

Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica

*Humberto Calloni**

Resumo:

Com este artigo procura-se discutir até que ponto as tendências pedagógicas codificam um ideal de ser humano e de que maneira esse ideal se manifesta a partir dos conceitos de fins e metas da educação em uma sociedade plural. Neste sentido, insinua-se um estatuto da educação cujo significado atente para as dimensões finita e existencial do ser humano (Dasein) a partir do âmbito de uma hermenêutica que problematize o discurso monolítico da metafísica da consciência presente nos fundamentos das ciências e, a fortiori, na educação. Trata-se, outrossim, de um trabalho que tem a pretensão de contribuir para um debate ainda presente e a várias vozes no mundo acadêmico - mas não só -, e que aqui denominamos de "crise na educação", sendo, portanto, um estudo que não se deseja conclusivo: ao contrário, está francamente aberto para que outras vozes participem e concorram para o seu desenlace.

Palavras-Chave: hermenêutica; educação; finitude; crise; fundamento

Abstract:

This essay is an attempt to discuss to what extent pedagogical trends codify an ideal of human being and how this ideal reveals itself from the concepts of objectives and goals of education in a pluralistic society. Thus, an educational statute is suggested, the meaning of which would take into consideration the finite and existential dimensions of the human being (Dasein) based on a hermeneutics that questions the monolithic discourse of the metaphysics of consciousness embedded in the foundation of sciences and, a fortiori, of education. Moreover, this is as well a study that intends to make a contribution to a debate still current, and multivoiced, in the academic world – though not exclusively – and that here is called “crisis in education”, being thus an unconclusive study: on the contrary, it is unreservedly open so that other voices may participate in and add to its completion.

Key-words: hermeneutics; education; finitude; crisis; foundation

* FURG – Professor assistente de Filosofia .
E-mail: hcalloni@zaz.com.br

1) 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 "metas" 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 polemizar 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

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.

para a evidência do *ser-no-mundo*, fundamento ôntico 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 presença 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

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 inteligível 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.

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 acrílica 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 convida 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.

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 efetiva (Gadamer).

2) Hermenêutica 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 já na nota de número 13. 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 da legitimidade do poder dominante. A crítica de Heidegger descobre, porém, que esse fundamento é, ele mesmo, sem fundamento, isto é, o ser do ente não encontra em si o seu próprio fundamento. É o "abismamento" do ser, que só irá encontrar o seu sentido circunscrito à sua finitude, isto é, em sua liberdade.

A hermenêutica verifica que aquele *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, (para quem a liberdade é o fundamento do fundamento) 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

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.

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.