Nesta medida, a relação entre humano e espaço vai criando conexão e o processo educacional se transforma na própria ponte criadora de lugar, como o exemplo heideggeriano. Criar lugar para os jovens brasileiros se apresenta como uma tarefa indispensável para a época em que vivemos e, nesse sentido, as transformações e mudanças de gerações vêm como uma eterna troca das gerações de mortais que habitam a terra. Nossa tarefa indiscutivelmente resguarda-se em preservar tal meio, construir lugares, apropriarmo-nos da nossa época, aprendermos a habitar e a pensar. Essa é na verdade, a única tarefa do ser humano: preservar a terra para ser possível habitar a terra. É, portanto, nesse sentido que a presente investigação pode continuar desdobrando-se e apoiando-se em uma perspectiva de preservação ambiental como mencionamos vagamente acima. Este modo de desdobrar o tema da técnica e da educação caminham lado a lado à questão ambiental também como parte de uma tarefa epocal. No entanto, pela complexidade de tais relações conceituais,

não chegamos a desenvolver propriamente tal leitura no interior desta investigação. No entanto, a relação entre ser humano, natureza e questionamento como temas interligados à tarefa educacional de uma época nos conduzem, através das considerações heideggerianas, a uma proposta de relação inerente entre aprender a pensar e aprender a habitar. É, portanto, através dessa contribuição heideggeriana que situamos a discussão sobre os critérios que envolvem as escolhas curriculares como uma forma de alerta para a necessidade de redirecionamento das motivações educacionais a partir de uma tarefa que recai sobre a comunidade brasileira. Isso significa dizer que, como vimos, uma investigação acerca do pensamento é de igual modo necessária para a compreensão da própria realidade. E, nesse sentido, pensar sobre o pensamento aparece como uma tarefa indispensável da Filosofia que amplia nossos horizontes sobre o modo como significamos nossa época e nossas relações tanto com os outros, com nós mesmos e com nosso meio. Desta forma, conceber critérios de escolha curriculares que apresentam uma sintonia entre aprender a pensar e aprender a habitar reflete um pensamento de questionamento sobre a própria realidade que foi esquecida pela humanidade. O resgate de tal pensamento ecoa sobre as gerações e transforma as épocas, sendo que a educação potencializa esse processo, mas sem ser vista como uma salvadora. A mudança de visão na educação se reflete como uma mudança básica e necessária para a manutenção da própria vida na terra de forma não tão violenta e mais harmônica em relação ao próprio meio. Os critérios curriculares, nesse sentido, são aqueles capazes de promover visões de mundo que estejam mais alinhadas com princípios não-unilaterais e não-violentos através da criação de espaços que propiciem o cuidado e o cultivo tanto da terra, do pensamento, da linguagem, quanto do questionamento.

4 REFERÊNCIAS

ANPOF. **A BNCC e o futuro da Filosofia no Ensino Médio?** Hipóteses. 2020. Disponível em: <<https://www.anpof.org/forum/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>>. Acesso em: 09 de março de 2023.

ALVES NETO, R. R. **Heidegger e a época da metafísica consumada: ciência, técnica e modernidade**, 2018, pp. 278-296.

AZEVEDO, G. C. **O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008**. 2016, pp. 303-319.

BABICH, B. **On Heidegger on education and Questioning**. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Fordham University, New York, Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2017.

BORGES-DUARTE, Irene. **Pensar como resposta ao desafio tecnológico? A escola Heideggeriana**, Marília, Dossier Técnica, v. 44, p. 17-40, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. *Parecer CNE/CP9/2001* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8, 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, 2018a.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, ensino médio*, 2018b.

_____. Constituição Federal. Planalto.gov.br. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 de março de 2023.

COELHO, C. D.; BRITO, E.; SILVA, J. L.. **Ensino de Filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas**. 1ª Ed. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições. 2017, pp. 11-16.

FERNANDES, M. A. A pobreza do espírito e a serenidade. **Trilhas Filosóficas**, Dossiê Sagrado e poesia no pensamento de Heidegger. Caicó, ano 14, n. 1, p. 117-140, 2021.

GIACOIA, Osvaldo Junior. **Reflexões sobre o acontecimento apropriador (*Eiregnis*)**, Natureza humana, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-12, janeiro-dezembro, 2002.

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O.. *Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas e problemas*. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (org.) **Ensinar Filosofia**. Volume 2, Cuiabá: Central de texto, p. 109-114, 2013.

HEIDEGGER, M. **Sôbre a questão do ser: caminhos do campo**. São Paulo: Livraria Duas Cidades. 1969, pp. 7- 22.

_____. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Traduções e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Ser e Tempo**. 15ª ed. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, p. 47-55, 2005.

_____. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A questão da técnica. **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375- 396, 2007.

_____. **Meditação**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes; p. 18-20, 2010.

_____. **Contribuições à Filosofia**. 1ª ed. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015.

JUNGER, E. **A mobilização total**. São Paulo: Natureza Humana 4(1), 2002, p. 189-216.

_____. **O Trabalhador** - Domínio e Figura. Tradução de Alexandre Franco de Sá. Hugin, Lisboa, 2000.

KRONBAUER, L. G. Heidegger e a questão da técnica: como habitar poeticamente a terra na era tecnológica. **Thaumazein**, Santa Maria, Ano VII, v. 8, n. 16, p. 25-38, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/10834357950/Downloads/1394-4200-1-PB.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

LYRA, E. Heidegger e a Educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano VI, n. 10, p. 33-55, 2008.

_____. Heidegger e a sustentabilidade. **Ekstasis: revista de fenomenologia e hermenêutica**, v.1, n. 2, p. 148-162, 2013.

_____. **Entrevista com Edgar Lyra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

ANDRADE, É. BRITO, A. N. Comunicação, ANPOF.org.br, 2016. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/entrevistas/entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 07 de abril de 2023.

_____. **Sobre a importância da Filosofia no ensino básico**. ANPOF.org.br, 2016. Disponível em: <<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/sobre-a-importancia-da-filosofia-na-formacao-basica>>. Acesso em: 07 de abril de 2023.

MAKINO, R. Filosofia Encastelada: obstáculos ao seu ensino, aprendizado e valorização, ou alternativamente temos de sair da bolha. In: MENDES, A. A. P. (org.). **Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**. Curitiba: Bagai, p. 186-199, 2020.

MANEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Porque planejar? Como planejar?: Currículo - Área - Aula**. 12ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, A. L.; SULINO, M. R. de C. Os olhos que calculam e os olhos que contemplan: uma análise heideggeriana sobre o pensar técnico. **R. Inter. Fil**, v. 7, n. 2, p. 170-184, 2016.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. São Paulo: Cultura Acadêmica. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**, p. 85 - 102, 2010.

EREIRA, C. M. C.; MELO, J. M. S. **Currículos e programas**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.

RONAI, R. **Sobre o espaço da filosofia no currículo brasileiro**, 2005.

SARAMAGO, Lígia. **Entre o céu e a terra**: a questão do habitar em Heidegger, O que nos faz pensar n° 30, p. 73-93, Dez, 2011.

SARAMAGO, Lígia. **Topologia do Ser**: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger, Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Filosofia, 2005.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14/ n°.2/ Abr-Jun, 2000.

SIQUEIRA, A. C. de A. O retorno ao pensamento do ser na filosofia de Heidegger. **Griot: Revista de Filosofia, Amargosa**, Bahia, v. 20, n. 2, p. 215-233, junho, 2020.

TONNER, P. Epoch: Heidegger and the happening of history. **Minerva - An Open Access Journal of Philosophy**, Glasgow, UK: 19 (2015), p. 132-150, 2015.

UNICEF/Ipec. **Educação brasileira em 2022** - a voz dos adolescentes. Unicef.org, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf> Acesso em: 07, março de 2023.