



DESAFIOS E REFLEXÕES: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ATUAL

Vinícius Drey UPF
Fabrício Brustolin FAE

Resumo: O texto suscita uma reflexão sobre os desafios da educação a partir da complexidade do paradigma atual. Para tanto, buscou-se subsídios da fonte de Heidegger e Freire e demais comentadores para dar fundamentação à análise reflexiva. Os diálogos de fundo entre pedagogia e filosofia contribuem na problematização da realidade atual e é a condição de possibilidade para pensar as mudanças. O caminho percorrido pelo texto apresenta uma análise conceitual possibilitando as bases para pensar uma proposta de ética do cuidado e, por fim, uma proposta reflexiva e problematizadora como exercício de mudança.

Palavras-chave: Educação, conhecimento, paradigma, Heidegger, Freire.

Introdução

As preocupações atuais a respeito do conhecimento nos reportam a uma reflexão necessária sobre o contexto educacional. Pensar e repensar o modelo de sociedade que estamos inseridos é papel de todo e qualquer indivíduo que se encontra situado em seu tempo. Eis a questão: quais os problemas que encontramos em nosso tempo?

Dar conta dessa questão requer delimitação do problema, além de uma clareza conceitual. Para tanto, o presente texto se propõe a elucidar uma angústia que suscita em meio ao campo educacional: a perda do fascínio de educar. A partir desse, surgem os seguintes pontos que norteiam o texto: 1) Por que da dificuldade de exercermos fascínio frente ao conhecimento, a escola, o trabalho? 2) Quais as implicações de uma discussão ética a partir do conceito de cuidado como uma das possibilidades de repor o sentido autêntico da educação? 3) Como encarar as mudanças de paradigmas na atualidade?

Essa problematização pretende dar conta do objetivo principal que é refletir sobre as possíveis ações frente à turbulência da realidade que nos cerca. Dar conta dessa reflexão implica em repensar o profissional, o mundo do trabalho, a relação educadora, enfim, sair do campo da acomodação para uma zona de desconforto e desacomodação.

Reflexão conceitual

Estar atento as mais diversas mudanças frenéticas ocorridas em nosso contexto exige uma análise cuidadosa de alguns conceitos fundamentais: conhecimento e informação. Que, por sua vez, repercute em uma preocupação um tanto cotidiana: Por que da dificuldade de exercermos fascínio frente ao conhecimento, a escola, o trabalho? Há uma relação conceitual entre conhecimento e informação?

Este problema remete a uma investigação, inicialmente, etimológica devido à complexidade e importância do tema. Conceitos como: fascínio, conhecimento, informação, tecnologia, escola, trabalho, emprego constituem o fio condutor deste gradativo passo para uma leitura do paradigma atual da educação.

O conceito de fascínio pode ser entendido, aqui, como o ato filosófico de encantar-se com o mundo, admirar-se com as coisas. Algo fascinante permite ao sujeito a desacomodação do cotidiano o impulsionando para uma atitude de ação para com o mundo e a realidade que o cerca.

Quanto aos conceitos de conhecimento e informações, também envolvidos, permite uma conotação um tanto cuidadosa, ou seja, por sua diferença conceitual e, ao mesmo tempo, necessária. Por conhecimento pode-se entender o ato de abstração da realidade com o intuito de realizar uma ação de mudança dessa mesma realidade. É uma atitude de sair de si para si. Ao passo que, informação é entendida como um dado empírico vinculado a uma formulação concreta que passa por uma análise, em alguns casos, científica sobre o fenômeno, acontecimento ou dado real. A informação é fundamental para ajudar o desenvolvimento do conhecimento humano, no entanto, não deve ser confundida, pois conhecimento envolve uma reflexão prévia e aguçada da realidade, ao passo que, a informação, muitas vezes, confunde a realidade. O conhecimento vai além da realidade e a informação, a maioria das vezes, é a realidade. O conhecimento é aquilo que se busca e a informação constitui as bases desse caminho.

A informação está muito aliada as ideias de tecnologia no contexto atual. A tecnologia, em geral, passa a ser entendida como o desenrolar de várias informações a respeito do mundo virtual que nos cerca. Tecnicamente o professor recebeu, nas últimas décadas, um aparato tecnológico que lhe trouxe uma série de benesses nas aulas. Talvez o equipamento mais utilizado pelos professores tenha sido o data-show, equipamento capaz de projetar, em uma parede branca, o que o professor produz na tela de seu computador. Sem sombra de dúvidas, uma revolução frente a utilização de cartazes ou recortes de jornais nas décadas passadas. Ampliou-se o leque da visualização e sistematização das imagens. Algumas instituições ainda adotaram quadros interativos, que o professor pode além de projetar a

imagem, lidar diretamente com ela, fazendo as devidas anotações ou alterações na própria imagem projetada. Isso para não citar a proliferação de notebooks nas mesas dos estudantes, que os deixaram "conectados" em redes sociais dos mais variados tipos. Laboratórios mais modernos, equipamentos digitais, lousas eletrônicas, data-show, enfim, uma enxurrada de tecnologia para dentro (ou para fora) da sala de aula.

A mídia eletrônica, envolvendo o computador, a telemática, a internet, bate-papo on-line (chat), o correio eletrônico (e-mail), a lista de discussão, a teleconferência, pode colaborar significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficiente e mais eficaz, mais motivador e mais envolvente. Ela rompe definitivamente com o conceito de espaço "sala de aula" na universidade para afirmar sua existência, desde que professor e aluno estejam estudando, pesquisando, trocando informações, em qualquer tempo, tendo entre eles apenas um computador. (MASETTO, 2005, p. 102)

Em contrapartida, todas essas modificações têm colocado a figura do professor como o centro do processo de reavaliação dos próprios modelos e formas de pensamento, revendo a relação ensino-aprendizagem e as novas formas de informação e tecnologias que possam, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.

Na escola é que ocorrem todo esse processo de socialização, conflito, de conhecimento, informação e as mais distintas formas de convivência. Além de ser um ambiente de relacionamento entre os seres humanos, é um lugar de construção da sociabilidade, ou seja, de Educação. A educação só se dá nas diferentes manifestações dos distintos grupos sociais presentes no mundo. A escola é um laboratório de vida em que testamos e construímos as bases da realidade social. Por isso, a proposta de escola deve estar pautada em um planejamento que dê conta de: um professor mediador, professor pesquisador, aluno mediador, aluno leitor, tecnologias, material didático, mobilização de saberes, interações. Nesses termos, essa complexidade, pela qual estamos inseridos, exige ação constante para o novo. Pedro Goergen, genuinamente, afirma que:

Com a crescente globalização, as mudanças em curso se disseminam por todas as sociedades ocidentais e mesmo orientais. Por isso, torna-se cada vez mais importante a descoberta mútua, o compartilhamento de experiências e as ressonâncias comuns que se refletem sobre os processos de socialização e aprendizagem. A construção da identidade que tradicionalmente ocorria através da integração num contexto de tradições e valores estáveis e fixos torna-se cada vez mais fragmentária e dispersa. O que antes era uma trajetória natural e direta para o interior de uma tradição, hoje se apresenta como uma encruzilhada de múltiplas alternativas. [...] Poderíamos resumir algumas das principais características da sociedade complexa. Antes de tudo, trata-se de uma sociedade em permanente movimento de transformação seja

no plano econômico, cultural ou ético. Resulta daí um cenário de identidades diferenciadas que coabitam lado a lado e precisam entender-se sem parâmetros nem critérios. Uma sociedade dependente da ininterrupta produção do novo no plano do conhecimento, da moda, da informação, da arte e até mesmo dos valores. (GOERGEN, 2009, p. 5)

Principalmente, em se tratar, dos valores morais presentes no meio, tem se perdido elementos fundamentais na constituição de um ideal de ser humano e de educação. O reflexo disso está presente no cotidiano escolar na forma em que o professor passa a perceber sua profissão como um mero emprego que necessita de “valorização”. A valorização econômica se dá a partir de uma valorização moral. O trabalho acima de tudo é fonte de vida, ao passo que, um emprego é fonte de mera renda. Se o trabalho é meio para a renda, ou reconhecido como tortura os valores morais passam a ser suprimidos pelos valores econômicos. Eis o desafio constante de repensar o papel da escola, dos valores morais e do próprio trabalho:

A escola viu crescer os métodos que dão as costas aos controles disciplinares, à austeridade do trabalho, às pressões impessoais que estimulam a repetição e a memorização. Em nome da felicidade da criança, da individualidade e da espontaneidade, da expressão de si própria, as antigas formas descontroladas e de aprendizagem cederam passagem a "métodos ativos", sem dúvida simpáticos, mas cujo preço se revelou alto em matéria de formação escolar. AS mesmas razões acarretaram um processo mais ou menos acentuado de demissão parental, particularmente devastador para a escola, para a educação e sobretudo para a própria criança. Foi assim que a cultura consumista-hedonista-individualista minou a escola da disciplina. É aí que estamos. (LIPOVETSKY, 2011. p. 151)

A possível hipótese, frente à necessidade de emergir fascínio para com o conhecimento, a escola, o trabalho com a própria educação, encontra-se na ideia de ação, *cuidado*, sentido, diálogo, admiração e problematização dos mais variados aspectos da vida pedagógica do profissional-educador como condição de possibilidade de repor um sentido autêntico para vida cotidiana escolar. Para delimitar os conceitos aqui apresentados pretende-se mergulhar, em um segundo momento, na dimensão ética do conceito de cuidado presente em Heidegger.

A dimensão ética do cuidado: um diálogo ousado entre pedagogia e filosofia.

A pretensão é desenrolar uma breve reflexão em torno de uma possível dimensão ética pensada segundo a filosofia existencial de Heidegger. Além disso, é importante lembrar que toda discussão é uma tentativa, tratando-se de uma espécie de analogia para estabelecer um

vínculo argumentativo entre a filosofia heideggeriana e as questões pedagógicas, pois precisamos estar cientes de que Heidegger não fez nenhum indicativo claro e específico a esse respeito.

Ao tratar de uma ética em Heidegger, o enfoque não se refere a uma doutrina de normas e condutas de relacionamento, mas a uma possível esfera de realização ontológica existencial do ser-aí. O grande problema está em tratar da ideia de como o ser-aí jogado no mundo transita nesse contexto, preocupado ou não com os demais seres. Ou, ainda, como uma ética da finitude inerente ao cuidado possibilita extrair desdobramentos pedagógicos?

Uma ética finitista, que tem como base a existência de ser-aí, em face de seu ser-para-a-morte, tem a ver com a dinâmica do cuidado, que em *Ser e tempo* significa o modo de ser da existência do ser-aí. Por isso, “cuidar”, por ser sempre em suas circunstâncias no mundo, junto aos entes e com os demais seres-aí, já abrigaria uma compreensão de ética. No entanto, seria uma ética bastante diferente daquela entendida como busca do bem ou normatização do comportamento para o reto agir, produto de uma razão prática. Na ética heideggeriana não haveria prazeres a buscar, bens a conquistar, normas a seguir, mas a exigência por auto-realizar-se em face do chamamento do próprio ser que se conforma em mundo.

Cuidado não significa a racionalização da existência e seu gerenciamento orientado por normas, nem a aproximação de outrem de modo a dominá-lo, a socializá-lo, enquadrando-o em padrões típicos da coletividade; tampouco um alento em face da finitude sempre iminente do ser-para-a-morte que cada um de nós é. Trata-se do modo de o ser-aí operar a própria existência, reconhecendo-se finito a cada instante, existente a cada instante e fundado em bases existenciais (só assim é possível falar em um imperativo ético), afirmando-se, igualmente, a cada instante em que é o ser-aí.

Partindo da ideia de que a ética heideggeriana consiste numa esfera de realização ontológica existencial do ser-aí, pressupomos uma interpretação do próprio ser-aí, ou seja, uma determinação da essência do homem. Dessa forma, a ideia básica do pensamento de Heidegger implica que o ser ou o poder de manifestação do ser precisa do homem, e vice-versa, pois ele é homem na medida em que se encontra na condição de abertura. Nesse caso, Heidegger esclarece que o homem, em sua condição real de ser finito e jogado no mundo, “não é apenas um modo de ser entre os outros, mas que, ontologicamente, acha-se num determinado nexos de fundamentação com pré-sença, mundo e manualidade”. (2005a, p.267).

Percebemos, pois, no pensamento de Heidegger o pressuposto da analítica existencial, ou seja, a experiência humana em sua essência, enquanto ser-aí, implicada na ideia de totalidade; nesse sentido, a analítica existencial é uma espécie de via de acesso ao problema do ser.

Com base na análise essencial do homem em sua condição existencial de ser-aí, torna-se possível pensar numa abordagem das estruturas do ente, dentre as quais a própria dimensão ética do ser-aí. O convívio com os demais seres no mundo contribui decisivamente na maneira como o ser-aí interpreta a si mesmo, pois o ser-aí só o é com os outros, ou seja, está sempre com os outros. E nesse estar para e com os outros o ser-aí está sujeito tanto à propriedade como à impropriedade. Vattimo explica:

A inautenticidade parece caracterizar-se essencialmente pela incapacidade de alcançar uma verdadeira abertura em direção das coisas, uma verdadeira compreensão, já que ao invés de encontrar a própria coisa nos mantemos nas opiniões comuns. A autenticidade é tomada por Heidegger no sentido etimológico literal, em conexão com o adjetivo próprio. (1989, p.41).

Nesse sentido, a inautenticidade pode ser tratada como um problema de posicionamento ético que já aponta para o modo como o ser-aí se constitui ontológico-existencialmente.

A existência, por ser compreendida como algo dado, poderá ser entendida pelo ser-aí, em seu modo inautêntico, como um acomodar-se adequado a um modelo de vivência dado por juízos e experiências preestabelecidas. Dessa forma, o ser-no-mundo, em sua existência, encontra-se sempre imerso nas regras em que convivem os demais seres-no-mundo. Aí surge a questão: Quem, afinal, dita os procedimentos ao ser-aí? Todos os seres-no-mundo, pois na convivência o ser-no-mundo deixa-se levar pela tutela dos outros. Esses “outros” são aqueles que, na maioria das vezes, compartilham o mesmo mundo na cotidianidade. Assim, o “outro” não se refere, especificamente, a este ou àquele indivíduo, mas a certa postura de neutralidade, que, por sua vez, abarca um conjunto de normas e ações engendradas no próprio mundo.

Dessa ideia surge a questão de ordem ética no pensamento de Heidegger, pois é a partir da analítica existencial do ser-aí que se abre a possibilidade de se pensar num conceito de ética voltado à realização autêntica do ser; uma ética que favorece pensar a familiaridade do ser-aí para apropriar-se das determinações do existente, em vista de uma abertura constitutiva do próprio ser-aí. Dessa forma, não se pode negar que, ao se pensar numa ética em Heidegger, se está pensando num conceito de cuidado, o que envolve todas as questões até então apresentadas, como é o caso da ideia da própria finitude humana.

Ao pensar no campo pedagógico, podemos nos voltar à ideia de que a crítica heideggeriana à filosofia transcendental da consciência abre a possibilidade de fazer uma crítica à pedagogia tradicional, que, de uma forma ou outra, baseia-se numa versão

convencional, dicotômica e vertical de ensino e aprendizagem, ou seja, num modelo no qual o professor, detentor do conhecimento, ensina e o aluno, como mente vazia a ser preenchida de conteúdo, apreende. É importante deixar claro que as filosofias essencialistas (metafísicas), nas quais se insere também, de modo geral, o pensamento de Husserl, fundamentam uma ampla tradição no campo educacional, denominada de “pedagogia tradicional”.

O principal objetivo do diálogo com aspectos da obra *Ser e tempo* consiste na busca de uma nova maneira de se pensar a relação entre filosofia e pedagogia, não mais do modo convencional fundamentador-fundamentado, mas fundamentador-fundamentador. Trata-se, portanto, não mais de uma postura vertical, mas de uma postura horizontal de diálogo entre a pedagogia e as demais formas de conhecimento.

Em se tratando da filosofia diante da complexificação social e da especialização do conhecimento, tais fatores inviabilizam ainda mais a ideia de a filosofia ser uma ciência primeira. Heidegger é um dos autores do século XX que chamam a atenção para a filosofia como primeira ciência. Daí surge a necessidade de a filosofia se repensar internamente e assumir uma posição mais modesta na relação com outras formas de conhecimento. Isso não significa que ela deva deixar de pensar e refletir sobre o todo ou se deixar levar pelos “modismos”, ou seja, adequar-se aos ideais estipulados pela sociedade de consumo, mas deve buscar manter uma postura de mediadora da relação com outras formas de conhecimento.

Toda a pedagogia tradicional está assentada na ideia de consciência, mais precisamente, na ideia de um sujeito consciente que domina o conhecimento (professor) e que transmite tal conhecimento ao educando, considerado como sujeito cognoscente em potencial. A ideia do sujeito soberano (autoconsciente) legitima relações totalmente assimétricas no campo pedagógico, numa postura característica do modelo que concebe a formação como um objeto a ser apropriado. Nesse caso, o profissional, de posse desse objeto, está pronto para repassá-lo para outros, no caso, os alunos. Daí advêm dois problemas: Como pensar uma formação continuada? Como se dá essa relação ensino-aprendizagem?

A hipótese aqui é de que é a posição da faticidade como aspecto constitutivo do *Dasein* que, ao revelar sua finitude, põe-no uma posição de humildade, a qual passa a ser um ponto de partida antropológico indispensável para a busca de relações simétricas no âmbito da interação pedagógica. Uma “ética da finitude” é condição indispensável de busca pela simetria e encontra-se justificada no projeto heideggeriano de desconstrução da metafísica tradicional, na qual Husserl ainda se enquadra, e no projeto de fundação da ontologia fundamental.

É o fenômeno da abertura que possibilita ao ser humano compreender-se a si mesmo e ao outro, ou seja, ao próprio mundo. E é também com base nessa ideia que podemos dialogar com a pedagogia. Sem a possibilidade de abertura e de provocar os envolvidos na esfera pedagógica, a própria pedagogia mover-se-ia somente na esfera das vivências, da familiaridade do cotidiano, sem mesmo adentrar no fenômeno da existencialidade. Por isso, podemos pensar o pedagogo no sentido de que, se ele não mergulhar nesse fenômeno da abertura, pode correr o risco de elaborar práticas pedagógicas com bases estritamente cotidianas. Isso não significa que ele deve esquecer do cotidiano, pois é nele que o ser humano se movimenta e está engendrado. No entanto, o pedagogo pode planejar de forma estratégica suas ações pedagógicas, de tal forma que seus educandos possam também perceber, por meio do cuidado e guiados pela angústia, seus limites e seus anseios contidos no planejamento de suas vidas. Dessa forma, professor e aluno passam a tratar e discutir de objetivos e problemas que venham a dar cada vez mais sentido à existencialidade humana.

Para Heidegger, o interrogar pelo ser no tempo partindo da temporalidade do ser-aí significa movimentar-se na finitude, compreender a questão do ser fora do contexto tradicional da metafísica. Ele rompe com Husserl porque este permanece mergulhado no pensamento ontoteológico da tradição metafísica.

Heidegger inaugura um novo modelo de pensar o ser humano, ou seja, começa a compreendê-lo não mais como uma manifestação abstrata, mas em seu modo prático de ser-no-mundo. Mas qual é o significado pedagógico embutido nessa consideração heideggeriana de tomar o ser humano em seu modo prático de ser no mundo? Esta é a pergunta central e tem relação com a ideia de finitude, ou seja, o ser humano tem de aceitar o fato de que é finito e que não pode determinar de modo absoluto sua vida, de acordo com sua vontade. A real condição humana é aceitar a finitude e, a partir dela, viver. Tendo essa ideia como ponto de partida, podemos entender que o *Dasein* é o único entre os seres que possui a capacidade de compreender. É no fenômeno da compreensão que o ser se torna ser. O ser humano, dentre os outros seres, é o único que tem essa capacidade de compreensão, de se compreender a si mesmo e aos outros; assim, ao se autocompreender e compreender os outros, ele se coloca a pergunta pelo sentido do ser.

A ideia de ser humano enquanto modo prático no mundo está intimamente ligada à ideia da compreensão, fenômeno pelo qual o ser humano constitui o mundo. E é pela compreensão que o ser humano passa a assumir a radicalidade da vida, pois, mesmo sabendo da determinação e da tensão entre o nascer e o morrer, a vida tende a ser enfrentada.

O ser humano, em seu modo prático, tende a escolher e a viver sob a tensão constitutiva da manualidade do cotidiano, ou assume sua finitude e, por meio da angústia, constrói sua existencialidade. O modo prático é essa disposição de escolha que tem como ponto de partida o próprio ser-aí engendrado no mundo; em termos pedagógicos, o modo prático de ser no mundo pode ser entendido como a ação do professor em despertar a angústia no aluno, no sentido de motivá-lo a dar sentido e importância ao assunto em debate. E o cuidado, dessa forma, é a maneira pela qual o professor, com base em sua compreensão de mundo, contribui para que o aluno entenda o assunto. Eis a mediação do cuidado.

Toda essa discussão encaminha-se para um seguinte passo, que trata de questões em torno do método fenomenológico-hermenêutico. Qual é a contribuição desse método às pesquisas pedagógicas? Que postura o investigador passa a assumir?

Método é um procedimento de conotação instrumental, significado que é influenciado, sobretudo, pelo behaviorismo, que ganhou amplo espaço no campo do pensamento pedagógico, sustentando todas as tendências tecnicistas que a pedagogia brasileira passou a assumir a partir da década de 1970. Em sentido heideggeriano, poderíamos afirmar que é justamente com a tecnicização da educação que a objetificação do pensamento pedagógico alcança seu auge. Por isso, a reconstrução de alguns aspectos da visão fenomenológico-hermenêutica de método também nos auxilia a abrir frestas conceituais na desconstrução da objetificação behaviorista do método pedagógico.

Para melhor esclarecer essa ideia é importante nos reportarmos aos traços gerais do behaviorismo, compreendido na perspectiva hermenêutica como um dos principais exemplos do cientificismo moderno. A acusação contra o behaviorismo deve-se a incorporar nos estudos dos seres humanos procedimentos metodológicos próprios das ciências naturais. Os principais cientistas que se destacaram por serem os pioneiros deste método foram Watson e Skinner, os quais são acusados de reduzirem o conceito de ser humano ao conceito de comportamento.

Segundo Watson e Skinner, o ser humano é visto de acordo com seu comportamento, e o mecanismo pelo qual isso se dá é pela relação estímulo-resposta ou estímulo-reação. Uma das teses centrais do behaviorismo é a ideia de que o meio determina o comportamento do indivíduo. Dessa forma, o núcleo behaviorista caracteriza-se pela ideia de que o ser humano é aquilo que é em razão dos estímulos do meio, defendendo um determinismo natural e social dos indivíduos que culmina na sociedade.

A interferência da teoria behaviorista no campo pedagógico é bastante significativa no sentido de que o processo pedagógico perde sua autonomia por ser pensado em função do

externo. O behaviorismo possui uma visão puramente cientificista e tecnicista de ser humano, o que influenciou decisivamente os ideais pedagógicos. Daí brotam as relações de competição nas escolas e entre as escolas: quem tira notas mais altas, quem é o melhor e mais bem comportado aluno.

O método heideggeriano caracteriza-se como uma crítica a esse modelo de racionalidade ocidental pautada pela técnica de instrumentalização do ser humano, de “enticização” do ser. É um método que vai contra o modo como historicamente a sociedade ocidental se constituiu de forma filosófica e cultural. Para Heidegger, o desenvolvimento da filosofia ocidental antiga, medieval e moderna, na tentativa de responder à pergunta sobre quem é o ser humano com base em métodos operacionais e técnicos, acabou por inverter a pergunta relacionada ao sentido originário da existência humana, provocando, assim, uma enticização do ser, que é a transformação do ser num ente. Diante disso, o método fenomenológico-hermenêutico tem o papel de recuperar o sentido originário do ser, pois, para Heidegger, a vida é extremamente significativa e não se reduz a objetos e coisas do cotidiano.

O behaviorismo é entendido aqui como um exemplo reducionista de compreensão do ser humano com base numa idéia determinada de comportamento, transformando a dimensão universal da totalidade em algo particular e deixando de lado todas as dimensões do ser humano. Da mesma forma, podemos visualizar as situações escolares em que o “bom aluno” é decorrência de um condicionamento do comportamento. Compete ao aluno, até mesmo, “fazer de conta” que apreende o que já é suficiente para ser bem pontuado; contudo, sua autonomia e suas potencialidades são esquecidas ou deixadas de lado, pois a aparência e a valorização da particularidade, segundo as leis de mercado, são os condicionantes para o sucesso futuro.

Para reforçar a ideia do método é importante enfatizar que implica uma nova forma de pensar, pois, para Heidegger, método não diz respeito a procedimentos técnicos e estratégicos, mas refere-se a modos de pensamento. Métodos são caminhos do pensamento. Mas que caminho é este? É a incessante busca daquilo que está oculto no aparecer. Reportando-nos ao contexto escolar, podemos dizer que existem dois níveis fundamentais: um diz respeito a observar o que acontece de imediato no ambiente escolar, que é o que se manifesta (por exemplo, a não-vontade de participar da aula); o outro é a necessidade de avançar e buscar o que está escondido a partir da manifestação (o porquê da indisposição). A disciplina pode ser tomada como exemplo: quando os alunos, em sala de aula, não estão interessados em ouvir a aula, é necessário revelar o que está oculto na sua impaciência. A investigação por meio do método heideggeriano exige que se ultrapasse a esfera das evidências (situação de

indisposição na sala aula), abrindo possibilidades para a discussão das manifestações concretas da vida cotidiana familiar, social e propriamente escolar.

De forma resumida, podemos dizer que o método de Heidegger é condição de possibilidade para pensarmos uma pesquisa pedagógica que consiste, num primeiro momento, numa ruptura com o empírico e imediato, questionando constantemente a postura inicial ingênua do problema. Tomando isso como ponto de partida, podemos reconstruir novamente a problemática de investigação com olhar crítico e distanciado. Dessa maneira, o pesquisador ou investigador precisa desenvolver a capacidade de problematização da pesquisa, juntamente com o caráter de provisoriade do problema e das próprias conclusões a que chegamos.

A capacidade de problematização é outro ponto importante ao tratarmos do método fenomenológico-hermenêutico, pois a problematização de conceitos contribui para que o pesquisador avance no desenrolar de sua pesquisa. Essa problematização desenvolve o caráter provisório das teses, que é importante para a quebra do tabu tradicional de entender a pesquisa de forma teleológica e arbitrária, ou seja, de descobrirmos aquilo que queremos descobrir, esquecendo as diversas possibilidades de analisar o fato ou a idéia de forma diferente. Fenomenologia-hermenêutica é a possibilidade de construção do conhecimento. Esse olhar diferenciado pode ser entendido como a condição de possibilidade para avançarmos em pesquisas pedagógicas; é a mediação do cuidado como elemento inovador perante as tradicionais posturas pedagógicas. O cuidado é, em linhas gerais, a contribuição do professor para com seus alunos; é o discernimento necessário para que o professor desperte o anseio e a angústia pela busca incessante da pesquisa.

Ainda tratando da temática do método, podemos problematizar o seguinte: Qual é o alcance pedagógico do rompimento que a fenomenologia-hermenêutica faz com a relação dicotômica postulada pela metafísica clássica entre sujeito e objeto?

O ser-aí é aquilo que é característico do homem, o único que, na concepção heideggeriana, existe como um ser-aí e é capaz de revelar-se. O homem tem a condição necessária para a manifestação do próprio ser no tempo, não como objeto tradicional das ciências e filosofia ocidental, mas na forma de uma subjetividade entrelaçada, na qual sujeito e objeto se mesclam num pensamento originário. Talvez essa seja a grande contribuição crítica de Heidegger à filosofia na tentativa de superar a relação sujeito-objeto, na qual a filosofia (teoria do conhecimento) havia se detido. Nesse sentido, foi pioneiro a propor uma alternativa para o impasse para o qual a modernidade caminhava, apontando as dificuldades que tal dicotomia proporcionava à compreensão metafísica do ser. Ao chamar a atenção para a linguagem como veículo de manifestação do ser, Heidegger queria dizer que tanto nos

significados das palavras como nos sons que elas transportam haveria um ser que fala por intermédio da língua.

A relação dicotômica entre sujeito e objeto justificada epistemologicamente pela metafísica clássica fundamenta, em termos pedagógicos, a relação vertical entre professor e aluno. O fato é que o modelo representacional que o professor assume perante os alunos caracteriza-se como uma postura tradicional da noção de conhecimento como transmissão; o professor, como soberano e constituidor do mundo, deve ensinar os alunos a serem partes dessa constituição, porém o próprio professor, por si mesmo, não consegue constituir seu mundo. Esta idéia está engendrada na concepção clássica de que o professor ensina e o aluno aprende.

A metafísica clássica, segundo Heidegger, alimentou, juntamente com a Modernidade, a objetificação do sujeito, pois o sujeito moderno está mergulhado na objetividade do mundo; ele passou a objetificar-se em meio à manualidade da vida. Por isso, há o esquecimento do ser. Dalbosco enfatiza:

O problema que emerge desta relação vertical consiste no fato de a pedagogia incorporar de modo não crítico em seu discurso à mesma tendência objetificadora que está presente de forma dominante na filosofia clássica. (2007b, p.88).

A pedagogia passa a assumir uma postura determinista de racionalidade estipulada por uma racionalidade externa, como, por exemplo, a idéia de Deus. Por consequência, há uma perda da própria autonomia, ocasionando um esquecimento e uma objetivação da pergunta pelo sentido do ser.

Em termos pedagógicos, podemos dizer que esse tipo de racionalidade alimentou também a relação entre professor e aluno, a qual passou a ser entendida de forma arbitrária e vertical: compete ao professor transmitir o conteúdo e, ao aluno, como uma tábula rasa, assimilá-lo. O professor é o detentor do conhecimento, é o cientista do saber, ao passo que o aluno, um livro aberto, está disposto a aprender o que é repassado. Há, dessa forma, uma objetificação do sujeito, da mesma forma que há uma comercialização de conhecimento, entendido como mercadoria, assim como o aluno.

Nessa relação de verticalidade o conceito de diálogo, que pressupõe uma relação de escuta, não existe, e sem diálogo não há saber nem pesquisa. Portanto, o método heideggeriano emerge com o intuito de romper com essa verticalidade, propondo uma relação intrínseca entre sujeitos mediada pelo cuidado. Além disso, pensar uma nova postura

pedagógica, guiada pelo cuidado constante (reflexão), implica em desafios que envolvem mudanças radicais na situação atual.

Mudanças de paradigma na atualidade e a necessidade da problematização

Vive-se uma mudança de época e isto se faz sentir na prática pedagógica em sala de aula. Heráclito, filósofo da antiguidade, por volta do século V já acreditava nessa mutabilidade presente no universo, pois parte do princípio de que tudo é movimento, e que nada pode permanecer estático. Acredita-se que o tempo passa, o mundo muda, as pessoas mudam. Trata-se, pois, de uma questão de futuro. Vale destacar que não se trata de uma reflexão que volta ao passado, fazendo menção, por exemplo, a um modelo de educação dos tempos remotos, mas pretende-se mencionar coisas que se perderam e ajudam a entender as mudanças atuais.

A finalidade das gerações passadas era cuidar da próxima geração. Cuida-se dos recursos da natureza, da sobrevivência, dos meios de existência. A medida que desmontamos esses meios de existência, atualmente, eliminamos as condições futuras. Talvez a atual geração ocidental apresenta-se com uma postura de não cuidar ou de não se preocupar com as gerações que estarão por vir. Vive-se o presente com uma intensidade quase insana. Costuma-se gastar o futuro por antecipação e isso significa que se está gastando os meios que permitiriam o desenvolvimento das próximas gerações.

O grande problema visível e angustiante é que se anunciam as gerações futuras (crianças) que não haverá futuro, não haverá trabalho, não haverá natureza. E ainda mais grave, se anuncia que: não haverá presente e nem futuro. Anuncia-se somente, a inexistência de um passado do tipo “Eu tive passado, já vocês não sabem o que é isso”. Essas situações cotidianas acarretam o seguinte problema educacional: se não há passado e nem futuro há um presente eterno, ou seja, o presente tem que ser usado até o limite que o indivíduo carrega. Trata-se, pois de uma “miojização” da vida, ansiedade pelas coisas, informações aceleradas.

Isso tudo traz a memória uma terminologia latina “*Carpe Diem*” traduzida por “aproveite o dia” até o seu esgotamento. De outra forma, existir até o seu limite da capacidade do momento. O grande perigo é que não havendo história aproveite-se o momento. Portanto, da-se a noção de que se tiver que beber, beba até o limite. Se tiver que correr, acelere até o

limite. Percebe-se, dessa forma, a presente ideia de ultrapassar os limites, ou seja, um mundo marcado por uma insatisfação acelerada e por uma ansiedade muito grande.

A pergunta é inevitável: Como agir diante dessa turbulência da realidade? A postura de desconforto com a realidade atual deve manter-se constante, pois “é cada vez mais lembrada a obrigação de cada um se sentir pessoalmente empenhado em prestar conta de determinadas formas de conduta que lhe são imputáveis” (Bodei, 2000. p. 278). Apesar da competição desvelada e das mais diversas manifestações da mediocridade por parte de um sistema alienante na educação contemporânea é notório a necessidade de tomada de iniciativa. A necessidade de se rediscutir com profundidade a questão do diálogo e da interatividade. Em alguns casos, consegue-se enfrentar de fato o problema, somente quando coloca-se em prática o diálogo, a reflexão, o questionamento, o estudo da realidade.

Paulo Freire, em a *pedagogia do oprimido*, é um tanto claro quando manifesta e propõe uma educação, acima de tudo, problematizadora frente à realidade bancária que nos cerca:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "ad-miração", o qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-ad-mira" a "ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnisiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se de a superação do conhecimento no nível da "doxa" pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do "logos". Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, casa vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja... (2005, p.80)

(...)

Enquanto na prática "bancária" da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores". Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu... (2005, p.118-119)

No livro *Pedagogia da autonomia* Freire aponta a leitura como um exercício fundamental para compreensão da realidade:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro enalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (1996, p.27)

E para completar a reflexão é essencial apresentar a questão da natureza humana no que diz respeito ao inacabamento humano como condição de possibilidade para a construção de um sujeito social frente ao paradigma atual.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (1996, p.52-53)

Considerações finais

Refletir o contexto atual a partir de uma preocupação filosófica e pedagógica tem conduzido o presente texto a um mundo de significações e reesignificações conceituais. Pensar a partir de uma complexidade de verdades apresentadas pelo mundo moderno e

contemporâneo, a importância da problematização e da existência humana, tem constituído o eixo da reflexão sobre a educação. Construir novas perspectivas em relação ao educador e educando, por exemplo, ganha novas configurações na qual ambos participam do processo de aprendizagem. E essa aprendizagem se dá em dois momentos: na apropriação do conhecimento e na relação de reciprocidade. De um modelo vertical e autoritário para um modelo de interação e reflexão. Essas posturas prescrevem uma atitude ou ação mais democrática se comparado com o pluralismo cultural e pedagógico do mundo moderno.

Referências

- ALMEIDA, Custódio, L. S. *Hermenêutica e dialética*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- BODEI, Remo. *A filosofia do século XX*. Bauru: Edusc, 2000.
- CASANOVA, M. A. *Nada a caminho: impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger*, 2006.
- DALBOSCO, Cláudio A. *Pedagogia hermenêutica: perspectivas da racionalidade pedagógica em Ser e tempo*. Passo Fundo, 2007a. (Texto não publicado)
- _____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007b.
- FIGAL, G. *Martin Heidegger: fenomenologia da liberdade*. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes. 1997.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOERGEN, Pedro L. *Sociedades complexas e formação de professores*. Passo Fundo, 2009.
- GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo (v. I)*. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- _____. *Ser e tempo (v. II)*. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- HERMANN, Nadia. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOPARIC, Zeljko. *Sobre a responsabilidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

-LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

PAISANA, J. Fenomenologia e hermenêutica. A relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger. Editorial Presença, 1992.

PALMER, Richard. Hermenêutica. Lisboa: Edições 70, 1989.

PASQUA, Hervé. Introdução à leitura de *Ser e tempo* de Martin Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Col. Pensamento e filosofia).

PÖGGELER, O. A via do pensamento de Martin Heidegger. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

STEIN, E. Introdução ao pensamento de Martin Heidegger. Porto Alegre: Ithaca, 1966

_____. A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1983.

_____. Seis estudos sobre "Ser e tempo" (Martin Heidegger). Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Seminário sobre a verdade. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. A caminho de uma fundamentação pós-metafísica. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

STEIN, E. Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Uma breve introdução à filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

VATTIMO, G. Introdução a Heidegger. Lisboa: Edições 70, 1989.