

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE UM DIÁLOGO RECONSTRUTIVO ENTRE CIÊNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Leocir Bressan¹

Vantoir Roberto Brancher²

RESUMO: Neste artigo, procura-se apresentar uma compreensão da educação contemporânea, tomando como ponto de partida a análise retrospectiva da filosofia, ciência e educação desde o período medieval, perpassando pelo pensamento moderno e culminando na discussão contemporânea destes três campos. Nossa tese parte do pressuposto de que o pano de fundo histórico determina a concepção da ciência, da filosofia e da educação das respectivas épocas e que, em função disso, em certo sentido, ambos os domínios mantém uma “comunidade de essência” entre si nos respectivos períodos, o que explica a necessidade de retomarmos as discussões em torno da ciência e da filosofia numa perspectiva histórica, a fim de compreendermos a configuração da educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, filosofia, ciência, paradigma.

ABSTRACT: The present paper aims at understanding contemporary education taking as its starting point the retrospective analysis of philosophy, science and education from the medieval period, passing by modern thought and culminating in the contemporary discussion of these three fields. Our argument assumes that the historical background provides the development of science, philosophy and education of each season and because of this, in a sense, both areas maintain a “community of essence” to each other in the respective periods, which explains the need to resume our discussions on science and philosophy in historical perspective to understand the configuration of contemporary education.

KEYWORDS: Education, philosophy, science, paradigm.

Introdução

Ao se tomar filosofia, ciência e educação em seu desenvolvi-

¹ Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e professor da Rede Estadual de Ensino. E-mail: leoufsm@hotmail.com

² Pedagogo, Especialista em Educação Especial AH/SD, Mestre em Educação pela UFSM, Doutorando em Educação também pela UFSM. Atualmente é professor, da UFSM, nos Cursos de Pedagogia, Capacitação para Atendimento Educacional Especializada e Especialização em Gestão educacional (EAD), e também atua como Professor dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Integrada de Santa Maria e é responsável pelo Setor de Apoio Pedagógico da respectiva Instituição. E-mail: vantobr@yahoo.com.br.

mento histórico como objeto de estudo, percebe-se como é íntima essa conexão. Pode-se compreender essa estreita relação partindo-se da análise da evolução estrutural da filosofia, ciência e educação pré-moderna e moderna bem como de seus desdobramentos até nossos dias.

A análise inicial reporta-se, por um lado, à formatação da filosofia e ciência pré-moderna e moderna e, por outro, à estruturação da própria educação daquele mesmo contexto. Em seguida, expõe-se uma seqüência de acontecimentos nos mais diversos campos do saber que rompem com essa formatação inicial do pensamento medieval e moderno dando origem àquilo que se convencionou chamar a quebra do paradigma da modernidade. Esses acontecimentos podem ser considerados os sintomas mais visíveis de uma mudança que nada mais é do que a chave para a compreensão do nosso mundo contemporâneo.

Para tanto, propõe-se partir desta reflexão inicial sobre o desenvolvimento de alguns momentos históricos, tanto da filosofia quanto da ciência e da própria educação, pois acredita-se que estes são determinantes e responsáveis pelo modelo de educação vigente em nossos dias. Assim, procura-se debater o modelo de educação atual, mas sem fechar-se em seu domínio, mas sim buscando-se compreender de que legado somos herdeiros.

Considerações acerca da formatação da filosofia, ciência e educação medieval e moderna

Partindo-se da reconstrução anteriormente referida com relação à ciência, percebe-se claramente que, tanto no modelo escolástico medieval quanto no pensamento moderno, portava-se a bandeira de possuir um conhecimento acabado e definitivo do mundo. A primeira expressão dessa orientação é a existência do “Tribunal da Inquisição”, no contexto medieval, como forma de manter-se uma velha ordem estabelecida, seja no domínio das ideias, seja já no domínio da prática científica.

Inicialmente, o pensamento medieval sempre buscou sustentar os princípios da Igreja da época, para isso tomando como ponto de apoio o método das autoridades. Com efeito, a verdade, dentro desta visão, já estava dada no interior das obras de reconhecidas autoridades. Tais autoridades eram constituídas ou pelos ensinamentos dispostos na Bíblia ou nas obras de Platão e Aristóteles, as quais, no entanto, ainda demandavam de uma adequação aos princípios da Igreja.

A incumbência desta última tarefa coube aos pensadores da época, dentre os quais se destacam, sobretudo, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Santo Agostinho, maior expoente da Patrística, incumbe-se de acomodar o pensamento platônico às necessidades e ideais da Igreja.

Para isso, parte da separação platônica do mundo sensível e do mundo inteligível. Nesse contexto, embora para ele o mundo sensível, como em Platão, seja alvo de dúvidas e, por consequência, não nos pode, por si só, proporcionar um conhecimento seguro, mas esse mundo sensível é, todavia, uma das fontes de conhecimento. Resta, porém, a certificação última de nosso conhecimento a qual somente pode advir de Deus. A Verdade de Deus, *Verbo de Deus*, corresponde à adequação agostiniana ao mundo das ideias de Platão. Se para Platão, no mundo das ideias encontram-se as formas, os modelos, as verdades eternas das quais nosso mundo sensível é mera cópia, para Santo Agostinho, o *Verbo de Deus* é o reino que abriga tais verdades.

Santo Tomas de Aquino, por sua vez, ocupa-se da adaptação da teoria aristotélica à doutrina cristã. De Aristóteles, Tomas de Aquino herda a concepção de que o conhecimento principia dos sentidos. A sensação é, portanto, o ponto de partida do conhecimento. Todavia, nosso intelecto possui a tarefa de separar o caráter individualizador a que se nos apresenta o mundo através da sensibilidade, proporcionando-nos o conhecimento pelas formas. Para realizar o trânsito da sensibilidade para o conhecimento através das formas, Santo Tomas de Aquino utiliza, mais uma vez, a teoria aristotélica, remetendo-se aos conceitos de *ato e potência*. Assim, segundo a concepção de Tomas de Aquino, na sensibilidade o intelecto capta os dados sensíveis, já possuindo, em potência, as formas. A passagem da forma em potência ao ato pressupõe a ação do intelecto. É importante salientar que, segundo Tomas de Aquino, somente Deus constituiu-se enquanto ato puro.

No que se refere à natureza da relação que se estabelece entre filosofia e religião (razão e fé) em Santo Tomas de Aquino, pode-se afirmar que este defendia certa separação entre as duas ordens. Todavia, os dogmas cristãos continuam sendo, como de resto em grande parte da Idade Média, o último critério da verdade. O caminho da revelação é o caminho que nos leva à contemplação da verdade, segundo Tomas de Aquino.

Ora, torna-se patente um conjunto de características que, por assim dizer, formatam o pano de fundo de todo pensamento medieval nos três domínios a que se propõe esta investigação. Neste conjunto, adquire importância central o fato de que o período medieval está, todo ele, marcado pela interferência da Igreja nos mais diversos campos, seja no modelo de educação das primeiras escolas e universidades que lá surgiram, seja no domínio científico ou, até mesmo, nas questões filosóficas e políticas da época. Nesse sentido, não poderia deixar de ser sintomático o fato da educação daquele período endossar os princípios defendidos

pela Igreja. De fato, as primeiras escolas e, posteriormente, as primeiras universidades são gestadas no seio da própria Igreja, mantendo, portanto, uma relação umbilical com os próprios princípios defendidos por esta. A educação medieval que é desenvolvida nas escolas e universidades espelha o ambiente escolástico medieval no qual o conhecimento já está dado, seja no pensamento de Platão e Aristóteles, seja no conhecimento disposto na Bíblia. Resta, portanto, adequar este conhecimento ao contexto religioso da época.

Boavida corrobora brilhantemente esta visão fechada do conhecimento medieval em suas diferentes formas quando o mesmo nos adverte:

[...] o conhecimento considerado verdadeiro na Idade Média era um conhecimento que era assente na análise dos textos considerados mais fidedignos, e no método dedutivo; era rigoroso, mas tendencialmente abstrato e fechado, não possibilitando de fato grande progresso tal como o entendemos hoje. Constituiu, assim, num sistema e num método em que a própria força e rigor lógicos impediram, durante séculos, o reconhecimento das suas limitações dificultando simultaneamente a procura livre e a investigação, fatores que produzem o progresso científico, tal como é entendido modernamente” (2008, p. 26).

Nesse sentido, a ciência e o pensamento medievais permanecem engessados a uma concepção que, por muito tempo e por diversos mecanismos, está impedida de mudar.

Com referência à educação, a fim de melhor compreender essa questão podemos nos servir do filósofo alemão Schnädelbach quando este afirma:

[...] para responder a essa pergunta é necessário remontar-se à função do ensinamento na Universidade na Idade Média e na época do absolutismo. Em ambos os casos se tratava de transmitir um corpo estático de conhecimentos, conservados nas obras de reconhecidas autoridades. Longe de representar um mérito, a criatividade se considerava indesejável no professor. E isso porque, conforme a mentalidade da época, a verdade é algo já estabelecido e aceito por todos; para adquiri-la basta apreendê-la” (1991, p. 37).

Vê-se, portanto, que a educação da época está perfeitamente

inserida no quadro acabado, traçado pelo compasso do pensamento medieval. Assim, ao estender-se a reflexão acerca deste contexto medieval aos domínios da ciência, percebe-se a força representada pelas verdades sustentadas como dogmas ao tomar-se ciência da forte perseguição por que sofriam os cientistas que propunham uma teoria diferente daquela conservada pela Igreja. A Inquisição constituía-se, como já fora referido de forma sumária anteriormente, na grande guardião de tais dogmas.

Ao avançar-se um pouco no tempo, de modo a transitar-se entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, percebe-se que, embora aconteçam algumas mudanças significativas no que diz respeito ao fundamento da filosofia, ciência e educação, não obstante, a crença nos poderes da razão (que é, por assim dizer, a grande mudança estrutural com relação ao pensamento medieval), faz com que o início do mundo moderno seja levado a sustentar a mesma concepção medieval com relação ao *status* da filosofia, da ciência e da educação. Assim, na origem do pensamento moderno, mantém-se a mesma crença medieval com relação à natureza das verdades proporcionadas pela filosofia, ciência e educação. Ou seja, esses domínios fazem acreditar que as verdades conquistadas pelos mesmos sejam, de fato, verdades inquestionáveis e imperecíveis. Se, porém, o *status* da filosofia, ciência e educação se mantém intacto, altera-se o fundamento que sustenta tais verdades: este não mais está centrado na fé e, sim, na razão.

No domínio científico, o certificado desse cenário pode ser confirmado pela obsessão de Galileu de traduzir o mundo sob a linguagem da matemática. A ciência, nesse sentido, representaria um saber que estaria isento à marca da temporalidade: o conhecimento pretendia-se válido para todos os tempos. Da mesma forma, os primeiros frutos que eram colhidos pelos braços da ciência, apontavam para um ambiente de muito otimismo, e levavam a uma crença baseada na ideia de que a ciência poderia solucionar grande parte dos problemas da humanidade. A ciência, por assim dizer, carregaria o homem nas asas do progresso. O pensamento moderno, dessa forma, profetiza a concepção de que a humanidade, finalmente, após um longo período sombrio e agora guiada pela luz da razão, encontra o caminho do progresso.

Toda esta revolução no campo da ciência conduziu o mundo moderno a, cada vez mais, dar primazia para o conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento. Como muito bem expõe Boavida,

[...] em nome da ciência moderna destruíram-se muitas formas de conhecimento, alternativas e humilharam-

se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento. (...) Por isso, não deve espantar que, quaisquer que sejam o mérito epistemológico intrínseco da ciência moderna e os seus efeitos reconhecidos como positivos ou, pelo menos, benignos, o fato de a ciência se constituir como um saber universal que se arroga o direito de legislar sobre todas as outras formas de saber e de conhecimento leva a que ela continue hoje a ser vista frequentemente no mundo não ocidental como uma forma de particularismo ocidental cuja especificidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam (2008, p.8).

Ora, além do aspecto da exigência de exclusividade no que tange ao conhecimento, a ciência moderna traz ainda o problema do seu uso. Com efeito, seguindo-se ao pensamento de Boavida (2008), percebe-se que proliferam as consequências não previstas ou não desejadas dos próprios usos e aplicações das ciências e de diferentes tipos de tecnologia, muitas vezes com consequências provavelmente irreversíveis, mostrando que as ações da ciência são mais científicas que as consequências que dela decorrem.

Mas caso ainda, neste contexto, queira-se estender a discussão para o campo do pensamento, talvez os ideais iluministas seriam formas não menos contundentes de fazer-se compreender a força da crença nos poderes da razão. Pela razão seríamos guiados sempre na direção do progresso em todos os aspectos. A humanidade, finalmente, haveria encontrado sua maioria em termos de pensamento.

Pergunta-se então: qual seria o status da educação da época frente a esse cenário? Como já referido anteriormente, na direção do pensamento de Schnädelbach (1991), a educação que se produz no entretanto em meio ao período medieval e o início do período moderno espelha o próprio posicionamento da ciência. A crença na ideia de que exista um conhecimento pronto e que, enquanto tal, bastaria repassar esse conhecimento, é parte integrante do modelo de educação da época.

No caso da filosofia, o primeiro sintoma desta orientação poderá ser certificado no pensamento de Descartes. Muito embora todo empenho do referido pensador na tentativa de despir-se de toda tradição que o precedera, seu sistema filosófico constitui-se numa busca de assentar um corpo sistemático de conhecimento que repouse sobre verdades pretensamente inabaláveis e atemporais. Não por acaso, Descartes toma

como protótipo de investigação o modelo matemático.

Ora, se Descartes inaugura essa orientação no campo do pensamento filosófico moderno, figura não menos exponencial e, talvez, coincidindo com o ponto final e clímax para essa mesma orientação no domínio filosófico, encontra-se Hegel. O idealismo absoluto de Hegel tem a pretensão de fazer a História repousar sobre um princípio a priori. O conhecimento, nesse sentido, embora constituído de momentos históricos particulares, tende necessariamente para o progresso. Os adeptos do sistema hegeliano veem a História como um acúmulo sempre maior de conhecimento. Com base nisso, o sistema absoluto de Hegel subordina as particularidades históricas a uma concepção teleológica da História. Como consequência, os momentos particulares da História seriam passos necessários e preparatórios, cujo aprendizado culminaria num progresso contínuo. Ou seja, há uma razão na História apesar das contradições dos momentos históricos particulares. Essas contradições são, portanto, partes integrantes do método dialético de compreender a História. Assim, seguindo na direção do pensamento hegeliano,

O universal poder de síntese não somente é capaz de mediar todas as oposições do pensamento, senão que pode sublimar também todas as oposições da realidade. Isto encontra cabalmente corroboração na História, na medida em que as mais estranhas, incompreensíveis e hostis forças que a História nos apresenta, se superam mediante o poder de reconciliação da razão. A razão é a reconciliação da ruína (GADAMER, 2000, p.52).

Portanto, o idealismo absoluto de Hegel encerra um empreendimento filosófico em termos de ambição; empreendimento este que teve seu início ainda com os gregos e se estendeu por grande parte do pensamento filosófico posterior. Este empreendimento está na base das consecutivas tentativas de construção dos grandes sistemas filosóficos que se sucederam no decurso da História. Assim sendo, Hegel não só representa o último desses pensadores como também aquele cuja pretensão atinge os mais altos voos. Talvez por isso, a chamada queda do sistema hegeliano tenha colocado a Filosofia em uma situação jamais nunca antes experienciada. Isso também justifica a constante pauta dos congressos filosóficos posteriores à queda do idealismo absoluto: a crise da filosofia enquanto metafísica.

A quebra do paradigma da modernidade nos campos da Educação, Filosofia e Ciência

Todavia, este modelo de investigação começa, pouco a pouco, a desvanecer-se sob várias formas. Um exemplo emblemático do desmoronamento desta visão no domínio da ciência é o abalo de estrutura ocasionado pela descoberta de que o Geocentrismo – modelo de movimentação dos astros defendido desde a Antigüidade Clássica – não pode mais ser sustentado. O Heliocentrismo não somente surge como um novo modelo, como também rompe com a estrutura ptolomaico-aristotélica do universo, secularizada por muito tempo. Citamos este exemplo, pois o modelo geocêntrico do universo era considerado a “menina dos olhos” da ciência, por permanecer praticamente inquestionável por quase dois mil anos. Portanto, as consequências de tal transformação não somente puseram em questão o movimento dos astros como também e, sobretudo, foram funestas para o próprio *status* da ciência da época. Nesse sentido, se por um lado a nascente ciência moderna havia contribuído para a manutenção de um *status* que defendia um conhecimento definitivo do mundo (e essa crença repousava sob o otimismo a que os primeiros frutos da ciência moderna proporcionara), por outro lado, as constantes novas descobertas evidenciaram o caráter provisório da ciência. Assim sendo, a própria ciência, repentinamente, descobre-se inacabada, temporal e passível de aperfeiçoamento.

A par desta mudança e, quem sabe, como motivador desta nova visão da ciência moderna, está o próprio método experimental enquanto sustentáculo do conhecimento científico. Ao retomar-se o percurso histórico traçado pelas ciências e pela própria filosofia, percebe-se que, até o início do período moderno, mesmo não desmerecendo as poucas tentativas empíricas de tratar a questão do conhecimento, o método dedutivo sempre desfilou soberano, inclusive ao considerar-se a própria educação escolástica medieval. Em contrapartida, a ciência experimental moderna propõe, com reconhecido êxito, um novo fundamento para o conhecimento: o método indutivo.

Ora, os reflexos de tal mudança não deixam de causar certa “revolução” não somente no domínio da ciência. Tais reflexos, além de incidir na própria educação da época, deixam suas marcas no interior da própria Filosofia enquanto esta estiver voltada para as investigações metafísicas. Não por acaso, após a queda do idealismo absoluto, último representante dos grandes sistemas metafísicos, a intromissão de correntes naturalistas e historicistas no domínio antes somente ocupado pela filosofia se fez sentir de maneira constante.

Já, no domínio da filosofia, a ênfase ao sujeito do conhecimento

(que em outros tempos pertencera ao objeto do conhecimento) coloca em questão a possibilidade de alcançarmos a objetividade dado que apenas observamos o mundo de um modo subjetivo, a partir de nossas lentes e não como ele é em si mesmo.

A ruína deste paradigma tradicional com relação aos três campos do saber que constituem o interesse dessa análise, aos olhos da filosofia moderna, poderia muito bem ser anunciada pela corrente de filósofos empiristas. Tais filósofos sustentam a impossibilidade de um conhecimento definitivo, universal e necessário, baseados na ideia de que nosso conhecimento está assentado sobre a observação e que, enquanto tal, torna-se irrealizável um projeto sistemático aos moldes do que pretendiam os filósofos racionalistas e grande parte da tradição medieval e moderna como se pretendeu tê-lo mostrado até aqui.

Se levarmos ao extremo essa tendência empirista e tomarmos o ceticismo de Hume como ponto de apoio para esta concepção, então perceberemos o quanto é radical essa crítica. Hume, como se sabe, faz implodir os pilares da própria ciência que tem pretensão de universalidade em seu domínio. Sustentando a ideia de que a ciência experimental em geral está toda ela fundada no princípio de causalidade e procurando mostrar as limitações deste princípio por se assentar no hábito, Hume coloca em questão nada menos do que os fundamentos da ciência e da filosofia modernas. Com relação a este ponto, Hume expõe os limites da ciência experimental ao figurar uma advertência da natureza aos filósofos e cientistas:

[...] tolero vossa paixão pela ciência, diz ela [a natureza], mas fazei com que vossa ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e a sociedade. Proíbo-vos o pensamento abstruso e as pesquisas profundas; punir-vos-ei severamente pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza sem fim na qual vos envolvem e pela fria recepção que vossos supostos descobrimentos encontrarão quando comunicados. Sede um filósofo, mas, no meio de toda vossa filosofia, sede sempre um homem" (2000, p.3).

Na mesma direção, em seus *Ensaio morais, políticos e literários*, Hume afirma:

A vida humana é mais governada pelo acaso que pela razão, deve ser encarada como um enfadonho passatempo do que uma ocupação séria, e é mais influenciada pelo temperamento de cada um do que

por princípios de ordem geral [...] Enquanto especulamos a respeito da vida, a vida já passou. E a morte, embora eles talvez a tratem de maneiras diferentes, trata do mesmo modo o tolo e o filósofo. Tentar reduzir a vida a uma regra e a métodos exatos é geralmente uma ocupação dolorosa ou infrutífera [...]. E mesmo especular cuidadosamente sobre ela, procurando estabelecer com rigor sua justa ideia, equivaleria a superestimá-la, se para certos temperamentos esta ocupação não fosse uma das mais divertidas a que é possível dedicar a vida (1994, p.227).

Com estas famosas passagens Hume decreta a limitação da ciência e da própria filosofia.

Mas tal ruína também pode ser observada na própria pauta de discussão que forma parte da filosofia moderna posterior. Essa pauta, invariavelmente se remete à possibilidade e os limites do conhecimento em geral, pauta essa que inexiste no decorrer do pensamento medieval e parte do moderno, pois aí se acreditava piamente na possibilidade de um conhecimento definitivo, inclusive de Deus, como é o caso do pensamento medieval.

Também as discussões fomentadas pelo importante filósofo alemão Immanuel Kant se encontram limitadas por esta mesma pauta. Ao procurar delimitar o âmbito legítimo para o uso de nossa razão, Kant afirma:

Este domínio, porém, é uma ilha fechada pela natureza mesmo dentro de limites imutáveis. É a terra da verdade (um nome sedutor), circundada por um vasto e tempestuoso oceano, que é a verdadeira sede da ilusão, onde nevoeiro espesso e muito gelo, em ponto de liquefazer-se, dão a falsa impressão de novas terras e, enquanto enganam com vãs esperanças o navegador errante a procura de novas descobertas, envolvem-no em aventuras, das quais não poderá jamais desistir e tampouco levá-las a termo (CRP, B 294/295).

A analogia proposta por Kant entre o filósofo com grandes pretensões no campo da fundamentação do conhecimento e o navegador errante aponta para os perigos nesta aventura da metafísica. Assim, o tribunal da razão desenvolvido por Kant aponta que a razão somente tem autorização legítima para atuar nos limites da experiência possível. Sempre que atua fora deste domínio, portanto, a razão extrapola o seu próprio uso legítimo.

Ainda neste contexto, deverão soar como sintomáticas dessa mudança de paradigma no pensamento moderno e contemporâneo, as constantes discussões em torno da questão “crise da filosofia”, entendida enquanto crise dos fundamentos. Com efeito, a filosofia, que tradicionalmente ostentou constituir-se enquanto ciência dos fundamentos últimos do conhecimento, padece agora de uma crise que a obriga a justificar seu próprio direito de existir. Estes questionamentos brotam do avanço de correntes como a naturalista e a historicista, as quais se aventuram num domínio outrora somente ocupado pela filosofia.

Se nos ocuparmos com o reflexo contemporâneo dessa nova tendência na filosofia poderemos sentir esse ambiente de infortúnio no campo dos fundamentos e, porque não, no próprio mundo da prática, ao tomarmos contato, por exemplo, com a obra *A crise da humanidade européia e a filosofia*, de Edmund Husserl. Ao identificar tal crise, Husserl escreve:

O maior perigo que ameaça a Europa é o cansaço. Lutemos contra este maior perigo como “bons europeus” com aquela valentia que não se rende nem ante uma luta infinita. Então ressuscitará do incêndio destruidor da incredulidade, do fogo no qual se consome toda esperança na missão humana do Ocidente, das cinzas do enorme cansaço, a fênix de uma nova interioridade de vida e de uma nova espiritualidade, como garantia de um futuro humano longo e duradouro, pois unicamente o espírito é imortal (2000, p.20).

A referência husserliana ao “perigo que ameaça a Europa”, como se sabe, está dada, por um lado, na crise de fundamentos por que passa a filosofia (e prova disso é a usurpação do campo da filosofia pelas correntes naturalista e historicista) e, por outro e como consequência disso, o destino que tomou a própria humanidade ao sentir a experiência de duas grandes guerras mundiais e tantas outras catástrofes por que passa a humanidade. Como antídoto para esses males que assolam a humanidade ocidental, Husserl prescreve a imediata reativação da função da verdadeira filosofia.

No domínio da historiografia, esta mudança de paradigma pode ser observada no pensamento do filósofo-historiador Johann Gustav Dróysen (1983) quando este afirma que, na história, somente há uma coisa de estável: o fato de que tudo flui, tudo muda e que, portanto, um fato histórico somente tem significado quando for analisado dentro de um certo contexto cronológico determinado; não há uma mesma significação

válida para todos os tempos. Por conseguinte, faz-se necessária a atividade hermenêutica de constante interpretação das fontes (textos) para (re)significar os fatos históricos que nunca podem ser dados como acabados. Nesse contexto, a própria reinterpretação da Bíblia, proposta Lutero, insere-se no âmbito da origem da discussão hermenêutica.

Imersa neste novo cenário, a educação contemporânea muito bem poderia ser enunciada pela suave (mas implacável) voz do poeta: quando pensamos que temos dado todas as respostas à vida, vem a natureza e nos modifica as perguntas. Ora, ao proferir tais palavras não estaria o poeta a nos sussurrar que o princípio da nova educação tem sua morada no abrigo da pesquisa? Com o advento das novas tecnologias, de “verdades” sempre novas, de “lentes” constantemente diferentes para visualizar um mundo sempre e cada vez novo, somos como que arrebatados por essas violentas “águas” da mudança às quais nos apresentam um assustador desafio: ou seguimos o seu ritmo e curso ou seremos “arrastados” por elas.

Portanto, essa percepção de um constante vir a ser, na educação, impõe-nos que pensemos a partir de novos ângulos e perspectivas. Como nos provoca Veiga Neto (2007), por vezes, temos dificuldades em saber se, neste contexto, são os fatos, as percepções ou os olhos que constituem uma determinada situação. A fim de acompanhar tal mudança, urge que este processo seja formado por sujeitos autônomos e emancipados, capazes de dar conta da compreensão integral deste devir.

Referências:

AGOSTINHO, Santo. *Cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1990. 254 p.

BOAVIDA, João. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008. 388p.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1986. 118 p.

_____. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e B. P. Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 155 p.

DROYSEN, Johann Gustav. *Histórica*. Lecciones sobre la enciclopedia y metodologia de la historia. Trad. Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona: Alfa, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. *La dialéctica de Hegel*. Trad. Manuel Garrido. 5. ed.

Madrid: Cátedra, 2000. 58p.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Escala, 2000. 173 p.

_____. "O cético". *Ensaio morais, políticos e literários*. São Paulo: Abril Cultural, 1994. 254 p.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Introd. e Trad. de Urbano Zilles, 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 53 p.

NETTO, Alfredo Veiga. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, 187p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. 296 p.

SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemanha, 1831-1933*. Trad. Pepa Linares, Madrid: Ediciones Cátedra, 1991. 285 p.

TOMAS DE AQUINO, Santo. *Suma Teológica*. Porto Alegre: Sulina, 1980. 214 p.

Recebido em: 17/08/2010

Aprovado em: 12/03/2011