

Confiança e fracasso na educação: interpelação à prática docente

Confidence and failure in education: Queries regarding teaching practice

Ezir George Silva¹  0000-0002-4289-073X

Ferdinand Röhr²  0000-0002-6473-0948

Resumo

A pesquisa inscreve-se nos debates sobre Educação, Formação Humana e Prática Pedagógica. Sua investigação consiste em examinar, segundo o olhar de Otto Friedrich Bollnow, a possível interação entre os fenômenos estáveis e instáveis das estruturas da vida e dos processos educativos, a partir dos pressupostos da Filosofia da Existência e da Filosofia da Esperança. Pretende-se, por um lado, interrogar sobre as especificidades da re/produção do fracasso escolar em uma era de desconfiança e, por outro lado, equacionar as possibilidades de uma pedagogia da esperança. Em termos de problematização,

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Educação. R. Manoel de Medeiros, s/n., Dois Irmãos, 52171-900, Recife, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: E.G. SILVA. E-mail: <ezo.silva@hotmail.com>.

² Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos, Programa de Pós-Graduação em Educação e Espiritualidade. Recife, PE, Brasil.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo BEX 18528/12-0).

Como citar este artigo/How to cite this article

Silva, E.G.; Röhr, F. Confiança e fracasso na educação: interpelação à prática docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p.291-309, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3986>



questiona-se: o princípio da continuidade é realmente a pressuposição necessária de toda e qualquer educação? A discussão tem como objetivo investigar a relação entre a Confiança e o Fracasso na Educação e suas interpelações à prática docente, apresentando um diálogo entre as categorias da descontinuidade e da continuidade e suas exigências e implicações para a construção de uma educação esperançosa quando encontra confiança no ser educando, o fulcro de toda prática pedagógica que pretende a humanização dos homens em seus processos formativos. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela reflexão hermenêutico-ontológica, por estar voltada para o tratamento interpretativo das informações e contribuições teóricas, à medida que visa desvelar as estruturas do desenvolvimento da formação e estabelecer uma íntima relação entre o educador e o sujeito educando.

Palavras-chave: Confiança. Fracasso escolar. Prática docente.

Abstract

The research addresses the debates on education, human education and pedagogical practice. According to Otto Friedrich Bollnow, the research consists of examining the possible interaction between stable and unstable phenomena of life structures and educational processes based on the presuppositions of the Philosophy of Existence and Philosophy of Hope. On the one hand, the goal is to question the specificities of the re-production of school failure in an era of mistrust and, on the other, to rank the possibilities of a pedagogy of hope. In terms of problematization, the question is as follows: is the principle of continuity really the necessary presupposition for any and all education? The aim of the discussion is to investigate the relationship between confidence and failure in education and its queries regarding teaching practice by presenting a dialogue between the categories of discontinuity and continuity, their demands and implications for the development of a hopeful education when there is confidence in the educating subject, and the core of all pedagogical practice that seeks the humanization of men in their educational processes. From a methodological point of view, we chose the hermeneutic-ontological reflection, since we understand that it is focused on the interpretive treatment of information and theoretical contributions as it seeks to unveil the structures of the development of education and establishes an intimate relationship between the educator and the educating subject.

Keywords: Confidence. School failure. Teaching practice.

Introdução

A produção do conhecimento através da história é o resultado da ação, com sentido, dos homens que, ao longo de suas existências, se transformam em sujeitos capazes de questionar, refletir, desvelar, ressignificar e socializar os saberes que são produzidos através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo

a que pertencem. Movidos pela consciência de que o homem é, por natureza, um ser de relação e de possibilidades – alguém que interpela, amadurece, interage e pode alcançar a consciência de si através de tudo aquilo que acontece nele e à sua volta –, os autores desta pesquisa se sentiram instigados a tentar compreender o pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow³ diante da Filosofia da

³ Bollnow foi um escritor fecundo. Ao longo de sua trajetória acadêmica, escreveu cerca de 38 obras e mais de quatrocentos artigos e resenhas sobre Educação e Filosofia. Entre suas principais produções estão: "A Filosofia de F. H. Jacobis" (1933), "Dilthey: uma introdução a sua filosofia" (1936), "Filosofia Existencial" (1946), "A Compreensão: ensaios sobre a teoria das ciências humanas" (1949), "Nova Segurança: o problema da superação do existencialismo" (1955), "A objetividade das Ciências Humanas e da Essência da Verdade" (1956), "A Filosofia de Vida" (1958), "O Homem e o Espaço" (1958), "Natureza e Mudança das Virtudes" (1958), "Pedagogia e Filosofia da Existência" (1958), "Essência e os Caminhos das Virtudes" (1959), "Filosofia da Esperança" (1962), "O Ambiente Educacional" (1964), "O Existencialismo Francês" (1965), "Abordagem Antropológica em Pedagogia" (1965), "Linguagem e Educação" (1966), "Introdução a Filosofia do Conhecimento" (1970), "Estudos Sobre Hermenêutica I e II" (1982-1983), "Entre Filosofia e Educação: aulas teóricas e ensaios" (1988) entre outros.

Existência e da Filosofia da Esperança, quando procura descrever a existência e a vitalidade do ser humano a partir das transformações culturais, políticas, sociais e educacionais que afetaram o modo de pensar o ser humano e a sua formação.

O pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow chegou ao Brasil na década de 1970 através da tradução da obra "Pedagogia e Filosofia da Existência" (Bollnow, 1971). Uma época em que o país atravessava um dos momentos mais sombrios e decadentes de toda sua história. Em virtude das tensões que marcaram o processo de ditadura político-militar no Brasil (1960-1980), as tendências marxista e gramsciana passaram a exercer hegemonia no campo educacional. As teses de que "a educação se constitui num ato político" (Saviani, 2008, p.65) e que a escola não pode funcionar como um aparelho reprodutor das estruturas opressoras do Estado (Bourdieu; Passeron, 2008) acabaram dominando o ideário pedagógico brasileiro e contribuindo para o arrefecimento do interesse por outras temáticas e perspectivas humanas que pudessem ajudar a iluminar o saber e o fazer educacional.

Diante deste cenário, Saviani (2008, p.49) relaciona as contribuições de Bollnow às nuances pedagógicas denominadas de "concepção humanista moderna de filosofia da educação". Esta categorização é fruto da compreensão histórica de um determinado momento, quando se acreditou que a divisão e/ou tensão entre a "Pedagogia Tradicional" e a "Pedagogia Nova" acabava dissolvendo a especificidade da contribuição pedagógica como um dos caminhos viabilizadores do processo de redemocratização do país e a superação de suas desigualdades sociais.

É diante desta configuração histórico-contextual e do reconhecimento do influxo que exerceram sobre a maneira de pensar e fazer a educação no Brasil que se pretende explicitar as

bases sobre as quais se assenta o pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. A intenção é demonstrar como sua análise pedagógica pode contribuir para o alastramento das concepções educacionais que pretendem a educação e a formação do Ser no âmbito de uma sociedade marcada pelo primado do político sobre a educação e da reprodução de saberes sobre o desvelamento do que são o ser humano e suas possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, optou-se pela reflexão hermenêutico-ontológica, pois compreende-se que a mesma está voltada para o tratamento interpretativo das informações e contribuições teóricas, à medida que visa desvelar as estruturas do desenvolvimento da existência do Ser e estabelecer uma íntima relação entre o sujeito pesquisador e sua pesquisa. É dessa maneira que Bollnow traz significativas contribuições para a reflexão das relações horizontais e verticais que estão presentes e atravessam o modo como o ser humano concebe a si mesmo, sua formação e maneira de ser no mundo.

As análises deste autor são originais e representativas de um tempo histórico que retratava uma dimensão de ciência. Abordam o homem e a educação a partir dos aspectos científicos, epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, sociais e humanos. Sua perspectiva, a respeito do ser humano e da educação, tem influenciado educadores de várias gerações no Ocidente e no Oriente. Suas contribuições são inquestionáveis à medida que buscam a tematização da dimensão do homem como ser-para-si que se desvela enquanto ser-com-os-outros, a partir de sua realidade e em conexão com o mundo, suas nuances e transformações.

Compreende-se, assim, a dimensão científica de que se reveste o pensamento, as categorias e as análises do Bollnow sobre as

concepções de ser humano e de mundo. Suas abordagens revelam um nível expressivo de cientificidade, de rigor científico caracterizado “[...] como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (Minayo, 2007, p.11). A partir destas considerações, viu-se que o diálogo entre as categorias da descontinuidade e da continuidade apontam para a construção de uma educação esperançosa, que encontra na confiança no Ser o fulcro de toda prática pedagógica que pretende a humanização das pessoas em seus processos formativos.

Cenários educativos: tendências pedagógicas numa cultura da desconfiança

Durante as três primeiras décadas do século XX, na Alemanha, uma imagem do homem bem definida orientou pais e mestres na tarefa de educar as novas gerações. A concepção antropológica acerca do humano, que apontava para um desenvolvimento paulatino, seguro e linear de sua formação, foi fruto de uma fé nas boas energias criadoras de um ser humano que se desenvolvia contínua e ininterruptamente para melhor. Em virtude do progresso tecnológico e científico alcançado, falou-se sobre a evolução do tempo e das condições de vida, do cuidado com o corpo e sua higiene, do desenvolvimento psíquico, enquanto fator de impulso para o aperfeiçoamento humano e prenúncio do surgimento de uma nova e melhor civilização.

Com base nestas “certezas”, houve um investimento na formação da criança e na preservação da juventude, através de uma educação que visava despertar suas qualidades vitais e garantir a prevenção e solução dos problemas individuais e sociais da presente era. A tendência pela busca originária da essência do ser humano

atrelada à crença de que estava surgindo uma nova e melhor sociedade, segundo Bollnow,

[...] acabou dominando o movimento pedagógico da década de vinte. Este movimento estava profundamente penetrado da confiança no bom cerne originário no homem, cerne esse já existente. Restava só a tarefa de libertá-lo. Essa confiança era, ao mesmo tempo, a fé nas forças interiores do homem, forças que se desenvolvem a partir do seu próprio centro, segundo uma lei todo peculiar (Bollnow, 1971, p.15).

No centro desta compreensão pedagógica, estava a concepção Essencialista de homem, onde o professor partia de uma definição pré-concebida sobre o que constituía o humano e o que se queria fazer dele e/ou formar nele, uma ideia universal sobre o que era o homem e o modo como devia ser sua educação. “Neste sentido a tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos” (Suchodolski, 2002, p.15) visando um mesmo fim. O objetivo era procurar estabelecer, a partir de um único modelo ou padrão educacional, uma prática que pudesse não só proteger as crianças das más influências, como corrigir a juventude das ideias e comportamentos que desorientam a vida humana e comprometem o bem-estar social.

Assim como em outras épocas, o fim e o modo de pensar a educação foram determinados pela concepção que as pessoas tinham de si mesmas e de seus ideais formativos. No caso da Alemanha, todo ideário pedagógico acabou desmoronando nos anos que mediaram e sucederam as duas Grandes Guerras. A visão confiante que se tinha no ser humano e o otimismo que se projetou com relação ao futuro por meio da educação acabaram perdendo vigor e vitalidade. Na base deste arrefecimento antropológico e pedagógico encontraram-se, pelo menos, dois fatores, conforme Bollnow:

De um lado, o mundo da técnica moderna, mais realista, mais duro, com seu clima e a experiência do trabalho revelou os limites de um desenvolvimento pleno e global das forças do homem [...]. Do outro lado, a verificação e o conhecimento dos condicionamentos hereditários arrefeceram o entusiasmo pela educação, reduzindo seu ideal a proporções mais modestas (Bollnow, 1971, p.17).

As modificações sugeridas não foram suficientes para responder aos dilemas e conflitos existenciais dos anos trinta. A relação entre vida e vivência, que até então tinha sido o fundamento do movimento pedagógico, acabou se constituindo em algo sem sentido diante das perplexidades e ambiguidades da situação humana dos anos que sucederam a década de 1940.

Se antes, a necessidade era dar atenção ao núcleo interior do ser humano, em virtude de seu estado de prostração social, fruto do fracasso da sua relação com o mundo exterior, agora ficou a compreensão de que, diante da desilusão da antiga confiança nas boas energias humanas, o mais necessário era procurar colocar limites na má natureza do homem. Isso se daria através do resgate dos valores e das posturas educacionais do passado, “do assim chamado o bom velho [...] que procurava libertá-lo dos entulhos” (Bollnow, 1971, p.13) e dos abismos da própria natureza humana.

Ao menos em princípio, como possibilidade, era, pois, necessário reconhecer no homem uma realidade fundamentalmente demoníaca e má. E uma vez que ela se desencadeara numa tão terrível proporção, fazia-se iminente a necessidade de primeiro pôr diques a essas energias nefastas, de contê-las de fora. Assim, o princípio ditado pela concepção das boas energias inatas no homem, que só deveriam ser canalizados, foi substituído pelo princípio da repressão externa (Bollnow, 1971, p.18).

Diante destas duras exigências, o que se viu foi o enfraquecimento do entusiasmo pedagógico, uma ausência de elã educativo que assinalou um grande *deficit* em ideias e impulsos educacionais. Observou-se uma condição de cansaço e esgotamento teórico-educacional, frente à visão problemática e problematizadora do homem.

É a partir desta dura realidade que Bollnow chama a atenção para a necessidade de pensar sobre as seguintes questões: o que é o homem? Será que a visão que se tem do humano é suficiente para assimilar suas experiências pessoais e existenciais? Diante da cultura da barbárie, é possível conceber uma visão fechada e definida do homem? Para este teórico, ao lidar com estes questionamentos o educador se vê confrontado por uma dupla tarefa:

A primeira consiste em examinar as categorias pedagógicas tradicionais, fazer translúcida a sua implicação nas pressuposições antropológicas bem especiais. E a partir dessa elucidação, sem a intenção de rejeitar as categorias pedagógicas tradicionais, demarcar-lhes os limites de aplicação e validade. A isto se associa a tarefa seguinte de buscar novas categorias pedagógicas que consigam assimilar novas e duras experiências do homem (Bollnow, 1971, p.19).

Movido por estas inquietações, em torno da transformação da imagem do ser humano, Bollnow propõe analisar a contribuição da Filosofia da Existência para o pensar e o fazer educacional. Como cabe à educação a tarefa de contribuir para conduzir o homem a uma nova ordem, Bollnow, em sua análise socio-educacional, compreende que a Pedagogia precisa contemplar novas abordagens sobre o humano e o modo de conceber sua formação. Deste modo, ele questiona o pressuposto de que toda educação deve se pautar apenas em um

atuar técnico, que pretende dar ao educando uma certa estrutura permanente e estável de desenvolvimento através da simples transmissão e comunicação de conhecimentos.

Por não concordar com esta perspectiva educacional, Bollnow deseja mostrar que as temáticas discutidas em torno dos processos estáveis e instáveis da vida humana podem contribuir para a relação entre a Pedagogia e a Filosofia Existencial; e podem acenar, ainda, para um encontro necessário e possível, que pretende a superação da alienação e dicotomia que as separava. Em sua concepção, as causas dessa recíproca ruptura consistem basicamente em dois motivos:

Em parte, reside na própria pedagogia. Esta, em seu estado peculiar de esgotamento, se achava pouco disposta a receber impulsos completamente novos, principalmente em se tratando de estímulos que não se deixavam enquadrar dentro das concepções tradicionais [...] A Filosofia da Existência desenvolveu a partir do seu próprio cerne uma concepção do homem, a qual parecia em si incompatível com a idéia da educação (Bollnow, 1971, p.21).

Para Bollnow, a pressuposição pedagógica de que a formação humana se fundamenta no princípio da constância e da continuidade é negada pela Filosofia Existencial. Com base no olhar existencial, quando afirma que a vida humana acontece dentro e/ou a partir de processos descontínuos e instáveis, este teórico fala da postura questionadora da Filosofia da Existência sobre o ser humano, focando sua imagem existencialista, na qual não há nenhuma estabilidade. Assim, passa a questionar “até onde a ideia dos processos descontínuos é também aplicável aos fenômenos pedagógicos?” (Bollnow, 1971, p.28).

E as indagações continuam: que elementos da Filosofia Existencial são relevantes para a

Pedagogia? O que a Pedagogia pode aprender com os estímulos da Filosofia Existencial? Na compreensão de Bollnow (1946), o papel da Filosofia é lançar luz sobre a existência humana e sua formação. Ao propor um caminho que pretende unir reflexão filosófica e reflexão pedagógica, busca apresentar as contribuições da Filosofia Existencial para a Pedagogia. Neste sentido, o autor procura fundamentar a tese de que todas as Teorias Tradicionais da educação, ao longo da História da Pedagogia, se baseiam no princípio da Continuidade dos fenômenos e desenvolvimento da vida humana.

Ao assimilar novas categorias pedagógicas, que consigam dialogar com as duras experiências do ser humano, Bollnow considera pertinente a análise e problematização das concepções fundamentais que têm orientado a essência dos processos educativos, mecânico-artesanal e orgânico da educação. Para ele, a maioria das tendências tradicionais da educação parte de uma destas concepções ou forma-se a partir da fusão entre elas. Assim, seu objetivo é demonstrar que a formação do homem, não só acontece mediante estas experiências estáveis e contínuas, mas, também, por meio de formas e processos descontínuos e instáveis da educação.

Duas concepções fundamentais de educação

Para fundamentar a proposição de que a reforma pedagógica do seu tempo tinha se transformado em um resgate de velhas ideias acerca da essência do processo educativo, Bollnow (1971) procura descrever a natureza da proposta formativa das concepções mecânico-artesanal e orgânica da educação. A concepção mecânico-artesanal é assim chamada em virtude do caráter técnico e objetivista que envolve a educação e a formação do sujeito. Nela o

professor segue, à semelhança de um artífice, a partir de um material já dado, a construção de um modelo previamente determinado. Assim, o artesão produz a sua obra através da aplicação de seus instrumentos e realização dos procedimentos e métodos apropriados que foram escolhidos para esse fim, esperando alcançar, deste modo, o resultado almejado.

Como artesão, o professor atua como o que produz o Educar. Por ser reconhecido como o principal agente do processo formativo, elabora o plano de ensino, seleciona o material, detém as habilidades e projeta a imagem do ser humano que deseja formar, como se fosse um escultor que modela na madeira, no mármore ou no barro sua particular visão da vida e da própria realidade. Neste caso, conforme Bollnow:

[...] educar é produzir, caso assinalarmos com o termo produzir aquele tipo de atividade, dirigida a um fim, cujo efeito depende unicamente da vontade do homem. Disso resulta a dupla conexão, à qual tradicionalmente a educação está vinculada. A ética fornece as metas finais, isto é, o produto a ser criado nesse trabalho chamado educação. A psicologia, por sua vez, o conhecimento necessário do material (Bollnow, 1971, p.24).

Este “produzir”, de acordo com o ideal proposto, seria o resultado de uma ação externa, um ato de forjar o outro através da manipulação dos conteúdos e mecanismos dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Educar, neste caso, significa “moldar” o discente, através de uma atividade de produção, à imagem e concepção de ser humano do próprio educador.

A analogia do artífice, usada por Bollnow, pretende esclarecer que a concepção mecânico-artesanal da educação se mostra pretensiosa, quando propõe a formação da pessoa de acordo com uma determinada imagem e meta

pedagógica. E, ainda, revela-se limitada em perceber que o princípio da continuidade, o qual aponta para um progresso que se dá ano após ano e passo a passo rumo a um esplêndido acabamento, mostra-se irrealizável e impossível de ser concretizado, devido à condição subjetiva, não moldável e inacabada do ser humano.

O “para-além” do ser não pode ser pré-visto ou pensado como uma construção objetiva do já dado e acabado. O ser humano não pode, à semelhança do artesão, imaginar fabricar sua existência, como se produz um boneco de cera ou uma imagem de barro. Sua projeção não pode ser exata, a ponto de se considerar que ele será um objeto pensado e manipulado pelo outro. O ser não pode deixar-se coisificar, pois isto implicaria em considerar finito seu ser, que é infinito, e comprometeria o dinamismo de sua própria existência. O ser humano não pode ser definido como se define um objeto que se pretende fabricar, porque ele pode transcender-se. Enquanto protagonista ontológico, ele poderá ser muito mais do que tem sido e fazer germinar o que haverá de ser diante do desvelamento de suas possibilidades.

Portanto, o que se propõe, na concepção mecânica, não é uma educação para a imensidão, mas para o reducionismo; uma formação que pretende fazer do ser um objeto para si/discente ou um conteúdo objetivo para o outro/docente, uma educação que absolutiza o suposto da substância contínua a ser desenvolvida no ser humano. Nesta concepção mecânica, observa-se um processo de modelagem educativa que restringe o devir humano ao dever-ser de um ato pedagógico-artesanal; pelo qual se crê que o máximo da essência do educando poderá ser levado a existir, a partir de um dado imediato ou de uma meta pedagógica definida, sem levar em conta as especificidades e/ou subjetividades de cada um.

A concepção mecânico-artesanal limita a educação a um ato definidor da imagem do humano e a uma visão comum e popular da educação, que reduz a formação do ser a quaisquer categorias abstratas, de acordo com receitas prontas ou fórmulas mágicas, que condicionam não só a visão que o homem tem de si mesmo, como esgotam as possibilidades do próprio processo educacional. Todavia, enquanto a concepção mecânico-artesanal parte do princípio de que é a partir da matéria que se deve avançar para formar o ser humano, a concepção orgânica compreende que esta ação não deve acontecer de fora para dentro, mas do interior para o exterior. Para esta concepção, a educação acontece como um crescimento orgânico onde a matéria é "moldada" pela energia e substância contidas na própria condição humana.

Na base teórica da concepção orgânica encontram-se as contribuições de Rousseau. Com ele, o cultivo do sentimento, através da relação do educando com a natureza, passa a ser visto como fator fundamental para a vida individual. Na obra "Emílio ou da Educação" Rousseau (2004), descreve seu projeto educacional, considerando que o ser humano precisa ser educado à semelhança de uma planta sobre a qual o jardineiro age, a fim de livrá-la das ameaças externas presentes no contexto da sociedade. Para ele,

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estrutura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas. Ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que outros pensassem em socorrê-lo, e, entregue a si mesmo morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria padecido se o homem não tivesse começado por ser criança. Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência;

nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (Rousseau, 2004, p.9).

Para a concepção orgânica, o desenvolvimento do educando caracteriza-se pela ênfase que é dada à essência do ser humano. Sua natureza pedagógica consiste na valorização das potencialidades inatas da própria natureza humana que em si são suficientes para garantir seu desenvolvimento livre, a partir de seu núcleo interior. Desta forma, o papel da educação é contribuir para que a verdadeira essência do educando não se corrompa, mas cresça e frutifique através de uma existência já dada e concluída. De acordo com Bollnow, na concepção orgânica da educação,

[...] o homem se desenvolve a partir do seu interior segundo a sua própria lei, para atingir o fim colocado nele mesmo. 'Formação' é agora na sua nova significação, desde então dominante, o resultado desse crescimento 'orgânico'. Isto condiciona o aparecimento do conceito totalmente diferente, diria negativo, da educação. A educação é uma arte de cultivar e de deixar-crescer, arte de não-estorvar esse processo natural (Bollnow, 1971, p.25).

Pode-se compreender que esta perspectiva aponta para um progresso interior e espontâneo, próprio de um crescimento natural-inatista. Assim como a meta do crescimento de uma planta já se encontra na semente, a essência do homem é que deve determinar sua existência. Para estas concepções, as metáforas do professor como oleiro e jardineiro revelam a natureza essencialista do próprio atuar pedagógico. Uma prática onde o educador identifica uma causa eficiente e uma causa instrumental, conforme a imagem e concepção que tem do aluno.

Descrevendo as metáforas do jardineiro e do artesão/ferreiro, Freinet (1988) explora suas

possibilidades, buscando destacar o modo como cada um atua para cultivar ou forjar o educando. O professor visto como artesão, artista plástico ou oleiro é aquele que a partir de uma matéria (o/a discente) inerte (passivo/a), e de acordo com seu projeto prévio (plano de aula), molda, ao seu bel-prazer, a imagem firme e estável de um ser humano ideal e virtuoso.

Como jardineiro, o professor entende que o desenvolvimento do aluno acontece de modo espontâneo e que sua tarefa deve limitar-se a uma forma de atuar, que esteja voltada para o conhecimento da natureza da planta (do humano). Seu papel não é ensinar, mas apenas procurar proteger e possibilitar as situações necessárias para que cada semente (discente) se desenvolva segundo suas propriedades, através da busca constante da preservação das condições ideais de crescimento de suas próprias leis internas.

De acordo com as metáforas acima descritas, o sentido da ação de educar constitui-se na busca da verdadeira essência do ser humano, em um agir que pretende conduzir o sujeito a voltar-se para si mesmo “entendendo o retorno à pureza da consciência natural como dever fundamental de todo homem” (Rousseau, 2004, p.14). Desta maneira, a educação “deve, tal como proclama a pedagogia da essência [...] dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos” (Suchodolski, 2002, p.25).

As ideias de ser humano e de educação encontradas nestas duas correntes pedagógicas passam a guiar a ação docente, conforme o ideal de perfeição humana a qual aspiram, dando a entender que elas representam as únicas posições fundamentais da Pedagogia. Para as concepções artesanal e orgânica da educação, o homem é concebido dentro de um processo de aperfeiçoamento contínuo,

gradativo e ininterrupto. Uma formação que se orienta através da manipulação do material e da apreensão de um determinado sistema de valores que se constitui na expressão fundamental do desenvolvimento humano.

Apesar destes dois modelos de formação caracterizarem uma hegemonia no campo pedagógico, é importante considerar que a continuidade, o esteio essencial destas concepções de educação, perde, na Filosofia Existencial, a base do apoio, o fundamento. No cerne de sua natureza antropológica, esta Filosofia nega a ideia de que há no ser humano uma essência que se forma artesanal ou organicamente através de uma progressão de contínua realização.

A possibilidade de formas descontínuas na educação

A Pedagogia Clássica caracteriza-se, com base no conceito fundamental da formabilidade, pela pressuposição da estabilidade de uma educação que acontece de modo contínuo e linear. É a premissa de um desenvolvimento humano paulatino da vida e da educação que é problematizada pela Filosofia Existencial, à medida que questiona se esta é, realmente, a tendência necessária de todo e qualquer processo formativo.

O conflito entre a Continuidade essencial e a Descontinuidade existencial da formação do homem, é o motivo pelo qual a Pedagogia e a Filosofia da Existência não puderam, inicialmente, estabelecer um diálogo que pudesse servir para alargar seus próprios horizontes conceituais sobre a formação do ser humano. Diante desta incompatibilidade, Bollnow (1971) considera que aquilo que separa a Pedagogia da Filosofia pode se constituir numa possível abertura para um fecundo debate que poderá servir para o surgimento de outras formas e categorias

pedagógicas que ainda não tinham sido devidamente exploradas. À luz destas acepções, considera-se importante examinar

[...] até onde a ideia dos processos descontínuos é também aplicável aos fenômenos da educação [...] Por outro lado, porém, devemos perguntar se realmente está decretada toda e qualquer renúncia a atuação educativa, pelo fato de a Filosofia da Existência constatar a impossibilidade de uma formação constante e duradoura para o núcleo mais íntimo do homem. Ou se não haveria aqui outras formas de atuação, formas condizentes com o caráter específico do existencial, às quais não podemos sem mais recusar o qualitativo educativo? (Bollnow, 1971, p.28).

Movido por estas inquietações, Bollnow chama a atenção para o caráter apelativo da Filosofia, tomando como exemplo a Filosofia de Karl Jaspers quando afirma que “nos devemos limitar a um simples interrogar e a um constante apelar para a experiência existencial” (Jaspers, 1973, p.36). Para Bollnow:

O apelo à existência, que deve ser despertada no homem, é certamente um tema de implicação pedagógica extraordinária, de tal sorte que seria possível, a partir desse conceito ‘apelo’, estabelecer uma forma própria, especialmente existencial da Pedagogia (Bollnow, 1971, p.29).

O apelo à existência, caracterizado por Jaspers, já traz em si um aspecto educativo, o ato de chamar a si mesmo para o que é fundamental à vida e à sua formação; uma convocação da própria consciência, livre do ser que clama por uma atitude de empenho, engajamento e comprometimento, diante da construção formativa de seu próprio projeto existencial. Nas palavras de Hubert Henz, este apelo pedagógico-existencial significa:

[...] um chamado, um brado dirigido à consciência na liberdade e está acima da admoestação e do conselho. O apelo é o ato de despertar, praticado pelo educador sob a forma de uma intervenção na vida da criança que vive na distração, mas só se perfazendo pelo despertar do educando e pela libertação interior a ser efetivada pelo mesmo, onde o indivíduo é chamado a si (Henz, 1970, p.361).

É neste sentido que a Filosofia da Existência pode contribuir para a Educação e o fazer pedagógico. Pois, em sua natureza, revela-se como portadora deste chamado do ser a si, a certas realidades do ser humano que, na prática, sempre estiveram presentes. Agora, apesar de não terem sido admitidas anteriormente pelas teorias pedagógicas tradicionais, estas realidades podem contribuir para a ressignificação do modelo hermético do homem condicionado por sua formação. Na concepção de Bollnow,

[...] os fenômenos até hoje tão negligenciados na teoria pedagógica como o apelo à consciência, exortação e repreensão, a evocação das possibilidades dormentes no homem – e muitos outros – adquirem o caráter de verdadeiras categorias pedagógicas (Bollnow, 1971, p.30).

O papel da Filosofia da Existência, em sua relação com o fazer educacional, é servir como estímulo para o alastramento e ampliação da própria Pedagogia, a partir da análise dos processos instáveis e descontínuos da existência. Seu papel é, também, chamar a atenção de educandos e educadores para aquelas questões que são próprias da experiência humana; e, se forem consideradas devidamente, haverão de apontar para outras possibilidades de abordagens pedagógicas que poderão desencadear a revitalização do movimento próprio do fazer educacional. Ancorada nessa perspectiva, a presente pesquisa propôs-se a descrever as categorias da Audácia e do Fracasso na Educação.

Audácia e fracasso na educação

A visão da Filosofia da Existência sobre o ser humano, na qual não há nenhuma estabilidade, não se aplica apenas à dimensão existencial do educando, mas também à vivência do educador. Na reflexão de Bollnow (1971), os acontecimentos que ocorrem na trajetória formativa do discente, agora podem ser observados a partir de outros ângulos, na esfera da vida e da prática do próprio professor.

Ao reconhecer a presença dos processos instáveis da vida, o educador se vê diante das possibilidades de negá-los ou admiti-los como característica essencial da própria educação. O educador existencialmente engajado sente-se exigido, à medida que vivencia sua prática, ao aceitar, conscientemente, o desafio de enfrentar a possibilidade do fracasso por meio de um agir audacioso.

O tema fracasso-sucesso escolar está posto na tensão entre o educando, o educador e o processo formativo. De acordo com as concepções mecânico-artesanal e orgânica da educação, cujos pressupostos básicos são a estabilidade e a continuidade, o fracasso só acontece quando há falha no material/educando, na técnica/metodologia ou por causa dos erros do próprio docente. Levando em consideração a natureza dessas concepções, diante do fenômeno do fracasso na educação, Bollnow diz que

[...] como artesão produz, de um determinado material, a obra que lhe encomendamos, ou como escultor quer talhar da pedra à estátua, assim também o educador quer modelar o seu material-aluno, segundo as regras do seu conhecimento psicológico do material, em vista do fim educativo predeterminado. Se essa formação malogra, então, segundo essa concepção, ou é uma falha da técnica no exercício do seu ofício ou é uma falha do

material, a qual o educador deveria ter descoberto, à luz do seu conhecimento; falha de material, portanto, que, no fundo, se reduz também a uma falha da técnica do educador [...]. O mesmo vale respectivamente da educação que parte do modelo de um desenvolvimento orgânico: aqui a educação se restringe a manter afastadas do educando, as perturbações. O próprio desenvolvimento, porém, se processa segundo sua própria lei e em si não pode falhar. Se, apesar de tudo, não se alcança eventualmente o resultado esperado pelo educador, então, segundo essa concepção, a falha está no educador: ou porque fez uma falsa avaliação da natureza das inclinações existentes no educando, ou porque pela falta de atenção não afastou suficientemente as perturbações de fora (Bollnow, 1971, p.207).

A pressuposição de ambas as concepções é de que, não há porque considerar o fracasso como algo que tivesse de acontecer, porque a garantia do seu sucesso encontra-se exclusivamente na capacidade do educador ou na natureza do próprio educando. Seu êxito está na habilidade do docente ou na base do planejamento curricular que foi organizado, pretendendo o desenvolvimento do aluno.

Segundo a análise de Patto (2010) em "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia", é possível compreender que as perspectivas das concepções Mecânico-artesanal e Orgânica da educação sobre o fracasso escolar ainda vigoram nos dias atuais no ideário educacional brasileiro, seja através da visão de gestores, da ação docente ou dos discursos dos pais e dos próprios educandos.

Na visão existencialista, assim como o fracasso, "a audácia também, pertence à essência da própria educação" (Bollnow, 1971, p.206). Do ponto de vista existencial, a origem do fracasso na educação encontra-se na liberdade do ser

educando. Suas raízes não estão fora do aluno, na técnica do professor, no seu planejamento, na estrutura física da escola ou na qualidade dos livros didáticos. Conquanto estes aspectos devam ser considerados, eles não são vistos por esta Filosofia como a causa originária e única do fracasso na educação.

A gênese do fracasso educacional está no pressuposto da própria educação, quando, no trato com seres humanos livres, reconhece que “o educando sempre tem a possibilidade de subtrair-se, por razões inescrutáveis, ao intento do educador; ou até de se voltar contra o seu plano, fazendo-o fracassar” (Bollnow, 1971, p.206). Aceitar esta possibilidade não consiste, para o professor, em entregar-se ao espontaneísmo de uma prática vazia, a uma visão fatalista do aluno ou até a uma noção niilista da própria educação. No cerne desta abordagem, o que se pretende ressaltar é a possibilidade do fracasso como algo que está para além do manejo da técnica e do ato de planejar a educação.

O princípio da formabilidade não garante o alcance de metas pré-estabelecidas, o que não isenta a responsabilidade do professor. Todavia, a educação que pretende a formação humana do aluno deve “aqui, a priori, incluir na sua pressuposição básica essa liberdade, que se subtrai por princípio a todo cálculo de previsão” (Bollnow, 1971, p.208).

Reconhecer a liberdade do outro já é, em si, assumir uma postura audaciosa na educação. Considerar a liberdade do aluno implica, por parte do educador, em não se colocar unicamente como um artesão ou jardineiro para seus alunos. A liberdade do educando não pode ser vista, pelo professor, como um prenúncio da tragicidade da sua profissão. Tentar cerceá-la é ir de encontro à dignidade do humano e da educação; é assumir a postura de senhor-destino, de alguém que, no âmbito de sua atuação pedagógica, se coloca

como se tivesse nas mãos a liberdade e/ou o futuro de seus educandos.

Na audácia, o educador não lida com a objetividade das coisas e das tarefas, mas com a subjetividade de si e do outro enquanto humanos. A iminência do fracasso não justifica a eliminação de um agir audacioso, em liberdade. Pelo contrário, por correr o risco de fracassar, no mais íntimo do seu ser, porque decidiu agir livremente, apesar do desgaste de suas energias físicas, emocionais, mentais e espirituais, é que o professor deve olhar para a liberdade do aluno como uma possível garantia de êxito para o processo e não como ameaça à sua atuação.

A audácia, enquanto impulso, está associada às perspectivas da tentativa e do risco. No entanto, não se limita a elas, enquanto mecanismo provocador de um espírito aventureiro. A tentativa sempre se refere a algo comum da vida, pela qual o ser humano busca empregar determinados meios para atingir um fim, que é incerto e duvidoso. Ao tentar, a pessoa prova, experimenta, repete procedimentos e realiza múltiplas experiências. Já no risco, sua postura é passiva e dependente e a pessoa se expõe sem poder prever nem exercer qualquer influência sobre o resultado que espera alcançar. No ato de arriscar, o sujeito pode agir cautelosa ou irresponsavelmente. Ao arriscar-se, o ser humano degrada sua própria vida e a reduz, tratando-a como se fosse uma coisa ou um objeto qualquer. Diferentemente da audácia, o sujeito até se arrisca quando, movido pela consciência de si e por uma responsabilidade mais profunda, procura corresponder à consciência que possui de si mesmo na ação. Neste sentido, Bollnow as distingue dizendo:

A audácia nos leva de novo a uma esfera toda diversa da tentativa e do risco. Talvez a melhor maneira de determinar essa diferença é dizer: eu arrisco sempre algo, mas na audácia eu arrisco no fundo, a mim

mesmo. Onde eu ousar algo, ali eu me lanço em jogo com toda minha pessoa. Por isso, se sob o aspecto moral o risco possa ser indiferente e muitas vezes até problemático, a audácia verdadeira existe sempre a partir de uma responsabilidade moral plena. Por isso o fracasso na audácia é também um assunto de peso e importância incomparavelmente maior. Se uma tentativa fracassa, o malogro permanece sendo um fracasso na esfera objetiva. O homem não é atingido por ele no seu mais íntimo cerne. Se no risco algo me sai errado, isso pode ser em concreto doloroso, mas também aqui sou atingido apenas do exterior. Mas se o homem fracassa na audácia, então o próprio audacioso é atingido no núcleo da sua pessoa. Por isso uma audácia frustrada é sempre um verdadeiro fracasso. Cada audácia como tal esconde já em si a possibilidade de fracasso (Bollnow, 1971, p.213).

No aspecto educativo, o sentido dos conceitos da tentativa, do risco e da audácia se inter-relacionam e se distinguem, conforme o comprometimento existencial do educador. Na tentativa, o professor pode fazer experiências através da aplicação de novos conteúdos, métodos e formas de abordagens. Todavia, sua iniciativa sozinha não garantirá o sucesso pretendido. Como condição para o desenvolvimento da técnica, a tentativa é imprescindível e de suma importância. No entanto, seus limites ficam evidentes, quando esta, por si só, revela-se como um meio de auxílio ao trabalho docente e não um fator de segurança irrestrita para sua plena realização.

Assim como no caso da tentativa, no risco, o docente também se expõe à iminência do fracasso. Diante da tomada de decisão, o professor se depara com a tensão, que resulta da necessidade de ter que responder rapidamente a questões e problemas inesperados. Entretanto, ao contrário da atuação do educador frente às

possibilidades do risco e da tentativa, que em si, são formas instáveis que estão por dentro do processo pedagógico, na audácia ele passa a lidar com a essência do comportamento educativo. O professor audacioso não se aventura, nem coloca seus alunos em perigo em virtude da própria excitação, pois “a verdadeira ousadia educativa se distingue, porém, da mera aventura pelo fato de ser uma ação exigida pela necessidade e estar animada do mais alto sentimento de responsabilidade moral” (Bollnow, 1971, p.216).

Na audácia o educador não é atingido externamente, como acontece nos casos da tentativa e do risco, mas existencialmente. Na audácia, o educador se defronta com a liberdade do outro, enquanto existência concreta. Por ela, o docente arrisca a si mesmo, diante da possibilidade de um fracasso que pode ocorrer pela quebra da confiança que o educador precisa depositar no seu educando.

A audácia, na confiança, consiste na criação de uma atmosfera relacional entre educador e educando abertos para as novas possibilidades de uma convivência, cujo resultado não pode ser previsto de antemão, mas que se anuncia desde o início como um caminho, o qual pretende levá-los à transformação de si mesmos e à condição de seres humanos mais humanizados. Sobre o poder transformador da confiança, comenta Bollnow:

[...] uma evolução humana sadia só pode ser realizada se houver a possibilidade de se mover numa atmosfera de confiança. Toda desconfiança com que defronto uma outra pessoa a transforma. A desconfiança a torna exatamente tão preguiçosa, tão boba e traiçoeira como eu, na minha desconfiança, dela tinha esperado. E, ao contrário: toda confiança a transforma no sentido positivo numa pessoa melhor, naquela pessoa que a confiança tinha pressuposto nela. Podemos fazer o outro o homem diretamente melhor, tendo-o por melhor (Bollnow, 1971, p.222).

A postura que emana desta confiança é antes de tudo pedagógica. É esta confiança que o educador deve demonstrar ao aluno diante das situações-limite com que este se defronta e, muitas vezes, é levado a agir incoerentemente. Através de sua prática pedagógica o docente pode contribuir para elevar o discente/sujeito a uma nova fé. Uma fé/confiança que o impede de desistir do outro e que é capaz de levá-lo a crer que o educando cumprirá suas promessas e alcançará seus propósitos existenciais.

Apesar de todos os fracassos, o professor precisa procurar renovar em si esta confiança no Ser. Pois, Bollnow considera que:

Sem o auxílio dessa confiança, mesmo com o propósito mais firme se esvai sem sustento, como água na areia. E, de fato, não há nada mais arrefecedor e desalentador que o educador declarar, com palavras ásperas, não mais poder crer na promessa, depois de tantas decepções, e estar convencido de que o educando, apesar de todos os seus bons propósitos, há de reincidir na falta. Por mais numerosas que sejam as experiências que fundamentam esse ceticismo, sua atuação é, porém, destruidora, porque subtrai à pessoa, apesar de toda a sua sincera vontade, a energia para a execução, energia essa que sempre depende da fé daquele a quem a promessa foi feita. Por isso, o educador deve sempre renovar em si esta dinâmica da confiança, apesar de todas as decepções (Bollnow, 1971, p.223).

A partir das considerações do teórico, percebe-se que a desconfiança desestimula, desencoraja, constrange e limita, porque se fundamenta na técnica e nas atuações mecanicistas do processo educativo. A confiança, ao contrário, transforma e revitaliza, porque nasce e revela-se naquilo que é próprio do humano. Isto não significa que o educador não possa fracassar. Não se trata de um ato em que o docente se lança a

uma fé ingênua e ilusória, mas acredita que em sua condição descontínua, depois de um erro, o aluno poderá encontrar, nesta confiança, um outro amparo e um renovador princípio para um novo e mais significativo recomeço.

Por isso, ao assumir uma postura audaciosa, o educador se vê entre o desvelar de sua sinceridade e a consciência de sua vulnerabilidade. Na sinceridade, ele expõe seus interesses mais íntimos e profundos sem precisar esconder a dimensão da realidade que o toca profundamente. Em meio a esta abertura, cabe ao educador não temer ser ridicularizado ou rotulado como um sujeito sentimentalista, idealista e utópico. Nesta exposição de si, o professor não deve se furtar de falar do que tem relação com a dimensão interior do humano/aluno. Diante da possibilidade ou não de ser acolhido “[...] o professor deve mostrar abertamente a sua alma, onde outro tem o direito de escondê-la atrás de um invólucro protetor” (Bollnow, 1971, p.230). Lembrando seu tempo de escola, Bollnow comenta, ainda, sobre:

O fato de um professor ter se desculpado perante seus alunos, por causa de uma falta cometida, ou por causa de uma suspeita demonstrada e que se revelou infundada ou por causa de uma palavra repreensível dita irrefletidamente. Um tal equívoco está longe de ser um fracasso. O notável é, porém, o fato de o erro que motiva a desculpa do professor ter um efeito incomparavelmente maior do que o resultado atingível por uma ação educativa, seja ela a mais perfeita possível e sem falhas. Portanto, eis a nossa pergunta: onde se acha a causa deste efeito positivo inesperado, desse efeito quase sem proporção? Certamente a causa deve estar no fato de o professor ter aqui descido do pedestal da sua perfeição e ter reconhecido ao aluno uma fundamental igualdade de direito, com a qual é suspenso

o relacionamento usual de professor-aluno. Nesse reconhecimento, o aluno sente-se engrandecido. Mas, com isso, o professor não decai aos olhos dos alunos, antes pelo contrário é exaltado. A auto-superação, para a qual o educador se decidiu livremente, lhe trouxe o maior respeito dos seus alunos (Bollnow, 1971, p.132).

Assim, frente à realidade de seu próprio fracasso, o educador decide revelar a confiança que tem no Ser através do testemunho pessoal de uma ação pedagógica que demonstra, conscientemente, o esforço de não se deixar desanimar nem sucumbir, não obstante as decepções e desconfianças que o assediam e ameaçam existencialmente. Assumir essa decisão já é em si uma audácia, um ato de entrega ao outro diante de uma verdadeira situação-limite na educação, um encontro vivencial autêntico, onde educando e educador se assumem mediante suas próprias experiências descontínuas e instáveis de formação.

Confiança e a pedagogia da esperança

A Esperança é a expressão mais profunda do núcleo interior do ser humano. Sem ela, é impossível compreender os fenômenos da paciência e da disponibilidade enquanto posturas que transcendem as categorias da crise, da solidão, da exortação e do fracasso, apresentadas pela Filosofia da Existência como evidências da descontinuidade da experiência e do modo como se dá a formação humana do Ser.

Na perspectiva de Bollnow (1962), a esperança é a virtude fundante da existência e de toda vivência que pretende conduzir o Ser à maturidade humana. Tomando, inicialmente, como orientação, o círculo dos testemunhos poéticos, este teórico a analisa a partir dos pontos de vista de sua Força Ativa, Repressora e Idealista da vida. Como força ativa, a esperança capacita

o ser humano a assumir posturas e compromimentos que, de outro modo, não seriam possíveis. Diante dos infortúnios da experiência humana, a esperança proporciona ao sujeito a renovação das energias criadoras e fomentadoras de outras possibilidades.

Enquanto fulcro repressor, a esperança pode ser vista como um mecanismo criador de ilusões. Um estímulo à crença em ficções e fantasias que, de modo direto, influenciam a relação do homem consigo, com o outro e com sua própria realidade. Neste aspecto, ela é vista como algo negativo, à medida que condiciona o Ser a existir ligado somente às imaginações infundadas de uma vida inautêntica, que em nada se justifica e se fundamenta. A esperança aqui não passa de uma promessa falsa do cumprimento dos anelos inauditos, que nunca foram expressos claramente e que o ser humano procura apresentar como possibilidades verificáveis. Um sentimento que se traduz numa atitude de fuga de sua dura e incompreensível forma de existir no mundo.

Do ponto de vista idealista, a esperança se revela como “uma atitude juvenil”, uma visão cíclica da vida e do mundo capaz de conduzir a experiência humana à construção de um projeto existencial superficial e enganador. Na tendência idealista, a esperança é vista como algo que necessariamente vem de fora. Seu caráter é sempre o de uma solução, uma saída que pretende servir de suporte para aliviar o peso da existência e a monotonia da própria irrealização interior do sujeito. Para Bollnow, o que se busca não são nenhuma das tendências acima. Seu interesse gira em torno da possibilidade da descoberta da Esperança Verdadeira e do modo como esta se desvela enquanto virtude autêntica do Ser educando.

Movidos por este interesse, os autores da presente pesquisa questionam: é possível

educar para a esperança? Qual é o sentido da verdadeira esperança? Quais são as formas de sua manifestação? Qual é a função que ela exerce na vida e ao longo do processo de formação do educando?

Sobre o sentido da esperança, Bollnow apresenta a diferença que há entre a Esperança Relativa e a Esperança Absoluta. A primeira é aquela cujo sentido poderá ser desconstruído pela própria experiência humana. Enquanto sensação, se dilui entre o sentimento intencional determinado e a angústia de um objeto indeterminado. A esperança absoluta, ao contrário, “transcende a toda corroboração e comprovação empírica” (Bollnow, 1962, p.89). A diferença entre estas duas formas de esperança encontra-se em seus fundamentos. Enquanto a esperança relativa apóia-se em um pressuposto natural, que pode ser investigado à luz das dimensões psicológica e antropológica do sujeito, a esperança absoluta ancora-se no pressuposto ético que só se revela ao ser diante das situações-limite, como uma “força especial que resiste sempre renovadamente às seduções do desespero” (Bollnow, 1962, p.90) e às perturbações impulsionadoras da angústia.

Em sua essência, ter esperança não é o mesmo que viver esperando. Apesar de sua estreita relação, há que se considerar que “a esperança sempre se dirige a algo agradável e que a espera é indiferente frente a esta diferença” (Bollnow, 1962, p.90). No estar-esperando, o sujeito pode se angustiar por não ter consciência sobre o que lhe aguarda; não sabe discernir se seu fim será glorioso ou obscuro. Nesta situação de passividade, seu tempo presente não tem valor algum para sua realização futura. Sua inclinação maior gira em torno de um certo conformismo, que nasce como fruto da tensão entre a atitude resoluta e a frustração de um objetivo não alcançado. Uma condição “que desmorona e incapacita o homem a responder

adequadamente às exigências de uma situação que está acima de suas forças” (Bollnow, 1962, p.92).

Diferente do estar-esperando, o estar-esperançoso se desvela enquanto uma atitude interior que não aceita o condicionamento dos fatores externos, mas que se caracteriza, fundamentalmente, pela liberdade de movimento que o ser tem frente às situações com as quais se defronta. “Isto significa que o objeto da esperança está situado num futuro muito mais indeterminado e distante. E o objeto da espera está, em compensação, numa proximidade imediata” (Bollnow, 1962, p.93).

Na esperança, o ser humano está aberto àquilo que o futuro lhe oferecerá; sua postura não é de exigência, mas de disponibilidade. Pelo fato do tempo humano não estar limitado aos acontecimentos sucessivos, mas se caracterizar pelas diferenças produzidas pelas experiências vividas é que a vivência do e/ou no tempo se torna uma das mais marcantes contribuições para o desenvolvimento do sujeito, face à sua condição de sujeito inacabado.

A função antropológica da esperança é capacitar o Ser a resistir firme e resolutamente às pressões existenciais da angústia e do desespero. “A esperança é o ato pelo qual esta tentação é ativa e vitoriosamente superada” (Marcel, 2005, p.48). Ela é a força que energiza a alma do Ser a não se submeter à atração obscura de uma existência desesperada e confusa. A esperança assume uma posição central na vida humana, porque sua natureza é antes de tudo ontológica. Em sua imanência, comporta tanto os aspectos negativos quanto os positivos da própria vivência existencial do sujeito, procurando tornar possível sua vida e forma de ser no mundo.

Por ser ontológica, a Esperança não pode ser reduzida à noção de um simples anelo,

desejo ou crença com relação a algo que se espera que aconteça ou realize. Ela não pode se constituir em uma segurança ou otimismo sentimental e racionalmente provável com relação a alguma dificuldade concreta nem, muito menos, comportar, à semelhança do estóico, uma atitude de entrega e isolamento, como se se fosse apenas responsável por si mesmo. A metafísica da Esperança consiste em uma atitude interior que, de modo incondicional, move o Ser a resistir ao desespero, em uma consciência de si que não sucumbe diante da força do tempo e das circunstâncias, mas que o leva a reagir positivamente. Uma confiança na mudança da realidade que insere o ser humano em um processo de amadurecimento, crescimento e compromisso consigo mesmo, com o outro e com o mundo à sua volta.

“A esperança é a determinação originária e portadora da estrutura interna e temporal da vida humana” (Bollnow, 1962, p.99). A esperança não é uma mera ação de defesa sentimental. É antes um princípio interior que vai além de toda concepção teórico-objetiva e que se revela em uma Fé, cujo fundamento encontra-se no íntimo do próprio Ser. Um ato de transcender-se a si mesmo, uma força criadora que está vinculada a uma ação comunicativa capaz de conferir ao existir humano a decisão permanente de retomar sempre um novo e fecundo percurso.

A perspectiva fenomenológica da Esperança possui uma significância pedagógica quando reafirma sua importância diante do enfrentamento das experiências dolorosas e negativas da vida; uma atitude existencial que contempla todas as dimensões e possibilidades do ser humano. Uma vivência profunda que o coloca para além da objetivação dos fatos por meio de uma metafísica que, aberta ao Ser, se torna uma fonte de esperança, implicando todo o eu e toda a realidade que envolve a plenitude da busca

do desvelamento do mistério antropológico que é o ser humano.

A esperança é solo fecundo para o cultivo das virtudes do educador. Na esperança, o ato de educar não se dirige apenas ao educando. Sua dimensão formativa também se aplica à vivência do docente enquanto profissional que precisa se desenvolver técnica e existencialmente. De acordo com Bollnow (1971), para que o trabalho docente seja realizado adequadamente, é necessário que o professor se convença que, atrelada ao labor didático, deve estar a dimensão humana de si e dos outros/educandos. Para este teórico, somente uma prática educativa com base em valores humanos poderá despertar no aluno a disponibilidade e o interesse em ser educado.

É por meio da confiança que a prática educativa se torna promissora e vigorosa. Com base na paciência, o educador aprende a lidar com as recaídas e decepções resultantes de sua vida pessoal e de sua prática pedagógica. Ancorado pela confiança, o professor sente-se estimulado a enfrentar o lado doloroso de sua profissão e a tragicidade dos seus fracassos e irrealizações. A confiança no humano capacita a fazer do trabalho uma extensão da existência, do tato pedagógico uma expressão do Ser, do serviço um desejo de parceria com outros seres humanos e dos objetivos um alvo para o labor docente e para a própria vida.

A energia do educador não vem somente de fora; ela nasce e flui também do íntimo daquilo que ele é no mais profundo Ser. Tomado pelo senso da esperança-confiança, o educador se vê envolvido dentro de um processo que o compromete existencialmente. Um compromisso capaz de levá-lo a engajar-se não apenas com os aspectos técnicos e burocráticos que norteiam sua atuação, mas com a formação, a mudança, o crescimento, a melhora e o amadurecimento acadêmico e humano dos seus educandos. Neste

sentido, “as virtudes do educador são essencialmente qualidades que o professor deverá possuir para exercer sua profissão com probabilidade de êxito” (Bollnow, 1971, p.7) e de modo significativo.

Enquanto dimensão pedagógica, a função da esperança é estimular o sujeito a existir autêntica e singularmente. Mobilizados pela esperança, docentes e discentes criam, recriam, inventam, resignificam e se tornam autênticos criadores e realizadores de seus projetos existenciais. Pela esperança, o professor resiste à tentação de ceder à pedagogia da queixa, à sedução do desespero, ao mimetismo da prática diária de sua ação docente e torna-se mais prospectivo do que retrospectivo, indolente, saudosista, conformado, indiferente e determinista.

A virtude da Esperança aparece neste cenário como um “objeto legítimo da Filosofia, que adquire um significado especial enquanto confrontação das formas niilistas do existencialismo” (Bollnow, 1962, p.104). Por ter um profundo significado antropológico, a Esperança se desvela como o fundamento de toda prática educativa e pressuposto de todas as categorias pedagógicas que pretendem contribuir para atenuar o crescimento da tendência à barbárie e à despersonalização das relações humanas, através da abertura e do diálogo com outras formas de compreender o ser humano e sua existência.

Considerações Finais

Na compreensão de Bollnow (1962), a relação entre confiança e vida produz implicações fundamentais para a Educação. Falando sobre o desenvolvimento da criança, este teórico reconhece que a confiança é, desde o início da vida humana, um princípio pedagógico que confere ao infante a condição necessária para o desenvolvimento de todas as suas dimensões.

Movido pela confiança, o Ser educando entra em uma atmosfera pedagógica que lhe possibilita ver o outro como uma presença ontológica, como alguém/educador que, convivendo com o educando, abre o caminho para a superação da desconfiança no ser e para a redescoberta do sentido da vida. Na confiança, o educador se defronta com a condição possível de toda vida humana. Por ela, o professor acessa e convive/dialoga com o núcleo mais íntimo do seu aluno, mesmo diante dos momentos de conflito, fracasso e frustração.

A relação de confiança entre o educador e o educando não pode se restringir aos aspectos técnicos e puramente formais dos processos educativos. A confiança do docente deve, portanto, fazer parte do mundo das relações do discente. De acordo com Bollnow (1962, 1971), é por meio das relações humanas que o homem passa, desde a infância, a enxergar o mundo como espaço de confiança, proteção e sentido, apesar das duras e conflitantes experiências existenciais. Na convivência entre discente e docente, a confiança se mostra prodigiosa à medida que conduz o Ser a agir de acordo com a consciência de si, acessando sua dimensão mais profunda. “Uma postura que deverá manter-se através de um esforço sempre novo contra as duras experiências, destacando-se aqui como um bem frágil, situado num plano superior que está acima da angústia e do desespero” (Bollnow, 1962, p.26).

Deste modo, as colocações de Bollnow apontam para uma prática pedagógica que encontra na confiança no Ser o princípio para a superação do isolamento dos seres humanos. Uma audácia existencial capaz de conduzir o homem à busca da compreensão mais profunda das forças construtoras da sua própria vivência autêntica. Refletir sobre a possibilidade de sair da condição do desespero para a fé em uma

nova esperança como pressuposto necessário para a prática pedagógica “não significa que o educador possa entregar-se frivolamente, numa confiança ingênua e bonachã, a ilusões fáceis” (Bollnow, 1971, p.225). Muito pelo contrário, deve representar para educandos e educadores uma possível saída da solidão de si para uma nova confiança no Ser, que poderá levá-los a se desenvolverem integral e humanamente.

Ao final deste percurso, anuncia-se como desafio ao campo da Filosofia da Educação o estudo das contribuições do pensamento pedagógico de Bollnow sobre as reflexões filosófico-antropológicas que orientam a formação do professor e a prática pedagógica brasileira nos dias atuais. Ressalta-se a necessidade de refletir sobre a importância da transposição didática do pensamento pedagógico de Bollnow no processo de formação do educador.

Diante destes desafios, sugestões e possibilidades de caráter científico, epistemológico e didático-pedagógico, compreende-se e afirma-se a importância de refletir sobre o cotidiano de educadores e educandos em seu processo de formação acadêmica, pedagógica, cultural, política e humana. Isso tudo a partir da realidade de uma sociedade cada vez mais fascinada pela tecnologia, atraída pelo consumo, movida pelo individualismo, influenciada pela intolerância religiosa, conduzida pelo conservadorismo político e pela criação de rótulos/*slogans* que garantem a auto-afirmação, diferença, destaque e hegemonia de algumas pessoas sobre as outras.

Colaboradores

E.G. SILVA colaborou e participou da concepção, na coleta e análise dos dados e na redação do artigo. F. RÖHR colaborou na análise dos dados e na revisão do artigo.

Referências

- Bollnow, O.F. *Filosofia existencial*. São Paulo: Saraiva, 1946.
- Bollnow, O.F. *Filosofia de la esperanza*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962. p.89-104.
- Bollnow, O.F. *Pedagogia e Filosofia da existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Petrópolis: Vozes, 1971. p.13-230.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Freinet, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Henz, H. *Manual de pedagogia sistemática: pedagogia geral e diferencial e introdução aos métodos de pesquisa pedagógica*. São Paulo: Herder, 1970. p.361.
- Jaspers, K. *Filosofia da existência: conferências pronunciadas na academia alemã de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Imago, 1973. p.36.
- Marcel, G. *O Homo viator: prolegômenos a uma metafísica de la esperanza*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2005. p.48.
- Minayo, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.11
- Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- Rousseau, J.-J. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.9-14.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p.49-65.
- Suchodolski, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002. p.15-25.

Recebido em 1/7/2017, rerepresentado em 9/1/2018 e aprovado em 30/1/2018.