

## A EDUCAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E A PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

João Francisco Lopes de Lima<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse artigo é uma reflexão teórica sobre as condições de justificação de um discurso pedagógico que pretenda orientar o agir pedagógico em termos teóricos e práticos considerando a emergência e os efeitos do pensamento pós-moderno. Considera tanto a tradição pedagógica estabelecida pela filosofia idealista (pedagogia da essência) como a estabelecida pela filosofia pragmatista (pedagogia da existência). O estudo reúne argumentos sobre como seria possível enfrentar a crítica pós-moderna. Aponta que há uma unidade entre o ser e o existir que pode ser recuperada pela via da linguagem e dos processos interpretativos para que a educação e a pedagogia não sucumbam ao niilismo. **PALAVRAS – CHAVE:** pedagogia, idealismo, pragmatismo, pós-modernidade.

### THE EDUCATION BETWEEN PEDAGOGY OF ESSENCE AND PEDAGOGY OF EXISTENCE IN CONTEMPORARY SCENARIO

#### ABSTRACT

This article is a theoretical reflection on the conditions of justification of a pedagogical discourse that aims to guide pedagogical action in theoretical and practical terms considering the emergence and effects of postmodern thinking. It considers both the pedagogical tradition established by the idealist philosophy (pedagogy of essence) and the pragmatist philosophy (pedagogy of existence). The study brings together arguments about how it would be possible to confront postmodern criticism. It points out that there is a unity between being and existing that can be recovered through language and interpretive processes so that education and pedagogy do not succumb to nihilism.

**KEY WORDS:** pedagogy, idealism, pragmatism, postmodernity.

### LA EDUCACIÓN ENTRE LA PEDAGOGÍA DE ESENCIA Y LA PEDAGOGÍA DE EXISTENCIA EN ESCENARIO CONTEMPORÁNEO

#### RESUMEN

Este artículo es una reflexión teórica sobre las condiciones de justificación de un discurso pedagógico que busca guiar la acción pedagógica en términos teóricos y prácticos considerando la emergencia y los efectos del pensamiento posmoderno. Considera tanto la tradición pedagógica establecida por la filosofía idealista (pedagogía de la esencia) como la filosofía pragmática (pedagogía de la existencia). El estudio reúne argumentos sobre cómo sería posible enfrentar las críticas posmodernas. Señala que existe una unidad entre ser y existir que se puede recuperar a través del lenguaje y los procesos interpretativos para que la educación y la pedagogía no sucumban al nihilismo.

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía, idealismo, pragmatismo, posmodernidad.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (Universidade Federal Fluminense). Professor de Fundamentos da Educação no Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. E-mail: [jfrancisco.lima@gmail.com](mailto:jfrancisco.lima@gmail.com)

## A pedagogia e a emergência do pensamento pós-moderno

O cenário contemporâneo está marcado pela fragmentação, pela incoerência, pela incongruência e pela alta seletividade do poder. Descentraliza as formas de compreensão ao colocá-las sempre no plural, na perspectiva, na parcialidade, na relatividade, no contexto. Privilegia a ênfase da sociedade midiática, prevalece a apreensão do sentido das coisas pela via sensorial em detrimento da apreensão cognitiva, conceitual. Em tempos perturbados e incertos, a fragmentação parece confirmar a ideia registrada por Thomas Friedman (2005), de que a verdade completa está mesmo por aí, em algum lugar, aos pedaços. O cenário contemporâneo aponta que está havendo uma horizontalização de antigas hierarquias, uma subversão das lógicas habituais a respeito de regras, papéis que promove dolorosas rupturas nas estruturas convencionais do poder e da ordem social, econômica, política, cultural e, também, educacional. Essas características fazem parte do cenário pós-moderno, que surge neste mosaico inconciliável de perspectivas e que sintetiza a falência da ideia de ordem e que se traduz, como diz Lyotard (1998) em um verdadeiro estado de incredulidade.

O filósofo italiano Gianni Vattimo (1992, 2002) considera que este cenário complexo somente suporta uma linha da razão que se constitua como “*pensiero debole*”<sup>2</sup>, ou seja, uma forma de pensar não substantiva, que recolha seus conteúdos na contingência da vida, na pluralidade de valores e de formas de compreensão e no radical reconhecimento da diferença. Pensar a razão como *pensiero debole* é uma forma de assumir o cenário pós-moderno como um fato a ser enfrentado sem o consolo da lógica de uma razão forte, de sustentação transcendental e metafísica. Pensar a razão como geradora de um *pensiero debole* pauta-se no fato de que a verdade, no cenário contemporâneo, encontra-se igualmente frágil, “por aí, aos pedaços”, como disse Thomas Friedman.

“Após a metafísica, a filosofia já não se julga capaz de dar respostas definitivas sobre a conduta de vida pessoal ou até coletiva”, nos diz o pensador alemão Jürgen Habermas (2004. P. 65). Nesse sentido, também a filosofia da educação se vê com

---

<sup>2</sup> A expressão “*pensiero debole*” tem sido traduzida para o português como pensamento fraco ou pensamento frágil. Opto por manter a redação original no curso do texto em função de sua mais expressiva força semântica.

problemas. O cenário contemporâneo nos coloca diante da confissão de incapacidade frente à esperança de obter respostas para fundamentar e formular a doutrina da vida correta em um cenário de declínio dos modelos de vida ética ou de bem agir que pretenda ser exemplar e autossustentável. Para o contexto educacional não é diferente e desencadeia dificuldades para sustentar as escolhas teóricas e práticas que vão amparar o agir pedagógico em contextos que são sempre específicos.

Bernard Charlot (2006) considera que estamos mesmo frente a um problema de identidade na área educacional, pois este campo de saber, além de contar com um cenário externo desarrumado em suas bases, é um campo epistemologicamente fraco. A pedagogia, enquanto área de saber, remete-nos a um conjunto de elementos teóricos e práticos que fundamentam as ações pedagógicas e que são oriundos de diversas áreas do conhecimento, tornando a educação um campo de saber naturalmente híbrido. Desta forma, diz Charlot, há uma dificuldade inerente, pois essa especificidade da educação como um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se movimentam, interagem e se reproduzem “[...] conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos [...]” e também “[...] saberes, práticas, fins éticos e políticos [...]”, igualmente múltiplos (CHARLOT, 2006, p.7).

Para Charlot, é justamente essa mestiçagem que marca a especificidade da pedagogia enquanto área de saber, o que por si só já promove dificuldades em qualquer pretensão de estabelecer e sustentar um discurso que pretenda orientar o agir pedagógico. Toda área de saber tem em si o objetivo de produzir conhecimento. A pedagogia é uma área que mistura saberes e práticas e necessita de uma complexa dimensão normativa para sustentar as práticas que derivam das questões teóricas que enuncia. A sua natureza híbrida aumenta as dificuldades epistemológicas de justificação por ser um campo naturalmente saturado de discursos e de orientações normativas que nem sempre são congruentes entre si.

A pedagogia, dessa forma, tomada por uma capilaridade discursiva, ao pretender analisar as possibilidades de fundamentação, passa a enfrentar a inviabilidade de uma forma de pensar substantiva, fundacionista ou que não considere seriamente a contingência em que se desdobram as práticas geradas por estes discursos capilarizados. Em suma, essa natureza híbrida da educação como um todo, e da pedagogia em particular, é um elemento de debate que deve, ele próprio, ser analisado.

Ao considerarmos a natureza híbrida e plural dos discursos na área educacional, encontra-se a guia de intersecção que traz a contribuição da filosofia da educação para estabelecer a reflexão sobre o déficit normativo em que a área educacional se encontra. Não havendo a possibilidade de fundamentar o discurso por si mesmo, e não havendo nem mesmo a possibilidade de justificá-lo pelos benefícios da prática que possa gerar, precisamos enfrentar o debate na busca de razões e motivos melhor analisados, abertos ao enfrentamento argumentativo, ainda que esse possa não ser gerador de um horizonte de compreensão padronizado. Ao contrário, a educação é múltipla pela sua própria natureza e por isso mesmo mais frágil epistemologicamente.

Diante do hibridismo próprio da pedagogia, o risco de ecletismo ou de confusão epistemológica está naturalmente presente e precisa ser evitado nas discussões sobre fundamentação das ações pedagógicas. A pedagogia, enquanto desdobramento específico da educação, é um campo tomado por uma axiologia prática, ou seja, desdobra um conjunto de projeções de finalidade em práticas ordenadas para atender fins específicos.

Na tradição pedagógica moderna, a discussão sobre as correntes pedagógicas, sempre diversas, geralmente divide as narrativas sobre como educar entre a vertente ligada a uma pedagogia do tipo tradicional e outra ligada a uma pedagogia progressista ou inovadora, associada ao pensamento escolanovista. Cosme e Trindade (2013) apontam que a vertente pedagógica vista como tradicional pode ser vinculada ao que eles chamam de paradigma da instrução. Já a vertente pedagógica renovadora estaria vinculada ao que eles denominam como paradigma da aprendizagem. A primeira, mais focada em questões intelectualistas e de alcance no longo prazo, traz projeções de um ideal de formação e bem viver que “prepara a vida” ainda no porvir. A segunda, geralmente focada em finalidades de alcance mais imediato, contextualista, toma a vida concreta dos sujeitos no presente e parte dela para atingir os seus propósitos e quer que o trabalho educativo faça sentido agora e não apenas no porvir.

A pedagogia dita tradicional, no cenário contemporâneo, enfrenta um cenário de apelo presentista, e é geralmente tomada por uma carga de sentido depreciativa. A pedagogia dita nova surge tomada de adjetivações redentoras, superadoras de todos os vícios da pedagogia tradicional e, portanto, purificadora da prática educacional. Aqui nos deparamos com um novo problema: o que é tradicional e o que é inovador em educação? O fato é que as duas perspectivas de educação são geradas no mesmo lastro, que é influência da modernidade sobre a educação. Portanto, uma discussão sobre uma possível

pedagogia pós-moderna é uma discussão inútil, assim como as discussões que colocam sobre a modernidade todas as mazelas da educação contemporânea.

Nadja Prestes (1998) apontou que o debate educacional é fortemente atingido pelo naufrágio e pelas perdas da força dos ideais do Iluminismo na sociedade como um todo e nas questões educacionais de modo específico. Na linha de derivação destes processos destrutivos gerados pela crise da racionalidade iluminista sobre a educação, temos a perda de sentido e justificação dos ideais educacionais universais que projetaram a pedagogia moderna.

A perda de justificação metafísica para sustentar conteúdos normativamente válidos que abracem uma universalidade suficiente para todos os contextos educacionais atinge a base em que se assenta a tradição pedagógica moderna. Por outro lado, mesmo com essa fragilização dos ideais pedagógicos expressos em grandes narrativas universais, não estamos diante da possibilidade de estabelecer um horizonte pedagógico sem um “antes”, totalmente assentado no solo do novo. Se houver um solo, não é o solo do novo. O solo da inovação é o solo da esperança de progresso e evolução que a própria modernidade construiu. Também não estamos diante da possibilidade de assentar o discurso pedagógico somente sobre o solo do passado ou da tradição como algo que não requeira ser reinterpretado, melhor analisado em suas possibilidades ou em em seus limites.

Em uma reflexão sobre o impacto do pós-moderno na contemporaneidade, Jordi Farrero e Conrad Torrano (2017) apontam que esse cenário traz mesmo anúncios de morte. Temos a morte das utopias com a falência das grandes narrativas que carregavam promessas de redenção social, política. Temos a morte da própria metafísica, uma vez que o absoluto da razão sucumbiu ao apelo da contingência e ao particularismo dos contextos, comprometendo definitivamente qualquer promessa de unidade, de identidade ou de haver um conceito que valha por si e que não dependa de argumentos para ser justificado. Mas, segundo os autores, por fim, o pós-moderno e sua crítica ácida às bases da modernidade, representaria a morte da ideia de sujeito, uma vez que procede uma crítica radical ao humanismo moderno e aos seus ideais de perfectibilidade. Nesse sentido, se o pós-moderno representaria o anúncio da morte dos ideais, da metafísica e do próprio sujeito, caberia perguntar se, por decorrência, o pós-moderno representaria também a morte da própria pedagogia.

Em outro texto (LIMA, 2019) acerca desse tema, desenvolvi o argumento de que aceitarmos que o cenário pós-moderno representa a morte da pedagogia por ser incapaz de sustentar normativamente um discurso pedagógico universal “[...] significaria sucumbir ao niilismo e, implicaria, por decorrência, reconhecer a morte da própria escola como promessa moderna de formação humanista” (LIMA, 2019, p. 852). Para não sucumbirmos, talvez seja necessário investirmos em possibilidades de diálogo, de buscar construir pontes de sentido entre narrativas distintas, em interpretar e refletir sobre uma normatividade possível que não sucumba ao niilismo.

O filósofo da educação polonês Bogdan Suchodolski (1978) organizou a tradição educacional em torno de duas grandes correntes filosóficas, que geram, por sua vez, duas grandes correntes pedagógicas. Uma das correntes filosóficas é baseada na essência e a outra na existência do homem. A primeira se assenta numa concepção geral de ideal de formação humana, que remonta ao intelectualismo platônico e é marcada por “[...] buscar a educação nos princípios imutáveis que determinam a vocação eterna e universal do homem”, como diz o próprio Suchodolski (1978, p. 109). A segunda, mais tardia, remonta ao ideal de Rousseau (1995) para educar Emílio, quando toma o sujeito a ser educado como ele é, não como ele deveria ser, e chega, de modo intenso, aos filósofos pragmatistas.

A pedagogia da existência, segundo descreve Suchodolski, considera que o ideal afasta da realidade e prejudica a sua realização das tarefas que se manifestam como necessidades atuais e que impor aos indivíduos um ideal que é estranho às suas necessidades é um equívoco. Esta pedagogia está no lastro de toda a crítica que se apresenta ao humanismo e suas vertentes, ao firmar a oposição a qualquer ideal totalizante, considerando que a ideia de bem e de verdade representa barreiras que são erguidas como formas de poder e de controle.

As pedagogias de cunho essencialista compreendem que a educação tem a função de realizar o que o homem deve ser em uma realidade ideal, desprovida de toda impureza que o mundo imediato possa colocar sobre este mundo projetado, assentado na idéia de dever ser e de verdadeiro ser. O platonismo e o cristianismo marcaram a raiz desta linha filosófica que depois foi ampliada e reforçada por correntes igualmente substantivas, como o marxismo, por exemplo.

Com base em perspectivas estáveis de compreensão de natureza humana, a pedagogia de cunho essencialista distingue a existência projetada, calcada no devir, de

sua existência empírica, imediata e imperfeita. Esta perspectiva aposta que, para realizar a personalidade, é preciso marcar de modo claro o verdadeiro espírito objetivo presente na cultura e na vida pública, maior e mais perene que a realidade empírica e cotidiana dos fatos, considerada ocasional e menos importante. Esta forma de humanismo também constitui uma tentativa de formular de modo seguro os princípios para uma pedagogia da essência, acentuando a contribuição do racionalismo e do método científico, os fundamentos de uma universalidade da razão, do sujeito e dos conteúdos da educação.

A pedagogia da existência, por sua vez, segundo lembra o autor, está historicamente vinculada ao movimento de evolução da burguesia na sociedade, “[...]em virtude de sua energia e diversidade” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 152). Essa pedagogia recolhe seus conteúdos em processos importantes como a crítica ao humanismo realizada por Nietzsche (2006), que ataca toda e qualquer pretensão de educação assentada em uma moral universal. Inspira-se, também, na teoria da evolução de Darwin, uma vez que, no século XIX, essa teoria quebra com a noção de essência imutável do sujeito, autorreveladora. Darwin estabeleceu uma lógica em que a vida pode atingir um nível superior de desenvolvimento, recolhendo elementos da base precedente e rejeitando o que não tem utilidade nesta mesma base. Aponta para uma linha ascendente de evolução, plenamente marcada pela influência do ambiente e das condições empíricas em que a vida se desenvolve.

Essa teoria da evolução humana oferece também uma chave de leitura para pensar uma linha de evolução da sociedade e da própria educação, pois toda possibilidade de sentido e de evolução está calcada nas condições concretas da vida presente. Assim, a evolução social removeria toda e qualquer fuligem deixada por tradições e modos de vida que não fizessem mais sentido para compreender a vida presente. O objetivo dessa forma de compreender as coisas não é apontar conteúdos para o futuro e, sim, ilustrar e fazer a vida presente, imediata, sabendo que toda forma de progresso está nessa mesma dinâmica pela qual evolui a vida, sempre para estágios mais complexos e mais completos.

Dessa forma de compreender a evolução da vida, da sociedade e da educação, resultaram as pedagogias não diretivas, que, por não imporem ideias e normas, pretendiam que o ciclo da vida evoluísse para o progresso por si mesmo, a partir do ciclo de interesses e necessidades da vida imediata. A pedagogia da existência pretende remover toda a espécie de refúgio objetivador, sacralizado, projetado como promessa para a vida, uma vez que compreende não haver qualquer sentido ideal que possa ser traduzido

como essência, nem na sociedade, nem no indivíduo. Esta pedagogia apresenta-se em favor da vida imediata da criança, considera que a sua atenção é atraída de modo concreto e, portanto, requer um ensino global e contextualizado. Na perspectiva da existência, a pedagogia da essência oferece uma esperança fácil, mas desprovida dos meios de sua realização. A existência é que ofereceria os recursos de realização do sujeito ao contemplar o terreno e as condições em que vai operar a inteligência para o fim imprescindível do progresso humano e social.

Suchodolski nos lembra que o século XX viveu um conflito entre estas duas correntes pedagógicas, que enfrentaram contradições em seus processos de realização pois “[...] da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 113). O autor aponta que, no desenvolvimento histórico, algumas correntes pedagógicas ligadas à filosofia da essência passaram a adotar algumas teorias da pedagogia da existência, ao reconhecerem a necessidade de aproximação com a criança, fazendo concessões na montagem dos métodos sem alterar a concepção de fundo. Seria, na verdade, um ajuste metodológico para tentar conseguir alcançar os mesmos fins com mais chance. O autor localiza as correntes de influência religiosa como as que melhor conseguiram fazer esta junção.

Essa reflexão aponta para a dificuldade que é educar sem ter um ideal ou, de outro lado, para a impossibilidade de formular um ideal que dispense as condições da vida concreta para ser realizado. Suchodolski argumenta que a educação moral, que para ele contém em si toda a grandeza do educar, pois não pode ser parcial, não pode se dar fora da experiência concreta dos sujeitos e também não basta conter, para isso, um fundo de motivos de boa conduta bem fundamentados, ainda que estes sejam necessários. A questão da fundamentação para o agir pedagógico, portanto, não passa apenas pela saída metodológica (orientação sobre como agir), como também não se sustenta somente na linha dos fundamentos da ação (orientação sobre o porquê agir de determinado modo). Também não se ampara, unicamente, na consideração das necessidades individuais e sociais do indivíduo.

A esse respeito, vale observar a estratégia pedagógica utilizada pelos jesuítas na educação brasileira. O processo de catequese e de educação das elites coloniais é naturalmente um processo de aculturação, de inculcação de um dinamismo externo ao contexto. No entanto, a estratégia passa por criar vínculos, conforme lembra Saviani



(2007, p. 27). Essa mediação simbólica é adotada para ligar a experiência presente dos índios, “procurando levar em conta as condições específicas da colônia” (Idem, p. 43) com os fins educativos a serem atingidos, no caso, a fé monoteísta e a cultura europeia.

Como se sabe, os jesuítas seguiam as orientações da *Ratio Studiorum*, documento que oferecia o fundamento geral e formativo a ser observado por todos os jesuítas, qualquer que fosse a região em que atuassem. Na regra 34, no entanto, aparece a seguinte ponderação:

“como, porém, na variedade de lugares, tempos e pessoas pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos (...), se julgar conveniente, na sua Província, alguma modificação para maior progresso nas letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos” (apud RIBEIRO, 1987, p. 28.)

Qualquer tentativa de enquadramento absoluto de um discurso pedagógico em uma dessas correntes é um exercício arriscado e igualmente inútil. A multiplicidade de uma força pedagógica não pode ser avaliada num enquadramento binário, simplista. O que importa é dimensionar que a modernidade contém em si forças contraditórias e pulsantes, dificilmente abarcáveis na força do conceito. Sem um mínimo de projeção de finalidades, sem um mínimo de compreensão comum sobre as estruturas gerais de funcionamento do sujeito, da inteligência, dos dispositivos pedagógicos, não há educação sistemática. Ainda assim, sabemos que qualquer uma destas possibilidades pedagógicas disponíveis entre a filosofia da essência e a da existência pode significar apenas um enunciado entre outros igualmente possíveis.

Afirmar isso poderia ser considerado, atualmente, como um solene apelo reacionário em tempos de defesa da liberação da força que habita o cotidiano imediato de cada sujeito e de cada sala de aula, levando-se em conta que esta ocorre sempre no plural. No entanto, as duas dimensões são igualmente plausíveis, logicamente aceitáveis e passíveis de serem avaliadas e interpretadas. Não há como praticar uma educação sistemática que não reconheça a contingência e a necessidade imediata. O conflito entre a trama constitutiva da vida imediata e a busca de princípios imutáveis que contenham uma vocação universal de realização humana não encontra nenhuma forma de abrigo metafísico, supratemporal, que proteja ideais de vida perfeita ou conserve inalteradas as condições de realização de uma individualidade deixada livre em sua existência.

O desenvolvimento natural da vida cotidiana contém, em si, as mesmas forças que formam o futuro. Sem garantias de êxito, é verdade. Assim, o cenário não comporta nem

uma pedagogia que pretenda evadir o sujeito concreto, nem uma pedagogia que pretenda evadir os ideais de formação.

### **Considerações finais**

Seria possível unir educação e vida concreta de tal modo que não fosse necessário um ideal? Seria possível constituir um ideal de tal modo sustentado que as condições da vida real não lhe alterassem a chance de êxito? A resposta está marcada pelo limite da própria pergunta. Não há respostas puras para perguntas poliformes. A pedagogia de cunho metafísico e ideal não é unicamente essencialista, pois a pedagogia da existência promove uma substantivação da vida imediata que apenas puxa para o presente o *telos* que a filosofia da essência joga para o futuro. Essa, por sua vez, ainda que opere com considerações ideais acerca do sujeito e das finalidades da educação, sabe que não se realiza desacompanhada do fluxo histórico e concreto das forças do presente.

As contribuições que marcaram o pensamento pedagógico moderno caminham entre a filosofia da essência e a filosofia da existência, mas não fazem um caminho linear. Nem só pedagogia da essência, nem só pedagogia da existência, nem só idealismo, sequer só pragmatismo. A democracia se desenvolve na pluralidade de compreensões, de convicções e na possibilidade de renovado entendimento acerca dos propósitos da vida e das condições de sua realização. Há lugar para todas as vertentes e para todas as correntes? Não em todos os lugares, não em todos os contextos de forma indistinta. Mas há lugar e possibilidade, desde que haja lugar para o diálogo, para que possamos verificar as condições de argumentação e decidir quais são mais válidas. A fecundidade presente na tradição pedagógica moderna é consistente para oferecer recursos ao questionamento e ao debate, desde que esse não pretenda discutir quem tem razão, quem tem a solução ou a substância que torna puro o discurso ou justifica de modo absoluto a prática.

Martin Heidegger (1991) nos diz que a essência do agir é o consumir e que isso significa levar alguma coisa até a sua plenitude. Sendo assim, somente pode ser consumado, levado às suas últimas consequências, aquilo que já é. Para Heidegger, aquilo que “é” está na via do “ser” e ele nos oferece um fio interessante para costurar a ligação entre essência e existência: o pensar. O pensar não gera ou realiza esta relação e sim serve como instrumento para que, através dele, o ser tenha acesso à linguagem, que é a morada do ser, e nesta habitação reside o homem.

Essa vinculação que Heidegger estabelece entre a linguagem e o ser pretende conformar e viabilizar a condição do homem, uma vez que o pensar é requisitado pelo ser para que por essa via emergja a verdade deste, a sua essência humana. Esse pensar, que age em favor da verdade do ser, não se dá enquanto relação objetual presente nas categorias de sujeito (que pensa) e objeto (aquilo que é pensado). É uma situação mais dinâmica, desprovida desta combinação de cunho metafísico e o pensar não quer ser reduzido a uma operação técnica ou lógica apenas, mas considera o curso da força tranquila do possível, pois “o pensar é, ao mesmo tempo, pensar do ser, na medida em que o pensar, pertencendo ao ser, escuta o ser” (HEIDEGGER, 1991, p. 4).

Nessa escuta, se interliga de modo não objetual o ser e o existir do homem, uma vez que o ser é agente e objeto a um só tempo, num processo de auto-pertencimento em que o ser se encarrega de si mesmo na busca de um sentido profundo que, para Heidegger, é o “dom da essência.” Esse cruzamento com Heidegger quer explorar a perspectiva aqui desenhada de que através da linguagem se pode fazer a busca do essencial, que, a um só tempo, é horizonte de possibilidade futura e elemento de ação imediata. Para o autor, esse caminho é o que pode levar o homem a se tornar verdadeiramente humano.

Heidegger entende que, por mais que existam várias formas de humanismo, todas elas coincidem na compreensão de que esse é determinado a partir do ponto de vista de uma interpretação da natureza, da história, do fundamento do mundo. Essa relação, no contexto dessa reflexão, quer indicar que o resgate das possibilidades da tradição humanista na educação, via linguagem, aponta para a possibilidade de busca de sentido que inicia na tarefa do pensar mas não se esgota nela. Segundo Heidegger nos indica, aquilo que o homem é, o que em termos metafísicos chamamos de essência do ser, habita na sua existência. Essa lógica vai além da simples condição de realidade efetiva, imediata, mas é vista como uma espécie de “clareira do ser”, espaço para a sua existência, “a existência do homem é [ao mesmo tempo] a sua substância” (HEIDEGGER, 1991, p. 8)

Em sua reflexão, o próprio Heidegger indaga o seu interlocutor, sobre de que maneira se poderia dar novamente um sentido à palavra humanismo, uma vez que esta discussão contém em si uma aporia. Falar em essência significa percorrer a metafísica e essa, ao mesmo tempo em que possibilita, obstrui o acesso à possível verdade do humano. Assim, Heidegger quer fazer um resgate de um possível sentido para o termo por uma outra via para poder firmar que “a essência do homem reside na sua existência”

(HEIDEGGER, 1991, p. 11), pois ela recebe a sua importância da essência que habita o ser, que configura o mundo através de sua morada que é a linguagem.

De um lado, vemos o cenário pós-moderno promovendo um certo estado de melancolia, que fomenta um apelo reacionário de volta às origens, promovendo uma espécie de nostalgia idílica, numa analogia ao que Vattimo considera uma “leitura nostálgico-restauradora da crise do humanismo”, essa dotada uma certa saudade melancólica do lugar onde supostamente a vida fazia sentido. Diante deste cenário, em que podemos ser tomados por uma nostalgia restauradora, Vattimo (2002) nos alerta que a saída para a crise do humanismo metafísico também não pode conter esperanças superadoras, no sentido em que a dialética estabeleceu. Se o sujeito forte se vê reduzido em sua potência, não podemos deixar de colocar atenção ao apelo do ser, pois a tradição humanista possui em seu núcleo a liberdade e a historicidade constitutiva do sujeito.

Ao dialogarmos com as experiências de outras épocas para projetar o futuro, “o autêntico presente se preserva como local de prosseguimento da tradição e da inovação, visto que uma não é possível sem a outra, e ambas se amalgamam na objetividade de um contexto histórico-receptivo” (HABERMAS, 2000, p. 13). E nesse local de prosseguimento, que é o presente, localiza-se o contexto do mundo vivido pelos sujeitos e que é horizonte de possibilidade que os sujeitos lançam mão nos processos interpretativos entre tradição e futuro da ação pedagógica.

Se o cenário pós-moderno vê o conceito e, por decorrência, a teoria com desconfiança, apontando a sua insuficiência normativa, desvinculada do eixo valorativo e do contexto em que circulam, não podemos incorrer no risco de não mais poder enunciar qualquer tipo de discurso pedagógico, o que em si significaria desacreditar na possibilidade dos processos formativos e, como já dito, sucumbir ao niilismo.

Não restam muitas dúvidas de que as possibilidades emancipatórias da razão moderna não se cumpriram e muitas vezes tornaram-se a evidência do seu contrário. No entanto, frente à possível angústia do desconsolo que a falta do suporte metafísico possa causar, ao não ser mais capaz de garantir um grande discurso que embale as práticas educacionais, e exija um longo e exaustivo trabalho de retradução dos conteúdos de uma tradição pedagógica moderna, seja de que vertente ela for, resta um conteúdo também moderno, que é a situação do impasse em que nos encontramos frente ao reconhecimento de uma estrondosa falência da ordem e profundo estado de incredulidade que a perda do abrigo metafísico e o cenário pós-moderno promoveram.

Essa situação de impasse nos indaga pedindo uma posição. Modernos que somos, enfrentamos esta pergunta, igualmente moderna, nutridos intuitivamente de uma certa esperança superadora, de um certo modo convencidos de que deve haver uma saída, e, havendo, a pretensão de que algum progresso seja gerado é inerente. Outra reação à situação de impasse, seria o diagnóstico de insuficiência absoluta de recursos de qualquer ordem que sejam suficientes para encontrar alguma alternativa, o que nos colocaria reféns de um certo niilismo. A questão é saber se temos condição de renunciar ao futuro e não devemos gastar um pouco mais de energia insistindo na busca, como diz Habermas, de formas de vida não fracassada. Se reconhecemos, com Habermas (1993), que a modernidade não está mais ligada a nenhuma promessa de futuro e também não nos oferece nenhuma alternativa racional necessariamente superadora, não deveríamos, ao menos, buscar melhoramentos práticos no interior dessas formas de vida?

## Referências

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, no. 31, p. 7-18, 2006.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas**. Porto: Mais, 2013.

FARRERO, J. G.; TORRANO, C. V. Postmodernity and Education. Death of Man and Death of Pedagogy. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 4, n. 2, p. 273-286, jul/dez., 2017.

FRIEDMAN, T. **O Mundo é Plano: uma breve história do século XXI**. Trad. Cristiana Serra Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

LIMA, J. F. L. A morte da Pedagogia? Os fundamentos modernos da educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade numa perspectiva histórico-filosófica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 61, p. 844-861, jul. 2019.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 5ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Trad. Paulo César de Souza. 2ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PRESTES, N. H. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 22, n. 1, p. 81-94, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 8ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução Sergio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Trad. Hossen Shooja; Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. 1ª ed., 2ª tiragem. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

*Submetido em março de 2019  
Aprovado em junho de 2019.*