

## **Destruição da história da educação: indicações programáticas a partir da hermenêutica heideggeriana**

**Roberto Saraiva Kahlmeyer-Mertens**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

### **Resumo**

O artigo deseja responder o seguinte problema: como a hermenêutica fenomenológica de Heidegger possibilita pensar os conceitos fundamentais da educação? Para responder esta pergunta precisaremos: a) Apresentar o projeto heideggeriano da hermenêutica da facticidade; b) Caracterizar a história da educação como narrativa dos seus fundamentos, e c) Indicar como a hermenêutica heideggeriana liberaria o sentido das interpretações de educação, tornando seus fundamentos compreensíveis e permitindo interpretações radicais dos mesmos.

**Palavras-chave:** hermenêutica; fenomenologia; fundamentos filosóficos da educação.

### **Abstract**

This article wants to answer the following question: how the phenomenological hermeneutics of Heidegger make it possible to think the fundamental concepts of education? To answer this question we need: a) To present the Heideggerian hermeneutics of facticity; b) Characterize the history of education as a narrative of the fundamental concepts of education; c) Indicate how the Heideggerian hermeneutic would enable the meaning of education, making their fundamentals understood and allowing new interpretations thereof.

**Keywords:** hermeneutics; phenomenology; philosophical foundations of education.

### Introdução

Qualquer estudo que pretenda vincular o pensamento heideggeriano à educação deve iniciar prudentemente com a seguinte advertência: Heidegger não é um filósofo da educação. (*sic.*) Significa dizer, de modo incisivo, que nosso autor não investigou tal tema, não tratou filosoficamente dos seus fundamentos, tampouco desenvolveu teoria pedagógica ou método didático. Heidegger é um filósofo que, como ele próprio diz, esteve comprometido circunspectamente com uma só questão ao longo de toda sua obra, *sc. a questão do ser*. (Heidegger, 2003). Desse modo, os temas abordados nas diferentes etapas de sua filosofia só têm razão de ser em vista da questão ontológica. Isso vale para a existência humana, para a fundamentação da metafísica, para a crítica ao niilismo da técnica moderna, para a linguagem, para a arte e a poesia e, também, para o tema do sagrado.

Tendo isso em vista, a pretensão de pensar a educação com Heidegger é controversa, afinal, o que temos sobre ela em tal filosofia são algumas poucas menções vagas, considerações marginais e indícios indiretamente vistos em algumas preleções didáticas que nosso professor-filósofo apresentou e que, apenas quando reunidos, nos dão a compreender como Heidegger concebia a educação.<sup>1</sup> Fica patente, assim, que a educação enquanto tema não seria algo que pensaríamos no âmbito da filosofia de Heidegger, mas a partir dela e, ainda assim, seria necessário reconhecer que, em vista dos propósitos desse pensamento (que até o fim se esforçou por chegar a uma compreensão originária de ser), tratar da educação seria tomar o curso contrário ao trilhado pelo próprio filósofo, sendo esse, portanto, derivado daquele que nos leva à questão ontológica fundamental.

<sup>1</sup> Esforcei-me por realizar isso em meu *Heidegger & a Educação*. Cf. Kahlmeyer-Mertens (2008).

Esses acenos introdutórios têm muito mais a finalidade de enfatizar a posição de Heidegger frente à educação, e de situar o terreno para quem (como nós) julga relevante tal temática, do que desqualificar iniciativas de pesquisas sobre a matéria. Isso porque, indicar o caráter ontologicamente derivado da educação enquanto questão temática não significa – em absoluto – preteri-la. A favor das abordagens desses temas fala, afinal, o próprio Heidegger que, segundo se tem notícia, mais do que consentimento, tinha simpatia pela aplicação de seu pensamento em domínios extrafilosóficos.<sup>2</sup>

“Aplicação”, nesse sentido, diz atuar em vista de viabilizar certos projetos filosóficos. Assim também parecia compreender Heidegger, que, na escola de Husserl, não apenas aprendeu a fenomenologia quanto a aperfeiçoou e a aplicou habilmente à “coisa do pensamento”.

Por sua habilidade e criatividade em operar o método fenomenológico, Martin Heidegger se destacava, já na década de 1920, como “o jovem e genial filósofo que era professor assistente de Edmund Husserl”. (Gadamer, 2012, p.11). Contudo, não foi apenas a fenomenologia husserliana a apropriada na sua síntese filosófica autoral; também o historicismo hermenêutico de Wilhelm Dilthey e o gesto desconstrutivo do jovem Martin Lutero (ao rever a escolástica ainda em vigor em sua época) são arregimentados nesta primeira fase do pensamento heideggeriano.<sup>3</sup> O motivo do filósofo se servir desses novos expedientes se deve a ele entender que a fenomenologia de Husserl (especialmente após ter investido na análise das estruturas transcendentais da consciência intencional) se mostrava

<sup>2</sup> O psiquiatra suíço Medard Boss noticia que Heidegger, certa feita, confessara-lhe que “desde o início tivera grandes expectativas da ligação com um médico (psicólogo) que compreendesse seu pensamento. Ele via a possibilidade de que seus *insights* filosóficos não ficassem limitados às salas dos filósofos, mas que pudessem beneficiar um número muito maior de pessoas [...]”. (Boss, 2010, p.13). Julgamos poder apropriar essa fala para o contexto da educação.

<sup>3</sup> Veja-se mais a este respeito em Sander (1996), especialmente a p.62.

insatisfatória ao empreendimento da recolocação da questão do ser em seu sentido. Ora, como demonstra saber Heidegger (2009) em seu texto autobiográfico *Meu caminho para a fenomenologia*, as pretensões de filosofia perene que a fenomenologia de seu mestre nutria se mostravam incompatíveis à tarefa de evidenciar como o ser se dá de muitos modos e, sobretudo, que essa não possuía elementos para passar em revista e tornar compreensíveis as maneiras com as quais a história interpretou tradicionalmente a dita questão.

Para Heidegger, assim, havia plena clareza de que para levar a efeito uma *ontologia fundamental* (deste modo foi nomeado seu projeto filosófico de recolocação do sentido do ser) seria necessário contar com projetos subordinados, dentre os quais estaria a *hermenêutica da facticidade* e a *destruição da história da metafísica*.

### Caracterização da *hermenêutica da facticidade*

Em face de *Ser e tempo* – obra que traz de modo explícito e melhor elaborado os termos de uma ontologia fundamental – outros trabalhos da primeira fase do pensamento de Heidegger parecem adquirir posição secundária em meio aos preparativos desse projeto capital. Se esta avaliação for realmente além da mera evidência empírica; se for correto avaliar que certos escritos do jovem Heidegger estariam subordinados a *Ser e tempo*, há que se questionar se tais projetos, mesmo tidos como subsidiários, não possuiriam autonomia uma vez deslocados; podendo ser, assim, aproveitados também fora do âmbito dessa ontologia. Reformulando esta questão de modo ainda mais claro, desejamos saber: *algo como uma hermenêutica da facticidade só funcionaria no seio da pesquisa do sentido do ser?* Isso dá o que pensar...

Para o momento, é significativo lembrar que o projeto de uma hermenêutica da facticidade ganha corpo na forma de lições proferidas na Universidade de Freiburg em 1923. Publicada muitos anos depois, sob o título de *Ontologia – Hermenêutica da facticidade*,<sup>4</sup> tal preleção comunica desdobramentos de pesquisas elaboradas pelo filósofo desde 1921, registrando os primeiros frutos maduros das investigações que resultariam em *Ser e tempo* (1927).

Esses resultados ganham em relevo quando Günter Figal (2007) assevera que o principal saldo positivo dessa preleção reside no fato de ela proporcionar a compreensão de pontos ligados àquilo que, naquele ambiente temático específico, Heidegger chamava de “vida fática” (*faktischen Leben*), termo que seria posteriormente substituído pela expressão “facticidade” (*Faktizität*), tendo em vista a existência humana em sua experiência paradigmática de “ser-aí” (*Dasein*).

Para Heidegger, a facticidade do ser-aí é um existencial. Grosso modo, isso denota que é um traço ontológico de sua realidade humana que o distingue dos entes dotados de propriedades, *i.e.*, dos entes substancialmente constituídos, simplesmente dados. Facticidade é, portanto, indicativa não só da maneira com que este ente é-no-mundo, quanto de sua diferença ontológica frente aos outros com os quais se ocupa no interior do mesmo. Ao tratar expressamente da facticidade, Heidegger (1988, p.21) a ela se refere como o que expressa “nosso modo de ser-aí mais próprio em cada caso”. Mas, de que modo interpretamos nosso ser-aí? Resposta: é como um *fato* que cada um de nós, de início e na maior parte das vezes, toma o próprio existir no mundo. Isso porque, cotidianamente, é como um ente

---

<sup>4</sup> Embora esta obra documente um período de intensa produção intelectual do filósofo, ela integra um conjunto de escritos que só vieram a lume em data relativamente recente (a preleção em questão tardou até 1982, quando foi editada no volume 63 das *Obras Reunidas*).

dotado de propriedades e, portanto, contrariamente ao nosso modo existencial de ser, que interpretamos a nós mesmos. O que se faz compreensível pelo fato de nos orientarmos pelos modos de ser dos entes intramundanos com os quais pragmaticamente já nos ocupamos, e diante das significações de um mundo que é igualmente compreendido como o que se expressa segundo a medida do ente, *i.e.*, onticamente. Se, assim, a facticidade se refere ao modo concreto com o qual os entes são compreendidos e interpretados no espaço próprio à existência, é preciso que se diga que isso determina, do mesmo modo, que tal existência sempre se opera orientada segundo um conjunto de significações (= significância) já consolidado na semântica fática de um mundo específico.

É sobre esses contextos que atua a chamada hermenêutica da facticidade, dado que tal interpretação fenomenológica de nossa situação de fato elucida o âmbito próprio ao nosso “-aí” no mundo. Deste modo, temos em vista a maneira com a qual interpretamos a existência humana em face dos demais entes, perguntando filosoficamente sobre o nosso modo de ser e sobre o ser dos entes que nos circundam. Por isso mesmo, como nos diz o filósofo: “o tema da investigação hermenêutica é o ser-aí próprio em cada ocasião, justamente por ser hermenêutico, questiona-se sobre o caráter ontológico, a fim de configurar uma atenção sobre si mesmo”. (Heidegger, 1988, p. 16). A hermenêutica é, portanto, também o que faz com que guardemos atenção frente à nossa vida fática, o que – não seria demais repetir – se empenha por tornar compreensível o conjunto de significações consolidadas a partir do qual os entes e a relação com os mesmos são compreendidos. (Heidegger, 1988, p. 16).

Essa apresentação abreviada do projeto de uma hermenêutica da facticidade nos permite compreender que Heidegger pretende delimitar o solo no qual o pensamento é possível. O filósofo, com isso, almeja que, ao

recolocar a pergunta pelo ser, sua investigação evite reproduzir gestos tradicionais como: assumir indistintamente posições consagradas da tradição filosófica, focar os problemas já desde as visadas habituais à mesma, reapropriar desavisadamente a conceptualidade fixa com a qual as ontologias desde sempre operaram, e se posicionar de tal modo que qualquer filosofar permaneça condicionado à reprodução viciosa do que se sedimentou na facticidade própria à história da filosofia. (Heidegger, 1988).

Essa concisa reconstrução dos termos do projeto hermenêutico de Heidegger delineou, até aqui, a tarefa heideggeriana de tornar acessível o ser-aí próprio em cada ocasião em vista de seu caráter ontológico, isso porque, “com a hermenêutica da facticidade, se configura uma possibilidade do ser-aí vir a compreender-se e de ser essa compreensão” (Heidegger, 1988, p.14). Todavia, por trazermos aqui mais especificamente os termos da hermenêutica da facticidade (em face do programa da ontologia fundamental) ainda não se evidenciou como Heidegger utiliza a hermenêutica na história da filosofia (= metafísica), uso que nos forneceria parâmetro para procedermos exemplarmente com a história da educação. Sendo assim, a extensão do projeto da hermenêutica da facticidade, enquanto *destruição da história da filosofia* é o que teremos a seguir.

### Herменêutica e “destruição” da história filosófica

Após o incremento de uma hermenêutica da vida fática, Heidegger necessitou de um dispositivo que lhe colocasse de maneira adequada no cenário do qual partem as interpretações filosóficas que o ser-aí faz do ser e de si mesmo ao longo da história. Destarte, é diante das urgências de sua ontologia fundamental que Heidegger investe, no §. 6 de sua obra *Ser e tempo*, em uma *destruição da história das ontologias*.

Desdobramento da análise interpretativa da facticidade, o referido projeto desconstrucionista tem por intuito liberar (*freilegen*) a questão do sentido do ser dos influxos que as numerosas interpretações tradicionais exerciam sobre a mesma. Tais influências na pauta do pensamento erudito se reduziam em meras ocorrências. A distinção entre as noções de *questão* e *problema*, deste modo, é algo que adquire especial relevo neste momento, porque, para nosso filósofo:

[...] questões não são ocorrências; questões não são tampouco “problemas” hoje em dia em uso, que “impessoalmente” assume ao acaso pelo que se ouve dizer e se lê nos livros ou que se acompanha pelo gesto de serem pensados em tão grande profundidade. Questões surgem na discussão e no confronto com as “coisas”. (Heidegger, 1988, p. 5).

Essa passagem nos oferece o ensejo de reforçar o quanto o procedimento hermenêutico-desconstrucionista de Heidegger atua de maneira crucial na tarefa de pensar a ontologia fundamental. O caráter decisivo aqui aludido (se levarmos em conta os interesses próprios desse projeto filosófico) reside, primeiramente, no fato de a hermenêutica da facticidade nos possibilitar o questionamento do ser já livre das interpretações célebres e das leituras que a repetição tradicional referendou e que, por isso mesmo, governam as maneiras de ir às questões, a saber: convertendo-as em *problemas*.

Como em geral em *Ser e tempo*, o que Heidegger chama de “destruição” (*Destruktion*) visa a romper com essas posições celebradas que, mais do que registros históricos, acabam por se tornar condicionantes das leituras que fazemos das questões da filosofia (inclusive a que Heidegger

especialmente tem em vista). Em uma palavra: a destruição que nosso filósofo propõe se aplica aos condicionamentos da história da filosofia, às interpretações que fazemos da facticidade e também sobre a estandardização que essas leituras tradicionais exercem sobre nossas possibilidades mais próprias. O projeto desconstrucionista de Heidegger, assim, confrontaria as interpretações hegemônicas da tradição que arrastam consigo um extenso histórico de elaboração. O resultado dessa destruição das interpretações consignadas na história (e a conseqüente revisão conceptual que ela proporciona) mostra-se em sua inexcusável radicalidade enquanto liberação de um horizonte hermenêutico que licita um renovo interpretativo e, por conseguinte, uma revisão do estado de fato da filosofia.

Diga-se categoricamente, contudo, que a destruição daquilo que herdamos da história da filosofia “não tem o sentido de arrasar a tradição” por um arroubo iconoclasta. (Heidegger, 1993, p.51). Nada há de aniquilante na destruição programada por nosso filósofo, há muito mais um procedimento gradual de “desmontagem” da suma filosófica que historicamente se estabeleceu. E, com este desmonte – apenas possível desde nossas posições, visadas e conceptualidades atuais – trata-se de analisar os conteúdos, indicar os preconceitos e buscar se liberar do embotamento que o repertório de leituras da tradição, por séculos, aderiu sobre a questão do ser, obstruindo novos caminhos de questionamento do tema. Uma vez liberado este horizonte, uma filosofia que se ocupe do sentido do ser (como deseja Heidegger), encontraria a base originária para interpretação de tal questão ontológica no terreno existencial próprio ao nosso ser-aí. Deste modo, ao reapropriar os conceitos metafísicos no seio da tradição para, então, reconduzi-los ao seu horizonte significativo mais próprio, dependeríamos de entabular um diálogo com a história da filosofia e com a historicidade do existente humano. Com esta senha reformadora, a

questão do sentido do ser, tal como interessa a nosso filósofo, seria conduzida a si mesma a partir das compreensões fáticas possíveis desde nossa própria existência. (Kahlmeyer-Mertens, 2014).

Com os dois tópicos apresentados até aqui, atingimos nosso primeiro objetivo. Com eles, expusemos os traços-força da hermenêutica fenomenológica de Heidegger; indicamos o papel da hermenêutica da facticidade na economia da sua investigação ontológico-fundamental e dissertamos acerca dos pontos mais insinuantes do projeto de uma destruição da história da filosofia.<sup>5</sup> Tais desenvolvimentos parciais prestaram, assim, uma tarefa propedêutica: introduzir a maneira com a qual devemos compreender o procedimento hermenêutico-desconstrucionista de Heidegger; também preparar a compreensão de como a destruição da história da filosofia – ou no nosso caso, já apropriadamente, uma destruição da história da educação – tornaria capaz a já referida liberação de horizonte e a assunção de uma posição de origem que corresponderia a uma revisão histórico-conceitual. Urge agora caracterizar a história da educação como narrativa das concepções educacionais em face de seus fundamentos e descrevermos pontualmente como a hermenêutica da facticidade de Heidegger poderia liberar o sentido das interpretações desse campo de saber, tornando seus fundamentos compreensíveis de modo a permitir novas e mais radicais acepções dos mesmos.

### História como narrativa das concepções de educação

Segundo uma opinião corrente, a história da educação seria, à semelhança a da filosofia, o relato dos acontecimentos passados dessa ciência aplicada. Tal narrativa, diante do obstáculo que a distância cronológica constitui ou

<sup>5</sup> O procedimento desconstrucionista de Heidegger é objeto da recomendável investigação de Grondin (2007). Cf. Referências bibliográficas.

da relatividade provocada pela variedade de visadas, posições e conceptualidade que orientam as interpretações dos referidos acontecimentos, faria com que houvesse uma grande discrepância de avaliações sobre o escopo mais primordial de uma história da educação, bem como sobre seu “objeto” (a educação, ela mesma).

No limiar do século XVIII, o que mais se aproximava do que hoje tomamos por história da educação resumia-se numa compilação de notícias sobre concepções educacionais incertas, impressões sobre práticas pedagógicas supostamente bem sucedidas, relatos de didáticas que pouco se distanciavam dos hábitos dos docentes do passado e opiniões difusas sobre as políticas para a instrução pública. Como podemos entrever, essas narrativas da educação, em seus primórdios, ainda não poderiam granjear a legitimidade de ciência rigorosa.

É apenas na orla do século XIX que são identificados os primeiros esforços por elaborar uma *história da filosofia crítica* e, a exemplo desta, também uma *história da educação*. O marco qualificador para essa mudança, atesta Dilthey (1968b, p.13), “teria sido o estudo particular das fontes com a crítica que se inspira na filosofia de Kant” que, proporcionara uma abordagem verdadeiramente rigorosa da filosofia ao combinar e ordenar as fontes documentais e bibliográficas em sistematização cada vez mais desenvolvida na especial proximidade de Herder.<sup>6</sup> Algo próximo vale ser dito sobre a história da educação que, bem como a história filosófica, se beneficiou, em seu início, da filosofia crítica e, até mesmo, da filologia em

<sup>6</sup> Afirmar que apenas no século XIX a história da filosofia ganhou seu *status* filosófico não significa que não houvessem relatos históricos da filosofia até esta centúria. Referências a autores que assinaram histórias da filosofia no século XVIII (e mesmo anteriores) abundam nos rodapés das obras de Windelband (ao exemplo: J. J. Bruckner, J. G. Buhle e G.G. Fülleborn). O mesmo vale para a história da educação que, como sabemos, já na *Ciropédia* de Xenofonte, encontrávamos notas sobre a formação do homem antigo. O que afirmamos acima é que estas narrativas ainda são dogmáticas (= pré-críticas) e, por isso mesmo, não são reconhecidas por autores como Windelband, Dilthey e Tannemann, como científicas. (Windelband, 1901).

sua feição clássica para historiar a educação como formação cultural (*Bildung*).

Se, mais tarde, porém, a história da filosofia, alçara sua autonomia, tornando-se uma *história filosófica da filosofia* (ao proporcionar, a partir do desenvolvimento de métodos filosóficos e da maior conexão entre sistemas, um melhor conhecimento e expressão conceptual de seus conteúdos pelas categorias da razão), é preciso indicar que a história da educação, por sua vez (ao sofrer, desde cedo, a acentuada influência do positivismo de ciência), pareceu se acomodar ao ofício de compilar enciclopedicamente episódios da educação, por mais que já dispusesse do aparato crítico-filológico. (Dilthey, 1968a).

Ao restringir-se a uma descrição episódica da educação, na qual constaria o registro do afluxo de ideias e tendências na tradição, seja por seus articulistas ou pelas grandes linhas do pensamento educacional (o que, com efeito, já seria acreditar que a educação já constituiria um firme território de estudo),<sup>7</sup> a história da educação não chegou a ter uma lida radicalmente compreensiva com seus fundamentos. Isso porque, padecendo de uma ingenuidade hermenêutica frente a seus próprios conceitos fundamentais, ela não apenas adere quanto repete interpretações dos mesmos, tal como encontradas no seio de sua tradição. Sob os influxos disso que se apresenta como “leituras clássicas”, a tradição não só determina atualidade desse campo conceitual e prático como também governa o seu destino, antecipando sua autoridade às possibilidades próprias ao pensamento educacional.

Com base no dito acima, nos vemos muito à vontade para avaliar que, não fossem as honrosas exceções que as histórias da pedagogia de Dilthey e,

<sup>7</sup> Com a expressão genérica “pensamento educacional”, compreendemos a educação tratada em seus níveis educacional, pedagógico e didático; abrangendo, nestes, seus traços teóricos, metodológicos e materiais.

bem mais tarde, a de Larroyo constituem,<sup>8</sup> a história da educação constituiria apenas uma disciplina acessória, representando, nesta cena, o desalentador papel de criada às ordens das ciências da educação, ou seja, de uma: *Historiae, ancilla educationis*.

### A liberação do horizonte dos fundamentos da educação

Retomando a pergunta incipiente que permaneceu em aberto acima, acreditamos, sim, que a hermenêutica da facticidade e o projeto de destruição heideggeriano funcionem em contextos diversos ao da ontologia fundamental. Nossa abordagem sobre tal tema, no entanto, não seguiria além de indicações de como poderíamos apropriar o procedimento desconstrucionista, tal como compreendido por Heidegger, aplicando-o à história da educação. Embora distanciado do escopo da ontologia fundamental, nossas indicações à *destruição da história da educação* preconizam a liberação de um horizonte no qual a tradição consolidou as interpretações dos fundamentos da educação.

É possível presumir, desde aqui, o quanto a proposta de uma destruição da história da educação é arrojada, afinal, trata-se de acarear interpretações dominantes que possuem atrás de si uma longa história de elaboração. A destruição dos conceitos históricos não deve ser encarada, por isso, como uma revisão do atual “estado da arte” das ciências da educação, pois não se trata de passar em revista a história educacional para, depois,

---

<sup>8</sup> A primeira enfaticamente hermenêutica e a outra com traços do neokantismo de Windelband. Embora sem sustentar a teleologia própria à filosofia do espírito de Hegel (a mesma que, passando às mãos de Windelband, é residualmente identificada em sua *História da filosofia*), a obra de Francisco Larroyo se presta bem a caracterizar a história da educação, pois expõe sagazmente tal história de maneira permitir seu conjunto de forma consistente e conexa, desenvolvendo em cada período seus temas pontuais e pondo em relevo cada problema e a confluência entre as teorias, os métodos e as técnicas da educação. Por esta razão, em sua obra, como já fazia Dilthey, encontramos a disposição por grandes movimentos filosóficos em vez de uma mera ordenação de ideias educacionais.

apreciar o que foi feito de seus conceitos fundamentais em celebrados sistemas educacionais e nas iniciativas de cada época; tampouco está em jogo a instrumentalização da educação para intensificar teorias ou práticas educacionais, pedagógicas ou didáticas.

Uma destruição da história da educação, realizada em meio a uma hermenêutica da tradição, consiste em libertar a conceptualidade de fundo da educação dos preconceitos que obstruem o horizonte propício ao pensamento educacional. Tratar-se-ia, assim, de “desmontar” a tradição para conquistar, por sob seus “escombros”, compreensões mais radicais de seus conceitos e tornar possível uma educação que possua questões que se ocupem propriamente dos fenômenos da educação e não apenas problemas com objetos condicionados. É o que nos diz Heidegger de maneira pregnante (no contexto símile de sua ontologia fundamental):

Desconstruindo criticamente a tradição, não há a possibilidade de desviar-se em problemas apenas aparentemente importantes. “Desconstruir” (*Abbauen*) quer dizer aqui: retornar à filosofia grega, [...] para ver como o que era originário decaiu e permanece encoberto, e para ver como nós estamos em meio a essa decadência. Em correspondência à nossa posição, trata-se de configurar de novo a posição originária, quer dizer, uma posição em que a correspondência a uma situação histórica diferente é outra e, ao mesmo tempo, a mesma. (Heidegger, 1988, p. 68)

É possível derivar dessa passagem indicação necessária de como operar tal destruição. Ela se cumpriria em dois âmbitos de tematização: *um primeiro*, negativo, no qual se abalam as consolidações interpretativas tradicionais e se removem elementos obstrutivos de uma reelaboração radical (destruição do acervo das maiores teorias da educação, por exemplo,

a antiga, com Platão, de modo a dirimir ambiguidades que ofereceriam o risco de nos colocar na pista de problemas apenas aparentemente relevantes). *Um segundo momento*, positivo, no qual, acompanhando os indícios trazidos pela ação destrutiva, se reconduz as interpretações dos fundamentos da educação (por exemplo: o sujeito, o aprender, o ensinar etc.) às fontes de onde seus conceitos foram originalmente projetados (rearticulação das ontologias históricas ao horizonte estruturante de onde se originam sua conceptualidade própria).

Um exemplo concreto deste procedimento no plano da educação é algo que ainda não possuímos no pensamento educacional, mas um paralelo filosófico nos é dado por Heidegger em sua preleção *O sofista*. Nessas lições, Heidegger nos faz ver que apenas destruindo as interpretações tradicionais do texto filosófico platônico e tentando apropriar-se dos aspectos ontológico-existenciais do sofista, no interior da facticidade grega, é que o comportamento sofisticado pode originariamente se mostrar. Assim o filósofo nos diz naquela *preleção de inverno de 1924-25*:

Era efetivamente uma proeminente força espiritual do mundo grego, a partir desse inquestionável poderoso ser do comportamento do sofista; isso, ao mesmo tempo, deixa claro que aquilo em relação ao que ele se comporta, aquilo com o que ele lida como sofista, é a ilusão e o engano. [...] Assim, a partir da concreção e da facticidade do ser sofisticado, a partir da existência de algo assim como um sofista, certamente, para uma consideração que se encontra num estágio mais elevado, aflora o fato de que o não-ser, a ilusão, o engano, é. (Heidegger, 1992, p. 163)

Podemos depreender das palavras do próprio Heidegger que a destruição de um capítulo da história da filosofia nos permitiria a

recondução ao modo concreto e genuíno com o qual o sofista se realiza faticamente no interior daquele mundo histórico. A exemplo de Heidegger, que destrói a interpretação clássica da filosofia de Platão, caberia a nós igualmente destruir as compreensões da educação antiga, tanto a grega, com Platão, quanto a romana, com Cícero; as do renascimento e da reforma, com Melancton e Comenius; a moderna, com Rousseau e Herbart, e, por fim, a contemporânea, com Piaget e Freire.

A desconstrução hermenêutico-fenomenológica de Heidegger desautoriza as interpretações petrificadas da história, permitindo que a filosofia da educação adquira mobilidade e autotransparência, para, então, reconduzir os conceitos fundamentais da educação ao solo que lhe é próprio. Deste modo, retomar os conceitos para radicá-los no seu horizonte, refundando um questionamento de fundo, depende inexoravelmente do diálogo com a história da educação e da facticidade existencial que a esta subjaz.

Enfatize-se, com isso, que essa recondução proporcionada pela destruição repercute tanto nos conceitos fundamentais da educação, quanto na compreensão da realidade humana da qual a educação haure seu sentido e propósito. Ressalte-se, também, que a proposta de uma aplicação do projeto de destruição heideggeriano à história da educação não tem por propósito desconsiderar a tradição, ao contrário, parece sustentar que somente através dessa “apropriação positiva do passado se chega à plena posse das possibilidades mais próprias do questionamento”. (Heidegger, 1993, p.20).

### Conclusões

Assumindo por tema de investigação a contribuição que o projeto filosófico heideggeriano de uma hermenêutica da facticidade traria para pensar os fundamentos filosóficos da educação, nosso artigo se empenhou em

compreender como isso se daria. Cumprimos as tarefas de apresentar os termos da hermenêutica da vida fática, de caracterizar a história como narrativa das concepções de educação em vista de seus fundamentos e, por fim, de descrever como a hermenêutica da facticidade de Heidegger forneceria o capital filosófico inicial para empreendermos a liberação do sentido de certas interpretações de educação tornando seus fundamentos compreensíveis de modo a permitir novas e mais radicais acepções dos mesmos.

Considerando com segura distinção ter realizado satisfatoriamente as duas primeiras tarefas, reconhecemos, por outro lado, que o tratamento da terceira ofereceu menos do que o necessário para ser considerado um “programa de aplicação” da atitude desconstrucionista heideggeriana à história da educação. Julgamos que o presente trabalho teria, sim, indicado a maneira de usar a destruição em favor do pensamento educacional. Com isso validamos a hipótese que tacitamente orientou todo nosso movimento expositivo, a saber: que noções tradicionais da educação (e suas respectivas práticas) seriam compreendidas de modo mais fundamental com o auxílio da hermenêutica fenomenológica de Heidegger.

Cabe ressaltar, entretanto, que muito das indicações dadas em nosso plano de análise não passaram do deslocamento do projeto heideggeriano da destruição da história da filosofia para o âmbito da educação. Este agenciamento dependeu de uma série de ajustes, uma vez que a filosofia (ao contrário da educação) não é uma ciência, tratando-se, pois de uma *ontologia geral*, e a educação, pensada enquanto uma ciência, constitui, por sua vez, uma *ontologia regional* (justamente por não perguntar pelo ente em sua generalidade, substancialidade ou universalidade, como faz a filosofia, mas por indagar pelo ente em uma categoria específica, “regional”, do

saber). Muito ainda há, portanto, que refinar os saldos destes exercícios que não podem se considerar válidos senão sob a qualificação de preliminares.

Uma das maiores dificuldades da transposição do projeto desconstrucionista de Heidegger para a educação foi que, em seu contexto original, a história a ser destruída nos reconduz à experiência existencial do ser-aí (= historicidade); no campo de sua aplicação à educação, no entanto, permanecemos ainda no domínio da conceptualidade própria de uma epistemologia da educação (ou, ainda, de uma filosofia da educação), solo que, por mais que indiscutivelmente ligado à história e aos conceitos fundamentais tão aludidos, ainda constitui um terreno derivado da existência. Uma melhor tematização da relação entre educação e existência acaba, conseqüentemente, por ser um desdobramento requerido para nossas futuras investigações sobre o mesmo tema.

Julgamos que a descrição e análise mais detida das ideias daqueles pensadores, que constituem os maiores teóricos da educação em suas épocas, seriam capazes de deslindar (como acima fez Heidegger com o texto de sua preleção sobre *O sofista* de Platão) modos não apenas da educação se lastrear na existencialidade, quanto, a partir desse, lograrmos implicações ontológicas deste debate.

Ao fim, vislumbramos que, apesar de muito da tentativa de pensar a educação pela via hermenêutica até aqui tenha se pautado na hermenêutica da facticidade (tal como formulada por Heidegger), desdobramentos futuros dessa investigação teriam muito a ganhar ao recorrermos à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

### Referências

- BOSS, Medard. Prefácio à primeira edição alemã. In: *Seminários de Zollikon – Protocolos - Diálogos - Cartas*. Trad. Gabriella Arnhold; Maria de Fátima de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2010, 370p.
- DILTHEY, Wilhelm. Pedagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems In: *Gesammelte Schriften*. Band IX, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 1968a, 238p.
- \_\_\_\_\_. Allgemeine Geschichte der Philosophie. In: *Gesammelte Schriften*. Band XXIII, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 1968b, 811p.
- FIGAL, Günter. *Oposicionalidade – O elemento hermenêutico e a filosofia*. Trad. Marco Antônio Casnova. Petrópolis: Vozes, 2007, 456p.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2012, 479p.
- GRONDIN, Jean. Die Wiedererweckung der Seinsfrage auf dem Weg einer phänomenologisch-hermeneutischen Destruktion. In: *Martin Heidegger – Sein und Zeit*. (Org.) Thomas Rentsch. Berlin: Akademie Verlag, 2007, 320p.
- HEIDEGGER, Martin. Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis). In: *Gesamtausgabe*, Band 65. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2003, 521p.
- \_\_\_\_\_. Meu caminho para a fenomenologia. In: *Sobre a questão do pensamento*. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2009, 95p.
- \_\_\_\_\_. Ontologie: hermeneutik der faktizität. In: *Gesamtausgabe II: Abteilung: Vorlesungen*. Band 63. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1988, 116p.
- \_\_\_\_\_. Platon: Sophistes. In: *Gesamtausgabe II: Abteilung: Vorlesungen*. Band 19. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1992, 668p.
- \_\_\_\_\_. *Sein und Zeit*. 13. ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1993, 445p.
- KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. Da centralidade do conceito de “diferença ontológica” em Contribuições à filosofia. In: *Heidegger e sua época (1930-1950)*. (Org.) Roberto Wu. Porto Alegre: Clarinete, 2014, 266p.

\_\_\_\_\_. *Heidegger & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 98p.

SANDER, Angelika. *Mensch - Subjekt - Person: die Dezentrierung des Subjekts in der Philosophie Max Schelers*. Bonn: Bouvier, 1996, 351p.

LARROYO, Francisco. *História general de la pedagogia*. 5. ed. México: Porrúa, 1957, 662p.

WINDELBAND, Wilhelm. *A history of philosophy*. Trad. James H. Tufts. 2. ed. New York: The Macmillan Company, 1901, 7