

EDUCAÇÃO E CRISE DE FUNDAMENTO: CONTRIBUIÇÕES AO
ESTUDO DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA
HERMENÊUTICA

Nome do Autor: Humberto Calloni

Instituição de Origem: Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG -

Resumo:

"Educação e Crise de Fundamento" representa uma tentativa de se estabelecer um diálogo no campo filosófico da Educação a partir de estudos realizados acerca da hermenêutica e sua contribuição à reflexão da Educação. Neste sentido, busca-se discutir até que ponto as tendências pedagógicas codificam um ideal de ser humano e como esse ideal se manifesta a partir dos objetivos/fins/metasp da Educação numa sociedade plural. A par disso, postula-se um conceito de estatuto próprio da Educação cujo sentido traduza a dimensão finita e existencial do ser humano que resista aos apelos da metafísica tradicional inscrita nos discursos científicos que, por sua vez, sustentam as práticas pedagógicas e suas orientações teóricas.

I) TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

No âmbito das formulações teóricas que orientam as práticas pedagógicas e que centralizam o conceito de educação a partir mesmo de suas especificidades, isto é, de acordo com o que cada tendência pedagógica postula para si na realização da ação educativa a partir de "metasp" e "fins" da educação, podemos perceber uma pluralidade de concepções acerca da concepção de *ser humano*.

A idéia de educação ou formação dos entes humanos tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou *ser humano* traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um "fundamento" a partir do qual se deriva (e

para o qual se volta) a ação educativa calcada em "metas" e "fins" educacionais. Atingir, pois, o ideal humano de pessoa seria "cumprir" os desafios propostos em relação aos fins da educação. Ora, embora paradoxalmente cada tendência pedagógica formule para si um modelo de pessoa a ser perseguido, o certo é que todas elas convergem para um ponto em comum, quer explícita ou implicitamente: um ideal de educação em função de metas e fins.

A partir de dois grandes eixos teóricos classificados como Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista, que na verdade polarizam dois estatutos filosóficos com vistas à educação, podemos verificar o conceito humano de formação (finalidade) enquanto: educação como redenção da sociedade e educação como transformação da sociedade.¹

O nosso interesse não é o de polemizarmos a respeito das peculiaridades intrínsecas às duas grandes vertentes pedagógicas e suas derivações, mas discutirmos até que ponto elas refletem o que hoje em dia denominamos de "crise" da educação. Em outras palavras, trata-se de verificar em que medida as tendências pedagógicas presentes na *práxis* educativa efetivamente consolidam um ideal filosófico de ser humano ou simplesmente são impotentes para a realização de tal propósito e, neste sentido, de seus fins.

A este respeito a "analítica existencial" desenvolvida por M. Heidegger em seu "Ser e Tempo" nos interpela quando pretendemos pensar na idéia de um *fundamento* que pudesse validar o conjunto das realizações humanas, endereçando ao dualismo cartesiano uma crítica radical: a da subjetividade metafísica como intuição derradeira do ato do conhecimento. Heidegger busca superar a separação sujeito (*cogito*) e objeto (*res*) e aponta para a evidência do *ser-no-mundo*, fundamento ôntido do *Dasein* (*pre-sença, estar-aí, ser-aí*).² Ou seja, ser humano enquanto ser-aí (*Dasein*) o "é" enquanto compreensão:

"Compreender é o ser existencial do próprio poder-se da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser". (Heidegger, (1988), p.200).

Ou ainda:

"Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração(...)". (op.cit.p.204).

Trata-se, pois, de um retorno radical ao fundamento que foi "desviado" no transcorrer do desenvolvimento histórico das ciências que operaram a partir do modelo dualista, com fundamento de uma consciência *a priori* e que, segundo o filósofo, elegeram a aparência do *ente* como sendo o próprio *ser*.³

Eis que as tendências pedagógicas, ao formularem o conceito de ser humano o fazem a partir de um agenciamento externo, isto é, dos determinantes que definem, em última análise, o exercício das práticas científicas. Estas, por sua vez, em absoluto se revelam isentas de interesses objetivos, os quais refletem, na esfera da *superestrutura* social, os elementos marcadamente ideológicos com os quais são tecidas as redes de representação do saber em relação a uma determinada finalidade. É que o processo de objetivação presente na experiência científica, cujo caráter positivista pulverizou os saberes em camadas estanques, transbordou de sua especificidade e dirigiu-se também para a ordem dos discursos formuladores das práticas educativas. Ao tomarem de empréstimo a contribuição das diversas ciências (biologia, psicologia, física, sociologia, etc.) as teorias da educação constituíram um *corpus* gnoseológico (ou epistemológico) que incorporou o dualismo já presente na antiga filosofia e que foi cristalizado pela razão cartesiana (relação sujeito-objeto).

Se a nossa preocupação refere-se à questão do sentido que o ser do ente educação representa (e nesse horizonte instala-se também o conceito de homem e de mundo), então a contribuição de Heidegger torna-se decisiva para um ajuste de contas com a tradição (metafísica). O *constructo Dasein*, ao superar o dualismo sujeito-objeto,

inaugura a necessidade de um novo paradigma de entendimento, agora a partir da facticidade radical do evento humano:

"(...) esse Dasein não é um sujeito para quem há um objeto, mas um ser no ser. Dasein designa o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação. Compete à sua estrutura, como ser, ter uma pré-compreensão ontológica do ser.(...). (Ricoeur (1977), p.30).

A pluralidade de concepções que concorrem para a apreensão do que é o humano, do conceito de pessoa entendido a partir das diversas tendências pedagógicas, reflete exatamente o desvio da questão essencial do ser tal como Heidegger o denuncia como *o esquecimento do ser*, ao qual as ciências, dentre elas a educação, postularam ao longo do tempo. Daí que se pode verificar uma espécie de "vacuidade" conceitual quando pretendemos abordar o ser próprio da educação. A pergunta "o que é isto, a educação?" só poderia ser respondida se a própria educação pudesse também responder à pergunta que fundamentaria seu *ethos*: "o que é o homem?". A pergunta kantiana continuaria sendo um desafio, ao qual não poderíamos nos esquivar, se mantivéssemos o paradigma da consciência inserida na tradição metafísica. Porém, a tese do *ser-no-mundo* redefine o espaço do transcendental, só que agora a partir de uma imanência do ente humano, que se assume finito, temporal e histórico, podendo assim estabelecer um projeto *autêntico* em vista da educação e com a sua finalidade; porém, não como finalidade desde sempre dada, mas como *totalidade como poder-ser-total do Dasein*. Pois a ausência de um estatuto próprio à educação é o que garante, em grande parte, essa viscosidade conceitual quando pretendemos abordá-la categoricamente. Insistimos que, ao tomar de empréstimo conceitos oriundos dos procedimentos científicos (que, insistimos, guardam um secreto diálogo com a metafísica tradicional) a educação percebe-se inflacionada por discursos de entificações que mascaram seu verdadeiro ser.

É verdade que a pretensão de formularmos um conceito universal e necessário de educação pode nos conduzir a um idealismo ingênuo, contrariando, aliás, o nosso propósito hermenêutico. Por outro lado, uma posição acrítica neste sentido poderá, por seu turno, "definir" a educação como um conjunto de técnicas ou métodos de repasse de conhecimentos sem a devida clareza de sua dimensão histórica e permeabilidade às manifestações culturais que orientam as práticas pedagógicas específicas. De qualquer forma, com a contribuição de Heidegger não é mais possível um discurso monolítico acerca do ser. No presente estudo, o sentido do ser da educação reveste-se de uma necessidade de compreensão em que

"o perguntado, o sentido do ser, requer também uma conceituação própria que, por sua vez, também se diferencia dos conceitos em que o ente alcança a determinação de seu significado". (Heidegger (1988), p.32).

Torna-se então fundamental a experiência hermenêutica da "consciência histórica" a fim de que, ao tentarmos sinalizar para um estatuto próprio da educação não padeçamos de um possível dogmatismo ou idealismo ingênuo.

Não se trata aqui de discutirmos aprofundadamente os projetos teóricos de Heidegger e Gadamer de forma simultânea. Isto se justifica não só pelo fato deste autor não se sentir autorizado a tamanho empreendimento, como pelo próprio fato de tratar-se de dois pensadores cuja complexidade temática está longe de ser assimilada em sua totalidade. Ressalvada essa necessária modéstia, o nosso propósito para com Gadamer e sua extensa contribuição à hermenêutica situa-se no fato de ele nos convidar a problematizarmos estruturas de pensamentos reféns de conceitos epocais (substância, essência, logos, espírito, razão, consciência, etc.) que fundamentavam a busca pela verdade, bem como o método para acercá-la. Além do que, o filósofo revigora o conceito de *preconceito* à luz do texto, da *tradição* no trabalho hermenêutico.

Sua contribuição teórica é decisiva para a compreensão do papel da tradição na constituição dos saberes e das práticas. É nisso que consiste a consciência histórica: a abertura ao reconhecimento da tradição como instância de um horizonte de compreensão que tem na alteridade um lugar privilegiado para a experiência hermenêutica. Mas isso requer também o reconhecimento dos nossos preconceitos frente ao "texto" da tradição; o fato de não estarmos jamais numa posição privilegiada na qual poderíamos nos libertar dos preconceitos, tal como queria a *Aufklärung*:

"Não é certo, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? E se isso é assim, então a idéia de uma razão absoluta não é uma possibilidade da humanidade histórica".

(Gadamer (1998), p.415).

O iluminismo acreditava ser a razão o instrumento suficiente para "nos proteger de qualquer erro", desabonando a tradição (preconceitos) como fonte histórica de compreensão. Gadamer, porém, reabilita a idéia de tradição e de autoridade, vendo nesta última uma forma de preconceito legítimo que

"repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada. Este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando(...), mas com conhecimento".
(Op.cit.,pp.419-20).

Gadamer enfatiza que a experiência hermenêutica tem que haver-se com a tradição se quer efetivamente desvelar o sentido da história efetiva. A este respeito o filósofo nos diz que

"A consciência histórica que quer compreender a tradição não pode abandonar-se à forma metódico-crítica de trabalho com que se aproxima das fontes, como se ela fosse suficiente para proteger contra a intromissão dos seus próprios juízos e preconceitos". (Op.cit.p.532).⁴

Daí que a metódica razão cartesiana, ao não transigir com os preconceitos como sendo a própria condição de sua compreensibilidade, converte-se, ela mesma, em fonte de *precipitação* ao apelar a uma transcendência não imanente à finitude humana e sua historicidade.

Sendo assim, a tentativa de formularmos um conceito de educação que se revele unívoco e que possa abranger numa unidade de sentido o conjunto das tendências pedagógicas praticadas mostra-se refém de uma "consciência infeliz" (o conceito é de Hegel), que frustra-se na tentativa de referendar uma perfectibilidade diante da facticidade humana. Por outro lado, nada impede que possamos responder, mesmo que provisoriamente, aos apelos de uma razão que, ao reconhecer o seu caráter histórico e finito (Dasein), possa, na mediação com o *mundo*, constituir um estatuto de educação a partir mesmo de uma hermenêutica da finitude que lhe é inerente.

II) HERMANÊUTICA E FINITUDE

A atividade hermenêutica a que nos referimos diz respeito à interpretação de um pensamento já situado, rechaçando de chofre uma consciência a-histórica. Compreender o processo de apreensão do real a partir dos conceitos de *existência* e *finitude* é essencial para a tarefa da interpretação do caráter humano do homem e de suas possibilidades na constituição de um horizonte próprio à educação. Concordamos com Gadamer ao afirmar que

"Todo presente finito tem seus limites. Nós determinamos o conceito de situação

justamente pelo fato de que representa uma posição que limita as possibilidades de ver. Ao conceito da situação pertence essencialmente, então, o conceito do horizonte. Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto". (Op.cit. p.452).

Em *Fenomenologia e Ciências Humanas*, Creusa Capalbo lembra que o legado do pensamento husserliano é justamente a afirmação de que

" o pensamento se encontra situado desde o início; é um pensamento engajado, encarnado. Há sempre algo pressuposto quando começo a filosofar; a minha própria existência; não uma existência abstrata, como falava Descartes, mas uma existência aqui e agora. Assim, por exemplo, eu penso enquanto filósofo que foi educado na cultura ocidental, enquanto filósofo que herdou do passado as contribuições de Platão, Aristóteles, S.Tomás de Aquino, Kant, Hegel, Husserl, Freud, Marx".

E conclui a autora:

" Assim a filosofia, já na Grécia Antiga, chamava de Ermeneia (hermenêutica) a essa tentativa de explicar e de interpretar essa minha existência, esse pensamento situado". (Capalbo (1996), p.53).

De qualquer forma, é a partir de um pensamento situado e consciente da presença dos prejuízos/preconceitos que podemos estabelecer um diálogo criativo com um texto ou evento. É isso porque nesse intercurso opera-se o que Gadamer denomina de *fusão de horizontes*, uma espécie de apreensão/compreensão de discursos possibilitada pela

dialética presente na relação texto-intérprete e favorecida pela "qualidade" ou pertinência das perguntas endereçadas pelo leitor ao texto (e vice-versa).

A linguagem, portanto, é o elemento privilegiado que possibilita a mediação num universo grávido de possibilidades significativas na relação eu-mundo. Ou seja:

" '...a linguagem é o medium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação', sendo esta ' um círculo fechado na dialética de pergunta e resposta' ".(Gadamer (1998), p.566-7)

É o que Gadamer irá denominar de lingüisticidade ao apontar na tradição lingüística o caráter essencial da "consciência histórica efetual"(efetiva). E isto porque o filósofo determina a tradição (diversamente à crítica que a *Aufklärung* dirige a esta) como categoria histórica indispensável ao estabelecimento de um horizonte de compreensão, pois

"somente a tradição escrita pode ir mais além da mera permanência de resíduos de uma vida passada, a partir dos quais é possível à existência (Dasein) reconstruir outra existência". (Op. cit.p.570).

De acordo com Gadamer, todo compreender é interpretar e todo interpretar opera através de uma linguagem que é ao mesmo tempo própria do objeto e do intérprete. A interpretação de um texto sugere uma condição semelhante ao de uma "conversação", onde há a presença de perguntas e respostas autênticas, conforme sugerimos acima. É por isso que Gadamer sustenta a idéia de um "círculo fechado na dialética da pergunta e resposta", pois há na interpretação um diálogo permanente entre o autor da obra e o intérprete. A verdade da tradição - que é em essência conservação ao longo das

mudanças históricas - pode e deve ser compreendida e, portanto interpretada, como momento da liberdade e da história, onde a tradição aparece como uma forma de autoridade que se tornou anônima. A autoridade do que nos foi transmitido ao longo da história tem poder sobre nós: os saberes e as práticas, a educação associada ao autoritarismo do professor, os costumes, as crenças, etc., representam realidades que não podemos simplesmente ignorar como se nos tivéssemos libertados. Entretanto, a tradição lingüística oferece uma produtividade hermenêutica.

Gadamer ressalta o fato de que

" Face a toda outra forma de tradição, a compreensão da tradição lingüística possui um destaque especial. (...) A tradição lingüística é tradição no sentido autêntico da palavra(...), o que chega a nós pelo caminho da tradição lingüística não é o que ficou, mas algo que se transmite, isto é, ele nos diz (...)". (Op.cit.p.567).

Ao comentar sobre Gadamer, Paul Ricoeur ilustra de maneira adequada e nos ajuda a sintetizar o sentido de uma hermenêutica orientada a partir do conceito de finitude. Ricoeur lembra que

"o preconceito é o horizonte do presente, é a finitude do próximo em sua abertura para o longínquo. Dessa relação com o próximo e com o outro o conceito de preconceito recebe seu último toque dialético: é na medida em que me transporto para o outro que me descubro a mim mesmo, com meu horizonte presente, com meus preconceitos. É somente nessa tensão com o outro e o

próprio, entre o texto do passado (tradição) e o ponto de vista do leitor, que o preconceito se torna operante, constitutivo de historicidade." (Ricoeur (1977),p.116).

Assim, quando pretendemos compreender o processo de constituição das tendências pedagógicas que orientam as práticas da educação institucionalizada (ou não) não podemos perder de vista que elas representam, inevitavelmente, um conjunto de concepções (prejuízos, preconceitos) acerca do conceito de *homem*. Se insistimos nesta constatação é porque ela se torna fundamental para o processo de instauração de um estatuto da educação que dê conta do resgate ontológico de sua especificidade. Nesta perspectiva, a crítica que Heidegger dirige à metafísica tradicional é de decisiva importância se quisermos entender o "desvio" operado pelas diversas ciências e pela própria filosofia ao reconhecer no *ente* fenomênico a derradeira *morada do ser*.

A hermenêutica da finitude, quando situada na perspectiva de uma abordagem acerca da construção histórica do "ethos" da educação deve levar em conta - necessariamente-, o conjunto de mediações teórico-práticas que determinaram a sua configuração. Mais do que isso, deve sofrer o distanciamento metodológico adequado (diferentemente, é claro, do distanciamento metodológico positivista entre sujeito e objeto) para perceber as ditas mediações em seus núcleos específicos, ou seja, em suas sínteses operativas constituídas de elementos históricos epocais. O diálogo do hermeneuta da educação levará em conta, portanto, a *tradição* no sentido em que Gadamer se refere, ou seja, a *linguagem*. Disso resulta que a verdadeira "penetração do espírito" que busca apreender os processos pelos quais se consolidaram as diversas sínteses epocais e nestas operaram o conceito de educação e de homem, quer dizer, a *tradição*, inscreverá, nesse diálogo, seus próprios preconceitos, pois

"aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob ele". (Gadamer (1998),p.532).

Em síntese, Gadamer insiste que

"A relação essencial entre lingüisticidade e compreensão se mostra(...)no fato de que a essência da tradição consiste em existir no medium da linguagem, de maneira que o "objeto" preferencial da interpretação é de natureza lingüística". (Op.Cit. p.567).

A tradição do pensamento ocidental, que desde os gregos tem formulado sínteses operativas a fim de dar conta da práxis humana de educação, sempre considerou a idéia de um "núcleo original" no qual se fundamentariam as diversas manifestações pedagógicas. Esse "núcleo original" ou *essência* teria a função de codificar a práxis educativa tendo em vista uma finalidade (meta, fim) específica que desse conta do modelo teórico de ser humano. A codificação desse processo, ao que tudo indica, não contava com as vozes das demandas do povo simples e ignaro, da cidade ou do campo. A formulação de um modelo de ser humano que desse conta dos interesses específicos de uma determinada época ou período histórico deveu-se às relações objetivas de poder, cujas elites privilegiadas demandavam por suas perpetuações de domínios, inscrevendo seus intelectuais no "epicentro" do poder. Esta característica histórica não se sustentaria, evidentemente, sem um *fundamento* que desse conta de sua legitimidade.

A hermenêutica, porém, verifica que esse *fundamento* operava a partir de um ente divino, causa final (meta, fim) para a qual o ser humano devia espelhar-se. Um modelo de pessoa que visasse a perfectibilidade de suas ações tem permeado as diversas tendências pedagógicas que reproduziam as ideologias epocais. Com Heidegger, porém, a metafísica tradicional sofre um ajuste de contas a partir de uma crítica interna de suas verdades e desencadeia-se a crise de sua (da metafísica) legitimidade com a instauração de um novo paradigma, que é o conceito de 'mundo'.⁵

III) EDUCAÇÃO E CRISE DE FUNDAMENTO

A crítica que Heidegger dirige à metafísica tradicional tem um efeito decisivo para o resgate da dimensão humana do *homem*. O sentido do *ser* não mais encontra guarida no âmbito da divindade, a qual é "expulsada" como fundamento último. O que antes aparecia como *fundamento* mostra-se agora como o *sem-fundamento*. O que a tradição metafísica havia ocultado para si mesma era o próprio ser doador de sentido, favorecendo a tentativa de objetividade e cientificidade das formulações teóricas cristalizarem-se no ente como derradeiro portador da verdade. Com isso um profundo "desvio" tem conduzido o homem ocidental na mira de sua essencialidade. O *constructo Dasein* (ser-aí) marca um encontro definitivo com o ser humano e sua finitude. O *ser* é agora intramundano, ou seja: um existente; é pré-sença em sua abertura como ser-no-mundo, como ente que se descobre e (lhe) dá sentido, sendo o sentido

"a compreensibilidade de alguma coisa (...), aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão".(Heidegger (1988),p.208).

"E ao se questionar sobre o sentido do ser, a investigação não medita nem ruma sobre alguma coisa que estivesse no fundo do ser. (...) O sentido de ser jamais pode ser contraposto ao ente ou ao ser enquanto 'fundamento' de sustentação de um ente, porque o 'fundamento' só é acessível como sentido mesmo que, em si mesmo, seja o abismo de uma falta de sentido".(Op.cit.p.209).

Como "projeto", o conceito de homem tem agora sua estrutura compreensiva a partir do sentido que encontra enquanto um existente, embora, segundo a citação acima , somente o ser da pré-sença pode (ou não) ser doador de sentido, na medida exata de sua abertura para o mundo, pois como observa Heidegger, não há mais garantia de um fundamento possível que sustente o conceito ontológico de *homem*.

Realizando-se na sua temporalidade histórica e consciente de sua finitude o ser-aí deve decidir acerca de sua liberdade. A liberdade de decidir seu destino

tem a virtude de alçá-lo sobre infinitas possibilidades de escolha enquanto projeto ôntico e nos limites que a própria temporalidade se impõe, podendo incidir facticamente em seu entorno.

Nesta perspectiva, as tendências pedagógicas, que ao longo da história da educação tiveram a função de conferir à prática educativa um determinado modelo de homem a ser perseguido devem, no nosso modo de perceber, sofrer duas observações: a primeira observação é a que denuncia a permanência de um fundamento teórico que teria por finalidade modelar os educandos a partir da idéia de harmonia, perfectibilidade, perenidade, etc., ou seja, uma crítica que torne possível o desocultamento dos conteúdos mitológicos presentes e que sustentam, na forma de fundamento, as bases teóricas que legitimam as práticas pedagógicas, cuja eficácia reside justamente nas derivações ideológicas que encobrem (ocultam) a verdadeira origem metafísica dos ditos fundamentos.

Uma segunda observação seria dirigida à estrutura curricular das tendências pedagógicas que configuram, no seu conjunto, um projeto de homem e sociedade calcado nos valores presentes nas diversas ciências que compõem o "conteúdo" da prática pedagógica e que buscam definir a idéia de educação nos limites do pragmatismo presente na "contribuição" dessas ciências, emasculando, dessa forma, a centralidade humana dos projetos educativos por derivar dos diversos saberes já dados a adequação/conformação e fins das tendências pedagógicas. Neste sentido, configura-se a necessidade de um estatuto próprio à Educação, que lhe ofereça a instauração de um sentido original e a partir de horizontes significativos que em si mesmos provoquem a emergência de novos horizontes epistemológicos que possam redefinir o conceito de educação ao sabor do processo histórico inscrito na facticidade humana.

A crise da educação não é a revelação de sua falência, mas do seu movimento originário em processo permanente de abertura ao mundo fático. Com Heidegger podemos afirmar que *mutatis mutandis* o ente educação tem sido identificado desde sempre como se ele traduzisse seu ser em sua plenitude. A dualidade entre sujeito e objeto inscrita na rotina metodológica das ciências da natureza e do espírito (e que tem

permeado os diversos saberes e práticas da educação) encontra-se no interior da crise estabelecida. É a crise de paradigma das ciências, que demanda à filosofia um novo patamar de reflexão e onde a educação encontra um campo fértil para o estabelecimento de seu estatuto, do seu ser (ou do sentido do seu ser).

Concordamos com Nadja H. Prestes ao se referir à educação como um campo ainda tributário da modernidade, que não permanece imune à não realização de suas metas. Ao contrário, o colapso dos ideais iluministas coloca a possibilidade para a busca de "sentido da ação educativa".⁶

"Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação.

(...) A educação é a ressonância de um amplo contexto histórico, para a qual convergem muitos dos ideais da humanidade. Com todo o direito, parte dessas idéias vão constituir nossa herança e o horizonte de sentido sob o qual se instauram nossas práticas. Mas esse 'resíduo da metafísica' não deve confundir nossas expectativas circunscritas ao mundo prático com um ideal de razão".(Prestes (1997),pp.88-9

Notas:

¹ Conforme catalogação de José Carlos Libâneo as tendências são

1. Pedagogia liberal ; 1.1 tradicional; 1.2 renovada progressivista; 1.3 renovada não-diretiva; 1.4 tecnicista;
2. Pedagogia progressista; 2.1 libertadora; 2.2 libertária; 2.3 crítico-social dos conteúdos. Ver LUCHESI, Cipriano (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 53-54.

² Um dos objetivos da analítica existencial foi o de "Construir a ontologia fundamental para, a partir dela, recuperar a orientação para uma 'totalidade' não metafísica, através de uma hermenêutica abrangente que fosse capaz de pensar não apenas a racionalidade da ciência exata, mas das ciências humanas(...). Importava-lhe superar, pela 'hermenêutica da facticidade', o dualismo metafísico que separa entre mundo intelegível e mundo sensível, através do modelo da relação sujeito-objeto". Ver ainda STEIN, Ernildo (1990) pp. 71-72.).

³ É Ricoeur quem nos ensina que, com Heidegger, a hermenêutica está completamente engajada no movimento de volta ao fundamento que, de uma questão epistemológica concernente às condições de possibilidade das "ciências do espírito", leva à estrutura ontológica do compreender.

⁴ Este conhecimento e reconhecimento é o que perfaz a terceira e mais elevada maneira de experiência hermenêutica: a abertura à tradição que possui a consciência histórica efetual (Gadamer).

⁵ "Habermas mesmo o reconhece: é o conceito de 'mundo' em *Ser e Tempo* que inaugura esta mudança de paradigma". Ver STEIN (1990), p. 71.

⁶ Ver Met. e Subjetividade na Educação, p. 88

BIBLIOGRAFIA

CAPALBO, Creusa (1996). *Fenomenologia e ciências humanas*. 3.ed. Rev . Londrina: UEL.

GADAMER, Hans-Georg (1998). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3 ed. Col. Pensamento Humano. [Trad.Flávio Paulo Meurer]. Petrópolis: Vozes.

HEIDEGGER, Martin (1988). *Ser e Tempo*. (I) Col. Pensamento Humano. [Trad. Márcia de Sá Cavalcanti]. Petrópolis: Vozes.

LUCKESI, Cipriano C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. [Série Formação do Professor].

PRESTES, Nadja H. (1997). *Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*. Educação & Realidade, nº 1, pp.81-94.

RICOEUR, Paul (1977). *Interpretação e Ideologias*. [Trad.Hilton Japiassu]. Rio de Janeiro: Fco. Alves.

STEIN, Ernildo (1990). *Seis estudos sobre 'Ser e Tempo'*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.