

# NA CONTRAMÃO DAS ATUAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS

Hans-Georg Flickinger

## RESUMO

O artigo discute as correntes pedagógicas atuais que sobrevalorizam as questões prático-empíricas da Educação em detrimento da reflexão teórica. Aponta o modo como a Educação foi se deixando conduzir por uma mentalidade científico-objetiva e em prol de uma tendência de separar o espaço de reflexão da prática educativa e sugere uma reorientação da práxis pedagógica em direção a uma hermenêutica pedagógica. A Filosofia da Educação, por meio das filosofias clássicas, com a de Sócrates, Platão e Kant é o fio condutor de argumentação principal do texto.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Filosofia da Educação. Pedagogia Hermenêutica.

As políticas pedagógicas, consideradas como constituindo uma das áreas decisivas para o desenvolvimento dinâmico da sociedade, dizem respeito ao entrelaçamento mútuo do saber teórico e da prática das instituições educativas. Sendo assim, o tema que as envolve deveria estar no centro das reflexões pedagógicas. Isso não é o que ocorre, porém. Pelo contrário, o que se observa, nas últimas décadas, é uma forte tendência de sobrevalorizar as questões prático-empíricas da Educação em detrimento de sua reflexão teórica. Um fenômeno que, infelizmente, está levando a uma tão acentuada desvinculação da teoria e da prática educativas, a ponto de as mesmas chegarem a perderem-se de vista e a ponto de se estranharem.

Frente ao observado recuo da teoria pedagógica em favor de uma prática desconcertada – que reage, por vezes, de modo desamparado, aos múltiplos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa – vemos, ultimamente, surgir uma iniciativa que deplora e se opõe a essa tendência e vai em busca de um contrabalanço. Tal iniciativa é documentada sobretudo nas atividades empreendidas no âmbito de nova área surgida, denominada 'Filosofia da educação'. Pois é dentro desta que se tem buscado abrir espaço à cada vez mais debilitada tarefa de refletir filosoficamente as questões educacionais.<sup>1</sup> Qual o intento dessa área? Confrontada com o cenário

<sup>1</sup> A fundação do GT 'Filosofia da Educação', na ANPED, foi uma das respostas a esse

habitual das investigações pedagógicas, dedicadas ao levantamento e à interpretação de fenômenos empíricos no campo educacional, ela insiste em levar a Pedagogia a reassumir sua tarefa originária e pretende que esta volte a refletir acerca da dinâmica dos processos educativos em seu ambiente sociocultural, de modo a revelar os impulsos e riscos para a práxis pedagógica que daí nascem.

Contudo, por mais louvável que seja essa opção em favor de uma 'Filosofia da educação', corre-se com ela o risco de reforçar precisamente a tendência, contra a qual a mesma se estaria opondo, a saber, a tendência de separar o espaço de reflexão da prática educativa. E, nesse caso, estar-se-ia fazendo implementar, na práxis dos profissionais, apenas os resultados da reflexão teórica, sem que os próprios (profissionais) cheguem sequer a participar na sua elaboração.

Para fundamentar o que estou afirmando, retomarei a seguir, em um primeiro parágrafo, observações com as quais gostaria de chamar a atenção a algumas características da teoria pedagógica que, pouco lembradas nos debates entre os pedagogos, sustentam na discussão atual a primazia do nível empírico sobre o teórico. No segundo parágrafo, serão tratados aspectos que apontam em direção ao rumo das revisões necessárias.

## **1 A SOBREVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Entre as condições que me parecem ter contribuído para o distanciamento entre a teoria e a práxis pedagógica, menciono, pelo menos, quatro.

*Primeiro:* a Pedagogia como área científica, que hoje lamenta a perda do contato íntimo com a prática educativa, não poderia, na verdade, queixar-se, pois, ao longo das últimas décadas, ela mesma apressou-se em absorver os resultados das ciências mais avançadas, sobretudo das áreas humanas e sociais. Isto é compreensível caso tenhamos em vista que, além de querer combater o rótulo de conservadora, a Pedagogia tentava legitimar sua cientificidade. Contrariando as ideias e matrizes de outras áreas científicas – da Sociologia, Psicologia, Economia, Neurociências etc. – ela lançava-se a altos voos teóricos; mas deixava para trás, simultaneamente, um aspecto central de sua

---

respeito. Várias publicações (A. Cenci, C.A. Dalbosco, N. Hermann, A. Oliveira, A. Trevisan) documentam a demanda pela reflexão filosófica na Pedagogia.

atuação, a saber, a experiência social como fator intrínseco ao processo educativo. Para fundamentar essa afirmação, basta enumerar os seguintes desenvolvimentos: a adesão da Pedagogia ao método quantitativo-empírico na busca da objetividade científica quando se trata da formação de indivíduos com biografias e potenciais diferenciados; a invasão das ciências cognitivas para possibilitar a mensurabilidade dos processos e resultados de aprendizagem; o recalcamento da pedagogia freiriana pela teoria transcendentalista da ação comunicativa, defendida por J. Habermas; a monetarização dos processos educativos; a juridificação dos conflitos ao invés de sua mediação pelo diálogo. Toda essa lista remete a alguns dos “pecados”, cometidos pela Pedagogia quando, irrefletidamente ou sem finura crítica, aceitou orientações vindas de fora dela mesma. Não que eu queira menosprezar a possível ajuda provinda desses referenciais. Suspeito, no entanto, que sua inserção, por vezes meramente ‘modista’ tenha contribuído para que a Pedagogia se ‘distraísse’ e esquecesse a tarefa nuclear da educação: a formação, não somente como aprendizagem de matérias diferentes, senão também como conquista da autonomia e consciência social por indivíduos-educandos com condições de vida e potenciais particulares.

*Segundo:* a Pedagogia atual contenta-se, em larga escala, com a observação, o registro e a avaliação da práxis educativa, centrando assim seu interesse na empiria e no ideal da objetividade científica. Ela remete, com isso, a um conceito ingênuo de ‘práxis’, que nega seu vínculo com a teoria. Se é verdade que – adaptando um veredito de Immanuel Kant – “sem a teoria a práxis é cega, e sem a práxis a teoria é vazia”, então, para não desembocar em mera especulação, a teoria precisa alimentar-se da experiência empírica; e a práxis, por sua vez, precisa recorrer à ajuda do conhecimento e de diretrizes teóricas. Logo, somente na medida em que estiver consciente de ser orientada por convicções teóricas pelo menos implícitas, a práxis não desembocará numa atuação aleatória, ao passo que a teoria só terá substrato real, caso expresse necessidades concretas. Ambos os lados impulsionam-se e corrigem-se mutuamente. Tematizar sua concatenação indispensável e insistir no seu papel produtivo é o desafio de uma Pedagogia que não quiser, como a atual, desdobrar-se tateando no escuro ou sem substrato concreto a que remeter.

**Terceiro:** quem não deseja poder contar com o solo firme de um saber bem fundamentado em sua atuação profissional? Essa questão retórica aponta para uma tensão intrínseca às Ciências Sociais e Humanas, caracterizadas pelo fato de o próprio pesquisador fazer parte integral do tema a ser investigado, embora o objetivo a alcançar – que é o de chegar a resultados de validade geral – deva manter-se inteiramente independente da individualidade de sua pessoa. Tal como o historiador em relação à história por ele interpretada, ou o jurista, que pertence ao contexto institucional que delimita o seu julgamento, o pedagogo também faz parte do ambiente social de sua área de atuação, sendo-lhe impossível distanciar-se dele. Devido a essa dificuldade e como cada atuação pedagógica implica sempre em uma intervenção social, eis que, para garantir uma postura epistemológica dita 'objetiva' que anule os fatores de influência pessoal, a maioria dos pedagogos prefere recorrer aos fenômenos empíricos, tomando-os como material de seu trabalho. Assim procedendo, pensam estar ganhando o solo firme onde colocarão o fundamento de sua atuação pedagógica, além do consequente reconhecimento da comunidade científica. É essa adesão ao ideal de objetividade, que vem há muito reforçando a tendência prático-empirista na Pedagogia, que se verifica, infelizmente, entre a maioria dos pedagogos e que nociva é, uma vez que distorce o acesso desses profissionais ao seu campo de atuação.

**Quarto:** a lógica da economia capitalista permeia a área da educação com uma dinâmica assustadora. A racionalidade dita instrumental (Horkheimer/Adorno) daquela economia não rege apenas a esfera econômica e o mercado de trabalho. Ela desrespeita, no caso particular da educação, o ideal de formação, segundo o qual o critério último de legitimação da práxis pedagógica deveria ser a ativação do potencial particular dos educandos. Contra esse ideal, são as demandas quantitativas do mercado de trabalho, que se vêm impondo também no campo educativo e o submetendo ao critério da mensurabilidade. É conhecido o furor de medir, por meio dos instrumentos da contabilidade e em nome da comparabilidade e da transparência, a qualidade de processos educativos.<sup>2</sup> Exemplos dessa postura empirista, entre

---

<sup>2</sup> Em nível internacional, a PISA é o conhecido e também criticado estudo empírico-quantitativo.

outros, nós os temos na forma de avaliar o saber dos alunos<sup>3</sup> e no conflito em torno dos critérios de efetividade na avaliação das instituições pedagógicas.<sup>4</sup> Percebe-se essa postura no dia a dia da educação e sabe-se ser ela a responsável pelo recalque do apelo à reflexão pedagógica. Bastam essas poucas observações quanto ao que leva a teoria pedagógica a concentrar seu interesse e sua preocupação no plano prático-empírico, para se perceber os riscos e falhas em que poderá incorrer, além das pressões que enfrenta. Haverá possibilidade de reverter essa tendência? E a insistência em uma 'Filosofia da educação' será mesmo um caminho capaz de levar à necessária revisão dos equívocos em que a Pedagogia incorre atualmente?

## 2 A REVISÃO DO FOCO DA PEDAGOGIA

Mesmo que o espírito prático-empírico avance com força na Pedagogia atual, há argumentos fundados em experiências feitas no campo educacional, que legitimam uma revisão de sua *práxis*. Apontarei, a seguir, quatro dessas experiências, que me parecem exemplares: a importância da *desorientação normativa*; o engano causado pelo *princípio de objetividade*; a concorrência entre a *racionalidade tecnológica* e a *hermenêutica*; e o reducionismo que caracteriza a *ética utilitarista* na educação.

### 2.1 Orientação e desorientação normativas

O conceito de educação aponta para uma dupla direção: levar o jovem do estado atual considerado insuficiente (veja o 'ex-ducere', em latim) para um estágio novo melhor. Kant compreendeu esse movimento como a tarefa de levar o aluno do estado da minoridade para o da maioridade. Neste processo, o educando passa de um contexto institucional costumeiro para um novo, que traz desafios de orientação e comportamento desconhecidos. Na verdade, a educação e a formação de cada um de nós são compostas de uma cadeia de múltiplas decisões sobre mudanças de orientação que, em

3 No Brasil, vale mencionar, em primeira linha, o ENEM, cujos resultados tornam-se uma porta de entrada no ensino do 3º grau.

4 Quem conhece as avaliações feitas pela CAPES, um órgão do Ministério da Educação, entende perfeitamente as reservas que método de avaliação está causando, pois abre caminhos para "politicagens científicas".

parte, concorrem entre si e nem sempre são compatíveis: desde a infância, no seio da família, passando pelo contexto escolar e a fase de profissionalização até a integração no mercado de trabalho e a velhice – para mencionar apenas os estágios mais gerais – o indivíduo enfrenta diversas fases de vida, com as quais tem de se haver e as quais precisa aprender a manejar. Aí, entra a educação que, com vistas ao crescimento e à conquista e preservação da autonomia do indivíduo, ajuda a prepará-lo para enfrentar esses desafios.

A um primeiro olhar, a tarefa parece ser clara e fácil de cumprir. Além do ensino de um amplo leque de disciplinas, a educação recorre a diferentes meios visando capacitar os educandos a orientar-se e a conseguir integrar-se em seu ambiente social. O caminho à primeira vista mais cômodo para alcançar esse objetivo é aquele que ensina os educandos a adequar-se às novas diretrizes de comportamento. Por menos complicado que pareça esse caminho, seu déficit, contudo, salta aos olhos: ele perde de vista o objetivo por excelência da educação, que é o de levar os educandos a conquistar sua autonomia e autoestima. Porque é óbvio que, levados a adaptar-se a normas pressupostas de comportamento, os educandos não questionarão a legitimidade das mesmas, tampouco buscarão para si caminhos próprios de orientação. No entanto, é exatamente essa chance de colocar em dúvida a validade das orientações tanto tradicionais quanto novas – a que chamo *espaço de desorientação* –, que lhes dará a oportunidade de tomar consciência de sua própria liberdade de decidir e agir. Faltando esse espaço, restará ao educando apenas aceitar, sem crítica, as normas institucionais. Para evitar esse risco, a saber, o risco de levar o aluno a submeter-se a instâncias externas, defendo a seguinte tese: *uma fase de desorientação intelectual profunda deveria preceder a todos os passos de reorientação dos educandos*. Estou convicto de que os mesmos só aprenderão a emitir juízos próprios fazendo uso da oportunidade de questionar e colocar em xeque o sentido das certezas anteriores ou daquelas impostas de fora. De modo que apenas exercendo o “*e(x)-ducere*”, isto é, levando o indivíduo para fora do estágio de certezas habituais ou induzidas, estaremos respeitando seu ritmo peculiar em direção à própria autonomia e autoestima. O que se cumprirá apenas se os educadores não impuserem ao educando, de modo ditatorial, a sua preferência pessoal quanto à validade das diretrizes a seguir.

Insisto em que a experiência de ter o solo firme das velhas orientações abalado deveria tornar-se parte essencial de toda e qualquer aprendizagem, porque essa dependência mútua entre fases de orientação e desorientação normativas é algo que se verifica naturalmente na existência de cada indivíduo, como procurarei mostrar nos dois exemplos, a seguir. O primeiro exemplo remete a experiências que ocorrem na infância de cada um. A criança vive, inicialmente, em espaço delimitado, determinado e protegido pelos adultos; sem dar-se conta disso, ela se encontra já sempre mergulhada e entrosada no seu mundo. Quando começa a descobrir o ambiente social fora do anterior bem ordenado em que vivia, ela percebe o mundo como que oscilando nos eixos e, conseqüentemente, como enigmático; curiosa, ela irá procurar entendê-lo. O modo como o faz é colocando (de modo insistente e, às vezes, irritante para os adultos) as indefectíveis perguntas pelo "porquê" do que a cerca, o que a leva a novas experiências. Do ponto de vista pedagógico, nada é mais importante do que tomar essas perguntas a sério, pois dando respostas à criança, os adultos facilitam seu acesso ao desconhecido. Para a criança, cada resposta a um "por que?" acerca de seja o que for, ajuda-a a entender o novo mundo em que agora se insere e a posicionar-se em relação a ele. Tais avanços ou conquistas serão, entretanto, alcançáveis apenas se a criança aceitar o risco de abrir mão das antigas ordenações apaziguadoras; sim, se aceitar o risco de deixar-se afundar no novo espaço e formular as perguntas que, só elas, a levarão às experiências enriquecedoras. O preço é alto, a criança irá sofrer com a perda das velhas certezas; mas por meio dessa perda, irá descobrir-se também em sua própria medida e suas conclusões não serão mais ditadas pelo parâmetro dos outros. E caberá aos adultos ampará-la nesse processo, deixando-a porém encontrar, no tanto que possível, o seu caminho.

O segundo exemplo traz a passagem da escola para a universidade. É indiscutível que, se o novo nível em que o jovem irá ingressar, isto é, o da Academia, estiver apto a oferecer experiências de formação 'sui generis' aos educandos egressos das escolas – diferenciando-se, efetivamente do caráter e da qualidade existentes no ensino escolar – haverá de confrontá-los com diretrizes novas e menos rígidas do que as anteriores. A Academia representa, de fato, um novo espaço, menos estruturado que o da escola e caracterizado pela liberdade maior dos alunos na escolha de trabalhos, além da

relativa autonomia que lhes é dada na decisão do que os interessa, na assunção de compromissos e na construção de seu ambiente social. Também eles, aliás, enquanto universitários, precisarão de ajuda para abandonar a postura escolar, caracterizada em larga medida pela lógica da 'instituição total' (Erving Goffman) ainda vigente nas escolas. Pois, afinal, a capacidade de compreender e passar a formular os próprios interesses nasce da destruição das antigas certezas. Os jovens universitários precisarão de ajuda, sobretudo para lidar com a nova liberdade intelectual – antes muito restrita – que a Academia deverá agora exigir deles. Sendo assim, penso ser imprescindível prever e incentivar, na primeira fase dos currículos acadêmicos, um espaço de irritação produtiva tanto em relação às diretrizes vigentes no passado escolar quanto no que diz respeito aos caminhos que, a partir daí, abrir-se-ão aos jovens estudantes. Surpreendentemente, porém, em oposição justamente a essa minha argumentação, temos verificado, nos últimos anos, que as políticas no âmbito acadêmico vêm optando por regulamentos restritivos justamente no que se refere a essa autonomia dos educandos e à liberdade intelectual, que se deveria exigir em especial nas universidades.<sup>5</sup> O que representa, obviamente, um passo atrás na dita educação de nível superior.

Com os dois exemplos citados acima, acredito ter tornado palpável a necessidade de pensar, ao menos em nível universitário, um espaço de incentivo básico inicial ao impulso natural de *desorientação* próprio ao homem em todo o seu percurso de vida. Parece-me, na verdade, que a educação no seu todo não só não deve, como não pode ser pensada sem ele. Ela não deve ser organizada sem um movimento de revisão e, onde se fizer necessário, de abandono das diretrizes anteriormente consideradas adequadas ou corretas. A dupla tarefa a realizar no processo educativo seria a de: a) a partir do incentivo à desorientação dos educandos em relação às certezas habituais e a um seu contínuo questionamento crítico pelos mesmos, b) ajudá-los a construir sua autonomia e autoestima. Educar significa, portanto, primeiro, levar o jovem a desajustar-se em relação à sua orientação anterior; para que ele, após, e também com o apoio e auxílio do

5 As queixas sobre os resultados do assim chamado 'Processo de Bolonha', na Europa, são bem fundamentadas por W. Neuser em O Processo de Bolonha e sua implementação na Alemanha ou em Inovação e empreendedorismo na universidade: Innovation and entrepreneurialism in the university. [org. Jorge Luís Nicolas Audy, Marília Costa Morosini]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 461p.



educador, oriente-se a partir de seus próprios pontos cardeais ou, se quisermos dizer, por meio de uma metáfora, como os reis Magos, seguindo a sua estrela.

## 2.2 O fetiche da objetividade

Quanto maior o sucesso de uma área científica, tanto mais forte a tendência de outras disciplinas imitarem o procedimento de que a mesma se utiliza. Foi o que aconteceu na história das ciências modernas. A ideia de entender o mundo real tal como é em si levou as Ciências Naturais a defender o método empírico-experimental como caminho régio na busca de verdades científicas. E foram seus sucessos espantosos no avanço do conhecimento acerca do mundo que levaram as Ciências Sociais e Humanas a aderir ao seu método. Seu maior interesse era o de melhorar a própria imagem, considerada cientificamente precária. A escolha custou-lhes muito, porém. Eu explico. Sabemos que o princípio de objetividade defendido pelas Ciências Naturais procura excluir do objeto investigado toda influência provinda das pessoas envolvidas na investigação. Seu credo é a distinção entre o sujeito e o objeto da mesma. Tentando imitá-las, contudo, as Ciências Sociais e Humanas só podiam fracassar; porque constatou-se que a qualquer projeto de pesquisa subjazem decisões não legitimáveis pelas regras do procedimento investigativo. Mencione-se, entre outros aspectos, a delimitação do objeto da investigação (a que chamo um ato de objetivação da realidade), os interesses do comitente, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, o tempo previsto, o conhecimento prévio dos agentes, seus preconceitos disfarçados nas hipóteses etc.. Tudo isso exige decisões que antecedem o procedimento metodológico. Do que se conclui que, nas Ciências Sociais e Humanas, fica sempre subjacente a sua própria racionalidade procedimental um conjunto de aspectos pré-rationais, os quais lhes são inerentes como elementos constitutivos. Um exemplo típico desse procedimento equivocado foi o empréstimo extraído do método da Teoria de Sistema (nascido na Biologia) pelas Ciências Sociais.<sup>6</sup> Embora já se saiba há muito, que a ideia de conseguir acesso a uma realidade pura não é válida nem

<sup>6</sup> Na biologia, foi L. V. Bertalanffy que, em Teoria Geral dos Sistemas (3ª ed. Petrópolis, 1977), abriu o caminho de sucesso dessa concepção nas Ciências Sociais. Ver também H.G. Flickinger A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea, no prelo da Revista Espaço pedagógico, Passo Fundo, 2014).

mesmo para as Ciências Naturais,<sup>7</sup> a maioria das Ciências Sociais e Humanas ainda tentam realizá-la. Com um agravamento: quando se trata do mundo social, a dificuldade de distinguir objeto e sujeito da investigação é ainda maior, já que o mergulho de cada pesquisador no mundo social por ele investigado e seu envolvimento inextricável com o mesmo é inquestionável. Foi no intuito de driblar essa constelação que se criou a distinção artificial – e, diga-se de passagem, muito mal sucedida – entre o sujeito observador e o mundo empírico-objetivo. Encontram-se fortes adeptos dessa visão empirista, entre outros, na Psicologia e na Sociologia, que desenvolvem seus métodos na certeza de estarem lidando com fatos efetivamente objetivos. É neste sentido que se fala em uma Psicologia empírica, em uma Sociologia empírica e, em geral, de Ciências Sociais empíricas. Tais áreas, lamentavelmente, não se deram conta de estar caindo na armadilha preparada pelo fetiche da objetividade. Pois não podemos acreditar na objetividade de uma abordagem qualquer da realidade social. Sabemos de sobejo que o sociólogo faz parte da sociedade por ele investigada e sabemos também que o psicólogo modifica o comportamento de seu cliente mediante sua intervenção; o mesmo acontece com o jurista, que influencia não só o comportamento do réu com sua própria postura, senão também, com isso, os fatores que contribuirão para o julgamento do mesmo. E eis que chegamos, afinal, ao que nos interessa nesse contexto. Infelizmente, nem mesmo a Pedagogia escapou ao fetiche da objetividade e também ela incorreu nesse engano. Referirei, por isso, a seguir, algumas poucas entre as muitas características que apontam para esse procedimento objetificador na educação; um procedimento que tem dado sérias dores de cabeça aos pedagogos mais sérios.

É inegável que, em nossos dias, o aumento exponencial das disciplinas e do saber reforça a necessidade de encontrar orientações neste mar de informações e posicionamentos. Na verdade, o modelo do saber objetivo-científico torna o processo educacional uma luta contra as incertezas trazidas pelo grau de sua complexidade, um problema que enfrentam tanto os educandos como os educadores. De onde se entende também a tendência, hoje existente, de apresentar conhecimentos de modo afirmativo como se contivessem verdades

---

7 Compare Thomas S. Kuhn em *The structure of scientific revolutions*, Chicago 1962; P. Feyerabend em *Against Method*, London 1975, e os vários ensaios de grandes físicos que vinculam a Física a referências transcendentais.

últimas a serem aceitas por todos. Não se tem, ademais, espaço tampouco motivação para o questionamento desses conhecimentos, menos ainda, para levar a despertar o espírito crítico dos participantes. Ensinar significa, neste caso, apresentar conteúdos como já avaliados e acertados definitivamente. As consequências disso são óbvias: a aprendizagem torna-se um processo de consumo de conteúdos tidos como verdadeiros, a redação de um texto torna-se uma sua reprodução acrítica e o ensinamento uma mera apresentação de fatos, teses ou teorias já prontas. O diálogo entre os envolvidos torna-se não mais do que doutrinação por parte de quem supostamente sabe, e assim por diante.

Na mesma linha apodítico-objetivista, inscrevem-se os programas de ensino e os currículos. Embora resultados de pesquisas sofisticadas, sua função é mais do que duvidosa. Além de os programas definirem de antemão o “produto” a ser formado, o educador tem de submeter-se à prescrição do que deverá fazer no processo educativo; o seu papel vê-se, portanto, desfigurado no de simples agente de um procedimento a ele imposto, o qual funciona como espécie de espartilho, roubando-lhe grande parte da espontaneidade. E mais, aquele educador que falhar nesse procedimento ditado de fora, será imediatamente desqualificado como profissional. O que aí prevalece são sempre os critérios do jogo burocrático-formal; e, em relação a este, tanto a formação do educando quanto a habilidade profissional do educador ficam em segundo plano. Sendo assim, não surpreende que, na opinião daqueles profissionais que ousam andar na contramão das regras impostas, o educador de valor – e valente também! – seja aquele que, driblando o jogo burocrático, realiza de modo independente a tarefa pedagógica considerada essencial.

Talvez se possa dizer que o verdadeiro ‘calcanhar de Aquiles’ da organização do ensino atual consista na sua grande dificuldade de preservar o caráter da educação tomada enquanto *experiência social*. Sem querer diminuir o papel do educador na sua função de transmitir conhecimentos, capacitando os educandos a orientar-se num mundo cada vez mais objetificado, vejo na educação a abertura de um espaço social, no qual os educandos devem iniciar-se na multiplicidade dos jogos sociais, com a maior variedade de opções de postura e entrosamento possíveis. A ideia tradicional de formação, ao destacar o aspecto (inter)-subjetivo como referencial

educativo de extrema importância, parece-me remeter justamente a isso. O que os gregos nomeavam o 'eros pedagógico' aponta, em meu entender, para aquela difícil relação de concordância e disputa simultâneas, que se estabelece entre o educador e o educando em toda relação educacional *real*. Hoje, porém, o incentivo à educação a distância (sem querer entrar na discussão quanto a sua necessidade e benefícios), a priorização da leitura em detrimento do ouvido (a palavra 'auditório' vem perdendo o sentido originário), a ampliação excessiva das disciplinas com a consequente redução do tempo disponível dos educadores para atender problemas de ordem comportamental e social dos educandos (tanto nas famílias, quanto na escola ou nas demais instituições de ensino), o avanço da tecnologia de informática e o domínio das demandas objetivas do mercado de trabalho – todos esses fatores fazem com que as políticas educativas percam de vista essa interpretação da educação enquanto espaço de experiências sociais.

A corrida pela objetividade científica influencia também as políticas de educação, que preferem dedicar-se ao trabalho com parceiros bem definidos e calculáveis. Um olhar atento às políticas estatais revela que os esforços de reduzir as diferenças mais gritantes do sistema educativo dirigem-se às instituições tradicionais. Os investimentos crescentes nas políticas que beneficiam a família, os experimentos contínuos com novos modelos da educação escolar, os passos para ampliar o acesso à formação acadêmica – tudo indica que as intervenções dirigem-se, preferencialmente, a espaços reconhecidos mediante regras jurídico-legais de organização e atuação dos mesmos. Falta, no entanto, a preocupação do sistema educacional com a entrada em cena de agentes sociais que, mesmo pouco estruturados ou legalizados, exercem função educativa crescente. Tenho aqui sobretudo em mente os movimentos sociais, peer-groups, subculturas juvenis e as comunidades informais da internet, entre outros. O desamparo da Pedagogia atual em relação a esses fenômenos é, na verdade, não só óbvio, senão também compreensível. Pois, enquanto espaços e desdobramentos abertos, fica difícil torná-los objetos manejáveis. Eles fogem, naturalmente, ao controle de uma Pedagogia, cujo instrumentário principal é dirigido a espaços bem estruturados e acessíveis à atuação burocrático-legal. Precisamente por isso, ao que parece, esses novos atores 'não controlados' destacam-se na criação de saberes inovadores e hábitos

sociais inusitados. Mesmo assim, a Pedagogia ainda não conseguiu levar a sério esse potencial renovador, que hoje disputa espaços com os campos pedagógicos tradicionais. Só muito recentemente, é possível vislumbrar – sob o rótulo de ‘Pedagogia social’ – algumas tímidas incursões bem intencionadas da mesma na seara inquietante desses novos fenômenos.

No rol quase epidêmico de pesquisas, que tentam avaliar e comparar os sistemas de educação vigentes nos vários países no globo e, entre eles, vale a pena pôr à luz o cerne dos projetos que sustentam as próprias pesquisas, salta aos olhos a verdade de que o interesse em aumentar a transparência e permeabilidade dos sistemas educativos e chegar a resultados tidos como objetivos nos termos da cientificidade buscada levou à elaboração de parâmetros gerais de mensurabilidade, aplicáveis internacionalmente. Embora se saiba que medir a qualidade mediante indicadores quantitativos é algo reconhecidamente irrealizável, as pesquisas insistem na avaliação quantificadora em nome da objetividade científica. O nivelamento de tradições culturais diferentes, a dificuldade de avaliar a dinâmica de um sistema, a negligência de condições específicas tais como a homogeneidade da população ou a distribuição de renda são apenas alguns dos aspectos desfiguradores, que colocam em xeque a força explicativa de tais ‘rankings’. Todavia, o procedimento continua sendo visto como o caminho suntuoso da investigação científica.

É indubitável que as tendências de objetivação descritas, verificadas no âmbito da Pedagogia, dificultam a tarefa mais nobre da práxis educativa, a saber, a de pôr à disposição dos educandos as mais amplas experiências sociais possíveis. É preciso ademais observar, que tais tendências andam na contramão de uma tradição tão antiga quanto a própria práxis educativa, no mundo. Uma tradição, segundo a qual o que se encontra sempre em jogo na práxis educativa é o ser humano em particular, o indivíduo que carrega consigo uma biografia e, por conseguinte, interesses e potenciais que não podem ser descartados. A pergunta que, então, nos ocorre é a de por que a Pedagogia atual desviou-se deste seu mais central interesse?

### *2.3 A invasão da racionalidade técnico-instrumental*

Há muito, a tecnologia avançada vem colonizando a vida cotidiana com sua dinâmica. Seja qual for a faixa etária a que

pertença, o homem moderno adota o aparato tecnológico, que age sobre ele como se fosse uma instância auto-poética. Desde o controle pré-natal do feto até a dificuldade do idoso em manejar sua conta bancária no caixa eletrônico de uma instituição financeira, cada um vive hoje uma vida amarrada à tecnologia. Esta penetra todos os cantos dos espaços social, cultural e econômico. Não que o fenômeno enquanto tal mereça críticas, pois trouxe alívio em muitas áreas e vem ajudando a resolver problemas dos mais diversos tipos. O que nos importuna é o modo descarado com que essa racionalidade impõe-se ao mundo moderno, fazendo do homem um mero epifenômeno. Também a Pedagogia paga tributo a essa dinâmica, ao permitir que a racionalidade técnico-instrumental não apenas a permeie, mas a domine. E o resultado dessa sujeição não se fez esperar, levando-a a perder de vista os indivíduos no processo de sua formação. Pois, enquanto tal, isto é, enquanto indivíduos, a educação deveria despertar e ativar neles a autoestima que leva à autonomia pessoal. E há muito esse objetivo maior da educação desapareceu do horizonte da Pedagogia.

Enumerarei, a seguir, alguns exemplos do mal-estar que esse 'esquecimento' ou desvio de seu interesse maior acarreta, hoje, no meio da educação. O primeiro exemplo não tem necessidade de muita explicação. Refiro-me às demandas do mercado de trabalho, que se querem impor à tarefa pedagógica, como se fossem diretrizes da mesma. É essa inserção dos educandos na lógica econômica do capital, que expressa perfeitamente o que se quer dizer com 'racionalidade instrumental': o homem, aqui, serve de meio na corrida atrás de objetivos econômicos. É, sem dúvida, o conceito marxiano de 'coisificação', que bem caracteriza essa metamorfose dos valores humanos em coisas. E a Pedagogia auxilia a cumprir mais plenamente essa metamorfose funesta ao aceitar para si essa orientação vinda da economia. O segundo exemplo tem a ver com o exercício do poder institucional, que marca grande parte do sistema educacional. De um ou outro modo, o trabalho desenvolvido nas instituições pedagógicas precisa obedecer a diretrizes jurídico-legais, que não afetam apenas o tipo organizacional, senão também conteúdos e formas do ensino. Nem o Jardim de Infância escapa a isso porque também é visto como parte do sistema institucional de educação.<sup>8</sup> Com isso, os espaços

---

8 A discussão sobre a necessidade da profissionalização acadêmica de professores do jardim de infância é um sinal claro.

pedagógicos assumem características que, de modo crescente, assemelham-se às daquelas das instituições totais. Mais e mais, os critérios institucionais conseguem sobrepor-se às ideias pedagógicas que interpretem os envolvidos como parceiros de experiências sociais. Os próprios educadores perdem seu impulso inovador frente ao poder das regras burocráticas e mesmo o diálogo serve, não raro, também à estratégia denunciada como “tolerância repressiva” por Herbert Marcuse. Busca-se, nesse caso, o consenso formal dos interlocutores unicamente com o objetivo de legitimar a posição institucional já existente. Um outro exemplo – próximo ao anterior – pode ser qualificado como o que denomino uma *despersonalização* do processo educativo. Quero indicar através disso que, restringindo o ensino à mera oferta de matérias bem delimitadas, a educação esquece a formação pessoal dos educandos, que se realiza, antes de tudo, mediante o convívio social. Qual professor já não terá feito a experiência de que o empenho dos alunos depende do tipo de relação que se desenvolve entre ele e os educandos, relação essa da qual depende também a atmosfera na sala de aula! Não só a este nível, contudo, constata-se, hoje, devido aos fatores enunciados acima, uma crescente dificuldade em satisfazer nebulosas expectativas intersubjetivas, que são, sem dúvida, o fermento de toda a educação satisfatória. Sejam os educadores que, obrigados a dar prioridade às exigências curriculares, perdem de vista as condições individuais e sociais dos alunos; sejam pais e mães que, não conseguindo estar presentes na vida estudantil dos filhos por toda sorte de motivos, não conseguem acesso ao seu mundo; sejam os professores universitários que, assoberbados pelas exigências do ensino burocratizado, deixam de dialogar com os educandos – tudo advém daqueles equívocos na interpretação do ensino e das consequências desse equívoco. Cabe mencionar, aqui, também os riscos do ensino a distância, pois, via de regra, o seu procedimento impede o diálogo vivo enquanto meio privilegiado de experiências sociais.

E eis, por fim, o último exemplo que diz respeito às consequências questionáveis do avanço da racionalidade técnico-instrumental e, com este exemplo, pretendo chamar atenção à esquisita permuta ou confusão entre realidade e mundo virtual. “Reality show” é o conceito inglês, de que me utilizo aqui para apontar essa confusão. O pivô desse fenômeno não é, por si só, a tecnologia da informática, ele se encontra bem mais na tendência geral de se tomar o mundo virtual

por uma realidade. Trata-se de uma realidade, na qual os indivíduos mergulham com o fito de fugir de problemas efetivamente reais. Incapaz de assumir as condições reais de sua existência, a pessoa constrói naquela outra existência, virtual, um duplo imaginário de si mesma, que passa a determinar seus hábitos e postura. O mundo dos jogos virtuais pode tornar-se, assim, o referencial modelar para o comportamento pessoal. A Pedagogia ainda não tem respostas aos desafios que daí surgem, nem consegue ainda identificá-los.

O domínio dessa racionalidade técnico-instrumental leva, portanto, à obnubilação ou ao recalque não só da própria racionalidade individual, senão e em especial do cerne racional de uma educação que mereça este nome. E eu aqui indico, como tal, a educação que se fundamenta em uma racionalidade hermenêutica. Pois estou convicto de que só à base dessa última será possível fazer a crítica ao modelo predominante de racionalidade, que se instalou na Pedagogia contemporânea e que corrompe e descaracteriza a ideia de formação como já entendida na Grécia – racionalidade essa, cujo maior agravo é escamotear a função pedagógica das experiências sociais das pessoas envolvidas.

#### *2.4 A primazia da ética utilitarista*

Meu último argumento em favor da revisão das tendências da Pedagogia atual diz respeito ao fundamento ético-moral da educação. É que, sem clareza a esse respeito, o processo educativo poderá vir a ser cobrado por diretrizes que não escolheu e que, além de lhe terem sido impostas, dificultam ou até mesmo impedem o cumprimento de seus autênticos objetivos de formação.

Não foi apenas a pressão da lógica do mercado de trabalho, que levou o sistema educativo a assumir uma ética utilitarista legitimadora de um agir que oferece maiores vantagens para a maior parte dos destinatários.<sup>9</sup> Esta sua opção foi sustentada também por outros motivos. Entre eles, vale lembrar a ampla burocratização e juridificação do espaço pedagógico institucional, além do desprezo do sistema educativo pelos espaços emergentes fora de instituições reconhecidas, cuja função educativa continua, lamentavelmente, vem

---

<sup>9</sup> Sua origem com Jeremy Bentham e John Stuart Mill evidencia o vínculo dessa ética com o surgimento da classe burguesa na época do desdobramento do capitalismo da primeira fase.



sendo subestimada. À primeira vista, os dois conceitos (burocratização e juridificação) parecem confiáveis, porque insinuam igualdade de tratamento a todos os envolvidos no processo institucional. São conceitos que oferecem aos educadores um solo supostamente firme onde pisar, no seu trabalho junto aos alunos, aos quais imaginam também poder, com esse apoio, transmitir a certeza de que estão sendo bem orientados. A impressão que temos é a de que todos tiram vantagens de sua aplicação, aliás, como o quer o princípio utilitarista. Este é, porém, apenas um lado da medalha. O outro está em que os educadores, tendo enormemente aumentadas as tarefas burocráticas, ao mesmo tempo em que veem assegurada, em caso de conflito, a sua própria atuação educacional, por estar submetida ao controle jurídico da instituição, sentem-se cada vez mais impedidos e até bloqueados em sua disposição de experimentar formas do trabalho que fujam às normas burocráticas vigentes. É realmente notável o quanto, no meio educacional, o reconhecimento e a aceitação de inovações consideradas produtivas são atualmente reprimidas, gerando um conflito entre os profissionais da educação e as regras burocrático-legais, detectado perfeitamente por W. Scott<sup>10</sup> e outros. E é justamente a este conflito que subjaz também o antagonismo entre a ética utilitarista e a ética de reconhecimento. Nesse conflito, o que salta aos olhos é o fato de que a igualdade aparentemente justa trazida pelo tratamento burocrático-legal é incompatível com as necessidades específicas dos educandos e resulta, afinal, em injustiça. Mas não só em relação a estes. Conheço muitos educadores experientes que, cansados de brigar com a burocracia de sua instituição, preferem adequar-se às normas vigentes. E eles o fazem, em geral, para evitar o risco de serem responsabilizados por um trabalho desbravador e consciente, plenamente legítimo em termos de razões pedagógicas, embora, no estágio vigente das coisas, arriscado por não estar amparado nas normas institucionais. Seria mesmo necessário que esses educadores tivessem idealismo e espírito de luta em alto grau para, ao invés desse caminho mais cômodo, escolher aquele da confrontação. Lamentavelmente, porém, com essa sua crescente resignação e desistência, perde-se aquele espaço aberto de que falávamos acima, um espaço, no qual

---

10 W. Richard Scott, Konflikte zwischen Bürokraten und Spezialisten (Conflitos entre burocratas e especialistas), em R.Mayntz, Büro-kratische Organisation (Organização burocrática), Bonn 1971.

reconhecemos a condição de possibilidade mais fundamental do processo educativo voltado ao educando, isto é, à conquista de sua autoestima e autonomia enquanto ser social qualificado. De modo que, tentar disponibilizar esse espaço à educação, vale dizer, lutar por ele na contramão das tendências atuais tornou-se, hoje, talvez o maior desafio na área educacional.

Se atentarmos aos espaços institucionalmente não previstos, onde ocorrem processos realmente importantes de formação, conseguiremos perfeitamente avaliar o que está em jogo neste meu alerta. É lutando contra a tutela legal do aparato institucional que uma série de grupos, movimentos e subculturas, desestruturados ou pouco organizados mobilizam-se para elaborar suas próprias matrizes de conhecimento e postura social. O que aí predomina são, em geral, critérios tais como solidariedade entre os membros, reconhecimento social e abertura para e tolerância diante de modelos de vida diferentes, critérios esses que, bem sabemos, são pouco valorizados pelos padrões vigentes na instituição educacional. Sem idealizar esses fenômenos recentes, a Pedagogia deveria, entretanto, tomá-los a sério, porque são, sem dúvida, indicadores de espaços de formação incomuns que, devido às falhas do sistema atual, multiplicam-se. Pode-se dizer que eles representam a massa crítica do sistema, a lembrar as perdas que se vêm sofrendo devido à equivocada estrutura de ensino estabelecida.

Seria, portanto, em primeiro lugar, necessário corrigir a prevalência da ética utilitarista na educação. Embora favorável para a sociedade como um todo, quando se trata de resultados imediatos em termos econômicos e em relação à participação social, a visão utilitarista desperdiça, a médio e longo prazos, o capital mais valioso de que a sociedade dispõe: a força criativa daqueles que têm reconhecido e valorizado seu potencial produtivo e conseguem, assim, identificar-se criticamente com a sociedade como um todo.

### **3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO OU FILOSOFIA É EDUCAÇÃO**

O título deste parágrafo anuncia minha proposta de revisar o rumo da Pedagogia contemporânea. Conforme já exposto em “Para que Filosofia da Educação – 11 teses”,<sup>11</sup> penso ser necessário recuperar a filosofia no processo educativo, de modo a trazer a

11 Revista Perspectiva, ano 16, nº 29, UFSC, Florianópolis, pág. 15-22.

reflexão filosófica para dentro da práxis pedagógica como fermento da mesma. Fiel à tradição da filosofia de Platão, que não fez distinção entre as duas áreas, proponho que a Pedagogia a trate também como elementos nela amalgamados.

Como vimos acima, os fatores responsáveis pela não concatenação entre teoria e práxis pedagógicas remetem a influências exógenas vindas, portanto, de fora da Pedagogia e deformando-a no seu caráter originário. A Ética utilitarista, a orientação normativo-burocrática, a racionalidade técnico-instrumental, o princípio de objetividade – nenhum desses referenciais surgiu a partir de experiências propriamente ditas pedagógicas; ou seja, nenhum deles se coaduna com o espírito intrínseco à Pedagogia. É necessário, portanto, que ela recupere a sua dinâmica própria, expelindo de si o que a ela é estranho como um cancro, voltando a ser o que Platão nela descobria e concretizava em seus diálogos, encenando filosoficamente o enlace entre o saber, o ensinar e o aprender.

Sem poder estender-me na análise dos recursos pedagógicos utilizados por Platão em seus diálogos, aponto alguns aspectos indicativos da evolução endógena da reflexão filosófico-pedagógica, de que dão testemunho. Encontramos, nesses diálogos, dois conceitos-chave característicos do desdobramento indicado: *maieutica* e *não-saber*. Ambos conceitos apontam a uma dinâmica que enlaça os participantes e os leva a experimentar o processo de aprendizagem como ativação de um potencial neles desde sempre presente, mas em estado latente e como que adormecido. A encenação dos diálogos ocorre de modo a levar os personagens a refletir sobre o que acreditam saber por tê-lo ouvido de outros; e vai, aos poucos, destruindo essas convicções julgadas até aí inabaláveis. O resultado é uma perda total do terreno seguro, em que os participantes pensavam estar assentados, o que os obriga a repensar os argumentos fundadores das certezas anteriores.

O que indica o conceito de *maieutica*? Ele aponta para o pensar que se dá por um processo a partir de dentro e arrancando de si mesmo o novo a que deseja chegar e pelo qual se pergunta. A figura central dos diálogos platônicos é Sócrates. Todos sabemos quem é Sócrates e conhecemos uma série de anedotas a seu respeito. Também sabemos que sua biografia pessoal lembra-nos dele como o grande mestre da *maieutica* ou como “parteiro de ideias”. Ele não é, em todo caso, o mestre-instrutor habitual, que transmite ao

ouvinte algo supostamente verdadeiro. Pelo contrário, seu método é levar os sabidos interlocutores a, por reflexão própria e esforçada como um processo de parto, dar-se conta do equívoco de seu suposto saber, trazendo à luz a verdade ocultada até aí. Sócrates alcança esse efeito mediante um jogo de perguntas e respostas, no qual a pergunta abre o horizonte de um saber que se descobre e arranca ao espírito como a embrião formado e amadurecido no seu ventre. É na pergunta, portanto, não na resposta, que o saber se anuncia e será auscultando-a, que os interlocutores descobrirão seus erros, aprendendo a corrigi-los. Essa primazia da pergunta em relação às respostas desloca a expectativa do conhecimento a um espaço de reflexão, que abandona a postura unilateral (de um saber que pertence ao professor) e integra o outro – educador/educando – como a dois lutadores enlaçados na liça. Não o vencido, apenas, porque ambos aprendem. O vencedor também, que se alarga no repto, sai igualmente transformado e de algum modo enriquecido. O processo do ensino/aprendizado enovela ambas perspectivas, de modo que, se acontece de fato essa emersão misteriosa de um saber à consciência, isto se dá dos dois lados e ambos já compreenderam o sentido profundo do ensinar e do aprender. Não foi também Guimarães Rosa, quem disse só ser ‘mestre’ aquele que, de repente, aprende?<sup>12</sup> Pois é.

O caráter endógeno dos resultados do processo de ensino/aprendizagem encontra-se também no segundo conceito-chave da reflexão filosófico-pedagógica. Isto é, no conceito de um *não-saber*. Seria equivocado interpretar a formulação socrática do saber – o famoso *sei que nada sei* – como confissão de ignorância. Poderíamos interpretar a ideia por trás dessa formulação como a dialética existente entre o saber e o *não-saber*. Longe de fazer do não-saber o saber verdadeiro, Sócrates toma o saber do não-saber como impulso intrínseco à busca da verdade. Trata-se da destronização do saber afirmativo, que dá início à reflexão de quão instável é qualquer postura definitiva ou apodítica. Tal como acontece em relação à indicada primazia da pergunta em relação à resposta, o conceito de *não-saber* torna-se, aqui, o motor de uma reflexão que não conhece repouso, porque se sabe inevitavelmente contaminada pelo vírus do erro. Proíbe-se, assim, a reivindicação da última palavra. E pode-se,

---

12 Uma referência indicada por Muriel Maia-Flickinger, a quem agradeço também pela revisão final deste meu texto.

agora, também entender o sentido do novo saber alcançado na luta entre os dois lutadores na maiêutica socrática.

Como se vê, processos de formação, no sentido que lhe atribuem as filosofias de Sócrates e Platão, resultam de um movimento em princípio endógeno, não submisso a intromissões exógenas, que os queiram orientar à força quanto aos objetivos a alcançar. É evidente que, no espaço educativo, não podemos e sequer devemos evitar a sugestão de objetivos alheios à própria reflexão; mas que se o faça unicamente desde que tais objetivos apoiem-se, também eles, em um movimento reflexionante que provoque eco nos objetivos do próprio educador, ao invés de procurar bloqueá-lo ou impedi-lo.

Ao tomarmos o movimento reflexionante – extraído dos diálogos socráticos e platônicos – tal como descrito acima, como selo identificador do processo pedagógico autêntico, reconhecemos nele simultaneamente o cerne racional de uma *hermenêutica filosófica* (já referida na p.14), como essencial a um processo educacional que mereça este nome. Características dessa hermenêutica<sup>13</sup> são: a recusa de um falso ideal de objetividade, a revalidação do diálogo vivo e, junto a isso, o reconhecimento dos horizontes particulares de vida que condicionam a busca do saber. E é justamente nesse sentido que nos sentimos justificados em afirmar que a educação é filosofia e a filosofia é educação.

Há, hoje, muitas reivindicações no sentido de se fazer revisões, nos mais variados contextos, com o objetivo de recuperar o caráter endógeno da formação educacional. Trata-se de reivindicações que se legitimam antes de tudo pelo caráter dialógico-reflexivo da Pedagogia. Entre elas, saliente: a exigência de recuperar espaços abertos de reflexão dentro das instituições pedagógicas (p.e. referentes aos ideais que subjazem aos currículos, às transformações socioculturais como potencial crítico, aos impulsos de autorreflexão disciplinar mediante a cooperação interdisciplinar); a reclamação de legitimidade para modos diferentes de convívio e aprendizagem fora das instituições pedagógicas (o campo pouco estruturado do trabalho da Pedagogia social, por exemplo, nos casos de subculturas juvenis, comunidades no cyberspace e peergroups); a busca da revalidação da educação como experiência verdadeiramente social (p.e. a prevalência do diálogo e do auditivo em detrimento da mera

---

13 Ver H.G. Flickinger em *A caminho para uma Pedagogia Hermenêutica*, São Paulo: 2011 e em Gadamer & a Educação, Belo Horizonte, 2014.

escrita; a correção do avanço irrefletido da educação à distância; a formação de competências para lidar com espaços de educação pouco ou não estruturados). Como se vê, a discussão está aberta e em andamento, precisa apenas ser tomada a sério, levada adiante e incentivada.

## **CONTRARY TO CONTEMPORARY PEDAGOGICAL MAINSTREAM**

### **ABSTRACT**

The text discusses contemporary pedagogical currents that overestimate practical-empirical questions of Education in favour of theoretical reflections. Indicates the way how Education let itself be guided by a scientific and objective mentality and on behalf of a tendency of aperting reflection's space from educative practice. The text suggests a shift in the direction of pedagogical praxis toward a pedagogical hermeneutics. Philosophy of Education by means of classical philosophies, such as Socrates', Plato' and Kant's philosophies is the text's main argumentation connection.

Keywords: Pedagogy. Philosophy of Education. Hermeneutics Pedagogy.

Recebido julho 2014  
Publicado novembro 2014