

---

## **FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA À REDUÇÃO DA PEDAGOGIA A METODOLOGIA**

Lucas Costa Roxo

### **Resumo**

A separação entre consciência e realidade ocorrida a partir de Descartes com o racionalismo e suas consequências, atinge todas as ciências. A realidade passa a ser representação. O mundo se torna virtualidade. A educação sofre influência do objetivismo e, a pedagogia, como ciência da educação, é reduzida à metodologia. A pedagogia, em certo sentido, fragmentou-se. Sua preocupação não mais se volta para o ideal do dever-ser que é colocado pela educação, mas passa a se preocupar com formas, técnicas e metodologias. A relação investigativa da pedagogia com o conhecimento passa a não ser mais com os meios, mas com os fins. A fenomenologia surge também com a preocupação de superar a antinomia entre sujeito e objeto decorrente do idealismo e do racionalismo. O objetivo desse artigo é mostrar a partir do texto de Edmund Husserl, a *Crise da Humanidade Européia*, que o objetivismo incrustado nas ciências humanas atingiu a educação, reduziu a pedagogia a metodologia e influenciou na biopsicopedagogização da mesma.

### **Palavras-chaves**

fenomenologia, objetivismo, educação, pedagogia, metodologia.

---

Lucas Costa Roxo possui graduação em licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle. Pós-Graduação estrito senso-Mestrado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. É supervisor da EJA ensino fundamental e médio, professor de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Pesquisa em Filosofia com ênfase em epistemologia, educação e processos de aprendizagem; consultor de cursos de extensão formação continuada nos projetos da Unisinos/SESI.

*A denominação mais geral que convém a esta ingenuidade é o objetivismo, que se configura nos diferentes tipos de naturalismo, na naturalização do espírito. Filosofias antigas e modernas eram e seguem sendo ingenuamente objetivas.*

*Edmund Husserl*

## **1 Introdução**

Este trabalho surgiu da preocupação com o reducionismo da pedagogia à metodologia e técnicas. Busca-se percorrer a partir de Descarte o que teria motivado essa redução indo às fontes desse processo de inversão. O presente artigo propõe discutir tal contexto a partir da relação entre pedagogia, conhecimento e educação. Propõe-se repensar a forma de conhecer, porque o conhecimento é sempre conhecimento do mundo e não sua representação, além de abrir o debate sobre a natureza da prática pedagógica.

Metodologicamente esse trabalho é composto de pesquisa bibliográfica, anotações em grupo de discussões, bem como da própria prática docente. O trabalho está dividido em quatro tópicos: a consciência desintegrada do mundo; fenomenologia e educação; a consciência reintegrada; e a redução da pedagogia a metodologias. Esse quarto tópico se subdivide em cinco subtemas: inversão de finalidades, a cientificidade da psicologia e a biopsicologização da pedagogia, conhecimento significativo: a falta e a necessidade de significado, a linguagem e o processo, consciência e objetividade do conhecimento. A explicitação do elemento redutor da pedagogia indica o comportamento crítico como orientador da prática pedagógica.

## **2 A consciência desintegrada do mundo**

A filosofia em seu estatuto se propõe interpretar o mundo em seu sentido mais profundo e apontar uma direção, um sentido ao homem. Dentro dessa perspectiva, duas formas de compreendê-lo se destacam, as quais estão profundamente arraigadas no mundo ocidental de matriz grega. Proveniente diretamente da filosofia grega, com Aristóteles, tem-se o essencialismo e a forma analítica de ler o mundo; e mais recente, a

partir do século XX com Husserl, também com suas raízes lançadas na filosofia grega, têm-se a fenomenologia.

A analítica proveniente de Aristóteles é uma analítica silogística em que se busca demonstrar a relação necessária entre as proposições, considerando falsa ou verdadeira pela relação entre sujeito e predicado. É uma analítica de definições. Tal procedimento se desenvolve pelo método dedutivo e indutivo. Essa filosofia configurou uma forma peculiar de interpretar o mundo, desdobrando-se no idealismo de Descartes e no positivismo lógico. Na obra, *Discurso do Método*<sup>1</sup> ele legitima uma explicação matemática da realidade, principalmente da natureza. O homem em seu corpo biológico é tornado mecânico. Em decorrência da matematização da realidade, o critério de validade da verdade passa a ser a objetividade. O conhecimento válido é o objetivo, pautado pela mensurabilidade. E a partir daí o conhecimento passa a ser o objeto temático das ciências. Com Kant é legitimada a epistemologia. A filosofia passa a ser ciência do conhecimento<sup>2</sup>.

Essa forma de encarar o mundo tem suas consequências e uma delas é o cientificismo, a crença absoluta na ciência. Do cientificismo decorre a técnica e dela seu caráter controverso: o tecnicismo. A crença depositada na técnica acabou por distanciar o homem do mundo vivido. Este é reduzido à condição puramente de objeto. Sujeito e objeto tornam-se realidades independentes uma da outra. Os objetos, a realidade, não são mais as coisas do mundo enquanto existem concretamente, mas são definidas como representações<sup>3</sup> do sujeito. O sujeito a representa, constituindo realidade. Essa é a característica fundamental do idealismo: A consciência *de si* e a consciência *de algo* do sujeito sofrem uma ruptura<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> [...], pois não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem [...] aqueles que só caminham muito lentamente podem avançar muito mais, se sempre seguirem o caminho certo [...] cf. *Discurso do Método*. p. 5.

<sup>2</sup> KANT, *Critica da razão pura*. p. 40-42.

<sup>3</sup> O conceito de conhecimento enquanto representações do sujeito é uma concepção apriorística que exclui a contingencialidade das experiências vividas por esse mesmo sujeito. Representar é tornar real e existente as experiências sem seus conteúdos contingenciais. O representado é virtual e não real, nele existe imagem turvada daquilo mesmo que é representado, as coisas do mundo concreto.

<sup>4</sup> Cf. LUIJIPEN, *Introdução à fenomenologia existencial*, p. 88-89.

### 3 Fenomenologia e educação: a consciência reintegrada

A perspectiva analítica e matemática é apenas uma entre tantas formas de interpretar o mundo dos significados. Outra é a existencial fenomenológica, a qual concebe o mundo como existente e não como representação, mas que possui uma dimensão transcendental que é dada pelos diversos significados do Ser.

A fenomenologia surge com essa preocupação de superar a antinomia entre sujeito e objeto decorrente do idealismo e do racionalismo, propondo o método e a filosofia fenomenológica como forma de voltar às coisas mesmas, ao mundo da vida<sup>5</sup>, como diz Luijpen (1993, p. 110) “um brado de Husserl, volta às próprias coisas, não pretende dizer que as ciências não se ocupam com as próprias coisas, mas visa a filosofia”. Segundo Husserl (2002, p. 90), “o investigador da natureza não dar-se conta de que o fundamento permanente de seu trabalho mental, subjetivo é o mundo circundante (*Lebensumwelt*) vital que constantemente é pressuposto como base, como terreno da atividade sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido”. A volta que Husserl propõe ao mundo circundante é o retorno ao mundo real, o mundo dos significados, da experiência vivida. “O mundo secundário é necessariamente dado sob a forma de um horizonte, isto é, acessível a partir do mundo primordial numa série ordenada de atos e experiências” (Husserl, 2001, p.147). A relação do sujeito que conhece com o que é conhecido não se dão mais pela representação, mas agora pela intencionalidade, ou seja, pela relação direta da experiência presencial.

Husserl diz:

Encontro-me a mim próprio como homem no mundo e, ao mesmo tempo, como tendo uma experiência do mundo assim como um conhecimento científico desse mundo, eu próprio aí incluído [...] a intencionalidade, característica fundamental da minha vida psíquica, é uma propriedade real [...] Qualquer prova e qualquer justificação da verdade e do ser realizam-se inteiramente em mim, e o seu resultado constitui uma característica do cogitatum do meu cogito. (2001, p. 97-98).

Husserl não separa a consciência *de si* da consciência *de algo*. O sujeito que conhece não é isolado do mundo das experiências vividas. Como explicita Luijpen (1993, p. 99):

o conhecimento como direção para e abertura-ao-mundo. O conhecimento, portanto, não é a morada de ‘imagens cognitivas’ na interioridade do sujeito, mas presença imediata do sujeito

---

<sup>5</sup> HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas*. p. 140.

como uma espécie de Luz, uma realidade presente, uma maneira de existir, uma maneira de ser-envolvido-no-mundo.

O conhecimento verdadeiro é aquele que possui o conteúdo *noemático*, o conteúdo significativo no qual o sujeito está implicado.

Aqui se percebe as consequências desse modo de ver a realidade na educação. O que o sujeito conhece é o mundo das experiências vividas. A educação tem na experiência em seu caráter geral sua constituição. Ela situa-se no plano do *dever ser*, da possibilidade e moralidade. Como foi colocada anteriormente, a fenomenologia propõe uma antropologia e uma concepção de mundo e realidade que requer mais uma atitude do que uma intervenção objetivante. O mundo é o mundo dos significados, das experiências vividas. O sujeito não se separa dele, mas encontra-se inteiramente implicado. O caráter implicativo do sujeito no mundo indica que a educação é um processo de auto-educação. Quem se educa é o próprio sujeito à medida que conhece o mundo<sup>6</sup>.

A educação enquanto preocupação com o *dever ser* do homem, aponta para a vivência do mundo como mundo. Ela deve ser para a vivência, para viver a vida. Com isso, tem-se elementos para refletir uma educação significativa, em que o conhecimento que o sujeito possui implica suas dimensões. O conceito de experiência se amplia: ela não é a manipulação tão somente empírica ou experimento. É experiência de si e do mundo, do significado das coisas.<sup>7</sup> O indivíduo não só experimenta o mundo, mas a si mesmo, ao mesmo tempo em que o mundo, pela experiência do indivíduo, ganha sentido. Este possui um conhecimento do mundo e o mundo, pela ação sua, um conhecimento do indivíduo. Desse modo pode-se afirmar que não se educa o sujeito, ele se auto-educa na relação com o mundo.

Pode-se também dizer que a educação do homem deve ser totalizadora, deve em suas diversas dimensões antropológicas, psicológicas, cognitivas e técnicas, visto que o sujeito em seu processo de humanização não deve ser compreendido somente como um sujeito racional. Ele deve ser educado enquanto sujeito que sente e vive a vida, que experimenta o mundo e significa-o. Na linguagem Heideggeriana, o homem deve ser-

---

<sup>6</sup> Essa concepção de educação já está presente nos gregos, com Sócrates. Ela pode ser melhor investigada a partir da obra *Verdade e Método I* do filósofo Gadamer, que ao reinterpretar os conceitos de experiência e linguagem tira consequências de longo alcance para as ciências humanas principalmente para a educação, como a que desenvolve num pequeno livro intitulado *la educación es educarse*, p.10-16, em que concebe a educação, radicalmente, como processo de conversação.

<sup>7</sup> GADAMER, *Verdade e método I*, p. 467, 585-589.

no-mundo enquanto presença e vivência<sup>8</sup>. Vivência aqui é entendida como processo de transformação humana. De acordo com Severino (2001, p. 235), “a educação se revela como experiência intrínseca e profundamente humana”. Essa relação entre educação e fenomenologia mostra que é pela educação para a vivência em seus significados que o homem se humaniza em sua totalidade.

Por um lado, o *dever ser* da educação é para a vivência significativa a fim de evitar a objetividade do mundo, por outro percebe que a educação sofreu grande influência da concepção idealista. Basta ver que ainda hoje ela está atrelada ao sistema do trabalho. Educação tem se prestado a desintegração do homem pela sua fragmentação e pela forma que ainda se encara o conhecimento. Um conhecimento que fragmenta o Ser, porque é fragmentado. Esse processo aconteceu em todas as ciências de acordo com Husserl (2002, p. 86): “esta ingenuidade inevitável, no começo, envolve a todas as ciências. Dito mais exatamente: a denominação mais geral que convém a esta ingenuidade é o objetivismo, que se configura nos diversos tipos de naturalismo, na naturalização do espírito”. As consequências do objetivismo das ciências são suas fragmentações. E não só das ciências naturais, mas também das humanas, decorrente da separação sujeito-objeto em que o sujeito é reduzido a objeto.

Com esse rastreamento preliminar da situação contextual das causas do tema aqui tratado têm-se condições de tematizar e localizar com precisão o denominador comum de redução da pedagogia à metodologia.

## **4 A redução da pedagogia à metodologia**

O objetivismo e o cientificismo em suas diversas tendências atingiram as ciências humanas, como a psicologia e a educação, gerando um distanciamento de suas respectivas finalidades.

### **4.1 Inversão de finalidades**

A influência do objetivismo na educação mudou as diretrizes da pedagogia. A educação como investigação crítica, teórico-especulativa das práticas pedagógicas, em certo sentido, fragmentou-se de modo que sua preocupação não mais se volta para o

---

<sup>8</sup> HEIDEGGER, *Carta sobre o humanismo*, p. 79-80.

ideal do *dever ser* que é preconizado pela educação, mas passa a se preocupar com formas, metodologias. A preocupação da pedagogia com o conhecimento passa a ser de fim e não mais de meio. O conhecimento não é visto mais em sua totalidade como elemento educativo, mas é visto como instrumento, conhecimento técnico e instrumental. O *dever ser* moral da educação passa a ser o conhecimento, meio para se chegar ao *dever ser*. Uma vez que o conhecimento é meio e não fim da e para educação do homem, qual seria o meio para se chegar ao conhecimento – um conhecimento carente de conteúdo noemático, um conhecimento representativo? A resposta a essa pergunta é clara, a metodologia. É ela, então, que passa a ser o centro de preocupação da pedagogia. E não mais o método. Método são princípios que garantem formas diversas de se chegar à determinadas finalidades. O que aconteceu na educação foi que os princípios e as finalidades e o método, foram invertidos pela forma, pelos meios e técnicas, pela metodologia. A redução da pedagogia à metodologia se deve a essa inversão de *fins*. A inversão de fins de que se fala é o movimento ou perspectiva epistemológica reorientada do ser para o fazer, do conhecimento como meio educativo para o conhecimento como fim instrumental.

#### **4.2. A cientificidade da psicologia e a biopsicologização da pedagogia**

A pedagogia enquanto ciência da educação ‘perde’ seu status. Quem conduzirá, no âmbito científico, a educação? A psicologia de cunho naturalista, biológica. Uma vez que a psicologia de orientação comportamentalista e biologicista têm conduzido o conhecimento científico da prática pedagógica em termos de conteúdos e método, pode-se até mesmo dizer que o conteúdo da pedagogia tem sido fruto do esforço científico da psicologia e não fruto da cientificidade da pedagogia. Isso é evidente do ponto de vista teórico tanto quanto da prática. São os *biopsicopedagogos* que têm produzido as teorias que dão suportes aos métodos hoje usados na prática pedagógica: Piaget, Vygotsky, Skinner, Emilia Ferreiro<sup>9</sup> entre outros. Existe exceções, mas suas influências são, restritas e recentes. A pedagogia se quiser reassumir seu status de ciência da educação e

---

<sup>9</sup> “como se sabe, a pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle... um exemplo disso é Emilia Ferreiro, Vygotsky, Luria. SILVA, Tomaz Tadeu, p. 1-5.

contribuir para que a educação também seja uma ciência de compreensão da vida humana, deve voltar àquilo que a possibilita existir como ciência da educação: Ao *dever ser* que a orienta.

### 4.3. Conhecimento significativo: A falta e a necessidade de significado

A pedagogia que aqui se postula é uma pedagogia da práxis vivencial. Uma pedagogia em que método, metodologia e experiência, conhecimento noemático – o conhecimento que possui o conteúdo da experiência *racioemocional* ou logopática de todo ser que se coloca na experiência do mundo – conduzam o indivíduo à sua humanidade. Essa pedagogia está implícita nas experiências do humano. A própria vivência é pedagógica, ou seja, conduz o indivíduo, a partir de sua efetividade no mundo dos significados, ao seu mais alto grau de educação – à consciência de finitude. Se a pedagogia pretende isso, o conhecimento torna-se um meio significativo, e não uma ordem de saber simplesmente abstrata e técnica, carente de conteúdo vivencial, mas que possui a dinâmica da relação intencional do indivíduo com o mundo. Assim, o significativo faz parte da vivência intencional do conhecimento do mundo e não algo que, de fora, seja adicionado a ele, como um adereço que o signifique. Aliás, hoje se fala muito de que o conhecimento tem que ser significativo<sup>10</sup>, mas por que isso? Decerto porque o conhecimento é algo carente de *noema*, de significado e precise, portanto, ser *re-significado*. É um conhecimento baseado na separação razão-mundo<sup>11</sup>, em que a subjetividade não é levada em conta. É um conhecimento oco. A necessidade que se tem hoje de significar o conhecimento, denuncia a insuficiência de tal conhecimento no processo de educação do homem.

---

<sup>10</sup> Dentro das teorias de aprendizagem, o teórico que propõe – mesmo que a partir da perspectiva biopsicopedagógica construtivista significar os conteúdos ou conhecimentos do sujeito é David Ausubel com sua teoria da aprendizagem significativa. Ela mostra que o processo de intencionalidade da consciência está na base da relação significativa do homem com o mundo o que possibilita compreendê-lo. Segundo Marco Antonio Moreira “o cognitivismo de Ausubel é um caminho para estudar o ato de formação de significados ao nível da consciência, ou em outras palavras, ao estudar o ato da cognição.” São Paulo: Centauro, 2001. p. 11-12.

<sup>11</sup> Mundo aqui é a realidade que possibilita as experiências dos indivíduos, enquanto a razão e o indivíduo em todo seu ser presente atuam na experiência.

#### 4.4. A linguagem e o processo

Não é necessário um exercício apurado para se perceber a redução da pedagogia. As falas dos profissionais dessa área, no plano pragmático a denunciam: ‘como fazer?’ ‘O *como fazer* é que é a questão!’ Que meio usar? Que técnica aplicar? Não que elas não tenham que serem feitas pela pedagogia, visto que sua meta também é a concretização e efetivação daquele *dever ser* da educação. A questão é que ela praticamente ofuscou de seu horizonte o por quê? E o para quê? Se a pedagogia quiser superar esse reducionismo deve mudar também sua linguagem. Aliás, é pela linguagem que começam as mudanças, já que na linguagem também estão explícitas e implicitamente experiências práticas.

A inversão da qual se falou acima, levou a um discurso sobre o processo. Como a finalidade não importa, mas os modos e os meios, o processo é fundamental. Só que isso é um disfarce, é uma face da inversão. Esse enfoque no processo diz que para conduzi-lo é fundamental a metodologia. A ênfase no processo, apesar de ser uma conquista na pedagogia, relegou a finalidade – o *dever ser* da educação – a segundo plano. A pedagogia já não consegue responder ao desafio do *dever ser* educacional. E com novos problemas e necessidades na prática pedagógica, surgem outros campos de saberes como psicopedagogia a neuropedagogia.

Para situar melhor a crítica ao conceito de processo é importante recordar que tanto a palavra quanto a sua idéia está situada no contexto da discussão filosófica e pedagógica entre natureza e história. A investigação científica do século IX e parte do século XX conduziu à consciência científica de que os princípios últimos da natureza não poderiam ser acessados, porque pertencem à esfera divina e, conhecer as causas de tais princípios significaria conhecer a mente de Deus, o que para os físicos era absurdo. Se não se podem conhecer os princípios primeiros da física em absoluto, resta voltar-se para aquilo que o próprio homem criou com sua mente finita, à história. Foi a descrença na pretensão do subjetivismo moderno e na possibilidade de se conhecer o mundo em si que levou o homem a pensar a história. Dois filósofos marcaram essa reviravolta. Vico, considerado o pai da história moderna e Hegel, filósofo dialético e sistemático que teorizou e concebeu a história como processual.

Vico afirmava que são os homens que fazem a história e por isso podem conhecê-la. Segundo Arendt (2007, p. 88), para Vico “a história é feita por homens,

exatamente do mesmo modo como a natureza é feita por Deus”. Isso significa dizer que a verdade histórica pode ser conhecida. Esse deslocamento da natureza para a história, coloca a ênfase justamente na questão de *como* acontecem os fatos. A ênfase é no *modo como* se dá a história, portanto, no processo. Essa é uma idéia positivista, que tem como fundamento a existência de um método pelo qual se teria acesso à verdade dos fatos históricos. Com essa perspectiva, na história também se faria natureza. Essa segunda natureza poder-se-ia chamar cultura. Outro autor que tratou e considerou a história e o conhecimento como processos de criação e construção do homem foi Hegel. Para ele história é categoria fundamental. É nela que o conceito se torna objetivo, o espírito absoluto, o conhecimento intermediado e a história processual. Desse modo, “pensar com Hegel, que a verdade reside e se revela no próprio processo temporal é característico da consciência histórica moderna. (Arendt, 2007, p. 101). Dentro dos limites da modernidade, o conceito de processo sintetiza movimentos naturais e históricos do saber e do conhecimento. De acordo ainda com Arendt (2007, p. 94) “a noção de processo não denota uma qualidade objetiva quer da história, quer da natureza; ela é o resultado inevitável da ação humana”. O movimento de desdobramento do conceito de processo evoluiu do âmbito físico-natural ao biopsiconeuronal.

Este movimento ocorre também nas ciências humanas, a partir da consciência histórica. Os conceitos derivados daí são os de desenvolvimento, progresso e construção. Nas ciências naturais, o movimento vai das leis físicas fixas para as leis quânticas probabilísticas. Na física quântica segundo Capra (2007, p. 75) “podemos apenas prever a probabilidade” e tais probabilidades “são probabilidades de interconexões entre coisas” que podem ser entendidas como “interconexões, ou correlações, entre vários processos de observações e mediações”. A possibilidade quântica se configura como movimento processual. No plano estritamente biológico se constata também que os sistemas vivos, humanos e animais são sistemas processuais. Essa concepção se desenvolveu no âmbito da ciência da consciência e da psicologia. Na epistemologia, a relação de conhecimento também é uma relação processual de construção entre sujeito e objeto. Como isso ocorre no plano cerebral e mental? Esse foi o passo decisivo para a investigação neuronal e o surgimento da neurociência.

Afinal, o conceito de processo passou a fazer parte dos diferentes jogos de linguagens científicas, principalmente na pedagogia e na educação, através da psicologia. Se por um lado esse conceito mostra a dinamicidade da vida física e

biológica, psíquica e histórica, por outro lado mostra-se ambíguo na medida em que é resultado de uma ciência que busca objetificar as coisas através de métodos empíricos com técnicas capazes de manipulá-las. Ora, é justamente aí que se situa a crítica que se faz à pedagogia. A consequência desse conceito na pedagogia é a metodologização e a burocratização da prática pedagógica. Dentro do discurso filosófico-pedagógico o conceito de processo ganhou universalização e autonomia. De acordo com Arendt (2007, p. 96), “o processo, que torna por si só significativo o que quer que por ventura carregue consigo adquiriu, assim um monopólio de universalidade e significação”. Se levar a redução da pedagogia a metodologia às últimas consequências perguntar-se-á não só pelo seu status de ciência, mas afinal qual o papel do pedagogo e se ainda ele se justifica, tal como a pedagogia.

#### **4.5. Consciência e objetividade do conhecimento**

A crítica a se fazer a partir de Husserl à pedagogia e sua determinação metodológica pela psicologia da aprendizagem é que a objetivação do conhecimento atingiu o saber do sujeito. Ou seja, o conhecimento do sujeito pode ser medido, como se pudesse entrar em sua consciência. Isso se percebe na forma avaliativa que se configurou na educação. Se o conhecimento é objetivo, a avaliação também deve ser “objetiva” para tanto se aplica testes e provas objetivas a fim de mensurar a inteligência como ocorre nos célebres testes de QI. Com o surgimento da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a inteligência deixa de ser algo mensurável para ser capacidades desenvolvidas.

Para a fenomenologia o conhecimento é objetivo, mas não objetivável, porque para Husserl o conhecimento se dá pela intencionalidade na consciência do sujeito e não pode ser mensurado. Segundo Severino (2001, p. 105), a fenomenologia visa a compreensão e não a explicação das coisas. Husserl (2002, p. 93) afirma que “o espírito é, por essência, capaz de exercer o conhecimento de si mesmo, e como espírito científico é capaz de exercer o conhecimento científico de si, e isto reiteradamente”. Para ele há conhecimento de alguma coisa que não seja também conhecimento de si. O conhecimento auto-implicativo. E desse modo não se educa para conhecer e nem se conhece para se educar. O sujeito se auto-educa vivendo o mundo. Se assim não fosse, o conhecimento também não seria educativo. Conhecimento e sujeito não se separam,

relacionam-se intimamente de forma que o conhecimento se torna pedagógico, ou seja, educativo.

Em conclusão, o trabalho apresentou a idéia de que a pedagogia foi reduzida à metodologia e isso se deve a concepção objetivista do conhecimento, que inverteu as finalidades pedagógicas e educacionais do conhecimento. Para chegar a essa conclusão, o importante estudo de Edmund Husserl *A Crise da Humanidade Européia*, ajudou a criticar o modelo de educação que se tornou hegemônico na cultura ocidental marcada pelo reducionismo dualista sujeito-objeto, teoria-prática. A constatação dessa redução na pedagogia proporcionou identificar a intrínseca relação entre educação e conhecimento bem como apontar para uma postura crítica diante da prática docente. A objetificação na educação só alarga a separação entre consciência e mundo, entre o sujeito e suas experiências. E aponta, por outro lado, a uma educação voltada para vivências das diversas dimensões do mundo: Educação como *dever ser* para a qual a pedagogia deve se esforçar para fazer de sua prática ciência. Em fim, a pedagogia não pode se reduzir a processos de aprendizagem, nem tampouco à burocratização por uma metodologia reducionista.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. Maria Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 2007
- GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método I*; tradução de Paulo Flávio Meurer. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco 2003.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Tradutor Pinharanda Gomes. Lisboa. Guimarães Editores, 1985.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Trad. Urbano Zilles. 2.ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Meditações cartesianas: Introdução à fenomenologia*. Tradução Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LUIJPEN, W. *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: EPU, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre 18(2): 3-10, jul/dez. 1993.