

# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)





## UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*  
Reitora

*Edison Alencar Casagrande*  
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

### UPF Editora

**Editora**

*Janaína Rigo Santin*

**Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

### Conselho Editorial

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)

*Andrea Michel Sobottka* (UPF)

*Andrea Oltramari* (Ufrgs)

*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)

*Edison Alencar Casagrande* (UPF)

*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)

*Gionara Tauchen* (Furg)

*Héctor Ruiz* (Uadec)

*Helen Treichel* (UFFS)

*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)

*Janaína Rigo Santin* (UPF)

*José C. Otero Gutierrez* (UAH)

*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)

*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)

*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)

*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)

*Sandra Hartz* (Ufrgs)



## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Márcia Abrahão Moura*  
Reitora

*Enrique Huelva*  
Vice-Reitor

**EDITORA**



**UnB**

**Diretora**

*Germana Henriques Pereira*

### Conselho Editorial

*Germana Henriques Pereira* (Presidente)

*Ana Flávia Magalhães Pinto*

*Andrey Rosenthal Schlee*

*César Lignelli*

*Fernando César Lima Leite*

*Gabriela Neves Delgado*

*Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo*

*Liliane de Almeida Maia*

*Mônica Celeida Rabelo Nogueira*

*Roberto Brandão Cavalcanti*

*Sely Maria de Souza Costa*

Apoio:



# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)

2023



*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.  
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa  
contribuição prestada à educação  
e pela amizade de décadas.*

# Sumário

---

Apresentação ..... 8

## **Primeira parte:**

### **Bases conceituais da formação**

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa..... 138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia ..... 189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**


O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro..... 208

Miguel da Silva Rossetto

<b>Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação .....</b>	<b>233</b>
Nara Aparecida Peruzzo	
<b>Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? .....</b>	<b>251</b>
Norberto Mazai	
<b>A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....</b>	<b>270</b>
Odair Neitzel	
<b>A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....</b>	<b>289</b>
Dionei Martello Francisco Fianco	
<b>A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> .....</b>	<b>311</b>
Marcelo J. Doro	
<b>Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo .....</b>	<b>330</b>
Marli Teresinha Silva da Silveira	
<b>Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento .....</b>	<b>354</b>
Diandra Dal Sent Machado	
<b>Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...</b>	<b>373</b>
Renata Maraschin	
<b>A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa .....</b>	<b>397</b>
Enrique Sérgio Blanco	
<b>Formação inicial de professores: capacidades ou competências? .....</b>	<b>418</b>
Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades .....</b>	<b>440</b>
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>465</b>

**Segunda parte:**  
**A formação humana**  
**em exercício**





# A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a *Bildung*

Marcelo J. Doro

## Introdução

O título coloca em forma de pergunta uma assertiva de Heidegger na conferência “Ciência e pensamento do sentido”, de 1953. Na tentativa de elucidar a posição do filósofo alemão, este ensaio toma como ponto de partida a necessária distinção entre o *problema da formação (Bildungsfrage)*, enquanto um aspecto inerente à condição humana, e a *formação propriamente dita (Bildung)*, enquanto resposta tradicional a esse problema. Com base nessa distinção, tenta-se mostrar, então, que o anúncio de Heidegger refere-se precisamente ao esgotamento do modelo tradicional de resposta ao problema da formação, de base humanista. Nesse sentido, o reconhecimento de que a época da formação se aproxima do fim não elimina o problema da formação enquanto tal, ao contrário, demanda que ele seja mais uma vez posto em questão e a partir de uma perspectiva completamente nova.

Espera-se poder evidenciar que a própria crítica de Heidegger à formação (*Bildung*), que já dava as caras na década de 1920, vem acompanhada de um esforço para repensar e reposicionar o problema da formação em uma

perspectiva pós-humanista. O pensamento heideggeriano como um todo pode, sim, ser compreendido, por esse viés, como uma tentativa de retomada do problema da formação humana.

## O problema da formação: como alguém chega a ser o que é?

O problema da formação tem como núcleo o processo pelo qual o indivíduo atualiza sua essência. O pressuposto de fundo é a incompletude ontológica que caracteriza a existência humana. Em síntese, os seres humanos são carentes de formação porque não nascem com sua humanidade plenamente constituída. A questão fundamental, então, é compreender como fazer para que o indivíduo alcance a plenitude de sua condição humana. Ou, dito de outro modo: como fazer para que o indivíduo em um estágio insipiente de humanização possa realizá-la da forma mais plena possível?

Essa pergunta, no entanto, está intrinsecamente atrelada à outra, a saber: o que constitui, afinal, a plenitude humana? Quando Píndaro (2018, p. 169), na segunda de suas *Odes Píticas*, exorta o rei de Siracusa para que ele “seja tal qual é”, está assumindo um ideal de existência aristocrático como parâmetro de realização que deveria ser seguido pelo monarca. Embora o poeta compactue com a determinação da nobreza pela descendência, ele reconhece o trabalho formativo que precisa ser realizado para que essa condição sanguínea se externalize no caráter superior dos feitos e dos gestos de cada um, segundo o modelo oferecido pela tradição. Em suma, nessa perspectiva, para que realize a plenitude de sua condição, o indivíduo precisa corresponder da melhor forma a um tipo humano ideal pré-fixado. É desse modo que cada um pode se tornar (de forma plena) aquilo que já é (de forma incipiente, carente).

Nessa mesma trilha de pensamento, manteve-se em linhas gerais toda a tradição da *paideia* grega e da *humanitas* latina, que, na modernidade, desembocou na noção alemã de *Bildung*. Heidegger vai

chamar genericamente de “humanismo” os diferentes tipos de resposta que essa longa tradição produziu para a questão acerca da plenitude humana, sempre guiada por um entendimento mais ou menos restrito do que seria a essência ou a natureza do ser humano.<sup>1</sup>

## O humanismo: resposta metafísica à questão da plenitude humana

O termo “humanismo”, nesse contexto, aponta para algo mais amplo do que o movimento histórico do período renascentista. Heidegger identifica como humanismo um traço essencial do pensamento metafísico que, ao elaborar uma compreensão global da realidade, localiza o ser humano em seu centro e assim o delimita.

Metafísica é, aqui, um conceito chave. Trata-se, para Heidegger, de um modelo de pensamento filosófico que busca uma compreensão do todo em seu fundamento objetivo, admitindo o pressuposto de que tal fundamento existe e pode ser capturado pelo entendimento. Em seguida, esse suposto fundamento, nomeado de diversos modos ao longo da tradição, é tomado como base não apenas para a explicação de tudo o que há, mas também como parâmetro de correção e justiça para o pensamento e a ação humanos. A teoria das ideias de Platão, ao estabelecer como mais real que o mundo sensível as formas puras, imutáveis e perfeitas que lhe correspondem, é a expressão caricatural do pensamento metafísico. Mas, também a ciência moderna, na medida em que procura explicar o mundo a partir de seus elementos e leis fundamentais, opera aos moldes do platonismo, sendo, nesse sentido, um desdobramento da metafísica.

---

<sup>1</sup> Na leitura global que Heidegger apresenta da cultura ocidental, ele precisa, por certo, concentrar-se na visão que se tornou hegemônica e que, como tal, condicionou mais fortemente a história e o destino dessa cultura. Um olhar mais cuidadoso, no entanto, não teria dificuldade de localizar modelos alternativos de pensamento, tanto na antiguidade (Isócrates, dentre outros) quanto no período moderno (Rousseau, por exemplo), que não se encaixam muito bem nessa leitura global e que poderiam ser considerados como núcleos de resistência e transgressão do pensamento dominante.

A crítica que Heidegger dirige à metafísica – e, por decorrência, também à ciência moderna – não tem a ver com o que ela produz em termos de resultados explicativos, mas, sim, com o que ela deixa pelo caminho. Olhando para as coisas e explicando-as a partir de seus fundamentos, os pensamentos metafísico e científico perdem de vista a diferença ontológica, isto é, a diferença entre as coisas enquanto tais e aquilo que, não sendo uma coisa, suporta seu aparecer compreensivo. Trata-se, em outras palavras, de denunciar a ingenuidade da crença de que poderíamos alcançar a realidade objetiva das coisas, a realidade em si, isentos de quaisquer pressupostos. Heidegger, ao contrário, irá insistir que nossa compreensão das coisas se faz sempre e necessariamente a partir do mundo, tirando dele os parâmetros ontológicos de toda interpretação possível. Isso quer dizer que, no limite, aquilo que as coisas são, o modo como as compreendemos, por via filosófica ou científica, depende sempre de um horizonte compreensivo fornecido pelo mundo histórico-cultural em que estamos inseridos.

Ao perder de vista o fato de que nosso entendimento das coisas é dependente de um horizonte de sentido cultural, historicamente constituído, a metafísica cai facilmente em posições dogmáticas, do tipo que pretende estabelecer, por exemplo, a verdade absoluta sobre o ser humano. No âmbito de uma estruturação metafísica fixa da realidade como um todo, afirma Heidegger (2008, p. 248), “sempre está em questão libertar o ‘homem’, determinado a partir daí como *animal rationale*, para sua possibilidade, levando-o à certeza de sua determinação, em função da segurança de sua ‘vida’”. Fazendo referência aos muitos humanismos que se seguiram desde a antiguidade, o filósofo explica que a liberação do ser humano em vista de sua plena realização se dá pela:

[...] cunhagem de uma postura “ética”, como redenção da alma imortal, como desenvolvimento das forças criativas, como aperfeiçoamento da razão, como cuidado da personalidade, como despertar do senso comum, como disciplina do corpo ou como acoplamento adequado de um ou de todos esses ‘humanismos’ (Heidegger, 2008, p. 248).

O problema com o humanismo, em suma, é que a cada vez ele traça um círculo determinado metafisicamente ao redor do ser humano, em uma órbita que pode ser mais ampla ou mais estreita, mas sempre delimitadora. Na esteira de Nietzsche (1992, p. 65), que concebe o ser humano como “o animal ainda não determinado”, Heidegger vai recusar justamente a pretensão do humanismo de circunscrever o ser humano a modelos ou ideais metafisicamente fixados. A terminologia empregada em *Ser e tempo*, quando “ser-aí” (*Dasein*) e seu desdobramento como “ser-no-mundo” passam a designar a realidade humana, já deve ser lida como expressão dessa recusa.<sup>2</sup>

## O pós-humanismo de *Ser e tempo*: o ser humano como projeto

A postura fenomenológica de Heidegger no período de *Ser e tempo* faz com que ele recuse previamente qualquer conteúdo advindo da tradição que não tenha sido conquistado diretamente dos fenômenos. Daí o filósofo preterir termos como “sujeito”, “alma”, “ser pensante” e mesmo “ser humano” em favor de neologismos como “ser-aí” e “ser-no-mundo” que melhor refletem a condição humana.

O fenômeno da existência, quando esta é tomada em sua cotidianidade, revela antes de tudo que o indivíduo está sempre situado e se constitui a partir das possibilidades que encontra em seu mundo concreto. Daí o termo ser-aí, explicado como ser-no-mundo, servir melhor para expressar a condição humana do que a definição tradicional do “animal racional”. Da perspectiva pós-humanista em que Heidegger se situa, a própria racionalidade precisa ser compreendida como uma

---

<sup>2</sup> Em 1945, em resposta a uma carta do jovem francês Jean Beaufret, Heidegger registra suas mais amplas considerações sobre o humanismo, ocasião em que declarará, sem rodeios, que “[...] o pensar, em *Ser e tempo*, é contra o humanismo”, explicando, na sequência, que isso “[...] não significa que um tal pensar se oriente para o lado oposto do humano – defendendo o inumano e a desumanidade – ou degrade a dignidade do ser humano. [Ao contrário] Pensa-se contra o humanismo porque ele não instaura a *humanitas* do ser humano numa posição suficientemente alta” (Heidegger, 2005, p. 35).

possibilidade do acontecer humano historicamente constituída e não como uma substância atemporal de seu ser. Nesse sentido, a “essência” ou “substância” humana só pode ser pensada enquanto existência, ou seja, enquanto um projetar-se para fora de si que se concretiza a cada vez nas possibilidades do mundo. Assim, ao afirmar que “a ‘substância’ do ser humano é a existência”, Heidegger (2009b, p. 173) destaca que o específico da condição humana – aquilo que nos define enquanto tal – é o fato de estarmos constantemente abertos ao mundo, constituindo-nos a partir dele. O ser humano é ontologicamente indeterminado, seu ser está em jogo enquanto ele existe.

Sob a base fenomenológica do ser-aí, todo o humanismo revela-se em sua irrecusável historicidade e, como tal, está sujeito a revisões e transformações. Resulta infundada, assim, toda e qualquer pretensão de estabelecer um ideal universal de existência que deva ser buscado como meta externa ou desenvolvido enquanto potencial interno. O respeito à dignidade humana demanda a recusa dos ideais fixos em favor da preservação da abertura ontológica primordial que lhe é própria. O ser humano – e isso vale para o indivíduo e também para o coletivo – precisa, então, ser reconhecido em seu caráter de *projeto*, enquanto ser lançado ao mundo e em permanente construção.

A condição de estar aberto ao mundo e de se constituir a partir das possibilidades nele alcançadas é, ao mesmo tempo, o que de início e na maior parte das vezes mantém os indivíduos fechados em possibilidades existenciais medianas. É por esse viés que o problema da formação é enfrentado em *Ser e tempo*.

## ***Ser e tempo e o resgate do problema da formação***

Sendo ontologicamente indeterminado, é inevitável que o ser humano caia, de início, em possibilidades que, sem sua escolha, moldam seu ser, sua identidade. Cada um é, *a priori*, uma expressão de seu mundo, comportando-se e pensando do modo como em geral pensa e se comporta a maioria das pessoas com quem convive. Assim, isso

que de início é inevitável, ao persistir, torna-se uma recusa em assumir autonomamente a condução da própria vida.

Heidegger (2009b, p. 240) caracteriza como *decadência* (*Verfallen*) o modo de existir em que o indivíduo, ao se entregar às demandas do mundo e da convivência, distrai-se em relação ao próprio ser, guiando-se irrefletidamente pelo modo de ser, pensar e agir daqueles com quem convive. Nesse caso, aquilo que há de mais especial na condição humana, a saber, a possibilidade de cada um decidir acerca de seu poder-ser, acaba esvaziado por meio de um existir mimético que apenas reproduz escolhas e pensamentos dominantes em seu ambiente cotidiano. Uma existência decadente é aquela em que o indivíduo permanece passivo às determinações de seu mundo mais imediato, abrindo mão de conduzir a si mesmo por caminhos que não sejam aqueles previamente sedimentados pelos outros.

Enquanto se mantiver em uma existência decadente – que, sem estranhar as determinações mais imediatas de seu mundo, pauta-se inteiramente pelo modo comum de ser daqueles com quem convive –, o indivíduo não é rigorosamente ele mesmo; ele é no modo da *inautenticidade*. Falta-lhe o autocultivo em sentido estrito, ou seja, falta-lhe formar-se. Mesmo que Heidegger não anuncie explicitamente, sua caracterização da decadência, embora vinculada à investigação da questão do ser em geral, é também uma recolocação do problema fundamental da formação humana: como é possível que um indivíduo, de início e na maior parte das vezes imerso nas tarefas e interações cotidianas, possa encontrar a si mesmo e assumir consciente e autenticamente a responsabilidade por aquilo que, nesse processo, vem a ser? Ou, dito de outro modo: como é possível para alguém resgatar a si mesmo de seu extravio no mundo e, então, assumir as rédeas de seu destino?

Toda a segunda seção de *Ser e tempo* – na qual o filósofo aborda os temas da morte, da decisão e da historicidade – pode ser lida como uma tentativa de resposta ao problema da formação que, subliminarmente, é colocado na primeira seção.

## Formar-se é resgatar-se da imersão irrefletida no mundo

Como desdobramento do achado fenomenológico do ser-no-mundo enquanto estrutura fundamental do ser humano, Heidegger assegura que a totalidade estrutural desse ser pode expressar-se pelo termo *cuidado* (*Sorge*). O vocábulo contempla tanto a atenção em relação ao próprio ser quanto aquela dispensada aos outros, na convivência, e às coisas, nas múltiplas tarefas do cotidiano. Falar do ser humano em termos de cuidado significa, portanto, considerar a totalidade de seu ser-no-mundo.

Precisamente porque a existência estrutura-se fundamentalmente como cuidado é que se torna possível que o indivíduo se absorva no cuidado com as coisas e com os outros e negligencie o cuidado de si. O “trabalho” formativo, nesse sentido, consiste em uma transformação ou, melhor, em um redirecionamento do foco do cuidado, que, de início e na maior parte das vezes, encontra-se plenamente capturado pelas demandas ordinárias para com as coisas e os outros, em direção a si mesmo. Trata-se, em outras palavras, de transformar o cuidado decadente em cuidado autêntico.

Esse movimento de transformação demanda, basicamente, o estranhamento da condição inautêntica da existência. O estopim para isso, em *Ser e tempo*, é o sentimento de angústia, que, ao suspender a significação das demandas imediatas do cotidiano, coloca em evidência o sentido do próprio existir. Não é nada em específico que angustia, mas o todo da própria existência e sua finitude irrecusável. No fundo, a angústia é sempre sobre a morte, isso é, sobre a vida, sobre o que estamos fazendo com ela.

A angústia funciona como uma chave que destranca a perspectiva da própria finitude e que permite compreender, por fim, o valor relativo das possibilidades que concernem a cada um. Quebra-se, assim, a rigidez dos modos de ser, pensar e agir naturalizados no cotidiano



e, então, outras possibilidades podem, pela primeira vez, ser consideradas. Fundamentalmente, o que muda é a postura em relação às escolhas que definem a individualidade, que deixam de ser um mero alinhamento irrefletido aos padrões mundanos, para tornarem-se conscientes e enraizadas nas possibilidades mais próprias do indivíduo. Essa postura transformada constitui uma *decisão* (*Entschlossenheit*), no sentido de um estar decidido a abraçar a responsabilidade pelo próprio poder ser. Esse é, por fim, o caminho para a *autenticidade*, que não existe enquanto estágio definitivo e que, por isso, precisa ser constantemente reafirmada em oposição à tendência de sempre perder-se novamente nas demandas cotidianas.

A decisão, enquanto postura existencial, constitui a resposta de Heidegger ao problema da formação. Formar a si mesmo é assumir a angústia em relação à própria condição finita, resgatando-se da perdição em meio às demandas cotidianas e projetando-se em possibilidades concretas que as circunstâncias ofertam. *Formar a si mesmo é, em suma, existir autenticamente* (Doro, 2020, p. 116).

O resultado, por assim dizer, é a formação da individualidade em sentido estrito, ou seja, da singularização dos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos. Essa transformação é fundamentalmente ontológica, mas tem implicações éticas e políticas substanciais. Na perspectiva ética, a conquista de uma postura autêntica em relação às possibilidades próprias é o que liberará o encontro com os outros dos padrões e preconceitos comuns à convivência cotidiana. De certa forma, a experiência autêntica da alteridade demanda esse rompimento com os modos de ver comuns que a autenticidade produz. Do ponto de vista de uma política democrática, a autenticidade nos modos de ser, pensar e agir é o antídoto possível contra a naturalização e a consequente reprodução de formas de organização social e cultural limitadas e injustas.

Essa interpretação da análise existencial de Heidegger em perspectiva formativa, embora não explicitada, parece ser confirmada in-

diretamente por duas alusões ao campo educacional que surgem em citações do Conde Yorck acolhidas no § 77 de *Ser e tempo*. No contexto da discussão da temporalidade e da historicidade como horizontes últimos de constituição do ser humano, Heidegger reconhece a influência recebida das obras de Dilthey, mas assegura que foram as teses do Conde Yorck, dispersas em sua correspondência com aquele, que consolidaram sua compreensão existencial da historicidade.

A primeira citação do Conde Yorck que Heidegger (2009b, p. 496) acolhe – ao que parece, como expressão de seu próprio pensamento – revela o propósito formativo de toda a analítica existencial por ele conduzida: “A finalidade prática de nosso ponto de vista é pedagógica, no sentido mais amplo e profundo do termo. Ela é a alma de toda verdadeira filosofia [...]”. Não é descabido afirmar que Heidegger está comunicando, aqui, por meio do Conde Yorck, o interesse de que suas reflexões em torno do cuidado e da autenticidade não sejam tomadas como mera expectoração de um pensamento descolado da vida, mas que sirvam de orientação para o florescimento de um pensar enraizado *na* e transformador *da* existência concreta dos indivíduos. Sua pedagogia filosófica tem o questionamento como princípio e o desvelamento das condições históricas do existir como meta. Ehrmantraut (2010) leva adiante esse indicativo e explora o sentido inerentemente pedagógico da filosofia de Heidegger, focando principalmente nos cursos *Introdução à filosofia* e *Os problemas fundamentais da metafísica*, que constituem, segundo sua interpretação, bons exemplos de aplicação da pedagogia filosófica heideggeriana ao ensino superior.

A segunda passagem é igualmente significativa. Ela vem na esteira da condenação que Conde Yorck faz da opinião comum que, em termos gerais, remete ao que Heidegger nomeia como decadência: “[...] a *communis opinio* certamente nunca está na verdade, pois é o sedimento elementar da generalização de uma meia-compreensão que se relaciona com a verdade, tal como o rastro de enxofre que o raio deixa atrás de si”; disso decorre que “a tarefa pedagógica do Estado

seria desfazer a opinião pública elementar e possibilitar, tanto quanto possível, a formação da individualidade no ver e no perceber” (*apud* Heidegger, 2009b, p. 496). O interesse pelo fortalecimento da individualidade enquanto tarefa pedagógica – que Heidegger manifesta por intermédio do Conde Yorck – é o que de modo mais flagrante liga seu pensamento ao debate moderno em torno da formação (*Bildung*) na Alemanha.

## Heidegger e a tradição da *Bildung*: continuidade e ruptura

A tarefa de uma destruição (*Destruktion*) da história da filosofia, anunciada em *Ser e tempo*, pode passar a falsa impressão de que Heidegger busca um afastamento ou mesmo uma superação da tradição. Trata-se, no entanto, do oposto, de uma retomada crítico-criativa daquilo que chega até nós desde o passado. O sentido mais preciso da destruição é, portanto, a “desconstrução” da herança cultural-intelectual, em vista da identificação de seus limites e da liberação de seu potencial construtivo, e é nessa perspectiva que convém interpretar a relação do filósofo com a tradição alemã da *Bildung*.

Sem pretender qualquer simplificação da amplitude semântica que o termo comporta, pode-se dizer que, em sua versão clássica, forjada junto ao idealismo alemão, a *Bildung* designa um ideal de plenitude em termos de realização das capacidades naturais e espirituais do ser humano. Simultaneamente, o termo também designa o processo de desenvolvimento progressivo pelo qual esse ideal deve ser concretamente realizado nos indivíduos, na nação e na humanidade como um todo. Cabe à razão o papel central de projetar formas mais elevadas de realização humana. Kant teve um papel fundamental na constituição da noção clássica da *Bildung* ao estabelecer o princípio da autonomia da razão e da sua prioridade na condução do destino individual e coletivo dos seres humanos. Nessa perspectiva, a filosofia e as ciências são

complementares e se justificam em conjunto pelo papel que desempenham na efetivação do ideal da formação humana.

O ideal da *Bildung* perdeu sua força de efetivação na medida em que o idealismo alemão passou a ser atacado em suas bases teórico-conceituais. Acontecimentos históricos, como a Primeira Guerra Mundial, e contestações filosóficas, como as que Nietzsche dirige à racionalidade, minam as pretensões de universalidade e idealidade que marcavam a noção clássica da *Bildung*. A posterior separação entre a filosofia e as ciências particulares, com a ascensão do positivismo e com a progressiva especialização das ciências, decretou a impossibilidade de se seguir buscando a realização desse ideal de formação. Heidegger (2009a, p. 33) remete a esse contexto no curso *Introdução à filosofia*, do semestre de inverno de 1928-1929, ao constatar que a perplexidade diante da aparente desconexão da ciência em relação ao todo da cultura se mostrava ainda mais inoportuna naquele momento em que “as forças de formação que ainda determinavam a existência no século XIX, mesmo que com frequência não se mantivessem senão como boa convenção, perderam em grande escala sua possibilidade de efetivação”.

O anúncio de que “a época da formação se aproxima do fim”, feito um quarto de século depois, em 1953, na conferência *Ciência e pensamento do sentido* (Heidegger, 2006b, p. 59), apenas reafirma esse diagnóstico. Dessa vez, o filósofo contextualiza sua posição ao explicar, primeiro, que a *Bildung* clássica, para “estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio, pressupõe uma situação inquestionável e estável em todos os sentidos”, e que isso só pode ser fundamentado por “uma fé no poder irresistível de uma razão imutável e seus princípios”; depois, ele contrasta essa posição com a perspectiva, já trabalhada em *Ser e tempo*, de que “a morada humana permanece sempre marcada pelo acontecer dos acontecimentos históricos” (Heidegger, 2006b, p. 58) e que, portanto, é simplesmente ilusória a base sobre a qual se levantava o ideal clássico da *Bildung*.

O anúncio do fim da época da formação é, então, na verdade, o reconhecimento do esgotamento de um modelo de formação cujos pressupostos de uma realidade estável e de uma razão imutável já não podem mais ser filosoficamente sustentados. Um novo paradigma dá as caras e, nele, o ser humano vislumbra a liberdade ontológica que lhe corresponde. “Há sinais de uma idade do mundo onde o que é digno de ser questionado abre, de novo, as portas para se acolher a essência de todas as causas e de todos os envios do destino” (Heidegger, 2006b, p. 59). *No lugar de uma razão imutável e seus princípios, demarcando uma compreensão do real e fixando ideais de realização humana, ensaia-se a abertura para novas formas de perceber a realidade e projetar a existência; é o despontar de um tempo em que a diferença e a pluralidade reclamam o seu espaço.*

A novidade, em relação a *Ser e tempo*, é que agora o cuidado autêntico de si – isto é, a tomada de consciência acerca da própria condição – requer não apenas o estranhamento da imersão no mundo da convivência e das ocupações, mas também o estranhamento do tipo profundo de racionalidade que pauta o mundo cotidiano. A idade do mundo que se avizinha, liberando a existência humana para construção de novos projetos e de outras relações possíveis, demanda um tipo de pensamento que resiste ao enquadramento representacional do real, um pensamento que medite sobre as forças condicionantes da existência e que se mantenha aberto à manifestação das coisas. Heidegger o denomina de *pensamento do sentido*.

Esse pensamento não tem a força de determinação, nem oferece as certezas que outrora o paradigma da razão imutável supunha ter e oferecer. Tampouco permite forjar qualquer modelo para a formação humana. Na verdade, “o pensamento do sentido permanece [...] provisório, paciente e mais indigente ainda do que a formação de outrora, em sua época”, no entanto, complementa Heidegger (2006b, p. 59), “a pobreza do sentido promete uma outra riqueza, cujos tesouros resplandecem no brilho de uma inutilidade, daquela inutilidade que

nunca se deixa contabilizar”. Há, aqui, uma clara referência ao domínio da técnica que o filósofo identificou, na famosa conferência sobre *A questão da técnica*, como portadora de uma grande ameaça, a saber, a ameaça de trancar o ser humano em uma forma exclusiva de relação com o real, em que este se mostra sempre e somente sob o aspecto da subsistência, da disponibilidade (Heidegger, 2006a, p. 34). Sob o jugo do pensamento técnico dominante, tudo o que não pode ser convertido em recurso e apropriado para fins específicos torna-se inútil, mas justamente isso surge sob um brilho especial para Heidegger, o brilho da resistência ao nivelamento de toda experiência possível com as coisas.

## O fim da formação e a tarefa da transformação do ser humano

Em 1966, Heidegger profere a conferência *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*, ocasião em que retoma o tema do esgotamento do modelo metafísico de pensamento que se dissolveu pelo crescente desenvolvimento das disciplinas científicas. O fim da filosofia deve ser entendido, nesse sentido, como o fim da filosofia enquanto metafísica (Heidegger, 1999). No entanto, do próprio acontecimento da dissolução da filosofia metafísica surge novamente a necessidade de colocar a questão do pensamento. Assim, o pensamento, que por muito tempo se movimentou em pressupostos metafísicos, encontra abertura para outras possibilidades meditativas.

O mesmo se passa em relação à formação. O esgotamento do paradigma que apoiava a *Bildung* clássica não elimina o problema da formação. Exige, antes, que ele seja retomado em outras perspectivas. Ou seja, apesar de não haver base para justificar a fixação de modelos humanos ideais para guiar a realização individual, ainda é preciso considerar a possibilidade de os indivíduos cultivarem a si mesmos enquanto seres de possibilidades e responsabilidades. A tarefa da formação persiste. Trata-se, portanto, de pensar essa tarefa enquanto

tal. Ela já foi chamada de cuidado autêntico, um voltar-se consciente e decisivo para o próprio projeto existencial. E porque o ser humano é fundamentalmente em um mundo, esse movimento em direção ao que é próprio tem o sentido de um estranhamento de suas circunstâncias, de sua historicidade e de sua concretude. Dito de outro modo, a tarefa da formação demanda a interpretação permanente de nosso ser histórico – algo muito próximo do que Foucault (2010) nomearia mais tarde como uma “ontologia do presente”.

O estranhamento crítico da própria condição histórica demanda o cultivo de um outro pensar, aquele anteriormente identificado como pensamento do sentido. Neste momento, cabe a reflexão: como aprender esse outro pensar? Seria possível ensiná-lo?

## O que significa aprender? O que significa ensinar?

Quando, em 1951, Heidegger recupera o direito de ensinar na universidade – que lhe havia sido tirado pela Comissão de Desnazificação, em razão de seu envolvimento com o nazismo, em 1933 –, ele oferece, por dois semestres consecutivos, o curso *O que significa pensar?* O filósofo abre o primeiro encontro do curso afirmando que ao âmbito do que significa pensar somente podemos chegar quando nós mesmos pensamos, ou seja, quando abraçamos autenticamente essa tarefa. Mas, para que tenhamos sucesso nesse intento, segue ele, é preciso que nos disponhamos “a aprender a pensar”. A questão sobre a natureza do aprender não tarda a aparecer e, então, o filósofo responde: “O ser humano aprende à medida que ajusta o seu proceder ao que lhe é atribuído como essencial em cada caso” (Heidegger, 1964, p. 10, tradução nossa).

Aprender a pensar demanda, portanto, adentrar naquilo que é essencial ao pensamento, quer dizer, naquilo que mais convém pensar. Em nosso tempo, afirma Heidegger (1964, p. 10), o que há de mais urgente para o pensamento é o fato de que “ainda não pensamos”. O

sentido dessa afirmação apenas deixa-se capturar quando temos em mente a distinção, anteriormente introduzida, entre o pensamento técnico-científico, que Heidegger também classificará como pensamento calculador, e o pensamento propriamente dito, o pensamento do sentido. Nosso cotidiano é amplamente dominado por aquele tipo de pensamento operacional que nos ajuda a resolver problemas, lidar com situações, compreender circunstâncias e, de acordo com esse entendimento, agir para seguir em frente. Esse tipo de pensamento opera a partir do que já está posto e não se detém com vistas a considerar o significado inerente àquilo que toma em consideração. A ciência e a técnica modernas – e seu produto mais recente, a Inteligência Artificial – operam a partir dessa matriz de pensamento. Heidegger, por sua vez, tem em vista o pensar aos moldes dos pensadores, em um contexto no qual o que importa é a meditação sobre o sentido das coisas, da existência e do mundo como um todo. O cálculo operacional dá lugar à contemplação, à ponderação, ao despertar da consciência acerca do que se passa ao nosso redor e conosco.

Há uma dificuldade inerente ao ajuste da atenção reflexiva para o sentido em vez das demandas e das finalidades práticas. Essa dificuldade, no entanto, não se compara em grau com aquela ligada ao ensino:

Realmente, ensinar é ainda mais difícil que aprender. [...]. Não porque o professor deve possuir um cabedal maior de conhecimentos e mantê-los sempre à disposição. O ensinar é mais difícil porque ensinar significa: deixar aprender (*lernen lassen*) (Heidegger, 1964, p. 20, tradução nossa).

O verbo “deixar” não indica o isentar-se passivo de quem ensina, ao contrário, tem o sentido ativo da criação de condições para que algo possa acontecer. Em alemão, “*lassen*” tanto pode ter o sentido de *permitir* que algo aconteça quanto o de *fazer* que algo aconteça. Em seu desafio de ensinar a pensar – algo sobre o qual ele mesmo reconhece jamais estar seguro de que possa fazer –, Heidegger procede removendo camadas de opiniões ossificadas pela tradição e esvaziadas pelo dis-



curso raso do cotidiano, na expectativa de que isso abra cada vez mais o horizonte para o salto que o pensamento do sentido demanda. Porque, diz ele, “só o salto nos leva à região do pensamento” (Heidegger, 1964, p. 18, tradução nossa), não há, por assim dizer, maneira de passar progressivamente do pensamento calculador para o pensamento do sentido, do pensar científico para o pensar ao modo dos pensadores. O percurso de suas aulas oportuniza, para aqueles que aceitam o convite para acompanhá-lo, pequenos exercícios de salto, mas é preciso que em algum momento esse salto ocorra autenticamente em cada um. Como aquilo que há de mais próprio ao ser humano, cabe a cada um o esforço de realizá-lo; não é possível que ninguém pense para mim, nem mesmo que pense por mim.

O salto que o pensamento do sentido demanda conduz para um “lugar” completamente distinto, sendo por isso desconcertante. O questionamento é a expressão máxima desse movimento. Uma pergunta simples, se bem formulada, não apenas força o rompimento com visões correntes, como também pode abrir horizontes completamente novos para a compreensão. Questionar, nesse sentido, é muito mais do que expressar mera curiosidade, é manter-se em uma postura fundamental de abertura em relação à realidade como um todo. “Questionar é a piedade do pensamento” (Heidegger, 2006a, p. 38), e o pensamento, do modo como o filósofo o concebe, é o antídoto para a tendência ao enrijecimento que ameaça trancar a existência humana em formas e fórmulas pré-definidas, que tolhem a liberdade fundamental de o indivíduo poder ser diferente, de viver diferentemente, enfim, de cuidar autenticamente de seu ser.

## A título de conclusão: educar para outro pensar

Se reconhecemos a consistência da crítica de Heidegger ao ideal clássico de formação – e parece difícil não o fazer –, então, o que se conquista no debate em torno do problema do autocultivo ou do cuidado

autêntico de si precisa agora ser identificado como formação pós-metafísica, ou, o que dá no mesmo, pós-humanista. Nessa nova perspectiva de abordagem do problema, mantém-se o interesse pela constituição da individualidade, mas se perde de vista qualquer pretensão de determinar de modo idealista conteúdos e modelos a serem incorporados universalmente pelos indivíduos em sua formação. O sentido mais forte dessa noção pós-metafísica de formação é, portanto, negativo: não restringir o horizonte de projeção do acontecer humano, tornar livre o poder-ser de cada um em relação às suas possibilidades mais próprias. Não se trata mais de imprimir nos indivíduos uma imagem ou “forma” pré-definida, mas, ao contrário, de permitir que eles formem a si mesmos a partir das decisões que crítica e reflexivamente tomam acerca de seu destino.

O desafio que essa noção de formação pós-metafísica lança para a educação formal em geral, mas sobretudo para o ensino superior, tem a ver com a promoção daquele tipo de pensamento que tem como traço o questionamento do sentido que abala a familiaridade inebriante que impede o vislumbre de formas alternativas de compreender e de se relacionar com o real. Uma formação pós-metafísica, assim como esboçada na filosofia de Heidegger, estabelece a demanda por uma educação que não se limita a afirmar a realidade existente, mas que ajuda a descobrir e a manter abertas as possibilidades de nosso mundo, em relação às quais cada um se torna livre e responsável. Caberia à educação, como sua tarefa mais elevada, ensinar e deixar formular perguntas em vista do conhecimento de como as coisas são, mas, principalmente, em vista da especulação acerca de como elas poderiam ser.

Por fim, para que a educação possa favorecer o cuidado autêntico de si, ela precisaria, eventualmente, recuperar ou conquistar, pela primeira vez, o interesse pelo “brilho daquela inutilidade que nunca se deixa contabilizar”, daquela inutilidade transgressora que a especulação filosófica, as artes e a literatura representam tão bem. Mas, justamente essas áreas do saber vêm perdendo progressivamente seus espaços na educação formal, na medida em que a lógica utilitária e

o pensamento operacional que lhe acompanham colonizam os discursos e as instituições de ensino. Urge, também nesse âmbito, um outro modo de pensar.

## Referências

- DORO, Marcelo J. *Cuidado e formação em Heidegger: bases filosóficas para uma ressignificação da Bildung*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.
- EHRMANTRAUT, Michael. *Heidegger's philosophic pedagogy*. London: Continuum, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. *¿Qué significa pensar?* 2. ed. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaaios e conferências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006a. p. 11-38.
- HEIDEGGER, Martin. A teoria platônica da verdade. In: HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-250.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaaios e conferências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006b. p. 39-60.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à filosofia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.
- HEIDEGGER, Martin. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In: HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 95-108.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PÍNDARO. *Epinícios e fragmentos*. Introdução, tradução e notas de Roosevelt Rocha. Curitiba: Kotter Editorial Ltda., 2018.



## Sobre os autores

---

**Aldenora Conceição de Macedo:** Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

**Angelo Vitória Cenci:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**Bernardete A. Gatti:** Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

**Carlota Boto:** Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

**Catía Piccolo Viero Devechi:** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Claudio Almir Dalbosco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

**Diandra Dal Sent Machado:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Dionei Martello:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

**Dirk Stederoth:** Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

**Enrique Sérgio Blanco:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Francisco Fianco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

**Hans-Georg Flickinger:** Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

**Jürgen Oelkers:** Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

**Marcelo José Doro:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Marli Teresinha Silva da Silveira:** Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

**Miguel da Silva Rossetto:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Nara Aparecida Peruzzo:** Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

**Norberto Mazai:** Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

**Odair Neitzel:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

**Pedro Goergen:** Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Renata Maraschin:** Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

