

# Cotidiano e Educação: a escola como mundo da vida. Uma leitura a partir do *Lebenswelt* Husserliano

Márcio Danelon

## Resumo

*O presente artigo pretende ser uma reflexão sobre a educação escolar a partir do conceito de Husserl de Lebenswelt, presente na obra La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale. Nesta obra, o autor faz suas críticas ao processo de matematização do mundo visto a partir das ciências positivas. Pretendemos, neste texto, apresentar a Pedagogia como uma ciência da educação e apresentar, a partir do referencial de Husserl, a proposta de se pensar a educação escolar como o espaço do mundo da vida (lebenswelt), ou seja, uma educação para além da objetividade da ciência da educação.*

**Palavras-chave:** Educação; Fenomenologia; Husserl; Pedagogia.

## Daily Life and Education: the school like world of life. A reading from the *Lebenswelt* of Husserl

### Abstract

*The present article intends to be a reflection about the school education from the concept of Husserl from Lebenswelt, present in the book La crise des sciences européennes et la phenomenology transcendantale. In this book, the author makes your critical to the process of world mathematisation seen from the positive science. We intend, in this text, to present the Pedagogy likes a science education e present, from the Husserl reference, the proposal of thinking the school education as the space of the world of life (Lebenswelt), in the other words, an education for beyond the objective of science education.*

**Key words:** Education; Phenomonology; Husserl; Pedagogy.

### Introdução

O homem é um ser de projeto, é um ser que se realiza na projeção de si na transcendência de seu estado atual para o vir-a-ser. Este vir-a-ser emerge como produto de seus desejos e projetos, trazendo ao homem sua particularidade de ser um ente em contínuo estado de constituição, de formação e de produção de si mesmo. Como projeto de si mesmo, o homem é um ser condenado ao inacabado; suspenso de sua própria constituição antropológica, o homem é um ente jogado ao abismo sem fundo de seu próprio ser, cuja queda é perene, contí-

nua: foi-lhe roubado a possibilidade de dizer quem é, de definir-se enquanto sujeito da própria tessitura demarcadora de si mesmo. O homem é um ser ausente de si mesmo. Quando o homem faz o exercício reflexivo de distanciar-se de si mesmo, de proceder ao distanciamento de si para si mesmo, num processo de estabelecimento do procedimento metodológico de produção de conhecimento de si mesmo, ele depara-se com o abismo da própria existência, depara-se com a queda contínua de si mesmo, com a suspensão de seu próprio ser. O homem é estrangeiro de si mesmo. A crise do homem é a crise de si mesmo, crise de seu próprio ser. Refiro-me à crise de Roquentin de *A Náusea* quando da sua descoberta de que a náusea não é um ente que se encontra no mundo, que se examina, que se estuda, que se diagnostica e que se trata, mas trata-se da descoberta de que a náusea é ele próprio:

... subitamente, de repente, o véu se rasga: compreendi, *vi*.

Não posso dizer que me sinto aliviado nem contente; ao contrário, me sinto esmagado. Só que meu objetivo foi atingido: sei o que desejava saber; compreendi tudo o que me aconteceu a partir do mês de janeiro. A Náusea não me abandonou e não creio que me abandone tão cedo; mas já não estou submetido a ela, já não se trata de uma doença, nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu. (SARTRE, 1983, p. 187)

O véu que encobre a existência de Roquentin se rasga. Este mesmo véu que todo ser humano insiste em usar, insiste em tomar para si como sendo sua identidade, seu ser, como a verdade de si mesmo, se dissolve. A instauração da crise em Roquentin é a descoberta de que aquilo que nos constitui, pra além do véu que nos maqueia, é apenas uma massa disforme, gosmenta, ou seja, a própria náusea. É essa crise da descoberta da existência em má-fé que conduz o ser humano à busca desenfreada de si mesmo, de algo que o constitua enquanto sujeito.

É a descoberta da crise de si mesmo, de ser ausente, suspenso de si mesmo e estrangeiro de si mesmo que leva o homem a perguntar-se: como nos transformamos no que somos? Quais caminhos, trilhas, sendas e veredas percorremos em nossas travessias e que permitem que nos tornemos algo diferente de todos os outros? O que nos constitui enquanto sujeitos? Entre muitas, estas são perguntas que tangenciam o nosso tema. O homem e sua condição humana de busca e descoberta de si mesmo. É do cenário dessa crise e dessas interrogações sobre si mesmo que encontramos um móbile plausível para refletirmos

sobre educação, particularmente aquela concepção de educação que objetiva a instituição de uma subjetividade demarcadora da existência humana.

## **Educação e Cultura**

Isto posto, devemos afirmar inseparabilidade entre educação e o mundo humano. De fato, a educação é um fato na vida de todo homem. A realidade humana está envolvida, em suas diversas situações cotidianas, pela educação. O homem a encontra nos fatos mais corriqueiros da vida, seja durante o lazer - televisão, cinema, teatro, leituras, passeios a parques, praças, museus, etc -, seja nas relações sociais - convívio com seus pares e amigos -, ou mesmo nos espaços institucionalizados educacionais - faculdades, escolas, universidades, centros culturais, centros de formação, etc. Para além do fazer parte do mundo humano, a educação apresenta, ou melhor, é portadora do mundo humano. Quero dizer com isso que a educação, através das diversas instituições sociais que a representam, traz a tona para as pessoas o universo cultural que o homem produz historicamente. Isso significa que nossa língua, nossos costumes, valores, nossa produção artística e científica, nossa ideologia encontra na escola uma retaguarda, uma moradia. A educação é exatamente este mecanismo de preservação e vinculação da cultura, constituindo-se como medida e mediadora da cultura, numa relação dialética em que a educação é construção cultural e a cultura é produzida, preservada, valorizada e socializada pela educação. Para Antonio Joaquim Severino,

[...] educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. (2002, p. 67)

Além de fazer parte da vida humana e de ser a retaguarda para preservação, produção e socialização da cultura, a educação opera o papel fundamental de humanizar o homem, ou seja, é pela educação que as tintas de humanização que pintam nosso mundo tal que ele se encontra. O homem se faz ser humano pela sua prática social consigo, com o outro e com o mundo. Assim, a educação é exatamente este processo de interação do homem com a natureza e com a cultura, processo de enquadramento numa cultura e numa sociedade, processo

de humanização do animal homem. Nesse caso, é pelo processo educativo que aprendemos e nos tornamos seres humanos, ou seja, a aquisição da linguagem, dos símbolos e significados do mundo vem ao animal humano pela educação. A educação é

[...] o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] (SAVIANE, 2005, p. 13)

Todo o universo humano sintetizado nisso que chamamos de consciência é estruturada pela interação homem/mundo efetivada pela educação. A produção da subjetividade, ou seja, tudo isso que o homem pensa de si mesmo e do mundo, tudo que se produz sobre si e o mundo, é uma construção cultural produzida essencialmente pela educação. Nesse caso, quando a educação socializa a língua, os símbolos, os significados, a religião, etc, ela efetiva o processo de humanização do homem. Na medida em que nosso mundo está organizado e estruturado em conceitos, valores, idéias, ideologias - definições do que cada coisa é, do que foi feita e qual a sua finalidade - o mundo é culturalmente produzido, ou seja, o mundo é uma construção humana. Na esteira de que o mundo e o homem são construções culturais, pertence a educação a tarefa de preservar, produzir, valorizar e socializar essa cultura que permeia todo o mundo humano.

Hannah Arendt, em *Entre o passado e o futuro*, assinala uma das mais sutis e profundas justificativas para a pertinência da educação na vida humana, neste cenário de vinculação entre a educação e o mundo da cultura como expressão do *homo faber*. Para ela, a educação se faz necessária porque pessoas nascem e passam a possuir existência. Nas palavras de Hannah Arendt "... a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo". (2000, p. 223) A autora não se refere às finalidades da educação, vastamente exploradas em nossos dias pela mídia: de que ela se constitui num elemento importante de ascensão social; de que é pela educação que se entra, permanece a ascende no mercado de trabalho; de que ela é fundamental na formação da cidadania, de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A educação, para ela, simplesmente existe e se faz necessária porque pessoas nascem, existência vêm ao mundo e precisam se constituir enquanto pessoas. A

educação, nesse caso, existe simplesmente pelo fato de pessoas nascerem, de pessoas virem ao mundo destituídas de toda cultura e que precisam, através da educação, serem formadas. A natalidade marca a emergência do homem no mundo humano como um ser de transcendência de si próprio, ou seja, um ser que se almeja para além de seu presente, de sua condição histórica e que, portanto, se realiza e se define em seus próprios projetos, reflexo mais acabado de seus desejos. A educação, diante da natalidade, irá dar os contornos, as cores e as formas do mundo humano. É assim que a essência de toda educação é o nascimento. Se a premissa de que a educação existe porque pessoas nascem e que é ela que apresenta ao homem o mundo da cultura, devemos compreender a educação como a instância formadora do homem como ser de cultura. A dimensão do humano, enquanto expressão da cultura, é apresentada ao homem pela educação fazendo dele um ser-no-mundo-humano. Precisamos, neste caso, da educação para nos constituirmos como pessoas inseridas numa cultura que é a expressão mais acabada do homem. Nesse cenário, Kant afirmou, em suas aulas no *pedagogium*, publicada sob o título *Sobre e Pedagogia*, que “O homem é a única criatura que precisa ser educada”, (Kant, 2004, p. 11) exatamente porque o homem é um ser que não vem pronto para o mundo. Se a natalidade lança-o no mundo como um existente que precisa tomar contato, assimilar e processar os dados da cultura, é pelo ferramental cedido pela educação que irá se efetivar esse procedimento de inserção na cultura.

A educação é uma experiência tipicamente humana porque nela se dá a emergência do sujeito como um ser único, ou seja, a educação permite ao sujeito constituir-se como singularidade. Essa concepção de educação como produção de singularidades que estamos defendendo possui características de autonomia e liberdade, conforme encontramos num texto de Sílvio Gallo: “... uma educação voltada para a *singularização*, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativos e autônomos é a que pode contribuir para a construção de *cidadãos ativos*, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade”. (2004, p. 143, 144) Ora, a natalidade incrusta o homem no meio do mundo, joga-o como um existente em meio da massa de pessoas e coisas que constituem o mundo humano. Como mais um ente em meio de milhares de outros, o homem está fadado a enfrentar sua própria existência, ou seja, tem que se haver com a sua cotidianidade, com seus desejos, com seus projetos, com sua vida, enfim. Ora, a educação permite a este ser jogado no meio do mundo que, em última instância, está solitário na medida em que ele e somente ele é respon-

sável por si próprio, constituir-se como uma singularidade, como uma autarquia, como um ser único e exclusivo. O projeto que cada um lança a partir de si mesmo, encontra na experiência da educação uma possibilidade de realização. Daí toda a potencialidade afirmativa que a experiência da educação carrega em si. É no mundo da cultura, em que sujeito é lançado como existente que se processa a experiência da educação. Esta se configura como uma relação tensional que o sujeito instaura com os outros sujeitos e com o mundo da cultura. Não somos simplesmente produzidos pela cultura que nos situamos, não somos simplesmente produtos da ação que outros atores exercem sobre nós. Tal entendimento de educação encontra-se em Durkheim: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre a que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social”. (1984, p. 17) Emergida da relação entre os sujeitos e o mundo da cultura, a experiência da educação é única para cada existente que a experimenta. A produção de si somente se faz nessa relação se o sujeito não for simplesmente um expectador, mas que, inserido nessa relação tensional entre si mesmo, o outro e o mundo, crie e produza a si mesmo a partir de seus projetos e desejos. Trata-se aqui de uma educação como experiência estética de si, ou seja, que a experiência da educação seja o cenário para que o sujeito emerja como uma obra da sua própria criação: autêntico, único e diferente. Remeto-me a Nietzsche, particularmente no *Schopenhauer como educador* essa idéia de uma educação como experiência estética de si, uma educação como produção criadora de si mesmo, uma experiência educativa como produção de singularidades. Nas palavras de Nietzsche:

Mas, ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência nesse momento preciso é o que nos encoraja mais fortemente a viver segundo nossa própria lei e conforme nossa própria medida [...] Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. (2003, p. 140)

Mais adiante, concluir Nietzsche reafirmando a necessidade que cada sujeito tome para si o destino da própria vida:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu.

Certamente existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Pra onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho. (2003, p. 140, 141)

A emergência da singularidade, a criação de si como estética da existência tem na experiência da educação um momento privilegiado para isso. A tarefa da educação, nesse caso, é a autoprodução do sujeito a partir de si mesmo; é formar o sujeito não de fora para dentro, mas trata-se de uma formação como criação de si. Para Nietzsche, os verdadeiros educadores são os libertadores do sujeito, libertadores de todo processo de massificação, de formação de sujeitos iguais, de sujeitos do rebanho. Os educadores são os libertadores dessa educação tacanha que elimina o diferente e que promove um tipo de homem gregário, aquele que vive segundo os valores dos outros, ou melhor, que é aquilo que o outro faz dele, ao modo da educação durcarmiana, conforme vimos. Para Nietzsche, ao contrário,

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. E eis aí o segredo de toda formação, ela não procura os membros artificiais, os narizes de cera, os olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta formação. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas, ela é efusão de luz e calor, o murmúrio amistoso da chuva noturna. (2003, p. 141, 142)

Essa educação proposta por Nietzsche constitui-se na libertação do sujeito do modelo de formação do homem gregário, deste homem servo do sistema e da moral vigente. A educação para a singularidade apresentada pelo filósofo alemão não procura formar habilidades específicas para o homem, como por exemplo, educação para o exercício profissional, para aprovação em vestibular, educação como modo de ascensão social, como exercício da cidadania, como formação da consciência crítica, etc. A educação para a singularidade está a passos

largos de distância de toda essa forma de, nas palavras de Nietzsche, produção de “membros artificiais”. Estes modos de educação são somente báculos que servem de apoio para uma existência degenerada, que cumpre somente com uma função social, que está atrelada aos valores sociais, porque se constitui, enfim, num sujeito do rebanho: educado para ser igual a todos.

De fato, não são nossos educadores ou o *status quo* vigente que nos devem dizer quem devemos ser, como devemos agir, o que valorizar na vida; não são eles que devem ditar nossos gostos, definir nossos projetos, apontar para onde devemos caminhar, demarcar nosso modo de viver. Essa educação forma membros artificiais que em nada nos auxilia diante da instauração de crise tal qual experienciada por Roquentin narrada acima. A existência de Roquentin era um blefe porque sua formação de historiador que lhe permitia definir-se como ser-historiador ao modo da autodefinição “eu sou historiador” foi o membro artificial que o conduziu à crise e que não lhe ajudou a superá-la.

Ao contrário disso, emerge como altamente afirmativa essa concepção de educação como experiência para a singularidade. Aqui, a educação é processo de afirmação de si próprio, é terra desde onde brota a emergência de sujeitos únicos, criadores da própria existência, que tomam as rédeas da própria vida, criando-a como fruto de seus próprios projetos e desejos. Aqui, a educação é sempre transcendência, superação, refinamento de si próprio, é sempre criação e recriação da vida, é sempre, enfim, potencialização afirmadora de si próprio, de seu modo de vida, de seus valores e seus projetos. A educação para a singularidade constitui-se numa experiência educativa única para cada indivíduo, como uma criação estética de si mesmo. A educação, para Nietzsche, deve seguir o “princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepitível [...] ele é único e original” (2003, p. 139), promovendo o seu afastamento da massa, do rebanho, para seguir a máxima “Sê tu mesmo!”. (2003, p. 139) Como essa educação é puramente afirmadora de si mesmo, é sempre superação e transcendência da condição atual, é sempre refinamento e potencialização de si e de seu modo vida, é, enfim, sempre enobrecimento da própria existência, a instauração da crise ao modo de Roquentin é um elemento positivo, pois corrobora com os princípios da transcendência, da superação e da afirmação criadora, presentes na educação para a singularidade. Mais do que isso, a instauração da crise é elemento imprescindível, pois é desde onde o novo brota de forma mais forte, mais afirmadora e mais refinada. É isso que encontramos nas palavras de Zaratustra, em seu ro-

mance de formação<sup>1</sup>:

O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um *passar* e um *sucumbir*.

Amo Aqueles que não sabem viver a não ser como os que sucumbem, pois são os que atravessam.

Amo os do grande desprezo, porque são os do grande respeito, e dardos da aspiração pela outra margem.

Amo Aqueles que não procuram atrás das estrelas uma razão para sucumbir e serem sacrificados: mas que se sacrificam à terra, para que a terra um dia se torne do além-do-homem [...]

Amo Aquele cuja alma é profunda também no ferimento, e que por um pequeno incidente pode ir ao fundo: assim ele passa de bom grado por sobre a ponte [...]

Amo todos Aqueles que são como gotas pesadas caindo uma a uma da nuvem escura que pende sobre os homens: eles anunciam que os relâmpagos vêm, e vão ao fundo como anunciadores. (1983, p. 227, 228).

No mesmo Zaratustra, Nietzsche afirma o caráter afirmativo do caos: “Eu vos digo: é necessário ter em si, ainda, o caos, para parir uma estrela dançante. Eu vos digo: vois tens ainda o caos dentro de si” (1997, p. 12). Como criação de si e produção de singularidades, a experiência da educação alimenta-se dessa existência que está sempre na “corda estendida sobre o abismo”, entre o que era e o que deseja se constituir, num contínuo processo de recriação de si. É a crise de Roquentin em Sartre ou o caos em Nietzsche o alimento dessa educação para a transcendência.

Essa concepção da educação como experiência da singularidade, além de afirmativa, é, também, subversiva. Ora, a própria educação pode e constituir num processo subversivo de toda ordem porque gravita na dimensão política. Dito de outro modo, a educação é um problema tratado na órbita do Estado, como um problema político exatamente porque interfere na constituição de pessoas, ou seja, que tipologia de homem a educação forma. Esta tipologia pode caracterizar-se pela produção sujeitos singulares, sujeitos do rebanho, cidadãos atrelados aos interesses do Estado, do comércio, da religião, entre outras. Assim, existem

---

<sup>1</sup> A tese de que *Assim Falou Zaratustra* é um romance de formação aparece em Roberto Machado, especificamente na obra *Zaratustra, a tragédia nietzschiana*.

interesses políticos no trato com a educação, pois a constituição e a manutenção da vida gregária está intimamente ligada a tipologia de sujeitos formados pela educação. É por isso que em Platão a educação é tratada com um problema de Estado; durante toda a Idade Média sempre fora um problema tratado pela Igreja e na modernidade como um assunto de íntimo interesse da burguesia.

### **Escola como *Lebenswelt* ou o caráter científico da educação?**

A invenção da escola, como o espaço formal e por excelência de produção e formação de pessoas foi decisiva para a concretização de uma tipologia de homem acordado aos interesses dos discursos que organizam o mundo social. Foi constituída como um importante instrumento de controle sobre pessoas e seu processo de formação, pois a escola é o lugar de vinculação dos discursos e valores predominantes na cena social. Assim, escola se emergiu tomando para si as pessoas que nascem como a matéria básica de sua atividade formativa. De fato, o cuidado com aqueles que nascem, não pelo que são, mas, principalmente, por aquilo que podem se tornar tem se constituído historicamente como uma preocupação central na educação escolar. Nesse caso, a escola não educa para aquilo que a pessoa é, mas por aquilo que ela pode se tornar, para a tipologia de sujeitos que se deseja.

Diante de um assunto primordial para o mundo social como é o caso da educação, a escola vem exatamente ocupar-se desse tema como um espaço instituído e preparado para tal empreitada. Para legitimar-se como o espaço por excelência do cuidado com a formação de tipologia de sujeitos, a escola passou a vincular verdades sobre a educação, ou, em outras palavras, a educação, agora no espaço escolar, passou, na modernidade, a ser tratado pela ciência, esta como critério de validade de seus discursos. Assim, a educação escolar produz o cuidado com o humano ao entender os procedimentos e as metodologias de ensino/aprendizagem destinados a eles, a forma pela qual ela adquire linguagem, como se processam seu desenvolvimento psico-motor, afetivo e cognitivo, as fases pelas quais passa durante seu processo de desenvolvimento, etc.

A experiência educativa, transferida do mundo da cultura, do mundo da vida para o espaço escolar, deixou de ser uma experiência singular de produção de sujeitos autárquicos, livres e que se constituem enquanto pessoas a partir de seus projetos singulares; deixou de ser uma experiência potencializadora e afirmativa da vida individual; deixou de ser, enfim, uma educação enquanto experiência estética de si para se constituir numa ciência que, por sua natureza

epistemológica, generaliza o individual, iguala as diferenças, massifica a singularidade. A escola rompe com a educação como experiência singular para instituir-se como espaço do discurso científico sobre a educação. Este discurso emerge sob a forma do saber pedagógico. Nas palavras de Sílvio Gallo:

[...] foi na constituição da ciência moderna, exercício de uma poderosa máquina de poder, que tratou de instituir uma verdade científica indubitável, que o processo educativo articulou-se em pedagogia com forma de construir uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem. (1997, p. 112)

Mais adiante, conclui seu raciocínio, afirmando:

O nascimento da Pedagogia como 'ciência da educação' deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. (1997, p. 116)

A tese da necessidade de se constituir um discurso científico sobre a educação é vastamente defendida por teóricos da Pedagogia. Fundamentado em Suchodolski, Libâneo defende o caráter científico da pedagogia como ciência da educação:

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa [...] é devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. (LIBÂNEO, 1998, p. 29, 30)

A pedagogia não é a única ciência da educação. Sobre o fenômeno educativo, outras ciências, de fato, debruçam seu olhar – psicologia, biologia, sociologia, medicina -, porém, a pedagogia possui sua especificidade e seu lugar de destaque entre as ciências da educação, precisamente por exercer o papel de aglutinadora das demais ciências que se ocupam da educação:

É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado. (LIBÂNEO, 1998, p. 37)

Fazendo um estudo a partir de teórico português Albano Estrela (1933), Selma Garrido Pimenta apresenta a pedagogia como ciência da educação, dado a sua especificidade no trato com a educação. Segundo ela, Albano Estrela apresenta a pedagogia como ciência dado a fundamentação do irredutível da pedagogia, ou seja, o que é específico na pedagogia que a caracteriza como ciência da educação:

Para isso, propõe como caminho a explicitação do 'irredutível pedagógico'. Por exemplo, na situação escolar o 'irredutível pedagógico' é o *aluno*, isto é, o indivíduo numa mesma situação específica de ensino e aprendizagem. [...] Conseqüentemente o campo da pedagogia, no caso da educação escolar, é o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional etc, no qual a *análise do comportamento em situação* sobrepõe-se à *análise do comportamento em si*, o que significa uma modificação radical da fundamentação epistemológica e da prática da investigação na pedagogia que o autor denomina de ciência da educação. (1996, p. 45, 46)

Nesse caso, as ações que ocorrem dentro do aparato escolar, como o lugar por excelência da educação formal, tem na pedagogia seu olhar científico que, ao estipular verdades sobre o ensino e aprendizagem, normatiza, com regras e procedimentos gerais o processo educativo, definindo como se ensina, como se processa o aprendizado, como quantificar e avaliar o aprendizado etc.

Ao constituir-se como ciência, a pedagogia toma a educação e os agentes envolvidos nela como objetos de investigação. Faz da prática escolar seu laboratório de análise, observando, medindo, quantificando ações e comportamentos presentes na educação. Ao rigor do estatuto de cientificidade, a pedagogia faz a análise de cada um os elementos presentes na educação dentro da prática escolar. Assim, sobre o aluno produz diagnósticos, constrói verdades, define etapas, estipula normas de aprendizagem e suas regras de avaliação e medição. Mais do que isso, a ciência da educação define, ainda, normalidades, padrões corretos e verificáveis de aprendizagem, bem como patologias e desvios da generalização que devem ser tratados de forma específica para restaurar ao

princípio de normalidade. As ciências da educação objetiva o aluno produzido discursos sobre o que é melhor ou saudável criança, o adolescente, bem como o que deve ser evitado. Nas palavras de Jorge Larossa:

Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seus desamparos, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contém tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias [...] Se nos metermos em certos escritórios, veremos que há uma política social e educacional para a infância e, portanto, inúmeros planos e projetos para as crianças, feitos tal qual se fazem os planos e projetos: com um diagnóstico da situação, objetivos, estratégias e uma série de mecanismos de avaliação. E se nos dedicarmos a conhecer pessoas, encontraremos logo multidões de professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores, educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinados objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar segundo certos critérios, a maior ou menos eficácia de seu trabalho. (1998, pp. 229/230)

Dessa forma, as ciências da educação esmiúçam o ser aluno, pois como seu objeto de investigação ele deve ser “algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear algo sobre a qual podemos intervir, algo que podemos acolher”. (LARROSA, 1998, p. 230)

Também sobre o professor, o outro objeto a ser analisado pelas ciências da educação, se produz saberes e verdades do que se constitui e como se define o ser professor. Dessa forma, a ciência da educação define metodologias do ensinar, instrumentos de verificação da aprendizagem, formas de organização do espaço escolar, estipula o tempo do aprender, do estudo e do descanso. Todo esse saber visando especificamente o melhor desempenho, a maximização, o melhor resultado do ensino e da aprendizagem no aparato escolar. É assim que a ciência da educação estipula, com seu critério de cientificidade, o que é o melhor, o desejável para o aluno e o professor.

É necessário aqui destacar que a experiência da educação encontra, no espaço escolar tomado pela ciência da educação, um processo de objetivação. Aqui não é mais o próprio sujeito que estipula seus projetos na experiência da educação, mas é a ciência que define os fins que o sujeito deve alcançar. Seus projetos necessários para a constituição de si mesmo ficam submetidos aos fins desejáveis devidamente definidos pela ciência da educação. Assim, a educação deixa de ser uma experiência singular de produção autônoma de si mesma para se constituir numa experiência do outro, do cientista que define todos os procedimentos corretos e necessários para a boa educação. De sujeito da educação, o homem passa a ser objeto de uma educação que lhe aparece como estranha. Da possibilidade de uma educação como experiência para a produção de singularidades, o aparato escolar, tomado pela ciência da educação, produz sujeitos em massa, homens de rebanho na terminologia de Nietzsche exatamente porque os processos e procedimentos da boa educação são uniformes, pois partir da premissa de que as pessoas são iguais. Da possibilidade de uma educação como estética da existência, como criação de si mesmo, o aparato escolar acaba por enquadrar os sujeitos nos modelos de formação idealizados no saber científico, enquadrá-los nos fins propostos pelas diversas teorias da educação.

Parece-nos que ao tomar a educação como objeto de investigação científica, normatizando os procedimentos presentes nela, esta ciência da educação acaba por matar a possibilidade de uma educação como experiência de vida singular. Ora é na educação que o sujeito define sua própria existência, define o que deseja para sua vida. A potencialização e o refinamento da vida encontram possibilidade somente num cenário de autonomia e liberdade em cada um possa constituir-se a partir de seus desejos e projetos autênticos. Assim, a ciência da educação ao tornar o sujeito objeto de sua investigação científica ela acaba por aliená-lo da definição da própria vida para formar-se a partir do saber do outro, ou seja, é o outro da ciência da educação que passa a definir a existência dos sujeitos.

Ora, para que a ciência da educação, com suas verdades, não acabe por matar qualquer possibilidade do sujeito constituir-se de forma autônoma em sua experiência educativa faz-se necessário não mais tomar o espaço escolar como laboratório. A escola não deve mais ser constituída como o lugar onde as diversas ciências da educação encontram-se para observar, esmiuçar, analisar e produzir verdades generalizadoras sobre a educação e seus sujeitos. Defendemos aqui que a escola não seja mais laboratório do cientista, mas, ao contrário disso, que

passemos a entender a escola como um lugar onde pulsa o mundo da vida, *lebenswelt*, na terminologia husserliana. Ou seja, não temos mais objetos de investigação nas escolas, mas pessoas singulares portadoras de uma existência singular, cuja vida é também singular. Conceber a escola como um lugar do mundo da vida significa compreender as existências presentes no cenário da educação não mais de forma passiva como objeto de investigação, mas aceitar que cada existente é uma vida pulsante que compõe a pluralidade e a diversidade do mundo da vida. A escola é esse lugar onde vidas diferentes pulsam, um espaço de tensões, um espaço rico pelas diferenças e diversidade que cada vida representa, exatamente porque o mundo da vida é tensional, é diverso e singular. Nesse cenário, segundo Urbano Zilles o “Mundo da vida, no sentido de mundo experimentado pelo homem, significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem constrói. [...] O mundo da vida é, para Husserl, um mundo que tem o homem como centro”. (2002, p. 50, 52) Assim, a escola como lugar tomado pelo mundo da vida tem na singularidade da existência seu centro gravitacional e não mais as teorias científicas, cujas verdades se sobrepõe aos homens, objetivando-os. No espaço escolar tomado pelo mundo da vida não temos mais corpos físicos geridos pelas leis do comportamento, pelas formas corretas de aprendizagem, pelas etapas da aquisição da linguagem e das fases de desenvolvimento que se antepõe primariamente ao próprio sujeito, definido-o, classificando-o, mas corpos dotados de vida subjetiva cujas percepções acerca das experiências educativas é única e singular e intersubjetivamente. No mundo da vida, segundo Husserl, o sujeito é irreduzível ao aparato da ciência e de seus conceitos: “Trata-se de problemas precedentes da ingenuidade em virtude da qual a ciência objetivista toma o que ela chama de mundo objetivo como sendo o universo de todo existente, sem considerar que a subjetividade criadora da ciência não pode ter lugar legítimo em nenhuma ciência objetiva”. (HUSSERL, 2002, p. 90) Assim, a ciência sobre o ensino e aprendizagem, sobre o aluno e o professor por mais que tente, não consegue reduzir o humano em suas teorias. O mundo da vida presente no espaço escolar subverte com toda conceituação científica na medida em que o humano escapa de toda generalização científica.

Trata-se aqui de recuperar, para o espaço escolar, o elemento *a priori* da vida em relação a toda forma de conceituação, ou seja, a escola, como lugar de emergência de conceitos, é precedida pela escola como espaço tomado pelo mundo da vida, em que vidas e experiências subjetivas brotam antes de qualquer ciência. Nesse sentido, a escola habitada pelo mundo da vida é fundamento de

qualquer conceituação, porque a vida singular que lá se faz presente é condição de possibilidade de qualquer teoria científica da educação. Nesse sentido, segundo Husserl

[...] o investigador da natureza (o cientista) não se dá conta de que o fundamento permanente de seu trabalho (a produção de ciência) mental, subjetivo, é o mundo circundante vital, que constantemente é pressuposto como base, como o terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas seus métodos de pensar adquirem sentido. (1999, p. 90)

O mundo da vida, então, é “o mundo da experiência pré-dado imediatamente antes de toda operação lógica. (1999, p. 47)

O problema é que a ciência abandonou a riqueza e a diversidade do mundo da vida para incrustá-lo de conceitos gerais universais. Nesse sentido, o sabe científico produzido sobre o aprendizado se sobrepõe ao sujeito que aprende objetivando-o. Essa sobreposição acaba por eliminar a riqueza, a diversidade, a pluralidade e a singularidade que cada experiência de aprendizagem vivida por cada um carrega no mundo da vida. É assim que a ciência mata com a vida no mundo da vida, pois esquece da singularidade de cada sujeito dentro do mundo da vida. Assim, tomar o espaço escolar como lugar do mundo da vida é afirmar que cada experiência de educação é única e que cada concepção sobre educação não é universal e *a priori*, mas situada para cada sujeito.

Além da singularidade como característica do mundo da vida, o *Lebenswelt* também é o fundamento de toda ciência, ou, na terminologia de Husserl, o mundo da vida é pré-científico e base de toda ciência<sup>2</sup>. Nesse caso, a escola, pensada como mundo da vida e, portanto, anterior a todo processo de cientificização, emerge como pré-condição para toda forma de interpretação dos acontecimentos e dos agente presentes no processo educativo escolar. Na medida em que o mundo da vida é pré=científico, ela não perde sua tensionalidade e sua pulsação internas, não e objetiva, não se reduz a um simples objetivo de investigação. Pensada nestes termos, a escola como mundo da vida está aquém do processo de objetivação da ciência. Dessa forma, ela não perde seu movimento tensional produzido pelos sujeitos; a escola não morre como objetivo de investigação, não

---

<sup>2</sup> Conforme Husserl em *Le monde-de-la-vie comme le fondement de sens oublié de la science de la nature*. In: **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale**, p 57-62.

se reduz à análise, ao corte da ciência que congela a cena educativa para suas investigações.

Defendemos, enfim, que o lugar da educação é no mundo da vida e não no mundo da ciência, de forma que queremos uma educação que resgate a centralidade do sujeito, não como objeto das teorias científicas, mas um sujeito dotado de vida pulsante inserido numa comunidade de sujeitos diversos e plurais, em que se afirma a singularidade de cada um, e que a diferença, inerente a toda vida, seja afirmativa na geração de um mundo da vida mais nobre e refinado. Conceber a escola como mundo da vida é transpor os limites da relação ensino-aprendizagem concebido pela ciência da educação. Para esta, a educação é um processo que ocorre, fundamentalmente em sala de aula, com sua forma, seus materiais, processos planejados pelo educador. Para a ciência, a educação escolar tem um lugar de ocorrer: a sala de aula, através da figura do educador. Para além disso, a escola como mundo da vida permite-nos vislumbrar os espaços não oficiais de educação e de ensino-aprendizagem. A educação, nesse caso, é uma experiência singular que ocorre em todos os espaços da escola, pois acreditamos que a escola, na fuga da objetivação da ciência e sua constituição como mundo da vida permite que espaços esquecidos pela ciência constituam-se como lugares educativos. Assim, o banheiro, o portão de entrada, os caminhos e ida e vinda da escola, os cantos e muros escolares são lugares em que a vida pulsa e que, de fato, ocorrem experiências educativas singulares e enriquecedoras. Como mundo da vida, acreditamos que a escola educa e que promove experiências educativas em todos os seus momentos e em todos os seus cantos; acreditamos que a escola educa independente da figura do professor, do coordenador, do diretor ou do supervisor; independente da estrutura física da escola, da motivação financeira ou espiritual do professor, dos planos e projetos pedagógicos da escola ou das políticas públicas para a educação; acreditamos que a escola educa independente dos livros, dos laboratórios, da grade curricular; independente do bairro, de sua violência ou do tipo de gente que a frequenta. Todos esses elementos, de fato, interferem na educação e são objetos da ciência da educação. Porém, independente disso, acreditamos que a escola educa e continuará educando apesar da sua “crise” propagada aos quatro cantos pelo simples fato de pessoas frequentarem este espaço e promoverem experiências singulares de vida, experiências educativas, pois a escola é esse lugar de cruzamento de vidas e de suas histórias.

## Referências

- DURKHEIM, E. *Sociologia, educação e moral*. Porto, Editora Rés, 1984.
- HARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HUSSERL, E. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris Gallimar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FERRAZ, M.S.A. *Lições do mundo-da-vida: o último Husserl e a crítica ao objetivismo*. Revista *Scientie Studia*. São Paulo, v. 2. n. 3, p. 355-372. 2004.
- GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, Editora Alínea, 2004.
- \_\_\_\_\_. Repensar a educação: Foucault, *Revista Filosofia, Sociedade e Educação*. Unesp, Marília. V. 1, n. 1, 1997.
- KANT. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, Editora Unimep, 2004.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- LIBÂNEO, J.Cs. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- NIETZSCHE, F. *Così parlò Zarathustra*. Milão: Arnoldo Mondadori Editore, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.
- \_\_\_\_\_. Escritos sobre educação. *Schopenhauer como educador*. São Paulo, Porto Alegre: Editora Loyola, Editora PUCRS, 2003.
- PIMENTA, S.G. [et al]. *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SARTRE, J.-P. *A náusea*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- SAVIANE, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. Olha d'Água, 2002.

---

Márcio Danelon  
Docente da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal de Uberlândia  
Rua Sirlei Pereira Arantes, 35 - Jardim Finotti  
Uberlândia - MG  
E-mail: danelon@faced.ufu.br

---