
Pedagogia do desterro: da noção kantiana de autonomia à educação pela estrangeiridade em Heidegger

Pedagogy of exile: from Kant's notion of autonomy to education through foreignness in Heidegger

DOI: 10.12957/ek.2025.93558

Marco Casanova¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

casanovamarco_271@hotmail.com

RESUMO

O texto procura pensar os impactos da compreensão heideggeriana do caráter de poder-ser da existência sobre o campo de constituição do aprendizado. Se a angústia representa por um lado o colapso propriamente dito do modo de absorção do existir cotidiano na facticidade e se ela confronta o ser-aí com a sua condição originariamente desterrada, nada mais justo do que perguntar como precisaria se dar uma educação que fizesse jus a tal condição. Para tanto, porém, procuro partir no texto de uma reconstrução da pedagogia moderna, antes de tudo kantiana, uma pedagogia voltada para a formação de um sujeito autônomo e questionar os limites dessa pedagogia. Com isso, emerge a possibilidade de pensar uma educação para a finitude, o erro, o fracasso, assim como para as potencialidades que emergem do duro aprendizado de andar com a própria sombra.

Palavras-chave

Desterro. Pedagogia. Sombra. Formação. Autonomia. Verdade.

ABSTRACT

This text seeks to explore the impacts of Heidegger's understanding of the essence of existence as ability-to-be on the field of learning constitution. If anxiety represents, on the one hand, the actual collapse of the mode of absorption of everyday existence into facticity, and if it confronts Dasein with its originally exiled condition, nothing is more just than asking how an education that does justice to such a condition should be structured. To this end, however, I attempt to begin in the text with a reconstruction of modern pedagogy, primarily Kantian pedagogy—a pedagogy aimed at the formation of an autonomous subject—and to question the limits of this pedagogy. From this emerges

¹ Doutor em filosofia pela UFRJ/Universidade de Tübingen, possui pós-doutorado pela Universidade de Freiburg (2006-2008) e pela Augustana Hochschule Neuendettelsau (2023/2024); é professor titular do departamento de filosofia da UERJ.

the possibility of conceiving an education for finitude, error, and failure, as well as for the potentialities that emerge from the hard learning of walking with one's own shadow.

Keywords

Exile. Pedagogy. Shadow. Training. Autonomy. Truth.

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas, sim, de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro, quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade.

(Piaget, 2003, p. 163)

A fenomenologia em geral, como passagem à essencialidade, pressupõe a antecipação do *esse* da essência, da unidade do *esse* anterior à sua distribuição em essência e existência. Por uma outra via, poder-se-ia sem dúvida mostrar que uma antecipação ou uma decisão metafísica é silenciosamente pressuposta por Husserl, logo que ele afirma, por exemplo, o ser (*Sein*) como não-realidade (*Realität*) do ideal (*Ideal*). A idealidade é irreal, mas ela é – como objeto ou ser-pensado. Sem o acesso pressuposto a um sentido do ser que a realidade não esgota, toda a teoria husserliana da idealidade desabaria, e, com ela, toda a fenomenologia transcendental.

(Jacques Derrida, *A escritura e a diferença*, Violência e metafísica, p. 197)

1 IMMANUEL KANT: UMA EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO

“O ser humano [...] necessita de uma razão própria. Ele não possui nenhum instinto e precisa produzir para si mesmo o plano de seu comportamento. Todavia, na medida em que não está imediatamente em condições de fazer isso, mas vem ao mundo cru: outros precisam fazer isso por ele. O gênero humano deve trazer à tona cada vez mais por si mesmo toda a disposição natural do ser humano, por meio de seu próprio esforço” (Immanuel Kant 1803, p. 8).

Nessas palavras encontra-se expressa de maneira paradigmática alguns elementos centrais da compreensão kantiana da essência dos processos educacionais em geral, a

tarefa e as metas constitutivas de uma pedagogia fundada em uma análise das faculdades racionais do ente humano e da economia necessária para a sua plena concretização. O problema, contudo, parece apontar desde o início para o núcleo desses problemas: como caracterizar tais elementos? Em que medida eles se fazem propriamente presentes nessa passagem da *Pedagogia*? Como Immanuel Kant pensa às últimas consequências a relação entre disposições racionais do ente humano e educação? O que torna a educação necessária para um ente essencialmente racional? Por que a racionalidade não nos leva diretamente ao campo do conhecimento da verdade e da fundamentação prática de nossas ações, de tal maneira que precisamos de algo assim como uma formação para a plena concreção de nossas disposições racionais? Responder essas perguntas é entender os dilemas de uma concepção da razão finita e as possibilidades que se abrem para uma razão potencialmente autônoma a partir daí. Finitude, determinação dos limites inerentes à finitude e realização de si a partir do aquiescimento a tais limites. Essa parece ser a tríade fundamental em jogo no projeto crítico kantiano e em sua extensão para o âmbito de uma pedagogia racional. Começemos, com isso, com um acento presente no texto com o qual iniciamos o presente artigo: a afirmação de que todos os nossos comportamentos são por princípio dependes de planejamento e de superação dos instintos em geral. Tal afirmação possui uma relação direta com aquilo que o próprio Kant nos diz em uma passagem de sua *Metafísica dos costumes* e que sintetiza de maneira paradigmática seus pressupostos estruturais. Depois de estabelecer uma série de distinções essenciais de grande relevância para o contexto prático, ele nos diz:

Na vontade podem estar contidos tanto o arbítrio quanto, contudo, o mero desejo, na medida em que a razão pode determinar a faculdade do desejo em geral. O arbítrio, que pode ser determinado por razão pura, se chama livre arbítrio. O arbítrio, que é determinável por inclinação (impulso sensível, *stimulus*), seria arbítrio animal (*arbitrium brutum*). O arbítrio humano, em contrapartida, é um tal que, em verdade, é *afetado*, mas não é *determinado* por impulsos; ele não é, portanto, puro por si (sem uma prontidão adquirida da razão), mas pode, entretanto, ser determinado a ações a partir de uma vontade pura. A liberdade do arbítrio é aquela independência de sua determinação por impulsos sensíveis; esse é o conceito negativo de tal liberdade. O conceito positivo é: a capacidade da razão pura de ser praticamente para si mesma (Kant, 1998, p. 213-14).

A passagem inicia-se com uma diferenciação interessante entre livre arbítrio e arbítrio animal ou arbítrio bruto. Tal diferenciação, que parece indicar em um primeiro

momento uma cisão radical entre o modo de ser animal e o modo de ser humano, revela-se em uma análise mais detida como apontando precisamente na direção inversa. É fundamental distinguir os dois modos de constituição do arbítrio, *exatamente porque* o ser humano possui, da mesma maneira que o animal, uma dimensão de seu arbítrio que é determinável pela inclinação. Em outras palavras, não são apenas os animais que se encontram submetidos às inclinações oriundas de suas sensações de prazer e desprazer. O ser humano também possui uma relação específica com tais sensações, de tal modo que também ele está sujeito a agir por prazer e em contraposição à possibilidade mesma de um *livre* arbítrio. Se por um lado é possível ter prazer ou desprazer com a simples obediência às leis da liberdade em meio a experiência de sentimentos morais, também é possível ter prazer ou desprazer “[...] com a existência de uma coisa, na medida em que ela deve ser uma razão para a determinação do desejo por essa coisa, uma vez que ela *depende* da existência de um objeto” (Kant, 1993, p. 40). Bem, exatamente nesse ponto, contudo, na medida em que nossas disposições racionais não se encontram de antemão já desenvolvidas e em que precisamos de um caminho que conduza de um arbítrio marcado pela inclinação para um arbítrio determinado pela liberdade, vem à tona a necessidade de uma formação para tal determinação livre: a saída de uma relação com os objetos determinável a partir da inclinação para uma relação estruturada pelo “conceito de liberdade enquanto um conceito racional puro” (Kant, 1998, p. 221). Tal necessidade está expressa, por sua vez, em uma distinção presente na passagem supracitada: “O arbítrio humano [...] é um tal que, em verdade, é *afetado*, mas não é *determinado* por impulsos; ele não é, portanto, puro por si (sem uma prontidão adquirida da razão), mas pode, entretanto, ser determinado a ações a partir de uma vontade pura”. Não há, em outras palavras, apenas uma necessidade de formar o arbítrio para a liberdade, mas, além disso, o arbítrio apresenta as condições necessárias e suficientes para um tal aprendizado, porque ele é afetado por impulsos, ou seja, ele se deixa tocar pelas inclinações, mas *não está completamente condenado a elas*. Enquanto os animais, portanto, estão presos às sensações de prazer e desprazer, o ser humano, como afirma Nietzsche em um fragmento póstumo de seus cadernos de 1874, experimenta nas sensações de prazer e desprazer a matéria para um outro tipo de sensações, que Nietzsche, muito influenciado por leituras de Kant nessa época, chama de sensações de imagem (Nietzsche, 1988, p. 471).

O que nos importa de qualquer modo no presente contexto não é apenas a existência dessas duas possibilidades de determinação do arbítrio, a possibilidade de um arbítrio por inclinação e a possibilidade de um arbítrio por liberdade. O que interessa antes de tudo aqui é o que se encontra embutido nessa exposição kantiana. Kant não está simplesmente apresentando a existência dessas duas possibilidades, mas está, ao contrário, preparando o terreno para a compreensão de que só a segunda possibilidade merece ser propriamente chamada de humana, o que aponta justamente na direção do fato de que o ser humano precisa ser educado, formado para a liberdade, para o pleno uso de sua razão prática – ainda que essa educação e essa formação possam depender do movimento de gerações, como Kant nos mostra em um texto pós-crítico como *A ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*:

No homem (única criatura racional sobre a terra), aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo. Numa criatura, a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para os seus projetos. Ela não atua apenas de maneira instintiva, mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência a outro. Para isso, um homem precisaria ter uma vida desmesuradamente longa, a fim de aprender a fazer uso pleno de suas disposições naturais; ou, se a natureza lhe concedeu somente um curto tempo de vida (como efetivamente aconteceu), ela necessita de uma série talvez indefinida de gerações que transmitam de umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito. (Kant, 1986, p. 11).

Formar o ser humano para o livre uso de suas faculdades racionais, com isso, equivale à preparação de um mundo porvir, de um mundo onde as questões ligadas às tensões entre os seres humanos sejam desfeitas e a violência oriunda dos choques entre os interesses particulares possa ser eliminada do cerne do campo social.

Nós chegamos, com isso, a um ponto de síntese primária de alguns elementos embrionários para pensarmos uma educação para a plena realização de nossas possibilidades racionais. Para Kant, nós não somos seres pura e simplesmente racionais, mas somos também seres sensíveis. Por mais que a razão determine às últimas consequências a nossa essência, nossas potencialidades racionais não se encontram de antemão desenvolvidas e não chegam tampouco a se desenvolver completamente no

interior de uma única vida humana em função de sua brevidade. De qualquer modo, não ter suas potencialidades racionais de antemão desdobradas não é o mesmo que dizer que não podemos levar tais potencialidades à sua consumação. Ao contrário, a própria ideia de um arbítrio determinado pela liberdade é central para a compreensão kantiana e se encontra de antemão estabelecida como meta para o agir humano em geral. Nas palavras de Kant, “[...] há muitos germes na humanidade e, por isso, é questão nossa desenvolver de maneira proporcional as disposições naturais e desdobrar a humanidade a partir de seus germes, fazendo com que o homem alcance sua determinação.” (Kant, 1803, p. 11). Tal educação possui, como vimos, uma relação direta com o âmbito moral e não podemos senão deduzir a partir desse âmbito consequências para um tratamento de questões epistemológicas que transcendem de saída a possibilidade de submeter nossas ações a princípios universais de contenção dos efeitos das ações. O que interessa a Kant a princípio é o quanto nós podemos agir para além de nossas inclinações e o quanto essas ações conduzem a uma interrelação mais plena entre as liberdades. Por mais que não trate diretamente de temas epistemológicos em sua pedagogia, porém, a conquista da maioria é indissociável da superação de posições dogmáticas em relação à natureza e do pleno desenvolvimento de nossas potencialidades cognitivas por meio da entrada do conhecimento racional em uma nova época. Se, como Kant nos mostra no início de sua *Crítica da razão pura*, a tradição foi marcada até ele por uma oscilação entre dogmatismo e ceticismo, o projeto crítico nos leva para além de uma tal polarização, exatamente na medida em que delimita o espaço de pleno funcionamento da razão e atribui apenas um valor regulativo à tendência essencial da razão de produzir séries completas no âmbito de seu funcionamento cognitivo. A razão, enquanto faculdade das ideias, aparece na *Crítica da razão pura* como aquela faculdade que, apesar de transgressora, permite a constituição de um movimento sistemático do conhecimento. Assim, a razão humana não se forma apenas no âmbito prático, mas também no âmbito cognitivo, uma vez que ela se estende constantemente à totalidade da natureza e busca estabelecer seus padrões de racionalidade a essa totalidade. Bem, mas o que Heidegger nos permite dizer em relação a essa posição descrita aqui de maneira bastante sintética, quando o que está em questão é a determinação de uma pedagogia com bases ontológico-existenciais, fenomenológicas e hermenêuticas?

2 MARTIN HEIDEGGER E AS BASES PARA UM QUESTIONAMENTO FENOMENOLÓGICO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL

Heidegger disse certa vez que não se podia ler Platão antes de Aristóteles, porque não se pode compreender o obscuro senão a partir daquilo que é claro (Heidegger, 1919). Parafraseando essa posição, podíamos dizer que não se pode pela mesma razão ler Hegel antes de Kant. Hegel não é um desvio em relação ao kantismo, ele é uma intensificação radical daquilo mesmo que aparece como o projeto estrutural do kantismo. Isso acontece, porque a racionalidade egoica humana é elevada no idealismo absoluto hegeliano à instância de determinação propriamente dita de tudo o que é e pode ser; e isso ao ponto de podermos até mesmo autonomizar a racionalidade das estruturas egóicas, confundindo-a como a vida mesma do real. Assim, tal racionalidade se torna a medida originária da totalidade, de tal maneira que todo discurso sobre algum tipo de racionalidade de bases não subjetivas parece recair em uma espécie de ingenuísmo característico de uma época menor da humanidade. O problema de tal posição, porém, é precisamente o fato de que se supõe aqui que o ser humano se define por suas possibilidades racionais, assim como que essas possibilidades precisam se desdobrar no interior de uma história pensada como a história da conquista por parte da humanidade de uma posição autônoma e autárquica em relação à natureza e mesmo às interações no campo da liberdade. Dito de outro modo, no interior das obras de Kant e Hegel, nós somos essencialmente pensados a partir de uma faculdade ou de um conjunto de faculdades que nos definem, ainda que essas faculdades se mostrem, no caso de Hegel, se evidenciando apenas na vida da subjetividade, ou seja, na extensão da subjetividade no campo de determinação de sua extensão na vida da objetividade. A questão, contudo, é o quanto uma tal posição se mantém inexoravelmente ligada à ideia de que nós seríamos determinados por nossas capacidades estruturais e de que essas capacidades constituiriam a realidade da coisa mesma que nós somos. Tal como Heidegger explicita no parágrafo 33 de *Ser e tempo*, o modelo teórico tradicional se estrutura a partir da suposição de que todas as coisas se determinariam por suas propriedades constitutivas e de que nós, enquanto criaturas especiais, estaríamos em condições de apreender essas propriedades a partir do elemento que nos distingue enquanto entes, o fato de sermos dotados de razão. Nas palavras de Heidegger:

O modo de apreensão do real [...] foi considerado desde sempre como o conhecimento intuitivo. Esse conhecimento ‘é’ enquanto

comportamento da alma, da consciência. Na medida em que pertence à realidade o caráter do em-si e da independência, liga-se à pergunta acerca do sentido de realidade a pergunta acerca da independência possível do real em relação ‘à consciência’ ou acerca da transcendência possível da consciência em direção à ‘esfera’ do real. (Heidegger, 1927, 202).

Bem, mas o que leva Heidegger a criticar às últimas consequências esse modelo estruturado a partir do primado da ontologia da subsistência em si é o fato de que a própria possibilidade de se pensar uma relação com entes subsistentes já pressupõe a presença de um ente que sempre se movimenta a partir de uma compreensão prévia de sentido de ser e que, exatamente por conta de sua ligação originária com tal abertura compreensiva, jamais pode ser pensado em seus comportamentos em geral para além do horizonte de sentido que torna pela primeira vez possíveis esses comportamentos. Trata-se aqui de um desdobramento de uma perspectiva fenomenológica oriunda da doutrina das suspensões.

Em suas *Conferências de Paris*, Husserl descreve da seguinte forma a epoché fenomenológica: chamamos de epoché fenomenológica “[...] essa inibição universal de toda tomada de posição em relação ao mundo objetivo [...]”, de tal modo que ela se torna “[...] o meio metodológico, através do qual eu me apreendo puramente enquanto aquele eu e enquanto aquela vida da consciência, na qual e por meio da qual o mundo objetivo como um todo é para mim e é tal como justamente ele é para mim [...]” (Husserl, 1973, p. 8). Equiparar a epoché fenomenológica a uma tal inibição implica de saída contestar toda e qualquer possibilidade de se falar da realidade objetiva dos objetos no mundo. Não que a fenomenologia negue por meio daí que haja a realidade objetiva, o que faria com que sua doutrina da epoché ganhasse contornos céticos. Ela simplesmente suspende todo juízo sobre ela, uma vez que o mundo *dos* objetos se encontra radicalmente para além do campo de nossa experiência possível dos objetos. Na medida em que se inibe, porém, a tomada de posição em relação ao mundo objetivo e em que nos restringimos ao acompanhamento do mundo dos objetos tal como eles são justamente para nós, ou seja, tal como nós o experimentamos, uma consequência imediata vem à tona. A partir da epoché não é possível pensar o que quer que seja antes da experiência, para além da experiência, independentemente da experiência. Com isso, o ego fenomenológico exposto por Husserl não é um ego dotado de faculdades, capacidades, potencialidades, propriedades, aptidões. Ao contrário, ele é um ego puro, no sentido de que se reduz radicalmente ao acompanhamento do que se dá em meio às suas experiências. O mesmo

vale para o campo fenomênico. Os fenômenos também não são antes das experiências em geral, de tal modo que é possível dizer que são as experiências que determinam o tipo de fenomenalidade em jogo na relação. Com isso, o que temos em última instância na doutrina husserliana da suspensão já é uma redução do ser do ente humano ao campo mesmo de realização de suas experiências em geral. Essa redução já torna completamente problemática a suposição de que a tarefa fundamental da educação seria formar as capacidades, as aptidões, as faculdades racionais do ente humano. Todas essas palavras se constroem a partir de um modelo que coloca de um lado o sujeito cognoscente e do outro os objetos a serem conhecidos, na mesma medida em que supõe que esses objetos possuem determinações para além de toda e qualquer relação com o ente que conhece. De qualquer modo, a fenomenologia hermenêutica heideggeriana leva essa problematidade ao seu ápice.

“A ‘essência’ do ser-aí reside em sua existência” (Heidegger, 1976, p. 42). Há muito tempo leio essa afirmação, presente no parágrafo 9 de *Ser e tempo*, como uma radicalização da compreensão husserliana da essência intencional da consciência. Tal como acontece muitas vezes com o pensamento heideggeriano, a passagem traz consigo um desafio para o leitor, uma vez que ele precisa ter em vista o fato de Heidegger escolher muitas vezes as palavras relativas aos seus conceitos centrais a partir de sua carga etimológica própria. Com isso, ao dizer que a essência do ser-aí reside em sua existência, ele não está dizendo que a essência do ser-aí reside na necessidade de se fazer presente efetivamente em algum lugar para ser, algo correlato do conceito de ser na frase famosa de Kant “ser não é um predicado real”. Existência no presente contexto aponta antes muito mais para aquilo que se encontra vigente no étimo da palavra e que remonta aos termos gregos *ek-* e *istemi*: existir é literalmente “encontrar-se fora”. Encontrar-se fora, por sua vez, é a síntese de uma expressão da qual Heidegger frequentemente se vale para combater o modelo de uma subjetividade autorreferenciada. Tal como ele afirma em muitos contextos diversos, o ser-aí humano jamais se encontra primeiro dentro, para depois, por meio de uma ponte, chegar ao fora, mas ele já se encontra sempre a cada vez fora. *Ek-sistere*, com isso, é assim que logo em seguida Heidegger passa a grafar o termo existência, é uma forma de dizer que o ser-aí realiza todos os seus modos de ser junto aos entes, fora no mundo, no campo descerrado pela própria *ek-sistência*. Em outras palavras, o termo acentua a natureza ekstática originária do ente humano. Tal natureza, contudo, se

confunde radicalmente com a determinação mesma da noção de intencionalidade. Intencionalidade é um termo para designar precisamente, para citar uma formulação bastante exortativa de Sartre, “uma explosão para dentro do mundo” (Sartre, 2006, p. 56), uma impossibilidade de reter a compreensão da consciência como marcada por introspecção, uma saída de si originária que coloca imediatamente o ente humano em uma síntese cooriginária, não instituída pelo juízo, com os seus correlatos próprios². Assim, de acordo com a leitura que proponho, o que está em jogo na afirmação da existência como constituindo a essência do ser-aí humano é precisamente o quanto o ser-aí é sempre a cada vez de maneira intencional³. Ser de maneira radicalmente intencional, contudo, significa ser absolutamente marcado pela indeterminação ontológica originária, pela impossibilidade de ser pensado a partir da lógica de propriedades em si subsistentes, pelo ter de ser, sendo, os seus modos a cada vez próprios de ser. Em outras palavras, o ser-aí é esse ente que não é antes de ser, que não é para além de ser, que não é independentemente de ser. Com isso, não faz qualquer sentido pensar aqui a educação como formação, na medida em que não há a princípio nada a ser formado, nada a ser levado à sua consumação, nada que pudesse ser pensado como constitutivo da humanidade do ser humano e que pudesse orientar o processo de realização da educação. Com isso, é preciso perguntar: seguindo o caráter ontológico do ente humano, sua essência puramente intencional, como é possível pensar uma pedagogia? De acordo com a posição fundamental heideggeriana, segundo a qual ciência só é possível enquanto um comportamento do ser-aí humano, não é apenas possível, mas também ao mesmo tempo necessário pensar uma ciência com bases ontológico-existenciais. Pois bem, o que constitui propriamente uma pedagogia com bases ontológico-existenciais? Uma pedagogia para um ente originariamente marcado pelo desterro estrutural, uma pedagogia do desterro?

² Cf. Edmund Husserl, *Primeira investigação lógica*, A(B)25, para o conceito de unidade descritiva e de imediatidade da correlação cooriginária.

³ Interessante nesse contexto é a nota 55 do capítulo da Primeira Parte, III, da *Fenomenologia da percepção* sobre “A espacialidade do corpo próprio e a motricidade”, nota essa na qual Merleau-Ponty retoma um elemento já explicitado no prefácio ao distinguir intencionalidade de ato de intencionalidade operante. Ele diz na nota: “Frequentemente se honra Husserl por essa distinção (a distinção entre noesis e noema/ M. C.). Na realidade, ela se encontra em Descartes, em Kant. Em nossa opinião, a originalidade de Husserl está para além da noção de intencionalidade; ela se encontra na elaboração dessa noção e na descoberta, sob a intencionalidade das representações, de uma intencionalidade mais profunda, que outros chamaram de existência”. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, p. 627.

3 PARA UMA PEDAGOGIA DA ESTRANGEIRIDADE

Responder essa pergunta passa pela compreensão da alteração produzida pela fenomenologia hermenêutica heideggeriana no modo mesmo de compreensão da verdade. Digo isso não apenas porque a educação possui necessariamente uma relação com o aprendizado da verdade, mas porque o modo de determinação da verdade em *Ser e tempo* nos fala sobre duas maneiras possíveis de relação com os fenômenos, maneiras essas que, sendo ambas positivas, se diferenciam exatamente pelo modo como se relacionam com o campo mesmo de determinação de suas possibilidades de ser. Descrevendo de maneira brutalmente sintética o projeto de *Ser e tempo*, o que está em jogo na obra envolve a princípio alguns passos fundamentais. Sem levar em conta o sentido propriamente dito da ontologia fundamental e o pluralismo ontológico que emerge desse sentido, *Ser e tempo* começa com uma analítica do ser-aí, com uma análise daquele ente que sempre se movimenta em uma compreensão prévia de sentido de ser. Esse ente tem, como vimos, em sua essência o caráter *ek-sistencial*. Na medida em que ele se vê reduzido à sua dinâmica ekstática originária, ele é constituído por uma nadidade ontológica originária, por uma indeterminação ontológica radical, por uma estrangeiridade e uma estranheza estruturais, por um desterro fundamental e uma transitoriedade inapagável. Exatamente porquanto não possui nenhuma determinação quidiativa prévia e tem de ser para ser, porém, o ser-aí depende de alguma instância que promova a suspensão ao menos parcial de sua nadidade e que viabilize a assunção de comportamentos medianamente normalizados. Tal instância é o mundo fático sedimentado enquanto horizonte de manifestabilidade do ente enquanto ente, enquanto horizonte determinado por tradição encurtada. Sendo, com isso, o ser-aí se vê de início e na maioria das vezes absorvido no campo fenomênico que se mostra originariamente como correlato de seu ek-sistir e se deixa normalizar normativamente por tal campo. É aqui, então, que ele aprende não apenas a se movimentar em contextos utensiliares complexos e a realizar ações em geral, mas também a operar conceitos oriundos da tradição, a construir enunciados sobre coisas e estados de coisas, assim como a se abrir para as possibilidades de formatação de seus desejos, anseios, sonhos, interesses etc. Tal aprendizado, por outro lado, jamais ocorre primariamente por meio de uma via formal, na qual alguém explicitamente indica de maneira teórica como um comportamento deveria se instituir, mas sempre a partir da conquista de um saber fazer (de um saber-como, de um *know-how*), a partir da aquisição

de possibilidades de resposta a contextos identitários determinados. O problema de tal aquisição, contudo, é precisamente o fato de que o mundo fático sedimentado, aquilo que Heidegger chama em *Ser e tempo* de mundo circundante, funciona como um filtro sem o qual o próprio horizonte de manifestabilidade do ente enquanto ente perderia toda e qualquer consistência e simplesmente desapareceria. Esse filtro, porém, não apenas abre o espaço para que os entes se mostrem enquanto tais, mas ao mesmo tempo desfigura esses entes, funcionando literalmente como uma capa de preconceitos. Como não há qualquer possibilidade, no entanto, de escapar desses preconceitos, há sempre um resíduo de teoria que impede o retorno às coisas mesmas por meio de uma mera aplicação de um princípio metodológico como a epoché fenomenológica. Vale aqui o que Hans-Georg Gadamer acentua mais tarde em uma passagem de *Verdade e método* sobre o “Descrédito do preconceito no Esclarecimento”:

A superação de todos os preconceitos, essa exigência global do Esclarecimento, se comprovará ela mesma como um preconceito, cuja revisão libera pela primeira vez o caminho para uma compreensão adequada da finitude, que não domina apenas nosso ser humano, mas também nossa consciência histórica (Gadamer, 1999, p. 280).

Bem, mas se não é possível suspender completamente a capa de preconceitos, na qual o ser-aí imerge cotidianamente e por meio da qual ele experimenta uma normalização normatizante de seus comportamentos em geral, isso não significa de jeito algum que ele é escravo de tal condição inicial e precisa, com isso, aquiescer ao fato de que a doutrina fenomenológica das suspensões precisaria despontar como inviável. Se a inibição universal de toda e qualquer tomada de posição em relação ao mundo objetivo, denominada por Husserl suspensão, não tem como ser realizada metodologicamente, isso acontece porque a suspensão depende de uma crise da própria estrutura dos preconceitos, do próprio horizonte de manifestabilidade do ente enquanto ente, crise essa que emerge do colapso da significância em meio à disposição fundamental da angústia e que se concretiza a partir desse colapso em meio à decisão antecipadora da morte e aos novos modos de temporalização do mundo que se abrem a partir daí. Tal como a segunda parte de *Ser e tempo* deixa claro, haurindo sentido da nadidade e conquistando nela a temporalidade finita, vem à tona a possibilidade de retomar o ter sido com vistas aos fenômenos impensados pela tradição, o que permite o surgimento de uma possibilidade presente no instante diversa do aprisionamento na tradição. Em outras palavras, a

singularização abre aqui novas possibilidades fáticas do mundo, que não interessam porque são novas, mas porque podem se conectar com os fenômenos originários que estão na base da constituição mesma dos preconceitos da tradição, mas que permanecem soterrados sob o peso da tradição. A destruição da história da ontologia (reconquista da essência temporal do ser-aí humano) encerra em si a possibilidade de novas historicizações do mundo, que mobilizam o mundo para além de suas versões calcificadas (hermenêutica da facticidade), na medida em que o ser-aí recobra radicalmente a unidade originária com o seu aí (fenomenologia existencial). Diante disso, então, precisamos indagar: quais as consequências do que descrevemos acima para a pedagogia? Por que tal pedagogia deveria se chamar pedagogia do desterro? Em que medida ela fornece as bases ontológico-existenciais para o fenômeno educacional?

Como vimos de maneira sintética acima, não há como pensar a educação em Heidegger a partir da formação de nossas faculdades racionais e da preparação do surgimento de uma espécie de cidadão universal. Na medida em que o ser-aí se confunde com a sua dinâmica existencial e não possui qualquer propriedade quidditativa prévia, algo assim como um aprimoramento moral e como uma plena realização de suas capacidades cognitivas permanece por princípio alijado ao menos de sua determinação originária⁴. Isso não significa, contudo, que o ser-aí estaria entregue ao arbítrio do mero acaso e que nada poderia ser alcançado em sua existência. Ao contrário, a própria descrição do círculo hermenêutico parece oferecer uma meta primordial para uma pedagogia com bases fenomenológico-existenciais. Se a dinâmica primária da existência implica um movimento decadencial e se esse movimento traz consigo uma absorção incontornável em uma capa de preconceitos constituída por tradição encurtada, então não é difícil compreender o quanto a educação precisa assumir por princípio uma posição particular em relação a tais preconceitos oriundos de tradição. Por mais que não seja possível pensar nada para além de tais preconceitos, para além daquilo que Heidegger chama de estruturas prévias da interpretação, há sempre uma possibilidade de liberdade em relação a tais preconceitos, uma vez que eles são justamente preconceitos em relação àquilo de que são

⁴ Há toda uma discussão potencial aqui que reúne as obras de Nietzsche e Heidegger. Trata-se da crítica amplamente levada a termo por Nietzsche do que ele mesmo chama de os aprimoradores da humanidade. Heidegger, como insinuamos acima, também pode ser visto como um crítico de tal noção de aprimoramento, ainda que esse não seja um tema central de seu pensamento. Para uma visão do problema do aprimoramento do homem em Nietzsche, cf. Michael Steinmann, *Die Ethik Friedrich Nietzsches*, Berlin: De Gruyter, 2011.

preconceitos, em relação a fenômenos. Assim, decaído em tais estruturas e articulando a partir dela os comportamentos ditos normais, o ser-aí se vê aprisionado em um círculo hermenêutico no qual ele nunca tem como saber se algo é, se algo não é, se algo pode ser ou pode não ser. Mas ele sempre pode experimentar uma mobilidade contrária à mera absorção em tradição, e, com isso, é preciso tornar desde o princípio aquele que aprende atento à tendência de calcificação da tradição e de operacionalização imediata dos preconceitos em nossos comportamentos cotidianos em relação aos entes. E aqui entra em cena um elemento particular no modo heideggeriano de pensar tal atenção.

A partir do acento no fato de que a existência se encontra primariamente marcada por uma absorção decadencial em uma capa de preconceitos e de que essa capa de preconceitos tende a se manter em meio ao automatismo da existência cotidiana, alguém poderia imaginar que um tal estado de alerta em relação aos preconceitos poderia ser mediado por uma espécie de constante conscientização daqueles que aprendem para a presença dos preconceitos. Há uma passagem no texto kantiano citado acima, o *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, que nos dá uma pista sobre como uma tal conscientização poderia acontecer. Nessa passagem, ao citar a célebre sociabilidade insociável do ser humano, Kant faz menção ao caráter positivo de tal constituição contraditória apelando para a metáfora do que acontece em uma floresta com as árvores. Em uma floresta, exatamente na medida em que buscam o sol, as árvores se acham em uma competição umas com as outras, competição essa que as obriga a se projetarem cada vez mais para o alto, sobrepujando umas às outras e aumentando, com isso, consideravelmente a altura média das árvores na floresta (Kant, 1986, p. 10). Essa metáfora, que possui uma relação direta com a ideia de que os modelos competitivos são naturalmente mais eficientes do que os modelos colaborativos e que possui uma relação direta com pressupostos próprios à tradição liberal moderna, é simplesmente apresentada no texto como se ela pudesse ser compreendida sem mais em sua obviedade. O problema de um tal descortinamento do preconceito, porém, é que ele é sempre míope, uma vez que ele acaba pressupondo como base de uma reconstrução esclarecida dos preconceitos o próprio horizonte de manifestação do algo como algo em sua relação com a tradição. Exatamente por isso, *Heidegger não vê a quebra com a estrutura dos preconceitos como oriunda de uma postura defensiva em relação aos preconceitos e com a manutenção de um estado de alerta constante frente à sua presença insidiosa, mas antes como*

proveniente da própria estrangeiridade, estranheza, novidade, desterro do ser-aí humano, ou seja, em sua propensão originária para as crises da absorção e em sua suscetibilidade primária para atmosferas perturbadoras da normalização e instituidoras de quebras na mera operacionalização automática dos preconceitos. Dito de outro modo, é preciso educar o ser-aí humano exatamente para o contrário daquilo que Platão na *República* diz que deve constituir o sentimento do guardião, a sua ausência de desarmonia e dissonância. É preciso educar para a retenção incessante da divergência em toda relação originária com as coisas e com os estados de coisas. Aprender é medido nesse contexto pela capacidade de suportar precisamente aquilo que inquieta e instabiliza, sem que a inquietação e instabilidade (a desorganização) sejam pensadas aqui de maneira privativa. Disso nasce, com certeza, uma atenção maior para si mesmo nas relações com os outros, com os entes intramundanos e consigo mesmo. Uma atenção sobre a qual procurei pensar uma ética da responsabilidade ontológica recentemente. Mas não é apenas no plano ético que uma tal educação se mostra como profícua. Há também uma consequência fenomenológica de seus elementos estruturais, uma consequência que nos faz olhar para a experiência do conhecimento a partir de outro prisma.

Não foi apenas Heidegger quem criticou as ciências positivas em função de sua incapacidade de colocar em questão seus conceitos de base e de se abrir para o vínculo incontornável entre contextos de descoberta (verdade ôntica) e descerramento de mundo (verdade ontológica) (cf. Heidegger, 1976, p. 123-175). Husserl já tinha feito isso ao criticar o modelo positivista de ciência como um modelo cético e ao denunciar a desarticulação da ciência moderna em relação ao mundo da vida, às experiências fenomenológicas de base que sustentam às últimas consequências todas as possibilidades de estruturação do conhecimento (cf. Husserl, 1976, p. 37-39). Ao mesmo tempo, Merleau-Ponty levou adiante as posições de Husserl e Heidegger tanto na *Fenomenologia da percepção* quanto em *O visível e o invisível*, na medida em que salientou o quanto a ciência, mesmo em suas versões aparentemente mais críticas, continua lidando com o mundo objetivo a partir da suposição de que as coisas em geral possuem determinações próprias e de que caberia ao conhecimento aceder a tais determinações. Nos três, por outro lado, o que está em questão é reconduzir os objetos constituídos ao seu horizonte primordial de fenomenologização, à abertura com a qual a ciência já sempre conta, mas a qual ela jamais tematiza. Retornar a esse horizonte, ao mundo em seu papel

constitucional, envolve descrever os fenômenos em *status nascendi*. Dizer, contudo, que os fenômenos se assentam sobre uma dinâmica de fenomenologização originária e que essa dinâmica jamais tem lugar para além de nossas experiências dos objetos envolve necessariamente resguardar um movimento de retomada sempre renovada do campo das experiências, do encontro do existir com os fenômenos. Não tenho como desdobrar mais exaustivamente aqui o quanto essa relação entre conhecimento, fenomenologização e retomada se acha em sua ligação originária com a finitude, com a diferença ontológica e com a temporalidade finita. De qualquer modo, é possível dizer que é próprio à fenomenologia se manter em uma relação descritiva originária com os correlatos de nossas experiências em geral, mas que essa relação se mantém junto a uma escuridão inapagável que não limita o conhecimento senão o alimenta. Com isso, é possível reformular completamente o afã humano pelo saber e a possibilidade de um ensino de ciência. Não se trata de se encaminhar ao desconhecido movido por uma curiosidade ávida por reduzir tudo o que ainda não se sabe ao já sabido. Trata-se antes muito mais de olhar para o que se mostra, para os fenômenos em geral a partir do que se recolhe e ver na tensão entre visível e invisível a força de tudo o que aparece, no nexos entre expansão e retração o vigor essencial daquilo que os gregos denominaram certa vez com a palavra *physis*. Educar para o saber, portanto, é algo próximo da educação para aprender a andar com a própria sombra. Não sei exatamente por que, mas me parece que uma tal pedagogia do desterro teria como tonalidade afetiva fundamental a delicadeza. Talvez Julio Cortázar nos dê um aceno para isso:

Amo-te por sobrancelhas

Amo-te por sobrancelhas, por cabelo, debato-te em corredores branquíssimos onde se jogam as fontes da luz,

Discuto-te a cada nome, arranco-te com delicadeza de cicatriz, vou pondo no teu cabelo cinzas de relâmpago e fitas que dormiam na chuva.

Não quero que tenhas uma forma, que sejas precisamente o que vem por trás de tua mão, porque a água, considera a água, e os leões quando se dissolvem no açúcar da fábula, e os gestos, essa arquitetura do nada, acendendo as lâmpadas a meio do encontro.

Tudo amanhã é a ardósia onde te invento e desenho, pronto a apagar-te, assim não és, nem tampouco com esse cabelo liso, esse sorriso.

Procuro a tua sùmula, o bordo da taça onde o vinho é também a lua e o espelho, procuro essa linha que faz tremer um homem numa galeria de museu.

Além disso quero-te, e faz tempo e frio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Wegmarken*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1976.
- HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Tuebingen: Max Niemeyer, 1998.
- HUSSERL, Edmund. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und zu einer phänomenologischen Philosophie*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.
- KANT, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburgo: Felix Niemeyer, 1993.
- KANT, Immanuel. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburgo: Felix Niemeyer, 1998.
- KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: LusoSofia Press, 1986.
- KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburgo: Felix Niemeyer, 1993.
- KANT, Immanuel. *Über Pädagogik* (1803). Berlin: De Gruyther, 2002.
- LEBRUN, Gérard. *Kant e o fim da metafísica*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 2018.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

Recebido em: 14/08/2025 | Aprovado em: 14/09/2025