

EDUCAR-SE COMO PRÁXIS

CONTRIBUIÇÕES
HERMENÊUTICAS
PARA A
EDUCAÇÃO

Gustavo Silvano Batista
Eduardo Marandola Jr.
Claudio Reichert do Nascimento
Alessandro Rodrigues Pimenta
Organizadores



EDUCAR-SE COMO PRÁXIS

CONTRIBUIÇÕES
HERMENÊUTICAS
PARA A
EDUCAÇÃO



Gustavo Silvano Batista
Eduardo Marandola Jr.
Claudio Reichert do Nascimento
Alessandro Rodrigues Pimenta
Organizadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Samantha Viana Castelo Branco
Rocha Carvalho

Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva
(presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho



Projeto Gráfico e Diagramação

Mayara Sebinelli Martins

Capa

Mayara Sebinelli Martins

Revisão e Normalização

Gustavo Silvano Batista

Revisão Geral

Eduardo Marandola Jr.

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Divisão de Representação da Informação

E24 Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação /
Organizadores Gustavo Silvano Batista ... {et al}. --Teresina : EDUFPI,
2023.

339 p. : il.

Ebook

ISBN 978-65-5904-277-7 .

1. Fenomenologia. 2. Hermenêutica. 3. Práxis. 4. Filosofia da
Educação. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. I. Batista, Gustavo Silvano.

CDD 142.7

Elaborado por Fabíola Nunes Brasilino CRB 3/ 1014



Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI – Brasil



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Gustavo Silvano Batista
Eduardo Marandola Jr.
Claudio Reichert do Nascimento
Alessandro Rodrigues Pimenta
Organizadores

7

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA, ONTOLOGIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

HERMENÊUTICA
FILOSÓFICA COMO
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Rainri Back

15

A TRADIÇÃO COMO
CONDIÇÃO PARA A
FORMAÇÃO: REFLEXÕES
HERMENÊUTICO-
FILOSÓFICAS

Almir Ferreira da Silva Junior

47

CONTRIBUIÇÕES À
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
E À EDUCAÇÃO EM
FILOSOFIA: HERMENÊUTICA,
PRÁXIS E DIÁLOGO

Jungley de Oliveira Torres Neto

77

**FORMAÇÃO COMO
RECONFIGURAÇÃO: LIMITES E
POTENCIALIDADES DA NOÇÃO
HERMENÊUTICA DE BILDUNG
NO ANTROPOCENO**

*Ricardo Avalone Athanásio Dantas
Gustavo Silvano Batista*

95

**NOTAS SOBRE O APRENDER
NA E COM A FINITUDE**

José Ricardo Barbosa Dias

113

**EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA
E MODOS-DE-SER NA ESCOLA**

*Larissa Alves de Oliveira
Jeani Delgado Paschoal Moura
Eduardo Marandola Jr.*

147

LINGUAGEM, HISTÓRIA E PRÁXIS

**LINGUAGEM, ARTICULAÇÃO E
EDUCAÇÃO**

Ralph Ings Bannell

171

**A HISTORIOGRAFIA
FILOSÓFICA E O TEXTO DE
FILOSOFIA: DISCUSSÃO
SOBRE OS TEXTOS "INÉDITOS"**

Leandro de Araújo Sardeiro

211

**DESSEMELHANÇAS ENTRE
FILOSOFIA, IMAGEM,
DIDÁTICA E CORPO DOS
FILÓSOFOS**

Fernando Rogério da Cruz

243

**ENSINO DE FILOSOFIA
NA BNCC: VEREDAS DA
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA
PARA A REALIZAÇÃO
DAS COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES**

Leonardo Marques Kussler

Rúbia Liz Vogt de Oliveira

279

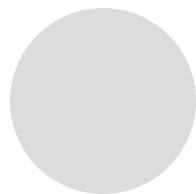
**A EDUCAÇÃO DO CAMPO
PODE SER UMA EDUCAÇÃO
CONSERVADORA? NOTAS
PARA UM DISCUSSÃO**

Maurício Fernandes da Silva

309

SOBRE OS AUTORES

333



APRESENTAÇÃO

Pensar a interface entre a tradição hermenêutico-filosófica fenomenológica e questões relacionadas à educação vai muito além das tematizações realizadas por autores fundamentais, como Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, ou ainda Paul Ricoeur. Significa um exercício teórico no qual está em jogo uma questão que o tempo todo se coloca: a educação, sua filosofia e sua interface com outras áreas do conhecimento, além do ensino de filosofia.

A presente coletânea reúne textos de diversos pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, interessados em pensar de modo mais amplo a Educação, a Filosofia da Educação e o ensino como questão filosófica. O traço particular que articula as temáticas dos capítulos é a hermenêutica, não como traço limitado à exegese de autores, mas como uma abertura para lidar com as questões de modo próprio, situado e questionador. É neste sentido que pensar em uma obra que lida com a interface entre Hermenêutica e Educação significa considerar uma contribuição crítica, experimental e aberta a dialogar em torno de problemas comuns, persistentes e emergentes.

O horizonte comum dos textos é a práxis, orientada pelo “educar-se” gadameriano, que desdobra e ao mesmo tempo se contrapõe ao “deixar-aprender” heideggeriano. Tais inspirações da hermenêutica fenomenológica ressoam nos temas e contextos tratados pelos capítulos, em busca de enfrentamentos e contribuições para uma prática edu-

cativa que não seja operativa ou funcional, mas filosófica e experiencial.

Para que esta proposta fosse claramente observada, organizamos esta coletânea em duas partes: Uma primeira dedicada à relação entre filosofia hermenêutica, ontologia e filosofia da educação, na qual aparecem textos que reverberam e desdobram a contribuição dos autores clássicos da hermenêutica filosófica; Uma segunda parte sobre linguagem, história e práxis, na qual o traço hermenêutico transborda os autores comumente considerados.

Na primeira parte, temos, abrindo a coletânea, a contribuição de Rainri Back, “Hermenêutica filosófica como filosofia da educação”, na qual o autor realiza uma discussão crítica ao modo como Gadamer pensa a educação em seus textos, nos termos de uma Filosofia da Educação, considerando especialmente a palestra gadameriana “Educação é educar-se”. Como segundo capítulo, temos a contribuição de Almir Ferreira da Silva Júnior, “A tradição como condição para a formação: reflexões hermenêuticas filosóficas”, no qual o autor, no âmbito da hermenêutica filosófica de Gadamer, discute a relação entre tradição e formação, na esfera do sentido do educar-se na perspectiva da palestra Educação é educar-se.

O capítulo de Jungley de Oliveira Torres Neto, “Contribuições à filosofia da educação e à educação em filosofia: hermenêutica, práxis e diálogo”, traz uma reflexão cuidadosa acerca do caráter de educabilidade do ser humano, em uma perspectiva ontológica, tendo como horizonte o caráter dialógico do processo educativo. Ricardo Avalone Athanásio Dantas e Gustavo Silvano Batista contribuíram com o texto “Formação como reconfiguração: limites e potencialidades da noção hermenêutica de

Bildung no Antropoceno”, trazendo uma discussão acerca do sentido da noção de formação no contexto do Antropoceno, tendo em vista o debate do conceito, tal como foi tratado por Gadamer, Derrida e Povinelli, a fim de criar as condições para o estabelecimento de uma concepção multinaturalista, na qual a formação é vista como reconfiguração.

“Notas sobre o aprender na e com a finitude”, escrito por José Ricardo Barbosa Dias, observa o processo educativo de ensino/aprendizado em uma perspectiva heideggeriana, tendo em vista o processo avassalador do domínio da técnica moderna. E, fechando essa primeira parte, Larissa Alves de Oliveira, Jeani Delgado Paschoal Moura e Eduardo Marandola Jr., na contribuição “Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola”, promovem uma discussão acerca da escola como lugar de experiência, tendo em vista o pensamento de Heidegger, que vai além da cognição. A partir do termo “dasein-aprendiz”, discutem o modo-de-ser na escola, para além da dicotomia professor *vs.* estudante, que possibilita repensar a escola como um espaço de compreensão profunda e de desenvolvimento de uma linguagem viva, ultrapassando seu aspecto espacial extensivo.

Na segunda parte, temos a contribuição de Ralph Ings Bannell, “Linguagem, articulação e educação”, na qual o autor explora a possibilidade de incluir o corpo e a materialidade em uma perspectiva hermenêutica clássica, que tem a linguagem verbal como fundamental para a interpretação do mundo, desdobrando-se na discussão sobre a educação. Bannell toma como foco principal a obra de Charles Taylor, entre outros autores.

Leandro de Araújo Sardeiro, no texto “A historiografia filosófica e o texto de filosofia: discussão sobre os textos ‘inéditos’”, analisa as formas de construção da História da Filosofia, percebendo-a interpretativamente, como a história “dos textos de Filosofia”. Neste contexto, Sardeiro tematiza a questão dos textos “inéditos” de um autor, partindo de uma releitura do estruturalismo de Martial Guérault. Fernando Rogério da Cruz brinda-nos com o texto “Dessemelhanças entre filosofia, imagem, didática e corpo dos filósofos”, no qual lida com as relações entre imagem, filosofia da educação, didática de ensino e corpo, problematizando na forma de um artigo/quadrinhos.

Leonardo Marques Kussler e Rúbia Liz Vogt de Oliveira, em seu artigo “Ensino de filosofia na BNCC: veredas da hermenêutica filosófica para a realização das competências e habilidades”, tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do arcabouço hermenêutico de Gadamer, tendo em vista a aplicação das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino básico. E, fechando nossa coletânea, temos a colaboração de Maurício Fernandes da Silva, “Educação do Campo pode ser uma educação conservadora? Notas para um Discussão”, na qual discute o processo formativo da educação do campo entre as perspectivas emancipadora e conservadora, especialmente no âmbito das licenciaturas originadas do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e seu ideal de educação transformadora.

Em tempos em que a intolerância parece renovada em roupagens de violência revigoradas, o gesto hermenêutico na educação, com seu fundo democrático e dialógico,

parece especialmente relevante para combater as diferentes formas de racismo e preconceito que atravessam nossas sociedades. Assim, esperamos que a presente coletânea possa contribuir tanto com as discussões teórico-práticas acerca da Filosofia da Educação e do ensino de Filosofia, do ponto de vista filosófico-hermenêutico, como também possibilitar intercâmbios dialógicos entre os autores, leitores, pesquisadores, professores, alunos de pós-graduação e alunos de graduação interessados em Filosofia Hermenêutica e na educação em seu sentido amplo: existencial e prático.

Boa leitura para todos!

Gustavo Silvano Batista
Eduardo Marandola Jr.
Claudio Reichert do Nascimento
Alessandro Rodrigues Pimenta

**Hermenêutica
Filosófica, Ontologia e
Filosofia da Educação**

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO¹

Rainri Back

Exposição do problema

Em 1999, portanto, aos 99 anos, Gadamer proferiu uma conferência em Eppelheim intitulada *Educação é educar-se*.² Em suas primeiras considerações, ele revela qual sua motivação. “Justificar”, ele esclarece, “por que só é possível aprender pela conversação”³. Todavia, na conferência, ele não cumpre o que promete. Gadamer tece algumas considerações sobre linguagem, ilustradas com experiências pessoais. Então, por que o título da conferência anuncia outra coisa, a implicação entre educação e educar-se? Ora, porque ele resume a proposição verdadeiramente motivadora da conferência. Sim, Gadamer se empenha muito mais em demonstrar que educação significa educar-se. Então, por que ele apresenta outra proposição como motivação da conferência? Haveria alguma relação entre ambas as proposições? É justamente o que Gadamer não se pergunta e o que eu, por minha vez, pretendo responder neste ensaio.

Organizarei assim a exposição. Primeiro, mostrarei por que educação é educar-se. A exposição de Gadamer,

1 Este ensaio resulta de uma pesquisa de pós-doutoramento financiada com bolsa de estudos de Pós-doutorado Sênior da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.

2 GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000a.

3 *Ibid.*, p. 10, tradução livre.

julgo, não está nada clara. Todavia, é perfeitamente possível reorganizá-la de maneira mais sistemática. Esta tarefa não me parece tão difícil. Segundo, mostrarei por que, afinal, a aprendizagem somente é possível pela conversação. Para demonstrá-la, admite Gadamer,⁴ seria necessário reunir seus esforços filosóficos dos últimos decênios. Porém, como já disse, Gadamer não a justifica, tal proposição. Esta tarefa, em compensação, é bem mais complexa. Parto da proposição-título da conferência, porque sua demonstração envolve alguns conceitos fundamentais da hermenêutica. Destaco o conceito de experiência. Uma vez expostos, tais conceitos, torna-se mais fácil a demonstração da outra proposição – a aprendizagem somente é possível pela conversação. Defino assim a organização lógica da exposição.

Pois bem. Gostaria de mostrar agora em que me diferencio de outras abordagens da educação baseadas na hermenêutica. Refiro-me particularmente ao livro, aliás, muito bem distribuído no Brasil, *Gadamer & a educação*, de Hans-Georg Flickinger.⁵ Ele ignorou surpreendentemente a conferência de Gadamer, *Educação é educar-se*; omissão, inclusive, já ocorrida em seu livro anterior, *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*.⁶ Pergunto-me: por quê? A educação figura aqui e ali na obra de Gadamer. Às vezes, em exemplos estratégicos, como ocorre no tópico de *Verdade e método* sobre a reabilitação da au-

4 *Loc. cit.*

5 FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

6 *Id.* *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

toridade;⁷ outras vezes, em ensaios mais técnicos, como sucede em *Platos Staat der Erziehung*;⁸ outras vezes ainda, em ensaios mais breves, como ocorre em *Sobre mestres e aprendizes*.⁹ Mas, em sua conferência, Gadamer empreende, pela primeira vez, suponho, um esforço próprio para conceituar a educação.

Então por que Flickinger a ignorou? Não sei se houve uma razão. Mas, se comparo como ambos, Gadamer e Flickinger, preconcebem a educação, noto uma discrepância fundamental. Em sua conferência, quando esclarece o sentido da proposição “educação é educar-se”, Gadamer aponta algo extremamente importante. “[...] deixo *conscientemente* à margem”, ele destaca,¹⁰ “quais podem ser [...] os problemas entre a juventude e seus preceptores, professores ou pais”. Ele pretende abordar a educação “desde um ângulo distinto daquele que domina propriamente o debate”. Para tanto, ele parte de um problema bastante abrangente, a aprendizagem da fala. Então, Gadamer se pergunta: “Quem educa aqui? Ou é um educar-se?”.¹¹ A aprendizagem da fala mostra, eis o ponto de Gadamer, como cada um, fundamentalmente, educa a si mesmo; a contribuição de educadores é mais modesta do que supõe o senso comum.

7 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 5. ed. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 371-372.

8 *Id.* *Gesammelte Werke 5: griechische Philosophie I*. Unv. Taschen. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999a.

9 *Id.* *Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia da sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

10 GADAMER, 2000a, p. 11, grifo meu.

11 *Ibid.*, p. 15.

Gadamer parte de uma concepção de educação, eu diria, *mais filosófica*. Flickinger, em contrapartida, deixa-se orientar justamente por aquela perspectiva que, Gadamer bem observa, tornou-se dominante no debate sobre educação. Em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, quando define o que compreende por filosofia da educação, torna-se clara sua concepção de educação. Ela, a filosofia da educação, deve conscientizar “os integrantes do processo educativo” dos “pressupostos e implicações” determinantes do “perfil profissional do educador”.¹² Em *Gadamer & a educação*, ao esclarecer como pretende se apropriar da hermenêutica, Flickinger mantém sua orientação prévia. Seu propósito é determinar qual poderia ser “a fertilidade da hermenêutica [...]”, ele esclarece, “para a atuação pedagógica concreta”.¹³ Em suma, Flickinger adota justamente aquele “ângulo” evitado na abordagem de Gadamer.

Veja, não há problema algum em Flickinger se apropriar de Gadamer para conscientizar “os integrantes do processo educativo”. Só pretendo destacar a diferença entre sua e minha perspectiva sobre como pensar a educação a partir da hermenêutica. Eu abordo a educação desde uma perspectiva afim àquela de Gadamer. Eu a chamo, minha perspectiva, de concepção *filosófica* de educação.¹⁴ Destaco ‘filosófica’, porque eu costumo contrastá-la com outras concepções que discursam em nome da filosofia da educação. Eu as chamo de concepções *escolares* de educação, dentre as quais incluo Flickinger. Assim as denomino,

12 FLICKINGER, 2010, p. 99-100.

13 FLICKINGER, 2014, p. 65.

14 Cf. BACK, Rainri. Por uma concepção filosófica de educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945205293B>.

pois todas partem da pressuposição, herdada acriticamente da pedagogia, suponho, segundo a qual a educação se define por uma relação institucional. Então, a educação consistiria em uma atividade institucionalmente reconhecida pela qual alguém se encarrega de ensinar algo a outra pessoa.

Afinal, o que caracteriza uma concepção filosófica de educação? Ela a concebe, a educação, em sua máxima universalidade, pois é o que cabe, defendendo, à sua condição de filosofia. Fundamentalmente, a intuição filosófica, sua maneira de ver as coisas, se origina de um *páthos*, de um estado de ânimo chamado perplexidade. É uma perplexidade, um maravilhamento, diante do fato simples, singelo de as coisas serem tal como *são*. Então, a fim de compreender o que, na coisa, fixa sua visão e o maravilha, o ser humano se pergunta: *que é isto?* Por conseguinte, a filosofia visa às coisas em seu *quid*, em seu *quê*, determinação ontológica cuja expressão a linguagem sintetizou em um verbo: *ser*. Em virtude de seu ser, portanto, cada coisa, uma vez manifesta, convoca o ser humano a diferenciá-la em seu *quid* das outras coisas em redor. É o que Heidegger ensina em uma conferência intitulada *Que é isto – a filosofia?*¹⁵

Pois bem. A filosofia da educação, tal como tem sido feita, parece ter se esquecido de sua condição de filosofia quando se voltou para a educação; sem notar, ela parece ter herdado acriticamente da pedagogia sua concepção. Ora, se ela recupera o que deveria determiná-la como investigação, como a educação se lhe manifestaria em seu ser? Ao realizar tal experiência, não encontrei ou-

15 HEIDEGGER, Martin. *Heidegger: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

tra resposta. – A educação consiste nas experiências em virtude das quais alguém se torna diferente de quem tem sido. Eis sua determinação mais universal. É o que acontece, constatei, em qualquer das inúmeras manifestações da educação. Educação moral, política, estética, religiosa, financeira etc. Quando alguém se educa, ele/a se torna alguém diferente moral, política, estética, religiosamente etc. Como tudo o que é realmente fundamental, não parece haver nada em minha humanidade que não possa estar implicada a educação.

Em sua conferência, Gadamer também compreende, creio, a educação como uma determinação universalmente humana. Eu o interpretarei, pois, a partir de uma perspectiva propriamente filosófica, a despeito do que predomina nos debates pedagógicos. Porém, uma advertência. Não pretendo ser disciplinado, fiel, por assim dizer, a como pensa alguém chamado Gadamer. Importa muito mais tornar manifestas as coisas segundo uma verdade que eu mesmo julgo digno defendê-la. Há uma diferença relevante aí. No primeiro caso, eu me empenharia em reelaborar tão bem quanto possível a perspectiva de Gadamer. No segundo caso, assumo a liberdade de desenvolver conceitualmente eu mesmo, em diálogo com Gadamer, a coisa chamada educação. É o que acontecerá no próximo tópico, já que Gadamer não elabora expressamente a proposição segundo a qual educar significa educar-se. Resolvi, então, assumir o desafio.

Em qual sentido educação é educar-se?

Depois de apresentar a proposição motivadora de sua conferência, Gadamer observa algo extremamente im-

portante, embora não pareça. Por que a aprendizagem só é possível pela conversação é realmente uma pergunta de “abrangência ampla”. Assim, para justificá-la, seria necessário empregar, alerta Gadamer, “todos os [seus] esforços filosóficos das últimas décadas”.¹⁶ Como já apontei, Gadamer não a justifica, tal proposição, mas se dedica a mostrar por que educação é educar-se. Ora, esta última proposição também lhe exigiria o emprego de seus “esforços filosóficos das últimas décadas”. É o que pretendo mostrar neste tópico. Três proposições fundamentais e inter-relacionadas mostram por que educação é educar-se. Educação, primeiro, é um esforço necessário a e *próprio de* cada um para “sentir-se em casa”.¹⁷ Então, ela é um esforço para formar juízos próprios e, por fim, fazer experiências decisivas.

Seria relativamente simples, creio, desenvolver e inter-relacioná-las, as três proposições. O que torna complexa minha tarefa aqui é o que lhes subjaz. Aí se encontra o que motivou os esforços filosóficos de Gadamer realizados nas décadas anteriores à conferência. Para mim, dois conceitos da hermenêutica perpassam e fundamentam as três proposições: experiência e jogo. Primeiro, exporei resumidamente o que Gadamer compreende por experiência. Então, mostrarei como ela, a experiência, se estrutura como jogo. – O jogo da experiência, enfim, é o que possibilita sentir-se em casa, formar juízos próprios e fazer experiências decisivas. Cumprida a tarefa, determino as condições para mostrar por que a educação é tão fundamental quanto outro conceito qualquer da hermenêutica; e, em conse-

16 GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfällzischer, 2000b, p. 10.

17 A expressão “sentir-se em casa” traduz “*sich daheimfühlen*”, em alemão. Cf. *ibid.*, p. 13-14.

quência, por que a hermenêutica filosófica pode ser interpretada como um modo de fazer filosofia da educação.

O que é experiência?

Embora também retome Aristóteles ao desenvolver sua compreensão de experiência, Gadamer se baseia mais fundamentalmente em Hegel. A propósito, Jean Hyppolite destaca a “significação pedagógica” da *Fenomenologia do Espírito*, obra mais importante de Hegel. Para Hyppolite, a *Fenomenologia* pode mesmo ser considerada um “romance de formação filosófica”.¹⁸ Afinal, ela consiste eminentemente em uma narrativa do “desenvolvimento da consciência”.¹⁹ Ora, Hegel, em sua *Fenomenologia do Espírito*, concebe a experiência como o cerne do desenvolvimento da consciência. Em vez de *Fenomenologia do Espírito*, ele a teria originalmente intitulado, Heidegger lembra, “Ciência da experiência da consciência”.²⁰ Pois a experiência é o que possibilita a *formação* da consciência. Eis por que eu a considero um conceito essencial da filosofia da educação. Em síntese, *a educação é basicamente experiência*.

Mas o que é experiência? A consciência apresenta duas características fundamentais e, eis o ponto, inextricavelmente relacionadas. Enquanto consciência, ela distingue algo de si para, assim, tornar-se consciente de tal coisa. Portanto, ela se constitui *simultaneamente* de dois

18 HYPOLITE, Jean. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, 1999, p. 28.

19 Ibid., p. 28.

20 HEIDEGGER, Martin. *Caminhos da floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 141.

aspectos. Ela é consciente de alguma coisa e, ao mesmo tempo, consciente de si mesma. Uma vez consciente de algo, a consciência apreende o modo como tal coisa se lhe manifesta. É o que, em filosofia, chama-se *verdade*. Ora, a verdade pela qual a coisa se mostra para a consciência precisa ser elaborada. Então, ciente de si enquanto consciente de algo, a consciência elabora o modo como a coisa se lhe mostra. É o que, em filosofia, chama-se *saber*. Dois momentos distintos, porém, umbilicalmente relacionados. A verdade manifesta da coisa está intimamente relacionada com a maneira como a consciência elabora seu saber daquela verdade.

A experiência, para Hegel, é justamente a maneira como se relacionam verdade e saber;²¹ o modo pelo qual a coisa se manifesta em sua relação com o modo pelo qual a consciência elabora em saber a manifestação da coisa. Como ambos se relacionam, verdade e saber? Aqui, não é possível desenvolver plenamente algo tão complexo, de sorte que me atenho ao ponto fundamental.²² A experiência consiste nas sucessivas descobertas da consciência pelas quais se lhe evidencia a inadequação de seu saber à verdade da coisa. É a relação de inadequação entre saber e verdade o que define a experiência. Há um ponto ainda mais importante. Uma vez descoberta a inadequação, a consciência, claro, precisa revisar o que julgava saber sobre a coisa. Porém, uma vez feita a revisão em seu saber, *a coisa mesma passa a se mostrar de outra maneira*. Afinal,

21 HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2003, p. 77.

22 Cf. BACK, Rainri. Educação e experiência. *Revista Filosofia e Educação*. Uberlândia, v. 34, n. 72, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n72a.2020-53130>.

conforme já destaquei, ambos os momentos estão essencialmente relacionados.

Pode parecer estranho, à primeira vista. Afinal, o senso comum tende a se orientar por um preconceito profundamente enraizado segundo o qual a “realidade” é tal como é. Mas, vista mais atentamente, a experiência evidencia outra coisa. O que acontece quando o que sei sobre algo se revela inadequado? Defronto-me com aspectos *ainda desconhecidos* da coisa que eu supunha conhecer suficientemente. Ora, desconhecimento significa obviamente insuficiência de conhecimento. Então, preciso reformular o que sei sobre a coisa, pois só assim ela, a coisa, tornar-se-á familiar novamente. Para algo se tornar familiar, ele precisa deixar de ser estranho para mim; em suma, ele precisa *mudar*. É exatamente o que ocorre quando o conhecimento humano passa por reformulações. As coisas passam a se mostrar sob *outra perspectiva*, a se afigurar *diferentes* do que vinham sendo até então. – Em uma palavra, a coisa mesma muda.

A experiência é um aspecto universal da relação humana com qualquer coisa, com o mundo em geral. Cabe ao ser humano resolver o conflito inexaurível entre a maneira como o mundo se lhe manifesta em sua verdade e o que ele, o ser humano, sabe a seu respeito. Portanto, a experiência é o que proporciona as transformações características da educação, no sentido em que eu e Gadamer a compreendemos. Enfim, procurei mostrar, baseado nos esforços filosóficos de Gadamer, *o que é* a experiência. Uma vez realizada tal tarefa, é necessário compreender *como ela é*, como ela se configura em sua estruturação mais íntima. Então, preciso me valer de outro conceito da hermenêutica filosófica, que também subjaz a conferência de

Gadamer sobre educação. Refiro-me ao conceito de jogo. Em minha interpretação, ambos são aspectos de uma coisa só. – Em outras palavras, em sua constituição essencial, experiência é jogo.

O jogo da experiência

Pois bem. Jogo, para Gadamer, convém destacar, não é algo eminentemente humano. Ele conceitua o jogo em contraposição à abordagem antropológica de Kant e Schiller. Para ambos, o jogo é uma determinação subjetiva. Ou ele é a harmonia entre entendimento e imaginação, conforme Kant defende,²³ ou a harmonia entre impulsos contrários do sujeito, conforme Schiller defende.²⁴ Para Gadamer, por sua vez, o jogo humano é apenas uma dentre outras manifestações possíveis do jogo. Para demonstrá-lo, em *Verdade e método*, Gadamer se vale de uma estratégia interessante. Ele examina as manifestações consideradas “metafóricas” do jogo. Por exemplo, jogo das luzes, das ondas, das peças de um maquinário, das forças, das moscas etc.²⁵ Por que é interessante sua estratégia? Em tais exemplos, pode ser identificada a manifestação de algo chamado jogo – *a despeito da ausência do sujeito humano*, eis o ponto.

Se a subjetividade humana não é condição necessária para haver jogo, os exemplos citados, Gadamer argumenta, não devem ser considerados “metáforas”. Senão,

23 KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 62 ss.

24 SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1991, p. 88 ss.

25 GADAMER, 2003, p. 156.

seria necessário pressupor o jogo humano como fenômeno originário do qual outros, por comparação, seriam variações. Graças à sua estratégia, Gadamer vislumbra, enfim, algumas determinações universais do jogo. Primeiro, ele é um movimento de vaivém, em um espaço fechado e em constante repetição, sem um fim específico e sem algum sujeito em seu comando. Segundo, enquanto *movimento* de vaivém, desprovido de um sujeito específico, quem o joga tanto age quanto sofre uma ação.²⁶ Terceiro, seu sujeito só pode ser ele próprio, o jogo, de sorte que, para jogá-lo, é necessário se entregar a seu movimento ordenador. Daí a conclusão mais controversa de Gadamer: *Alles Spielen ist ein Gespieltwerden*.²⁷ – Jogar significa ser jogado.

Podem parecer anti-intuitivo o que Gadamer compreende por jogo. Mas, creia, não é. Basta prestar atenção a qualquer jogo humano. O futebol, por exemplo. Visto à distância, sem o compromisso de torcer para nenhum time, como ele se revela? Ora, como um movimento de vaivém constantemente repetitivo que jogadores realizam em um espaço fechado chamado estádio. Quem está em seu comando? Não pode ser nenhum dos dois times, pois cada um está sujeito aos revezes do jogo. Nem pode ser o árbitro ou o técnico de cada time. Juntos, todos compõem uma ordenação cuja essência se encontra em agir e também sofrer uma ação; em passar e também receber a bola, em comandar cada time e também obedecer a comandos, em torcer e, ao mesmo tempo, atuar em campo. E quanto mais aprende a jogar tanto mais cada jogador se entrega

26 Ibid., p. 157.

27 GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke 1: Hermeneutik I*. 10 Bände. Unveränd. Taschenbuchausg. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999b, p. 112.

ao movimento próprio do jogo para aproveitar suas oportunidades repentinas.

Então por que a experiência humana *em geral* seria jogo? Para respondê-lo, é imprescindível uma consideração básica, muito básica. Jogar, quando se trata de compreender o jogo humano, significa primordialmente jogar *algo*. O quê? A tarefa definida para cada participante do jogo. É o que cabe a qualquer jogador: desempenhar uma tarefa. No futebol, para retomar meu exemplo, o lateral deve jogar nas áreas marginais do campo para apoiar tanto a defesa quanto o ataque de seu time. Em qualquer atividade humana, cada um/a *representa* sua tarefa para aqueles com quem joga. Assim, cada um/a acaba se engajando em um embate em que ele/a deve defender, diante do juízo alheio, o que *sabe* sobre sua tarefa. Ora, trata-se daquele mesmo conflito, constitutivo da experiência, entre verdade e saber – agora, porém, compartilhado com os outros. O jogo evidencia, enfim, como a experiência não é um fenômeno privado.

A experiência, em sentido universal, é o jogo em torno da verdade. Eis por que Gadamer, ao concluir *Verdade e método*, retoma passageiramente o jogo para “determinar o que significa a verdade”.²⁸ Porém, ele não elabora o que pensa e, assim, lega a seus intérpretes a tarefa de compreender o que significa “jogo da verdade”. Quando nutro certezas a respeito de como compreendo as coisas, estou *formando* um modo próprio de me orientar no mundo. A experiência com a verdade não é meramente teórica, como supõe o senso comum e certas abordagens epistemológicas da verdade. Eis o sentido profundo de uma observação incisiva de Jean Hyppolite a propósito

28 GADAMER, 2003, p. 630.

do conceito de experiência de Hegel. Quando os outros me forçam a abandonar uma convicção, posso estar não só renunciando à verdade atribuída a uma crença; posso estar perdendo parte crucial da minha “visão da vida”, da minha “intuição de mundo”.²⁹

Por que educação é educar-se?

Bom, estão reunidas, suponho, as condições suficientes para esclarecer por que educação significa educar-se. Das três proposições, conforme as esbocei, mediante as quais Gadamer demonstra sua afirmação, enfatizo a primeira. – Sentir-se em casa, diz Gadamer.³⁰ Considero-a a tarefa mais primordial da educação enquanto educar-se. Mas o que ele compreende por “sentir-se em casa”? Gadamer o responde mais claramente em outra conferência intitulada *Angústia e medos*.³¹ Para ele, a angústia não é uma “quietude fascinada”, como pensa Heidegger em *Que é metafísica?*.³² Antes, ela é o ânimo latente em qualquer resposta humana à inospitalidade primordial do mundo. Sim, o mundo é um ambiente fundamentalmente inóspito com o qual o ser humano precisa se familiarizar desde seu nascimento. Então se origina a necessidade de sentir-se em casa, em alemão, *Sich-Daheimfühlen*; a necessidade de educar-se.

Eis a razão de Gadamer para encontrar na aprendizagem da fala um exemplo estratégico para sua exposição. Ela, a aprendizagem da fala, é a experiência pela qual o

29 HYPOLITE, 1999, p. 29.

30 GADAMER, 2000a, p. 13

31 GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 155 ss.

32 HEIDEGGER, 1999, p. 58.

ser humano começa a definir o que pode saber para se familiarizar com o mundo. Inicia-se assim a “educação básica de todo ser humano”.³³ Não por acaso, Gadamer observa, um bebê recém-nascido “começa com certos jogos”.³⁴ Veja só, ele recorre à palavra ‘jogo’. Seria só uma expressão retórica? Eu, por minha vez, interpreto a palavra em seu significado filosófico. Que jogos? O bebê “deseja segurar algo e parece se comprazer, inclusive, orgulhar-se de poder fazê-lo”.³⁵ Assim ele realiza as primeiras experiências de “sentir-se bem” – friso, em um ambiente ainda estranho. São movimentos repetitivos pelos quais o bebê desempenha a tarefa, ainda rudimentar, de saber o que são as coisas. E a representa para aqueles com quem aprenderá a falar.

Decerto, não cabe aqui a elaboração de uma teoria da aprendizagem da fala. Todavia, observo uma coisa. Aprender a falar é aprender a participar de um jogo chamado linguagem, no qual cada um representa para os outros o que sabe sobre o mundo. Assim cada um põe em jogo, literalmente, suas certezas sob o risco de perdê-las no embate com outras intuições de mundo. Então, impõe-se a segunda proposição para justificar por que educação é educar-se. – Formar juízos próprios. Porém, Gadamer é bem lacônico.³⁶ Apenas lamenta o fato de a televisão suprir a ausência de pais e mães, dado seu compromisso com o trabalho, em um período tão vital na formação da criança. Formar juízos próprios, defendo, é inerente à condição exclusivamente minha de existir em um mundo inóspito. Pois, obviamente, ninguém pode assumir minha existência

33 GADAMER, 2000a, p. 12.

34 *Ibid.*, p. 13, grifo meu.

35 *Loc. cit.*

36 *Ibid.*, p. 20.

para assim superar por mim meu estranhamento em relação ao mundo.

Enfim, eu mesmo, assim como cada um/a, preciso formar meus juízos sobre o mundo, mesmo se, por assim dizer, tomo-os “emprestados” dos outros. Ninguém pode se furtrar, nem a pessoa mais inautêntica, à responsabilidade pela maneira como ajuíza sobre algo quando conversa com alguém. – Sou eu quem escreve o que você, leitor, lê neste ensaio. Daí a importância da terceira proposição graças à qual, em minha interpretação de Gadamer, a educação deve ser compreendida como educar-se. – São fundamentais “experiências decisivas”. Então, Gadamer relata uma experiência pessoal.³⁷ Aos 18 anos, amigas de universidade lhe recomendaram a leitura de um livro, *Europa e Ásia*, de Theodor Lessing. Embora não considerasse Lessing um gênio, aquela leitura transformou tudo o que Gadamer pensava sobre sua época. Desde então, ele tinha certeza, não teria sido quem ele se tornou sem aquele livro.

Ao se perguntar: “o que é um diálogo?”, em sua conferência radiofônica *A incapacidade para o diálogo*, Gadamer responde: “aquilo que *deixou uma marca*”.³⁸ Deixa uma marca, ele explica, a experiência feita em um diálogo que ainda não havia sido feita em minha própria experiência de mundo. Mas algo definido assim de modo tão geral pode ser vivido em uma experiência qualquer de diálogo? Decerto, Gadamer está visando a uma experiência mais específica, dotada de uma “força transformadora”, conforme ele especifica. É justamente quando o

37 *Ibid.*, p. 46.

38 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. 2. ed. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 247.

diálogo pode ser considerado exitoso. Então, ocorre uma “espécie de comunhão”, bem próxima da amizade. Cada um encontra no outro alguém diferente de si e, simultaneamente, encontra-se consigo mesmo. É o que Gadamer deve ter vivido em seu diálogo com Lessing e, creio, cada um/a já experimentou alguma vez em sua vida ao dialogar com os outros.

Por fim, é importante mostrar a inter-relação das três proposições pelas quais é possível demonstrar por que educação significa educar-se. Sentir-se em casa, creio, deve ser considerada a experiência mais fundamental, da qual as outras seriam modulações. Afinal, a superação da estranheza de um mundo irremediavelmente inóspito é, na verdade, a condição universal de toda existência humana. Ninguém pode ensinar algo assim, já que se trata de uma tarefa *própria de* cada um no jogo da experiência. Então, preciso igualmente formar juízos próprios sobre minha experiência de familiarização com o mundo. Mais cedo ou mais tarde, durante a formação dos meus juízos, posso realizar uma experiência tão marcante que, sem ela, não seria quem sou. – Eis as três determinações essenciais da educação, para além de sua concepção escolar. Resta compreender, enfim, por que apenas é possível aprender pela conversação.

Por que a aprendizagem só é possível pela conversação?

Antes de passar à demonstração da segunda proposição motivadora da conferência de Gadamer, devo esboçar a inter-relação geral das duas proposições. “Educação é educar-se”, por um lado, e “só é possível aprender pela

conversaçoão”, por outro lado. Haveria uma unidade entre ambas? Ou seriam proposições sem qualquer relação entre si? Se houver alguma unidade entre elas, deve haver, então, um aspecto comum. Qual? Veja bem, educar-se é uma experiência de aprendizagem. Afinal, para me sentir em casa, preciso *aprender* tudo o que é necessário para me familiarizar com o mundo. Primeiro, claro, aprender a falar, exemplo estratégico de Gadamer. Ora, a aprendizagem, então, é o ponto comum entre as duas proposições. Afinal, a conversaçoão é o que a torna possível, a aprendizagem. Logo, educar-se, cuja determinação fundamental é a aprendizagem, também só é possível pela conversaçoão. Eis a unidade.

Vista mais atentamente, a conversaçoão é um aspecto fundamental de outra coisa, a linguagem. Afinal, a conversaçoão, para Gadamer, consiste no “autêntico ser” da linguagem.³⁹ Ora, ela, a linguagem, concretiza-se primordialmente como fala. Primeiro, qualquer ser humano aprende a falar e, muito depois, árdua e gradualmente a escrever. E falar significa falar para e com alguém; em uma palavra, significa conversar. Portanto, linguagem é fundamentalmente conversaçoão, diálogo. Mas a linguagem só pode ser o que é em referência a algo distinto de si, com o qual, porém, mantém uma unidade essencial. Refiro-me ao *mundo*, conceito comumente confundido com o espaço físico arredor do ser humano ou, mais abrangentemente, com o planeta Terra. Procurarei sistematizar tão bem quanto possível o que Gadamer compreende por mundo. Pois, em muitos aspectos, sua exposiçoão em *Verdade e método* é fragmentária.

Mundo e linguagem

Resumidamente, mundo é o horizonte⁴⁰ mais abrangente possível em que alguém pode realizar qualquer experiência, inclusive, a aprendizagem. Todavia, mundo não é algo distinto da linguagem, como se tratasse de um “objeto” sobre o qual a linguagem discursa. Ao contrário, mundo e linguagem, adverte Gadamer,⁴¹ constituem uma unidade, de sorte que um somente pode ser o que é em referência ao outro. O mundo só se manifesta como mundo quando há a linguagem para representá-lo. E a linguagem, reciprocamente, só pode ser linguagem quando representa o mundo. Mas ambos, mundo e linguagem, devem ser compreendidos aqui em um sentido especificamente humano.⁴² Assim, é fundamental distinguir mundo daquilo que Gadamer chama de “mundo circundante”.⁴³ Este último se refere às condições ambientais em virtude das quais os animais em geral podem se manter biologicamente vivos.

Decerto, os seres humanos também precisam sobreviver. Porém, eles se distinguem do modo como os animais se relacionam com o mundo circundante. Os animais estão confinados, por assim dizer, às condições de sua sobrevivência; tudo o que eles podem fazer consigo está comprometido com a manutenção da vida. Os seres humanos, por sua vez, existem segundo uma liberdade fundamental. Ela, tal liberdade, revela-se na possibilidade de o ser humano se referir de vários modos à mesma coisa, observa Gadamer.⁴⁴ Ora, é necessária uma negatividade constitutiva da liberdade para se referir diversamente às coisas. – Cada coisa pode *não ser* assim como eu a concebo. E, ao mesmo tempo, cada coisa também *não é* igual a

outra. Enfim, o mundo humano se funda em uma negatividade livre. Somente assim é possível tanto conceber uma coisa só segundo várias perspectivas quanto diferenciá-la de outras coisas.⁴⁵

A constatação da negatividade livre e fundadora do mundo humano é, na verdade, outra maneira de constatar a negatividade da experiência. O que sei sobre as coisas pode *não* corresponder ao que elas mesmas são em si. Portanto, as coisas precisam ser reconhecidas como algo diferente do que elas pareciam ser. Em suma, a experiência pode ser compreendida como a relação negativa entre o que as coisas são e o que sei a respeito delas. A unidade de mundo e linguagem é negativa e, assim, subsume a unidade igualmente negativa dos dois aspectos da experiência, verdade e saber. Tal negatividade livre perpassa toda a unidade de linguagem e mundo e, suponho, torna-a, tal unidade, *dialético-especulativa*. Sua negatividade dialética se revela nas posições contrárias pelas quais a coisa mesma faz a linguagem falar. Já sua negatividade especulativa se revela na multiformidade pela qual a linguagem espelha o mundo.⁴⁶

Explico-me. Especulativo significa, como Gadamer esclarece, a relação de espelhamento de uma coisa em outra.⁴⁷ Há entre ambas uma unidade tal que a superfície refletora não é nada sem a coisa refletida. Um castelo refletido em um lago, no exemplo de Gadamer. Sem o lago,

45 Gadamer nada diz, é importante destacar, sobre tal negatividade livre. Sou eu quem a discirno na liberdade característica do mundo humano.

46 Gadamer também não fundamenta, mas eu sim, a unidade dialético-especulativa de mundo e linguagem na negatividade livre destacada nesta passagem do capítulo.

47 *Ibid.*, p. 601.

não haveria o que refletisse o castelo. Sem o castelo, por sua vez, não haveria o que refletir na superfície do lago. Há apenas uma coisa, porém, paradoxalmente duplicada. Assim é a unidade especulativa de mundo e linguagem. Gadamer a elabora mais claramente ao demonstrar a unidade especulativa de palavra e coisa. “[...] a palavra só é palavra em virtude do que nela vem à fala”, ele diz. “Inversamente, também o que vem à fala” só pode ser determinado mediante a palavra.⁴⁸ A palavra, Gadamer sugere, define o perfil pelo qual a coisa pode ser reconhecida como tal. Sem a palavra, a coisa permaneceria indeterminada em seu ser.

Mas especulativo é não só um aspecto da unidade entre mundo e linguagem como também um aspecto da maneira como o ser humano, pela linguagem, representa o mundo. É possível representá-lo dogmaticamente, segundo uma “determinação fixa”, diz Gadamer.⁴⁹ Mas é igualmente possível representá-lo como o faz “uma cabeça especulativa”. Especulativo é quem se mantém aberto para reelaborar a maneira como representa o mundo. O que julgo verdadeiro pode sê-lo *apenas para mim*. Logo, a experiência é especulativa. Experiente não é quem sabe mais, mas quem sabe *refletir* e, assim, abrir-se a outras experiências. É o sentido profundo da reflexão. Uma “cabeça dogmática”⁵⁰ acaba passando pelo constrangimento de rever, mesmo a contragosto, o que pensa. Como bem verseja Arnaldo Antunes, “o real resiste”. Apesar de con-

48 *Ibid.*, p. 613.

49 *Ibid.*, p. 601.

50 Ou uma “cabeça mal-intencionada”, pois, é bom notar, se trata de condutas diferentes.

trariá-la, o dogmatismo não pode ignorar a unidade especulativa de mundo e linguagem.⁵¹

Além de especulativa, a unidade de mundo e linguagem, como já apontei, é simultaneamente dialética. Digo simultaneamente, porque é imprescindível compreender ambos os aspectos em sua unidade originária. Há dois significados interrelacionados de ‘dialético’. Primeiro, significa a contraposição de coisas que, então, exigem uma síntese. Quais coisas? Bem aí se encontra o fundamento em virtude do qual a linguagem deve ser compreendida como conversação. A linguagem especula o mundo por meio de perguntas. – O que é isto? Por que é assim? A pergunta me situa em um estado de suspensão entre respostas contrárias. – Isto pode ser assim, mas *talvez não o seja*. Eis a dialética! E a pergunta detém uma primazia sobre a resposta. Se respondo: “Isto é assim”, a especulação não se aquieta. – “Mas é assim realmente?”, alguém fatalmente pode refletir. Toda resposta é sempre resposta a uma pergunta prévia.

A unidade especulativa de mundo e linguagem é dialética em outro sentido, intimamente correlato ao primeiro. Dialética também significa “fazer da própria coisa”, observa Gadamer.⁵² Pode parecer estranho, já que, desde o século XIX, a filosofia consagrou uma compreensão da dialética como uma maneira de investigar as coisas. Em contrapartida, os gregos antigos não a compreendiam assim. Segundo Gadamer, a dialética, para eles, é uma ação

51 Deixo propositalmente em aberto uma questão. Em uma época em que imperam o fenômeno chamado *fake news*, pergunto-me em qual sentido é possível ainda pressupor a força de imposição da realidade.

52 *Ibid.*, p. 598.

que *a coisa exerce sobre o pensamento*.⁵³ Pensar, portanto, consiste em deixar a coisa fazer o ser humano pensar. Ao invés de lhes impor preconceitos, somente pensa quem desenvolve as coisas “em sua própria consequência”, alerta Gadamer.⁵⁴ Ora, assim deve se resolver a dialética entre pergunta e resposta, eis a relação entre ambos os significados da palavra. É necessário deixar a coisa *fazer* a resposta e, assim, dirimir aquele estado de suspensão de quem pergunta.

Por fim, a unidade dialético-especulativa de mundo e linguagem é finita. Quando especulativamente reflito o mundo e dialeticamente o deixo dirimir minhas dúvidas, eu preciso *interpretar* suas respostas. Ora, interpretar implica ressaltar certos aspectos da minha experiência com as coisas e, inevitavelmente, encobrir outros.⁵⁵ Então, a relação de espelhamento dialético entre mundo e linguagem não redundava em uma representação inequívoca do mundo. Em compensação, ela também não estiliza a realidade em meras opiniões equanimemente niveladas em sua reivindicação de verdade. Baseado em Husserl,⁵⁶ Gadamer defende a força com que o “mundo em si” se impõe.⁵⁷ Porém, ele jamais se mostra absolutamente para alguém particular, mas sim simultaneamente para todos. É o que ocorre quando duas pessoas debatem algo a partir de perspectivas diversas. Deve haver algo, *comum a ambas*, sobre o qual elas arguem.

53 *Ibid.*, p. 594.

54 *Ibid.*, p. 599.

55 *Ibid.*, p. 515 ss.

56 HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, §41, p. 98.

57 GADAMER, 2003, p. 578.

Linguagem e conversação

Pois bem. Até aqui, procurei reunir as condições parciais para responder à pergunta deste tópico: por que a aprendizagem só é possível pela conversação? Digo parciais, pois ainda não a abordei, a conversação. Por enquanto, sei uma coisa. A aprendizagem se funda na unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo. Para aprender, é necessário refletir especulativamente em palavras a coisa aprendida. Do contrário, não haveria sequer o que aprender. Pode parecer óbvio, mas não é. Muitas vezes, não sei o que devo aprender para, por exemplo, tocar bem um instrumento musical. Eu apenas noto como o toco mal, se me comparo com quem o toca bem. Então, enredo-me em uma dialética entre perguntas e respostas, com que qualquer aprendiz precisa lidar. Para saber o que aprender, devo perguntar e *elaborar em palavras* a resposta que a coisa aprendida me apresenta; em suma, devo *interpretar* minha experiência.

A estrutura da conversação espontânea e inevitavelmente já se insinuou aí, porém, em uma perspectiva ainda pré-conceitual. Convém agora trazê-la mais plenamente à tona. Para compreender por que a linguagem deve ser compreendida como conversação, é fundamental reconhecer uma coisa. Aquela unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo implica outra unidade, a saber, a unidade de eu e mundo. E a razão me parece bastante trivial. A linguagem pressupõe necessariamente *alguém* que espelhe dialeticamente, em perguntas e respostas, sua unidade com o mundo. Este alguém não é ninguém particular, por exemplo, eu ou você, leitor/a. Gadamer é mais explícito no ensaio *Homem e linguagem*. “Falar significa falar para alguém”, ele adverte. Por conseguinte, “falar

não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós”.⁵⁸ Eis a pressuposição fundamental para compreender a linguagem como conversação.

A linguagem, embora requeira a pluralidade de seres humanos, não resulta em uma dispersão generalizada, uma vez destruída sua Torre de Babel. Antes, ela se funda em um acordo. Mas o significado comum da palavra não pode confundir. Gadamer não visa a um pacto consciente e deliberadamente organizado. Antes, o acordo é um acontecimento, algo realizado à revelia de qualquer intuito ou planejamento. Acontece haver algo comum aos seres humanos; em suma, acontece haver *mundo*. Eis a condição fundamental da conversação. Sem mundo, sem algo comum, não haveria nada sobre o qual os seres humanos poderiam discorrer e, inclusive, discordar. Sim, paradoxalmente, deve haver algo comum para que haja a discordância. Do contrário, evidentemente, não haveria algo *sobre que* os seres humanos pudessem discordar. E, claro, sem a possibilidade da divergência, também não haveria conversação.

O acordo fundamental entre humanos, em que se funda a linguagem realizada como conversação, também se relaciona especulativamente com o mundo. Na verdade, estou descrevendo em seus diversos perfis um só fenômeno, a unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo. Para retomá-la, mundo designa a liberdade especificamente humana de se referir a uma coisa só de vários modos. Ora, aí está implícito o sentido profundo da palavra ‘especulação’. O que a caracteriza, como já disse, é a possibilidade de algo se duplicar em seu reflexo e, paradoxalmente, permanecer uma coisa só. É exatamente o que

58 GADAMER, 2004, p. 179.

se realiza na linguagem enquanto acordo desdobrado em conversação. Quando conversam, os seres humanos espelham apenas uma coisa, o mundo. Porém, a liberdade de sua conversação inevitavelmente resulta em divergência. Por conseguinte, há uma coisa só espelhada multiformemente.

Além de especulativo, claro, o acordo fundador da linguagem é dialético. Aí está, creio, a razão fundamental para sua multiformidade. A dialética do acordo se realiza especulativamente graças à primazia da pergunta sobre a resposta. Destaco a primazia da pergunta, pois ela, a pergunta, consiste no estado de suspensão entre respostas contrárias. A coisa em discussão pode ser assim, mas talvez possa não ser. Todavia, não basta concluir: “a pergunta, então, é o que enseja a multiformidade do mundo”. É necessário acentuar um ponto fundamental. – O mundo interpela os seres humanos primordialmente como pergunta. Daí sua primazia sobre a resposta. Por quê? Ora, enquanto ambiente primordialmente inóspito, claro, o mundo não poderia interpelar como resposta. A expressão em linguagem mais própria à estranheza é a pergunta. Logo, o mundo mesmo exige originariamente seu espelhamento multiforme.

Eis por que é um jogo o acordo vigente na unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo desdobrada em conversação. O mundo é o espaço fechado onde se movem em vaivém perguntas e respostas sem um fim previamente definido. Mais ainda. Não é o ser humano quem joga, mas lhe acontece de jogar. Daí a importância daquele outro significado da dialética. A coisa o *faz* jogar. Não por acaso, Gadamer sentencia: “a compreensão começa quan-

do algo nos interpela”.⁵⁹ Ora, a interpelação do mundo não se exprime como resposta, mas como pergunta. Assim o ser humano começa a educar-se. Ele responde ao mundo para sentir-se em casa. Desempenha, então, a tarefa de representar juízos próprios sobre a verdade para aqueles com quem joga. Assim faz até o mundo o interpelar de outro modo. Com efeito, a conversação deixa marcas em sua experiência quando o/a demove de certas convicções enraizadas.

A conversação, enquanto um acordo no qual se revela o “autêntico ser” da linguagem, desenvolve-se em sua unidade dialético-especulativo com o mundo como *tradição*. Em latim, tradição significa transmitir, que implica não só transmitir *algo* como também transmiti-lo a *alguém*. Transmitir *o quê?* *A quem?* Haja vista o que já desenvolvi, a resposta me parece clara. Transmitir verdades, por meio da conversação até então travada entre seres humanos já vivos, àqueles cuja vida ainda está em sua aurora. Assim principia a resposta ao problema motivador deste ensaio: a condição de possibilidade da aprendizagem. Segundo Gadamer, é a conversação. De fato, não seria possível aprender sem um espaço fechado chamado mundo cuja constituição requer sua unidade com outra coisa chamada linguagem. Não por acaso, a experiência primeira de aprendizagem de qualquer ser humano não pode ser outra senão a linguagem.

Para compreender por que a conversação é a condição necessária da aprendizagem, recorro ao sentido de outra proposição de Gadamer. – “O ser que pode ser compreendido é linguagem”, ele diz em *Verdade e método*.⁶⁰ Veja, ele não diz: “Tudo é linguagem”. Ao invés, se algo

59 GADAMER, 2003, p. 395.

60 *Ibid.*, p. 612.

é compreensível, ele precisa sê-lo em linguagem. Analogamente, digo: se algo pode ser *aprendido*, precisa sê-lo em linguagem. Ora, linguagem é palavra, supõe Gadamer.⁶¹ Como alguém poderia aprender algo sem elaborá-lo em palavras? A linguagem, a conversação é a condição universal e necessária da experiência da aprendizagem. Elaborar algo em palavras implica situá-lo no jogo dialético-especulativo da conversação. Devo submeter a verdade do que aprendi ao crivo alheio, de cuja validação depende minha aprendizagem. Do contrário, ela estaria presa à arbitrariedade do que *me pareceria* uma aprendizagem real.⁶²

Hermenêutica filosófica como filosofia da educação

Assim estabeleço as condições para mostrar também a interrelação entre ambas as proposições motivadoras da conferência de Gadamer. Sim, educação é fundamentalmente educar-se. E a confirmação é a experiência de aprendizagem da linguagem. Cada um/a aprende a falar. – “Quem educa aqui?”, Gadamer se pergunta. De-

61 É o que Nicholas Davey, por exemplo, também enfatiza: “[...] Gadamer’s philosophy is undeniably centered upon the dynamic of the word”. Cf. DAVEY, Nicholas. *Unquiet understanding: Gadamer’s philosophical hermeneutics*. New York: SUNY, 2006, p. 191.

62 Esta posição condiz com o que Gadamer defende em *Dos mestres e discípulos*. “[...] a humanidade da nossa existência”, ele atenta, “depende de até que ponto aprendemos a ver as fronteiras do nosso ser em relação ao dos outros”. Depois, ele complementa, “[...] a minha própria capacidade de juízo encontra sempre os seus limites no juízo do outro e na sua capacidade judicativa”. Cf. GADAMER, Hans-Georg. *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70, 1998, p. 121.

certo, as pessoas precisam estimular uma criança a falar. Afinal, ninguém a aprende sozinho, pois a linguagem é necessariamente compartilhada.⁶³ Mesmo assim, Gadamer pretende chamar a atenção, eis seu ponto, para um aspecto da aprendizagem. Não por acaso, para definir a educação, ele destaca, no verbo ‘educar’, a partícula reflexiva *-se*.⁶⁴ A aprendizagem requer um *esforço próprio* de cada um/a, que, portanto, ninguém pode realizá-lo em seu lugar. Em contrapartida, e aí está sua relação com a outra proposição da conferência, para se consolidar, ela precisa ser posta em jogo na conversação.

Educar-se, em uma palavra, é o esforço próprio de cada um/a para aprender algo pela conversação. Porém, no jogo dialético-especulativo da unidade de linguagem e mundo, todos/as aprendem com todos/as. Rigorosamente, não há lugares reservados para quem deve ensinar e quem deve aprender. Daí o deslocamento da abordagem da educação para uma perspectiva estranha à posição predominante no debate pedagógico. A experiência fundamental da educação, a aprendizagem, revela-se tão universal quanto a compreensão.⁶⁵ O mundo é um espaço

63 É o ensinamento profundo do argumento de Wittgenstein contra a linguagem privada. Cf. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 98-110, §§ 243-315.

64 Em alemão, *sich*, do verbo *sich erziehen*.

65 Claro, resta ainda a tarefa de diferenciar aprendizagem e compreensão. Seria impossível realizá-la neste ensaio, dados sua complexidade e o limite de espaço que os editores precisaram impor a cada capítulo deste livro. Gadamer sequer define o que compreende por aprendizagem e, portanto, não a diferencia da compreensão. Eu, por minha vez, realizei tal distinção em outro ensaio, já aprovado para publicação em uma revista, porém, ainda em processo de editoração. Cf. BACK, Rainri. *Compreensão e aprendizagem: uma abordagem hermenêutica*. *Revista Educação*

fechado em que se desenrola um jogo cuja tarefa consiste em aprender e representar verdades. O que cada um/a aprende é o que, depois, cada um/a transmitirá a outros/as. Pensada filosoficamente, a educação mobiliza os conceitos fundamentais da hermenêutica. Enfim, ela, a hermenêutica filosófica, quando pensa a aprendizagem, revela-se, creio, uma filosofia da educação.

Referências

BACK, Rainri. Educação e experiência. *Revista Filosofia e Educação*. Uberlândia, v. 34, n. 72, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n72a2020-53130>.

BACK, Rainri. Por uma concepção filosófica de educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945205293B>.

DAVEY, Nicholas. *Unquiet understanding: Gadamer's philosophical hermeneutics*. New York: SUNY, 2006.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer, 2000b.

GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke 1: Hermeneutik I*. 10 Bände. Unveränd. Taschenbuchausg. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999b.

GADAMER, Hans-Georg. *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70, 1998.

e Pesquisa. São Paulo, v. 49, jun. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349256358>>

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000a.

GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 5. ed. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. 2. ed. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
Gesammelte Werke 5: griechische Philosophie I. Unv. Taschen. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999a.

HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Caminhos da floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 141.

HEIDEGGER, Martin. *Heidegger: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia da sociedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

HYPOLITE, Jean. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

A TRADIÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA A FORMAÇÃO: REFLEXÕES HERMENÊUTICO-FILOSÓFICAS

Almir Ferreira da Silva Junior

Introdução

Dentre as diversas possibilidades de articular a relação hermenêutica e educação sob a diretiva do pensamento de Hans-Georg Gadamer a discussão sobre a experiência do diálogo em seu caráter formativo tem se destacado em sua extrema relevância, não apenas em seu horizonte teórico-pedagógico enquanto um suporte didático para práticas de ensino-aprendizagem e como um aporte metodológico no âmbito das pesquisas educacionais, mas também como uma referência nuclear para pensarmos as contribuições e atualidade da hermenêutica filosófica na perspectiva de uma reflexão crítica sobre a educação. Tal fundamento hermenêutico sobressai como desafiador em um mundo globalizado e regido, sobretudo, pela interface entre as relações interculturais cada vez mais demandadas pelo nosso modo de ser com os outros, pela busca de reconhecimento de nossas identidades no horizonte de sua constituição e pelo enfretamento ético-político contra o encobrimento/apagamento de culturas tradicionais.

Como ser de linguagem, o ser humano se constitui em sua condição de fazer vir-à-fala suas experiências interpretativas que revelam e justificam sua inserção em um universo hermenêutico no qual exercitamos nossa disposição para mediar interpretações, atribuir sentidos, rever significados e compartilhar compreensões sob a forma de

fusão de horizontes. Daí por que nossa condição existencial implica uma dimensão hermenêutica, de modo que o acesso ao mundo pressupõe uma dinâmica auto compreensão da nossa existência. Todavia, o caráter pré-conceptual do nosso compreender sob os efeitos da nossa própria consciência histórica demonstra o quanto somos interpelados por uma conversação como o passado que se dirige a nós como uma referência de sentido e pelo testemunho da memória que nos atualiza em nossa condição histórica de finitude e intersubjetividade.

O propósito aqui é analisar, do ponto de vista da hermenêutica filosófica, como a ideia de tradição (*Überlieferung/Tradition*) se constitui condição para formação dialógica humana tendo em vista a tese gadameriana: “educação é educar-se, formação é formar-se”¹. Partimos da hipótese de que a compreensão da mesma pressupõe uma hermenêutica da tradição em sua interface com outros fundamentos hermenêuticos, dentre os quais se destacam o “problema da consciência histórica”, a ideia de “fusão de horizontes”, bem como a reconsideração hermenêutica da ideia de autoridade e diálogo como disponibilidade e abertura, desafio e reconhecimento do outro. Se na afirmação gadameriana educar é educar-se e formar é formar-se, tal processo necessariamente precisa ser pensado sob a primazia da linguagem que nos constitui e da dimensão histórico-temporal que nos atravessa sob a forma de um permanente diálogo entre o antigo e o moderno; conversação esta que, por sua vez, nos garante uma consciência de pertencimento ressignificando nossa experiência de memória e ampliando a nossa experiência

1 GADAMER, H-G. *Educar es educarse*. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, p.11

de sentido existencial intersubjetiva. Por isso, uma hermenêutica da educação reivindica a necessidade de considerar tal fenômeno formativo como um processo natural no qual buscamos cordialmente nos entender com as demais finitudes humanas à luz das tradições que vivemos e herdamos.

A tradição como recurso hermenêutico para a compreensão

A ideia de recurso à tradição comparece já no início de *Verdade e método* (*Wahrheit und methode*, 1960) no desenvolvimento da discussão sobre a auto evidência das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*) uma vez que suas investigações estavam necessariamente submetidas ao modelo teórico-metodológico das ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) e, conseqüentemente, às diretrizes racionalidade científica moderna. A argumentação gadameriana indaga por que não foi buscada na tradição do humanismo, a referência teórico-metodológica para a construção das ciências do espírito. Por isso, “[...] nada impede que se lembre a tradição humanista e se pergunte: Que forma de conhecimento das ciências do espírito se poderá delas apreender ?”².

É no caminho de retorno à tradição que a hermenêutica filosófica reorienta a pergunta filosófica sobre a ciência e acerca da natureza da compreensão do fenômeno humano em seu contexto social, histórico e cultural. Daí seu empenho argumentativo em problematizar as pré-con-

2 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 5ª. Edição revisada. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão de Enio Paulo Giachini e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003, p.6

dições filosóficas que ocasionaram o surgimento das ciências do espírito. Nesse percurso, todavia, vale ressaltar a retomada do discurso do físico Herman Helmholtz³ ao dizer que as investigações das ciências do espírito estariam mais voltadas a uma intuição artística, ao sentimento do tato do que ao indutivismo. Não se trata simplesmente de buscar um método específico para esse domínio de saber, mas de questionar o próprio significado do método enquanto referência investigativa para essas ciências. Por isso a importância da reflexão de Helmholtz quando assinala que para as pesquisas sobre o mundo social e histórico, mais apropriado seria uma indução instintiva e artística fundamentada em uma espécie de tato, sustentada nas aptidões da memória e autoridade. Afinal, parece evidente que para o conhecimento histórico-cultural o modelo de experiência é completamente diverso das pesquisas empreendidas pelas ciências da natureza.

Na tentativa de corrigir a legitimação filosófica das ciências do espírito a referência do método científico moderno é substituída pelo recurso da tradição humanista, devidamente fundamentado pelo novo ideal de formação (*Bildung*) consolidado no sec. XVIII por Herder e orientado pela tradição humanista. Sobre a advertência crítico-hermenêutica que a própria tradição humanista dirige à consciência científica moderna, escreve Damiani

[...]puede advertirse que la tradición humanista permite a la hermenéutica filosófica independizar la reflexión sobre la fundamentación de las ciencias del espíritu respecto de la conciencia

3 Gadamer, desde o início de *Verdade e método*, confere destaque ao famoso discurso feito por Helmholtz em 1862, cujo título, no original, é *Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaften*.

metódica derivada de las ciencias naturales del siglo XVII. La estrategia argumentativa, consistente en identificar una tradición olvidada como correctivo de otra tradición incorrectamente admitida y aplicada, resulta coherente con el lugar que el propio Gadamer asigna a la tradición en el proceso de la comprensión en general y en la argumentación filosófica en particular. La hermenéutica filosófica concibe la pertenencia a una tradición como una instancia ineliminable de todo proceso de comprensión y de interpretación.⁴

E assim a hermenêutica filosófica justifica a retomada dos chamados conceitos guias-humanistas sob a forma de um regresso à tradição. Tal recurso surge nesse momento como um reconhecimento da circularidade hermenêutica da compreensão de modo que o passado sempre se constitui como uma referência pré-conceptual decisiva para o nosso horizonte de compreensão. Uma vez que o compreender se constitui como abertura é em função da constituição existencial do ser humano (*Dasein*) como ser-no-mundo que o próprio mundo se abre como tal. Compreender é sempre manter-se na atualização de um diálogo entre o antigo e o moderno diante de uma situação em que somos interpelados por algo. Como diz o hermeneuta, “Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós”⁵.

4 DAMIANI, Alberto Mario *Humanismo civil y hermenéutica filosófica*. Cuadernos sobre Vico, Sevilla, v. 15-16, n.1, p. 31-47, 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.12795/Vico.2003.i15-16.02>. Acesso em 10.11.2022.

5 GADAMER, H-G. *O problema da consciência histórica*. Trad. de Paulo Cesar D. Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.71.

Resulta daí a relevância da “elevação da historicidade da compreensão como princípio hermenêutico”⁶ tendo em vista a influência heideggeriana. Somos, antes de tudo, transitividade de si mesmo, disposição (*Befindlichkeit*); e só assim nos constituímos como seres de compreensão e enquanto projeto. Eis por que o fenômeno do compreender não corresponde a uma mera capacidade teórica do ser humano (*Dasein*), posto que equivale à estrutura de seu ser, a uma abertura de si mesmo como possibilidade. A circularidade da compreensão, por conseguinte, revela a circunstância de que toda interpretação está orientada pelos pressupostos do compreender. Por isso, o reconhecimento dos preconceitos como condição da compreensão.

Nas palavras de Gadamer, “O que faz das ciências do espírito uma ciência é mais compreensível com base na tradição do conceito de formação do que da ideia de método da ciência moderna”⁷. Nesse sentido, o recurso da tradição nos conduz à ideia de formação como condição de possibilidade para uma compreensão hermenêutica mais criteriosa e ajustada à especificidade dos conhecimentos. Mas, em que consiste a singularidade desse conceito humanista de formação? E como seu caráter histórico-dialético reivindica a atualização de um diálogo com a tradição?

Por uma hermenêutica da formação e da alteridade

Como sabemos, o termo clássico alemão *Bildung* se constitui um dos conceitos filosóficos e pedagógicos mais

6 GADAMER, 2003, p.401.

7 Idem, p.59.

emblemáticos investigados pelo pensamento contemporâneo ainda exercendo significativas influências no campo teórico educacional. E mesmo que no século XXI outras referências paradigmáticas despontem no propósito de problematizar a experiência formativa, a Alemanha, de modo indubitável, sobressai como “país laboratório”⁸ e gerador de um modelo determinante para a reflexão da educação fenômeno histórico-cultural no ocidente. Do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, no fim do sec. XVIII, o que estava em questão para os filósofos da *Bildung* alemã era pensar o problema pedagógico sobre como educar melhor os seres humanos. Com bem destacou Hermann⁹, enquanto a França desponta como o país representante da “civilização”, a Inglaterra como o país da “cultura material”, a Alemanha sobressai como o país da *Bildung*, conceito esse que configura a própria identidade do seu povo.

Dada sua vasta riqueza filológica, se por um lado a mesma nos dificulta identificar nitidez em sua dimensão semântica, por outro revela uma riqueza de matizes e implicações no âmbito educativo. Em sentido geral está vinculado à concepção de formação, proveniente das ideias de forma (*Gestalt*), contorno, imagem (*Bild*) e enquanto resultado de um processo (*ung*); sua vinculação à expressão alemã *bilden* associa tal conceito tanto ao termo *biliden*, no sentido de conferir uma forma (*Gestalt*), como também uma essência (*Wesen*) a algo, quanto ao termo *bilidon*, cujo significado mais se aproxima à imitação de uma forma. Daí porque o conceito de formação (*Bildung*)

8 GARRIDO, J. L. G. *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas, 2013, p.48.

9 HERMANN Conrad. *Philosophie der Geschichte*. Leipzig: Verlag von Friedrich Fleischer, 1870, p.578.

tem sua referência dirigida tanto à exterioridade quanto à interioridade e sua possível interação.

Embora a expressão formação (*Bildung*) seja associado à educação (*Theorie der Erziehung*), do ponto de vista de sua significação alemã, o termo educação (*Erziehung*) está mais diretamente vinculado ao desenvolvimento de um processo sistemático de formação considerando o conjunto de transposições metódicas de domínios de conteúdos e à própria positividade da experiência educativa; ao passo que *Bildung* está mais relacionado à ideia de “cultivo de si”¹⁰, como bem assinala Bruford (1975) ao utilizar tal expressão como sinônimo de *Bildung*, processo interno e espiritual que integra a dinâmica gradual de auto aperfeiçoamento¹¹.

Todavia, convém destacar que o termo educação constitui um conceito de larga abrangência na medida que integra toda uma diversidade de fenômenos de interação cultural junto aos quais os seres humanos articulam suas respectivas formações sob a orientação de regras, produção de saberes, ressignificação de sentidos e significados e exercício de práticas diferenciadas. Daí sua complexidade

10 BRUFORD, Walter Horace. *The German Tradition of Self-Cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975, p.19.

11 Também nesse sentido vale destacar que “[...], a tendência dos dicionários e do uso lingüístico moderno é atribuir ao termo “educação” (*Erziehung*) o sentido de uma ação dirigida, com objetivos propedêuticos bastante definidos, ao passo que “formação” (*Bildung*) seria entendida mais como o resultado um processo que não pode ser atingido apenas pela atividade metódica da educação; a *Bildung* “pressupõe a atividade espontânea do indivíduo”, ocorrendo ao longo do processo de auto-aperfeiçoamento” (MASS, Wilrna Patrícia Marzari D. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 27-28).

e interface com as dimensões ético, política e cultural inerentes à finitude humana no horizonte de sua intersubjetividade.

Enquanto um fundamento decisivo para a abordagem hermenêutico-filosófica da educação, o conceito de formação (*Bildung*) é pensado como experiência do compreender, já que é a própria disposição de nossas interpretações e a organização de nossas compreensões histórico-temporais e contextualizadas que determinam e consolidam o nosso percurso formativo. Inspirado pela abordagem clássica alemã desse conceito em sua relação direta com a cultura, a concepção de formação precisava ser tomada na contramão do sentido metodológico-científico moderno, ou seja, de um reducionismo técnico-científico do saber moderno. Nesse intento, Hegel se constitui, de modo diferenciado, a principal referência para a tematização hermenêutica da *Bildung* já que, como sustenta Gadamer, fora o idealista alemão quem “[...] elaborou de maneira mais nítida o que é formação (*Bildung*)”¹². Tal compreensão hegeliana, por sua vez, está diretamente associada ao próprio processo de autodesenvolvimento do Absoluto na história do espírito do mundo. Como observa Nicolau (2019) a reflexão hegeliana se dirige a “[...] proposta de uma *Bildung* universal da consciência, que nesses termos pode ser configurada como uma *pedagogia da consciência*, cujo objetivo não será outro que a *formação integral* do indivíduo” (grifos do autor)¹³

Inspirando-se na concepção dialética da própria experiência da consciência, desenvolvida pelo idealista ale-

12 GADAMER, 2003, p.51.

13 NICOLAU, M. F. A. *O conceito de Bildung em Hegel*. Sobral: SertãoCult / Edições UVA, 2019, p. 39.

mão em sua *Fenomenologia do Espírito*, refletir sobre a ideia da formação e educação humana implica, necessariamente, considerar o processo de desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades devidamente articulado ao movimento espiritual de ruptura com o imediato, com o prosaico natural em seu estado incipiente, com o particular e inculto (*ungebildet*), uma vez destituído de “poder de abstração”. É na superação (*Aufhebung*) da particularidade, na medida em que a consciência se toma a si mesmo como objeto (para si), que o espiritual se representa uma vez que produz um saber sobre si. Nesse sentido a ideia de formação corresponde ao próprio percurso de auto-conscientização, em cuja dinâmica verifica-se o reconhecimento do estranho como algo que lhe é familiar; daí à disposição e exercício espiritual do “[...]retorno a si mesmo a partir do outro”¹⁴. É na tarefa dinâmica de superar a particularidade, familiarizar-se como estranho e retornar a si, que os seres humanos são inseridos no caminho da formação; formar-se é, por conseguinte, reconhecer-se nesse percurso de sempre estar a caminho considerando a própria densidade dos laços ético-políticos e histórico-culturais que nos forma. Por isso, segundo Hegel, não é a natureza que nos determina naquilo que devemos ser, mas sim nossa tarefa espiritual formativa, já que é em seu exercício que somos conduzidos do particular ao universal. Eis porque a concepção de *Bildung* se define muito mais pela dialética do seu desenvolvimento espiritual do que pelo alcance seu resultado.

Atento à reflexão hegeliana, sustenta Gadamer: a característica universal da formação é “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais univer-

14 GADAMER, 2003, p.50.

sais”¹⁵. Tal tarefa, no entanto, se converte em um grande desafio, sobretudo se considerarmos o quanto a comodidade de estarmos vinculados ao conjunto de nossas particularidades e à familiaridade de nossas concepções, hábitos e costumes nos promete e, por vezes, assegura uma estabilidade e seguridade, distanciando-nos dos desafios inerentes ao enfrentamento e ao confronto.

Assim, podemos indagar: Mas até que ponto a ideia de formação é muito mais conduzida pela aquisição de específicos domínios de conhecimento e de padrões de comportamento, em detrimento da densidade vigorosa das diversas experiências de convívio e de conflito que nos afeta e nos abre à novas perspectivas? Se a formação implica uma relação de estranhamentos e familiaridades é por que no fluxo de um processo de ensino-aprendizagem podemos ser capazes de acessar outros horizontes de sentido junto às diferenças e mediante a nossa capacidade em ultrapassar nossas particularidades na medida em que nos predispomos a “[...]hacer justicia ao punto de vista de los outros”¹⁶. E considerar a perspectiva do outro não significa limitar-se às nossas relações intersubjetivas contemporâneas, posto que a nossa experiência compreensão, como mencionado anteriormente, está continuamente interpelada pelos rastros de um passado que nos demanda um sentido, nos questiona como um legado da tradição e assim interfere significativamente em nossa formação.

Para a hermenêutica filosófica a reabilitação humanista do conceito de *Bildung* é primordial para a compreensão hermenêutica da educação, uma vez que

15 Idem, p.53.

16 LOMBANA, César A. D. *La experiencia de la lectura. Aproximación a la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Bogotá, Uniediciones, 2012, p.78.

privilegia o percurso formativo desde o início da vida contemplando não apenas um conjunto de relações interpessoais, em suas disposições morais e políticas bem como um envolvimento junto ao mundo das letras e das artes, da ciência e da própria história. Por isso a relevância de pensar a educação sob a diretrizes do humanismo e distante do ideal metódico específico das ciências naturais e exatas. Como adverte Grondin, “Essa convicção foi para Gadamer a idéia central do humanismo, ou seja, que se pode aprender com os clássicos e a história, ainda mais porque toda nossa compreensão é emoldurada por eles”¹⁷. E na medida que não somos por natureza o que devemos ser por espírito, lembrando Hegel, o que nos cabe é reconhecer que somos carentes de formação, cujo desenvolvimento advém do cultivo da racionalidade e da elevação à universalidade.

A autoridade da tradição sob a vigilância da história: a caminho da formação

Uma vez que o processo da educação está diretamente vinculado ao fenômeno da compreensão como um acontecimento existencial, a própria dinâmica formativa não pode prescindir da sua especificidade hermenêutica enquanto experiência da finitude que, em seu caráter de abertura e projeção, se manifesta sob o rigor do seu confronto histórico-dialético, no fluxo de inquietações, dúvidas e negatividades.

17 GRONDIN, Jean. *Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. Education, Dialogue and Hermeneutics*. Ed. Paul Fairfield. London: Bloomsbury Academic, 2011, p.10

Desse modo, a experiência formativa se articula no *médium* da linguagem e sob a vigilância da história (*Wirkungsgeschichte*), o que nos viabiliza uma conversação com aquilo que vem-à-fala na expressão de diferentes culturas em suas distintas leituras de mundo. Assim, emerge a relação direta entre formação e tradição, ou mesmo acerca da relevância da tradição como um fundamento formativo-educacional.

Mas em que consiste uma hermenêutica da tradição? Tradição vem do latim *traditio*, cujo significado nos remete as ideias de entrega, transmissão. Na língua alemã destaca-se a expressão *Überlieferung*, proveniente de *überliefern* que significa transmitir e de *liefern* que corresponde às ideias de prover, entregar. Logo, a ideia de tradição não pode estar limitada a um simples legado do passado, a um conjunto de acontecimentos ou mesmo de fatos histórico, muitas vezes, submetidos ao controle e manipulação de uma experiência investigativa. Reconsiderá-la na diretiva hermenêutica significa resgatar o seu significado de transmissão e de diálogo entre o antigo e o moderno, continuamente atualizado pelo nosso modo de ser histórico e pelo vigor existencial da memória como expressão da finitude humana. Por isso, “[...] a tradição, assim como os preconceitos, é bem mais que uma lembrança do passado ou de meros juízos, na medida em que constitui a realidade do nosso ser”¹⁸. Eis o que justifica enfatizarmos a autoridade da tradição como condição para uma hermenêutica da formação

Na abordagem sobre a reabilitação dos preconceitos e da ideia de tradição como elementos fundamentais para a reflexão da dimensão histórica do nosso compreender, e

18 GADAMER, 2003, p.416

consequentemente para a constituição do nosso caminho formativo, a ideia de autoridade sobressai como um conceito nuclear. Assim, nos conduzimos pela pergunta: no percurso de desenvolvimento de nossas experiências, de que modo a autoridade da tradição se constitui um *médium* para a formação?

A discussão sobre o conceito de autoridade - respeito à autoridade - pressupõe a leitura hermenêutica do *Aufklärung*, devidamente orientado por uma tendência em neutralizar qualquer que seja a valência de autoridade alheia ao tribunal da razão, donde se segue seu enfrentamento com a tradição e, consequentemente, com a história, assimilados como um um preconceito do qual devemos nos distanciar mediante o esforço crítico da razão. Este deslocamento da autoridade da tradição para a razão implica que “[...] toda tradição (*Überlieferung*) que se revela ante a razão como impossível ou absurda só pode ser entendida como histórica, isto é, retrocedendo às formas de representação do passado”¹⁹. Desse modo, é destacada uma oposição entre autoridade e razão, cuja consequência é a desconfiança e descrédito em tudo aquilo que fora consagrado pela tradição. Portanto, a diretriz iluminista em “[...] submeter toda autoridade à razão”²⁰. Para a hermenêutica filosófica, todavia, entre autoridade e razão não há qualquer oposição que possa torná-las mutuamente excludentes. Ao desconsiderá-la do próprio âmbito da razão, a autoridade é então definida como uma espécie de “obediência cega”; o que compromete de modo integral a sua essência.

Vale lembrar que, em seu sentido etimológico, o termo autoridade vem do latim *Auctus*, participio passado

19 Idem, p.426

20 Idem, p.418.

do verbo *Augere* e que significa aumentar, fazer crescer, aprimorar. Atento a essa compreensão, para Gadamer a autoridade, a princípio, refere-se a “[...]uma atribuição a pessoas”²¹ e enquanto tal esse conceito está fundamentado no reconhecimento de alguém que só detém autoridade porque dispõe de conhecimento sobre determinados assuntos e saberes. Por isso o *status* de uma autoridade não deve ser outorgado por ninguém, mas deve ser conquistado, alcançado pelo reconhecimento nas relações intersubjetivas e conseqüentemente por uma ação racional. Nesse sentido, alguém confere autoridade a quem reconhece dotado de uma “uma visão mais acertada” sobre determinado assunto. Tal compreensão vale para um especialista de qualquer área de conhecimento, bem como qualifica um professor em seu empenho dirigido no processo de ensino-aprendizagem socialmente reconhecido. E ainda que sejamos conduzidos por concepções mais cotidianas do senso-comum a pensar a autoridade como imposição cega à obediência, vale lembrar que a mesma só tem sentido se dirigida a quem reconhecemos dotado de *conhecimento* necessário para reivindicar a própria autoridade. Eis por que uma hermenêutica da autoridade está, necessariamente, inserida no âmbito do reconhecimento racional entre pessoas.

Diz Gadamer:

[...] o reconhecimento da autoridade está sempre ligado à ideia de que o que a autoridade diz não é uma arbitrariedade irracional, mas algo que em princípio pode ser compreendido. É nisso que consiste a essência da autoridade que exige o educador, o superior, o especialista. É claro que os preconceitos que eles inculcam

21 Idem, p.53.419.

encontram-se legitimados pela pessoa. Sua validade requer predisposição para com a pessoa que os representa. Mas é exatamente assim que se convertem em preconceitos objetivos, pois operam a mesma predisposição para com uma coisa, que pode se estabelecer por outros caminhos, por exemplo, por bons motivos validados pela razão.²²

Todavia, a ideia de autoridade não se limita a um atributo conferido a pessoas, já que a tradição também exerce autoridade de um modo específico. Não se trata daquele comportamento característico da situação de quem atende e respeita a autoridade de um líder político-revolucionário, pois “O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima”²³; aí reside sua singularidade.

A relação entre tradição e razão não implica em nenhuma oposição incondicional, pois ela, a tradição, se constitui um momento de liberdade que integra a nossa própria história e determina o nosso comportamento como seres no mundo; daí a necessidade de seu cultivo e afirmação. Entretanto, é justamente porque não atrai atenção sobre si que a mesma conserva muitos elementos em períodos de grandes transformações; mesmo por que as mudanças sempre nos impactam e nos impressionam um pouco mais, enquanto que um conjunto de costumes e concepções já vigentes passam despercebidamente na conjuntura de nossa vida cotidiana. O familiar se revela quase imperceptível diante da dinâmica de um moderno que sobressai.

22 Idem, 2003, p.420.

23 Idem, 2003, p.421.

No que se refere ao contexto formativo-educacional, ainda que se pressuponha a ruptura da relação de autoridade com o professor, decorrente de um amadurecimento pessoal daquele que se submetera a essa relação, isso não implica o rompimento com uma relação de autoridade, já que subsistem as vozes da tradição no horizonte daquilo que ela continuamente transmite. Mais uma vez, a razão se reconcilia com a autoridade. Nas palavras do hermenauta:

[...] mesmo no caso em que se alcança um estágio na educação quando a ‘tutela’ perde a sua função com o amadurecimento gerado pela maioridade, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade na história de vida não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de haveremos nos libertado de toda herança histórica e de toda tradição ²⁴.

Segue-se daí a compatibilidade entre razão e autoridade, cujo propósito é ressignificar a ideia de autoridade atribuindo-lhe o caráter de formação histórica e síntese de sentido que nunca se impõe para além do alcance da razão. Ora, não é a razão que depõe em favor da historicidade, mas, bem pelo contrário, é a história (*Wirkungsgeschichte*) que se constitui como o lugar em que a razão encontra sua validade. Eis o que justifica a proposta de reabilitação da tradição, pois na condição de fio condutor da temporalidade, ela se revela como pura transmissão e fonte de preconceitos legítimos. Guardiã da razão e da liberdade, ela se constitui como uma espécie de lugar-comum em que vivemos permitindo-nos a escuta de “uma pluralidade de

24 Idem, p.423.

vozes nas quais o passado ressoa”²⁵. Desse modo, a razão é entendida em sua radical existência histórica, bem como nós seres humanos nos compreendemos e nos formamos na própria dinâmica de pertencimento à história; dimensão histórica aqui implica nossa própria capacidade de nos compreendermos na auto-evidência histórica, pois a ela pertencemos. Ou como nos diz Warnke “Aqui está em ação o que Gadamer chama de “história efetiva” (*Wirkungsgeschichte*), com o que ele quer dizer a força operativa da tradição sobre aqueles que lhe pertencem, de modo que mesmo ao rejeitá-la ou reagir a ela permanecem condicionado por ela”²⁶.

No que se refere o percurso formativo dos seres humanos torna-se imprescindível considerar que a autoridade subjetiva da autoreflexão está condenada à fragilidade se desconsidera a própria corrente da vida histórica. Isso refletiria tão-somente uma deformação da realidade, privando-a, conseqüentemente, de seu caráter essencialmente histórico. Portanto, pensar a formação humana implica em considerar a “reabilitação dos preconceitos” como viabilidade para uma verdadeira compreensão, em detrimento de uma autoconstrução absoluta de nossa racionalidade. Essa tarefa se constitui como condição *sine qua non* para construir uma hermenêutica verdadeiramente histórica, articulada à sobrevivência das tradições, horizontes de onde emergem investigações de sentido. Compreender é deixar-se conduzir pelos efeitos da história e pelas vozes da tradição; é reconhecer seu pertencimento a uma história que, inevitavelmente atua nos seres humanos, mesmo não sendo devidamente conscientes disto.

25 Idem, p.425.

26 WARNKE, G. *Gadamer Hermeneutics, Tradition and Reason*. Cambridge: Polity Press, 2003, p. 76.

Educar é educar-se: a formação pelo médium da tradição

Na dinâmica da civilização moderna, baseada na crença da cultura científica e no impacto da racionalidade técnico-científica nas relações que promovem a vida cotidiana em seus laços existenciais sobressai um fenômeno que impacta diretamente no processo formativo e educacional, a “incapacidade para o diálogo” (*Die Unfähigkeit zum Gespräch*). “Incapacidade para o diálogo” enquanto registro da incapacidade para alteridade e ruptura com a disposição para ouvir o discurso da alteridade, as mensagens e palavras emitidas pela tradição em busca de seu cultivo. Uma vez que compreender significa também dialogar com o outro, no contexto pedagógico de ensino-aprendizagem a possibilidade da compreensão se encontra na perspectiva fluida de deixar que o outro seja em sua condição de fala e do seu ponto de vista; sem que para isso o chamado “perigo da cátedra” imponha uma identidade docente marcada pela arrogância e soberba intelectual por parte daquele que se reconhece como representante de um saber competente a ser transmitido diante de uma subserviência silenciosa, receptiva e disciplinada de quem busca aprender. Eis o que gera a impossibilidade do próprio diálogo pedagógico, fundamento determinante para uma pedagogia hermenêutica, cujo vigor se revela “[...] apenas presente na espontaneidade viva da pergunta e da resposta, no dizer e deixar dizer”²⁷.

27 GADAMER, H. G. *Verdade e Método II*. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão de Enio Paulo Giachini e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis:Vozes, 2002, p.244.

No entanto, nos parece evidente que, na experiência de fusão de horizontes na qual sobressai o contexto pedagógico da aprendizagem, a relação professor-aluno não se constitui uma relação simétrica, já que conforme destacado anteriormente o que confere autoridade a um professor é o seu reconhecimento como aquele que é dotado de um saber diferenciado, cuja ação e cultivo faz crescer e aprimorar o próprio processo formativo nesse contexto de ensino-aprendizagem. Todavia, o perfil de autoridade não significa o exercício de uma autosuficiência intelectual caracterizada por sua indisposição à escuta atenta do que o outro tem a nos dizer em sua possibilidade de confronto. Vale lembrar que o que torna a conversação dialógica um acontecimento decisivo é a própria disposição à abertura quanto a possibilidade de uma nova experiência de mundo capaz de fragilizar nossas convicções e certezas. É exatamente por isso que “[...] Um diálogo engajado e crítico necessita abertura de si mesmo a todo poder do que o “outro diz”. Tal abertura não indica concordância, mas sim um confronto dialógico”²⁸.

Pensada como autoformação, conversação com o mundo e acolhimento da diferença, a hermenêutica da experiência educativa está expressa na tese seguinte: “educar é educar-se”²⁹, formar es formar-se. Enquanto espaço formativo, a experiência educativa precisa assegurar uma abertura que viabilize aos seres humanos realizar suas experiências, apreciar a posição do outro, expor-se ao risco e aprender dialogicamente com as próprias falhas. Para isso, também se faz necessário reconsiderar a estrutura de pre-

28 BERNSTEIN, Richard. *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983, p.4.

29 GADAMER, H-G.. *Educar es educarse*. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, p.11.

conceitos e a autoridade da tradição que necessariamente agem e interferem em nosso processo de autoformativo de compreensão de mundo. Educar-se também significa insistir no caráter dialógico da experiência educativa que dialeticamente se atualiza no modo como essas experiências de encontro incidem em cada um de nós e assim imprimem uma marca de sentido, de confronto; percurso determinante em nosso processo formativo de compreensão de mundo. Portanto, analisar a concepção de formação como experiência de formar-se não corresponde a um simples exercício solipsista de um voltar-se a si. A autoformação é de natureza subjetiva apenas no sentido de pressupor, necessariamente, um percurso de intersubjetividade³⁰ (eu-tu) oriundo de um diálogo vivo expresso pelos laços construídos da nossa experiência de finitude. Eis o que reforça e qualifica a possibilidade de pensar a autoridade da tradição como médium para a formação.

A reflexão sobre as experiências do educar-se e formar-se implica, ainda, a reconsideração do compreender como um acontecimento hermenêutico que decorre em “situação” e no curso de diversas “fusões de horizontes” (*Horizontverschmelzung*). O conceito de horizonte, na acepção gadameriana refere-se ao “ [...] âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura

30 A ideia de subjetividade na hermenêutica filosófica é ressignificada pela própria concepção de experiência hermenêutica como experiência eu-tu que por sua vez pressupõe uma radical abertura à alteridade como situação ontológica que viabiliza o acontecimento formativo da compreensão.

de novos horizontes, etc”³¹. Formar-se, portanto, significa considerar esse conjunto de experiências em que os horizontes finitos e limitados, porém abertos se fundem seja na experiência da leitura de um texto, no diálogo com a verdade da arte, seja na diversidade de nossa conversação com o mundo em sua pluralidade, seja no cultivo de um sentido comum junto aos outros no horizonte de uma comunidade³². Assim, faz-se necessário privilegiar o percurso do nosso próprio caminho formativo na disposição de abrir-se à novas perspectivas e “ganhar horizonte”, o que legitima a disposição humana em dialogar com a tradição; ela que, no curso dinâmico de suas transmissões, expõe as nossas raízes e os registros de nosso pertencimento. Destaca-se, então, o propósito nuclear da hermenêutica gadameriana em sua tarefa de “[...] articular e interpretar a pretensão de verdade que a tradição gera em nós, buscar a fusão de horizontes no qual expandimos e aprofundamos nosso próprio horizonte. Desse modo, toda compreensão hermenêutica mantém uma apropriação crítica”³³

Se compreender implica um contínuo processo de fusão desses horizontes, diz Gadamer: “A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar

31 GADAMER, 2003, p.399.

32 A proposta de uma educação humanista sustentada pela hermenêutica filosófica também está fundamentada pelo próprio recurso da tradição do conceito de *sensus-communis*, o que é expresso pela reabilitação do diálogo com Vico e pela ressignificação desse conceito como um sentido dirigido ao comum. Gadamer, 2003, p. 59.

33 BERNSTEIN, Richard J. *The Constellation of Hermeneutics, Critical Theory, and Deconstruction*. In DOSTAL, R. (ed.) *The Cambridge Companion to Gadamer*, 2002, p. 273.

explícita e mutuamente”³⁴. Uma hermenêutica da tradição não se sustenta no horizonte de uma assimilação ou conservação acrítica e ingênua da tradição, uma vez que nossa consciência histórica é consciente de sua própria alteridade. O que se trata é de destacar “[...]que o nosso horizonte está em constante processo de formação, pondo à prova nossos preconceitos no encontro com o passado e tentando compreender partes da nossa tradição”³⁵. A tradição integra o processo de formar-se por que enquanto transmissão ela nos confronta diante daquilo que é transmitido, o que nos oportuniza questionar o nosso conjunto de referências e sentidos. Cultivar a tradição corresponde, ainda, à manutenção de uma conversação atualizada com o passado; o que configura o nosso modo de ser hermenêutico em sua perspectiva aberta de ganhar outros horizontes.

Pensar a tradição como elemento mediador para a formação implica ainda que é apenas no reconhecimento de uma tradição que se transmite no *médium* de um diálogo atualizado entre o antigo e o novo que o ser humano pode “chegar a estar em casa” (*einhausen*)³⁶; sentir-se em casa desenvolvendo as habilidades da fala e da escrita e a competência de um diálogo expandido a partir de nossas referências históricas, ético-político e culturais; eis o que viabiliza a “construção de sua morada” como ser no mundo. Por isso, essa ideia de “construção da nossa morada” não pode prescindir da conversação com o mundo que podemos compreender, que nos confronta em interrogações,

34 GADAMER, 2003, p.404.

35 BLEICHER, Josef. *Hermenêutica Contemporânea*. Trad.de Maria Georgina Segurado. Lisboa: Ed. 70, 1992, p. 159.

36 GADAMER, H-G.. *Educar es educarse*. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, p.21.

nos expõe a riscos, mas junto ao qual podemos dialogar e buscar acordos. Nesse sentido, o fenômeno da educação se constitui um fenômeno social por excelência integrado pelos esforços e exercícios de aprendizagens sempre remetidos à interlocução com o outro e com as vozes de uma tradição que asseguram o rompimento de um mundo privado. Por isso, as experiências de educar e educar-se não podem desconsiderar a força de uma alteridade que chega até nós e, de algum modo, nos forma. Educar-se como esse movimento de reabilitar esse percurso dialógico que habita em nós e nos transforma na medida em permite a travessia para outros alcances.

Considerações Finais

Tendo em vista sua abordagem ontológico-hermenêutica na perspectiva de uma reflexão antropológica mais ampla e de caráter humanista, de acordo com Weinsheimer (1985), a publicação de *Verdade e método* registrou uma notável influência em diferentes âmbitos do saber nos quais se destacam a Sociologia, a Teoria Literária, o Direito e a História³⁷. Todavia, acrescentaríamos sua influência e relevância, ainda que mais tardia,³⁸ para as ciên-

37 WEINSEHEIMER, J. C. *Gadamer's Hermeneutics. A Reading of Truth and Method*. New York, Yale University, 1985.

38 Conforme Santacana, “[...]a partir de los años 90, surgió la necesidad de recuperar las aportaciones de Gadamer en Verdad y Método con el objetivo de integrarlas en la reflexión sobre el hecho educativo más allá del positivismo y la ética de Habermas. Utilizando la expresión de Gadamer, se trataba de recrear la situación educativa desde las categorías de la experiencia de la interpretación. Al posicionarse en conjunción con la hermenéutica desde los ámbitos de la Estética, la Historia y la Filosofía, la Pedagogía reivindicó el valor interpretativo de la experiencia educati-

cias da educação e para atualização do debate contemporâneo sobre a formação humana.

Essa contribuição hermenêutica, embora não se manifeste na proposta de uma reflexão teórico-educacional mais sistematizada, inspira e fundamenta diferentes discussões no âmbito formativo e pedagógico, dentre elas a problematização da experiência educativa enquanto diálogo com a tradição. Em suas diversas implicações que pressupõem o fenômeno existencial da compreensão como um fundamento para pensar a educação, a referida temática nos permite atualizar uma indagação gadameriana em sua perspectiva humanista de formação humana. Como nos comportamos enquanto finitudes históricas com respeito ao passado e à tradição?

No cenário contemporâneo, no qual a relação entre o saber e a verdade encontra-se impulsionada pelas conquistas e avanços tecnológicos e científicos que, em suas diretrizes e produtos conduzem um modo de vida no horizonte de seus laços sociais qual, a possibilidade de garantirmos o vínculo formação-tradição? Com bem destacou Lyotard em sua obra *A condição pós-moderna* as diretrizes do mundo tecnológico acabam por reduzir a educação ao movimento de alcance do êxito e não da busca pela verdade³⁹. Fascinados pelo presente o nosso enquadramento cultural parece dirigir-se bem mais ao contemporâneo das evidências empíricas e das demonstrações objetivas o

va”. SANTACANA, Anna Pagès. *Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación*. Revista Española de Pedagogía. Rioja, v.74, n.264, 2016. Disponível em <https://revistadepedagogia.org>. Acesso em 25.08.2022.

39 LYOTARD, Jean François. *A Condição Pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 16ª ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 2015.

que revela, como discute Santacana (2016), um estado de “precariedade simbólica”, decorrente do nosso distanciamento ou mesmo dificuldade em acessar o abstrato e exercitar a reflexão, inclusive aquela que questiona o sentido existencial de nossas experiências, das nossas heranças culturais e dos nossos patrimônios; como se fôssemos tomados por uma ausência do passado considerando a vitalidade do moderno. Um atitude de “presentismo” que nos desconecta da tradição, o que resulta em uma indiferença diante da própria contemporaneidade hermenêutica do passado

Antes de tudo é fundamental reconhecer nosso comportamento natural diante do passado tendo em vista que sempre nos encontramos em meio a tradições: indígenas, africanas, eurocêntricas, etc. O que elas nos revelam não é alheio a nós, estranho a nós, pois se nos dizem em sentido e significado é por que ainda continuamos sendo interpelados por suas interrogações. A tradição é então tomada em seu caráter positivo potencializando o nosso compreender em seu esforço e capacidade de abrir possibilidades a novas fusões de horizontes ainda que ao nos disponibilizarmos a sua escuta sejamos conduzidos a um jogo de estranhamentos e familiaridades. Conforme adverte Rodríguez (2010) é no confronto com a alteridade da tradição que se revelam nossos pré-conceitos e que colocamos em movimento a experiência do compreender enquanto uma fusão de perspectivas e de distintos horizontes⁴⁰. Tal tarefa é formativa não apenas por que assinala um acontecimento de abertura hermenêutica, mas por que nesse movimento à compreensão é possibilitado desfazer-se de equívocos e interpretações mal-entendidas.

40 RODRÍGUEZ, Ramón: *Hermenêutica y Subjetividad*, Madrid: editorial Trotta, 2010, p. 176.

Aquilo que nos forma também nos define enquanto consciência histórica em seu permanente diálogo com a produção dos seus efeitos (*Wirkungsgeschichte*). No recurso à tradição, o percurso formativo possibilita pensarmos em quem somos enquanto pertencimento; não no sentido de uma propriedade submissa, mas enquanto “aquilo que toca”, que “faz parte e forma”. O que satisfaz nossa consciência histórica é sempre uma “[...pluralidade de vozes que ressoa do passado]”⁴¹. Isso justifica a insistência no diálogo hermenêutico na reconsideração da tradição como uma referência formativa, já que além de acessar horizontes comunitários culturais, cumpre a função crítico-social de denunciar encobrimentos, o encobrimento do outro; uma tradição capaz de nos conduzir em regresso às nossas próprias raízes histórico-culturais não pela valoração do exótico, mas como uma referência de sentido que nos interpela à compreender e é capaz de reconfigurar o nosso sentimento de identidade e pertença a uma comunidade.

Pensar uma concepção de formação que avance os limites de uma racionalidade técnico-instrumental e con-teudista e não seja alheia à tradição significa reconhecer a dimensão ontológica daquilo que nos constitui como ser histórico, essencialmente atravessados por tradições e pela busca de um sentido comum que nos permite compartilhar à luz de nossas alteridades. Daí o desafio ético de “construção da morada” e “retorno à morada” (*einhausen*). É no retorno à morada que nos educamos alimentados e enriquecidos pelo diálogo com a tradição como transmissão, linguagem e memória. Isso justifica a relevância da ideia tradição como elemento de construção e cultivo da nos-

41 GADAMER, 2003, p.426.

sa morada no mundo, bem como para repensar, a nossa própria relação e interface com a palavra do outro que se mantém podendo ter razão.

Referências

BERNSTEIN, Richard J. The Constellation of Hermeneutics, Critical Theory, and Deconstruction. In DOSTAL, R. (ed.) *The Cambridge Companion to Gadamer*, 2002.

BERNSTEIN, Richard. *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica Contemporânea*. Trad.de Maria Georgina Segurado. Lisboa: Ed. 70, 1992.

BRUFORD, Walter Horace. *The German Tradition of Self-Cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

DAMIANI, Alberto Mario. *Humanismo civil y hermenéutica filosófica*. Cuadernos sobre Vico, Sevilha, v. 15-16, n.1, p. 31-47, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Trad. de Paulo Cesar D. Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão de Enio Paulo Giachini e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis:Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Educar es educarse*. Trad. Francesc Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 5ª. Edição revisada. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão de Enio Paulo Giachini e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARRIDO, J. L. G. *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas, 2013.

GRONDIN, Jean. *Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right*. Education, Dialogue and Hermeneutics. Ed. Paul Fairfield. London: Bloomsbury Academic, 2011.

HERMANN, Conrad. *Philosophie der Geschichte*. Leipzig: Verlag von Friedrich Fleischer, 1870.

LOMBANA, César A. D. *La experiencia de la lectura. Aproximación a la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Bogotá, Uniediciones, 2012.

LYOTARD, Jean François. *A Condição Pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 16ª ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 2015.

MASS, Wilrna Patrícia Marzari D. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICOLAU, M. F. A. *O conceito de Bildung em Hegel*. Sobral: Sertão-Cult / Edições UVA, 2019.

RODRÍGUEZ, Ramón: *Hermenéutica y Subjetividad*, Madrid: editorial Trotta, 2010.

SANTACANA, Anna Pagès. Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*. Rioja, v.74, n.264, 2016.

WARNKE, G. *Gadamer, Hermeneutics, Tradition and Reason*. Cambridge: Polity Press, 2003.

WEINSEHEIMER, J. C. *Gadamer's Hermeneutics. A Reading of Truth and Method*. New York, Yale University, 1985.

CONTRIBUIÇÕES À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO EM FILOSOFIA: HERMENÊUTICA, PRÁXIS E DIÁLOGO¹

Jungley de Oliveira Torres Neto

Introdução

A educação contemporânea tornou-se na atualidade, submetida ao neoliberalismo, reflexo direto na vida do ser humano em seus mais variados âmbitos e de modo muito especial na vida do trabalhador, requisitando-lhe um novo perfil: de flexibilidade, dinamismo, proatividade, criticidade e autonomia na tomada de decisões. Em outros termos, o mundo contemporâneo exige a formação do ser humano que desenvolva o potencial para sobreviver às pressões de uma economia mundial e que esteja preparado para participar de uma competição constante; requisitou-lhe, dinamicamente, um novo modo de ser. Neste itinerário, o ser humano aparenta, com fortes indícios, precisar “ter” mais do que “ser”, e nesse processo de “ter” consome-se cada mais e busca-se constantemente novos valores globalizantes e tudo para ser efêmero, descartável, mais precisamente, em novidades impostas pelo poder econômico.

1 O presente artigo é um recorte e adaptação, buscando um enfoque singular, feito a partir da minha dissertação de mestrado “A hermenêutica filosófica de Gadamer: a virada hermenêutica em direção à ontologia”. (TORRES NETO, 2021). Mais informações podemos ser acessadas no endereço eletrônico através da consultar: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/browse?type=author&value=Torres+Neto%2C+Jungley+de+Oliveira>.

Diante do cenário pragmático capitalista da globalização o indivíduo parece se perder em sua autonomia como “sujeito”, e se distancia de uma consciência crítica. Nesse contexto faz-se necessário pensar em uma educação de viés humano, libertadora e autônoma, que resgate a consciência crítica do educando enquanto cidadão. Neste labor, a educação foi uma das preocupações centrais de Paulo Freire e falar desse teórico, patrono da educação brasileira, é também situar a filosofia na educação e/ ou a educação na filosofia. Para se pensar a educação é necessário conceber o ser humano (educando) como sujeito ativo do processo educativo. Existe a vocação e/ ou dimensão ontológica, que torna possível as possibilidades educacionais e existenciais do educando ser ativo, dinâmico, participante do processo de sua formação.

Para Paulo Freire, o sujeito torna-se aquele que se sustenta em sua própria existência, o sujeito deve colocar-se, ele mesmo, como sujeito no processo de sua formação. Em outros termos, não é possível pensar a educação senão pensando o ser humano como sujeito do processo educativo. Mais precisamente, é preciso considerar o homem do ponto de vista de sua educabilidade, de seu aperfeiçoamento, no seu *vir-a-ser* constante. Sua educação deve ser um processo consciente de tomada de decisões para que possa fazer uso pleno de suas potencialidades.

O ser humano não pode ser concebido como uma realidade pronta, estática, determinada ou acabada, mas sim como um ser dinâmico em sua potencialidade: de formação e transformação, em seu processo contínuo de humanização e conscientização. Neste percurso, o educando precisa de uma educação que lhe propicie o reencontro com sua própria natureza, isto é, a mais humana possível, que eduque não apenas o aluno em situação escolar,

mas o cidadão em sua integralidade. Esse caminho é feito de rupturas, desestruturação e reestruturação. Não é um processo natural nem espontâneo, mas consiste em um caminhar que requisita esforço, determinação e confiança plena na capacidade do ser humano.

Os impactos da globalização na vida humana são inegáveis e ocorrem de modo imensurável e têm ameaçado a autonomia individual, a dignidade humana bem como soberania do Estado em sociedades democráticas como a nossa. Acredita-se, no presente trabalho, que é certamente possível trabalhar com uma proposta e metodologia na educação básica *Humana Libertadora*, que contribua para a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, o que consiste caminhar nas trilhas do método de *Conscientização e Diálogo*, no qual compõe o que o pensador Paulo Freire denominou de *Educação Problematizadora*. Neste percurso, os educandos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo.

Por conseguinte, o trabalho consiste em relacionar a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer em sua trilha dialógica com a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. Na medida em que Gadamer proporciona na história a virada hermenêutica, que consiste na passagem do âmbito epistemológico para o ontológico, isto é, da epistemologia da interpretação à ontologia da compreensão no fio condutor da linguagem. O filósofo aponta que a hermenêutica não se resume apenas no resultado de um procedimento técnico, mas se desvincula do método científico enquanto caminho único para se chegar à verdade, a qual se abre para o fenômeno da compreensão (*Vers- tehen*) através da experiência humana do mundo, isto é,

o modo existencial humano de ser-no-mundo é algo originário, fundamental e torna-se fundamento do sujeito ser e conhecer.

Paulo Freire: Práxis Libertadora

À guisa de introduzir as contribuições filosóficas na educação, é válido ressaltar que o mundo contemporâneo se constitui em intensificados mecanismos e aparatos tecnológicos, em novas formas de organização e gestão da produção, que propiciaram, cada vez mais, a informatização e propagação de conhecimento, porém, esse conhecimento encontrado nos aparatos tecnológicos não é um conhecimento ordenado, e muitas das vezes não é de fonte segura. Em outros termos, muitas informações não significam necessariamente muito conhecimento obtido, como aponta o filósofo Montaigne no século XVI: é preciso ter uma cabeça bem feita e não bem cheia.

As facilidades de comunicação e informação oriundas do desenvolvimento tecnológico têm sido expressas em mudanças irreversíveis nos comportamentos e hábitos das pessoas. Os fenômenos da comunicação têm provocado efeitos modeladores que se manifestam expressivamente na forma de ser dos indivíduos e no encaminhamento de questões éticas, morais, filosóficas, científicas, culturais e sociais que acontecem no mundo. Esta Nova Era (4ª Revolução Industrial) tornou-se altamente diferenciada das demais, para participar desse processo o ser humano precisa “dominar a máquina”, com ela interagir, a fim de que possa conhecer, conquistar espaços, se fazer “presente”.

Parece ser patente que o modelo escolar, tal como o conhecemos, não faz sentido nos dias atuais. O interior da sala de aula, os quadros negros, os horários e as “grades”

escolares não proporcionam a flexibilidade que o sujeito autônomo requisito. Outrossim, os professores a darem a matéria frente a uma turma de alunos, currículos, uniformes. Isso tudo se coloca como práticas ou elementos pedagógicos questionáveis. O que nos prova a pensar que precisamos de uma outra pedagogia, de uma outra práxis pedagógica, mais humanizada, mais libertadora e dinâmica. Porém, a problemática que surge é: Como humanizar essa práxis pedagógica? Ou, como pensar na dimensão ontológica da educação nos dias atuais?

Com intuito de pensar essa temática trazemos à baila, no primeiro momento, o educador e pensador Paulo Freire, o mesmo defende que a o processo educativo deve realizar-se como prática da liberdade, pois os caminhos da libertação só comportam sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Neste sentido, a hominização é um processo que vai além da adaptação do ser humano ao meio, pois requisita a *intencionalidade* de sua consciência para que possa transcender, criar, ir ao encontro de algo e modificar o mundo e a si próprio.

O ser humano, ao assumir sua condição humana, torna-se responsável pelas suas palavras, atitudes, escolhas e se responsabiliza como coparticipe pela sua formação, sem perder a capacidade de optar e sem ter que se submeter às determinações alheias. Neste labor, o sujeito é capaz de determinar suas ações com base na racionalidade. Pois a práxis libertadora exige respeito à subjetividade humana; este é o maior compromisso histórico que a educação precisa ter com o ser humano: permitir-lhe participar de uma práxis libertadora, mais precisamente, con-

ceber o educando como um sujeito ativo no processo de ensino, tanto do ponto de vista cognitivo quanto prático.

Frente a sociedade capitalista e pragmática, possibilitar e desenvolver a capacidade do sujeito autônomo ou leia-se do educando se torna um grande desafio, tão grande que se pode designar como “utópico”, no sentido grego arcaico de “ainda não”, isto é, algo que ainda não se efetivou em sua realização, mas que é plenamente possível de se realizar. Outrossim, Paulo Freire reiterou:

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico².

A educação ganha nova dimensão com a mudança de ênfase no sujeito do processo educativo, pois ela não poderá mais ser baseada no domínio de livros e fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelos próprios educandos. Uma educação que ofereça oportunidade para que possam tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de compromisso, de determinação; que sejam capazes de aplicar a nova situações os conhecimentos adquiridos, que sejam críticos e reflexivos antes de qualquer iniciativa. Esse tipo de educação valoriza a busca progressiva da autonomia em que o indivíduo procura dar regras a si próprio.

Neste caminho, é suscitado o âmbito existencial e reflexivo, que abre pressupostos fundamentais para se pensar na filosofia da educação e/ou na educação em fi-

2 FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980, p. 27.

losofia e suas contribuições à prática educativa. No ponto de vista conceitual da práxis pedagógica, Paulo Freire embasa sua teoria-prática no conceito de humanização, sustentando-se em três vertentes do humanismo: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista³. Neste itinerário, a perspectiva do humanismo existencialista, considera a ideia de que o ser humano é um ser-no-mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade”. Freire afirma que ao contrário dos animais que são “seres em si mesmos”, os seres humanos são “seres para si”. E que são desumanizados quando submetidos a processos que os tornem em “seres para o outro”⁴.

Freire dá subsídios e respaldo teóricos para se pensar que os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo ou estão inseridos, mas que estão em plena relação com este mundo, e desse modo são capazes de tomarem consciência de si e do mundo, mais precisamente, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo; o sujeito coloca em questão as coisas no mundo e o sentido dessas coisas, ele é um sujeito que, fundamentalmente, interpreta e compreende o que está às suas voltas.

E nesta relação do sujeito com o objeto, Freire aponta como características principais da existência humana, sua condição de inacabamento e constante aprendizado,

3 MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 21-37.

4 FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 27.

isto é, a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm⁵.

Dessa forma, demonstra-se que a influência do humanismo existencialista aponta para o fato de que em Paulo Freire o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem no ponto de vista não só cognitivo, mas, fundamentalmente, prático. No que tange a perspectiva do humanismo cristão, Mendonça aponta que Freire incorpora a categoria da utopia:

Utopia como o realizável, aquilo que pode se concretizar. Para ele utopia implica denúncia da desumanização e anúncio da humanização, constituindo-se, portanto, em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento⁶.

É nesse sentido que Freire nutre no desenvolvimento de sua pedagogia o elemento da esperança e, outrossim, identifica o inacabamento do ser humano enquanto ser, e em sua relação com mundo no processo de ensino e aprendizagem. Freire considera a *práxis* como “reflexão e

5 FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 83.

6 MENDONÇA, 2008, p. 32.

ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...] Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Mais diretamente:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador⁷.

Em síntese, é possível pensar numa teoria e práxis pedagógica que o ser humano desempenhe o papel ativo no processo de conhecimento e no modo de se relacionar com/ no mundo, através de uma postura reflexiva e crítica, mais precisamente, filosófica, que postule por fundamentos e que conceba o ser humano como um sujeito inacabado em processos contínuo de formação e transformação. E essa práxis possibilita a passagem da consciência intransitiva / consciência ingênua para a consciência crítica, onde efetiva-se a conscientização. A conscientização deve conduzir a uma transformação da realidade e de si próprio. De modo fulcral, Freire indica que esta não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos⁸

7 FREIRE, 1980, p.124.

8 Idem, p. 27.

Outrossim, para que aconteça, dialeticamente, a passagem da consciência ingênua à consciência crítica é necessário que se “desvele” no sujeito a conscientização acerca de sua própria realidade histórica. Apenas a partir do reconhecimento de sua própria condição histórica, concreta e prática é que o sujeito/educando poderá refletir e agir, tendo em vista a transformação de sua própria realidade. Segue-se a necessidade de se pensar como estabelecer essa relação dialógica entre educadores e educandos. Esse caminho dialógico não deve ser concebido como uma relação vertical estabelecida entre os dois polos daqueles que se comunicam, mais precisamente, na relação entre educando e educador o fundamental é o conectivo “e”, pois ele estabelece de fato a relação. Nessa relação dialógica, os educadores partem dos acervos de saberes dos educandos e criam condições necessárias para que o mesmo, ao tomar consciência de sua condição histórica, torne-se sujeito de seu próprio processo educativo.

A ponte hermenêutica/dialógica como caminho pedagógico: contribuições de Gadamer

Percebe-se o quão fundamental é o reconhecimento do educador de seu papel e do reconhecimento da centralidade que o educando ocupa no processo de formação. O educador tem o papel de ajudar o educando a transformar a informação em conhecimento. Em ordenar esse conhecimento, interpretá-lo e compreendê-lo. O que define a aprendizagem não é saber muito, mas sim, fundamentalmente, compreender bem aquilo que se sabe. Neste sentido, faz-se necessário desenvolver nos educandos as capacidades de estudar, de procurar, de pesquisar, de alargar

interpretativamente as informações, mais precisamente, em despertar os educandos para serem sujeitos ativos do processo de suas formações. Em outros termos, é necessária uma pedagogia que coloque os jovens numa atitude de pesquisa, de busca, de procura, de resolução de problemas, e para isso faz-se oportuno introduzir a reflexão filosófica hermenêutica de Hans-Georg Gadamer.

O filósofo Gadamer assume a postura dialógica socrático-platônica, onde o diálogo aparece em sua hermenêutica como caminho ou ponte relacional entre o ser humano e mundo. O diálogo é caracterizado pela sua abertura que contém a pergunta que não se enquadra em pressupostos fixos que justificariam a apropriação do outro nas categorias do eu, ele não visa o esgotamento ou em ter respostas fixas que enquadrariam a resposta, pois a questionabilidade do que se pergunta deve permanecer em aberto, e a abertura consiste nessa capacidade de colocar em suspensão os juízos.

Essa postura socrática-dialógica assumida por Gadamer diz respeito ao fato de que na hermenêutica filosófica o “Outro” é concebido por uma perspectiva diferente da filosofia da identidade (relação que cada coisa tem apenas consigo mesma). Através do diálogo o outro é situado de modo relacional. Neste sentido, o movimento dialógico é, nas palavras de Gadamer: “A arte de olhar juntos na unidade de uma perspectiva”. Ademais, o diálogo possibilita a experiência de sermos uns-com-os-outros, na medida em que olhamos juntos para uma perspectiva que não seja somente minha e que não seja somente do “Outro”, mas que seja abertura de diálogo constante entre as partes envolvidas⁹.

9 GADAMER, Hans- Georg. *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meur

O método dialógico- aqui encontramos a similaridade entre Paulo Freire e Gadamer e entre a Pedagogia Libertadora e a Hermenêutica Filosófica, não conduz à retenção da identidade própria de cada um, ao contrário, ele só é possível porque há um “Outro”, “uma diferença”, um interlocutor radicalmente distinto com o qual dialogamos e nesse processo se dá a dinamicidade dialógica e o movimento dialético. Um diálogo acontece no encontro legítimo, na ponte que se faz entre “a e b”, onde o “a” se desloca ao “b” e o “b” igualmente volta-se ao “a”. Quando encontramos no outro algo que não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo. O que se revela na linguagem do diálogo é a tentativa de “submergir-se em algo com alguém”.

Gadamer diz:

Se tentamos considerar o fenômeno hermenêutico, segundo o modelo da conversação que tem lugar entre duas pessoas, o caráter de unidade e o de orientação entre essas duas situações aparentemente tão diversas, como são a compreensão de um texto e o chegar a um acordo numa conversação consiste sobretudo no fato de que toda compreensão e todo acordo têm presente alguma coisa que está postada diante de nós [...] Esta compreensão da coisa ocorre necessariamente em forma linguística¹⁰.

Dessa forma, o diálogo “nos põe à prova”, provoca a exposição de nossas dúvidas diante daquilo que se coloca e sempre proporciona o movimento. O método/ caminho dialógico abre a possibilidade para o alargamento do conhecimento. O que rompe com os enclausuramentos

rer: Petrópolis: Vozes, 1999, p.542.

10 Idem, p.556.

das respostas e não as torna fixas e fechadas nelas mesmas, mas o ponto de chegada de uma resposta é sempre a abertura para o novo ponto de saída e uma nova projeção. E por isso nas palavras de Gadamer o diálogo “requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária. Por isso, é uma arte do ir experimentando”¹¹.

Neste sentido, a partir dessa perspectiva hermenêutica e dialógica, o caminho pedagógico não pode ser o de simplesmente transferir ou depositar algo no educando nem se guiar por princípios mecanicistas que negam a subjetividade do educando. Mas uma pedagogia que busca a instauração da subjetividade deve se constituir em instrumento de humanização, troca, compartilhamento, abertura e diálogo, tornando-se uma pedagogia humanista e libertadora. Todas as possibilidades de conhecimento da realidade devem ser exploradas pelo próprio educando, pois ele é também e fundamentalmente autor de seu pensamento e de suas ações. Assim, a verdadeira educação consiste em propiciar ao educando atuar sobre a realidade, explorar suas mais amplas possibilidades para conhecê-las, ao mesmo tempo, desenvolvendo a si próprio.

A educação ganha nova dimensão com a mudança de ênfase no sujeito do processo educativo. Uma vez que ao invés de priorizar a objetividade, a transferência de conhecimento, o “depósito” de informação, podemos vislumbrar, com Gadamer, a abertura hermenêutica-interpretativa e compreensiva da educação. Podemos pensar na concepção de educação não apenas baseada no domínio de livros, regras e metodologias fechadas de fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelo próprio

11 Idem, p.541.

educando em seu modo de aprender, conhecer e se relacionar com as coisas às suas margens e fazer dessas informações conhecimentos obtidos cognitivamente e no campo da prática.

É imperativo a práxis pedagógica que possibilite o ser humano a pensar, a fazer uso de sua consciência histórica, da razão e guiar com precisão o seu agir, refletir sobre as consequências sociais, éticas e morais de seu comportamento. Urge a necessidade de uma educação reflexiva e, por isso, filosófica, que propicie ao ser humano o usufruto de sua liberdade e, conseqüentemente, em sua responsabilidade. Neste sentido, a educação filosófica ou a filosofia da educação proporciona um olhar crítico, de reconstrução, a promoção da habilidade questionadora por parte do educando, tornando-o copartícipe do processo de ensino-aprendizagem. E a postura hermenêutica nesse processo de aprendizagem aponta às questões: Como se conhece? O que significa conhecer? Como esse conhecimento se relaciona com a minha realidade? E, de que modo o aplicar? Questões essas que não são esporádicas e nem possui um gabarito, mas que são existenciais, dinâmicas e ascendentes.

O ser humano tende a captar a realidade fazendo-a objeto de seus conhecimentos, ele assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os seres humanos e não privilégio de alguns e, por isso, a consciência reflexiva deve ser estimulada a fim de que o educando possa refletir sobre sua própria realidade. O primeiro contato do homem com o objeto cognoscível não acontece por meio da consciência crítica. Sua primeira aproximação espontânea com o mundo se faz por meio da consciência ingênua e de modo dialógico/

dialético se possibilita a desenvolvimento da consciência crítica requisita que se ultrapasse essa esfera espontânea da apreensão da realidade para que o homem, numa posição epistemológica, possa adentrar-se nessa realidade e conhecê-la em profundidade e caminhe em direção à ontologia.

Essa disposição pode ser experimentada via caminho dialógico/ hermenêutico, pois: “A consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na pronta disposição à experiência que caracteriza o homem experimentado face ao que está preso dogmaticamente”¹². Essa liberação do que se encontra preso dogmaticamente pode ser proporcionada ao educando na tomada de consciência da situação na qual o educador oferece-lhe instrumentos capazes de desvelar a realidade, ao mesmo tempo que permite-lhe substituir a consciência ingênua pela consciência crítica. Derruba-se o “mito de inferioridade ontológica” e situa-se relacionamento, dialogicamente o educando e educador, sem conceder-lhes em polaridade.

Nesse caminho dialógico, o ser humano (ou leia-se educando) deixa de reconhecer-se inferior para descobrir sua “superioridade” - *seu vir-a-ser*, seu valor como pessoa humana, como ser social, cultural e político. Sua experiência existencial ganha nova dimensão e põe **abaixo a postura determinista**, conferindo-lhe a força necessária (o saber) para enfrentar e seguir o contínuo processo de formação e transformação. Em suma, o educador deve ser um mediador, um facilitador na busca do saber, um indagador constante, e através de caminho dialógico/ relacional e hermenêutico/ interpretativo e compreensivo são

12 GADAMER, 1999, p.533.

possibilitadas as condições para o pensamento crítico e a construção de conhecimento.

É preciso que se “ensine” e/ ou conduza ao pensar reflexivo ao invés de somente transmitir ideias. O autêntico conhecimento só pode ser produzido se alicerçado na liberdade, na práxis e na própria ação do indivíduo que se dá na troca, compartilhamento, mais precisamente, pelo diálogo. Reconhecendo-se que somos seres dinâmicos e que o conhecimento não pode ser, por isso, algo estático e definitivo. Existe um alargamento contínuo do conhecimento, pois somos seres, fundamentalmente, hermenêuticos, interpretativos e compreensivos em nosso modo de nos relacionarmos com o mundo. Esse traço originário do ser humano faz com que a aprendizagem se torne significativa e duradoura e que o educando adquira o desejo na busca do saber e se torne estimulado em produzir e não apenas reproduzir o conhecimento.

Considerações finais

A filosofia da educação e/ ou a educação em filosofia deve ser simultaneamente e reciprocamente autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera adaptação, deve, portanto, proporcionar a libertação do “educando” enquanto cidadão, e proporcionar a libertação de sua auto inculpável menoridade, isto é, de sua consciência ingênua e permitir o alcance de sua consciência crítica e reflexiva. Neste labor, o caminho metodológico de Paulo Freire: da Práxis Libertadora, proporciona a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. E, nesse caminho, o docente reconhece o educando como um “ser inacabado”, que se encontra em processo de busca contínua de formação, transformação e autorrealização. Não se li-

mitando apenas ao “indivíduo” como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social, relacional, no modo ser uns-com-os-outros.

Postula-se, por conseguinte, que o desafio aos educadores, enquanto docentes de maneira geral, é de grande responsabilidade, é de ir além de transmitir conteúdos, mas sim de possibilitar o desvelar dessa realidade histórica, situando, assim, o educando em seu contexto objetivo- da realidade na qual se impõe e que será assumida subjetivamente. Contata-se que, a educação só será sinônima de educação quando esta for de fato libertadora e potencializar o educando em sua condição mais plena, digna e humana, levando em consideração não somente o âmbito epistemológico, mas também e fundamentalmente o âmbito ontológico. O que conflui em gerar nos educandos a consciência de sua própria condição histórica, da consciência crítica, bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos e coparticipe do próprio processo de educação, o que se estende em suas potencialidades ao âmbito social, isto é, um ser crítico e ativo para o exercício democrático da cidadania.

O presente trabalho, em seu ponto de avanço, visou relacionar a perspectiva Libertadora de Paulo Freire com a hermenêutica filosófica de Gadamer, através do método dialógico, que se apresenta como propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade e subjetividade. Na postura hermenêutica é constada a abertura a novos saberes, ao “Outro” e ao alargamento dos horizontes de conhecimento, pois a hermenêutica filosófica, conforme supracitado em Gadamer, é fundada no diálogo de uns-com-os-outros

e isso abre condições relacionais no campo de ensino. Por fim, enfatiza-se a necessidade de respeito ao conhecimento que o educando traz para o espaço escolar, visto ser ele um sujeito de saber, social e histórico. Afinal, formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas ou de transferir um saber pronto, mas sim desenvolver o pensamento crítico sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos.

Referências

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *O Papel da Educação na Humanização*. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, outubro, 1969.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008.

TORRES NETO, J. D. O. A hermenêutica filosófica de Gadamer: a virada hermenêutica em direção à ontologia. Mestrado—Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12690> >

FORMAÇÃO COMO RECONFIGURAÇÃO: LIMITES E POTENCIALIDADES DA NOÇÃO HERMENÊUTICA DE *BILDUNG* NO ANTROPOCENO

Ricardo Avalone Athanásio Dantas

Gustavo Silvano Batista

Gadamer, estética e tradição humanista no Antropoceno

O que há de científico nas ciências humanas (ou “do espírito”)? Essa pergunta, Gadamer¹ nos apresenta em *Verdade e Método* como uma questão eminentemente filosófica. E o problema permanece vigente, apesar de todos os avanços teóricos e conceituais do século XX até agora, incluindo aqueles perpetrados pelo próprio filósofo alemão – sobretudo a partir de sua obra magna e daquelas subsequentes que desenvolveram distintos aspectos do trabalho principal.

Gadamer pretendeu responder tal questão com base na experiência da verdade na arte, no resgate da tradição humanista e, particularmente, no que ele denominou como um de seus “conceitos-guia”, o conceito de formação (*Bildung*). Nós pretendemos tematizar o modo como tal resposta foi engendrada tanto de uma perspecti-

1 GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

va interna à proposta hermenêutico-filosófica em questão, quanto de um ponto de vista exterior às intenções filosóficas programáticas de Gadamer; mas, que terá a virtude de suscitar uma reformulação ou reconfiguração do pensamento e uma retomada crítica imanente do modo como as ciências humanas foram situadas em relação às ciências da natureza.

Esse ponto de vista tem suas bases estabelecidas naquilo que se convencionou chamar, a partir de Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer, de “Antropoceno”. Em linhas gerais, Antropoceno é um termo utilizado para designar a passagem a e a emergência de uma nova era geológica, depois do Holoceno. O que há de particularmente inquietante nisso é que, se durante o Holoceno, a espécie humana encontrou as condições ideais para seu desenvolvimento – e por que não dizer, para a sua formação? – não se poderá esperar o mesmo do Antropoceno.

Crutzen e Stoermer², sugerem que o Antropoceno teve início a partir do final do século XVIII “com a Revolução Industrial e se intensificado após a Segunda Grande Guerra”³⁴. O Antropoceno, portanto, implica uma grande

2 CRUTZEN, Paul J; STOERMER, Eugene F. *O antropoceno*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, sem número, 06 nov. 2015, p. 2. <<https://piseagrama.org/o-antropoceno>>. Acesso em 22 de nov. de 2020.

3 DANOWSKI, D; VIVEIROS DE CASTRO, E. *Há mundo por vir?* Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie; Instituto Socioambiental, 2014, p. 14.

4 O climatologista Alexandre Costa, corroborando essa periodização, destaca a intensa pressão exercida pelo sistema de produção capitalista sobre o planeta, “no que diz respeito às fontes de matérias-primas e de energia. Especialmente desde a década de 1950, as atividades humanas (e seus impactos correspondentes no meio ambiente) cresceram exponencialmente e passaram a pressionar de maneira inédita o clima e a biosfera do planeta, configu-

transformação do Sistema Terra, transformação esta causada sobretudo pela própria ação “humana”⁵.

Conseqüentemente, implica também uma radical reconfiguração da relação entre os saberes científicos e não-científicos, de um modo geral e, particularmente, entre os intra-científicos: o próprio ideal de estabilidade rígida da demarcação entre ciências humanas e ciências naturais não se justifica mais, à medida em que a relação entre humanidade e natureza se encontra em constante transformação.

As divisões do trabalho científico foram instituídas com base naquilo que Latour chamou “Grande Divisão”. Uma das grandes divisões mencionadas em *Jamais fomos modernos*⁶ é justamente a divisão entre Natureza e Cultura, sem a qual o problema das “duas culturas”,

rando o que conhecemos hoje como a Grande Aceleração” (COSTA, A. A. Antropoceno: desmandamentos gravados em rocha. In: *Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022, p. 108).

5 Entre aspas, uma vez que não se pode responsabilizar toda a espécie humana pelo acontecimento. Há uma série de matizes e questões que demandam mais pesquisas e discussões – o próprio termo “Antropoceno”, embora amplamente utilizado por cientistas, artistas e pesquisadores de diversos campos de atuação, ainda não está completamente estabelecido – “Capitaloceno”, “Plantationoceno” e “Chthuluceno” (HARAWAY, D. *Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes*. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*, Ano 3, N. 5, abril de 2016) e “Piroceno” (VALENTIM, M. A. *Ideias para uma termodinâmica noética e uma noética ígnea*. *Voluntas*, Santa Maria, v. 11, n.3, p. 58-85, set-dez. 2020), são outras terminologias utilizadas para pensar a mudança geológica, suas implicações e conseqüências, com diferentes enfoques e graus de abrangência.

6 LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

apontado por Snow⁷, não teria razão de ser. Tal problema consiste, segundo ele, na incomunicabilidade ou incompreensão mútua entre humanistas (ou literatos) e cientistas, problema este caracterizado como, levadas em consideração as devidas especificidades locais, um “problema de todo o Ocidente”.⁸⁹

É preciso reconhecer que a contribuição filosófica de Gadamer é de imenso valor e que certamente não pode ser completamente enquadrada no esquema da divisão mencionado acima. Poderíamos dizer que a compreensão ontológica, tal como proposta pelo filósofo alemão, guarda inclusive potenciais teórico-práticos que merecem a nossa atenção.

Nosso propósito pode ser melhor entendido não como simplesmente crítico¹⁰, mas como uma tentativa de atualizar o conceito de formação a partir de um contexto histórico, político e ecológico em muitos sentidos radicalmente diverso daquele em que Gadamer o trouxe para o centro de uma discussão extremamente importante acerca

7 SNOW, C. P. *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

8 SNOW, 2018, p. 8.

9 Podemos dizer que antes de Snow, Gadamer retratou tal problema por outro aspecto, o “da antiga disputa metodológica entre ciências da natureza e ciências do espírito (1999, p. 15).

10 Ou, se tivermos de definir nosso propósito como crítico, ele poderia ser mais bem caracterizado desse modo em relação à ontologia dicotômica que se encontra na base de nossa cultura, relação com a natureza e com outros povos, bem como na base da organização política das relações de gênero, raça, classe e espécie. Isto é, a dicotomia natureza / cultura enquanto um pressuposto geral das pesquisas e atos de conhecimento, bem como das práticas sociais e da compreensão de ciência e tecnologia característicos do Ocidente e de países ocidentalizados.

daquilo que “antes de traçar limites e restringir a ciência moderna, precede-a e a torna possível”.¹¹

Sem dúvidas, aquilo que a precede e a torna possível, para Gadamer, é a compreensão em seu potencial transcendente; isso fica patente quando consideramos o conceito de “não-diferenciação estética”¹² ou “indiferenciação estética”¹³, que é um componente fundamental da hermenêutica filosófica gadameriana, pois concentra-se nas condições concretas em que o compreender acontece nas relações estabelecidas, por exemplo, com a obra a partir da sua apresentação. No entanto, também é necessário reconhecer que o ponto de partida por meio do qual Gadamer elabora a sua filosofia hermenêutica não está isento de problemas, sobretudo no que diz respeito aos pressupostos ontológicos não discutidos por ele.

Nos interessa discutir tais pressupostos considerando particularmente a vinculação hermenêutica à tradição humanista, uma vez que ao efetuar seu resgate tomando como medida a transcendência estética e a consciência histórica, manteve “o obstinado esforço de ‘construir’ o humano como *não-dado*, como a essência mesmo do *não-dado*”¹⁴.

Assim, suspeitamos que a dualidade clássica Natureza / Cultura não tenha sido efetivamente questionada pela hermenêutica filosófica. O discurso gadameriano é repleto de menções às possibilidades históricas que se abrem em diferentes contextos e situações hermenêuticas e estéticas, porém não se verifica a mesma ênfase no que tange ao conceito de natureza.

É possível afirmar que a dualidade Natureza / Cultura continua presente no pensamento gadameriano; sua dife-

11 GADAMER, 1999, p. 15.

rença em relação à tradição filosófica ocidental e, particularmente, em relação à Dilthey, no entanto, se mostra pelo fato de que Gadamer a sustenta em termos ontológicos e não apenas epistemológicos. Mas isso não configura exatamente um avanço (poderíamos dizer que, nessa seara, Heidegger foi mais longe inclusive). Essa dificuldade suscita a seguinte questão: até que ponto a concepção de formação (*Bildung*) proposta por Gadamer é capaz de se manter atual e produtiva diante desse problema?

***Bildung*, desconstrução e geontologias**

Reconstrução do argumento de Gadamer

Com o intuito de investigar as virtudes da concepção hermenêutica de formação (e seus possíveis ou eventuais limites), retomaremos os principais passos gadamerianos em defesa da *Bildung* humanista.

Gadamer apresenta a seguinte caracterização de *Bildung*: primeiramente, indica que a formação se designa mais pelo resultado que pelo processo, resultado este que nasce de um processo interno de constituição e, por isso, permanece em constante evolução – nesse ponto, formação e *physis* convergem e mesmo “se igualam”, pelo fato de que ambas não reconhecem nada exterior às suas finalidades intrínsecas, ou “metas externas”, como disse Gadamer¹⁵.

A segunda característica da formação é que ela se dá por assimilação e preservação¹⁶¹⁷. Em terceiro lugar, a

15 GADAMER, 1999, p. 50.

16 *Id.*, p. 50.

17 Para Gadamer, o conceito de formação é “genuinamente histórico” e o seu caráter de “preservação” é fundamental para a

formação é compreendida como elevação à universalidade enquanto tarefa humana, que exige um sacrifício do que é particular em favor do universal¹⁸.

A quarta característica da concepção hermenêutica de formação envolve o entendimento de que cada indivíduo particular já está sempre a caminho da formação e a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente no que diz respeito à linguagem e ao costume¹⁹. A quinta determinação da formação consiste, por sua vez, no retorno a si em que o alheamento pressuposto perfaz a sua essência (da formação): portanto, processo que completa a elevação histórica do espírito ao sentido universal e, simultaneamente, elemento no interior do qual o formado se move²⁰.

Esses pressupostos da formação são, como resta evidente, afirmados por Gadamer em consonância com Hegel em diversos aspectos. É assim que se considera “como uma característica universal da formação” o manter-se aberto para o diferente, entendido como “outros pontos de vista mais universais”²¹.

Com isso, Gadamer reconhece a existência de um sentido universal a partir do qual cada formado mede e se distancia com relação a si mesmo, e isso o tornaria capaz de se elevar por sobre si mesmo para a universalidade. Isso

compreensão das ciências humanas. Seguindo Hegel, Gadamer considera que a formação é a condição de existência da Filosofia e, acréscimo gadameriano, também das ciências humanas (1997, p. 50-51).

18 *Ibid.*, p. 51.

19 *Id.*, p. 54.

20 *Id.*, *Ibid.*

21 *Id.*, p. 58.

significa, por exemplo, ser capaz de “ver a si mesmo e seus fins privados [...] como os outros os veem”²². É importante ressaltar que os pontos de vista universais acima mencionados, aos quais o formado se mantém aberto, não são um padrão fixo e válido – “mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros”²³²⁴.

Desconstrução e humanismo

“Resultado”, “assimilação e preservação”, “elevação à universalidade”, “sacrifício do particular”, “suspensão da naturalidade”, “alheamento e retorno a si”. Ao recolher os argumentos de Gadamer em torno ao conceito de formação, nos deparamos concomitantemente com uma erudição brilhante e sentimos uma inquietação irreprimível, isto é, experimentamos a situação descrita por Derrida em *A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*: aquele “momento em que o limite da oposição natureza / cultura se faz sentir”²⁵.

22 *Id.*, *Ibid.*

23 *Id.*, *Ibid.*

24 Gadamer parece se remeter à universalidade em sentidos diferentes e complementares: implicitamente, a natureza aparece como uma condição universal de base – isso não é suficientemente tematizado por ele. O outro sentido de universalidade presente na filosofia gadameriana é o da universalidade em termos de padrões bastante gerais ou abrangentes, universais enfim, porém móveis e utilizados pelo filósofo para avaliar criticamente diferentes culturas. A natureza se mantém como condição universal de base não tematizada, o que suscita diversos problemas filosóficos e políticos – entre eles, o da dicotomia natureza-cultura, o do etnocentrismo e o problema da formação em pauta.

25 DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

A consequência disso é uma decisão, ou um “gesto”: questionar sistemática e rigorosamente a história destes conceitos”²⁶. A concepção de “elevação à universalidade” parece-nos apropriada para buscar pensar criticamente a articulação conceitual proposta por Gadamer. Os demais conceitos de certo modo estão subordinados àquela. De imediato, surgem duas dificuldades para nós.

A primeira é uma dúvida que já nos mobilizava: que relevância a natureza tem efetivamente, como tema ou como problema, no interior da hermenêutica filosófica? A segunda dificuldade consiste na percepção de que o espaço para a alteridade no âmbito filosófico-hermenêutico se encontra, digamos, bastante reduzido²⁷, ao menos quando considerado a partir da delimitação proposta neste capítulo.

Uma certa tensão pode ser estabelecida entre as duas dificuldades se consideramos que o humanismo proposto por Gadamer pode ser denominado como um humanismo metafísico, justamente pelo caráter antropocêntrico presente em sua concepção de formação. Com isso, a relação com a natureza já se encontra prejudicada, uma vez que só é percebida como meio ambiente, com o ser humano no centro, no modo do “alheamento e retorno a si”. Isso torna a formação como elevação ao universal violenta, para usar uma expressão de Derrida, e deixa em aberto a questão de se e até que ponto é possível um humanismo não-antropocêntrico.

26 *Id.*, p. 237.

27 Afirmamos isso especificamente a partir do estudo do conceito de formação: mesmo tendo uma relevância fundamental, não nos autoriza um juízo sem reservas mais abrangente ou englobante sobre a hermenêutica filosófica de Gadamer como um todo.

Em outras palavras, qual é o significado político, educacional, ecológico, econômico, histórico e epistêmico de um gesto de resgate do humanismo hoje, diante do colapso ambiental de causa antrópica, da proximidade da sexta extinção em massa e assim por diante? Como propor teoricamente o “sacrifício do particular” em nome do universal almejando uma elevação que nos aparece como declínio?

Tal concepção parece estar ainda atrelada ao eurocentrismo e ao colonialismo escravocrata. Ela revela o monismo essencialista de fundo que aceita a diversidade apenas superficialmente, mas a recusa ontologicamente e teleologicamente. Nesse sentido, o posicionamento filosófico de Gadamer é insuficientemente crítico e não alcança uma aceitação efetiva do pluralismo antropológico e político.

Derrida, em entrevista concedida a Jean-Luc Nancy, argumenta que é preciso “sacrificar o sacrifício”. Em “‘É preciso comer bem’ ou o cálculo do sujeito”²⁸, Derrida discorre sobre o humanismo compreendido a partir de sua participação em uma estrutura que denominou “estrutura sacrificial”. Tal estrutura, segundo ele, seria carnofalocêntrica e definiria “o contorno invisível” dos pensamentos humanistas tradicionais e mesmo daqueles mais críticos, os de Heidegger e de Lévinas.

É a partir dessa estrutura sacrificial, carnofalocêntrica, que se opera tanto o corte abrupto pelo qual se limita a diferença entre o humano e o não-humano, quanto a hierarquização dos seres e o estabelecimento do valor dos sujeitos humanos no interior dessa hierarquia. O vivente em geral é inferior ao humano e assim por diante.

28 DERRIDA, J. “*É preciso comer bem*” ou o cálculo do sujeito. Rio de Janeiro: Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia, 2017.

Não sendo suficientemente crítico dessa estrutura, Gadamer não acabaria desavisadamente cúmplice da mesma? Quem seria capaz de elevar-se ao universal e a partir de que lugar? Sacrificar o particular em nome do universal? Um universal como o Dasein? Ele seria, então, homem branco ocidental.

Mas este é, em grande medida, a razão da crise ecológica. Tê-lo como referência central para uma concepção de formação é, portanto, imensamente problemático – além de insuficiente para uma reflexão em torno desse conceito a partir dos problemas colocados pelo Antropoceno. Daí a necessidade de desconstruirmos tal estrutura e levantarmos uma nova hipótese de trabalho formativo, que nos permita ir além dessa estrutura sacrificial.

Sobre a hipótese de uma hermenêutica biontológica. Considerações geontológicas e multinaturalistas

Se o sacrifício do particular se tornou problemático, não podendo mais ser tomado como uma simples renúncia a algo em prol da elevação espiritual que se daria por meio da assimilação e conservação de outros pontos de vista (isto é, dos pontos de vista dos outros), é provável que haja boas razões para isso.

Não é mais possível (ou pelo menos não é mais sustentável, ecologicamente viável se quisermos) defender uma concepção de formação humana como “superação da naturalidade” a partir da inserção em um dado mundo cultural, de “linguagem e costumes”. O que significaria isso? Resgatar o Estado de Natureza (e sua contraparte, o Estado Civil) por outros meios e com outros fins?

Aparentemente, a hermenêutica filosófica está baseada em uma ontologia que não abrange as complexidades de um mundo multinatural e geontológico, o que suscita a necessidade de revisão radical dos seus pressupostos. De acordo com Povinelli,

devemos revisitare a noção de ontológico que é construída nos campos dominantes de produção de conhecimento, incluindo a antropologia, a partir da perspectiva das entidades (possibilidades ônticas, *savoir*). Estas entidades, eu sugeriria, são construídas na divisão fundante dentro da ontologia como saber (*savoir*). Desde sua inauguração como um campo de reflexão filosófica, a ontologia tem sido definida por meio de como o ser ou não ser, a finitude e infinidade, o zero e o (múltiplo) um, criam um tipo específico de estado-entidade, denominado vida²⁹

Tal citação poderia suscitar a seguinte dúvida: não seria algo redundante a revisão da noção de ontologia nos levar à conclusão de que historicamente as pesquisas ontológicas se orientaram pela determinação do “estado-entidade” vida? Teríamos ignorado em algum momento que nossa ontologia estabeleceu uma hierarquia de valor entre vivos e não-vivos? Qual seria a pertinência desse argumento? Povinelli explica que nas “ciências naturais, sociais e filosóficas, ‘vida’ atua como uma divisão fundacional entre entidades [capazes] de nascer, crescer, reproduzir e morrer, e aquelas que não conseguem realizar esses processos”.

Segundo a autora, os pares de entidades situados nesse contexto poderiam ser assim exemplificados: “Biologia e geologia, bioquímica e geoquímica”, respectiva-

29 POVINELLI, E. *Geontologias do aquilo-outro*. Urdimento, v.2, n.27, p.418-422, dezembro, 2016, p. 421.

mente “vida e não vida”³⁰. Essas especificações, no entanto, não são suficientes para sairmos de uma possível discussão trivial. Mas as conclusões que se pode extrair desse raciocínio são importantes:

Ontologia é, então, estritamente falando, uma biontologia. Seu poder é a habilidade de transformar um plano regional de existência – falando livremente, as compreensões ocidentais destas entidades que possuem tais capacidades – em um arranjo global³¹

Esse “arranjo global” é chamado pela autora de “imaginário do carbono”: um “conjunto de processos metabólicos [...] que serve como marcador da diferença entre vida e não-vida”³². Nesse sentido estrito, é possível considerar a hermenêutica como “biontológica” – embora seja temerário afirmar isso de modo peremptório. De qualquer modo, a busca por elevação à universalidade calcada em uma complicada ideia de superação da naturalidade não demonstra que a hermenêutica filosófica conserva o estado de coisas posto pelo “Grande Divisor [...] mononaturalista”³³ de que falou Viveiros de Castro?

E esse mononaturalismo não está diretamente implicado na concepção de biontologia proposta por Povinelli? Disso decorre que a nossa intenção de elaborar um conceito de formação apoiado no multinaturalismo perspectivista ameríndio e na geontologia se mostra como

30 *Id.*, *Ibid.*

31 *Id.*, *Ibid.*

32 COSTA, A. *Virada geo(nto)lógica: reflexões sobre vida e não-vida no Antropoceno*. Analógos, Rio de Janeiro, Vol. 16, 2016, 140-150, p. 142.

33 VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 54.

uma alternativa consistente. Com a geontologia, poderemos pensar a partir da

abertura a outras concepções de mundo que não sejam marcadas pela dualidade entre vida e não-vida (ou pelas distinções ontológicas no próprio âmbito da vida, como a entre humanos e animais ou entre animais e plantas), e que concedam dignidade ontológica, por assim dizer, à geologia e demais seres não-orgânicos³⁴.

Com o multinaturalismo, por sua vez, será possível pensar “uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real”³⁵. Dito em outros termos, o multinaturalismo implica na posição cosmopolítica de que há “[u]ma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’; epistemologia constante, ontologia variável”³⁶: geontologias, poderíamos acrescentar.

Formação como elevação ou como reconfiguração?

Buscamos pensar os limites e possibilidades da concepção gadameriana de *Bildung*, com o intuito de estabelecer as bases para uma conceitualização de formação como reconfiguração. Esse desenvolvimento demanda um amplo trabalho, por isso nos contentamos em um primeiro momento em apresentar as bases ontológicas mais adequadas para esse propósito.

34 COSTA, 2016, p. 143.

35 VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac&Naify, 2002, p. 239-240.

36 *Id.*, p. 240.

Vimos que pensar a formação como elevação espiritual significa hoje reproduzir a lógica da metafísica antropocêntrica, tão presente ainda nos mais diversos âmbitos do mundo da vida (e da não-vida) ou do mundo humano (e do não-humano ou outro-que-humano). Se, como disse Suzan Morss em *Hegel e o Haiti*, “uma ausência assombra a filosofia política europeia”³⁷, a ausência intencional de problematização da escravidão real nas colônias, então podemos dizer que a presença degradante de uma natureza tomada como abstrata e amplamente passível de manipulação a partir de interesses extrativistas, assombra as ontologias monistas e essencialistas (isto é, humanistas) europeias ou cúmplices delas.

Portanto, depositar nossas esperanças na formação humana em tais termos é agir por inércia e contribuir para a aceleração do processo já bastante avançado de destruição da etno-bio-diversidade no planeta.

Por isso, pensar outra formação humana possível, na qual diversos outros entes são agentes com suas geontologias – mesmo quando não-humanos ou não-vivos – é necessário. Podemos aspirar ou almejar o desenvolvimento de diversas qualidades antes cultivadas pelos humanistas, mas não mais pelos mesmos motivos, nem pelos mesmos meios.

Conceber a formação humana como reconfiguração significa conceber a espécie humana descentrada, como um ente entre outros, sem excepcionalismo ou essencialismo, em constante revisão de sua condição em termos da situação hermenêutica vivida. A formação passa, então, a acontecer no encontro entre diversas geontologias, um encontro que produz diferenças e no qual não faz sentido

37 MORSS, S. *Hegel e o Haiti*. São Paulo: n-1 edições, 2017, p. 9.

pensar em assimilação e conservação como primordiais no processo, mas na confluência, em grande medida tensa, entre o novo e o consolidado, em uma perspectiva formativa. O objetivo não será aprimorar o espírito desnaturado ou desnaturalizado, mas cultivar o corpo³⁸ e aprofundar a experiência de mundo não por apropriação, mas por intensificação, complexificação e revisão. É isso que nos permite conceber a formação como reconfiguração: aprendizagem por alteração das perspectivas que estão em jogo, tendo em vista o horizonte interpretativo no qual sempre estamos inseridos.

Referências

COSTA, A. *Virada geo(nto)lógica: reflexões sobre vida e não-vida no Antropoceno*. Analógos, Rio de Janeiro, Vol. 16, 2016, 140-150.

COSTA, A. A. Antropoceno: desmandamentos gravados em rocha. In: *Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022.

CRUTZEN, Paul J; STOERMER, Eugene F. O antropoceno. *PISEA-GRAMA*, Belo Horizonte, sem número, 06 nov. 2015. <<https://piseagrama.org/o-antropoceno>>. Acesso em 22 de nov. de 2020.

DANOWSKI, D; VIVEIROS DE CASTRO, E. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie; Instituto Socioambiental, 2014.

38 Nesse contexto, o corpo concebido a partir do multinaturalismo não deve ser apressadamente entendido por meio da fisiologia, mas sim a partir dos “afetos, [das] afecções ou capacidades que singularizam cada espécie de corpo”. Assim, o que Viveiros de Castro define como corpo “não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou de modos de ser que constituem um *habitus*” (Viveiros de Castro, 2002, p. 240).

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, J. “É preciso comer bem” ou o cálculo do sujeito. Rio de Janeiro: *Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia*, 2017.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HARAWAY, D. *Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes*. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*, Ano 3, N. 5, abril de 2016.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

MORSS, S. *Hegel e o Haiti*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

POVINELLI, E. *Geontologias do aquilo-outro*. *Urdimento*, v.2, n.27, p.418-422, dezembro, 2016.

SNOW, C. P. *As Duas Culturas e uma Segunda Leitura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

VALENTIM, M. A. Ideias para uma termodinâmica noética e uma noética ígnea. *Voluntas*, Santa Maria, v. 11, n.3, p. 58-85, set-dez. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac&Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; SALDANHA, R.; DANOWSKI, D. (Org.). *Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra* (vol. 1). Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022.

NOTAS SOBRE O APRENDER NA E COM A FINITUDE

José Ricardo Barbosa Dias

Aprender é colocar a nossa conduta em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial.¹

Interpretamos essa sentença heideggeriana num duplo movimento: primeiro, nos três elementos que nela vemos implicados: o *ethos*, o *epistêmico* e o da *facticidade*; e, segundo, em dois conteúdos, com os quais se choca o filosofar de Heidegger no conjunto de sua obra sobre sentido, verdade e lugar do ser: um conteúdo metafísico - o corresponder à “essência”; e um conteúdo não metafísico: o “que nos exorta em cada ocasião”.

Seguindo o primeiro movimento, o *ethos* nos remete à morada humana; à questão do humanismo em Heidegger; à pergunta por onde se situa o humano do ser humano, cuja resposta nos conduz ao pensar do ser, na contraposição ao pensar reduzido ao pensar da técnica². Aprender aqui é aprender a pensar. Aprender a *colocar a nossa conduta [ethos]* em correspondência com o que seja o pensar do ser.

1 HEIDEGGER, M. *Língua de tradição e língua técnica*. 2. ed. Trad. Mario Botas. Lisboa: Vega Limitada, 1999, p. 5. (coleção Passagens)

2 HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995b.

Já o segundo elemento implicado a sentença em questão, o *epistêmico*, nos remete à questão da verdade que, pensada classicamente, diz da adequação do pensamento à coisa pensada. Correspondência entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, e faz depender o aprender de uma teoria do conhecimento; a prender a corrigir (*orthotes*), via regras da lógica, o pensamento. O que põe em primeiro lugar um *logos apofântico*; um aprender formal, distanciado do existir fático, do nosso “a da vez ser”. Tal corresponder passa ao largo do livre do nosso existir humano. Passa ao largo da verdade como *alétheia* ou des-velamento; como abertura; como o viver no aberto; da essência da verdade como liberdade.

Daí o terceiro elemento, *aquilo que nos exorta em cada ocasião*, ser decisivo para uma compreensão do/nosso aprender humano; para um aprender a pensar do ser não reduzido à lógica como técnica do pensamento, pois nos abre para a nossa *facticidade* ou finitude humana; para o nosso *logos hermenêutico*; para o nosso existir no mundo: lugar do sentido e da verdade do ser como *aletheia*; lugar de nossa abertura de possibilidade de ser; do ser como abertura; como errância; como o existir na beleza; que supõe aprender na escuta e no silêncio.³

Nessa orientação pedagógica de Heidegger, há dois conteúdos com os quais se choca o seu filosofar sobre o

3 HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 3. ed. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989; HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. revisada de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária. São Francisco, 2006; HEIDEGGER, M. Sobre a essência da verdade. In: *HEIDEGGER: conferências e escritos filosóficos*. Trad de Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991; HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1992.

sentido, verdade e lugar do ser: um conteúdo metafísico - *o corresponder à essência*; e um conteúdo não metafísico - o da facticidade ou *aquilo que nos exorta em cada ocasião*. Heidegger “contrapõe”, ao discurso metafísico: analítico-científico-objetivante, o discurso ontológico: fenomenológico hermenêutico. Para ele, neste discurso ontológico, dá-se nosso *ethos* ou morada humana; nosso “autêntico” comportamento: o *deixar-ser* que corresponde ao apelo *originário* do ser; aqui vemos uma síntese pedagógica do que significa a atitude ontológico-fenomenológico-hermenêutica: o “colocar nossa conduta” em o âmbito do “aprender na e com a finitude”.

Percebe-se aí uma noção bem abrangente do aprender, ou seja, que não cabe somente ao momento restrito de uma sala de aula, mas à escuta de cada ocasião de nossa vida, de nossa existência para o essencial. Colocar-se em correspondência com o essencial pressupõe atenção para “o que” em cada ocasião nos exorta. Cada ocasião é um apelo, nos chama para algo, para um *quê* essencial, para uma resposta-interpretação essencial. Nas palavras de Heidegger, exige abertura para o que em cada ocasião se desvela e vela, se mostra como verdade na errância. Há, em última instância, um apelo originário do ser que precisa ser escutado e respondido por cada um de nós em cada ocasião de nossa existência; em um a cada vez de nosso existir. Essencial, portanto, aqui, não é um *aquém e além* de nosso existir.

Tal conduta no aprender solicita uma conduta aberta; um exercitar-se no aberto que se é; diz o modo de acesso ao essencial em cada ocasião. Fala do método de acesso, em última instância, ao ser em seu sentido ou ambiguidade essencial: geral e particular, ao mesmo tempo; em sua ambiguidade de ser em sua “historicidade elemen-

tar”⁴. Segundo Heidegger, o ser humano é *clareira* (lugar do ser em seu velamento e desvelamento), e é, nesse sentido, “Pastor do ser”⁵. Aquele que se mantém vigilante junto ao seu ser e não em seu domínio. Essa noção vale, em particular, ao nosso tema. A conduta que devemos ter junto a ele e a nós mesmos.

Aprender significa mesmo isso: o ter aprendido a manter sua conduta junto a *o que*, no curso de sua história, enquanto uma ocasião de nossa existência, é o essencial. Aprender é corresponder a cada ocasião para o seu essencial. Supõe uma forma de determinar o agir humano: o saber o que fazer em cada ocasião⁶

Tal aprender exige uma *disciplina* no e do pensamento, qual seja: exige diferenciar “pensar técnico” (pensar como técnica-útil) do “pensar como tal” (inútil); “[...] os problemas fundamentais do mundo técnico não se podem resolver tecnicamente”⁷; “os caminhos e meios das ciências nunca poderão atingir a essência da ciência”⁸; ou seja, se faz necessário na determinação do “lugar” do sa-

4 Heidegger, 1989; 2006.

5 HEIDEGGER, M. *Seminário de le Thor*. Trad. de Diego Tatián. Córdoba: Alción Editora, 1995a.

6 Pode-se ver aqui um nexos com a noção aristotélica de *Phronesis* (Aristóteles, 1979, Livro VI.) como “discernimento moral” (PERINE, M. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2002, p.46); e também com o *deinós*, o mais hábil eticamente (Gadamer, 1997); na escuta de cada ocasião, deixando falar cada ocasião, adentramos aí no fenomenológico corrigido pela hermenêutica da facticidade (Heidegger, 1989; 2006).

7 SAFRANSKI, R. *Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000, p.474.

8 HEIDEGGER, M. *A questão da técnica*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ber como tal, um modo de pensar, por exemplo, ao modo Nietzsche-Heidegger-Gadamer e outros não reduzidos a um monismo metodológico.

Por essa razão, devemos encaminhar a interpretação, seja ela qual for para o âmbito do sentido; “sentido que está prescrito a priori, isto é, segundo sua essência”⁹ para o âmbito do compreensível que é sempre maior do que aquilo que posso compreender; necessário, então, se faz que sempre ao ler um texto (ao nos voltarmos para um diálogo) partamos do princípio da *caridade hermenêutica*; da aceitação de que ele está querendo nos dizer algo de verdade, e que precisamos deixar que ele nos diga o que é que ele está querendo nos dizer.¹⁰

Exige esperar de cada gênero de coisa a exatidão que lhe é cabível; o ser humano culto, que aprende, é aquele que assim age¹¹; ele não exige provas em relação àquilo que não se pode provar¹²; não pensa reduzido ao afã objetivante; não torna objeto o que não pode ser objetivado; pensa sem forçar o acesso à coisa em questão, mas busca uma “determinação libertadora”.¹³

Essas características, próprias da atitude ontológica-fenomenológica-hermenêutica ou próprias da finitude

9 HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000, p.45.

10 GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

11 ARISTÓTELES. *Metafísica (Livro I e II); Ética a Nicômaco; Poética*. Trad. de Vincenzo Cocco et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

12 Aristóteles, 1979; HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Trad. de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de A. Prado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

13 Heidegger, 1989; 2006.

humana, nos dizem da ação de aprender na e com a finitude; daquela que deixa e faz ver, em cada ocasião, o que se mostra em si mesmo e por si mesmo.

É possível ir ao encontro de..., certo de suas próprias pressuposições, de seus preconceitos, daquilo que se quer e se antecipa desse encontro, todavia sem toma-las como uma direção acabada, absoluta, mas de maneira mais frouxa, fraca? É possível aprender nesses termos? Certeza e fraqueza: dois elementos que nos podem fazer não perder de vista o “momento” naquilo que ele é; naquilo que ele está nos dizendo em relação àquilo que previamente estamos querendo que seja. Aqui, suposto o melhor diálogo: aquele em que nós somos conduzidos por ele; em que a coisa do diálogo nos conduz.¹⁴

Aprender é aprender a viver na escuta; é aprender a viver no silêncio. O que quer dizer aprender a viver no encontro com o outro. Nesse sentido, o ontológico-fenomenológico-hermenêutico, aqui pressuposto, deve ser delimitado como “modo de encontro”; modo que nos educa no acesso ao outro.

Ora, temos como princípio basilar hermenêutico, que as coisas em geral e o outro em particular não nos vêm sem pressuposição. Daí, para nós, “pôr entre parênteses” (Husserl) não pode ser negar tais pressuposições (se não as coisas e o outro nem nos viriam), mas trazê-las à tona, a fim de que elas não vedem o caminho para as coisas elas mesmas e os outros eles mesmos; não impeça que as coisas repousem nelas mesmas e os outros neles mesmos.

A antecipação das coisas e dos outros, que fazemos via pressuposição (pré-compreensão), não deve ser, de um lado, deixado de lado, pois sem ela não há o círculo her-

14 GADAMER, 1997.

menêutico-compreensivo do encontro, de outro lado, tal antecipação não deve ser tomada como absoluta, evidente e natural, pois este modo de se conduzir pelas coisas bloqueia o caminho do aprender; nos leva a uma cega objetivação das coisas e dos outros na totalidade. O círculo fenomenológico-hermenêutico, longe de ser vicioso, constitui aí uma ontologia do apreender humano.

Como aprender algo que não possa nunca ser objetivado, não é passível de objetivação, uma vez que todo nosso instrumental de pensamento é objetivante, quer objetivar? Como pensar sem objetivar? Isso é uma tarefa possível? Ou só pensamos objetivando? Como pensar sem pôr “diante de nós”; sem representar? A arte, a poesia, é a saída para nós? Como pensar “até o fim”, isso que nunca é objeto? Como pensar o pensar sem que tenha ele a característica do objetivante? Que pensar é esse? ¹⁵

15 Kant (KANT, I. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997), de certo modo, antevê um limite no pensamento objetificante, vez que as condições transcendentais da objetivação elas mesmas não podem ser objetificadas; não são objeto do conhecimento, mas sua condição *a priori*. Heidegger não somente vê, no horizonte ontológico, um limite nesse processo, como abre o pensamento para a possibilidade de outro começo do pensamento: um pensamento do ser. Nesse sentido, pensamento ontológico e transcendental se aproximam e se distanciam. Os dois falam daquilo que vem primeiro, mas são só entendidos e vistos depois. Ambos são *a priori*. O ontológico, ou o relativo ao ser, porém, não está, em Heidegger, dissociado do tempo finito do *Dasein*. Loparic (LOPARIC, Z. *A metafísica e o processo de objetivação*. In: Bauchwitz, O. F. et al (org.) *Metafísica: ontologia e história*. Atas do II Colóquio Internacional de Metafísica (Natal, 2006). Natal, RN: EDUFRN, 2009.), porém, tem criticado essa possibilidade de um pensamento não objetificante; ele suspeita que, desde sempre, o pensamento foi objetificante, não havendo

Em sentido mais amplo¹⁶, é um pensar metafísico. Enquanto formos o que somos, seremos sempre como no dizer de Kant, lembrado por Heidegger, um “animal metafísico”. Nossa prática é permeada de metafísica. Não fosse assim e não seríamos o que somos. Nesse sentido é falso se dizer um ser humano prático ou fazer a distinção entre ser humano prático e ser humano teórico, já que mesmo aquele ser humano que se diz ser prático, empírico, enquanto ser humano, é metafísico. Isso que ele chama de ser prático está já numa compreensão do ser. Há aí, no saber do ente, um saber metafísico.

A metafísica é mesmo necessária ou é só um capricho do ser humano ou de alguns seres humanos? No que a “questão do ser” pode ajudar na solução das questões sociais ou males em que vive a vida humana hoje? Ou será essa já uma pergunta que nos põe no esquecimento do ser, já que o pensamento que pensa determinado pelo útil nos põe já no domínio do objetivo como aquilo que unicamente é? Qual a imagem do mundo que mais convém, que mais se presta à vida como vida, se presta ao aprender na e com a finitude? A imagem científico-pragmático-utilitarista ou a poético-desinteressada?

Um dos problemas do aprender, talvez o mais central, consiste no fato de que o aprendiz não vai à escola *em virtude do saber*; saber como resposta ao seu mais profundo anseio de saber, sair da ignorância que lhe constitui o ser. Ele vai em geral por outra razão ou imposição externa ao saber, tal como porque a sua família recebe uma bolsa

experiência de pensamento, na história do pensamento, que não fosse um processo de objetificação.

16 Quer dizer: para além da crítica heideggeriana da metafísica clássica como doutrina sobre o ser que nos trouxe até aqui na objetivação do sentido ser.

do governo para mantê-lo na escola, porque senão não será “alguém na vida”, porque não terá trabalho e dinheiro para desfrutar os bens que a sociedade de consumo lhe “oferece” para satisfazer, muitas das vezes, necessidades impostas por esta mesma sociedade. Estando assim motivado, o aprendiz na escola só faz as atividades em função, não do que pode aprender com ela, mas da nota ou da punição que pode vir a receber, caso não cumpra a tarefa.

Em resumo, a razão mesma de ser do aprender, o pôr-se em correspondência em cada ocasião para o essencial, e o prazer e a dor que a isso corresponde não é levado em conta. Estuda-se não pelo crescimento da “alma”, mas para um fim que não é o próprio estudo, o próprio saber no saber-se. Nesse sentido, embora muito do aprender esteja assentada, por exemplo, na nota a se obter com ele, ela está longe de ser a razão de ser do aprender. Sem falar que ela é só uma tentativa aproximada, para não dizer frustrada, de mensurar o saber de alguém. O aprender está alienado de si. Todo esforço do aprender deve ser o de restaurar e instaurar seu sentido.

Nesse processo, corrigir o outro é algo complexo, visto que para tanto deveríamos ter segurança *absoluta* daquilo que estamos julgando ser certo. Contudo, pedagogicamente, é preferível manter-se *no que se é*: manter-se na insegurança acerca daquilo que se está dizendo. Isso não no sentido de um defeito na formação da personalidade ou falta de conhecimento acerca do que se está dizendo, mas por um “princípio filosófico”, como caminho que possa nos conduzir ao desvelamento do ser. Como princípio, então, temos a ideia de que a qualquer pergunta que nos for feita, dá-se a resposta que se pode dar, isto significa dizer, que por melhor que ela seja formulada, nunca se tem a última palavra.

Daí, na avaliação, por exemplo, em filosofia importa mais o pensar que os filósofos, todavia ninguém pensa filosoficamente sem os filósofos. Isso não deixa de ser uma referência a Nietzsche quando o mesmo diz que o ser humano de conhecimento precisa aprender não somente a amar seus inimigos, mas também precisa aprender a odiar seus amigos, já que vale mais é o pensar, o filosofar.¹⁷ Tendo, então, o filosofar como horizonte, a primeira originalidade que deve ser buscada na “atividade filosófica” é a de poder dizer com suas palavras (com sua subjetividade; seu mundo; a partir de suas pressuposições) o que está dito num texto filosófico; e a segunda originalidade é a da “crítica”. Esta supõe a primeira e, mais do que isso, a entrada na problemática e o mostrar os limites do texto trabalhado no tratamento do problema e aí sua ampliação no que se pode dizer. Um a promoção mais significativa do objeto da crítica¹⁸.

Dito de outro modo, de acordo com a presença da subjetividade do aprendiz no trato do texto, pode-se falar da mesma, enquanto três momentos da compreensão, a saber: a compreensão muito próxima do modo de dizer do texto trabalhado. Esse nível difere da “mera cópia” e, sobretudo, da cópia mal feita. O aprendiz entendeu, mas ainda não consegue dizer de modo outro, com suas palavras; depois a paulatina libertação do modo de dizer do texto. O aprendiz entendeu de tal maneira que já pode dizer diferente a mesma ideia; e, por fim, compreensão que critica, isto é, aquela que promove o objeto criticado, pois

17 NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*: de como agente se torna o que agente é. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006 (col. L&PM, vol. 301); vale lembrar a atitude de Aristóteles e Platão; Heidegger e Husserl.

18 Heidegger, 2001.

mostra os limites e amplia o quê o texto trabalhado disse. Esse deve ser o horizonte da formação. Ele supõe mais que boa vontade e não se confunde com a ânsia em dizer o novo. É necessário manter-se nesse horizonte se se quer avançar, e fazer “avançar,” o saber no saber-se.

Nisso há sabor tanto quanto no desfrutar de um bom vinho tanto quanto no degustar de um bom livro. Infelizmente, foi muito mais que esse sentido do verbo saber oriundo de *sapere* ou sabor que se perdeu nos dias atuais no tocante ao processo ensino aprendizagem ou no aprender. Perdeu-se a unidade de prazer e saber. Para os antigos o prazer não é algo acidental ao saber, mas lhe é algo intrínseco, ou seja, não advém externamente por intermédio de algum método, mas já é com ele. O simples saber dá prazer.¹⁹ Daí porque ter que se dá tanta ênfase nas pedagogias atuais ao incremento de métodos e técnicas que possam conquistar o aprendiz para o saber, para o gosto pelo saber.²⁰ O aprendiz não vai à aula pelo prazer de aprender, mas por outra razão externa ao que ele está vivendo naquele momento em sala de aula.

O que se deu com o aprender para que essa dicotomia viesse a se instalar e ser um dos entraves a um avanço do aprendiz no processo de ensino aprendizagem e a obtenção de uma constante e progressiva *formação*²¹?

19 Aristóteles, 1979; ARISTÓTELES. *Metafísica*: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Vol. II: texto grego com tradução ao lado. Trad. de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

20 O aprender brincando e seus equívocos.

21 No sentido hegeliano do termo, mas corrigido pela hermenêutica filosófica de Gadamer (GADAMER, 1997; DIAS, J.R.B. Seminário permanente: a dimensão integral da formação como conceito-guia das atividades do Pibid filosofia/sociologia. In:

Segundo Chauí²², o senso comum de nossa sociedade julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando utilidade e a famosa expressão: “levar vantagem em tudo”. Esse sentido de utilidade tem determinado o aprender. Nós cometemos um engano, como já dissemos, com o aprender se o buscarmos, antes de tudo, não por ele mesmo, mas por algo externo a ele. Se o buscarmos visando primeiro, por exemplo, fazer uma determinada tarefa escolar com o fim de obter uma nota.²³

É verdade que realizar uma determinada tarefa escolar para obter nota e passar de ano, bem como a procura de um futuro emprego melhor e tudo que venha melhorar a vida material do ser humano, desde que não ofenda a natureza, seja bom e deve, por isso, ser buscado. Todavia, enquanto o aprender não estiver tendo como determinante o saber mesmo enquanto formador do espírito humano; enquanto o modelo punição-premiação estiver guiando a prática educativa; enquanto a desconfiança no aprendiz estiver prevalecendo; e, por fim, enquanto não tratarmos o nosso aprendiz, seja de que etapa estiver no processo de aprendizagem, como pesquisador nós ainda nos mantermos distante do aprender mesmo e de sua real finalidade e razão de ser, isto é, enquanto tratarmos o conteúdo escolar reduzido a algo acabado o aprender ainda não se dará como processo formativo do humano.

França-carvalho; Melo; Cavalcanti (org). *O Pibid como locus de formação integral de professores*. Teresina: EDUFPI, 2021).

22 CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: editora ática, 1994.

23 Sentido instrumental do aprender: mero meio para obter um fim; equivale ao sentido instrumental da técnica moderna denunciado por Heidegger (2002), donde se pode falar aqui de um aprender tecnificado; determinado pela técnica moderna.

O que o aprender deve promover, frente a isso, é um paulatino desvelamento de nossa situação político-econômica-social, em vista de mostrar, entre outras coisas, que o *não querer* estudar do aprendiz, sinal da decadência de nosso sistema de ensino, é algo construído historicamente pela ideologia dominante na política brasileira, própria de uma sociedade capitalista.

Nietzsche fez duas afirmações fundamentais que podem apontar para o caminho que se deve seguir em educação. Ele diz: “Paga-se mal a um mestre, quando se continua sempre a ser apenas o aprendiz [...] vós me venerais, mas, e se um dia vossa veneração desmoronar. Guardai-vos que não vos esmague uma estátua!”. E ainda: “O ser humano do conhecimento não precisa somente amar seus inimigos, precisa também odiar seus amigos.”²⁴

Aqui está colocado o que o verdadeiro mestre ou professor espera e quer de seus aprendizes: a autonomia intelectual, a independência na pesquisa, na busca do saber. E, ainda, como o verdadeiro mestre vê seu aprendiz: como ser descobridor, como investigador, pensador, um ser humano aberto ao conhecimento aberto. Isso em contraposição ao modo de ver o aprendiz como mero receptáculo de informações. Venerar, pois, um mestre, ou qualquer outro personagem, fazendo dele um ídolo é se colocar no risco de se vê esmagado por essa veneração, isto é, é perder de vista o que é mais importante na relação professor-aprendiz: o próprio conhecimento. Em conformidade a isso, por exemplo, dizia Aristóteles ter mais amizade pela verdade que por Platão. Nesse sentido ele deve “odiar” Platão.

24 Nietzsche, 1974, p.375 *apud* CORDI, C. et al. *Para Filosofar*. São Paulo: Editora Scipione, 1995, p.20.

É bom, então, que se pense no sentido de disciplina escolar que mais convém à concretização do fim último desse aprender promotor do “saber pelo saber”, cujo fundamento é o ser humano, enquanto ser marcado pela incompletude²⁵, pelo querer ser mais²⁶ e pelo desejo natural de saber²⁷. Não fosse o ser humano, antes e, sobretudo, isso e o aprender não teria sentido algum em sua vida.

Nesse sentido, podemos pensar em disciplina a partir do que nos diz Kant, na seguinte citação: “A pomba ligeira agitando o ar com seu livre voo, cuja resistência sente, poderia imaginar que seu voo fosse mais fácil no vácuo.”²⁸ Ora, tal como a pomba, que cheia de vontade de voar livremente, poderia pensar que o faria melhor no vácuo, já que lá não encontra resistência alguma, nós poderíamos pensar que seríamos mais livres se não tivéssemos disciplina alguma.

Disciplina é, em última instância, realização da vida. É o aprender “a *com-formar* o próprio ser à *realidade*”, como nos diz Buzzi²⁹. A matemática, a Biologia, a Sociologia, a Filosofia, a Física, enfim, todas as artes e ciências são disciplinas porque exigem daquele que a pratica o aprender a conformar o seu ser a elas, ou seja, o aprender a fazer o seu ser tomar a forma delas. Assim é que, por exemplo, na disciplina o agricultor aprende a conformar o seu ser a terra e seu cultivo. Na disciplina agricultor e terra tornam-se um. Entram em harmonia. Não fosse

25 Heidegger, 1989, p.16.

26 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p.20.

27 Aristóteles, 2002.

28 Kant *apud* BUZZI, A. *Filosofia Para Principiante: a existência humana no mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p.27.

29 *Ibid*, p.17; GILVAN, (1999, p.207): ao citar a Paul Klee, que a certa altura diz de si: “A cor me tem[...]. Sou pintor”

assim e não teríamos alimento algum. Do mesmo modo, na disciplina o professor e o aprendiz aprendem a conformar o ser ao saber. Poderíamos multiplicar os exemplos: o biólogo, o matemático, o médico, o pescador, etc., e aí veríamos que na falta deles nenhuma vida humana seria possível rumo a sua realização.

Portanto, disciplina não é, como se pode pensar, sinônimo de punição e, por conseguinte, não se deve reduzi-la a algo penoso e pesado. Há uma distinção fundamental que precisa ser enfatizada. Punição é apenas um meio de se conseguir do outro ou de si mesmo a disciplina. Não é, porém, o único e nem é aquele que assegura a disciplina mais plena, aquela que nos permite autorealização - a autodisciplina. Não se diz com isso, porém, que a punição não tenha valor algum, mas tão somente, que a ênfase, ao se falar de disciplina, não seja dada à punição. A punição deve ser vista não como fim, mas como aquilo que ela é: um meio a ser superado no e pelo aprender na e com a finitude.

Por tudo que foi dito, vê-se que disciplina é, antes de tudo, amor verdadeiro à realização da vida, à sua auto-realização. Esse é o sentido de disciplina que deve nortear a nossa existência, não somente na escola, mas no todo de nosso existir no mundo. Esse é o sentido que deve ser enfatizado ao se falar e querer disciplina no processo do aprender. Há um equívoco, portanto, em se achar que se está na vanguarda da organização escolar primando-se por uma disciplina, meramente, punitiva.

“Quem ama a disciplina, ama o conhecimento”³⁰. É, portanto, junto à ideia de amor e realização humana que se deve pensar e exigir a disciplina. E é essa disci-

30 Provérbios, 12:2.

plina, assim pensada, que se deve cultivar no aprender e pelo aprender, e que pode nos levar ao aprender humano. Aprender, aqui, não se reduz a aprender a fixar e a acumular conhecimento, sobretudo, conhecimento entendido como acúmulo da informação.

“A linguagem é a casa do ser. Em sua habitação mora o ser humano”³¹

Insistamos nessa abordagem, agora, a partir dessa outra sentença heideggeriana, acima citada, em que fala três conceitos fundamentais para a compreensão de disciplina no aprender na e com a finitude, a saber: o *logos*, a *physis* e o *ethos*.

Buzzi, nos ajuda na interpretação de tais conceitos fundamentais. Ele nos diz, ao falar em seu texto³² das “disciplinas da filosofia” em seu início grego, que *episteme* é um “saber ordenado”. O que significa aí - nesse horizonte grego, mais precisamente, da língua grega, cuja marca essencial é a filosofia - “saber” e “ordenado”?

Começemos pelo ordenado. Ele pode ser dito numa expressão: *episteme* é um saber ético-teleológico-existencial. O que isso quer nos dizer sobre a *episteme*? Qual o sentido positivo de disciplina, aí, nesse horizonte, despon-ta, enquanto conformação de nosso ser a algo? Qual o lugar da filosofia junto a esse sentido positivo de disciplina e o sentido do aprender por nós buscado?

Vamos começar elucidando, nessa expressão, o sentido grego de ético. Ele quer dizer que esse saber ordenado é decorrência de uma de-cisão responsável. De-cisão diz

31 Heidegger, 1995b, p. 24.

32 Buzzi, 1996, p.18.

que escolhemos a ele e não a outro saber, focamos nele e não em outro saber, nos separamos de qualquer outro para nele permanecermos assentados. E isso se dá continuamente, ou seja, nunca deixamos de por ele nos decidirmos ou não. Isso porque a de-cisão nos constitui enquanto existente humano que somos³³. Nosso modo humano de ser supõe sempre a de-cisão. Somos na de-cisão, o que quer dizer: mais do que livres, somos dados em liberdade. Dados, portanto, na escolha responsável, porque livre e consciente. Tal escolha é da ordem da de-cisão “de cada um”. De nossa subjetividade livre e consciente.

Ora, a responsabilidade é tema central da reflexão ética atual. Essa reflexão nos alerta sobre nossa responsabilidade, não somente com o outro de nós mesmos, o outro humano, mas para o fato de que nossa responsabilidade hoje, nossa consciência responsável de hoje, ser planetária. Ser cósmica. Ser com a nossa morada.³⁴

Daí o segundo sentido de *espisteme*, ele é um saber teleológico. Tem uma finalidade, que vai além do mero conhecer algo: visa ele construir, preservar, a morada humana-no-cosmos. A existência-humano-no-mundo. Construir aqui, sobretudo, na reflexão que faz o ser humano sobre si mesmo, significa construir a si mesmo, fazer a si mesmo ao fazer a sua morada, sua pátria, seu mundo. O ser humano, nesses termos, se define na ação que lhe é própria: a de autoconstruir-se.

Esse saber ético-teleológico, assim entendido, essa responsabilidade planetária que me constitui enquanto construção de minha e nossa morada, é existencial, nos

33 ORTEGA Y GASSET. A origem do conhecimento. In: *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1971.

34 BOFF, L. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

vem como um “peso existencial”. Não somente desejamos, tendemos³⁵, temos a tentação³⁶, a vaidade³⁷ de conhecer, mas *devemos*³⁸ conhecer. Ou seja, por alguma razão, por nós ainda desconhecida, nos foi dada essa *tarefa* de querer e *ter* de conhecer a nós mesmos e o todo que nos envolve. Mais ainda, nos tempos atuais, essa obrigação de com esse saber adquirido, ter de fazer a nós mesmos, mas sem um modelo prévio, único, perfeito e acabado, como na tradição essencialista, a ser copiado.

Isso nos caracterize como pós-humano. Mas, somos capazes de suportar e realizar tamanha tarefa? De conhecer pelo *logos* a *physis* (o fora de nós, o que não é feito por nós) e o *ethos* (o fazer nossa morada, junto ao que somos: o fazer de nós mesmos)? O fato é que, para tanto, precisamos de muita disciplina.³⁹

A disciplina é, agora, positivamente falando, a mediação entre o possível, que nos vem como tarefa, e sua realização. E, dentre as disciplinas que nos foi legado pela tradição, a filosofia em sentido grego, tem aí um papel fundamental, posto que esta nunca é um conhecimento particular das coisas, uma ciência positiva, mas um saber das coisas como tal, que, portanto, visa a unidade entre elas. Em particular entre as três clássicas disciplinas: a lógica (*logos*), a ética (*ethos*) e a física (*physis*).

Daí que, pode-se dizer com Heidegger: “A linguagem [*logos*] é a casa do ser [*physis*]. Em sua habitação mora [*ethos*] o homem.”. O *logos, tesis*, enquanto fala

35 Aristóteles, 2002.

36 Gênesis, cap. 3; FOGEL, G. *Que é filosofia?: a filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009, p.53.

37 MONTAIGNE, M. de. *Sobre a vaidade*. Trad de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

38 Cassirer, 2001.

39 BUZZI, 1996, p. 17; 21.

humana, recolhe, em seu seio, o *ethos*, o dentro ou produzido pelo ser humano, e a *physis*, o fora ou não produzido pelo ser humano, em e como sua morada. A filosofia visa à unidade entre as disciplinas epistêmicas: *logos-ethos-physis*, no todo de um só processo de conhecimento e saber.

Saber aqui, portanto, no horizonte de sentido grego de *episteme*, não é mero conhecimento. Enquanto fico na parte somente visto, adquirei conhecimento. Quando me volto, decido-me para o todo, visto sabedoria. Quando o conhecimento passa a ser tarefa nos termos de uma unidade filosófica entre a *physis, ethos e o logos*⁴⁰, ele passa a ser sabedoria. *Episteme* é saber ordenado-teleológico-ético-existencial mediado pela disciplina; é, por isso, sabedoria. Aqui a dificuldade: vivemos hoje na *dispersão*. Na necessidade de, no aprender na e pela finitude, se ter e se desenvolver numa visão menos fragmentada do conhecimento humano como tal.

“Por que ao ser humano lhe dói sua ignorância, como podia doer-lhe um membro que nunca houvera tido?”⁴¹

Finalizando, orientados, agora, pelo modo como trata o conhecimento como tal Ortega y Gasset em um pequeno ensaio sobre *a origem do conhecimento* que aparece como apêndice em sua obra *O que é filosofia?* Com ele poderemos dizer que tal como o conhecimento, não

40 Do ponto de vista clássico, “objeto” da filosofia, assim como de qualquer ciência, diz-se num duplo aspecto: o material - a realidade como tal; como um todo (*physis*); e o formal- sentido, que habita, mora (*ethos*) na linguagem (*logos*). E mesmo que se diga, num esforço de negar a mediação da linguagem, “tal coisa acontece na realidade mesma”, isso ou aquilo é dito sempre por mim; é mediado por mim que está a dizer; por minha projeção da realidade *como* realidade.

41 ORTEGA Y GASSET, 1971, p.55.

reduzido a uma teoria do conhecimento, o aprender na e pela finitude, não reduzido a uma teoria pedagógica, é uma *tarefa*.

Tendo como ponto de partida a visão aristotélica do conhecimento humano enquanto “ver por trás” das coisas (ver o invisível – o ser das coisas) ou “além” das coisas (do visível), cuja *origem* está no afã, por natureza, de conhecer, o texto chega à noção de conhecimento como *tarefa*, que faz ver as faculdades humanas, desde as dos sentidos externos às relativas à inteligência ou sentidos internos, não como o conhecimento mesmo (confusão feita pela Teoria do conhecimento moderna), mas como meios para a execução de tal tarefa. Além disso, essa tarefa é tal que faz ver uma incongruência entre o seu afã e seus mecanismos de conhecer.

O que aí desponta é uma visão antropológica não naturalista como fundamentando o que pode nos elucidar o que seja o conhecimento mesmo em sua origem: a *falta* como tal. Sem ela não se pode falar do conhecimento humano como tarefa.

O conjunto de argumentos de Ortega nos leva a uma questão com a qual ele finaliza seu ensaio, mas a deixando em aberto, e que, na verdade, visa o sentido mais profundo de sua tese do conhecimento como tarefa, qual seja: “Por que ao homem lhe dói sua ignorância, como podia doer-lhe um membro que nunca houvera tido?” Voltemonos para ela na tentativa dar uma direção de resposta no que ela pode nos fazer ver o aprender na e com a finitude.

Como tarefa humana, como nos mostra Ortega, o conhecimento tende, necessariamente, para o máximo; máximo que talvez nossa condição humana finita não consiga realizar; levar a termo; daí essa tarefa nos chegar como um *peso existencial*, pois, de um lado, podemos não

ter condições de realizá-lo, de outro, isso nos é imposto; é nosso *destino* – querer, desejar o máximo; o desejo quer tudo.⁴²

Ora, a tarefa que é o conhecimento humano, é a de superar a ignorância mediana humana, isto é, o “não saber no saber”, nos termos do texto, o que quer dizer: o “entre” que nós somos; o incompleto; a negatividade que nos constitui, e aí realizar sua vocação ou tendência para o máximo saber. Por um lado, pode o ser humano levar a termo essa sua tendência natural ao conhecimento absoluto? Por outro lado, mesmo que se constate que não, é possível eliminar do ser humano essa tendência para o “sem limite”?⁴³ Se não, e se, de fato, não é possível chegar lá, então, somos uma tendência para o irrealizável? Não estará aí a raiz da dor, indicada por Ortega, intrínseca ao conhecimento humano? E mais, não estará aí o falseamento de si do ser humano: o querer o conhecimento absoluto, e nisso ser o que não se é?⁴⁴

Entretanto, já que o conhecimento como tarefa que tende ao máximo não é um órgão do corpo humano em que possa se localizar uma dor, ou seja, não é algo da ordem do natural, fisiológico, como pode doer?⁴⁵ Uma das hipóteses que levantamos aqui em torno dessa questão

42 BOFF, L. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

43 Hawking: busca de uma teoria unificada do universo. Desejo de uma única teoria que explique todo o universo. Todas as forças nele atuante e que promova a “unificação da física” (HAWKING, S. *Uma breve história do tempo*. Trad. de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015).

44 Lembrar que no final do século XIX caduca o ponto de vista do absoluto (Hegel), pois, dá-se a “Morte de Deus”, e fala o *Amor fati* (Nietzsche, 2006, p.67-8; 142, 163).

45 Aqui supõe aprofundar uma *fenomenologia* da dor humana como tal, o que foge aos limites desse nosso texto.

deixada em aberto por Ortega é a de que estamos diante de mais uma das questões que fazem do ser do ser humano um mistério, já que o fato é que dói a tarefa de superar a sua ignorância, o não querer deixar-se enganar.⁴⁶

A questão é: onde se localiza no ser humano a dor no conhecimento? Será na sua ignorância? Ou será na falta de liberdade, a que toda ignorância está atrelada, considerando que menos conhecimento, menos liberdade, maior conhecimento maior liberdade, e supondo que a essência humana é a liberdade, então, mais conhecimento tem o ser humano, mais livre ele é; mais ele se realiza como tal; menos ele, então, tem dor? Ou será no equívoco do conhecimento como algo da ordem do absoluto, não humano, e, por isso, sempre na dor?

A ignorância, embora denote algo da ordem do não-ser, também é, diria Heidegger. Se fôssemos ignorantes em absoluto não haveria em nós, lugar para a dor. A questão, o problema é, então, nós conhecermos? Sabermos que não sabemos em absoluto? Eis aqui o lugar da dor, conhecermos nossa ignorância? Nosso desejo ilimitado de conhecer e conhecer em absoluto, mas tendo sempre um conhecimento limitado?⁴⁷

Também, aqui, se pode argumentar, que supondo que o que livra o ser humano da dor é o pleno conhecimento (divino), e que isso nunca se dá, pois quanto mais se sabe, mais se sabe ignorante⁴⁸, então mais saber humano,

46 NIETZSCHE, F. A gaia ciência. In: *Obras Incompletas*. 5. ed. Trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Vol. I. (Os pensadores), aforismo 344.

47 Kant, 1997: limitado pelas condições de possibilidade finitas de toda experiência e conhecer humano.

48 PLATÃO. Sofista. In: *Platão*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. (Os Pensadores) Provérbios, 12:2: “maior dos males: não saber-se ignorante”; PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: *SÓCRA-*

aqui, é sinônimo de mais dor. Contudo, esse saber pode nos levar não à dor, mas a serenidade: o livrar-se de querer tudo saber, um saber-se finito como *aceitação* disso; dessa condição; do olhar a partir dessa condição; nunca passar por cima; ao largo dela; mas assumir a liberdade para sua finitude; para o aprender na e com a finitude.

Voltemos ao texto enfatizando sua tese e argumentos, bem como sua questão pela dor. Dissemos que ele aponta para um equívoco na definição do conhecimento. Equívoco vindo da teoria do conhecimento moderna que confunde os mecanismos (internos e externos) através dos quais o ser humano conhece o que conhece (relação sujeito-objeto) com o conhecimento como tal. O conhecimento como tal, diz o texto, não se reduz a seus mecanismos e nem ao que é conhecido por eles. O conhecimento não é um órgão dos sentidos ou seu conjunto e o material que deles nos chegam; não é uma faculdade ou conjunto das faculdades da mente que os elaboram na forma de dados; ou seja, não é o mero resultado objetivo desses mecanismos externos e internos⁴⁹. Conhecimento é para *além* dos mecanismos com os quais se conhece (sujeito cognoscente) e daquilo que se obtém com tais mecanismos (objetos

TES. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores): “só sei que nada sei”.

49 “As coisas *me* aparecem” (Heidegger, 1995a, grifo nosso). Como? Segundo a filosofia transcendental de Kant (1997) pela determinação da subjetividade do sujeito que conhece; seu *modus operandi*: da intuição sensível - a sensibilidade como determinação espaço-temporal das sensações: o fenômeno, ao universal - o entendimento como determinação categorial: objeto, até às Ideias da razão, a metafísica ou *noumeno*, a coisa em si: liberdade-mundo-Deus. Antes, Aristóteles (2002): experimento a substância individual, e a conheço, e somente a conheço, como conhecimento verdadeiro, o universal dela extraído.

conhecidos). É além da relação sujeito e objeto. Não se reduz, portanto, à visão naturalista-objetivante do conhecimento.

Esse é o modelo teórico em questão a ser superado pela visão desnaturalizada do conhecimento humano de Ortega. O conhecimento preso aos sentidos externos e internos serve apenas para situações particulares, do tipo “eu vi”, logo é verdadeiro. Mas, sabe-se que, na justiça criminal, por exemplo, o uso do reconhecimento visual de um suposto culpado é falho e é causa de muita injustiça, visto que os sentidos enganam, e todo ver humano como tal é já previamente determinado; mediado por preconceitos de ordem econômico-sócio-cultural. Não há um “ver puro”; um ser humano “tábula rasa”. De certo modo, nós *antecipamos* aquilo que estamos vendo.

Positivamente, portanto, conhecimento humano é tarefa existencial. O ser humano tem que, por alguma razão, conhecer. Que razão é essa? Evidentemente, por sua ignorância. Mas o animal ignora e nem por isso conhece, diz Ortega. Deve ser, ao contrário, não porque ignora, mas porque conhece. Mas nesse caso ele seria Deus. Somente Deus conhece. Então, deve ser porque, ao mesmo tempo, conhece e não conhece. Conhece o que torna mais sábio o ser humano: conhece sua ignorância; mais que um afã, passou a ser um dever conhecer; é tarefa imposta, ou seja, não se reduz a um fisicalismo e psicologismo⁵⁰. E, a julgar pela finitude de tais mecanismos físicos e psíquicos, talvez, impossível. É tarefa, cuja origem, está na falta; na incompletude que constitui o ser humano. E, por fim, ta-

50 PLATÃO. Fédon. In: *Platão*. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Os Pensadores): Por que Sócrates ficou sentado à espera de sua morte e não fugiu da prisão? Não foi por nenhuma causa natural, pois, até onde sabemos, ele podia andar normalmente.

refa que dói. Mas como pode doer, já que não é algo da ordem do natural, como um órgão físico ou psíquico? A questão permanece aberta.

Porém, vislumbramos algo na questão: a falta é a face negativa do conhecer. Face que determina o conhecimento humano. Não somente lhe falta algo. O ser humano *sente* essa falta. Ela, no ser humano como ser humano, por isso, dói⁵¹, tanto que ninguém quer passar por ignorante.⁵² Junto a isso tendemos, por natureza, ao máximo de saber ou máximo de sentido, em última instância, tendemos a Deus, como diz Max Scheler⁵³. Tender ao máximo, alertamos, ainda não é ter chegado lá. Se, de um lado, não é possível chegar ao máximo de conhecimento, se estamos fadados à intransparência da vida, a viver na nebulosidade da vida, e se, por outro lado, por “natureza”, tende-se ao máximo de conhecimento, então a frustração, nos vem por condição; aí, vem junta, a dor.⁵⁴ Nos resta...

51 Daí porque se poder dizer que seu modo de agir, no fim, nunca é instintivo, movido pelo instinto, que supõe uma perfeição no agir; um agir na completude; fora do horizonte da falta. Coisa que se pode dizer dos outros animais. Eles agem no horizonte do instinto. Baseado em certa programação. Preparação natural para viver na natureza. Daí sua felicidade causar inveja no animal-humano (NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva*: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.7).

52 Nietzsche, 1991: ninguém quer enganar-se ou ser enganado, mas estar na verdade. A verdade é o valor supremo.

53 SCHELER, M. *A posição do homem no cosmos*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003: ser humano é, biologicamente, um erro da natureza: algo se deu na ordem natural das coisas que um ente apareceu para o qual as coisas aparecem; ele é um x que busca Deus; nessa busca o amor ajuda a ver.

54 Mesmo que a ciência, nascida no século XVII, agora, assuma o status de paixão do ser humano; aquela que pode vir a lhe sanar

“Seja o que tu és”

Mantendo-nos na já citada sentença de Píndaro: “Seja o que tu és”, voltamo-nos, agora, mais detidamente, para a questão orteguiana; “[...] *como* poderia doer um órgão que não se tem?”. Enfatizamos, como hipótese, que o que dói, não é a ignorância (pois ela nem sequer “é” algo, e dor, sabemos, sente-se do que é isso ou aquilo: de cabeça; de cotovelo, peso na consciência), mas o conhecimento que se quer absoluto; para além do que pode o conhecimento enquanto humano, ou seja, o conhecimento que não se aceita ele mesmo enquanto uma “tendência” ao infinito, mas finito, pois humano e que, portanto, não segue o princípio de Píndaro: “Seja o que tu és”.

Conhecimento é tarefa que tende ao máximo, mas tender a algo, ainda não é, efetivamente, chegar a esse algo, e nem é certo que se possa a ele chegar. De sorte que, o fundo da tarefa que é o conhecimento humano é a falta, a negação, a insuperável dor⁵⁵; o que para nós é o mesmo que dizer o ter que aprender na e com a finitude humana.

Nexando as teses orteguianas do conhecimento ao aprender na e com a finitude, podemos dizer que o aprender na e com a finitude, tem sua *origem*, portanto, na falta que nos constitui enquanto seres humanos. Falta como ignorância mediana, ou seja, aquela que guarda em si um conhecimento fundamental: “saber que não sabemos” (Sócrates, Platão e Aristóteles); conhecimento é, e somente é, nesse horizonte existencial da falta, uma tarefa humana: é tarefa como um processo sócio-histórico-dialético, no qual o ser humano se autoproduz ao produzir o conhecimento

a dor da ignorância.

55 LOPARIC, Z. *Ética e finitude*. São Paulo: EDUC, 1995, p. 9.

da natureza⁵⁶ – aqui, as chamadas, Ciências da natureza e as humanas, complementam-se; encontram-se; convergem para um só ponto: um fazer e um fazer-se do ser humano.

Mas, esse fazer e fazer-se do ser humano, é um processo doloroso; tarefa que causa dor. Nesse sentido tem sentido se dizer que a “ignorância é uma benção”, no entanto esse dizer supõe ignorância absoluta, dissociada do conhecimento e, portanto, dissociada da dor. Esta ignorância absoluta não é a que nos constitui. A que nos constitui, como já dito, é a mediana; a que não se dissocia do conhecimento, e que, portanto, dói.

O autor deixa em aberto a questão do *como* pode doer. Respondemos a ela no horizonte do “Sê o que tu és” de Píndaro, ou seja, de nossa finitude. Essa dor, bem como a fuga dela, é um traço de nossa finitude. E se mostra de imediato no labor implicado a conquista e produção do conhecimento no aprender na e com a finitude; ele é algo que gera sofrimento; exige suor; fôlego; é algo extenuante; chegando às raias do esgotamento e da loucura.

Também dói, como dissemos, devido à incongruência entre o desejo de conhecer (cego querer a onisciência) e o que se pode, considerando seus mecanismos humanos de conhecer (internos e externos); por mais universal que seja nossa pesquisa ela é sempre um recorte; uma parte do real.⁵⁷

E, mais do que isso, e talvez, aqui, o ponto chave, o que faz doer vem do fato de ninguém querer passar por ignorante. Prova disso é o ter medo de perguntar, por exemplo, na sala de aula; quando pergunto reconheço que

56 CAMPOS, B. de. *Introdução à filosofia marxista*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1988.

57 LUNA, S. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

não sei, embora positivamente, signifique que estou pensando; estou no exercício, por excelência, do pensamento.⁵⁸

A dor vem de o ser humano por vaidade, arrogância e soberba não aceitar essa incongruência e, somente, querer o conhecimento absoluto; a onisciência; o se colocar ou “brincar de Deus”; querer a dominação total e de tudo; ou seja, ser o que não se é; não ser o que se é: “a insuficiência vivente”⁵⁹; sua finitude; nem um Deus nem uma besta; mas um “entre” saber e não saber”; e ter, por alguma razão, que carregar esse fardo existencial de “ter de conhecer”; a “responsabilidade” de ter de conhecer, mas sempre não superando essa falta que nos constitui; tendendo ao máximo de conhecimento, mas nunca chegando a ele.

Aplicado ao aprender no e com a finitude, podemos dizer, então, que aprender é no fundo uma tentativa de o ser humano se livrar da dor; da íntima dor que está na origem do conhecimento humano como tal; do conhecimento que, enquanto produção de conhecimento novo, é preenchimento de lacuna⁶⁰; lacuna que, nesse horizonte de origem existencial fenomenológico-hermenêutico do conhecimento, somos nós mesmos; aprender é tentativa, em última instância, de preencher a lacuna que somos nós mesmos; a natureza não tem faltas; lacunas a serem preenchidas; quando aprendemos da natureza estamos a aprender a nós mesmos; nesse sentido tanto aprender da natureza quanto do social visam a uma mesmo fim: preencher a falta e a dor que nos constitui como seres humanos.

58 A realidade somente se mostra para quem pergunta (Idem, *Ibidem*).

59 ORTEGA Y GASSET, 1971.

60 LUNA, 2002.

A falta pode, porém, ser entendida de duas maneiras básicas: como perda ou saudade (Platão, cuja cura é a lembrança; Cristianismo, cuja cura é a esperança); e como falta mesmo ou niilismo (Modernidade, pós-modernidade ou mundo contemporâneo) ⁶¹; junto a isso, a ciência surge como a possibilidade de cura dessa nossa falta; daí ser ela a nossa “grande paixão”⁶²; a que supostamente pode nos livrar da dor enquanto um dos traços constitutivos de nossa finitude, junto com a particularidade e a transitoriedade.⁶³

O ponto nodal do apreender na e com a finitude, remete-nos ao problema que se mostra na origem do conhecimento: a negatividade que nos constitui⁶⁴; não é à toa que Hegel, na crítica à teoria do conhecimento de sua época, constrói seu pensamento sobre o conhecimento

61 TRIGO, L.G.L. A perda e a falta. In: *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1989, p.203-220; MERTER, C. *Paraíso: saudade ou esperança?* 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

62 HEIDEGGER, M. *Marcas no caminho*. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

63 Loparic, 1995; LOPARIC, Z. *Sobre a responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

64 O “não” radicalmente entendido é o nada. Como, então, procurar pelo que não se tem de modo algum? Como pode a procura pelo conhecimento se sua condição é não ter conhecimento? (paradoxo da procura do conhecimento). Se o conhecimento é um fato é porque, de algum modo, já conhecemos. Não há grau zero do conhecimento. Aqui, o que interessa, é chamar a atenção para o dá-se da circularidade hermenêutica no processo do conhecimento, seja que modalidade for. (PLATÃO. Menão. In: *Diálogos*. Vol. I-II. Trad. Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1980. (Col. Amazônica/Série Farias Brito); AGOSTINHO. *Confissões*. 7. ed. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984; Heidegger, 1989; BYNUM, W. *Uma breve história da ciência*. Trad. Iuri Abreu. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018, p. 205; 223-4; 225; 267.).

como descrição dialética do desenrolar do conhecimento humano enquanto jogo do Espírito consigo mesmo; um jogo da negatividade em desdobramentos sucessivos e progressivos de retorno a si mesmo; o que, de certa forma, é seguido por Cassirer, em sua tese de que o ser humano é um *animal simbólico*, ao tomar todas as formas de conhecimento (arte, religião, mito, história, linguagem e a ciência) num mesmo patamar como formas simbólicas do autoproduzir-se humano; do construir seu próprio mundo humano⁶⁵.

E, aqui, o ponto, em geral já sabido, mais doloroso do aprender como esse processo finito de construção do mundo humano: é que ele é bifurcado. Podemos estar construindo ou destruindo esse nosso mundo humano; podemos estar nos ganhando ou nos perdendo⁶⁶. Isso vale tanto para cada um de nós individualmente como para humanidade como um todo, no seu processo de aprendizagem. Daí vemos a necessidade urgente em falarmos e nos voltarmos para um aprender como conduta finita que nos põe em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial: o já desde sempre sermos o que somos.⁶⁷

65 CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem*: introdução a uma filosofia da cultura. Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

66 Heidegger, 1989; 2006: processo que, porque próprio de nossa finitude, nunca se define ou esgota, em absoluto, numa só direção; somos sempre no risco de estar nos ganhando ou perdendo.

67 Como testemunho final desse aprender na e com a finitude podemos tentar caracterizar o autêntico aprender do filósofo, que nunca resulta em se torna um *especialista* da filosofia. Esse termo é técnico e implica apenas em alguém com acúmulo de conhecimento muito grande acerca de um assunto específico. O filósofo, porém, não tem e nem pretende ter esse acúmulo, logo não é e nunca será um especialista nesse sentido. Assim, ele se ocupa, não

Referências

AGOSTINHO. *Confissões*. 7. ed. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

ARISTÓTELES. *Metafísica* (Livro I e II); *Ética a Nicômaco*; *Poética*. Trad. de Vincenzo Cocco et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

ARISTÓTELES. *Metafísica*: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Vol. II: texto grego com tradução ao lado. Trad. de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BOFF, L. *Ethos mundial*: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, L. *Tempo de transcendência*: o ser humano como um projeto infinito. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BUZZI, A. *Filosofia Para Principiante*: a existência humana no mundo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BYNUM, W. *Uma breve história da ciência*. Trad. Iuri Abreu. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.

CAMPOS, B. de. *Introdução à filosofia marxista*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1988.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem*: introdução a uma filosofia da cultura. Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: editora ática, 1994.

CORDI, C. et al. *Para Filosofar*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

DIAS, J.R.B. Seminário permanente: a dimensão integral da formação como conceito-guia das atividades do Pibid filosofia/sociologia.

em conhecer tudo sobre um autor-filósofo, num afã de acumular todas as informações existentes em sua obra tal como um fã que busca de seu ídolo tudo que possa ter, mas em compreender e discutir sua questão em sua pretensão de ser a questão da filosofia. Penso que isso importa mais no definir o aprender a pensar na e com a finitude como filósofo.

In: França-carvalho; Melo; Cavalcanti (org). *O Pibid como locus de formação integral de professores*. Teresina: EDUFPI, 2021.

FOGEL, G. *Da solidão perfeita: escritos de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOGEL, G. *Que é filosofia?: a filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HAWKING, S. *Uma breve história do tempo*. Trad. de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1992.

HEIDEGGER, M. *Marcas no caminho*. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. *Seminário de le Thor*. Trad. de Diego Tatián. Córdoba: Alción Editora, 1995a.

HEIDEGGER, M. *A questão da técnica*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. revisada de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária. São Francisco, 2006.

HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995b.

HEIDEGGER, M. *Língua de tradição e língua técnica*. 2. ed. Trad. Mario Botas. Lisboa: Vega Limitada, 1999. (coleção Passagens)

HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Trad. de Gabriela Arnold e Maria de Fátima de A. Prado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 3. ed. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

HEIDEGGER, M. Sobre a essência da verdade. In: HEIDEGGER: *Conferências e escritos filosóficos*. Trad de Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LOPARIC, Z. A metafísica e o processo de objetificação. In: Bauchwitz, O. F. et al (org.) *Metafísica: ontologia e história*. Atas do II Colóquio Internacional de Metafísica (Natal, 2006). Natal, RN: EDUFRN, 2009.

LOPARIC, Z. *Ética e finitude*. São Paulo: EDUC, 1995.

LOPARIC, Z. *Sobre a responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LUNA, S. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MERSTER, C. *Paraíso: saudade ou esperança?* 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,,2012.

MONTAIGNE, M. de. *Sobre a vaidade*. Trad de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NIETZSCHE, F. A gaia ciência. In: *Obras Incompletas*. 5. ed. Trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Vol. I. (Os pensadores).

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: de como agente se torna o que agente é*. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006 (col. L&PM, vol. 301).

NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ORTEGA Y GASSET. A origem do conhecimento. In: *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1971.

PERINE, M. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2002.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: *SÓCRATES*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

PLATÃO. Fédon. In: *Platão*. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Os Pensadores)

PLATÃO. Menão. In: *Diálogos*. Vol. I-II. Trad. Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1980. (Col. Amazônica/Série Farias Brito)

PLATÃO. Sofista. In: *Platão*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. (Os Pensadores)

Provérbios, 12:2.

SAFRANSKI, R. *Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SCHELER, M. *A posição do homem no cosmos*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

TRIGO, L.G.L. A perda e a falta. In: *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1989;

WESTON, A. *A arte de argumentar*. Trad. Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 1996.

EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA E MODOS-DE-SER NA ESCOLA

Larissa Alves de Oliveira

Jeani Delgado Paschoal Moura

Eduardo Marandola Jr.

Introdução

O sentido tradicional de experiência está associado ao aprendizado. É neste sentido que se concebem experiências formativas, que estão ligadas diretamente ao conceito de *Erlebnis* que, por sua vez, guarda aproximação temática com a tradição dos estudos e da própria literatura de formação (*Build*).

Esta ideia de experiência resulta em uma escola e uma educação como a criação de condições de desenvolvimento do aprendizado por meio de experiências significativas, ou seja, vivências que permitam o conhecimento a partir da prática.

Neste contexto, uma educação pautada na experiência comumente é contraposta a uma educação teórica, forçando uma dicotomização entre teoria e prática, que não encara a diferenciação entre experiência e experimento.

É a distinção que o geógrafo de Antoine de Saint-Exupéry simboliza na clássica narrativa “O pequeno príncipe”¹. No último planeta que o príncipezinho visita

1 Antoine de Saint-Exupéry. « *Le petit prince* ». Paris : Folio, 1999.

em sua deambulação até a Terra, ele conhece o geógrafo, que está ávido em anotar, em seu grande livro, os relatos da geografia dos lugares visitados pelos exploradores. Quando indagado sobre seu próprio planeta, o geógrafo decepciona o Pequeno Príncipe demonstrando total desconhecimento de seu próprio grandioso astro. Segundo ele, a tarefa do geógrafo não era explorar, mas registrar o que outros (os exploradores) lhe relatavam, desde que lhes apresentassem provas.

Essa imagem composta por um aviador e explorador francês das primeiras décadas do século XX testemunha a crítica a uma Geografia denominada “de gabinete”, ou seja, teórica e alijada de qualquer vivência prática. Saint-Exupéry, conhecido por seu lirismo e sensibilidade vívida nas descrições das paisagens, não suportava a ideia de uma ciência realizada apenas a partir das salas repletas de livros nas universidades. Trata-se do contraste entre o conhecimento oriundo da experiência e o conhecimento oriundo da abstração teórica: do conhecimento que é formativo e daquele que é cumulativo – reproduzível. Não é difícil perceber para que lado nosso autor e o geógrafo, por contraste, pendem.

De certa forma, a questão da experiência atravessa o século XX como uma problemática central nas Ciências Humanas², apresentando diferentes facetas que também se manifestam no âmbito educacional. De questão epistemológica ela se torna política à medida que é atravessada pela linguagem e pela implicação da *práxis*, notadamente no debate hermenêutico a partir da obra gadameriana.

2 EVANGELISTA, Rodolfo V. C.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência nas Ciências Humanas: percurso da compreensão de Dilthey a Heidegger. *Cadernos Cajuína*, v. 8, p. e238323, 2023.

Gadamer oferece à experiência uma posição de destaque em sua hermenêutica filosófica. A experiência hermenêutica abre possibilidades para se conceber a educação como um fenômeno comunitário, cuja experiência de alteridade e de compartilhamento são fundantes de seu sentido. Assim, pensar a educação como experiência hermenêutica, permite repensar a experiência escolar a partir de sua lugaridade, como modos-de-ser que se desvelam na mundanidade do cotidiano.

Nas páginas seguintes, apresentamos uma compreensão da experiência escolar, a partir de um diálogo entre Heidegger e sua analítica existencial e a experiência hermenêutica gadameriana, apontando os desafios e potencialidades da hermenêutica na escola. Essas discussões têm como objetivo abrir um diálogo a respeito da experiência escolar como um conceito em constante construção, que pode nos oferecer caminhos para pensá-la como modos-de-ser, no âmbito de uma ontologia fenomenológica e hermenêutica.

Experiência Escolar como Experiência Hermenêutica

Na experiência escolar, professor e estudante, situados historicamente, vivenciam a oportunidade de se encontrarem consigo mesmos e com os outros, questionando o sentido da vida e a possibilidade de transformar o mundo. Nesse sentido, usaremos a expressão *Dasein-aprendiz*, a partir da concepção heideggeriana de ser-aí³, para anunciar o ponto de convergência entre os modos-de-ser

3 HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

na escola, ou da própria experiência escolar, superando a dicotomia entre professor e estudante, haja vista a impossibilidade da existência de um sem o outro⁴.

Para Arendt⁵, tal ponto de convergência poderia ser representado pelo momento em que escolhemos se amamos o mundo o bastante para não retirar das mãos das crianças a oportunidade de explorar algo novo ou inesperado, o que significa dizer que a escola pode ressoar múltiplas experiências afetivas. Freire, em sua pedagogia da autonomia⁶, ressaltou a “boniteza” da docência em si mesma, conceito que expressa a bondade, a coerência e a tolerância de estarmos juntos na criação de algo novo. Esta perspectiva exige comportamento ético entre docência e discência, reconhecendo que um não existe sem o outro e que ambos fazem transbordar o afeto que torna um e outro um “ser-mais”.

Um ser-mais que encontra ressonância no “ser-aí” heideggeriano, em sua concretude, ao expressar a singularidade e complexidade da experiência humana, em contraposição à abstração e à generalização frequentemente presentes nas propostas didáticas. A experiência é algo vibrante, capaz de causar tremores, como aponta Larrosa

A experiência é algo que (nos)acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes,

4 OLIVEIRA, Larissa Alves de. *Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

5 ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos...de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade⁷.

Parte importante da composição dessa experiência refere-se à linguagem, não apenas como comunicação, mas como forma de interpretação, em uma reflexão hermenêutica que tem suas raízes na compreensão histórica em um sentido ontológico⁸. A linguagem, como casa do ser, conforme entendido por Heidegger⁹, faz emergir a realidade no ato de nomear as coisas. Como seres que se comunicam, irrompemos com palavras quando algo nos afeta, pois onde não há palavras, o mundo também não vigora¹⁰.

Esse surgir da palavra é o surgir da experiência, pois a experiência não está desprovida de palavras para posteriormente tornar-se reflexão; em vez disso, a própria ex-

7 LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido, p.10.

8 MISSAGGIA, Juliana. A hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências. *Griot: Revista de Filosofia*, vol. 6, núm. 2, p. 1-13, 2012.

9 HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

10 GUIMARÃES, Carlos Roberto. A morada do ser: uma reflexão acerca da essência da linguagem a partir do pensamento de Heidegger. *AUFKLÄRUNG*, João Pessoa, v.4, p.23-30, setembro, 2017, Edição Especial.

perícia busca encontrar as palavras que a expressem¹¹. É no desvendar da experiência que a palavra transbordará e nos convocará.

Para Heidegger¹² “todo dizer vigoroso remonta a esse mútuo pertencer de dizer e ser, de palavra e coisa”, ou seja, o ato de falar nos convoca e nos revela. Nesse sentido, o diálogo com o outro deve transcender e remontar à própria experiência, dotada de sentido, como uma ontologia das palavras.

A relação com o outro nos é apresentada como uma forma de experiência, conforme afirma Flickinger¹³. O mundo e a linguagem abrigam os seres humanos que, sendo limitados e diferentes entre si, aproximam-se pela experiência dialógica, na qual se manifestam as fragilidades e as possibilidades de cada um.

Desse modo, o estar em comunidade com o outro impõe a nós a comunicação por meio da linguagem, expressa de várias formas, como um diálogo vivo que não se esgota. A hermenêutica filosófica se constitui, assim, na tensão entre a experiência de caráter ontológico e a atividade reflexiva cotidiana¹⁴.

Assim, o esforço de escuta do outro também é um encontro consigo mesmo, uma auto compreensão. Estamos situados em uma historicidade permeada pela cultura de valores, crenças e juízos compartilhados na comunidade

11 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

12 Ibidem. p. 189.

13 FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

14 FLICKINGER Ibidem.

de, o que nos aproxima mais das artes do que das ciências e das tecnologias¹⁵. O nosso ponto de partida não é neutro; devemos estar receptivos ao outro.

Eis o impacto quando escutamos o que o outro nos diz. A escuta, o que nos é comunicado, não implica a posse daquilo que o outro transmite. Por exemplo, quando alguém compartilha sua trajetória de vida, de alguma forma, é possível que isso nos toque e nos afete.

Trata-se da pausa inicial do impacto e da inquietação que as perguntas nos causam, que ocorrem antes das respostas e marcam essa experiência de alteridade. Portanto, quando estamos diante do outro, é necessário estarmos dispostos e abertos à experiência, ao inusitado e ao livre, mas também ao desafiador movimento da exposição que nos torna vulneráveis. Essa vulnerabilidade de estar aberto se refere ao risco de, ao enxergar um modo diferente de ver o mundo por meio do outro, modificarmos as certezas que até então nos guiavam. Aqui a experiência não é mero *Erlebnis*, mas *Erfahrung*: ser atropelado, deslocado, abalado, em um processo que não é cumulativo, mas disruptivo.¹⁶

Neste vai e vem dialógico entre o eu e o outro, o que Gadamer¹⁷ chama de linguagem viva, questiona-se a hipotética prevalência de um conhecimento único e legitimado pela lógica objetiva. Portanto, ressaltamos que a

15 HAMMES, Itamar Luís. *Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas*. Rio Grande do Sul, RS, 2012.

16 LARROSA, op. Cit.

17 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011. (Coleção Pensamento Humano).

experiência é única e singular, sendo anterior à objetividade e antecedendo as respostas que esvaziam as perguntas.

O diálogo, por meio da linguagem, fundamentado na experiência, traz consigo uma experiência ontológica do encontro com o outro. Por meio das considerações dialógicas de seus participantes – o eu e o outro/os – e, portanto, de concepções particulares e diversas de mundo, nos leva a uma visão mais sensível e plural, porém não isenta da possibilidade de conflito.

A linguagem, como a casa do ser, revela e, ao mesmo tempo, pode ocultar as possibilidades. Quando criamos conceitos e eles se fecham em sua própria representação, limitam a singularidade. Para Heidegger¹⁸, “falar sobre a linguagem talvez seja ainda mais desafiador do que escrever sobre o silêncio”, pois ele não gostaria de pensar na linguagem como algo que nos obriga a recorrer a representações prontas e acabadas. É na armadilha da representação da palavra que o uso do conceito se apropria de identidades, mesmo que sejam coletivas, sem excluir as possibilidades de modos-de-ser.

Neste contexto, surgem os conflitos, pois o outro, em uma situação que se revela por meio da linguagem, também está sujeito à abertura e ao diálogo para se mostrar. As respostas são sempre buscadas, mas muitas vezes nos esquecemos de que a verdadeira experiência reside na abertura e na busca de perguntas, e não na representação conceitual que delimita, através da palavra, os modos de revelação.

É por meio da não delimitação da palavra que tornamos possíveis diferentes entendimentos do mundo, do outro e de si, seja pelo silêncio, que nos diz muito, ou

18 2003, p. 8.

pelo diálogo¹⁹. Freire recorda como o processo educativo na escola ocorre no diálogo com o que nos é apresentado e se relaciona com nossa maneira de ser, exigindo nossa participação ativa. Vai além disso, trata-se do esforço de escutar o outro.

No entanto, esse esforço de escuta do outro não se refere à passividade da experiência, mas sim à valorização do ato de ouvir no diálogo vivo, à responsabilidade diante daquele que se expressa por meio da linguagem e daquele que, mesmo não sendo eu, me afeta.

O ato de escutar, o prestar atenção, não apenas nos concede acesso a um determinado conteúdo que nos desafia a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas; ele também nos abre para o outro, para sua maneira de refletir e agir, como se fosse um questionamento constante que merece ser tratado com seriedade, tanto em termos teóricos quanto práticos²⁰.

É com base na responsabilidade e na abertura ao outro que somos afetados, de maneira semelhante à própria experiência, que não busca a onipotência nem segue uma hierarquia, mas busca revelar diferentes modos-de-ser: a reflexão e o encontro.

Para Gadamer, a reflexão emancipadora não se trata da autossuficiência da razão consigo mesma, mas de algo que se torna possível somente no encontro com o outro²¹. Em outras palavras, estamos constantemente em relação com os outros e, quando dispostos, estamos envolvidos em uma experiência. Essa experiência não apenas está intimamente ligada à presença do outro, mas tem

19 Idem. *Ibidem*.

20 FLICKINGER, *op.cit.*, p. 43.

21 HAMMES, *op. cit.*

como elemento central a ação que, sem dúvida, deveria ser o alicerce da aprendizagem: a arte de questionar.

Segundo Gadamer, a compreensão envolve suspender as verdades preconcebidas, pois esse ato de suspensão representa “a verdadeira essência original do perguntar”. É por meio do ato de perguntar que as diferentes perspectivas se revelam. A partir dessas diversas perspectivas, somos capazes de atribuir a nós mesmos e ao mundo novas formas de pertencimento e compreensão, como o autor ressalta, fazendo eco ao diálogo platônico, ao afirmar que “quem quiser pensar deve perguntar”²².

Essa tarefa dialógica de perguntas e respostas, que ocorre no processo de aprendizagem, pode ser considerada um modo próprio de experiência, qualificada por Gadamer de experiência hermenêutica. Isso ocorre porque, ao suspendermos nossas verdades em abertura ao outro, nos colocamos na posição do inesperado, da surpresa, de forma semelhante à vida.

Quando nos comunicamos, ao buscar palavras para nos expressarmos, estamos envolvidos em um processo de compreensão de nós mesmos e dos outros, como constituintes deste elo dialógico. Isso sempre implica compreender tudo: o mundo e o ser humano. No entanto, é importante notar que, mesmo que possa ser possível que não nos compreendamos propriamente uns aos outros, o simples ato de buscar a compreensão mútua e articular nossos pensamentos contribui para a construção de pontes de entendimento²³.

22 GADAMER, 2015, p. 489.

23 GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Essa compreensão do outro e, consequentemente, esse ato de ouvir como uma forma de abertura, é um modo de compreensão próprio, que se manifesta como *dasein-aprendiz*, que é inacabado e está imerso no imprevisível, no qual a experiência se revela. Como ser inacabado, como Freire²⁴ pensou, essa abordagem nos permite perceber não apenas a falta de conhecimento, mas torna possível vislumbrar inúmeras outras formas de vivenciar o mundo, transformando a escola em um lugar onde o diálogo prevalece e as singularidades são valorizadas por meio da experiência.

Se mencionamos Arendt anteriormente e sua ênfase na necessária confiança em entregar o mundo às crianças, abraçando sua imprevisibilidade, é fundamental reconhecer que a experiência não deve ser apenas uma entrega, mas sim um processo de construção envolvendo todos os participantes do fenômeno educacional.

Compreender a experiência escolar como experiência hermenêutica permite pensar a educação de maneira articulada, nas multiplicidades de formas de ser-e-estar na escola, bem como seus desafios cotidianos.

Desafios da Hermenêutica na Escola

Experiência escolar como experiência estética

A hermenêutica evidencia uma possibilidade de refletir a experiência escolar, transcendendo a mera observação que vai além da comunicação e apresenta nossa própria forma de nos interpretar no mundo. O entendimento

24 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

da hermenêutica no ambiente escolar é fundamental, pois coloca a experiência no centro das relações dialógicas que permeiam o lugar-escola: professor-estudantes, entre estudantes, professores-estudantes-escola, estudantes-escola, professor-escola, professor-professores, e assim por diante.

Em um sentido existencial, a aprendizagem se coloca como um desafio a ser compreendido por meio de uma transposição de pensamento ao que Heidegger²⁵ chama de obra de arte. Ao escrever sobre a origem das artes, o autor lembra que uma obra de arte surge com base no ofício do artista, de acordo com o contexto em que está inserido, sua situacionalidade; no entanto, um artista só atinge seu *status* como tal por meio da obra.

Neste contexto, Heidegger enfatiza a coexistência de significado, afirmando que “o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro”²⁶. Assim, podemos compreender que não há dualidade ou relação hierárquica entre obra e artista; é nesta relação não dualista que a arte se revela. Artista e obra são em si mesmos e se referem mutuamente por meio de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, por meio daquilo de onde o artista e a obra de arte obtêm seu nome: a arte.

Em outras palavras, o artista e a obra de arte existem por meio da concepção de arte, e a arte, como terceiro, se revela por meio do artista e da obra, de modo que um não existe sem o outro. É por meio desse pensamento que chegamos à ideia de que a aprendizagem é, de forma semelhante à obra de arte, resultado de uma relação que, na escola, pode surgir da experiência entre professor e es-

25 HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Edições 70 – ALMEDINA, 2010.

26 Idem, p. 37.

tudante, entre estudantes e entre todos os envolvidos nesse lugar.

Essas concepções impactantes em relação à arte e à aprendizagem se estendem ao outro, de modo que, quando me encontro com o outro em sua identidade e autenticidade, é necessário respeitá-lo. Isso ocorre por meio de um diálogo aberto e livre das restrições da objetividade instrumental e pela formulação de perguntas sinceras na compreensão do outro: “é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo nossos critérios de verdade”²⁷.

É como o exercício de observar uma pintura, uma escultura ou outra forma de arte. Em um primeiro impacto, algo que não é nomeado nos leva a uma pausa sensorial. Fisicamente, paramos, observamos, ouvimos, tocamos ou usamos qualquer outro sentido que seja necessário, mas vai além disso. É nessa pausa que somos impactados, e depois, surgem as questões e as pequenas observações. Qual é o contexto da obra? O que passava pela mente do artista? Qual é o propósito da obra? Por que essa forma foi escolhida? Por que essa cor em particular? São tantas as perguntas que podem surgir ao observar uma expressão artística, e, apesar disso, saímos sem nenhuma resposta, apenas impactados.

A própria caracterização do que chamamos de professor e estudante já resulta, quando pensamos na educação escolar, de modos-de-ser que, como terceiro elemento, são a própria aprendizagem, uma vez que também se revelam no ambiente escolar. Existem diferenças entre as noções de arte e de aprendizagem, no entanto, para Flickinger²⁸, em ambas, é necessário explorar a questão

27 FLICKINGER, 2010, p. XVI.

28 Op.cit.

ontológica para buscar abordagens para questões que se manifestam nas dimensões ocultas da experiência estética.

Em ambos os processos, a experiência estética, que precede o domínio da objetividade, surge e provoca inquietação, levantando questões que têm impacto, assim como a experiência que estamos tratando aqui. A relação entre docente e aprendiz, assim como entre os próprios aprendizes, pode envolver uma dimensão estética da experiência? A experiência escolar requer a consideração deste desafio, uma vez que tanto a estética quanto a hermenêutica desempenham papéis cruciais na interpretação e compreensão do mundo e da experiência humana.

Coexistência: interpretar ou escutar o outro?

O educador Paulo Freire vivenciou, em sua trajetória de vida, a importância da educação para o entendimento do mundo, de si e do outro. Neste sentido, o quintal de sua casa, à sombra da mangueira, foi o lugar onde ele foi alfabetizado com palavras do seu mundo, e não do mundo maior de seus pais²⁹.

Para Freire, este referencial de mundo busca tratar precisamente daquilo que na coexistência se revela a nós e vai além, pois ao abordar a alfabetização com palavras de seu próprio mundo, em vez do mundo de seus pais, ele inicialmente aludiu ao reconhecimento da importância da facticidade diante da consciência, da mesma forma que Heidegger, e avança na historicidade (*Geschichtlichkeit*)³⁰. A historicidade, que em Gadamer é compreendida como

29 FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

30 TESTA, Edimarcio. Hermenêutica: o problema da compreensão. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filo-*

um princípio hermenêutico, evidencia que toda compreensão está essencialmente determinada por preconceitos, fazendo parte e participando de uma tradição³¹.

As palavras que Freire³² inicialmente conheceu durante seu processo de alfabetização originaram-se da tradição que ele vivenciava, seja em relação ao local ou às pessoas que o ensinavam, na facticidade, e não daquelas que, como afirmou, eram ditadas pela ciência no “mundo maior de seus pais”.

Ainda em sua obra, o educador afirma que o quintal foi seu primeiro “não eu geográfico”, juntamente com seus “não-eus pessoais”, que se referiam aos seus pais, irmãos, avós, tias e Dadá, pessoas que o ajudaram a se tornar quem ele era: “Foi com esses diferentes ‘não-eus’ que fui me constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante”. O conceito do “não eu”, inicialmente poderá remeter a algo que está fora de nós, seja um lugar ou uma pessoa. No entanto, ao mencionar o externo, isso não significa, necessariamente, o estranho³³.

O entendimento da coexistência é o princípio para a compreensão da ontologia, daquilo que nos cerca e nos afeta. Dessa forma, essa percepção ontológica nos leva a transcender uma visão simplista do que experimentamos, indo além do conceito para abranger a relação coexistencial do eu com o outro e com o ambiente.

Ao frequentar a escola, Freire deu continuidade ao seu processo de alfabetização, e nesse contexto, o papel do

sofia. v. 11, n. 27 (2019): Edição Especial - Hermenêutica e Literatura.

31 Idem. Ibidem.

32 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

33 Idem. Ibidem.

outro novamente se tornou crucial em sua educação: sua professora deu continuidade e aprofundou o processo que seus pais haviam iniciado.

Com sua professora, Freire afirmou que “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significara uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”³⁴. O educador procurou evidenciar como sua experiência escolar estava intrinsecamente ligada ao outro e à sua percepção de mundo, que ultrapassava os limites dos muros da escola. Nesse sentido, havia uma circularidade de conhecimento, envolvendo o que era ensinado na escola e suas experiências para além desse ambiente.

Para que não ocorresse uma ruptura com a leitura de mundo que Freire conhecia, a postura do docente deveria, porventura, ser intercambiável com a do aprendiz. Caso contrário, a aprendizagem dificilmente deixaria de estar vinculada à objetividade e à circularidade das experiências estudantis. Em paralelo às suas vivências, podemos considerar o próprio processo de formação docente, na confusão que se instaura naqueles que, assim como um dos autores, alternavam entre ser estudante e ser professor.

Essa alternância no processo de tornar-se professor ou estudante, no cotidiano, não ocorre rapidamente e, possivelmente, nunca se completa definitivamente, pois tanto o professor quanto o estudante estão no cerne do ser-aprendiz, algo que se manifesta na interação com o outro.

É comum pensar que a escola, há muito tempo, desempenha um papel central na representação das comunidades que a cerca. Não é surpreendente que seja considerada um componente essencial na fundação de novos

34 FREIRE, 1989, p. 16.

espaços de moradia, como os bairros. No entanto, é necessário realizar um movimento reflexivo circular, no qual a comunidade também representa a escola.

Mesmo em situações contraditórias, que vão desde a comemoração até o conflito, é essencial caracterizar o impacto da comunidade no que se refere à escola e, conseqüentemente, à experiência escolar. Cada aspecto da composição de comunidade-escola contribui para a singularidade deste modo de ser escola, que se revela como comunidade não apenas por meio daqueles que a frequentam no cotidiano, mas também pela sociedade.

A escola, como parte da comunidade, se torna um espaço político e, conseqüentemente, conflituoso, pois seria impossível desconsiderar a percepção do significado da escola e da experiência escolar de cada indivíduo sem levar em conta o impacto que seu ambiente exerce sobre sua compreensão³⁵.

É nesse sentido que retomamos Freire³⁶, que defende o ato educativo como um ato político, cujas desigualdades e injustiças sociais são fundamentais na concepção daqueles que ocupam diretamente ou não os espaços escolares. Sendo incansável na luta pelo acesso à educação, esse pensador reconhecia que somente por meio dela seria possível romper as amarras daqueles que, sem ela, ficam expostos à miséria e à fome. Ele ia além quando dizia que não deve-

35 Recomendamos a leitura deste artigo que apresenta a escola como parte inerente da comunidade. MOURA, J. D. P.; MARADOLA JR., E. J. Uma geografia de mapeamento participativo de riscos e lugar na educação geográfica brasileira. In: SOUZA, C. J. de O.; LOURENÇO, L. (org.) *Contribuições da Geografia para o ensino dos riscos*. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023, p. 235-406. Disponível em: <http://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/359> Acesso em: 10 set 2023.

36 Op. cit. 1989; 2015.

ríamos afirmar que as coisas são assim porque não podem ser diferentes, “não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses inconfessáveis dos poderosos”³⁷.

O político, a ontologia, a alteridade e a escola se entrelaçam e convergem. O estudante, o professor e demais que frequentam a escola são diretamente afetados pelo aspecto político que os orienta, em uma situação que, na maioria das vezes, condiciona seus modos-de-ser. Um estudante de uma escola pública em uma periferia urbana vivenciará a escola de maneira diferente de outro de uma escola rural, quilombola ou indígena.

Com essa percepção da diferença, é necessário retomar a ideia de que a abertura para a escuta como experiência dialógica não implica necessariamente o desvelamento daquilo que nos é transmitido pelas palavras. Podemos nos impactar e vivenciar o momento de escuta, mas acabar por categorizar o outro. A categorização do outro ocorre quando o outro nos diz que é morador de um determinado bairro ou área, ou que é indígena, quilombola ou algo similar. Quando rotulamos alguém com base no que é dito, criamos uma falsa determinação de seus modos-de-ser e, como resultado, limitamos as possibilidades de um verdadeiro desvelamento.

Dasein-aprendiz: modos-de-ser na experiência escolar

A experiência escolar é uma jornada de construção mútua, na qual o diálogo, a escuta ativa e a abertura para o novo desempenham papéis fundamentais. Nesse contexto,

37 FREIRE, 2015, s/p.

é salutar reconhecer a situacionalidade de cada experiência e continuar pensando o processo educacional como em permanente estado de construção e reconstrução.

Esse constante repensar, construir e reconstruir deve ser encarado como um compromisso do âmbito educacional, não apenas em seu viés teórico programático, mas como parte de todo arranjo que o compõe: em sala de aula, na prática pedagógica cotidiana, nas vivências trazidas para o âmbito da comunidade (pensada em seu sentido gadameriano) escolar. A experiência hermenêutica apresenta-se, neste sentido, como possibilidade de entendimento para compreender o lugar-escola como abertura e reunião, a clareira na qual habita o Dasein-aprendiz.

Trata-se de abrir a escola para além de seu sentido estrito de espaço de aprendizagem, mas como constituinte dos modos-de-ser estudante, professor e comunidade, em que se desvelam tantas experiências possíveis como formas de compreender este lugar para além de sua funcionalidade.

Desse modo, a experiência hermenêutica na escola permite repensar não apenas o que se aprende na escola, seja o conteúdo prático do explorador de Saint-Exupéry ou o conteúdo teórico do geógrafo sentado em sua escrivaninha, nem apenas as notas atribuídas, mas sim como uma forma que transcende o experimento, levando-nos a novas formas de autocompreensão.

Nesse sentido, é necessário promover um diálogo autêntico e enriquecedor na experiência escolar, a qual ganha força em um espaço de encontro entre professor e estudantes, respeitando suas alteridades. É nesse ambiente que o conhecimento é construído de forma colaborativa, recíproca e por meio da descoberta, em uma linguagem

viva que transcende a mera representação e conceituação. Tal diálogo eleva-se ao estímulo do questionamento, da exploração e da reinterpretação do mundo circundante.

É por meio da escuta sensível e do diálogo que se delineiam outros modos-de-ser no cotidiano escolar, possibilitando um olhar diferente para esse lugar. Não como se fosse possível determiná-lo, mas como abertura, potência e possibilidade, envolvendo tudo aquilo que a escola pode ser-sendo, no constante pertencer mútuo das experiências daqueles que nela habitam.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EVANGELISTA, Rodolfo V. C.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência nas Ciências Humanas: percurso da compreensão de Dilthey a Heidegger. *Cadernos Cajuína*, v. 8, p. e238323, 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo 80 Giachini. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. *A morada do ser: uma reflexão acerca da essência da linguagem a partir do pensamento de Heidegger*. AUFKLÄRUNG, João Pessoa, v.4, 2017.

HAMMES, Itamar Luís. *Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas*. Rio Grande do Sul, RS, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Edições 70 – ALMEDINA, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MISSAGGIA, Juliana. *A hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências*. Griot: Revista de Filosofia, vol. 6, núm. 2, 2012.

MOURA, J. D. P.; MARADOLA JR., E. J. Uma geografia de mapeamento participativo de riscos e lugar na educação geográfica brasileira. In: SOUZA, C. J. de O.; LOURENÇO, L. (org.) *Contribuições da Geografia para o ensino dos riscos*. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. *Escola como ponta de lança: experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz*. 2022. Tese (Douto-

Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola

rado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince*. Paris: Folio, 1999.

TESTA, Edimarcio. Hermenêutica: o problema da compreensão. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*. v. 11, n. 27 (2019): Edição Especial - Hermenêutica e Literatura.

Linguagem, História e Práxis

LINGUAGEM, ARTICULAÇÃO E EDUCAÇÃO

Ralph Ings Bannell

A atividade linguística completa envolve o significado *encenado* (*enacted*), bem como o discurso significativo. O locus primário da linguagem é a conversação, e o locus original disso são os encontros face a face. Mas defini-los (*setting up these*) requer não apenas a expressão de palavras, mas também linguagem corporal, contato visual ou sua ausência, tom de voz. Depende disso que tipo de contato é estabelecido na conversa, qual é a base sobre a qual os parceiros estão¹.

Introdução

A relação entre hermenêutica e educação é geralmente tratada a partir da ideia de interpretação via a linguagem verbal. A obra de Hans-Georg Gadamer é muitas vezes tratada como central à análise da produção de significado via processos interpretativos². É frequentemente observado que é dado destaque à linguagem verbal na obra de Gadamer, especialmente a terceira parte do livro *Verdade e Método*, onde a linguagem é considerada fundante ontologicamente e epistemologicamente, ideia essa

1 TAYLOR, C. *The Language Animal. The full shape of the human linguistic capacity*. Cambridge, Mass.: Belknap Press, 2016.

2 HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

encapsulada na afirmação do próprio Gadamer³ de que “a única coisa que podemos compreender é a linguagem”⁴. Essa citação de Gadamer se remete à igualmente famosa afirmação de Heidegger de que a linguagem é “a casa do ser do homem”. A interpretação comum é a de que estavam falando da linguagem verbal.

Nesse ensaio vou mostrar que, por mais importante que seja a linguagem verbal na análise do que é ser humano e, portanto, na formação humana através da interpretação, temos que incluir nossa capacidade de compreender o mundo e de produzir sentido⁵ sem a linguagem verbal e através do acoplamento do organismo com o seu ambiente, especialmente com o corpo e as emoções.

A motivação para a minha análise é a discussão contemporânea sobre a corporificação da mente e da cognição humana, especialmente as chamadas 4Es da cogni-

3 GADAMER, H-G. *Truth and Method*. New York: Continuum, 1994.

4 Também existem interpretações de Gadamer que mostram que a materialidade do mundo e nossa interação com coisas materiais são, também, contempladas por ele nas suas análises hermenêuticas. Ver GADAMER, H-G. Goethe e Mozart. O problema ópera. In *Veritas*, v.65 n. 3, p. 1-8, 2020; RAJOBAC, R. *Música, verdade e método: contribuições para pensar a experiência estética. s/d*; e FLICKINGER, H-G. Música e linguagem. Um complô hermenêutico. In RAJOBAC, R. BOMBASSARO, L.C. (Orgs) *Música, Linguagens e Sensibilidades*. Ensaios. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021.

5 A expressão “produzir sentido” aqui deveria estar compreendido no sentido de constituir o mundo no processo de compreendê-lo. Como veremos, é perto da ideia de “bring forth a world” característica do processo de sense-making do Enativismo, uma vertente central aos novos estudos da mente humana.

ção^{6,7}. Nesse texto, vou me focar nas tentativas de analisar a continuidade entre a linguagem e a vida corporificada e enativa do ser humano⁸.

Os últimos trinta anos trouxeram o que pode ser compreendido como uma mudança de paradigma, ou pelo menos o início de tal mudança, que questiona a centralidade dada à linguagem verbal na filosofia do século XX, tanto na filosofia “analítica” como na filosofia “continental”. Na primeira, a linguagem verbal foi entendida como a condição necessária para tudo e qualquer sentido, desde

6 NEWMAN, de BRUIN e GALLAGHER. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2018; BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021.

7 As quatro abordagens mais conhecidas são: *embodied* (corporificada); *embedded* (situada); *Extended* (estendida); e *enactive* (enativa). Outra discussão igualmente importante é a da materialidade e o que um autor chama da “produção da presença” (GUMBRECHT, H-U. *Produção de Presença. O que o sentido não consegue transmitir*. Contraponto/ Editora PUC-Rio, 2010.). Junto com essas discussões, podemos incluir as análises na arqueologia (MALAFOURIS, L. *How Things Shape the Mind. A Theory of Material Engagement*. MIT Press, 2013.) e na antropologia (TORIN, C. *Mente, Materialidade e História: como nos tornamos quem nós somos*. In BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021) que enfatizam a materialidade de coisas e nossa interação com elas. No entanto, não tenho espaço aqui para entrar nessa questão tão interessante.

8 TAYLOR, 2016; Di PAULO, E. A., CUFFARI, E., De JEA-GHER, H. *Lingusitic Bodies*. The continuity between life and language. MIT Press, 2018.

o trabalho de Frege⁹ e o trabalho inicial de Wittgenstein¹⁰ até seu trabalho tardio^{11,12}. Na segunda, o impulso vem principalmente da tradição hermenêutica de filósofos tais como Hamann, Herder e von Humboldt, junto com a hermenêutica filosófica de Heidegger, Gadamer e Habermas¹³.

Como a mudança de paradigma das últimas décadas desafia os preceitos centrais da hermenêutica filosófica? Como suas implicações afetam análises da educação pensadas a partir da ótica hermenêutica? Meu argumento nesse texto será que precisamos alargar o conceito de interpretação, para incluir a produção de sentido por acoplamento com o mundo material e não somente pela mediação da linguagem verbal, para capturar as maneiras pelas quais o ser humano compreende o seu mundo. Igualmente, precisamos incluir elementos do corpo e do mundo material nas análises em educação.

9 FREGE, G. *Philosophical writings of Gottlob Frege*. Trans. P. Geach & M. Black. Oxford: Blackwell, 1966.

10 WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Ed e trans. D.F. PEARSON & B.F. McGuinness. London: Routledge & Kegan Paul, 1922.

11 WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 1974.

12 A predominância da filosofia da linguagem contribuiu muito para consolidar essa perspectiva na filosofia analítica. Para uma crítica, ver JOHNSON, M. *The Meaning of the Body*. Aesthetics of Human Understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2007; JOHNSON, M. *Embodied Mind, Meaning, and Reason*. *How our bodies give rise to understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

13 Habermas também compartilha com a ideia de que não há como separar nosso entendimento do mundo da linguagem verbal. Ver HABERMAS, J. *Truth and Justification*. MIT Press, 2004.

Humanos como animais auto-interpretativos

Vou focar na obra do canadense Charles Taylor, porque, embora começando com uma ênfase mais na linguagem verbal¹⁴, com sua ideia de que somos animais “auto-interpretativos” e que a interpretação e a linguagem verbal são centrais à compreensão do que é ser humano, na sua obra mais recente¹⁵ ele tem mostrado a inclusão do corpo e da materialidade como elementos centrais à caracterização do “animal de linguagem”.

Taylor é um filósofo que captura a profundidade da natureza humana nos seus escritos. As descrições fenomenológicas dele do que é ser um humano revelam aspectos centrais do que somos. Seguindo a linha do pensamento de que somos animais autointerpretativos (*self-interpreting animals*), somos sempre engajados em avaliações fortes (*strong evaluations*) a partir de uma sensibilidade ao mundo que adquirimos com a linguagem. Uma das teses mais fortes da sua análise é a de que a linguagem – no sentido amplo e não somente a fala – é constitutiva da nossa maneira de ser e de expressar.

Para desenvolver seu argumento, Taylor faz uma distinção entre o que ela chama de teorias designativas e o que chama de teorias constitutivas de linguagem. Representantes das primeiras são Hobbes, Locke e Condillac. Representantes das últimas são Hamann, Herder e von

14 TAYLOR, C. Self-Interpreting animals. In *Philosophical Papers*, vol 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1985a; TAYLOR, C. Humana Language and Agency. In *Philosophical Papers*, vol 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b; TAYLOR, C. Rationality. In *Philosophical Papers*, vol 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1985c; TAYLOR, C. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

15 TAYLOR, 2016.

Humboldt, mas também Heidegger, Gadamer, Merleau-Ponty e Wittgenstein. Não vou entrar na exegese desses autores, porque meu objetivo não é a hermenêutica no sentido da interpretação de autores e suas obras, mas na hermenêutica no sentido da importância da interpretação e da linguagem para compreender o que é ser humano e como compreendemos a formação humana.

A diferença central dessa distinção é que as teorias descritivas pressupõem uma concepção monológica do ser humano, capaz de autossustentabilidade, que, depois de ser formado, pode entrar em relações com outros indivíduos para formar grupos e comunidades de vários tipos.¹⁶ O que essa concepção deixa de compreender, segundo Taylor, é que pressupõe o que tenta explicar, ou seja, a capacidade de interagir e de comunicar. Quando Locke, por exemplo, diz que a palavra é o termo que damos uma ideia impressa na mente e, portanto, podemos escolher qualquer palavra que quisemos para representar a ideia, ele pressupõe a singularidade da ideia e a sua separação do conjunto de ideias que forma o esquema conceitual no qual estamos sendo inseridos, bem como o desvínculo da palavra de uma linguagem que já tem seus significados. Em outras palavras, a análise é atomística, começando com algo singular para chegar a sentidos compartilhados.

Contrário a essa análise atomística, Taylor adota uma análise holística, que começa com o que temos em comum com nossa comunidade para chegar ao indivíduo enquanto organismo individuado do seu ambiente. Ele argumenta que essa ideia foi elaborada por Hamann, na sua crítica ao Kant, bem como por Herder e seu conceito de

16 Essa é a concepção do ser humano das teorias de contrato social bem como as teorias da linguagem de Hobbes, Locke e Condillac, entre outros.

“reflexão”, para depois ser elaborada mais por von Humboldt e, em tempos mais contemporâneos, por Heidegger, Gadamer e Wittgenstein, além de outros. Talvez o início dessa maneira de pensar seja na análise de Hegel, no primeiro capítulo da sua *Fenomenologia do Espírito*, quando argumenta que não seria possível nomear uma sensação singular se não já tivermos o conceito da coisa em questão.¹⁷ É aqui que a linguagem entra na sua análise.

Outro aspecto central à análise de Taylor é o de que a linguagem tem duas funções principais: a de descrever o mundo e a de constituir o mundo. Segundo Taylor, a função constitutiva da linguagem é o que permite ter novas experiências e desenvolver novas maneiras de ser no mundo. O mecanismo principal para efetuar essa constituição é o que ele chama de articulação. Algo tem sentido para nós quando tiver certa significância ou relevância em nossas vidas e a linguagem é necessária não somente para acessar essa significância, mas, também, para constitui-

17 O pensamento de Taylor é fortemente influenciado por Hegel. Ver TAYLOR, C. *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. A ideia de que tem que existir um esquema de conceitos anterior a qualquer percepção empírica do mundo é também uma ideia central nos neo-hegelianos John McDowell (MCDOWELL, J. *Mind and World*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.) e Robert Brandom (BRANDOM, R. *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*. Harvard University Press, 2000), embora Taylor tem críticas a esses autores. Uma ideia parecida se encontra na crítica do mito do dado (*myth of the given*) de Wilfred Sellars (SELLARS, W. *Empiricism and the Philosophy of Mind*. Harvard University Press, 1997) e sua noção do espaço de razões. A ideia também lembra do argumento contra uma linguagem privada de Wittgenstein (1974). No entanto, como veremos, Taylor ancora todo sentido no corpo e no engajamento corporal e afetivo ao ambiente, algo que esses autores citados não fazem.

-la¹⁸. Assim, o mundo de nossos envolvimento, do que é importante para nossas vidas, é transformado e criado e novos sentidos e avaliações começam a guiar nossa trajetória na vida¹⁹. Esse é nosso mundo da vida (*liebenswelt*), o horizonte ou plano de fundo de onde compreendemos e agimos no mundo. Linguagem é constitutiva no sentido de criar novos sentidos, nos seus modos descritivo e expressivo.

No modo descritivo, a linguagem pode traçar novas topografias. Quando achamos a maneira correta de descrever algo, ou descobrimos uma maneira melhor de descrevê-lo, é possível articular algo sobre o mundo que não estava disponível antes. Esse é o uso de linguagem na ciência, por exemplo, que consegue ampliar nossas descrições de um mundo que já existe. Essa é, sem dúvida, uma maneira nova de entender o mundo, mas não traz nada novo para o mundo. No entanto, no seu modo expressivo, a linguagem permite a emergência de outra maneira de ser, ou seja, a mudança é existencial. Nesse caso, a linguagem pode criar um modo de ser inexistente antes ou modificar um que já existe. É essa função de linguagem que mais interessa Taylor, porque permite modificar o que somos.

Nesse sentido, articular o mundo via linguagem não deixa de ser uma forma de interpretá-lo e é assim que nós nos-tornamos humanos. A ontogênese dessa capaci-

18 Por isso, na nota 2 chamei atenção aos paralelos entre essa teoria e o Enativismo cognitivo.

19 Claro, isso não quer dizer que criamos o cosmos ou o mundo natural, embora podássemos transformar esse mundo com nossas ações. É o mundo humano social, cultural, ético e estético que constituímos, bem como nossa subjetividade. Aqui, o termo 'constituir' está sendo utilizado com o significado dado a ele por fenomenologia.

dade envolve a aquisição da linguagem, desde uma forma de “protoconversaço” do bebê antes de usar a linguagem para descrever o mundo e/ou se expressar até a capacidade plena de usar a linguagem²⁰. Somos o animal que usa linguagem.²¹

Além disso, a capacidade de articular o mundo somente é possível contra um plano de fundo de sentido, um contexto normativo que a fenomenologia chama do mundo da vida (*lebenswelt*). É porque existe esse plano

20 Essa ontogênese é tratada principalmente no capítulo 2 do seu livro *The Language Animal* (Taylor, 2016). Vou dizer mais sobre isso mais adiante.

21 Taylor frequentemente usa uma comparação entre humanos e outros animais para mostrar a capacidade linguística que temos e que os outros animais não têm. Por exemplo, ele diz que animais não humanos somente podem seguir tarefas, tais como seguir um signo para encontrar uma recompensa, mas não podem compreender símbolos e, portanto, entrar na dimensão linguística. Embora essas comparações sejam interessantes, acho que ele exagera na diferença, influenciado demais pela noção de “formas simbólicas” de Cassirer (CASSIRER, E. *An Essay on Man*. Yale University Press, 1944) e as análises de Michael Tomasello (TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, 1999; TOMASELLO, M. *Constructing a Language: a usage based theory of language acquisition*. Harvard University Press, 2003; TOMASELLO, M. *Origins of Human Communication*. MIT Press, 2008). Ele não leva suficientemente em consideração como organismos – humanos e não humanos – produzem sentido sem a utilização de formas simbólicas, inclusive a linguagem. No entanto, não é meu objetivo nesse texto entrar nesse debate. Para uma análise da capacidade de animais não humanos a pensar, ver BERMÚDEZ, J.L. *Thinking without Words*. Oxford: Oxford University Press, 2003. Taylor pode responder dizendo que ele leva em consideração formas simbólicas para além da linguagem verbal, mas, mesmo assim, sua concepção da corporificação do sentido não é suficientemente profunda. Vou falar mais sobre isso em frente.

de fundo que a noção de sensibilidade ao mundo tem uma importância grande na análise de Taylor. Nem sempre conseguimos descrever algo corretamente ou nos expressar de uma maneira que nos permita engajar com o mundo numa maneira plena. Claro, no processo ontogenético essa habilidade se desenvolve, mas até adultos muitas vezes têm dificuldade de compreender o mundo. A sensibilidade ao contexto é uma questão de ser sensível ao que importa para nós, ou seja, as avaliações fortes que guiam nossas vidas. Quando articulamos essas avaliações fortes, e somos capazes de expressá-las, novas maneiras de ser se abrem. E, porque somos sempre imersos em contextos e mundos de vida pré-existentes, não é possível inventar um mundo da vida individualmente. Claro, temos nossa individualidade, mas é sempre algo construído a partir de um contexto compartilhado com outros. A dimensão intersubjetiva precede o individual na ontogênese do indivíduo: o dialógico precede o monológico²². É por isso que Taylor critica concepções monológicas do ser humano, que permitam a possibilidade de uma linguagem privada e da construção do sentido independente dos outros e do ambiente no qual somos situados.

As dimensões de linguagem

O esforço de Taylor é na análise do lugar de linguagem na vida humana. Como já dito, crucial para a sua análise é o conceito de articulação. Uma das suas críticas à concepção de linguagem designativa, mesmo nas suas

22 Ver Di PAULO, E.A., BUHRMANN, T. & BARANDIARAN, X. E. *Sensorimotor Life. An Enactive Proposal*. Oxford: Oxford University Press, 2017, para um pressuposto semelhante.

versões contemporâneas e sofisticadas²³, é que ignora a ideia de que palavras não são arbitrárias, mas indicam o que são utilizadas para descrever. Se fossem arbitrárias, o único fator que inibiria sua substituição por outras seria a convenção do seu uso, que facilita a comunicação. Também, se fossem arbitrárias, seu sentido residiria somente no objeto designado ou na ideia que fica na mente independente da palavra que a designa (como na teoria de linguagem de Hobbes e Locke, por exemplo). Se não fossem arbitrárias, a própria palavra seria (parcialmente) constitutiva do seu significado. É isso que Taylor quer dizer com o termo ‘figurativo’²⁴.

Assim, o uso de metáforas, por exemplo, não somente estende um significado pela substituição de uma expressão designativa por outra, mas cria um significado novo, que não existia antes da criação da metáfora. Assim, permite uma nova maneira de olhar para o mundo pela extensão dos poderes expressivos da linguagem. Oferece uma forma de articulação que é ‘figurativa’.

Taylor apropria o trabalho de Lakoff e Johnson²⁵, bem como o de Gibson²⁶ para focar no que ele chama de “sentidos humanos”. Esses são os sentidos que coisas têm

23 Que incluem segundo Taylor, a análise de Frege (1966) e Davidson (DAVIDSON, D. *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Oxford University Press, 1984).

24 O termo “figurativo” aqui não quer dizer um adorno ou algo que poderia ser dispensado e a linguagem ainda expressa o mesmo sentido. Pelo contrário, é algo que acrescenta novo significado. Infelizmente, tanto o termo em inglês quanto a sua tradução para o português pode enganar um leitor.

25 LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

26 GIBSON, J.J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press, 2015.

para nós por causa da nossa interação corporal e afetiva com o mundo; são sentidos que chamam nossa atenção “em nossas relações com [as coisas]”. Em outras palavras, “estão intrinsecamente relacionados ao nosso modo de agir como agentes corporais no mundo”²⁷. Taylor chama esses sentidos de um entendimento do mundo, mas implícito: “essa compreensão está enraizada em nosso saber-fazer corporal, que nos permite abrir caminho dentro e ao redor de nosso entorno imediato e lidar com os objetos que aparecem”²⁸. Então, “affordances”, para usar o conceito de Gibson²⁹ e Gibson e Dick^{30 31}, têm sentido para nós. Também têm valência, no sentido de que nos chamam para engajar com elas ou não. Portanto, “nossa primeira maneira de articular as coisas pode ser moldada por seu significado para nós em nossas relações com elas.”³². O importante aqui é que é uma maneira de articular coisas, para elas terem sentido para nós, mesmo sem o uso de linguagem verbal.

Parte do argumento de Taylor aqui é que não é possível se livrar de metáforas e tropos completamente, nem no modelo descritivo de linguagem e menos ainda no constitutivo. Não existe uma linguagem puramente literal, que pode descrever o mundo sem metáforas, por exemplo. Taylor aceita o argumento de Lakoff e Johnson de que existem metáforas cognitivas, que moldem nosso

27 TAYLOR, 2016, p. 149.

28 Idem, p. 148.

29 GIBSON, 2015.

30 GIBSON, E J. & PICK, A, D. *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

31 Também ver HERAS-ESCRIBANO, M. *The Philosophy of Affordances*. Pelgrave Macmillan, 2019.

32 TAYLOR, 2016, p. 153.

entendimento do mundo, até na ciência. Nossa linguagem é cheia de tropos que se referem a ‘A’ através de ‘B’. Quando assumimos a ideia de que podemos descrever o mundo somente por uma linguagem literal e sem tropos, está estabelecida uma normatividade tanto criticada por Wittgenstein, quando ele criticou a tendência de sempre entender o mundo – e a linguagem – no modelo descritivo e objetivo. Mas vai além disso, argumentando que tal modelo não existe, nem nas áreas de entendimento que supostamente o emprega, como a ciência. Tal modelo distorce a linguagem, porque esconde dois pressupostos problemáticos. (1) palavras sempre designam algo que já chamou a nossa atenção; (2) a dimensão ‘figurativa’ da linguagem não acrescenta nada à nossa descrição do mundo, somente ajuda a registrar reações emocionais ou sentimentos puramente subjetivos sobre ele.

O ponto principal de Taylor aqui é o de que muitas vezes não identificamos o objeto antes do uso da linguagem para descrevê-lo.

há casos em que sentimos que há algo novo a ser dito. Isso pode ser a princípio incipiente; estamos tateando por algo, não sabemos bem o quê. E então cunhamos uma nova expressão que resolve essa tensão. Encontramos a palavra “certa” (...) os neologismos de que estou falando (...) traduzem o fenômeno com precisão; eles “encaixam”, “retratam”, em suma, “*figure*”³³ isso. Não há momento de nomeação explícita. Eles são oferecidos, e imediatamente compreendidos, e passam a fazer parte da linguagem³⁴

33 Deixei esse termo no original em inglês devido à dificuldade de tradução, mencionado em nota 14.

34 Idem, p. 137.

Tais neologismos são articulações, no sentido que Taylor quer dar essa palavra. Quando entendemos algo (A) através de uma fonte (B), como em metáforas, estamos diante de essa forma de articulação. Em suma, a linguagem constitui o significado e não somente representa algo já conhecido. Esse é um uso criativo de linguagem, não acessível ao modelo designativo.

Apoiando-se no trabalho de Lakoff e Johnson, Taylor argumenta que algumas metáforas são o que ele chama de “*templates*”. São “*figurings*” que são sistemáticos e não isolados e singulares. Também seguindo as ideias de Lakoff e Johnson, Taylor diz que nosso entendimento de coisas é sempre cercado por uma penumbra de significados, muitos dos quais são inarticulados em primeira instância. Essa ideia nos lembra a de Dewey³⁵, de que somos sempre imersos numa situação, que tem qualidades sentidas que a permeiam, dando uma qualidade ao todo. Para Dewey³⁶, começamos a discriminar objetos e seus sentidos somente dentro de uma situação. Johnson³⁷ segue Dewey aqui, argumentando que há um entendimento estético que vem em primeiro lugar, antes de qualquer entendimento

35 Ver DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1916/ 1944; DEWEY, J. *Experience and Nature*. *The Later Works*, Volume 1, edited by Jo Ann Boydston. Southern Illinois University Press, 1926/ 1981; DEWEY, J. *Qualitative Thought*. In *The Later Works*, Volume 5: 1929-1930. Edited by Jo Ann Boydston. Southern Illinois Press. 1930/ 1984.

36 DEWEY, J. *Art as Experience*. Penguin Group, 1934/ 1987. Vol. 4 *The Later Works*, 1925-1953. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938/ 1991.

37 JOHNSON, M. *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987; THOMPSON, E. *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. London: Belknap, 2007; THOMPSON, 2017.

mais elaborado. Ambos ancoram esse entendimento no corpo e seus movimentos, algo ecoado por Taylor³⁸ quando diz que “essa compreensão está enraizada em nosso saber-fazer corporal, o que possibilita é fazer o nosso caminho dentro e ao redor de nosso entorno imediato, e lidar com os objetos que aparecem nele”.

Significados nesse sentido são primordiais e inescapáveis. Exemplos de tais “templates” incluem distinções como “para cima” e “para baixo” ou “ao alcance” ou “fora do alcance”. Johnson e Lakoff³⁹ já tenham elaborados vários outros significados básicos, “que estão intrinsecamente relacionados ao nosso modo de ser como agentes corporais no mundo (...) porque o saber-fazer que os faz figurar em nosso mundo está em certo sentido no corpo (...) Nossa experiência disso é corporal; pode-se dizer que o corpo sabe”⁴⁰. Embora Taylor prefira o termo “*templates*” em vez do termo empregado por Lakoff e Johnson, que é “esquemas sensório-motores”, ela concorda que são fundamentados em nossa intencionalidade motora e que são, eles mesmos, uma forma de entender o mundo. Ele explicitamente endossa a hipótese de que: (1) contribuem à maneira pela qual dividimos nosso mundo fenomenal, reconhecendo objetos, ações, vínculos causais e maneiras de ser afetado pelo mundo; (2) oferecem *templates* pelos quais podemos estruturar e fazer sentido de dimensões mais complexas da nossa experiência, especialmente pelo mecanismo de projeção metafórica⁴¹. Essa projeção estende o significado em maneiras novas. Para dar um exemplo, nossa experiência de equilíbrio é corpo-

38 TAYLOR, 2016, p. 148.

39 LAKOFF & JOHNSON, 1980.

40 TAYLOR, 2016 p. 149.

41 Idem, p, 150.

ral, mas pode ser estendida para ter a experiência de equilíbrio em outras coisas, por exemplo uma personalidade, uma vida e assim por diante.

Embora o interesse de Taylor nesse nível mais básico de entendimento seja na sua “relevância para a nossa compreensão da linguagem”⁴², é interessante que sua análise de articulação já vai além do uso de linguagem verbal. Claro, a linguagem verbal permite articulações mais detalhadas e sofisticadas, sem dúvida, mas reconhecer um sentido pré-linguístico já distancia esse autor de outros que insistem que qualquer sentido exige a linguagem verbal. Aqui, não é a linguagem verbal que media a produção de sentido, mas a experiência de lidar com o mundo. Vou voltar a esse assunto mais adiante.

A normatividade na produção desse sentido não é dada pelas regras semânticas para a produção de afirmações corretas, como, por exemplo, nas condições de verdade de um ato de fala assertiva. São as *affordances* que o mundo de objetos e outras pessoas nos oferecem, bem como as interações que temos com eles, que vão determinar os objetos, ações ou eventos que são reconhecidos num nível básico.⁴³ As normas da produção de sentido estão estabelecidas através da interação constante entre o

42 Idem, p. 148.

43 Taylor se refere ao trabalho de Rosch e colegas, que identificarem categorias básicas de coisas que são consistentes entre culturas. Ver ROSCH, E., MERVIS, C, GRAY, W, JOHNSON, D. & BOYES-BRAEM, P. Basic objects in natural categories,. In *Cognitive Psychology* 8, p. 382-439, 1976. É interessante observar que Rosch é um dos autores de um livro que fundou o enativismo (VARELA, J.F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. *The Embodied Mind. Cognitive Science and human understanding*. MIT Press, 1991.), uma abordagem que tem afinidade com a de Taylor. Ver também Di Paulo et al, 2018.

organismo e o seu ambiente. Di Paulo e colegas⁴⁴ chamam o processo de produção de sentido de “*sense-making*” que, nesse nível mais básico, é uma característica de muitos organismos além de seres humanos, porque não envolve a linguagem verbal ou até algo análogo à linguagem verbal, que representa ao mundo e tem condições de verdade.

No entanto, cabe aqui também a ideia de que há uma maneira correta de dizer coisas, de expressar sentido. As normas que determinam se um sentido é correto ou não são produzidas na história das interações dos organismos com o seu ambiente⁴⁵. É por isso que não é possível um indivíduo dar um sentido puramente singular a um objeto, ação ou evento, porque mesmo “sentidos humanos” mais básicos são compartilhados entre pessoas que habitam o mesmo “*umwelt*”⁴⁶. Há variações entre espécies e, no caso de humanos, entre grupos diferenciados por seu contexto físico, cultura etc., mas, dentro de um grupo qualquer, sentidos são sedimentados no que a fenomenologia chama de mundo da vida (*lebenswelt*).

44 DI PAULO et al, 2017; 2018.

45 É interessante notar que Merleau-Ponty diz algo parecido sobre a emergência da normatividade do acoplamento do organismo com o seu ambiente: “cada organismo, na presença de um dado *milieu* tem suas condições ótimas de atividade e sua maneira própria de realizar equilíbrio,” e cada organismo “modifica seu *milieu* segundo as normas internas da sua atividade” (MERLEAU-PONTY, M. *The Structure of Behaviour*. Pittsburgh: Duquense University Press. 1969, pp. 148, 154).

46 *Umwelt* é um conceito de Uexküll (UEXKÜLL, J. J. von. *A Foray Into the Worlds of Animals and Humans: With a Theory of Meaning*, translated by Joseph D. O’Neil, Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2010), que quer dizer ‘nicho’, ou seja, o ambiente no qual o organismo pode sobreviver e que é (parcialmente) construído pelo próprio organismo.

Taylor argumenta que seres humanos têm uma sensibilidade à relevância dependente-do-contexto de sentidos e que esse contexto é estruturado normativamente. Além disso, ele argumenta que essa sensibilidade é uma questão de adquirir a linguagem, no sentido amplo que ele elabora e que vou expor em mais detalhes abaixo.

Como dito acima, “sentidos humanos” (*human meanings*) ou “sentidos metabiológicos” (*metabiological meanings*) não são aqueles expressos numa linguagem descritiva, onde o significado é separado do significante. Essa dimensão da linguagem é muito importante, claro, levando-nos a descrever o mundo independente de maneiras cada vez mais detalhadas e corretas. Nesse caso, o objeto é independente de nós, no sentido de que não é constituído por nós ou por nossas tentativas de articular nossa descrição dele. Sentidos humanos, por outro lado, não são independentes dos seus objetos; na medida em que conseguimos articular o significado melhor, mudamos o próprio objeto. Aqui, a linguagem é constitutiva e não puramente descritiva.

Para entender essa diferença, pense no caso do cientista que está tentando encontrar uma maneira de descrever um fenômeno melhor que outros cientistas, ou dar um nome para uma nova espécie de animal. Ele tenta achar a melhor maneira de descrever o fenômeno ou nomear a espécie e, quando consegue, ele sente que a descrição é a correta. Mas a melhor descrição ou nome não muda o objeto. Agora, pensa em outro caso onde a dificuldade não é em nomear ou descrever algo que já existe independente da descrição ou nome. Pelo contrário, é a tentativa de articular algo que sentimos vagamente ou que nos ameaça ou impede nossos propósitos etc. Esses significados estão

sentidos. Aqui entra a dimensão afetiva. O sentido ou emoção é, muitas vezes, uma maneira de ser consciente do objeto intencional. Esse sentido é o que Taylor chama de “intuição sentida” (*felt intuition*). Sentidos humanos são aqueles que não podem existir sem esse efeito, sem ter a experiência de ser afetado por eles. Por exemplo, alguém pode sentir uma insatisfação geral e vaga na companhia de outra pessoa, mas não saber o porquê desse sentido. Tentar esclarecer esse sentido é um processo de articular o significado da pessoa para nossa vida ou a relação que temos com aquela pessoa etc. O ponto principal é que esse esforço de articular o significado pode transformar a própria relação entre as pessoas, mudar o objeto intencional. Articulação, nesse sentido, pode constituir e transformar o mundo de maneiras que uma mera descrição melhor de algo que já existe não pode.

Esse aspecto de intuição sentida é muito importante para Taylor, porque acompanha a formulação de sentidos humanos e, mais que isso, opera como uma espécie de validação dos significados articulados. Sabemos quando chegarmos a uma formulação correta porque sentimos que é correta. Ora, o contexto ou situação (para usar um termo de Dewey) na qual agimos compõe-se de uma meada ou feixe de sentidos desse tipo. Nascemos dentro de um contexto de sentidos humanos e somos inseridos nesse contexto enquanto crianças. O processo de desenvolvimento é, parcialmente, o processo de discriminar entre sentidos e de aprender a articulá-los. Esse processo é o de constituição de novos sentidos e/ou de sedimentar e articular sentidos existentes na situação.

o que isso significa é que não há acesso *desapaixonado* a esses significados; que no caso da

primeira pessoa, para que sejam significados para mim, valores que reconheço e que me movam, tenho que experimentar a intuição sentida deles⁴⁷

Claro, tais sentidos humanos e suas intuições sentidas não são universais. Variam entre culturas e subculturas e até entre membros da mesma cultura. Ou, quando são universais, tais como orgulho ou vergonha, as situações que evocam tais emoções variam entre culturas; os objetos de orgulho ou vergonha não são os mesmos. Aprendemos as formas de expressar essas emoções junto com outros significativos, tanto em termos de comportamento como os termos necessários para se referir a elas. Nesse sentido, outros significativos, inclusive pais e professores, ajudam moldar a geografia emocional da nossa experiência, nos ajudam a articular e discriminar entre os sentidos humanos.

Segundo Taylor, então, sentidos humanos sempre formam constelações ou feixes. Mas não são imutáveis. Não somente culturas podem mudar a configuração das constelações, mas um indivíduo pode fazer isso ao longo da sua vida. No entanto, existe uma normatividade aqui; sentidos humanos e suas formas de expressão são muitas vezes sedimentadas em culturas e subculturas. Isso não quer dizer que não podem mudar; articulação – no nível individual e coletivo – pode mudar um sentido humano e, portanto, o feixe do qual faz parte. Mas sentidos humanos e valores fortes geralmente são parte de uma cultura e têm uma função normativa para regular nosso pensamento e ação. Essa observação de Taylor nos leva à questão da possibilidade de errar em nossos sentidos humanos ou nossos esforços de articulá-los. Ou seja, podemos levantar

47 TAYLOR, 2016, p. 183.

a pergunta: o que faz com que alguns sentidos e suas expressões sejam válidos e outros não? E essa pergunta, por sua vez, levanta outra sobre a possibilidade e a necessidade de aprender quais são mais válidos ou apropriados em determinados contextos.

A questão da validade na lógica descritiva de linguagem, onde o objeto é independente da maneira de descrevê-lo, é mais fácil de entender. Ver coisas mais claramente aqui é uma questão de ter uma descrição mais fiel ao objeto, porque a descrição não altera o objeto. Na lógica constitutiva da linguagem, a questão de validade é bem mais complexa, porque o objeto pode mudar durante o processo de tentar articular o sentido ou valor em questão. Ou seja, não é somente uma mudança na descrição, mas uma mudança na realidade também⁴⁸. Como podemos falar em validade nesse caso? Como podemos falar em “acertando as coisas”?

Aqui Taylor oferece um critério de validade interessante. Ele diz que a intuição sentida é o que nos mostra quando estamos acertando nossa percepção do significado de algo para nossas vidas. Quando nossas intuições sentidas são enfraquecidas ou nos leva a ter dúvidas sobre algo, podemos dizer que estamos avançando em nossa tentativa de articular o que é correto sobre valores e sentidos humanos.

[A] confiança de que estamos avançando vem da própria transição. Sentimos que apreendemos

48 Claro, estamos falando aqui da realidade humana – o que pode ser nomeado o mundo subjetivo e social - e não a realidade empírica. As ideias de Taylor não implicam num antirrealismo científico, nem nas ciências humanas e sociais, dado a semi-estabilidade de valores e sentidos humanos quando estão sedimentados num mundo de vida.

melhor a realidade quando superamos alguma confusão (...), ou passamos a ter uma visão mais ampla ou abrangente das coisas (...). A confiança é baseada, em primeiro lugar, em nosso senso de transição como uma redução de erros, e não em nossa comparação de duas tomadas, antes e depois, com alguma realidade independente⁴⁹

Obviamente, aprender, nesse sentido, envolve uma sensibilidade perceptiva ao mundo bem diferente da percepção necessária para acertar numa descrição de um objeto ou realidade independente.

Há aqui, obviamente, uma certa circularidade característica da hermenêutica. Como Taylor⁵⁰ diz: “esse domínio [dos significados humanos - RB] só se abre para nós pela articulação de meadas de significados interligadas; e (...) novos insights que remodelam a meada só são conquistados por meio de nova articulação”. Mas essa circularidade não é viciosa, como num argumento circular, quando pressupomos a conclusão num das premissas. Articulação, nesse sentido, não volta para suas premissas, mas avança na direção de uma melhor expressão dos sentidos humanos e valores que guiam nossas vidas.

A hermenêutica do corpo, da afetividade e da arte

Então, o poder constitutivo da linguagem opera na área de sentidos humanos, ou “sentidos metabiológicos”, e nas intuições sentidas que temos deles. Mas pode parecer estranho falar de linguagem aqui e de intuições que sentimos. Obviamente, linguagem aqui é um conceito muito

49 TAYLOR, 2016, pp. 198-199.

50 Idem, p. 200.

mais abrangente que linguagem verbal, embora inclua a expressividade de palavras. E o papel do corpo é fundamental, também, no sentido de que é a experiência corporal que fundamenta uma convicção de que estamos no caminho certo na articulação do que é importante para nós.

Essa confirmação experiencial de sentidos humanos é central à análise de Taylor. Mas, sendo uma perspectiva hermenêutica, sempre há a possibilidade de uma hermenêutica rival, que pode dar conta dos sentidos de uma maneira melhor, entre variedade de sentimento e de ação, por exemplo.

[E]xplicar a ação humana, ou reação, respostas, atitudes, envolve não apenas identificar suas causas; também requer que entendamos essas ações e respostas. Fazer sentido significa tornar as ações/respostas compreensíveis, mas em um sentido particular de «compreensão», que poderíamos chamar de «compreensão humana»⁵¹

O raciocínio hermenêutico envolvido aqui pode ser direto ou indireto, segundo Taylor. O indireto é quando elaboramos argumentos hermenêuticos para arbitrar entre perspectivas diferentes, que podem envolver uma etiologia de determinados valores ou sentidos, bem como uma perspectiva ética ou até filosófica. O caminho mais direto é quando conseguimos desenvolver intuições novas ou confirmar intuições que já fazem parte da nossa tradição. Nossas intuições sentidas são, portanto, sujeitas a serem modificadas pela razão; não são aspectos separados da racionalidade humana e hermenêutica.

Novos sentidos podem surgir, então, via articulação, mas não somente verbal. Aqui o corpo entra na aná-

51 Idem, p. 2017.

lise. Expressões corporais são constitutivas também. Aqui Taylor fala da *enactment*⁵², termo que lembra a abordagem enativista na filosofia da cognição⁵³. Taylor, como outros teóricos de enativismo, coloca *enactment* num nível menos articulado que a articulação verbal, e sugere uma escada de expressões articulativas. O primeiro degrau é composto de enactments através de expressão corporal; depois vem articulação verbal de algo específico, como um termo, por exemplo; no final há uma articulação mais elaborada de uma meada de sentidos que formam uma constelação.

De uma maneira que remete à análise do corpo na cognição de John Dewey e Mark Johnson, Taylor afirma que todos os degraus estão envolvidos quando entendemos o significado de algo. O entendimento corporificado não está deixado para trás quando subimos a escada para degraus acima.

[O]riginalmente aprendemos o que é amor, respeito, consideração, generosidade e coisas semelhantes por meio de gestos e ações corporais: segurar, acariciar, atender e ouvir, e assim por diante. Nossa compreensão dos gestos, por exemplo do amor, evolui, mas nossa compreensão do amor permanece ancorada neles⁵⁴

52 Utilizo o termo em inglês, sem tradução, porque a tradução para o português é controversa. ‘Enact’ é um verbo em inglês que quer dizer mais que atuar ou interpretar. É algo que envolve o corpo e seus movimentos na sua interação ou acoplamento com o mundo.

53 Representantes dessa abordagem são: Varela, Thompson e Rosch, 1991; Thompson, 2007; Di Paulo et al, 2017, 2018; Gallagher, 2017. Há também a vertente de enativismo radical. Ver HUTTO, D.D. & MUIN, E. *Radical Enactivism, Basic Minds without Content*. MIT Press, 2013.

54 TAYLOR, 2016, p. 225.

Na sua discussão, Taylor⁵⁵ faz o ponto importante que “nem toda criação de significado relevante à linguagem tem a estrutura do signo, a estrutura de representação”. A expressão não significa algo separado dela; é o sentido sendo expresso.

Então, os três níveis de articulação se relacionam um ao outro e a relação é também hermenêutica. Isso quer dizer que os degraus mais altos podem clarificar os mais baixos. Mas Taylor também sugere que os mais baixos podem também iluminar os mais altos, quando nossas intuições sentidas nos dizem que uma interpretação (corporal ou verbal) esteja correta. Quando sentidos novos são introduzidos novos vocabulários são formados, tanto o vocabulário corporal de gestos, expressões faciais, movimentos etc, como vocabulários verbais, como novos termos, conceitos etc, até nossas “paisagens” de significado estão modificadas.

Então, a inovação de sentido pode vir de *enactment*, mas também pode vir da articulação verbal. É por isso que Taylor diz que somente seres que estão na dimensão linguístico, no sentido amplo do termo, podem participar em processos de articulação. “[A] condição para essa pegada de sentido é que já se esteja na dimensão linguística; linguística no sentido mais amplo que inclui linguagem corporal, tom de voz, urgência de comunicação, todo o clima que envolve a troca”⁵⁶. É isso que Taylor chama de nossa capacidade linguística.

Onde a afetividade entra nessa análise? Obviamente, um organismo capaz de interpretação e articulação, nos sentidos elaborados por Taylor, é um organismo que se

55 Idem, *ibidem*.

56 Idem, p. 229.

importa quanto a sua própria vida e ao ambiente na qual é vivida. Um sistema “cognitivo” artificial, embora possa fazer cálculos e até manipular a lógica de descrição – até através da linguagem verbal, como nos sistemas de tradução – não é capaz da lógica constitutiva de linguagem. Nada importa para tal sistema; nada afeta o sistema, no sentido de ser afetado por algo. Somente sistemas cognitivos biológicos têm capacidade linguística plena. Claro, tal capacidade tem níveis; um organismo simples pode fazer sentido no nível de expressão corporal, mas não através da linguagem verbal. Essa capacidade é exclusiva de animais mais avançados⁵⁷.

Voltando à questão de emoções, Taylor argumento que significado emocional pode ser aprendido.

No contexto em que aprendemos, o da comunhão carregada de emoção, “experiência e expressão” [*erleben und ausdrücken*] estão inseparavelmente entrelaçados. Porque nesse espaço de “atenção conjunta” a criança aprende com os pais os nomes distintos e as expressões das emoções. As emoções ganham contornos definidos, e não são apenas distúrbios não estruturados, agitações. (...) nesse processo de definir, nomear, aprendemos a sentir os estados corporais como tendo seu significado emocional⁵⁸

Emoções são aprendidas como corporificadas, como, por exemplo, quando associamos amor com o coração. Localizamos um sentimento num órgão do corpo

57 Não quero entrar no debate sobre a capacidade linguística de primatas não humanos. Taylor acha que não tem uma capacidade linguística, nem no nível gestual e enactiva, reservando essa capacidade somente para humanos. Não concordo com ele nesse ponto.

58 Idem, p. 231.

quando, por exemplo, localizamos ansiedade nas vísceras. “Emoção forte não pode ser separada do corpo”.

Aprendemos a distinguir as emoções pela maneira como as sentimos em nossos corpos e as comunicamos por meio de nossos corpos. Mas também aprendemos a identificar nossos sentimentos corporais e seus “assentos” por meio da linguagem das emoções. Esse processo de definição mútua produz a geografia corporal das emoções, que têm suas “sedes” em determinados “órgãos”. Esses intercâmbios verbais corporais acabam por abrir um campo do dizível e dar-lhe forma⁵⁹

Outra maneira de expressar ou compreender um novo sentido é via arte. A arte “abre acesso a significados que não podem ser disponibilizados de outra maneira”. A obra de arte representa algo, mas não na mesma maneira que uma descrição: ela retrai sem afirmar. Traz algo novo ao mundo, não por *enactment* ou por uma nova afirmativa, mas retratando-o (*portraying it*). Música, por exemplo, “parece romper com toda representação, mas ainda assim pode retratar significado, pode nos dar um sentido de vida que não teríamos de outra forma”⁶⁰. Arte é outra forma de criar significado que não encaixa no modelo de signo e significado.

Ora, embora Taylor elabore uma escada de formas de articulação – do *enactment*, através “representação” (*portrayal*) numa obra de arte, até articulação verbal, quando achamos um novo termo para dizer algo ou uma nova descrição – esse ranking pode ser revertido. Alguns sentidos não podem ser expressos adequadamente na lin-

59 Idem, p. 233.

60 Idem, p. 247.

guagem verbal, mas somente na arte ou no gesto ou outra forma de *enactment*. Para Taylor, todas as formas de expressão têm uma lógica semântica, embora as lógicas sejam diferentes para a forma descritiva e a forma expressiva. No entanto, em alguns momentos ele dá para entender que a forma semântica de expressar sentido não é a única e talvez nem o mais importante.⁶¹ Não tenho espaço para entrar nesse debate, mas é suficiente dizer que, para Taylor, a lógica semântica designativa é diferente da lógica constitutiva. E, quando a validade da primeira é uma questão de suas condições de verdade – se são preenchidas ou não – a validade da última não se refere às condições de verdade, mas às intuições sentidas. Por ser constitutiva, não podemos elaborar condições de verdade de antemão, porque o processo em si pode modificar a realidade que tenta expressar. Sentimos quando a expressão atinge sua função de esclarecer nossa vida, ou uma parte dela, individualmente ou coletivamente. Quando o significado criado faz sentido de nossas vidas, então é ratificado pela intuição sentida.

Hermenêutica e educação

Se algo como a análise de Taylor acerca da linguagem e seu papel constitutivo é correto, as implicações para educação são da maior importância. Em primeiro lugar, como Taylor⁶² diz, “uma criança não pode ser induzida à linguagem sem também ser induzida a (alguns) signifi-

61 Claro, é central na ciência e em nossas tentativas no cotidiano de descrever coisas numa maneira mais fiel aos fatos. Isso é importante na vida humana, mas não inclui todos os significados humanos ou as maneiras pelas quais são constituídos.

62 Idem, p. 262

cados humanos, encenada e nomeada, em relações de comunicação intensa”. Tais significados são adquiridos nas interações entre o outro significativo e a criança, inclusive as interações entre o professor e aluno.

Esse processo começa antes da criança consegue falar. Se entendêssemos a linguagem no sentido lato de Taylor, para incluir *enactment* e “protoconversações”, poderíamos dizer que o processo de aquisição de linguagem começa assim que a criança nasce⁶³. Atenção conjunta com a cuidadora é essencial para a aquisição de linguagem, um foco comum que Bruner (apud Taylor, 2016, p. 53) chamou de *formats*. Essa forma de interação também é onde a criança é apresentada a palavras e a outros elementos da fala. Mas é, além disso, onde um vínculo emocional necessário para o desenvolvimento saudável da criança é formado. É nesse processo que a criança aprende a discriminar suas próprias necessidades e respostas emocionais ao mundo. A cuidadora ajuda a criança a identificar as suas necessidades e os seus desejos e como podem ser atendidas ou não. Esse processo é descrito por Taylor como uma *protointerpretação* das necessidades da criança, que a ajuda a dar forma a suas emoções e necessidades. Utilizando uma expressão de William James, poderíamos dizer que a criança nasce num “*blooming, buzzing confusion*”, que é sua primeira experiência, e que a interação com cuidadoras é o que promove o processo de discriminação necessário para identificar objetos e eventos no mundo, com suas propriedades e relações. Dewey desenvolveu mais essa ideia, falando da situação na qual nascemos, que, embora tenha qualidades sentidas, é algo indiferenciado. Perceber o mundo é uma questão de discriminar entre os objetos

63 Alguns diriam até antes do nascimento, no útero da mãe.

que estão na situação, ajudado por outros que já estão inseridos nela. Aprendemos a perceber o mundo; não é algo que vem na primeira instância da vida. Poderíamos dizer, pegando o conceito de *affordances* de Gibson⁶⁴, que aprendemos quais *affordances* o mundo tem. Essa também é uma aprendizagem⁶⁵.

Esse processo de discriminar o que o mundo tem ou oferece a nós continua, especialmente em situações novas. Todo mundo já teve a experiência de chegar a um lugar novo – pode ser um novo emprego, lugar onde ir morar, etc. – e, na primeira instância, ter dificuldade em encontrar coisas, saber a onde ir etc. No entanto, com tempo e familiaridade, começamos a aprender a “geografia” do lugar e, portanto, aquilo que oferece para nós.

Mas esse processo não se aplica somente às necessidades orgânicas do ser humano, mas também suas necessidades emocionais, aprendendo uma linguagem de gestos, de expressões emocionais etc. É também um processo de aprender as normas que regem interações entre pessoas na cultura ou sociedade onde a criança cresce. Nesse processo, a criança está aprendendo uma sensibilidade necessária para conviver com outros e, portanto, adquirir equilíbrio na sua própria vida.

Tomasello⁶⁶ cita a habilidade de entender as intenções comunicativas de outros como a capacidade essencial para adquirir a linguagem. Aqui o conceito de “teoria da mente” é geralmente evocado para nomear essa capacidade de entender as intenções de outro (ou outras mentes como às vezes é dito). Há uma controversa sobre esse con-

64 GIBSON, 1979.

65 GIBSON E DICK, 2000.

66 TOMASELLO, 1999.

ceito, alguns argumentando que é intelectualista demais, pressupondo que a criança pequena, ou até o adulto, sempre lê as intenções de outros por um processo de inferência, ou simulação, a partir das suas próprias experiências. O pressuposto aqui é o de que as intenções são sempre internas ao sujeito, portanto requerendo essa forma de inferência ou simulação para entender o outro. Outro argumento⁶⁷ diz que cognição ou entendimento social (o nome geralmente dado a essa capacidade) é resultado de um sistema dinâmico de interação e coordenação de dois agentes corporificados, durante o qual uma corporificação mútua é criada. Assim, não é necessário supor que existem representações mentais ou processos de simulação e/ou inferência interna ao agente, para explicar essa capacidade.

Taylor desenvolve um argumento compatível com esse quando reclama que o conceito de “teoria da mente” ainda fica preso a um arcabouço monológico, porque fala de crianças ou adultos percebendo as intenções de outras, como se fossem algo trancado por dentro do indivíduo. Quando duas pessoas compartilham a mesma referência, isso não é produto de uma “teoria da mente”, mas sua precondição⁶⁸. Ou seja, a referência em comum vem em primeiro lugar. Gallagher diz algo parecido quando argumenta a favor de uma intencionalidade enativa. A partir do conceito de intencionalidade operativa, da fenomenologia, Gallagher observa que as interações de crianças e seus cuidadores “registrar em uma “linguagem” motora

67 FUCHS, T & De JAEGHER, H. Enactive intersubjectivity. Participatory sense-making and mutual incorporation. IN *Phenomenology and Cognitive Science*. N. 8, 465-486, 2009. Ver também FUCHS, T. Intercorporeality and interaffectivity. In *Phenomenology and Mind*. n. 11 194-209, 2016.

68 TAYLOR, 2016, p. 57.

compartilhada, um sistema sensório-motor cross-modal que, em cada indivíduo, está diretamente sintonizado com as ações e gestos de outros humanos”⁶⁹. Isso quer dizer que existe uma intencionalidade corporal que envolve todos os agentes na interação. É isso que Merleau-Ponty chamou de “intercorporeidade”, que envolve a influência mútua de esquemas corporais. No entanto, não é o caso que uma agente espelha a intenção do outro; a resposta, além de ser recíproca, é dinâmica, onde cada agente recebe a ação do outro como um *affordance* para sua própria ação. Aqui não há simulação ou inferência das ações de outros a partir das do sujeito. Não é o caso que, em primeiro lugar, observamos os movimentos do outro e, depois, inferir o que eles significam ou fazemos uma simulação mental do que eles estão pensando. Nosso engajamento com o outro é baseado em processos sensório-motores. Percebemos as ações e expressões emocionais de outros como formas de intencionalidade porque estamos situados no mesmo ambiente e sujeitos as mesmas *affordances*. Em suma, percebemos a intencionalidade do outro na forma de uma intencionalidade operativa e não por simular ou inferir um ato mental e interno do outro.

No que diz respeito à cognição social, normalmente apreendemos a intencionalidade do outro em termos de sua adequação, seu valor pragmático e/ou emocional para nosso modo particular de ser, constituído pelos objetivos ou projetos particulares que temos (ou compartilhamos) no momento, nosso tomada implícita de normas culturais, nosso papel social ou status, etc., em vez de refletir estados mentais internos ou constituir

69 GALLAGHER, S. *Enactivist Interventions. Rethinking the mind*. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 77

razões explicativas para os pensamentos e ações posteriores do outro⁷⁰

Se algo assim é correto, então podemos ver como a intercorporeidade vem em primeiro lugar, antes da aquisição da fala. Taylor não nega isso (como vimos acima), mas gostaria de afirmar que a preocupação dele com a palavra às vezes não permite que ela desenvolva esse aspecto de “linguagem” na profundidade que merece. Claro, nada disso quer dizer que o que Taylor e outros hermenêuticos dizem sobre a fala não é pertinente e correto. A questão é de elaborar mais a base corporal da própria linguagem verbal, além de dimensões de articulação que somente o corpo pode expressar⁷¹.

A questão aqui não é só a de ontogênese, no sentido que o corpo, seus gestos e emoções, podem vir em primeiro lugar quando a criança é muito pequena, mas, depois disso, é substituído pela fala como mecanismo principal para expressão e articulação. Continuamos utilizando nosso corpo e emoções como mecanismos essenciais na interpretação dos “sentidos humanos” e valores objetos de articulação na teoria de Taylor. Operam até a morte, como foi afirmado por Dewey e analisado em muitos mais detalhes por Johnson⁷² e outros⁷³. O processo de definir e redefinir desejos, emoções, sentimentos etc. continua ao

70 GALLAGHER, 2017, pp. 78-9.

71 Para uma análise detalhada de aspectos corporais de linguagem, ver Di Paolo *et al*, 2018.

72 JOHNSON, 1987, 2007, 2017; JOHNSON, M. A corporificação da linguagem. In BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021.

73 Johnson fala em “Big Babies” quando descreve o papel do corpo no pensamento do adulto.

longo da nossa vida. É o processo, nas palavras de Taylor, de “encontrar os significados que podem fazer sentido - sentido suportável - de nossas vidas”. Aprendemos não somente as palavras necessárias para dar expressão aos sentidos humanos, mas também os gestos e o comportamento necessários para expressar os sentidos constituídos.

Enactment continua como elemento central a constituição da cognição da criança quando cresce. Ritual e brincadeiras são maneiras pelas quais o corpo está central a esse processo de constituição. Quando a criança mostra respeito aos seus pais, por exemplo, ele utiliza o seu corpo, seus gestos etc. tanto quanto palavras, até mais que palavras. Quando tenta imitar algo que aconteceu anteriormente numa “brincadeira” com bonecos, está *enacting* a cena numa maneira que ajuda interpretar e articular os sentidos contidos e constituídos na vida dela. Esse processo de “modelar” algo através do movimento do corpo não é irrelevante ou um mero adendo a um processo puramente intelectual e simbólico de formar representações e inferir ou simular situações a partir delas. É uma parte essencial à articulação e apreensão de sentidos humanos⁷⁴.

Quando crescemos e viramos adultos esse processo não para. Adultos participam em rituais e cerimônias o tempo todo. É uma forma de expressar sentimentos, emoções e sentidos que são dificilmente expressos por palavras somente. Podemos pensar em funerais, cerimônias religiosas, bem como os ritos de processos jurídicos e muitos outros. Além disso, às vezes o sentido de algo somente é articulado através do engajamento com artefatos mate-

74 Vigotski (VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2001), por exemplo, analisou o papel que a palavra tem nesses processos, mas não analisou o papel do corpo, que é igualmente importante.

riais. A pessoa que pega uma roupa do falecido e esfrega na sua cara está articulando o significado daquela pessoa para ela muito mais que palavras podem expressar. Até um poema tem sua sonoridade e, quando lido em voz alta, é uma expressão corporal além de ser linguística⁷⁵.

O ponto principal que quero afirmar aqui é que o corpo e suas emoções são essenciais para expressar e articular sentidos humanos e valores que fazem sentido das nossas vidas. Em muitos casos atuamos o significado tanto se não mais que expressamos em palavras. Como William James disse, “sentimos a sede do pensamento em nosso corpo”. Ou, como John Dewey diz:

Mesmo “o maior filósofo” exerce uma preferência semelhante à de um animal para orientar seu pensamento em direção às suas conclusões. Ele seleciona e deixa de lado enquanto seus sentimentos imaginativos se movem. “Razão” em seu auge não pode atingir uma compreensão completa e uma garantia autônoma. Deve recair sobre a imaginação - sobre a encarnação de ideias com sentido emocionalmente carregado⁷⁶

Podemos estender essa análise ao currículo, nas escolas e nas universidades. Quais são as disciplinas que mais contribuem para nosso esforço coletivo de articular sentidos humanos e valores? São as disciplinas humanas. As disciplinas científicas e a matemática têm como objetivo central oferecer ferramentas para a forma correta de descrever o mundo que existe independente de nós e utilizam, essencialmente, a lógica descritiva mencionada nesse texto. As disciplinas humanas, por outro lado, oferecem

75 Para uma análise da importância da sonoridade de um poema quando falada, ver Johnson, 2018. Para uma análise da sonoridade em geral, ver Rabojac, s/d.

76 DEWEY, 1934, p. 34.

ferramentas e práticas para melhor compreender os sentidos da vida, confirmando alguns, questionando outros e constituindo novos. Estão focadas ao que é correto – ou pelo menos melhor - em termos expressivos.

A arte tem destaque aqui, mas também outras disciplinas cujos objetivos são ajudar alunos compreendem o mundo no qual vivem. Pode incluir aqui as disciplinas de Letras, Filosofia, História e outras. Como já vimos, essa compreensão não é somente sobre como descrever melhor um fenômeno já reconhecido ou que existe independente de nós, numa maneira que satisfaz suas condições de verdade. Nem é também somente uma questão de executar tarefas numa maneira que satisfaz suas condições de sucesso. As disciplinas das humanas buscam significado, ou pela interpretação dos sentidos já existentes ou pela constituição de novos sentidos. Eis a tarefa da dimensão hermenêutica na educação.

Conclusão

Nesse ensaio tentei expor uma compreensão da hermenêutica da educação a partir da obra mais recente de Charles Taylor. Escolhi esse autor porque ele foca na linguagem, comum à hermenêutica, mas se esforça para ampliar o conceito de “linguagem” para incluir outros aspectos para além da fala. No entanto, tentei sugerir que, apesar dos seus esforços de incorporar outros aspectos, é necessário elaborar mais a dimensão da corporeidade e afetividade na análise hermenêutica do sujeito e da sua compreensão do mundo.

Referências

- BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021.
- BERMÚDEZ, J.L. *Thinking without Words*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- BRANDOM, R. *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*. Harvard University Press, 2000.
- CASSIRER, E. *An Essay on Man*. Yale University Press, 1944.
- DAVIDSON, D. *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1916/ 1944.
- DEWEY, J. *Experience and Nature. The Later Works*, Volume 1, edited by Jo Ann Boydston. Souther Illinois University Press, 1926/ 1981.
- DEWEY, J. *Qualitative Thought. In The Later Works*, Volume 5: 1929-1930. Edited by Jo Ann Boydston. Souther Illinois Press. 1930/ 1984.
- DEWEY, J. *Art as Experience*. Penguin Group, 1934/ 1987. Vol. 4 The Later Works, 1925-1953. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938/ 1991.
- Di PAULO, E.A., BUHRMANN, T. & BARANDIARAN, X. E. *Sensorimotor Life*. Na Enactive Proposal. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Di PAULO, E. A., CUFFARI, E., De JEAGHER, H. *Lingusitic Bodies*. The continuity between life and language. MIT Press, 2018.
- FLICKINGER, H-G. Música e linguagem. Um complô hermenêutico. In RAJOBAC, R. BOMBASSARO, L.C. (Orgs) *Música, Linguagens e Sensibilidades. Ensaio*. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021.

FUCHS, T & De JAEGER, H. Enactive intersubjectivity. Participatory sense-making and mutual incorporation. IN *Phenomenology and Cognitive Science*. N. 8, 465-486, 2009.

FUCHS, T. Intercorporeality and interaffectivity. In *Phenomenology and Mind*. n. 11 194-209, 2016. . 11 - 2016, pp. 194-209

FREGE, G. *Philosophical writings of Gottlob Frege*. Trans. P. Geach & M. Black. Oxford: Blackwell, 1966.

GADAMER, H-G. *Truth and Method*. New York: Continuum, 1994.

GADAMER, H-G. Goethe e Mozart. O problema ópera. In *Veritas*, v.65 n. 3, p. 1-8, 2020.

GALLAGHER, S. *Enactivist Interventions*. Rethinking the mind. Oxford: Oxford University Press, 2017.

GIBSON, J.J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press, 2015.

GIBSON, E J. & PICK, A, D. *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

GUMBRECHT, H-U. *Produção de Presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Contraponto/ Editora PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, J. *Truth and Justification*. MIT Press, 2004.

HERAS-ESCRIBANO, M. *The Philosophy of Affordances*. Pelgrave Macmillan, 2019.

HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUTTO, D.D. & MUIN, E. *Radical Enactivism, Basic Minds without Content*. MIT Press, 2013.

JOHNSON, M. *The Body in the Mind*. The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JOHNSON, M. *The Meaning of the Body*. Aesthetics of Human Understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

JOHNSON, M. *Embodied Mind, Meaning, and Reason*. How our bodies give rise to understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

JOHNSON, M. A corporificação da linguagem. In BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MALAFOURIS, L. *How Things Shape the Mind*. A Theory of Material Engagement. MIT Press, 2013.

McDOWELL, J. *Mind and World*. Cambridge. MA: MIT Press, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. *The Structure of Behaviour*. Pittsburgh: Duquesne University Press. 1969

NEWMAN, de BRUIN e GALLAGHER. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

RAJOBAC, R. *Música, verdade e método: contribuições para pensar a experiência estética*. s/d.

ROSCH, E., MERVIS, C, GRAY, W, JOHNSON, D. & BOYES-BRAEM, P. Basic objects in natural categories,. In *Cognitive Psychology* 8, p. 382-439, 1976.

SELLARS, W. *Empiricism and the Philosophy of Mind*. Harvard University Press, 1997.

TAYLOR, C. Self-Interpreting animals. In *Philosophical Papers*, vol 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1985a.

TAYLOR, C. Humana Language and Agency. In *Philosophical Papers*, vol 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b.

TAYLOR, C. Rationality. In *Philosophical Papers*, vol 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1985c.

TAYLOR, C. *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TAYLOR, C. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TAYLOR, C. *The Language Animal*. The full shape of the human linguistic capacity. Cambridge, Mass.: Belknap Press, 2016.

THOMPSON, E. *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. London: Belknap, 2007.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, 1999.

TOMASELLO, M. *Constructing a Language: a usage based theory of language acquisition*. Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, M. *Origins of Human Communication*. MIT Press, 2008.

TORIN, C. Mente, Materialidade e História: como nos tornamos quem nós somos. In BANNELL, R.I., MIZRAHI, M. & FERREIRA, G. (Orgs). *Deseducando a Educação: mentes, Materialidades e Metáforas*. Editora PUC-Rio, 2021.

UEXKÜLL, J. J. von. *A Foray Into the Worlds of Animals and Humans: With a Theory of Meaning*, translated by Joseph D. O'Neil, Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2010.

VARELA, J.F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. *The Embodied Mind*. Cognitive Science and human understanding. MIT Press, 1991.

VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2001.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Ed e trans. D.F. PEARS & B.F. McGuinness. London: Routledge & Kegan Paul, 1922.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 1974.

A HISTORIOGRAFIA FILOSÓFICA E O TEXTO DE FILOSOFIA: DISCUSSÃO SOBRE OS TEXTOS “INÉDITOS”

Leandro de Araújo Sardeiro

A ideia de que a Filosofia não é um conhecimento igual aos demais conhecimentos humanos é aceita e discutida desde os tempos iniciais do seu desenvolvimento. Aristóteles, no primeiro livro da sua *Metafísica*, já chamava a atenção para o fato de que todas os outros saberes seriam mais úteis do que a Filosofia, mesmo que não lhe fossem superiores em importância¹. É justamente essa “falta de utilidade”, tão festejada e cultuada outrora, que faz com que nos tempos atuais a Filosofia esteja sob ataque. Há tempos não se fazia preciso um trabalho tão elaborado, constante e aguerrido de justificação do trabalho filosófico. As instituições voltadas para o seu estudo estão tendo que se reinventar constantemente e explicitar a sua importância, tentando evidenciar uma razão que justifique as suas existências. Pode-se dizer que nem sempre a Filosofia tivera uma aceitação irrestrita entre os estudantes em idade escolar. Para quem atua na Educação básica, é impossível passar incólume aos estudantes sem ouvir ao menos uma vez a frase que interroga: “mas para que serve a Filosofia?”. Esse estudo nasce de uma inquietação haurida de semelhante experiência pela qual o autor passara durante a sua formação. A pergunta “para que a Filosofia?”

1 “Todas as outras [ciências] são, pois, mais necessárias do que ela, mas nenhuma se lhe sobreleva em excelência” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, livro I, cap. 2).

sempre o rondou, desde os tempos do seu estágio docente na Licenciatura, justamente porque percebera cedo que, de modo amplo, o “trabalho do estudioso da Filosofia” se faz predominantemente sobre a “interpretação do texto de Filosofia”. O problema é que, visto de forma simplista, isso gera problemas derivados do fato de que cada cabeça é um mundo diferente de possibilidades. Cada leitor parte de apropriações diferentes sobre o texto e, então, a “História da Filosofia” se apresenta como uma “História das interpretações da Filosofia”. Com o tempo, o amadurecimento formativo do autor o fez perceber que nada disso está errado, mas que é preciso observar adequadamente os diversos problemas que o “texto” de Filosofia nos apresenta. De fato, a “História da Filosofia” nunca deixará de ser uma “História do texto de Filosofia”, mas é preciso perceber que cada “texto” se apresenta de modo diferente e, por isso, a todo instante a “História da Filosofia” deve se reinventar, o que faz com o trabalho dos estudiosos se torne um constante trabalho historiográfico (de ressignificação dos conceitos, de reinterpretação das fontes disponíveis, de reestruturação da cronologia oficialmente aceita etc.). Foi justamente essa inquietação que deu origem ao presente estudo. O nosso trabalho pretende apresentar algumas questões que envolvem um tipo específico de texto com o qual nos deparamos com uma certa frequência no nosso trabalho de “intérpretes”, mas que quase nunca o problematizamos da maneira que penso adequada. Estou falando do texto de Filosofia “inédito”. Entendo dessa forma o texto escrito e estruturado, mas não publicado em vida pelo autor. Para falar sobre tudo isso e mostrar como a proposta brasileira de trabalho filosófico perpassa

essas questões, podemos lembrar um pouco do começo da Filosofia institucional no Brasil².

É inegável o papel formador do Departamento de Filosofia da USP nas discussões brasileiras sobre a Filosofia e sua História. Ele acompanhou de muito perto as transformações nesse campo ocorridas na França da primeira metade do século XX, através da produção conjunta de Alquié, Guérout, Gouhier, Gilson etc. Acredito inclusive que a presença ilustre de alguns desses mestres franceses naquela universidade – como Martial Guérout e Victor Goldschmidt – tenha sido determinante para o destino de boa parcela da historiografia filosófica no Brasil. No início da década de 1960, em texto intitulado “Algumas considerações sobre a Filosofia e o estudo da História da Filosofia no Brasil”, o professor Lívio Teixeira afirma que “[...] nesta faculdade [a Faculdade de Filosofia da USP], não somente a história da filosofia é estudada pelo certificado desse nome, mas que todas as matérias filosóficas são tratadas de um ponto de vista essencialmente histórico”³. A sua idéia de “História” fica bem clara quando ele observa que “[...] antes de mostrar como o pensamento de um filósofo responde a certas condições da época – no

2 O texto seguinte, no qual discuto a relevância do Estruturalismo francês para a formação do pensamento filosófico brasileiro, retoma parte da discussão publicada anteriormente em SARDEIRO, Leandro de Araújo; LOPES, Adriana Alves de Lima. Filosofia ou História da Filosofia? Sobre a tarefa de um professor. In: SANTIAGO, Antônio Charles Almeida; FERRASA, Ingrid Aline; SARDEIRO, Leandro de Araújo (org.). *Laboratório do ensino de Filosofia: ressignificando práticas*. Teresina: EdUESPI, 2021. p. 13-26.

3 TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a Filosofia e o estudo da História da Filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*. n. X, p. 194-201, 2003.

caso de Descartes à ascensão da burguesia no século XVII –, é necessário analisar com exatidão *a estrutura do seu pensamento*”⁴. Em razão dessa marcante presença francesa no seio do pensamento historiográfico-filosófico brasileiro, acreditei ser importante retomar algumas das suas discussões centrais. E em vista de ter sido Guérout um estudioso de grande aceitação nos nossos departamentos, tomei-o como representante da corrente historiográfica à qual me referirei como “estruturalista”.

Ora, discutindo com Guérout, se a própria noção de “História da Filosofia” for pensada a partir do puro universo conceitual do autor, a prática historiográfica pode se satisfazer sem mais com boas edições críticas dos textos analisados e assim justificar a ausência de preocupações maiores sobre todas as questões envolvendo a crítica textual e, em grau ainda menor, a discussão e análise material dos textos investigados. Isso porque, para Guérout, a rede conceitual posta pelas estruturas demonstrativas dos autores impõe-se como realidade para além do próprio autor. Assim, a “matéria-prima” da análise filosófica é o puro texto⁵. Ora, mas acredito ser justamente essa percepção do “texto” como objeto da análise filosófica que está ausente das propostas historiográficas derivadas da matriz guéroultiana. É preciso analisá-las mais de perto. A própria compreensão do fenômeno “texto” mostra-se insuficiente nas discussões do estruturalismo, e isso lhe permite tomar certa distância de uma preocupação mais

4 *Id.*, p. 199, grifo acrescentado.

5 GUÉROULT, Martial. *La méthode en histoire de la philosophie. Philosophiques*. Ottawa, v. 1, n. 1, p. 7-19, 1974. Tradução brasileira: *Método em história da Filosofia*. Traduzido por Leandro A. Sardeiro. *Philosophica: Revista de Filosofia da História e Modernidade*. São Cristóvão, n. 6, p. 129-144, mar. 2005.

acurada sobre as fontes. Guérault⁶ meio que “assume” o texto no contexto da interpretação. A preocupação com o seu estabelecimento, as suas variantes, a sua apresentação material, a sua estematologia e todas as demais discussões oriundas da crítica textual são colocadas em segundo lugar, como algo importante – sem dúvida –, mas de importância menor. Uma coisa é verdade: não há como negar que a proposta de análise colocada por Martial Guérault nos trouxe diversas possibilidades inovadoras de compreensão das questões colocadas em textos de autores importantes, como Descartes, Leibniz, Malebranche etc. Porém, se por um lado somos devedores de todas as vantagens de um poderoso método historiográfico, por outro restamos também herdeiros de todos os seus reveses. Acredito que essa discussão constituiu uma lacuna no Método estruturalista proposto, o que, de forma direta ou indireta, evidencia algumas lacunas de um “modelo” de História da Filosofia muito difundido no Brasil.

A visão estruturalista nos leva a desconsiderar aspectos relevantes de outros domínios da discussão historiográfica, colocados pelas novas discussões acerca do “texto” filosófico na sua apresentação material. Podemos afirmar essas questões a partir de quaisquer tipos de textos encontrados nos *corpi* filosóficos dos autores estudados, mas gostaria de me aprofundar na discussão presente a partir do problema específico derivado dos textos deixados inéditos pelos seus autores. Acredito que a sua problemática coloca ainda mais em evidência as dificuldades de se assumir os pressupostos estruturalistas de modo ime-

6 *Id.*; GUÉROULT, Martial. La méthode en histoire de la philosophie. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l’Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973. p. 17-27.

diato e irrefletido. Ao se pensar a análise filosófica desse tipo específico de texto, os problemas se multiplicam. Tal classe de textos guarda uma série de particularidades que requerem uma atenção especial e que não podem ser resolvidas por uma leitura estritamente estruturalista. Ao não serem observadas, essas particularidades ensejam dificuldades variadas e dão ocasião a um acúmulo por vezes desnecessário de interpretações. Esse será o nosso foco.

I

A busca crescente por instrumentos objetivos de análise na construção da História da Filosofia é um fato. Isso se dá por uma expansão renovada na compreensão sobre o seu objeto privilegiado de estudo: o “texto”. Jean-Luc Marion⁷ acredita que ele deve ultrapassar a materialidade das páginas escritas e discutidas por um autor e se estender a “[...] todas as outras ferramentas que permitem aceder ao texto analiticamente ou estatisticamente”, como os *indices* e concordâncias. Antes dele, André Robinet⁸ já afirmara que os esforços estruturais e genéticos da década de 50 por parte de Guérout, Alquié, Garin, Gouhier, dentre

7 MARION, Jean-Luc. Quelques règles en l’histoire de la philosophie. *Les Études Philosophiques*. France, fasc. 4, oct-dec, 1999. p. 495-510. Tradução brasileira: Algumas regras em História da Filosofia. Traduzido por Leandro A. Sardeiro. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 199-220, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1976/1649>. Acesso em: 17 maio 2020.

8 ROBINET, André. Les éditions des textes philosophiques et scientifiques au XVIIème siècle: Problème de méthode et prospective de recherche. In: CANZIANI, G.; PAGANINI, G. *Le edizioni dei testi filosofici e scientifici del ‘500 e del ‘600*. Milano: Franco Angeli, 1986. p. 49-54.

outros, levaram a “[...] conferir ao conceito de ‘texto’ um valor intra-dimensional que permitiu recuperar a variedade dos textos no século e a diversidade das doutrinas ou das épocas de um autor”. Por essa razão, Robinet⁹ passara a atribuir um valor renovado às contribuições advindas da crítica textual. Afinal, ele compreendeu que “o estabelecimento do texto é o fato primitivo sem o qual é vão prosseguir. *Se os textos não são seguros, o que devem os comentários?*”¹⁰. Essa é uma preocupação constante.

Os avanços proporcionados por Guérault à História da Filosofia se encontram, por outro lado, aquém da determinação objetiva da sua análise. O estruturalismo guéraultiano pressupõe que o objeto da Filosofia é a “Verdade” e que o autor analisado somente consegue expressá-la quando estabelece de modo perfeito as suas relações lógicas no interior de um sistema. O problema é que, ao pressupor essa pretensão sistemática na obra do autor, relega-se a discussão acerca das fontes (leia-se: acerca da determinação do texto do autor) a segundo plano. Creio, no entanto, que para enfatizarmos o caráter histórico dos escritos filosóficos e reavivar uma discussão sobre as suas fontes, seja preciso atentar para as peculiaridades do escrito analisado, submetendo-o a uma eficaz e ampla crítica textual antes mesmo de pressupor nele uma pretensão específica qualquer do autor, principalmente uma pretensão sistemática. O trabalho estrutural se debruça sobre as considerações do autor e busca o nexos indelével entre os seus argumentos, mas não dá a atenção devida

9 ROBINET, André. Peut-on introduire la quantité en histoire de la philosophie ? In : PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l’Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973. p. 179-188.

10 *Id.*, p. 179. Grifo acrescentado.

a peculiaridades como, por exemplo, o suporte material que os veicula. Se o “texto” é o suporte das considerações historiográficas de viés estruturalista, ele deve se constituir como o pilar inconcusso de toda teorização histórica. No entanto, se a História da Filosofia se apresenta, com efeito, como uma “História dos textos de Filosofia”, é preciso compreender o fato “texto” em todas as suas dimensões. Principalmente em relação ao tipo específico de texto que pretendo discutir aqui: o texto inédito. Ao se tratar de um escrito inédito, essas suas peculiaridades adquirem uma importância ainda maior, em razão da falta de certeza sobre o estado final do texto.

Creio que essas questões devam ser todas retomadas no momento de se fundamentar uma prática metodológico-historiográfica em Filosofia. Guéroutl acredita que o método do historiador se faz na prática e afirma: “[...] o método não é senão um *instrumento*, e o uso deste determina finalmente o seu valor”¹¹. Acredito, porém, que os problemas e insuficiências do método escolhido surgem na medida do aprofundamento das pesquisas. E frente às pesquisas existentes sobre a construção da História da Filosofia, acredito que ainda não haja uma discussão ampla sobre o peso dos textos inéditos na constituição dos sistemas filosóficos. De modo geral, a análise historiográfica deve entender o “texto” como um todo, seja no seu conjunto significativo (ponto privilegiado pelas análises estruturalistas), seja no seu suporte material e suas variantes. Porém, fica a questão sobre a escolha do método e sobre o trabalho de discussão filosófica: um texto publicado, discutido e defendido pelo autor deve mesmo ser considera-

11 GUÉROULT, 2005, p. 132.

do da mesma forma que um texto deixado completamente inédito?

À primeira vista, parece que a minha questão pretende tão somente levantar problemas incoerentes, mas tenho em vista alguns alvos muito bem determinados. Quando faço essa questão, tenho em mente o exemplo preciso das *Regulae ad directionem ingenii*, que constituiu o meu objeto específico de pesquisa no Mestrado. Entretanto, penso que essa mesma questão poderia se referir ao *De Intellectus Emendatione* de Spinoza ou ao *De Gravitatione et Aequipondio Fluidorum* de Newton¹². O elemento mais importante é considerar que um texto inédito pode ter tido uma razão para sê-lo. Muitas vezes essa razão pode ter sido teórica e determinada pelo próprio autor. Afinal, qual estado de um texto estudado apresenta a real intenção¹³ do autor? Se o estado final, então devemos considerar na interpretação o texto publicado nas suas obras póstumas. E se o estado original for preponderante? Então se devem buscar explicações consistentes para as variantes do manuscrito (ou manuscritos, algumas vezes) que deu origem à publicação.

Uma questão relevante seria: como o estruturalismo de Guérout trata de questões como essa? Na verdade, Guérout não nos deixou muitos escritos sobre o fun-

12 Respectivamente, traduzidos como “Tratado da Correção do Intelecto” e “O peso e o equilíbrio dos fluídos”, ambos publicados na coleção Os Pensadores desde a sua primeira edição, dada na década de 70.

13 Estou assumindo como válida a possibilidade de se vislumbrar uma intenção do autor. Isso é algo bastante controverso, e requer discussões. No entanto, falo dessa forma aqui somente para dar seguimento à discussão que empreendo agora. Para mais, seria importante abordar toda a discussão presente sobre a crítica textual.

damento teórico do seu método. Mesmo assim, através de algumas manifestações suas publicadas nesse sentido, é possível responder a essa questão. Para tanto, irei me referir a uma conferência pronunciada por ele em 1974, intitulada “La méthode en histoire de la Philosophie”¹⁴. Em um primeiro momento, Guérout apresenta uma dupla perspectiva sobre a História da Filosofia. Ele classifica a prática historiográfica em “Horizontal” e “Vertical”. A “História Horizontal” da Filosofia estaria mais preocupada pelas discussões acerca da transmissão e recepção de determinadas ideias filosóficas do que por aquilo que ele chama de “objeto próprio” da História da Filosofia: as doutrinas. Somente a “História Vertical” da Filosofia as

14 Tive a oportunidade de publicar uma tradução desse texto para o português: Método em História da Filosofia. *Philosophica*. São Cristovam, n. 6., mar. 2005. As citações e referências a essa conferência têm sido feitas a partir dessa tradução. Guérout pronunciou uma outra conferência também intitulada “La méthode en l’histoire de la philosophie” no colóquio “Philosophie et Méthode” ocorrido em Bruxelas, em 1973. No entanto, ali ele está mais preocupado – declaradamente – em discutir as bases do método historiográfico assumido por Gouhier no seu “La philosophie et son histoire”, razão pela qual não apresenta muitos elementos acerca do seu próprio método. Há um texto mais robusto do que este que escolhi para trabalhar, intitulado “Dianoématique: Philosophie de l’histoire de la Philosophie”, publicado em 1979. No entanto, trata-se de um texto inédito, escrito na década de 1930. Acredito que seria um contrassenso tomá-lo para discutir o tipo de interpretação que se faz de textos inéditos. Tudo o que se pretende defender teria que ser aplicado ao próprio texto guéroutiano, e o resultado seria ele mesmo uma interpretação de um texto inédito. Por essas razões, acredito ser a melhor opção buscar os fundamentos do método guéroutiano na conferência escolhida a princípio, ainda que ela seja bastante simples e até mesmo superficial em alguns momentos. Apesar de tudo isso, essa conferência desenvolve de modo satisfatório as ideias que pretendendo discutir.

tomaria como objetos privilegiados de estudo. O autor faz ainda duas subdivisões no interior dessa opção historiográfica. Ela pode ser feita: i) por um “Método das fontes e da biografia”, ou ii) pelo “Método das Estruturas”. É justamente a este último que chamo de “estruturalismo” e que Guérout assume como sendo o seu próprio método.

O “Método das fontes e da biografia” é a parte da “história vertical” da Filosofia que me interessa nesse momento. É aqui que Guérout se refere a um tratamento privilegiado das fontes primárias de análise e admite uma apreensão histórica – no sentido estrito desse vocábulo – do seu objeto de estudo. Esse “Método das fontes e da biografia” é apresentado como fundamental, pois permite ao historiador apreender determinadas circunstâncias da vida do seu autor, como informações próprias do seu meio cultural, da sua formação e suas leituras. Porém, Guérout o toma sempre como trabalho de prospecção do “Método das estruturas”. Do contrário, arriscar-se-ia a não se reconhecer a originalidade do autor em pauta. Tomado em si mesmo, o “Método das fontes e da biografia” poria em primeiro lugar a intuição original do autor estudado (idéia própria das concepções de Bergson e Dilthey) e atribuiria às “estruturas” de seu pensamento somente o papel de “modo de exposição” de algo já concebido. Guérout, no entanto, acredita que as “estruturas” se apresentam como algo muito mais complexo e fundamental do que um simples “modo de exposição”. Afirmo que “O método das estruturas consiste em explorar menos *a interioridade suposta do autor* que *a interioridade* de sua obra”¹⁵. Apresenta-o então como método de análise de um Sistema filosófico em seus elementos constituintes, em busca das

15 GUÉROULT, 2005, p. 136. Grifo no original.

“razões” que os unem em “estruturas”. Assim, o “Método das Estruturas” exporia não só a arquitetônica de conceitos de um determinado autor, mas permitiria que o historiador a compreendesse segundo as intenções mais profundas da sua doutrina, através das suas “razões”.

Da forma como é apresentado, o “estruturalismo” guéraultiano é algo completo em si mesmo. Apresenta meios de explicar o pensamento do filósofo estudado no seu todo. Guérault acredita que, bem utilizado, o “Método das estruturas” seria capaz não só de explicar sistemas filosóficos complexos como também as suas intenções subjacentes. Poderia ser empregado inclusive na análise das idéias de filósofos que não pretenderam, ao menos explicitamente, escrever um “Sistema” filosófico. No entanto, acredito que Guérault tenha incorrido no mesmo erro da historiografia do seu tempo e tenha deixado sem explicação suficiente um fator importante, a ser considerado em toda explicação filosófica de um texto: o próprio texto, entendido como um “objeto” material.

II

Pelo exposto até agora, pode-se perceber que a leitura estruturalista pretende fazer uma apropriação total das idéias do autor estudado, através de análises minuciosas dos nexos conceituais da sua obra. No entanto, o “texto” sobre o qual se debruça é uma construção ideal. Apesar de atribuir grande importância ao trabalho prospectivo do “Método das fontes e da biografia”, Guérault colhe os seus melhores proveitos. E isso pode ser dito também de muitos estudiosos do seu tempo. Através das discussões apresentadas no colóquio “Philosophie et Méthode”,

ocorrido em Bruxelas em 1973¹⁶, pode-se perceber como as diferentes concepções de “Método historiográfico” em Filosofia se concretizam na compreensão diversa de como assumir o problema “texto”. Todas as discussões apresentadas assumem o “texto” como problema. Gouhier¹⁷ afirma que “De fato, a história da filosofia é uma imensa biblioteca e quase não nos enganaríamos dizendo que o filósofo é um homem que escreve”. Nas discussões do Colóquio de 1973, nota-se como o grande diferencial da análise guéroutiana é a importância atribuída ao “sistema” na interpretação histórica. Com Guérout, é o próprio “sistema” que apresenta a essência da História da Filosofia. Alquié¹⁸, por sua vez, acredita que essa essência é posta pelas “démarches” originais de cada pensador, percebidas por meio das intenções e determinações apreendidas do seu texto (não obstante reconheça a necessidade de se chegar ao “sistema” como forma de exposição das mesmas). Gouhier, por sua vez, acredita que o “sistema” é determinado pelo contexto cultural no qual está inserido. Assim, o texto de filosofia deve ser lido com atenção a dois pontos reciprocamente suplementares: a filosofia que lhe dá suporte e o meio cultural no qual a escrita lhe fez uma coisa “histórica”.

16 PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l’Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973.

17 GOUHIER, Henri. La philosophie et ses publics. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l’Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles : Université de Bruxelles, 1973, p. 61-74.

18 ALQUIÉ, Ferdinand. *Significação da Filosofia*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

Percebo, todavia, que ainda que as atas do colóquio deixem transparecer uma preocupação recorrente sobre o texto como uma “problemática”, só há uma discussão frouxa sobre o que seria de fato um “texto”, e muito menos sobre o que seria um “texto de filosofia”. Essa questão é suscitada desde o *Exposé introductif* do colóquio¹⁹, quando Perelman²⁰ se interroga: “Quais são os textos que nós devemos considerar como filosóficos? E, em segundo lugar, o que é um texto significativo em filosofia?”. Alquié²¹ retoma a questão para concordar com Guérout sobre o critério próprio de se identificar um texto filosófico. Ele afirma “[...] toda filosofia demanda uma justificação racional, o que constitui bastante uma maneira de distinguir a filosofia como tal do que não é ela mesma”. Gouhier toma essa questão como problema central da sua discussão. Nesse sentido, argumenta: somente a palavra escrita faz parte da história. Somente ela pode ser contestada e aferida: “Assim, em história da filosofia, há somente uma única crítica, a crítica dos textos, com, seguramente, um primeiro movimento que remonta à origem dos textos: obra sistemática, correspondência, lições universitárias, colóquios, etc”²². Dessa forma, Gouhier coloca em relevo

19 Todas as traduções em português de partes desse colóquio foram feitas por nós.

20 PERELMAN, 1973, p. 12.

21 ALQUIÉ, Ferdinand. Intention et déterminations dans la genèse de l'oeuvre philosophique. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973. p. 28-42.

22 GOUHIER, 1973, p. 63.

um aspecto importante da discussão sobre o texto: o seu objetivo determina a sua análise²³.

Acredito, entretanto, que esse é somente um dos pontos a serem considerados no confronto das ideias filosóficas de um determinado autor. Na verdade, penso que esse deve ser o ponto mais elementar de todos: considerar a especificidade da fonte perscrutada. A análise filosófica deve levar em conta se o texto de base se trata de um tratado ou da transcrição de um diálogo casual do autor (haja vista que ninguém escreve o mesmo tipo de informação, e nem utiliza o mesmo tipo de linguagem, em escritos tão diferentes como uma carta pessoal a um amigo e um tratado de grande divulgação endereçado aos grãos-doutores da Sorbonne). Todavia, um “texto” é mais do que as suas palavras e conceitos. Antes de tudo, antes mesmo de expor uma estrutura argumentativa, o texto é veiculado através de um objeto – “objeto” no sentido mais imediato da palavra: realidade material, singular e palpável. Ciências como a bibliografia material e a história da literatura já se aperceberam desse fato, e as suas pesquisas deram espaço inclusive ao nascimento de uma área do saber como

23 É interessante notar como essa compreensão coloca em segundo plano a consideração de escritos como o “Colóquio com Burman”, resultado da compilação de um diálogo tido entre Burman e Descartes em 1646. Haja vista o que GARBER e COHEN dizem: “It is defensible to use that document [o *Colóquio com Burman*] to support an interpretation drawn from more reliable texts. But it seems questionable to use passages from the *Conversation* as the *basis* of an interpretation”. GARBER, Daniel; COHEN, Lesley. A point of Order: Analysis, Synthesis, and Descartes’s *Principles*. *Archiv für Geschichte der Philosophie*. 64, Band 1982, Heft 2. p. 136-47.

a “sociologia do texto”²⁴, responsável pela renovação do pensamento sobre os objetos resultantes do trabalho de escrita.

Na sua conferência sobre o “Método em História da Filosofia”, Guérout²⁵ chega a observar que o “Método das fontes e da biografia” é tal que “[...] se aparenta àquele de uma certa história da literatura”, mas não deixa claro o que seria isso, nem como determiná-lo na explicação de um texto. Acredito que aproximar a análise de um texto filosófico a certa “história da literatura” seria de grande utilidade, desde que isso signifique a compreensão profunda desse ramo específico da História e os métodos e procedimentos que ele poderia emprestar à discussão filosófica. Para a análise de textos somente disponíveis em manuscrito (refiro-me ao caso específico de textos surgidos após a invenção de Gutenberg, no século XV), isso significaria considerar inclusive a apresentação do seu suporte material. Toda essa discussão deveria ser pensada e retomada no momento de se analisar um escrito filosófico inédito. Em todo caso, isso não significa abandonar o estruturalismo, mas aperfeiçoá-lo. Não creio que se deva perder do horizonte a ideia de “Sistema”, a ideia de que há uma intenção demonstrativa no texto filosófico. Ainda que se tome o “texto” como um objeto complexo, em toda a sua materialidade, a análise resultante não pode abdicar de compreender as interpretações propostas no âmbito mais geral da obra analisada. Por qualquer ca-

24 Um dos principais expoentes dessa discussão é D.F. McKenzie, cuja obra “La bibliographie et la sociologie des textes” tornou-se seminal para diversas outras questões importantes sobre a Bibliografia material. Cf. MCKENZIE, D.-F. *La bibliographie et la sociologie des textes*. France: Cercle de la librairie, 1991.

25 GUÉROULT, 2005, p. 134.

minho trilhado, seria a conformação com os textos publicados e assumidos pelo autor que iria justificar uma ou outra opção interpretativa.

Todavia, utilizo uma ideia restritiva de “Sistema” nesse momento, entendida a partir de um conjunto unitário do texto estudado. Não há por que pensar que um tratado por si só não possa estruturar um sistema com a sua “teia” argumentativa. O exemplo mais evidente disso seria o caso da “Crítica da razão pura”, de Kant. Não há um único especialista no pensamento kantiano que não se preocupe em frisar se as suas análises se referem à primeira ou à segunda edição do texto. Como o próprio Kant percebeu, a leitura da primeira edição levou a uma compreensão equivocada do que ele pretendia defender. No entanto, se o autor não nos alertasse sobre qual versão do texto expressa o produto do seu pensamento, qual das duas se deveria escolher? É justamente esse o principal problema que se impõe a um texto inédito. Como era comum nos tempos modernos, às vezes se encontravam duas ou três versões de um mesmo texto, com diferenças bastante significativas entre si (seja na sua apresentação material, seja no próprio texto escrito). É preciso então aceitar que cada versão encontrada compõe um universo conceitual diverso, sem que se haja – em um primeiro momento – elementos objetivos para determinar qual dessas versões deve se sobrepor às outras. Além de um robusto trabalho de reconstituição do texto, empreendido pela crítica textual, deve-se também buscar entender esta ou aquela variante significativa em razão do arcabouço conceitual do próprio texto analisado; fazendo isso sem se descuidar de um acurado controle dos demais escritos publicados

do autor. Dessa maneira, determina-se a significação das variantes no corpo do próprio escrito analisado e controla-se a validade da análise em vista da sua permanência – ou completa rejeição²⁶ – nos demais escritos conhecidos do *corpus* perscrutado.

III

Passo então a tratar de um exemplo determinado, para que a discussão possa tomar uma direção mais precisa. Para tanto, vou explorar o fato textual colocado pelas *Regulae ad directionem ingenii* de Descartes (doravante *Regulae*), com o qual tive maior proximidade²⁷. Em 1859, Foucher de Careil publicou uma série de textos inéditos de Descartes, encontrados em um armário que guardava alguns escritos não inventariados de Leibniz na Koenigliche Oeffentliche Bibliothek de Hannover. Nessa ocasião,

26 A completa rejeição também deve ser tomada como eloqüente. Se no texto (inédito) analisado um conceito apresenta-se como elemento fundamental, chave para todos os demais, e desaparece nos demais escritos (publicados) do autor, é preciso encontrar a razão teórica para tanto. Essa razão deve ser compreendida no interior do próprio pensamento analisado. A ausência de referência a tal conceito refletiria uma mudança de posição, com conseqüente reformulação do problema enfrentado, ou um abandono total daquilo que propôs anteriormente? A análise historiográfica deve fornecer elementos para responder a essa questão, sempre com um olho fixo no sistema final do tratado analisado e o outro na conformação com os escritos divulgados do autor.

27 Muitas das colocações feitas aqui retomam o trabalho de discussão feito na minha dissertação de mestrado. Cf. SARDEIRO, Leandro de Araújo. *A significação da Mathesis universalis em Descartes*. Orientador: Enéias Forlin. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

Foucher de Careil fez referência a um manuscrito do texto das *Regulae*, identificado com a letra (H). Não dá muita importância para o escrito, pois seu interesse era publicar os textos inéditos do autor, e o tratado das *Regulae* já se encontrava publicado desde 1701. Somente passado algum tempo após a descoberta foi que se pode perceber como o manuscrito guardava muitas diferenças em relação ao texto conhecido das *Regulae*.

No século XVII, o tratado das *Regulae* vivenciou uma história tortuosa. Em vida, Descartes nunca o publicou e nem mesmo o referiu. O manuscrito inédito foi encontrado somente na ocasião da sua morte, quando inventariado em conjunto com outros escritos da sua juventude²⁸. Mesmo se tratando de um texto inédito no século XVII, ele chegou a ser citado e integrado em algumas obras de diferentes autores da época²⁹. O seu original é reclamado por Chanut, que o transmite a Clerselier para que assuma a responsabilidade de publicar os inéditos de Descartes. Pouco antes da sua morte, em 1684, Clerselier passa o manuscrito das *Regulae* para Jean-Baptiste Legrand, para que continue o seu trabalho. No início do século XVIII, após a morte de Legrand, perde-se o rastro do original e o seu único testemunho manuscrito conhecido hoje provém da cópia adquirida por Leibniz quando da sua estada na França em 1676, justamente a cópia encontrada

28 DESCARTES, René. *Regulae ad directionem Ingenii*. In: ADAM, Charles; TANNERY, Paul (ed.). *Oeuvres de Descartes*. Revue et augmentée par B. Rochot et P. Costabel. Paris: Vrin, 1996. Tome X.

29 Nicolas Poisson o cita no seu *Commentaire sur la Méthode de de Descartes* (1670). Arnauld cita quase por inteiro as regras XIII e XIV na segunda edição da sua *Logique ou L'Art de Penser* (1664). Baillet cita grandes trechos do texto na sua biografia *La vie de Monsieur Descartes* (1691).

por Foucher de Careil em Hannover (H). Por si só, esse não é o grande problema. Mesmo no século XVII, as edições das *Regulae* foram elaboradas a partir de cópias do manuscrito original³⁰. A primeira delas se dá em uma tradução holandesa empreendida por Jan Hendriksz Glazemaker em 1684³¹ (G). O texto latino é publicado somente em 1701, na coletânea dos *Opuscula Posthuma* de Descartes³², identificado pela letra (A). Desde então o texto das *Regulae* resta esquecido e é publicado outra vez somente em tradução francesa, empreendida por Victor Cousin no tomo XI da sua coleção das *Oeuvres de Descartes* de 1826³³, que utiliza como texto de base o da edição de 1701 (A). A partir desse reaparecimento, após ter sido esquecido por cento e vinte e cinco anos, começam a surgir as novas discussões sobre o tratado. Todavia, não se tem notícia do seu manuscrito original.

É importante perceber tudo o que isso acarreta para a compreensão do texto das *Regulae*. Isso não se apresenta como problema para o “*Discours de la méthode*” (1637), por exemplo. Ainda que publicado em um primeiro momento sem o nome do autor, Descartes o assume como seu e confirma a sua apresentação final. No caso das *Regulae*, a crítica textual deve reconstituir o texto almejado pelo autor através das suas cópias e testemunhos indiretos. A

30 Fato atestado pelo trabalho crítico de edição empreendido por Giovanni Crapulli em 1966. Cf. DESCARTES, 1966, *passim*.

31 *Regulen van de bestieringe des verstants In: Alle de Werken van Renatus Des Cartes*, Amsterdam: Jan Rieuwertsz, 1684. Tomo III da correspondência.

32 *Opuscula Posthuma Physica et Mathematica*, Amsterdam: J. Blaev, 1701.

33 Victor Cousin. *Oeuvres de Descartes*. Paris: F.G. Levrault, 1824-1826. 11 tomes.

edição Crapulli³⁴ apresenta um excelente trabalho nesse sentido. Através da consideração de todas as informações disponíveis sobre o escrito, conclui que o manuscrito encontrado em Hannover seria o mais próximo do original, mesmo com todas as suas imperfeições (linhas inteiras ausentes, palavras grafadas errado etc.). No entanto, Crapulli restringe o seu olhar ao trabalho de crítico de textos. Ele não atribui uma significação teórica às variantes mais significativas de (H), encontradas nas regras IV e VIII. O manuscrito de Hannover (H) apresenta a regra IV como composta por duas partes diferentes, sendo uma delas separada em apêndice. A primeira parte discute a necessidade do Método para a construção do conhecimento e a segunda parte apresenta a “ciência geral da ordem e da medida”, a *Mathesis universalis*. A regra VIII é também dividida em duas partes. Os argumentos desenvolvidos em ambas são semelhantes, em busca de uma compreensão sobre os limites do conhecimento humano, afora pela discussão acerca da *anaclástica*, desenvolvida somente na parte intervertida.

Em 1964, Jean-Paul Weber publica um estudo minucioso sobre as *Regulae*³⁵ para defender que elas devem ser lidas como um tratado compósito, com diversas fases de escrita e argumentos contraditórios. As suas considerações se iniciam pela análise da regra IV, com o intuito de apresentá-la como a regra mais antiga de todo o tratado

34 DESCARTES, René. *Regulae ad directionem Ingenii*. La Haye : Martinus Nijhoff, 1966. Texte critique établi par Giovanni Crapulli. Avec la version hollandaise du XVII siècle.

35 WEBER, Jean-Paul. *La constitution du texte des Regulae*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1964.

e propor sua datação por volta de 1619. A primeira parte da regra IV, a tratar do Método, é denominada IVA, e a segunda parte, a tratar da *mathesis universalis*, é denominada IVB. No entanto, Weber toma de imediato a *mathesis universalis* como uma “matemática universal”, sem discussão, e esse pressuposto será o seu ponto de apoio para a construção de suas teses auxiliares. Como ele assume a *mathesis universalis* de IVB como uma ciência estritamente matemática, não haveria como interpretá-la em um bloco único com o Método exposto em IVA – nitidamente universal. Weber defende então que a interpretação do tratado das *Regulae* desconsidere a ciência esboçada em IVB, por se tratar somente de uma versão mais antiga do texto de IVA. Esse fato interpretativo será o responsável por instaurar uma questão ainda em aberto na historiografia filosófica sobre a relação entre o Método e a *mathesis universalis* no tratado das *Regulae*. Surgem alguns estudos que seguem a mesma direção de Weber, outros contra a sua leitura matemática da *mathesis*, o que lhes possibilita uma leitura diferente sobre a relação entre IVA e IVB. Alguns acreditam que, como o texto de 1701 (A) não faz a mínima referência a esse deslocamento encontrado na regra IV, e tampouco a tradução holandesa (G) publicada em 1684, é possível que esse fato se deva, portanto, a uma particularidade de (H). No entanto, o que importa nesse momento é perceber que toda essa discussão foi iniciada pela diferença encontrada entre os manuscritos das *Regulae*, ou seja, tudo se inicia em razão de uma diferença *material* entre os estados do texto analisado. E, no entanto, toda a questão percorre meandros que envolvem julgamentos de diversas ordens sobre o conjunto das teses cartesianas e acabam por colocar em segundo plano o fato material da aposição de IVB em apêndice.

Acredito, todavia, que sendo o “texto” a matéria-prima da interpretação historiográfica em Filosofia, é preciso aceitar certas variantes como eloquentes. É importante lembrar que (H) foi o único testemunho manuscrito conhecido do texto das *Regulae*. Assume-se a existência de cópias diferentes do texto em razão do estudo dos seus *estemas*³⁶. Assim, ainda que se tenha plena certeza que (H) não constitui o manuscrito original, seria preciso atribuir uma importância maior às suas variantes mais significativas. Mesmo porque também se tem certeza que as publicações de 1701 (A) e de 1684 (G) tampouco são derivadas do manuscrito original do tratado. Além disso, o trabalho de edição no século XVII era feito de forma muito artesanal. Não existindo a figura do “editor”, profissional responsável pelo resultado final da obra preparada, a divisão do trabalho era bastante complexa. Assim, tanto o tipógrafo, quanto o impressor ou o corretor estavam sujeitos a ocasionar, com as suas atividades, mudanças significativas na obra preparada. Muitas vezes essas mudanças eram efetuadas durante a impressão, tendo como resultado a existência de exemplares diferentes de uma obra, sendo ambos da mesma tiragem e da mesma edição³⁷.

36 A discussão acerca da *estematologia* é própria da crítica textual, e se refere à reconstituição das relações entre um texto e os seus testemunhos disponíveis. A esse respeito, cf. LAUFER, Roger. *Introdução à textologia: verificação, estabelecimento e edição de textos*. São Paulo: Perspectiva, 1980 (Coleção Estudos, n. 54).

37 Isso pode ser visto com mais detalhes em MCKERROW, Ronald B. *An introduction to Bibliography for literary students*. Oxford: Clarendon Press, 1965. First published at 1927 e BOWERS, Fredson. *Principles of Bibliographical description*. Michigan: St. Paul's bibliographies, 1986. Além desses, o trabalho de KIRSOP, Wallace. *Bibliographie matérielle et critique textuelle: vers une*

Por essas razões, penso que o tratado das *Regulae* seja um exemplo perfeito de texto inédito a que me refiro. Nenhuma das versões que conhecemos foi atestada pelo seu autor, não obstante a certeza sobre a autoria do escrito. Por essa razão, uma interpretação histórico-filosófica de um texto como as *Regulae* deve buscar compreender em toda a sua amplitude o fato das interversões encontradas em (H), e de forma ainda mais acurada aquelas encontradas nas regras IV e VIII. Tanto mais porque elas guardam os únicos momentos de todo o tratado nos quais se faz referência a algum tipo de *mathesis* – haja vista a importância com que se impõe o conceito de *mathesis universalis* no momento em que surge no texto.

Estudos de meados do século passado, como BECK³⁸, já apresentavam essa preocupação, ainda que de forma fugaz. Weber³⁹ foi o primeiro a radicalizar o fato das interversões na sua análise e em estudo posterior⁴⁰ nem mesmo considerou a problemática da *mathesis universalis* no conjunto das *Regulae*. O grande problema está em fazer esse tipo de interpretação condizer com as mais tradicionais. Ao mesmo tempo, é preciso aceitar que nenhuma interpretação, por mais tradicional e difundida que seja, deveria se sobrepor às informações advindas do texto analisado. O fato é que sobrevieram novas concepções sobre o que seria mesmo um “texto” e então o desacordo com

collaboration. Paris : Lettres Modernes, 1970, tornou-se também uma referência nesse sentido.

38 BECK, Leslie John. *The method of Descartes: A study of the Regulae*. London: Clarendon, 1952.

39 WEBER, 1964.

40 WEBER, Jean-Paul. La méthode de Descartes d’après les *Regulae*. *Archives de Philosophie*. Fasc. 35, 1972, p. 51-60.

as interpretações mais tradicionais se dá mais por seus pressupostos. Nesse momento, deve-se retornar à questão mais fundamental: “o que é o ‘texto’ do autor?”, para só então chegar-se a essa segunda questão: “qual é o ‘texto’ do autor?”, e passar à estruturação do seu sistema. Deve-se simplesmente partir para uma interpretação de qualquer versão mais acessível do escrito analisado? Talvez, mas essa decisão deve ter sempre em mente o fato do seu ineditismo. Assim, acredito que o texto inédito deva ser visto em um primeiro momento como um sistema singular, sem a preocupação imediata de se coadunar as suas particularidades àquelas encontradas no conjunto dos escritos divulgados do autor. Não há por que se recriminar uma interpretação bem fundada de um conceito encontrado nas *Regulae*, por exemplo, somente em razão da sua inconsistência frente à metafísica das *Meditationes*. Ora, a reconstrução das ideias contidas em um texto inédito deve ser consciente de que o seu autor pode simplesmente não ter desejado integrar esse escrito em seu sistema mais geral, por quaisquer motivos que sejam. Esse pressuposto poderia ser utilizado para se aceitar o conjunto das interpretações propostas por Weber, mas a verdade é que ele não fez uma interpretação bem fundada do conceito de “*mathesis*”. E como isso é fundamental para o conjunto das suas conclusões, não há como aceitá-las. A sua preocupação inicial em traçar uma razão teórica para o apêndice encontrado em (H) na regra IV foi exemplar e demonstrou uma grande perspicácia no trato do “objeto texto”. Por outro lado, ele traduz – sem justificativas e sem fazer filologia – “*mathesis*” por “matemática” e não percebe as tensões que surgem no texto de IVB entre os vocábulos “*mathesis*” e “*mathematica*”. Caso a sua inter-

pretação fosse acertada, por que Descartes exporia uma tensão conceitual entre dois vocábulos que expressam a mesma coisa? É preciso, antes de tudo, resolver a tensão entre os dois conceitos e então buscar a sua relação com o conjunto do tratado. Ainda que IVB seja colocada em apêndice no manuscrito (H), as suas informações devem ter alguma relação com o restante do tratado. Caso a intenção de Descartes fosse mesmo abandonar essa parte da obra, por que a colocaria em apêndice? Ademais, de acordo com (H), há inclusive uma indicação no final de IVA que diz “*vide paginam notatam littera A in fine*”, e então conduz à leitura do apêndice⁴¹. Logo, este apêndice está de alguma forma ligado ao escopo geral do tratado. Assim, após compreendidas as relações conceituais internas à obra, o confronto com os outros textos irá evidenciar a permanência e/ou o abandono de determinados conceitos e objetivos⁴².

IV

A reconstrução histórica do sistema de um tratado filosófico deve ter sempre em seu horizonte a preocupação

41 Tal fato textual é observado pelo aparato crítico da edição Adam e Tannery, em AT X, p. 374, nota a.

42 A discussão sobre a continuidade ou descontinuidade da Filosofia é bastante comum. A esse respeito, cf. BELAVAL, Yvon. Continu et discontinu en histoire de la philosophie. In : PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique*. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973. p.75-84. No entanto, o que proponho é ainda pouco discutido. Influenciado por umas poucas leituras dos estudos de Michel Fichant, creio que seja possível visualizar a continuidade ou descontinuidade de conceitos dentro do *corpus* de um mesmo autor. Acredito que esse seja o caso da “*Mathesis universalis*”, de acordo com as interversões percebidas em (H).

com a neutralidade. Assumir o “texto” inédito como objeto complexo de análise é também tratá-lo como acontecimento histórico singular. Sendo assim, a sua leitura não deveria pressupor outros sistemas filosóficos que não o do próprio escrito analisado. Não vejo como aceitar de forma pacífica a aceitação do uso de “paradigmas” filosóficos em uma interpretação preocupada com a “História” da Filosofia. Esse é o caso da leitura que Jean-Luc Marion⁴³ e seus seguidores fazem das *Regulae*. Marion justifica: “não há pesquisa de história da filosofia sem questão filosófica; e nem questão filosófica sem uma pré-compreensão ela mesma filosófica do que se joga nessa questão”⁴⁴. Concorro, como ele defende, que os “paradigmas” nos permitem visualizar as transformações e o destino de teses latentes no conjunto das afirmações de um filósofo. Contudo, ainda que se possa “adaptá-lo”⁴⁵ para que sirva à interpretação de tal ou tal autor, essa assunção prévia do paradigma leva o intérprete a sobrepô-lo às informações textuais. Veja-se como Marion reconhece a divisão da regra IV em dois extratos diferentes, mas não explica a apresentação material de IVB como apêndice, preocupado que estava em defender a sua leitura paradigmática⁴⁶.

Além disso, a utilização de paradigmas leva ao surgimento de certo anacronismo. Esse é o motivo – declarado, diga-se de passagem – pelo qual vemos Emmanuel Martineau⁴⁷ dizer que “a desqualificação das *Regulae* por

43 MARION, Jean-Luc. *Sobre a ontologia cinzenta de Descartes*. Lisboa: Instituto Piaget, [1994 ?].

44 MARION, 1999, p. 506.

45 *Id.*, p. 509.

46 MARION, [1994?], p. 177-83.

47 MARTINEAU, Emmanuel. *L'ontologie de l'ordre. Les études philosophiques*. n. 4, p. 475-94, 1976.

Alquié e muitos outros provém do que *eles entendem o termo metafísica em um sentido estritamente cartesiano*”, como se houvesse algum outro sentido mais importante a ser pressuposto na análise de uma obra de Descartes. É também por isso que se pode entender o questionamento de Vicent Carraud⁴⁸ expresso no título do seu texto “Descartes appartiene alla storia della metafísica?”, publicado nas atas de um evento destinado à discussão das interpretações sobre a metafísica de Descartes⁴⁹. Marion é ciente desse inconveniente. Ele mesmo admite que se pode assumir o paradigma de outros filósofos “[...] assumindo um anacronismo controlado”⁵⁰. A análise sistemática de um texto como as *Regulae*, porém, não pode se ater a uma pura interpretação filosófica dos conceitos existentes no *corpus* cartesiano. Junto a isto, é preciso atingir uma interpretação historiográfica do texto, que se mostre objetiva. Como afirma Gouhier, “[...] é preciso ao menos uma intenção de objetividade” na análise de um texto filosófico⁵¹. O próprio Marion expressa, em um outro momento, que a sua assunção de um paradigma lhe coloca uma aporia no campo da História das Idéias. Afirma: “Descartes, dessa forma, não escreveu uma ontologia cinza, mas a primeira ontologia que relativiza o ‘ens’ e a ‘ousia’. A

48 CARRAUD, Vincent. Descartes appartiene alla storia della metafísica? In: ARMOGATHE, Jean-Robert; BELGIOIOSO, Giulia (a cura di). *Descartes metafísico: Interpretazioni del Novecento*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1994. p. 165-77.

49 ARMOGATHE, Jean-Robert; BELGIOIOSO, Giulia (a cura di). *Descartes metafísico: Interpretazioni del Novecento*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1994.

50 MARION, 1999, p. 502.

51 GOUHIER, 1973, p. 91.

palavra ‘ontologia’ na sua complexidade colocou-me um problema de história das ideias que ainda não resolvi”⁵².

A construção da História da Filosofia deve ser resultado de um amplo trabalho de erudição. Ainda que sobre bases estruturalistas, ela não pode se fechar sobre si própria. Para a sua concretização, é preciso buscar elementos auxiliares nos demais ramos do saber historiográfico. Surgiram discussões diversas sobre o que é um “texto” e outras sobre o que é um “autor”, muitas das quais este autor se ressentiu de não ter trabalhado na presente discussão⁵³. Este fato só mostra como há diversas perspectivas ainda abertas para a nossa discussão. Retomá-las na análise historiográfica em Filosofia enriquece – e muito – os seus pressupostos e nos possibilita chegar a resultados bastante originais.

Referências

ALQUIÉ, Ferdinand. Intention et déterminations dans la genèse de l’oeuvre philosophique. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode: Colloque organisé par l’Institut des Hautes Études de Belgique*. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973.

ALQUIÉ, Ferdinand. *Significação da Filosofia*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

ARISTÓTELES, *Metafísica*, livro I. Tradução de Lucas Angioni.

52 MARION, Jean-Luc. Specificità filosofica della Storia della Filosofia. In: FORNARI, Maria Cristina; SULPIZIO, Fabio (a cura di). *La Filosofia e le sue Storie*. Lecce: Milella, 1998 (Saggi, 1). p. 243-53.

53 Seria importante discutir também com as questões colocadas por Paul Ricœur, em “What is a texte? Explanation and understanding” (1981), e por Michel Foucault, em “Qu’est-ce qu’un auteur?” (1969). No entanto, devido às vicissitudes cotidianas, esta não foi uma tarefa possível para este momento.

ARMOGATHE, Jean-Robert; BELGIOIOSO, Giulia (a cura di). *Descartes metafísico*: Interpretazioni del Novecento. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1994.

BECK, Leslie John. *The method of Descartes*: A study of the *Regulae*. London: Clarendon, 1952.

BELAVAL, Yvon. *Continu et discontinu en histoire de la philosophie*. In : PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxeles: Université de Bruxelles, 1973. Belgique. Bruxeles: Université de Bruxelles, 1973.

BOWERS, Fredson. *Principles of Bibliographical description*. Michigan: St. Paul's bibliographies, 1986.

CARRAUD, Vincent. Descartes appartiene alla storia della metafisica? In: ARMOGATHE, Jean-Robert; BELGIOIOSO, Giulia (a cura di). *Descartes metafísico*: Interpretazioni del Novecento. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1994.

DESCARTES, René. *Regulae ad directionem Ingenii*. In: ADAM, Charles; TANNERY, Paul (ed.). *Oeuvres de Descartes*. Revue et augmentée par B. Rochot et P. Costabel. Paris: Vrin, 1996. Tome X.

DESCARTES, René. *Regulae ad directionem Ingenii*. La Haye : Martinus Nijhoff, 1966. Texte critique établi par Giovanni Crapulli. Avec la version hollandaise du XVII siècle.

GARBER, Daniel; COHEN, Lesley. *A point of Order: Analysis, Synthesis, and Descartes's Principles*. Archiv für Geschichte der Philosophie. 64, Band 1982

GOUHIER, Henri. La philosophie et ses publics. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxeles : Université de Bruxelles, 1973.

GUÉROULT, Martial. La méthode en histoire de la philosophie. In: PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxeles: Université de Bruxelles, 1973.

GUÉROULT, Martial. La méthode en histoire de la philosophie. *Philosophiques*. Ottawa, v. 1, n. 1, p. 7-19, 1974. Tradução brasileira: Método em história da Filosofia. Traduzido por Leandro A. Sardeiro. *Philosophica: Revista de Filosofia da História e Modernidade*. São Cristóvão, n. 6, p. 129-144, mar. 2005.

KIRSOP, Wallace. *Bibliographie matérielle et critique textuelle: vers une collaboration*. Paris : Lettres Modernes, 1970.

MARION, Jean-Luc. Quelques règles en l'histoire de la philosophie. *Les Études Philosophiques*. France, fasc. 4, oct-dec, 1999. p. 495-510. Tradução brasileira: Algumas regras em História da Filosofia. Traduzido por Leandro A. Sardeiro. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 199-220, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1976/1649>. Acesso em: 17 maio 2020.

MARION, Jean-Luc. *Sobre a ontologia cinzenta de Descartes*. Lisboa: Instituto Piaget, [1994?].

MARION, Jean-Luc. Specificità filosofica della Storia della Filosofia. In: FORNARI, Maria Cristina; SULPIZIO, Fabio (a cura di). *La Filosofia e le sue Storie*. Lecce: Milella, 1998 (Saggi, 1).

MARTINEAU, Emmanuel. L'ontologie de l'ordre. *Les études philosophiques*. n. 4, 1976.

MCKENZIE, D.-F. *La bibliographie et la sociologie des textes*. France: Cercle de la librairie, 1991.

MCKERROW, Ronald B. *An introduction to Bibliography for literary students*. Oxford: Clarendon Press, 1965.

PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique*. Bruxelles : Université de Bruxelles, 1973.

ROBINET, André. Les éditions des textes philosophiques et scientifiques au XVIIème siècle: Problème de méthode et prospective de recherche. In: CANZIANI, G.; PAGANINI, G. *Le edizioni dei testi filosofici e scientifici del '500 e del '600*. Milano: Franco Angeli, 1986.

ROBINET, André. Peut-on introduire la quantité en histoire de la philosophie ? In : PERELMAN, Chaïm (org.). *Philosophie et Méthode*: Colloque organisé par l'Institut des Hautes Études de Belgique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1973.

SARDEIRO, Leandro de Araújo; LOPES, Adriana Alves de Lima. Filosofia ou História da Filosofia? Sobre a tarefa de um professor. In: SANTIAGO, Antônio Charles Almeida; FERRASA, Ingrid Aline; SARDEIRO, Leandro de Araújo (org.). *Laboratório do ensino de Filosofia: resignificando práticas*. Teresina: EdUESPI, 2021.

SARDEIRO, Leandro de Araújo. *A significação da Mathesis universalis em Descartes*. Orientador: Enéias Forlin. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a Filosofia e o estudo da História da Filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*. n. X, 2003.

WEBER, Jean-Paul. *La constitution du texte des Regulae*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1964.

WEBER, Jean-Paul. La méthode de Descartes d'après les Regulae. *Archives de Philosophie*. Fasc. 35, 1972.

DESSEMELHANÇAS ENTRE FILOSOFIA, IMAGEM, DIDÁTICA E CORPO DOS FILÓSOFOS

Fernando Rogério da Cruz



Esse é o Demer¹ um professor de filosofia de uma escola pública brasileira. Numa hipotética abdução, ele foi levado para a lua e encontra um lunático, mais precisamente: um astronauta. Lá, eles tiveram o diálogo acima que ressalta a diferença entre as “gravidades” do corpo de um professor no satélite natural da terra e do “bolso” dele no Brasil. Ainda sobre questões corpóreas tem-se o Sofressor, outro docente do Ensino Médio, um dos seus dramas é retratado no quadrinho que se segue



1 Todos os personagens são produzidos pelo autor e figuram no site www.sofressor.com.br.

Cansaço, estafa, difícil locomoção, horas de trabalho exaustivo. O corpo do filósofo está sujeito a tudo isso nesse universo a traços. Um corpo rasgado e entrecruzado por interseções, pois nele há os encontros e entrechoques, ao mesmo tempo, da imagem, filosofia e campo educacional. Agrupar esses três elementos exige escolhas, diálogos e confrontos. Exige selecionar entre tantas filosofias, concepções educacionais e imagens, as que, circunstancialmente, formarão um *talvez-saber-filosófico*. Entre tantos meios e suportes de veiculação como vídeos, livros didáticos, cinema, história em quadrinhos, internet, etc., serão selecionados uns ou outros para almejar delineamentos: um lugar, um espaço, um tempo, uma maneira de se dizer no mundo para tecer acontecimentos. Criar a imagem de um filósofo, do seu corpo, exigem escolhas que não são meramente técnicas, pois elas também requerem singularizações de quem for abordá-las. Entender qual imagem daria vida às ideias de um ou mais filósofos ou do universo da filosofia no campo educacional é um movimento de autoquestionamento daquele que se dispor a tal empreitada. O autoquestionar está ligado à tomada de posições exigidas pelo processo. Posicionar sem cristalizar-se em dogmas imagéticos é selecionar, em determinadas condições passíveis de serem reformuladas, quais imagens, filosofias e conceitos educacionais se encontrarão ou se defrontarão na composição de algo que possivelmente possa ser considerado filosófico, educacional e imagético. Mas corre-se o risco de anular esses três elementos, por eles se negarem a coabitar mutuamente na mesma manifestação. Isto quer dizer que as diretrizes pedagógicas podem ser anti filosóficas ou uma imagem jamais pode dimensionar a vastidão dos pensamentos inerentes ao processo de se filosofar, ou

ainda: cada qual apenas instrumentaliza os outros dois elementos a fim de servir aos seus propósitos. Ou seja, há dificuldades para promover uma união entre elementos que podem se despotencializarem reciprocamente. Embora haja diversos riscos esse encontro existe. E para justificá-lo, talvez os argumentos que melhor se encaixam nele seriam: pensar o corpo do filósofo – e o universo que ele está inserido – é, geralmente, uma estratégia para dar materialidade as ideias filosóficas e tornar concreto o pensamento de alguns filósofos. Dar exemplos visíveis daquilo que sem a imagem ficaria invisível ou difícil de articular enquanto pensamento e estratégia didática. Aliar a imagem com a filosofia seria, nesse sentido, extremamente pedagógico. Mas a complexidade está em definir os critérios de entendimento sobre os elementos que constituiriam uma pedagogia da imagem na filosofia ou até mesmo uma filosofia em imagens. Tal definição não está posta, sequer constituída e para elaborá-la exige-se, provavelmente, o corpo do pensador que se propuser a fazê-la.

Exemplos sobre questões relativas a como construir a imagem de um filósofo para transmitir/ler didaticamente ideias, conceitos e contextos históricos são encontrados nos filmes televisivos do cineasta italiano Roberto Rossellini (1906-1977). Ele retrata a vida de Sócrates, Descartes e Pascal². Três filmes para o grande público. Estes trabalhos

2 ROSSELLINI, Roberto. Blaise Pascal. Itália, 1972. Fonte desta informação disponível em: *Filme Blaise Pascal* | *CineDica*. Acesso em: 23/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgNE7c7l1BI>. Acesso em: 23/10/2022 (2:09:36).

ROSSSELLINI, Roberto. Descartes (Cartesius). Itália, 1974. Fonte desta informação disponível em: *Sapere Aude - Ouse Saber: Descartes - Um filme de Roberto Rossellini* (maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com). Acesso em: 23/10/2022. Disponível em:

serão pensados aqui com às reflexões do filósofo Rancière no texto *O corpo do filósofo: os filmes filosóficos de Rossellini*³ com o entrecruzamento de diversas outras obras. Segundo o pensador francês, criar imagens ou dar um correlativo sensível ao pensamento filosófico implica em três problemáticas, primeira: o risco de construir uma mera ilustração, ou seja, o corpo de um pensador quando retratado serve apenas para transmitir as palavras, diálogos e conceitos filosóficos. Mãos, pés, bocas, olhares, são coadjuvantes. Existem apenas para dar vidas as ideias. Como exemplo tem-se a pintura Escola de Atenas (1510/11) e a legenda que a acompanha no livro *Explicando a Filosofia com Arte*:

[...] vê-se Aristóteles bem ao centro da tela, de azul, com a mão espalmada para baixo, indicando a importância da natureza em sua materialidade. Ao seu lado vem Platão, erguendo o indicador para o alto, advertindo sobre o poder do pensamento e das ideias abstratas. A obra de Rafael parece sugerir que a tarefa da filosofia na modernidade consiste em unificar as duas doutrinas antigas⁴.

<https://www.youtube.com/watch?v=T9cq7G8hoAE>. Acesso em: 23/10/2022 (2:41:46)

ROSSELLINI, Roberto. Sócrates (Socrates). Itália, 1971 Fonte desta informação disponível em: *Sapere Aude - Ouse Saber: Sócrates - Um filme de Roberto Rossellini* (maxwell-alegoria-dacaverna.blogspot.com). Acesso 23/10/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4bxbmVx8ews>. Acesso em: 23/10/2022 (1:53:45).

3 RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

4 FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro. Ed. Ouro, 2004, p. 15.

Platão e Aristóteles, nessa pintura, existem para ilustrar o aristotelismo e o platonismo, um aponta para o mundo intelectual e o outro a palma da mão para o mundo sensível. Nessa lógica o corpo, as vestes, as cenas são apenas um artifício não para retratar certo homem em certo momento histórico, mas para mostrar, enfatizar e exemplificar as ideias ou as palavras filosóficas tais quais surgiram ou foram proferidas em determinado contexto. Por isso, Descartes e Pascal, em seus respectivos filmes, em seus diálogos, citações e discussões aparecem com chapéus e roupas típicas da época em que viveram ou assisteu-se Sócrates vestido com sua toga debatendo suas ideias. Essas roupas se tornam um artifício visto que somente as ideias não garantiriam o estatuto filosófico das palavras no filme. Mas toda essa maquinaria ilustrativa é apenas um suporte aos diálogos, pois estes se assemelham a um simpósio ou congresso de filosofia. Nessa lógica, as palavras quase elidem a necessidade do corpo do pensador, visto que a ênfase é nas ideias e nos diálogos que, geralmente, se reportam ou aludem trechos das obras dos filósofos retratados.

Outro problema ao construir visibilidades sobre a obra e existência de um filósofo seria aquilo que Rancière chama de forma documental. Ao retratar a vida de um pensador parte-se do princípio que ela é datada e tal datação exige a ativação de toda uma maquinaria para construir imagens sociais e periodizadas historicamente. Mas os elementos históricos se sobressaem e formam relações dissimétricas com o filósofo e a sua filosofia. Como exemplo: no filme sobre Descartes tem uma cena que aparece a oficina onde era impresso os livros do filósofo e toda a tecnologia utilizada nessa impressão. Esse tipo de

aparição é como se fosse um documentário que aborda o contexto “real” em que vivia o filósofo e as condições de divulgação ou propagação da sua filosofia. Descartes é importante para a cena, mas a ênfase não está nele e sim no panorama histórico que seu diálogo ou pensamento está inserido. Entendê-lo é, principalmente, entender o momento materialmente circunscrito dele. Vê-se essa lógica num exemplo extraído do livro *Filosofando Introdução à filosofia*, nele tem-se o quadro: *Filósofo dando aula sobre o planetário* (1766) a legenda que acompanha a pintura é a seguinte:

Pintura de Joseph Wright de Derby. Essa tela é do século XVIII, período em que a nova ciência da física despertava o interesse do público: um filósofo faz uma demonstração sobre o sistema solar com um modelo mecânico para mostrar o movimento da Terra e da Lua em torno do Sol, simulado por uma lâmpada⁵

O sumo dessa questão é enfatizar, explicar como se dava o contexto e os meios de circulação das ideias de um determinado pensador. Essa forma se assemelha a uma aula expositiva em que alguns aspectos históricos são explicitados e glosados. O corpo de um filósofo se assemelha a uma “nota de rodapé”, ou seja, está inserido para explicitar não um corpo que carrega uma historicidade, mas para enfatizar e produzir um retrato de um contexto histórico onde existiu tal ou qual filósofo. O didático é que dá função à corporeidade. Tal movimento funcional faz do corpo algo secundário, um exemplo “escolar” de um contexto; na lógica documental, o fazer ver volta-se

5 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013, p. 307.

não ao corpo de um pensador e sim ao movimento de produção da razão de uma época, do sistema de crenças, das instituições; enfim, já não seria apenas ilustrar pensamentos dos filósofos, mas reconstituir, em forma de imagens, um documento, um quadro de uma época. Tal retrato de certo período se torna mais enfatizado, em termos de visibilidade, do que o pensador que é retratado. Uma espécie de Wikipédia ou “*wikipedização*” da vida do pensador.

A terceira forma dessa problemática é quando se incorre na subjetivação, ou seja, constrói-se o filósofo em seus dramas particulares, suas dores, sonhos, traumas, dificuldades e alegrias. Descartes – no filme de Rossellini – recém perde seu pai e filha e é retratado nessa situação, num drama “real”. Suas palavras de pesar elidem quaisquer saberes filosóficos, mas dão carne e vida, em lágrimas, ao corpo filosófico. A existência de um pensador não são apenas suas ideias, seu contexto histórico. Ele em seus conflitos se faz homem. Seu corpo carrega dramas e cicatrizes existenciais singulares. Mas se a dor do pensador, em situações existenciais, suprime sua filosofia não seria interessante apresentá-las didaticamente. Pois, nada ensina sobre seu pensamento. A imagem do corpo do filósofo não precisaria da sua vida “real”, de seus dramas e sim de suas ideias em forma didática. O corpo ideal para “ensinar” e apresentar a filosofia seria um corpo sem subjetividade ou, talvez, um corpo sem corpo.

Esses três tipos de representações do corpo do filósofo, segundo Rancière, ainda se juntam a mais três movimentos. O primeiro é o filósofo *em seu* tempo, ou seja, como são as circunstâncias do momento em que ele vive e o que ele faz para construir essa temporalidade. Pascal além de viver as tecnologias do seu contexto, ele ainda

inventa algumas, como um primeiro modelo de máquina de calcular e aquilo que futuramente será conhecido como ônibus. Um exemplo disso, oriundo de outro âmbito, é do Caderno do Aluno Filosofia Ensino Médio 3º Série Volume 1⁶ e utilizado como material de apoio, nele temos um retrato de Tales de Mileto como um homem de sua época e que a constrói, ele inventa teoremas, cria pesquisas importantes para a “astronomia”, “hidrografia” e “engenharia” de seu momento histórico e ainda se torna um dos precursores dessas ciências. Esse “em seu tempo” reporta a cara ideia de utilidade da filosofia ou o quanto ela é sempre atual para resolver questões da sociedade. Nesse sentido, o corpo do filósofo não está em confronto com certo contexto histórico, ele está construindo o seu tempo, ele torna-se parte da racionalidade em movimento, ele constrói saberes importantes para a sua sociedade e, provavelmente, reverberarão nas futuras gerações. O segundo movimento, apontado por Rancière, se refere ao filósofo *contra seu tempo*. Tem-se nos filmes de Rossellini um Pascal assistindo contrariado uma inquirição da Santa Inquisição, noutra película as cenas são do julgamento de Sócrates, ele sofre infâmias e é acusado de deturpador da juventude ateniense. Nesses exemplos, o filósofo é retratado como um ser que vive contra a sociedade. Essa contrariedade também se constitui no âmbito dos elementos que constroem o momento histórico amplo em que ele vive, ou seja, mentalidades, constituição da ciência, da religião, da política etc. Por último, há o filósofo *com o seu tempo*; seu drama, suas particularidades, seu cotidiano e o

6 GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo Caderno do Aluno Filosofia Ensino Médio 3o Série Volume 1*. Nova edição 2014-2017.

seu contexto social e histórico mais amplo se misturam na possibilidade de construir ou retratar seus pensamentos. A filosofia de um pensador pode ser produzida ou explicada junto com situações esporádicas do dia a dia. Pascal diversas vezes é retratado em sua doença acamado e a partir dela e dos instrumentos de sua época, como, por exemplo, uma bacia com água ardente ele versa sobre questões do vácuo e as implicações disso para o mundo científico e teológico ou Descartes sempre deitado nunca se levanta antes do meio-dia, algumas das suas resoluções filosóficas são produzidas nesses momentos. No mais prosaico pode construir o filosofar, a vida desses pensadores não elidiria a filosofia, ao contrário, os ajudariam a construí-la.

As perspectivas que apresentam o filósofo *contra* ou *em* ou *com* o seu tempo constroem-se junto com a função ilustrativa, documental e subjetiva. E nos três filmes esses elementos se misturam em diversas sequências. Mas eles juntos ou separados não resolvem a questão da apresentação didática da imagem do corpo do filósofo. Antes, intensificam as problemáticas que giram em torno dela. O Sócrates no filme do Rossellini assim como nos textos platônicos é aquele que apenas sabe que nada sabe, seu corpo encerra saberes que não podem ser aprendidos. Ele é um exemplo de um tipo de didática filosófica, mas uma didática que exclui a própria didática, um corpo de filósofo que nada pode ensinar, a não ser que a filosofia não seja ensinável. Mesmo no ponto limite da existência desse pensador tem-se ele como um exemplo da função ilustrativa, ele se prepara para cumprir a pena de morte professando ideias sobre o filosofar. Seu corpo antes do ato último da condenação é um exemplo de um texto, que na realidade não precisaria sequer de um corpo – de uma

imagem - para ser entendido e transmitido. A impermeabilidade entre o corpo, universo imagético e o pensamento é uma condição para a existência do retrato desse filósofo. Sua morte é didaticamente um documento de uma época. Rancière alega que a atemporalidade dos textos platônicos impede a subjetivação do corpo de Sócrates. Mas a princípio poderia parecer que a melhor maneira de apresentá-lo seria retratando-o contra a sociedade. O corpo de Sócrates é didaticamente um exemplo disso. Mas Rancière lembra um trecho das ideias pascalianas em que Sócrates e também Platão produziam suas filosofias no convívio com amigos e em momentos de diálogos que lhes causavam regozijo. E que a parte menos filosófica de suas vidas estão em seus livros. Levar a vida com simplicidade era a maior filosofia deles. Ou seja, há a necessidade de uma didática cujo corpo desses pensadores sejam tracejados em harmonia com o meio social. Mostrá-los em momentos de júbilo com amigos seria importante, para pensar a filosofia ligada à vida cotidiana. Mas esse retrato serviria também para construir uma imagem problemática, pois ela seria útil enquanto instrumento de poder e de distanciamento entre a filosofia e a sociedade. Retratar o filosofar desta forma favoreceria aqueles que desejam mantê-la como algo nobre e inacessível, a singularidade dessa ideia seria a seguinte: seres espetaculares também vivem na simplicidade. Cenas comuns de seres extraordinários mantêm uma ideia de hierarquização da sociedade. Baseadas numa estética das Belas Artes, com seus princípios, regulamentos e valorações sobre o que seria o Belo em detrimento de um suposto ideal de feiura. O corpo do filósofo, nessas cenas, se assemelharia aos retratos dos nobres em seu cotidiano. Uma imagem social do filósofo como um ser que embora

viva em meio ao filosofar, ele possui seus momentos pro-saicos. O Prosaísmo aqui não se refere aos seres comuns ou a anulação de hierarquias construídas socialmente, se refere a um distanciamento: os filósofos são extraordinários até na cotidianidade, pois seu filosofar, seu pensamento sublime se inscreve nos aspectos mais ordinários da vida. Assim, cria-se uma imagem que favorece a certos jogos de manutenção de poder e reforçar certas ideias do que seria o filosofar e sua imagem social. Um exemplo dessa lógica está no filme sobre Pascal, o representante do rei recebe uma comitiva que irá avaliar uma invenção do filósofo, ele os recebe em seu quarto se vestindo. Cena em que alguém politicamente “superior” é retratado em seu cotidiano. Ele é capaz de refletir de forma “elevada” mesmo num momento comum, tal qual um pensador poderia fazê-lo.

Rossellini, em contraposição a essa lógica imagética, constrói, em seus filmes, um corpo filosófico que em si contraria a sua própria potência do pensamento. Um corpo estranho às reflexões filosóficas e que ao mesmo tempo as contêm. Como se fossem duas entidades que não se alinham e nem se harmonizam, mas que a própria condição para existirem é justamente estarem em desalinhos e em desarmonias. Não há como uni-los, não há como separá-los. Um corpo despotencializado versando sobre a potência do pensamento, construindo uma filosofia. Surgem assim dessemelhanças entre o filosofar e o corpo do filósofo. Descartes, na película, frente a morte do pai e da filha diz que fechará os olhos para o mundo sensível, dessa negação do corpo surgirá todo um campo de saberes filosóficos que pode ser encontrado por exemplo na terceira das *Me-*

*ditações*⁷ quando ele encerrara seus próprios olhos e se enclausurará em si, longe de quaisquer estímulos sensíveis, sem quaisquer imagens. A filosofia não precisará mais da corporeidade deste pensador, mas sem ela o cartesianismo não se constituirá enquanto saber filosófico, precisa-se de um corpo para negar a corporeidade. Pascal versa sobre ciência, questões que implicam macrovisões sobre deus e o universo. Esse filosofar tem como origem um corpo doente, frágil, o pensador mal consegue ficar em pé. Seu corpo debilitado escandaliza a relação entre corporeidade e pensamento filosófico, que, como em Descartes, cinde a relação entre o filosofar e o corpo sensível. Esse cindir está em aspas, pois ainda há o corpo, um corpo que precisa ser negado ou apagado, apagando ou negando ele ainda existe e resiste ao pensamento que não o deseja ou como, no caso de Pascal, não o sustenta. O desejo de uma filosofia sem a imagem daquele que a produziu, parece estar contido na corporeidade filosófica do cartesianismo. A doença de Pascal ou a procura de Descartes acabam por afastá-los do convívio social, sejam em cenas nobres ou prosaicas, o ideal para esses pensadores é rejeitá-las e ficar recluso. A corporeidade deles parece demonstrar a distância entre o pensar filosófico e a convivência em sociedade. Não são vidas misantropas, mas são pensamentos oriundos de corpos em disjunção com suas próprias palavras e com a sociedade. Ambos os pensadores se retiram do convívio social, mas suas ideias não, seus corpos - ou a imagem deles - desalinham-se com o movimento de suas reflexões, tanto no nível individual quanto social. Entender pensamentos importantes para a sociedade que são oriundos justamen-

7 DESCARTES. René. *Descartes Vida e Obra*. São Paulo. Editora Nova Cultura Ltda, c1996.

te da impossibilidade de construí-los no convívio social é dar visibilidades as dessemelhanças causadas pelos corpos desses pensadores. Corpos que se desassemelham com imagens que serviriam a manutenção de jogos do poder e com exemplos didáticos e com o filosofar.

Por fim, Rancière aponta que a forma documental é, talvez, a forma mais usada no universo didático, aquela em que se preocupa em transmitir as ideias, principalmente, a partir do momento histórico de certo pensador. Como numa aula expositiva, por exemplo. Um professor ou um livro didático, em sala de aula, seriam uma espécie de “cineasta” que documentaria o corpo do filósofo ou faz da corporeidade de um determinado pensador uma disciplina a ser lecionada. Ou que, para explicar algum conceito, o ilustra. Nesse ilustrar, corpos são criados, reinventados a partir dos corpos daqueles que entram nesse movimento. Rossellini criou uma imagem de si enquanto cineasta quando criou os corpos dos seus filósofos. Rancière fez o mesmo ao refletir sobre os filmes do Rossellini. Um corpo construído por outros corpos. Mesmo que sejam por palavras ou por imagens. Um professor fará o mesmo ao versar sobre tal o qual filósofo. Ele também construirá seu corpo enquanto corporeidade docente ao versar sobre a imagem de certos pensadores. Mas essa construção ainda precisa relevar que as lógicas apontadas por Rancière se entrecruzam nas produções que tentam juntar filosofia, imagem e didática. Filósofos *com*, *contra* ou *em* seu tempo são retratados de forma documental, esse retrato cria sua lógica ilustrativa, essas duas formas não se dissociam, antes, se complementam; ou para miscelânea aumentar: às vezes, a ilustração tenta subjetivar a vida do pensador e nesse retrato subjetivo cria apenas um documento de sua

vida. Mas um documento que é estranho aos propósitos da filosofia. Tratar o filosofar como apenas um registro de uma datação histórica, instrumentalizar o universo imagético para criar corpos ou construir corporeidades que não tem como objetivo transmitir saberes trás diversas complicações para a composição de materiais para filosofia enquanto disciplina, por exemplo, do Ensino Médio.

Imagens dessas problemáticas, junções ou construções, no atual, existem em diversas manifestações didáticas. Em solo brasileiro, tem-se, por exemplo, a imagem do filósofo no PCN + (2008)⁸, um documento oficial utilizado para orientar a confecção de livros didáticos postulantes a fazerem parte do PNLN (Programa Nacional do Livro Didático). A orientação desse documento é carregada de princípios norteadores. Nele, o filósofo pode ser de qualquer escola filosófica, mas em sala de aula ele é orientado a ensinar competências e habilidades. Ele é um representante da cidadania republicana. Um representante da “vontade” de um projeto oficial de ensino. Embora não haja a materialidade corpórea neste documento, nele aspira-se um corpo e uma imagem que possuem contornos definidos. Ele, o corpo, nesse documento, é visível e constrói a “carne” e o “sangue”, em cada linha, palavra, parágrafo, páginas, sobre uma ideia de filosofia. Cita-se inclusive uma imagem cara de filosofia e filósofo: a que se encontra no Mito da Caverna, livro VII da República de

8 BRASIL-MEC/SEMTEC. (2002). *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.

Platão⁹. O corpo do filósofo está em um mundo dividido, situado entre simulacros e a verdadeira realidade. A vocação instrucional de um pensador já está constituída nessa passagem, ele ao contemplar a verdade volta para dentro da caverna a fim de libertar os que nela estão. A imagem do filósofo como possuidor de saberes diferentes e, hierarquicamente, mais elevados do que o resto dos homens encontra espaço nas páginas dos documentos oficiais. Aqui há um encontro entre a filosofia, a imagem e a didática: na figura do que se espera do corpo de um “filósofo-educador”. Ele tem o mesmo corpo das diretrizes educacionais do Estado. Torna-se a ilustração de como seria um filósofo propício para divulgar os princípios educacionais do que poderia ser chamado ensino oficial.

A correlação entre o corpo do filósofo e a Alegoria da Caverna possui outra versão contemporânea nas páginas de um livro que faz parte do PNLD-2012. O livro didático *Iniciação à Filosofia*¹⁰. Mas, antes, a autora, Marilena Chauí, aponta que no filme *Matrix*¹¹ há paralelos entre o drama do personagem principal, Neo, e a simbólica figura do filósofo Sócrates. Tanto o herói moderno quanto o pensador grego tem suas imagens veiculadas nas páginas do livro, uma foto de Neo com sua namorada e o quadro *A morte de Sócrates (1787)* que estão respectivamente nas páginas 6 e 7, se equivalem, para ilustrarem junto com palavras o quanto ambos lutam contra, respeitado o contexto histórico, a *Matrix*. Corpos e trajés diferenciados pelas épocas, mas semelhantes em sua luta contra os va-

9 PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997

10 CHAUI, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio* (volume único). 1a ed. São Paulo: Ática, 2012.

11 WACHOWSKI, Andy e Larry, *Matrix*, 1999.

lores reinantes das sociedades em que vivem. Chauí ainda constrói outro equivalente do corpo do Neo, ele é como um dos prisioneiros que estão a contemplar sombras. A história do herói do filme Matrix é a personificação da Alegoria da Caverna. Neo, antes de conhecer Morfeu, estava imobilizado dentro de um invólucro, acreditava como verdadeiras as realidades que ele via, ele, assim como os acorrentados, inertes, viam imagens falsas, sombras. Seus corpos estavam subjugados a apreciarem um mundo ilusório. Mas um deles libertar-se de seus grilhões e depois de um percurso dolorido consegue sair da caverna ou no caso do Neo, sair da Matrix. E contemplar o mundo real. Neo pergunta a Morfeu o porquê de seus olhos doerem tanto, a resposta é, em suma, porque assim como os prisioneiros ele nunca havia usado sua visão, sua paralisia corpórea só contemplava simulacros. As verdades que a ele sempre foram negadas agora são acessíveis. Neo, assim como o prisioneiro liberto, resolve voltar para tentar libertar os outros prisioneiros. O corpo do filósofo como fonte de saberes e conhecimentos que podem auxiliar na quebra de grilhões, a libertar e emancipar é metaforizado. Neo ainda tem seu corpo inserido em mais um drama filosófico: ele não sabe dizer se está dormindo ou acordado como Descartes na sua primeira *Meditações*. Uma dessemelhança surge no filme: quem o acorda é o deus do sono, Morfeu. Ou seja, essa divindade o desperta ou o coloca para dormir e sonhar? A caverna ou a saída dela seria apenas fruto de imagens oníricas, de um corpo submerso numa realidade na qual não há como distinguir sonho de realidade. Seja como for, um corpo entre dois mundos: o das sombras ou da luz, o da realidade ou simulacros, o do sonho ou do estar acordado. Entender essas divisões desarmônicas e superá-

-las é um dos trabalhos em forma de pugna do corpo do filósofo. Mas o que salta a vista é que esse paralelo entre o pensador grego e o herói moderno ainda seria uma ilustração de pensamentos filosóficos. Neo é um desperto que ilustra um desígnio filosófico proposto por Sócrates como também das dúvidas cartesianas. As palavras da Marilena Chauí constroem os corpos de ambos para elaborar exemplos didáticos de passagens caras a uma disciplina a ser lecionada. O corpo do filósofo assim ganha a leveza do peso de ser um documento-ilustrado-didático, que está em conflito com a sociedade. Mas ao criar essa corporeidade tanto a filósofa quanto seu livro também se constroem enquanto manifestação corpórea que mais adiante se juntará ao corpo de um filósofo argentino.

Mas antes, outro livro, outro corpo é construído por Charles Feitosa em seu *Explicando a Filosofia com Arte*¹². Mais do que construir, há uma tentativa de desconstruir a imagem do corpo do filósofo no universo pedagógico e no mundo no qual ele está inserido; já nas primeiras páginas tem-se o quadro *Filósofo em Meditação* (1632), Feitosa elabora um retrato de um retrato cujo pensador está parado rodeado pela escuridão, com seu corpo estático, meditando, idade avançada e moribundo, a cena é carregada de ar sombrio cuja alusão seria a vida ou o momento de meditação do filósofo. Na página seguinte temos a estátua *O Pensador* (1881) de Rodin, costas arquejadas, embora o corpo seja torneado, musculoso, sua posição é pesada, em contrição, carrega em si com pensamentos que o imobiliza. Linhas abaixo dessa imagem tem-se uma caricatura de Hegel de bengala, barba branca, roupa de ancião, corpo curvado. Esse desenho fora feita

12 FEITOSA, op. cit, p. 20.

quando o pensador alemão tinha 21 anos de idade. Para ilustrar esses corpos de pensadores há o seguinte trecho:

Quando lembramos do filósofo logo nos vem à mente algumas imagens. Em primeiro lugar a figura de um homem velho, pois a velhice estaria em geral associada à maturidade e a sabedoria. Depois, um homem solitário, quase como um eremita, já que supostamente pensar seria uma atividade que pressupõem um certo isolamento. Tratar-se-ia também de um ser frágil, quem sabe até doente. Nesse ponto há um ciclo vicioso: parece que o filósofo não precisa do corpo para pensar e, inversamente, porque ele pensa muito, seu corpo acaba definhando, por absoluta falta de uso. O filósofo não praticaria esportes, nem gostaria de dançar. Sendo um homem doente de corpo, talvez seja também doente das ideias, um pouco louco¹³.

Essa imagem comum da filosofia faz coro, por exemplo, com uma – entre tantas – crítica de Montaigne:

É estranho que em nosso tempo a filosofia seja, até para gente inteligente, mais que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. Creio que isso se deve aos raciocínios capciosos e embrulhados com que lhe atropelam o caminho. Faz-se muito mal em a pintar como inacessível aos jovens, e em lhe emprestar uma fisionomia severa, carrancuda e temível. Quem lhe impôs tal máscara falsa, lívida e hedionda? Pois não há nada mais alegre, mais vivo e diria quase divertido. Tem ar de festa e folguedo. Não habita onde haja caras tristes e enrugadas¹⁴.

13 FEITOSA, op. cit, p. 20.

14 MONTAIGNE. Michel de. *Ensaio. Tradução de Sérgio Milliet*. São Paulo. Editora Abril, 1972, p. 86.



Nessas reflexões há críticas sobre a imagem de uma certa imagem do corpo do filósofo como também da filosofia que ela produz. Imagens próximas às de Rossellini que retratam corpos doentes, cansados, pesados, reclusos ou que tentam elidir a si mesmos, na figura de seus pensadores. Feitosa tenta desconstruir a ideia cuja filosofia é moribunda, enrijece os lábios, tenta prescindir da própria corporeidade e serve para distanciar as pessoas. No decorrer das páginas o pensador faz um processo de desconstrução desses elementos pela seguinte estratégia: aliar arte e filosofia para produzir fruições prazerosas. Quadros, pinturas, criações estéticas explodem num erotismo imagético e se conectam às discussões de algumas questões filosóficas. O livro dele é o corpo do seu filósofo. Uma corporeidade que apresenta lógicas moribundas sobre o que seria certo tipo de filósofo e, ao mesmo tempo, apresenta outras possibilidades, outras maneiras de filosofar, de escrever/ler, pensamento e fruição unem-se em suas páginas. Alusões a vagina, feições, vertigens amorosas e a sensual e saborosa estátua de Danaïde (Rodin 1889) se misturam a pratos de comida, movimentos circulares de skatistas, coreografias de danças e com a questão da criação de conceitos filosóficos deleuziana. Este corpo em forma de livro poderia remeter o leitor-fruidora outras corporeidades, as que estão na *Décima oitava Série: Das três imagens de filósofo*.

*sofos*¹⁵ refletidas por Deleuze. As ideias deleuzianas neste texto – ou neste corpo - podem ser resumidas da seguinte forma: há filósofos que não vivem na profundidade obscura de uma caverna, nem nas alturas de um mundo intelectualivo ou numa suposta racionalidade do universo onde o fundamento último se encontra na *physis*. Esses pensadores vivem no chão, na sujeira. Num mundo-devir, na superfície, no aqui e agora das situações imprevisíveis. O tempo deles é aquele que se constitui em acontecimentos singulares, imprevisíveis e assistemáticos cujo desdobrar seria numa imagem sem uma imagem prévia. E isto evitaria a reconhecimento, o reconhecimento de uma imagem já existente. Pensar a imagem é um pensamento por se fazer. Essa constituição corpórea e imagética produzida por Deleuze ainda se funde, neste trabalho, as aulas de Foucault sobre o cinismo¹⁶, os cínicos – em alguns exemplos - são filósofos que se masturbavam ou faziam sexo na rua, na cena pública, na frente de todos, zombavam dos valores de suas épocas, filosofia e escárnios se juntavam em acontecimentos cotidianos que estes pensadores produziam, comendo resto de comida, vivendo na extrema pobreza, davam aos seus corpos um equivalente: o do escândalo. Eles as suas maneiras afrontavam pensamentos que buscavam universais ou que exigiam a exclusão da corporeidade. Neste sentido, o próprio livro do Feitosa é uma zona de intensidade cartografada pelos desejos e preferências desse autor, é um corpo-texto-leitura-imagem todo eróge-

15 DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

16 FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. 1o ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

no que segue lógicas próprias. Propõem dessemelhanças através de inconveniências: como ficaria, por exemplo, defrontar, nesse livro, a cena em que é aludido uma pintura frontal de uma vagina e as prerrogativas oficiais do PCN+, os valores da família republicana ou a ideia de vagina em-si se é que existe no mundo intelectual fora da caverna platônica? Esse corpo-livro (ou corpo de quem o escreveu) não estaria, como visto, em consonâncias com certos valores didáticos assim como com certas filosofias, em um “*Discurso do Método*” e todas suas etapas racionais de construção de supostos saberes indubitáveis, universais e denegações corpóreas. Os textos percorridos dentro do *Explicando Filosofia com Arte* tentam construir possibilidades entre a filosofia, imagem e didática, tentam produzir visibilidades juntos, mas, em alguns casos (não em todos) quando a referência são as legendas das imagens, essas são construídas na lógica ilustrativa, ou seja, as palavras apenas ilustram de forma didática o imagético. Feitosa enquanto pensador das imagens, enquanto corpo que diz, corpo que leciona acaba por deflacionar o potencial de alguns dos seus próprios exemplos. Algumas passagens de seu livro, que se propõem a escaparem da relação ilustrativa e documental são capturados por esse esquema.

Captura esta que cria dessemelhanças com o *Verdad e Mentira. Filosofía a Martilazos*. Programa de televisão argentino (Emissora Encuentro) cujo propósito é ensinar filosofia a partir de narrativas imagéticas. Ele possui dramatizações, conceitos, músicas; o seu objetivo parece ser atingir o maior público possível. São dezenas de episódios. Para facilitar essa discussão será necessário fazer um recorte que certamente dirá pouco sobre a intenção e a complexidade dos outros programas que retratam a Ética,

a Morte, o Amor etc. Aqui serão pensados apenas os três episódios¹⁷ iniciais de cada ano que apresentam a filosofia enquanto campo dos saberes humanos. A filosofia enquanto disciplina a ser lecionada. As cenas iniciais dos episódios do programa seguem um mesmo princípio: apresentar o mais próximo do cotidiano as reflexões filosóficas. Mas qual corpo teria um filósofo argentino num programa de televisão contemporâneo? Os produtores encontraram uma saída para tal questão: a imagem do filósofo, o corpo dele, nessa produção, é o do próprio autor dos roteiros, é um pensador em pessoa. No caso de Dário Sztajnszrajber, ele interpreta um filósofo, mas essa interpretação é de si mesmo. Mas se é ele, não é uma encenação. Mas é uma encenação, pois se faz em conjunto estético com diversos elementos que compõem sua *mise-em-scène*. O discernimento entre esse jogo de cena entre o corpo real ou fictício do filósofo é radicalmente posto em aporia no segundo e terceiro ano da série. Sobre o primeiro episódio do primeiro ano o programa constrói-se com as mesmas questões enfrentadas por Rossellini ou que aparecem na Marilena Chauí, nos primeiros segundos Sztajnszrajber está em um ônibus, as primeiras cenas são

17 PROGRAMAS TELEVISIVOS ENCUESTRO. *Mentira La Verdad (Filosofia a Martillazos) I - La Filosofia*, 24:10 mim, 2011. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=cs-mU_E8dWiw>. Acesso em 23/10/2022.

PROGRAMAS TELEVISIVOS ENCUESTRO. *Mentira La Verdad (Filosofia a Martillazos) II - La filosofia*, 28:46 mim, 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-z8xIEMyxiW0>> Acesso em 23/10/2022.

PROGRAMAS TELEVISIVOS ENCUESTRO. *Mentira la Verdad (Filosofia a Martillazos) III - La filosofia*, 28:58 mim, 2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EIBLH2t-2QAY>>. Acesso em 23/10/2022.

flashes do que irá decorrer em todo o programa, um prólogo em imagens, de repente, há uma interrupção do fluxo imagético por um movimento brusco do ônibus, uma aceleração do móvel é captada em câmera lenta, mostra o filósofo de olhos fechados e todos dentro do coletivo seguindo a inércia desse movimento, seus corpos seguem o sentido contrário do “corpo” do ônibus. O pensador no meio do povo movimenta-se como todos e com todos, num lugar extremamente usual. Nesse percurso, situações cotidianas são construídas junto com explicações que interessam para a filosofia, mas esse movimento é todo voltado para uma didática. A filosofia é ensinável desde que se apresente de forma simples. Em Rossellini, Pascal se apresenta como o inventor do ônibus alguém que melhora o movimento da sociedade, Sztajnszrajber viaja em outra temporalidade, viaja nesse transporte inventado por um filósofo, viaja para explicar a diferença entre senso comum, conhecimento científico e filosofia, viaja para estar em seu tempo. Seja numa situação limite como a morte, ou no não-funcionamento do sinal de parar do coletivo ou na análise do óbvio como não óbvio e nesse momento esse programa argentino se assemelha ao livro da Chauí, o porquê de tal afirmação será explicitado posteriormente. A tônica desse passeio pelo filosofar é que o pensador argentino contempla as situações e vai versando sobre elas, ora com olhar de assombro ora com tédio. Ele corre junto com alguém prestes a chegar atrasado no emprego, na corrida vai elaborando saberes; quando uma senhora versa sobre a visão prosaica sobre a lua, ele sobrepõe suas palavras a dela e explica o teor de senso comum que há nas explicações da mulher. A maiêutica socrática mistura-se a questões sobre o assombro filosófico num parto feito

no ônibus, um nascimento-conceito, a criança nasce limpa e com idade avançada. No segundo programa que inicia o segundo ano da série, o filósofo começa como no primeiro episódio do ano anterior, construindo questões que perfazem o universo filosófico, só que agora numa fila de cinema, observando as pessoas com seus ingressos ou comprando pipoca; novamente, o corpo do filósofo junto com as pessoas comuns. O filósofo em seu tempo, numa relação cuja ideia é ensinar conhecimentos filosóficos. Uma cena capital desse movimento é quando uma mulher que discute a todo momento com seu namorado cruza o seu olhar com o do filósofo, o drama dela será apresentado durante o programa. O pensador e ela construirão algo singular que almeja ser filosófico, ela não será apenas objeto de contemplação, a personagem sabe que está sendo observada, Sztajnszrajber em sua construção contará de certa forma com a participação dela. A mulher observada é ignorada pelo seu namorado, mas não pelo filósofo. O filme, dentro da sala de cinema, que todos estão assistindo é um suspense, retrata o rapto de uma mulher. Ela foi sequestrada porque o personagem principal deste filme, um escrivão, se torna bem-sucedido e causa inveja a um dos companheiros de trabalho. O motivo do sequestro é vingança e ódio, pois o sequestrador desejava galgar o cargo e a promoção que lhe foi negada e dada ao escrivão. Esse enredo aborda uma lógica do “de fora” que está dentro, o filme todo é em tecnologia três 3D, os espectadores para melhor enxergar o filme usam óculos especial, esse artefato faz a plateia confundir real e virtual ao ponto de todos, no espaço vazio, tentarem tocar nas cenas do filme, ou gritarem ou se emocionarem como se estivessem nas situações vivenciadas pelos personagens que estão sendo assis-

tidos, assim, a fronteira entre o real e o virtual torna-se tênue, fica indiscernível. “De fora”, pois o filósofo retira seus óculos quando o filme começa, assim ele forma uma espécie de “plateia” da plateia, contemplador do drama da mulher que não pára de discutir com seu namorado na fila da frente e ainda nesse ínterim o filósofo explica, “dá” uma aula sobre questões relacionadas a origem da filosofia, a arché. Mas ora o filósofo está na plateia, ora aparece nas cenas do filme que ele está assistindo, não como participante, mas glosando de forma fragmentária o que há de filosófico em tudo que está acontecendo; há momentos também que suas elucubrações não estão em consonância com as imagens que estão sendo vistas, o que causa certo estranhamento, a trama está chegando ao final, a mulher ignorada pelo parceiro olha fixamente para Darío que acabara de explicar três origens para o filosofar, entre uma delas: experimentar situações limites, romper com certas lógicas. Ela se levanta da sua cadeira, começa a caminhar e todos retiram os óculos 3D para enxergá-la e a acompanham os movimentos dela, assombrados (uma outra origem do filosofar: o assombro), parecem não entender o que está sendo visto, menos o filósofo que serenamente observa tudo. A mulher some do cinema e quando finalmente seu companheiro a nota, ou melhor, nota sua ausência, todos da plateia apontam para o filme e lá está ela nos braços do herói, na realidade, ela é a esposa do escrivão, valorizada virtualmente e desvalorizada no mundo real ou o real pela ótica virtual é que seria o ficcional, essa fronteira dilui-se e torna-se indiscernível. O filme deixa de ser em 3D. O próprio escrivão “real” também está na plateia do cinema e é o primeiro a apontar o dedo para película e mostrar para o namorado da mulher onde ela,

atualmente, se encontra. O rapaz “de verdade” é o que está com o ex-namorado na plateia ou com a ex-namorada na película? A decisão sobre a definição disso provavelmente se volta a outro corpo: ao do telespectador. Para complicar essa equação, o rapaz que recolhe o tíquete de entrada chama Darío pelo seu nome próprio, ou seja, Darío é o Darío. Então, Darío é autor e personagem, ao mesmo tempo? Seria um corpo real ou fictício de um pensador que os espectadores estão contemplando? Novamente, Sztajnszrajber observa esses vários dramas e deles constrói explicações úteis para a filosofia ou para tentar explicar as implicações desse saber na cotidianidade. Por fim, o terceiro episódio constrói uma narrativa diferente, embora nos dois primeiros a filosofia se constrói no cotidiano e o filósofo se assemelha a um cronista, há uma separação nítida entre quem contempla e o objeto contemplado. Há uma distância, a mesma que antes fora citado nas páginas anteriores deste trabalho sobre o filósofo em cenas prosaicas. A tentativa agora não é contemplar situações, é vivenciá-las, vivenciar a filosofia, não como Neo, que é um exemplo, uma metáfora de trechos de pensadores e nem sequer sabe disso. Não como Descartes que deseja fechar os olhos e elidir as imagens, não como Pascal que mal consegue ficar em pé. A tentativa de Darío, agora, seria tornar-se um filósofo capaz de vivenciar e ser consciente do teor filosófico de suas ações, de seus contextos e dramas, num movimento que ao invés de torná-lo uma ilustração de um pensador, de um mito, de um documento, o constitua como homem. Nesse episódio o próprio Sztajnszrajber aparece como ele mesmo, mas numa obra fictícia, o que trás uma fronteira difícil de delimitar. Novamente: é o homem real ou uma ficção? É um filósofo ou um perso-

nagem criado por ele? Ou o personagem é real e o filósofo é fictício? Um “Jogo de cena”¹⁸ filosófico. O episódio também se reporta ao mito elaborado por Platão, mas na atualidade, na Argentina. Nesse atual, o ser humano é um prisioneiro acorrentado numa caverna metafórica. E quem explica essa correlação entre estar preso na modernidade e o Mito seria um filósofo ou uma ideia ficcional do mesmo? Em algumas passagens Sztajnszrajber narra seu drama em primeira pessoa, os personagens clamam por seu nome. Sua filha vai visitá-lo e nesse ínterim ele explica o texto platônico. A famosa cena-climax da ascese do prisioneiro que ao sair da caverna contempla o sol é versada em imagens e narrativa. Esse episódio possui vários enlaces e peripécias ao estilo das tragédias refletidas por Aristóteles¹⁹, talvez a mais capital, é quando Darío descobre, no fim do episódio, promovendo uma releitura do Mito, que ao sair da caverna ele entrou em outra ainda maior, que, por sua vez, está inserida em outra maior e assim infinitamente. Sztajnszrajber explica isso aos seus colegas de cela. Este episódio termina como os outros dois terminam, todos os que participaram das cenas e encenações estão reunidos, em silêncio e estáticos eles ouvem Sztajnszrajber que fica no centro da imagem, o protagonista-filósofo discorre sobre possíveis leituras do que fora visto e todos ao seu redor parecem finalmente entenderem o contexto do que vivenciaram, não-filosofia e filosofia constroem-se reciprocamente. Darío desconstrói respostas unívocas sobre

18 Referência ao documentário *Jogo de Cena* (2007) do Eduardo Coutinho.

19 ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES. *Tópicos, Dos Argumentos Sofísticos, Ética a Nicômaco e Poética, Metafísica - Livros I e II*. 1a ed. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973. Poética, 437-512.

como interpretar seu programa, ou melhor, como ler ou estudar filosofia. Cita o caráter inalcançável de uma resposta definitiva e as dificuldades enfrentadas pelos filósofos que ao elaborarem perguntas essas desdobram-se em mais e mais porquês, como na lógica da frase sobre o documentário *Meu Arquiteto*²⁰: “meu pai só me deixou dúvidas”. Entre um e outro porque o *Filosofia a Martilazos* elabora certas sutilezas, tais quais as que se veem nas contradições e deslocamentos entre os corpos, no primeiro episódio uma mulher triste que pode não ter um parecer favorável de seu médico, ou seja, pode receber um diagnóstico de uma doença terminal se senta ao lado de uma garota toda feliz prestes a ser mãe. No segundo episódio, um casal apaixonado está na mesma fila de uma “pareja” prestes a se separar, o filósofo no mundo “real” assiste o virtual e no virtual “contempla” o real, no terceiro ano, um pensador ao se libertar de uma caverna está ainda preso, pois insere-se em outra caverna. Os três episódios sempre se encerram com conclusões-inconclusas, pois elas resumem-se em perguntas que sempre se desdobram em outras perguntas e nunca tem fim, o saber do filósofo é uma busca por um objeto inalcançável, o corpo do filósofo mesmo no âmbito da didática, da imagem, procura algo que ele jamais possuirá e, mesmo assim, sempre buscará. Essa busca pelo inalcançável cria ambiguidades, pois qual conteúdo didático precisa de uma busca como essa? Em qual universo imagético estaria inscrito essa procura sem fim da filosofia? Será que realmente há a necessidade de unir imagem, filosofia e didática? Como não anular esses termos e ainda os constituir, juntos? Mas a partir dessa junção, um-algo surge, o movimento interno dos progra-

20 KAHM, Nathaniel. *Meu Arquiteto (My Architect)*, 2003.

mas produz desconstruções dos termos debatidos em suas narrativas. Principalmente, sobre o amor, sobre como qualificar algo como útil ou inútil e o que seria o óbvio? No que diz respeito à obviedade das coisas, esse tema se alinha com os textos da Marilena Chauí, citado linhas atrás. Pois, tanto o programa argentino quanto a filósofa brasileira se utilizam das críticas marxistas sobre o escamoteamento das ideologias dominantes. Os símbolos do consumo alienante são como as “sombras” vistas dentro da caverna e o corpo do filósofo pode construir um desvelamento desse sombreado, dessa alienação; Sztajnszrajber alude uma famosa passagem do pensamento marxista ao preconizar que a filosofia precisa transformar o mundo e isso fica patente a hora que no primeiro episódio a relação de submissão entre funcionário e patrão é desfeita, pois o empregado conscientemente quebra o computador que o coisificava; ou no terceiro ano, quando o programa dá exemplos do quanto as pessoas compram, falam e se comportam como os que estão no poder desejam. O quanto os membros da sociedade se assemelham a títeres, sem vontade própria, alienados de si mesmos. Nesse sentido, tanto Dário quanto Chauí estão partilhando o seu olhar filosófico com seus leitores-telespectadores. Os corpos deles estão em suas obras ou, então, um corpo criado por eles é partilhado com quem apreciar suas produções, filósofos contra o mundo, contra um mundo que cria uma concepção alienante de mundo. Mas sobre o pensador argentino sua produção nos dois primeiros episódios ainda enfrenta a questão ilustrativa e documental. Ele contempla as cenas e vai construindo com seu corpo problematizações que são explicadas com dramatizações de forma professoral. O corpo do filósofo ali está para palestrar ideias filosóficas, construir um cenário sobre o melhor entendimento de

como seria o filosofar naquele contexto. No último episódio, há a tentativa de subjetivação da vida de Sztajnszrajber, ele está preso por utilizar seu programa, ao vivo, para denunciar e demonstrar à sociedade que a televisão é um meio de manipulação de massa. Ele usa a televisão para desmentir a televisão. Para questionar se seu corpo também não é uma mentira construída dentro de veículo próprio para constituir uma sociedade de consumo, ou seja, mais deslocamentos e constrições. Entre as possíveis cavernas atuais ele cita seus medos, seu próprio corpo que está sendo visto num programa televisivo e que tenta elaborar auto-reflexões, que tenta responder com dificuldade se é ou não uma manifestação alienante? Ele diz que um liberto da caverna jamais conseguiria ensinar sobre tal libertação, como no Sócrates de Rossellini ou mesmo Neo na cena em que Morfeu diz a ele que pode apontar o caminho – para obter saberes que o auxiliará a entender a Matrix - mas não pode ensinar a atravessá-lo. Sair da caverna e quebrar os grilhões é um ato intransmissível. Não ensinável. Essa negativa anula o corpo do filósofo como exemplo didático e ainda, seguindo a lógica do programa, acaba por intensificar a dissensão entre o drama deste pensador e os trechos ilustrados do texto platônico, pois fica difícil sustentar que existe um indivíduo singular e suas vivências nesse episódio. Mas, ainda há um corpo ali, talvez um corpo metaforizado, um corpo-sonho ou corpo-utópico que tenta repotencializar um texto-arquétipo no contemporâneo. Um corpo devorado pela tentativa de dar uma aula “viva” sobre o Mito da Caverna. Embora nessa tentativa ainda há uma subjetividade, pois na fabulação do drama entre a imagem real ou fictícia de Sztajnszrajber há escolhas e singularizações, há percepções filosóficas que não são construídas pelo acaso, são as escolhas dele;

mas que ainda assim intensificam a seguinte questão: o corpo singular de um pensador, seu drama, sentimentos, vida, seriam captadas por imagens oriundas de um texto didático sobre o labor filosófico repotencializado no atual? O disjuntivo acontece porque o “corpo” do apresentador do *Verdad e Mentira* no último episódio é construído a partir de um outro corpo, de uma outra origem, ou seja, por uma existência que está fora das telas e que por si só se constitui no indizível entrechoque das palavras com as vivências. Mas, por outro lado, nesse mesmo episódio do programa televisivo a ideia é que mesmo fora de uma caverna um pensador pode encontrar-se dentro de outra maior ainda. E aquilo que é tido como corpo “real” pode ser o corpo ficcional. E tudo que fora considerado uma ilustração ou uma forma documental é, na realidade, a subjetividade do filósofo. O corpo de Darío tenta rasgar tais fronteiras e se imiscuir nelas. Tanto que na cena final do programa todos os atores – os presidiários, os produtores, os policiais, Daríos num Darío (?), as câmeras - se abraçam e mostram que era apenas uma encenação de um Mito, mas e esse momento, nesse episódio, também não seria parte do roteiro? Um jogo de cena de um jogo de cena? A vida “real” do filósofo produz um corpo fictício ou este é que origina aquela para uma produção áudio-visual-didática?

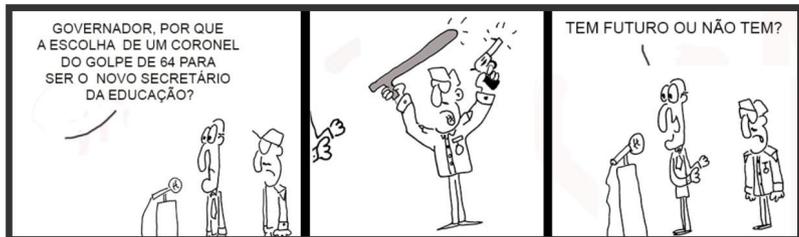
Todos esses corpos criam corpos. Um filósofo ao entrar no movimento docente escolherá seus materiais e construirá corporeidades. Num processo sempre por se fazer. Como aqui. Este trabalho é um *fragmento-rascunho* que visa refletir a possibilidade de construir uma fábula numa *filosofia em imagens*²¹. Para tal, intentou-se unir di-

21 Debate e conceito proposto na tese escrita pelo autor.

versos corpos: o do Darío, dos pensadores do Rossellini, Chauí, PCN +, do Meu arquiteto, Sofressor, Rancière não apenas para a constituição de uma tese acadêmica, pois quem a produziu acaba por desdobra-se sobre si mesmo. O pensador – qualquer um - ao inserir-se nesse movimento também será convidado a se dizer, a autoquestionar-se, a refletir sobre si, sobre a alteridade da imagem, da didática e da filosofia. E entre tantos possíveis assombros, talvez lhe ocorra que uma imagem não é filosófica apenas porque está inserida num livro, num filme, num quadrinho ou num programa televisivo que aborde a disciplina de filosofia. Ou sequer num trabalho acadêmico que pense tudo isso. Ou seja, mesmo aqui há a necessidade de colocar em xeque quaisquer proposições. Aqui são corpos pensando corpos que para constituírem-se terão que se dessemelhar das imagens vigentes, oficiais e de uso ordinário. Criar dessemelhanças é colocar em dúvida, desfigurar, desestruturar e dar visibilidade às tentativas de apagar as diferenças e conflitos que surgem do encontro entre imagem, filosofia e didática. Dessemelhar é “denunciar” e tornar visível as disjunções que surgem dessa tentativa de apagamento de todas as problemáticas próprias de cada um desses três elementos e do encontro entre eles. É, ainda, se reportar ao pensamento deleuziano e relevar a hipótese que existe uma espécie de invisibilidade do não-oculto, um movimento que se constitui num embate entre o dizível e o indizível construindo-se a partir das diferenças ao invés de negá-las. Ou seja, entre uma forma documental, subjetiva ou ilustrativa entre um *em*, *com* ou *contra* seu tempo... entre todos esses entres surgem fraturas, fissuras e as dessemelhanças. Dessemelhar cria corpos atravessados, desviados, rasgados e constituídos por embates entre o universo imagético, filosófico e pedagógico, onde cada

qual possui sua singularidade, cada qual está em conflito com os outros dois elementos; conflito que ao invés de anulá-los, os potencializam, para juntos, criarem, desconstuírem aquilo que carregará um estranho nome que alguns, em diversos materiais educativos, tentam definir como corpo, o corpo do filósofo. Corpo que ainda é ligado a outros contextos-leituras-corpos





Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES. *Tópicos, Dos Argumentos Sofísticos, Ética a Nicômaco e Poética, Metafísica - Livros I e II*. 1a ed. São Paulo: Abril S/A Cultural e Industrial, 1973. Poética, 437-512.

BRASIL-MEC/SEMTEC. (2002). *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio* (volume único). 1a ed. São Paulo: Ática, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DESCARTES. René. *Descartes Vida e Obra*. São Paulo. Editora Nova Cultura Ltda, c1996.

FEITOSA, Charles. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro. Ed. Ouro 2004.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. 1o ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo Caderno do Aluno Filosofia Ensino Médio*. 3o Série Volume 1. Nova edição 2014-2017.

KAHM, Nathaniel. *Meu Arquiteto (My Architect)*, 2003.

MONTAIGNE. Michel de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo. Editora Abril, 1972.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

PROGRAMAS TELEVISIVOS ENCUENTRO. *Mentira La Verdad (Filosofia a Martillazos) I - La Filosofia*, 24:10 mim, 2011. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=csmU_E8dWiw>. Acesso em 23/10/2022.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSSELLINI, Roberto. *Blaise Pascal*. Itália, 1972. Disponível em: Filme Blaise Pascal | CineDica. Acesso em: 23/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgNE7c711BI>. Acesso em: 23/10/2022 (2:09:36).

ROSSELLINI, Roberto. *Descartes (Cartesius)*. Itália, 1974. Disponível em: Sapere Aude - Ouse Saber: Descartes - Um filme de Roberto Rossellini (maxwell-alegoriadacaverna.blogspot.com). Acesso em: 23/10/2022.

WACHOWSKI, Andy e Larry, *Matrix*, 1999.

ENSINO DE FILOSOFIA NA BNCC: VEREDAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA A REALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Leonardo Marques Kussler
Rúbia Liz Vogt de Oliveira

Introdução

Não é novidade que a hermenêutica filosófica tem um bom trânsito em estudos da área da educação, especialmente nas últimas décadas. Contudo, no que tange à análise e à reflexão crítica sobre a (BNCC) — que desdobra e modifica as políticas nacionais de ensino, as diretrizes educacionais da filosofia etc. —, há poucos textos publicados relacionando a hermenêutica gadameriana ao contexto educacional do ensino de filosofia no Brasil atual. Assim, aproveitando o ensejo desta coletânea, no presente texto, nosso principal objetivo é discutir se [e em que medida] a hermenêutica filosófica pode auxiliar na aplicação e/ou no fortalecimento das competências e habilidades propostas na BNCC para a educação básica, as ciências humanas e para a própria filosofia.

Para tal, na primeira seção, analisaremos alguns documentos legais que formalizaram e modificaram a filosofia enquanto componente curricular na educação

básica brasileira, traçando, rapidamente, o histórico da disciplina, que, como veremos, nunca teve lugar garantido nas grades curriculares e no imaginário coletivo do país. Posteriormente, abordamos o caráter tecnicista da BNCC e discutimos acerca da priorização de outras áreas e a desobrigatoriedade da existência de uma disciplina de filosofia presente nos três anos do ensino médio. Também lançamos mão de discussões atuais do GT de ensino de filosofia da ANPOF, mostrando como o tema é abordado, mas, talvez, com pouca ressonância, aderência e articulação com o grande público [extra]filosófico.

Na segunda seção, discutiremos sobre o tema que figura no título do presente texto, a saber, da possibilidade de a hermenêutica filosófica auxiliar no desdobramento de competências e habilidades dentro e fora do componente curricular de filosofia, assim como para além da área de ciências humanas. Assim, abordaremos, de forma sucinta, o percurso da hermenêutica metodológica à filosófica, destacando a passagem da hermenêutica que se atinha à tarefa técnica exegética àquela que se propõe ao processo de *compreensão* como algo concernente ao *ser do ser humano*, isto é, a condição de sermos eternos intérpretes das coisas e de nós mesmos. Após, destacaremos algumas palavras-chave de competências e habilidades propostas para as ciências humanas na BNCC, realçando como a hermenêutica filosófica pode servir tanto como *filtro* para compreender a realidade com criticidade e evitar *fake news*, desconstruindo verdades absolutas e promovendo uma *atitude de compreensão* que transcende textos e conceitos, abarcando também *outras formas de vida*, com valores diferentes dos nossos, promovendo cidadania, ética e alteridade.

Filosofia e currículo na educação básica a partir da reforma do ensino médio e da BNCC

Em 2008, como resultado da mobilização de diferentes atores do campo da educação, a filosofia conquistou um espaço de obrigatoriedade na educação básica brasileira — mesmo que restrito ao ensino médio. A previsão da disciplina de filosofia nas escolas passou a constar, então, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em decorrência da Lei nº 11.684¹. Antes desse retorno, o ensino de filosofia fora relegado ao status de *disciplina optativa* a partir do golpe de 1964, “[...] com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de seu ensino, um retrocesso”².

Menos de uma década depois, em 2017, a Lei nº 13.415/17³ reformula os componentes curriculares do en-

1 BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 out. 2022; BRASIL.. *Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

2 HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 28.

3 A Lei nº 13.415/17 foi apresentada pelo Governo Federal sob a presidência de Michel Temer (2016-2018). Tal proposta chegou ao Congresso Nacional sob a forma de Medida Provisória, não tendo sido fruto de consulta ou discussão na sociedade civil. Enquanto

sino médio, de modo que a filosofia passa a compor a área de *ciências humanas e sociais aplicadas*, a qual não tem status de obrigatoriedade quanto à sua oferta. O que a norma prevê é tão somente *estudos e práticas* de filosofia no ensino médio. É importante observar que essa redação inespecífica tem permitido às redes públicas e privada a exclusão da filosofia enquanto disciplina, a exemplo da Portaria nº 350 da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que determinou a implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio, resultando na restrição da filosofia na Formação Geral Básica a tão somente um período de aula no 1º ano⁴. Os desdobramentos da *reforma do ensino médio* constituem mais um episódio na intermitente presença da filosofia na educação básica brasileira no último século, pois “o ensino de Filosofia, desde o Brasil Colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar”⁵.

Outro espaço para a presença da filosofia são os Itinerários Formativos, que são disponibilizados de acordo com as [im]possibilidades de cada escola. Os discursos de defesa da *reforma do ensino médio*, como na propa-

tramitava no legislativo, o texto ficou conhecido como “reforma do ensino médio”, um nome bastante equivocado, uma vez que propunha mudanças desde o ensino fundamental e com implicações até o ensino superior, a exemplo dos conteúdos dos exames de seleção para o ensino superior.

4 RIO GRANDE DO SUL. *Portaria Seduc/RS nº 350/2021*. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>>. Acesso em: 30 out. 2022.

5 HORN, G. B. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009., p. 21.

ganda de televisão do próprio Governo Federal, destacavam o protagonismo da e do estudante na construção de seu currículo a partir da escolha do Itinerário Formativo. Contudo, a realidade tem se mostrado diferente do que fora propalado, especialmente pela diversidade das escolas e da realidade socioeconômica nas diferentes unidades federativas do país. Conforme ressalta Vieira⁶, a grande maioria das cidades não poderá ofertar mais de um Itinerário Formativo, visto que metade dos municípios brasileiros não têm mais de uma escola de ensino médio, o que inviabiliza a oferta de mais de uma opção na mesma cidade.

Nos Itinerários Formativos, a filosofia não encontra espaço disciplinar para o desenvolvimento das especificidades dessa área de ensino, como no caso do estado do Rio Grande do Sul, de modo que docentes de filosofia acabam ministrando outros componentes curriculares, tais como: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologia Digitais, Iniciação Científica, Componentes Curriculares de Área de Aprofundamento e Eletivas.⁷ Nesse ambiente curricular hostil à filosofia, a resistência se dá nesse espaço ambíguo do currículo que são os Itinerários Formativos, que, ao mesmo tempo em que não contemplam a disciplinaridade da área, permitem, a custo

6 VIEIRA, Bárbara Muniz. Novo Ensino Médio em SP divide especialistas: ‘retrocesso para manter pobre como pobre’ ou ‘protagonismo dos jovens’. G1, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2021/08/02/novo-ensino-medio-em-sp-divide-especialistas-retrocesso-para-manter-pobre-como-pobre-ou-protagonismo-dos-jovens.ghtml>>. Acesso em: 30 out. 2022.

7 Conforme a Portaria nº 350 da Secretaria da Educação do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

da adaptação da e do docente aos que lhes é possibilitado, a presença de estudos e práticas filosóficas.

Não obstante as críticas⁸, a Lei nº 13.415/17 se desdobrou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também lançada em 2017 e preparada para publicação em 2018, após uma longa sucessão de previsões legais para um documento desse estilo (BRASIL, 2018). A Constituição de 1988, em seu Artigo 210, afirma: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), retomou o texto constitucional e alargou, em seu Art. 9º, IV, a *formação básica comum* para todas as etapas da educação básica, ao incumbir a União de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Uma base curricular comum foi reafirmada em documentos sucessivos a essas legislações, com destaque para as Diretrizes Curriculares

8 Outra consideração crítica diz respeito à possibilidade de realização das horas atinentes ao ensino médio em cursos profissionalizantes de baixa carga horária e com temas diversos daqueles apresentados no ensino *generalista*, isto é, aquele ainda empregado na rede particular de ensino. Assim, na prática, forma-se uma grande lacuna entre a formação generalista do ensino privado e a formação específica e com poucas disciplinas, permitindo que uma pequena parcela fique apta para pleitear vagas em universidades e concurso públicos, aumentando a desigualdade social já abissal no país (REPU, 2022).

Nacionais da Educação Básica e para o Plano Nacional de Educação⁹.

Em 2015, iniciou-se o processo de formulação da BNCC, com formação de equipes técnicas. Uma primeira versão da Base foi divulgada no ano seguinte, à qual foi possível encaminhar críticas, comentários e sugestões. Nesse mesmo ano foram realizados seminários e uma segunda versão foi lançada. Contudo, 2016 também foi o ano do golpe contra a Presidenta Dilma e seu governo. Em 2017, sem diálogo com setores da educação nem com a sociedade, o Governo de Michel Temer lançou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, compilada em 2018. O trabalho que a o campo da filosofia e de seu ensino havia realizado nas primeira e segunda versões foi desconsiderado. A filosofia foi alocada na área do ensino médio de *ciências humanas e sociais aplicadas*. Vale ressaltar que, no ensino fundamental, a área de *ciências humanas*, segundo a BNCC, é composta apenas por geografia e história. Já *ensino religioso* configura uma área no ensino fundamental tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais.

Mesmo que o objetivo teórico da BNCC seja o de viabilizar um *patamar comum de aprendizagens* e contextualizar o ensino ao *mundo do trabalho* com vistas à *construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*,

9 BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2022; BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

na prática, o protagonismo estudantil — que, no caso da filosofia, lembremos, engloba adolescentes de 14-17 anos, visto que não figura como disciplina na maioria esmagadora das grades curriculares de ensino fundamental no Brasil — é inviabilizado pelo próprio contexto da redação final da BNCC, que como está, prioriza uma formação tecnicista para subempregos para a maioria dos jovens, ante a formação generalista ofertada na rede privada.

Antes de avançarmos, gostaríamos de nos determos um pouco mais na pedagogia das competências e habilidades adotada na BNCC e que já constava nos documentos oficiais pós-LDB que orientam as políticas para a escola básica — Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/2006)¹⁰.

Perrenaud¹¹ define uma competência como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. A Base não se furta de apresentar sua definição de competências:

10 BRASIL. *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022. BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022. BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

11 PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho¹².

Fortemente calcada em competências e habilidades, a Base estabelece 10 competências gerais, além de competências e habilidades específicas para cada área. É a esse enquadramento que a filosofia busca se adaptar, isto é, reconhecer possibilidades para o ensino de filosofia.

Como bem afirma a carta do *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* (ANPOF, 2021) — antes da publicação das grades curriculares pelas secretarias estaduais de SP e RS, por exemplo —, há um problema de primeira ordem a ser enfrentado, na BNCC, que é o fato de a filosofia ter que ensinar *competências e habilidades* próprias do componente curricular a partir das referências da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Para os autores da referida carta aberta à comunidade filosófico-educacional brasileira, é essencial reconhecer que a filosofia é uma área específica do saber capaz de desenvolver competências e habilidades que transparecem em: *análise criteriosa de temas, formação de sujeitos críticos, capazes de argumentar, conviver em comunidade*¹³. De um modo mais pragmáti-

12 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 10.

13 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 10.

co diante da situação, os autores também identificam nas competências e habilidades postas pela BNCC conceitos, ideias e problemas que são tradicionalmente abordados na filosofia — política, ética, estética, tecnologias, cidadania, argumentação, criticidade, coabitação existencial e debate de ideias.

Na seção abaixo, abordaremos como a hermenêutica filosófica de Gadamer pode servir de parâmetro e/ou ajudar a levar a cabo satisfatoriamente a nova missão de ensino-aprendizagem no Brasil atual, a saber, as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, em especial, as da área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Da possibilidade de desenvolver competências e habilidades a partir da hermenêutica filosófica no ensino de filosofia pós-BNCC

Gostaríamos de iniciar esta seção destacando que bons estudos que discutem a relação da hermenêutica filosófica com a educação já tem tradição de algumas décadas no Brasil¹⁴. Contudo, como a temática que ora trazemos reflete o panorama que se apresenta no horizonte presen-

14 FÁVERO, A. A.; TAUCHEN, G. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. *Educação*, v. 35, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9160/7545>>. Acesso em: 4 nov. 2019; FLICKINGER, H.-G.. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; TROMBETTA, G. (org.). *Filosofia e racionalidade*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 141-156; HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

te, e não o das últimas décadas, tentaremos avançar e propor alguns elementos diferentes daqueles já desdobrados em estudos anteriores. Para isso, definiremos, rapidamente, que tipo de *hermenêutica* tratamos e defendemos aqui para, posteriormente, expor em que medida esta pode auxiliar no processo de formação educacional brasileira no contexto da BNCC.

Até o fim do séc. XVIII, a hermenêutica era reconhecida tradicionalmente como *técnica/ferramenta* para interpretação de textos clássicos, sagrados, literários, jurídicos e, posteriormente, outras mídias, como obras de arte, sendo usada como um estudo auxiliar para melhor interpretar um determinado tema ou objeto¹⁵. Por influência direta de Martin Heidegger, Gadamer busca estabelecer um caráter *filosófico* à hermenêutica, posicionando-a enquanto *modo de ser-no-mundo* a todos os seres humanos dispostos a compreender de forma crítica a realidade, exercendo a tarefa socrática do autoconhecimento e da compreensão das coisas, do mundo e dos outros, não sendo mais uma *ferramenta*, mas colocando-se enquanto tarefa de repensar e ampliar o próprio processo da compreensão humana.

Para Gadamer, o ponto é mostrar que todo processo de compreensão humana é mediado pela linguagem, e essa linguagem é sempre finita, não absoluta, incapaz

15 GEORGE, T. Hermeneutic responsibility: Vattimo, Gadamer, and the impetus of interpretive engagement. *Duquesne Studies in Phenomenology*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020b. Disponível em: <<https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=dsp>>. Acesso em: 30 out. 2022 MANTZAVINOS, Chrysostomos. Hermeneutics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016. ZALTA, Edward N. (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/hermeneutics/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

de *dizer plenamente o real*, pois somos humanos e não deuses, cuja racionalidade é limitada e marcada por *tradições e pré-conceitos* que contextualizam e estão diretamente implicados em nossa cosmovisão¹⁶. Como afirma Di Cesare¹⁷, a *compreensão* gadameriana baseia-se mormente no *desenvolvimento* do *Dasein* heideggeriano, que se projeta no mundo com base em seu modo pré-compreensivo, preocupando-se com o futuro enquanto se abre às possibilidades, ao vir a ser. Esse *desenvolvimento de compreensão* é descrito, por Heidegger, como *interpretação*, que significa articular e desdobrar aquilo que é compreendido em um processo em que a consciência humana *entra em jogo* com o que já compreende — ou acha que compreende — e o desconhecido ou a verdade que lhe é diferente. Para Gadamer, o processo de compreensão se dá pela *linguagem* — no sentido amplo de *λόγος* —, que se compõe especialmente no diálogo entre seres humanos que, comprometidos com a tarefa de melhor compreender, buscam sintetizar uma visão de mundo que agrade e faça sentido a ambos.

Após a breve explicitação de que tipo de hermenêutica falamos, postulamos que esse processo de compreensão também é requerido na educação básica, uma vez que esperamos que, nessa etapa, educandos e educandas adquiram conhecimentos e se desenvolvam integralmente. Porém, para além de nossa própria expectativa, reconhecemos na Base Nacional Comum Curricular um forte cha-

16 MALPAS, Jeff, Hans-Georg Gadamer. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022; ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/gadamer/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

17 DI CESARE, Donatella. Understanding. In: KEANE, Niall; LAWN, Chris (eds.). *The Blackwood Companion to Hermeneutics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2016. p. 229-235.

mado à hermenêutica gadameriana, pois nela encontramos caminhos consistentes para a realização dos objetivos aos quais a própria BNCC se propõe, especialmente nas diferentes linguagens, que demandam ser conhecidas, e então interpretadas para serem compreendidas. Não se trata, no entanto, somente de uma aprendizagem de conteúdos, de uma apropriação técnica, mas, sim, de um saber engajado, pois é a própria Base que destaca como sua décima competência geral “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”¹⁸.

Nesse sentido, tencionamos destrinchar a direta contribuição da hermenêutica para contemplar as competências e habilidades postas pela Base Nacional Comum Curricular para a área de ciências humanas, em especial, para a filosofia. Contudo, antes de avançarmos, ressaltamos que a interpretação está em todas as áreas do conhecimento segundo a própria Base: nas artes (“interpretar as manifestações artísticas e culturais”), na matemática (“interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos”), nas ciências (“interpretar fenômenos naturais”) e nas linguagens (“a interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses”).

Há um aspecto da hermenêutica que diz respeito à sua capacidade de *filtrar a realidade*, visto que Gadamer¹⁹ define a hermenêutica filosófica enquanto postura para

18 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 12.

19 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

melhor ler, compreender e *ser-no-mundo*. Isso converge com a perspectiva de abordar elementos de metodologia científica no contexto educacional — “elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos [...]”, nos termos da BNCC para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, que permite que os(as) estudantes tenham contato com diferentes explicações de fenômenos²⁰. Assim, poderão optar não pelas exposições que agradam — postura própria da acriticidade do viés de confirmação, do negacionismo —, mas dos discursos da ciência que se sustentam e explicitam algo adequadamente, acordante à seguinte competência:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica²¹.

Em um contexto educacional banhado pela *leitura ubíqua* com dispositivos móveis, que facilita o acesso a informações, mas dificulta a gestão do tempo para o *ruminar filosófico*, trazer o *demorar-se em algo*, próprio da hermenêutica, pode auxiliar a retomar alguns aspectos da ca-

20 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 572.

21 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 570.

pacidade de leitura mais apropriada e crítica das coisas²². A Base expressa justamente na área de ciências humanas e sociais aplicadas sua preocupação com a triangulação entre a juventude, a tecnologia e o conhecimento: “[...] é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias [...] evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo”²³.

A hermenêutica de Gadamer²⁴, enquanto tarefa teórico-prática, como introduzido acima, promove a capacidade de desenvolver um *filtro*, que se traduz, se quisermos, enquanto condições de ler criticamente a realidade, reconhecendo pré-conceitos, tradições, limites da própria compreensão e a necessidade de reconhecer diferenças culturais, sociais e econômicas, analisando e interpretando o contexto em que vivemos. Localizamos na BNCC a demanda por essa postura filosófica de acurada articulação entre informações e conhecimentos:

o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre

22 KUSSLER, Leonardo Marques; LEEUVEN, Leonardo G. van.. Assincronia entre o leitor contemporâneo e o ruminar reflexivo: o processo de ensino-aprendizagem em tempos de dispositivos digitais móveis. *Asas da Palavra*, v. 17, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/2113/PDF>>. Acesso em: 30 out. 2022.

23 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.,, 2018, p. 562.

24 GADAMER, H.-G.. A hermenêutica como tarefa teórica e prática (1978). In: GADAMER, H.-G.. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 349-369.

diferentes linguagens, o que favorece os processos de *simbolização* e de *abstração*²⁵.

Como afirma Freire²⁶ — que, por sinal, é [in]conscientemente gadameriano e obviamente hegeliano, marxiano e socrático — o processo de ensino-aprendizagem exige o reconhecimento de saberes que são postos à prova, questionados, nunca absolutizados e dogmatizados, elementos constituidores do processo de compreensão preconizado pela hermenêutica gadameriana. Complementarmente às teorias da desconstrução na França, a hermenêutica de Gadamer também tem base no conceito heideggeriano de *Destruktion* [destruição], de modo que, para o autor, outro elemento do processo de compreensão é a capacidade de *desconstruir verdades dogmáticas*, questionar obviedades, buscar novas fontes de saber e entender melhor os desdobramentos dos processos históricos, ao que a BNCC se coaduna ao propor “[...] construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos”²⁷. Junto a isso, vale pensar que, em tempos de *fake news* que afetam e conformam a política nacional contemporânea, juntamente ao fato de estudantes e professores da educação básica e superior que se [in]

25 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022., p. 561, grifos nossos.

26 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

27 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022., p. 562.

formam mormente por conteúdos dos mais variados em meios digitais — WhatsApp, Twitter, Facebook, YouTube etc. —, saber ler criticamente a realidade pode auxiliar a não reforçar o ambiente de *pós-verdade* e *ficção da realidade* que mina o ambiente democrático brasileiro atual²⁸.

Outras competências da BNCC para ciências humanas no ensino médio — que incluem, mas não se restringem à filosofia, especialmente devido à noção de transdisciplinaridade — trazem a necessidade de se formular bons argumentos, buscar fontes fidedignas de pesquisa, pluralidade metodológica, de analisar o espaço-tempo. Tais elementos convergem não apenas com a hermenêutica gadameriana, que visa o desenvolvimento da *consciência histórica* do ser humano, mas com o ensino de filosofia como um todo, como atestam os estudos de mais de duas décadas de Gallo e Kohan²⁹ e Kohan³⁰, visto que o filosofar, por definição, é o exercício do livre pensar e questionar comprometidos com uma aprendizagem mais crítica. Nesse sentido, consideramos relevante a abertura que a Base Nacional Comum Curricular tem para com a postura filosófica da dúvida sistemática, a qual é enten-

28 KUSSLER, Leonardo Marques. Hermenêutica, ficção e a desconstrução em tempos de pós-verdade. In: BATISTA, Gustavo Silvano; SILVA, Renata Ramos da; DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (orgs.). Estudos em hermenêutica e desconstrução. Teresina: Edufpi, 2021. p. 199-215.

29 GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

30 KOHAN, Walter O. *Childhood, education and philosophy: new ideas for an old relationship*. London; New York: Routledge, 2015.

dida como “[...] questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas”³¹.

A Base assevera que “a vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho”³². No que diz respeito às competências sobre o conhecimento das relações de grupos sociais, de produção, capital e trabalho, Gadamer³³ também se mostra atual e importante, pois trata da *vida em comunidade*, de um mesmo planeta habitável por todos e em colapso ambiental, assim como dos problemas relativos ao capitalismo, ao colonialismo e à constante especialização nos mundos do trabalho e acadêmico.

Das competências que se aliam mais às noções de ética, alteridade e política, destacamos o combate ao preconceito, às injustiças, além do respeito aos direitos humanos e a promoção da democracia, a participação do debate público em prol da cidadania e com responsabilidade. No processo de compreensão destacado na hermenêutica filosófica gadameriana, como destacam Lawn e Keane³⁴, a *solidariedade* é um princípio-chave, pois engloba o diálogo socrático tão utilizado por Gadamer,

31 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 562.

32 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022, p. 567.

33 GADAMER, H-G.. Europa e o *oikoumene*. In: GADAMER, H-G.. *Hermenêutica em retrospectiva*. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2012. p. 283-300.

34 LAWN, Chris; KEANE, Niall. *The Gadamer dictionary*. London: Continuum, 2011.

que acredita que aprendizagem, interpretação, tradução, entendimento e compreensão se comunicam entre si e só se consolidam a partir da *fusão de horizontes* entre seres humanos coimplicados e dispostos à tarefa da busca por *melhores verdades* . É por isso que Gadamer³⁵ afirma que a educação humana exige, de antemão, a *aceitação cordial do outro buscando entendimento com os demais* , pois, na perspectiva socrática, aprende-se também com os erros, o reconhecimento da própria ignorância e as cosmovisões limitadas que, no diálogo comprometido e sério, ampliam-se em novos horizontes, em círculos hermenêuticos que se expandem a cada encontro de consciências díspares.

Ainda sobre o desenvolvimento de competências e habilidades que convergem ao que se entende por ética, a partir da hermenêutica filosófica, ressaltamos que em um dos últimos escritos de Freire³⁶, o autor destaca a necessidade de se compreender a educação como um processo de *testemunhar a abertura aos outros e estar disponível à curiosidade* , ao aprender o diferente *escutando o outro* . Em uma passagem poética que engloba um pouco da ética freiriana e que converge com a proposta de uma postura hermenêutica diante do mundo, Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta³⁷ afirmam que *a boniteza de ser gente se dá dentro da ética* , isto é, viver de modo pleno no mundo é

35 GADAMER, H. G.. *La educación eseducarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

36 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993

37 TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. p. 166-168.

viver com criticidade e educando-se para conviver melhor com as diferenças.

Apesar de Gadamer não ter escrito necessariamente uma ética — mesmo que sua tese de habilitação, ainda do final dos anos 1920, tenha por tema a ética dialética de Platão —, há vários estudos que mostram que o autor se [pre]ocupa do *modo de ser ético* quando desenvolve sua filosofia da boa compreensão³⁸. Nesse sentido, a hermenêutica pode ser essencial para que, mesmo no atual panorama de BNCC que desestabilizou a filosofia no contexto curricular³⁹, seja possível incluir elementos transdisciplinares a fim de desenvolver seres humanos para *coabitar um mesmo mundo compreendendo as diferentes formas*

38 SCHMIDT, Dennis J. Hermeneutics as original ethics. In: SULLIVAN, Shannon; SCHMIDT, Dennis J. *Difficulties of ethical life*. New York: Fordham, 2008. p. 35-50; SCHMIDT, Dennis J. *On the sources of ethical life. Research in Phenomenology*, v. 42, n. 1, p. 35-48, 2012. Disponível em: <https://brill.com/downloadpdf/journals/rip/42/1/article-p35_3.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022; SCHMIDT, Dennis J. Philosophical life and moral responsibility: wozu philosophie? In: FIGAL, Günter; ZIMMERMANN, Bernhard (eds.). *International yearbook for hermeneutics*. Tübingen: Mohr Siebeck 2019. p. 113-128; GEORGE, Theodore. The responsibility to understand. In: HEIDEN, Gert-Jan van der (ed.). *Phenomenological perspectives on plurality*. Leiden; Boston: Brill, 2014. p. 103-120; GEORGE, Theodore. *Hermeneutic responsibility: Vattimo, Gadamer, and the impetus of interpretive engagement*. Duquesne Studies in Phenomenology, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020b. Disponível em: <<https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=dsp>>. Acesso em: 30 out. 2022; RISSER, James. *Hermeneutics and the voice of the other: re-reading Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics*. Albany: SUNY Press, 1997.

39 Juntamente às disciplinas de artes e sociologia, a carga horária de filosofia foi reduzida a 1 período em apenas um dos três anos do ensino médio, como atestam as grades das redes estaduais de educação do RS (2021) e de SP (2021).

de vida. Dascal⁴⁰, em texto que aborda o pragmatismo e a hermenêutica, afirma que o processo hermenêutico permite unir o estranho e o familiar e transformá-los em algo novo ao defender o ponto de vista do *outro*, mesmo que seja completamente distinto da compreensão do *eu*. Como o grande mote da hermenêutica filosófica de Gadamer gira em torno da *linguagem* e de como nós, seres humanos, existimos entremeados por ela, sua realização se dá, de modo especial, no *diálogo*, na *conversação*, na *troca comunicacional entre pessoas*. Tal aspecto vai ao encontro de várias competências e habilidades sugeridas na BNCC⁴¹, que defendem [in]diretamente a *alteridade*, a *ética*, a *responsabilidade discursiva*, o *respeito aos direitos humanos*, *valores*, *diferentes estilos e projetos de vida* etc.

Uma questão central que não poderíamos deixar de lado ao abordar a hermenêutica filosófica no contexto educacional e formativo do Brasil é a relação desta com os conceitos de *leitura*, *escrita* e *interpretação*, elementos presentes enquanto *eixos transversais* das humanidades na BNCC. Quando a BNCC define a necessidade de tratar da reconstrução e reflexão sobre condições de *produção e recepção dos textos* de diferentes gêneros, mídias e campos de atividade humana, está se referindo não apenas à capacidade de leitura transmitida desde o ensino primário por meio das aulas de literatura e língua portuguesa.

40 DASCAL, Marcelo. Hermeneutic interpretation and pragmatic interpretation. In: DASCAL, M. *Interpretation and understanding*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 623-640.

41 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

Ao nosso ver, a leitura — que aparece mais de 300 vezes ao longo das quase 600 páginas de BNCC, seguida pela *escrita*, mencionada mais de 200 vezes — diz respeito à capacidade de se *ler o mundo*, de apreender o conteúdo de algo. Ainda no âmbito textual, como se fala de *produção* e *recepção*, aborda-se sobre o escrever, a representação da linguagem falada que usa signos para comunicar-se.

Na hermenêutica filosófica de Gadamer, como vimos, ler e escrever são modos de dizer e compreender as coisas, assim como falar e escutar também compõem tal processo. Um conceito que Gadamer utiliza para fazer referência a esses temas é *interpretação*. Esse termo, que aparece quase 50 vezes na BNCC, é expresso por Gadamer ao menos por meio dos seguintes termos: *Auslegung*, *Deutung* e *Interpretation*. Junto ao conceito de interpretação, talvez o conceito mais importante para Gadamer seja o de *compreensão* — nas formulações de *Verständnis* ou *Verstehen*, embora Rohden⁴² prefira o segundo termo, por associá-lo à noção de *estar ao lado/junto de* no processo de compreender. Na BNCC, compreensão aparece um pouco mais de 200 vezes, o que inclui o uso do termo de modo mais genérico — sinônimo de *entendimento*, *conhecimento*, *instrução* —, mas, de qualquer modo, ressalta a importância também do conceito copartícipe no processo de educação, formação e aprendizagem.

Por fim, ressaltamos que a hermenêutica filosófica pode auxiliar a desenvolver a *interpretação* e a *compreensão* enquanto *competências* e *habilidades* a serem exploradas e construídas nos(as) estudantes, considerando não apenas o fator da leitura de textos e/ou de outras mídias.

42 ROHDEN, Luiz. Interfaces da hermenêutica. Caxias do Sul: Educ, 2008.

Antes, o que argumentamos é que, por tratar da compreensão a partir de um paradigma existencial — que considera aspectos históricos da subjetividade de cada um(a), as idiossincrasias de cada um(a), as relações sociais, os valores adquiridos ao longo da vida em determinada comunidade etc. —, a hermenêutica filosófica pode auxiliar no processo de formação de estudantes, seja de forma direta, em seu componente curricular, ou indireta, de modo transversal. A boa interpretação traduz algo para nós, compreende e leva outros a compreenderem e/ou nos corrigirem na busca pela expansão de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a boa compreensão resgata a noção de *filtro* anteriormente apresentada, possibilitando que busquemos melhores critérios de validade e verdade para melhor nos situarmos no mundo, transcendendo o ranqueamento de artigos científicos, o número de visualizações de um conteúdo de vídeo, próprios do momento atual da *algoritmização da verdade*.

Considerações finais

Ao final do percurso, gostaríamos de destacar que o presente estudo não se propôs a dar respostas definitivas acerca do êxito do ensino de filosofia na educação básica brasileira — o que seria extremamente anti-hermenêutico, especialmente do ponto de vista gadameriano —, tampouco buscou resolver os inúmeros problemas da execução das competências e habilidades de ciências humanas em um contexto de redução formal e real da filosofia enquanto disciplina. Assim, apesar de a BNCC, aliada à reforma do ensino médio, ter prejudicado fortemente o desenvolvimento da filosofia enquanto componente curricular

obrigatório na educação básica brasileira, com o presente texto, buscamos expor como a hermenêutica filosófica tende a facilitar a aplicação das diversas competências e habilidades, não restringindo-se às das ciências humanas.

Na primeira seção do texto, buscamos tratar de alguns documentos legais com o intuito de explicitar o histórico do componente de filosofia — enquanto disciplina obrigatória no ensino médio ou *estudos e práticas transversais* —, enfatizando como há diversas menções a aprendizagens claramente pertencentes ao âmbito da filosofia, mas que não são diretamente explicitadas. Junto a isso, tentamos mostrar como o ato de desobrigar a disciplina de filosofia e privilegiar outras dificulta[rá] não apenas o trabalho de docentes de filosofia, mas também da própria implementação de componentes que adentram diretamente nos terrenos filosóficos, como é o caso da dimensão da *interpretação*, especialmente na perspectiva da hermenêutica filosófica aqui abrigada.

Na segunda seção, por sua vez, tentamos expor de que maneira a hermenêutica filosófica poderia ser elencada na tarefa de auxiliar no processo de formação de estudantes da educação básica de forma mais ampla e integral, visto que a capacidade de leitura crítica, integradora, interpretação, argumentação e compreensão de si e dos outros no mundo é algo imprescindível na formação humana como um todo. Ao mostrarmos que a hermenêutica filosófica extrapola em muito a função instrumental, visto que não se reduz a técnicas de interpretação de textos, enfatizamos que ela se abre ao processo de compreensão do ser humano em relação a si mesmo, às coisas, ao mundo, ao outro e a outras *visões de mundo*. É por isso que optamos por listar de modo um tanto exaustivo as competências

das ciências humanas que pode[ria]m ser efetuadas pela hermenêutica, especialmente ao expor o número de vezes que os termos *leitura*, *escrita* e *interpretação* aparecem ao longo do texto da BNCC — e, em grande parte, em outras áreas que não necessariamente abordam isso como competências primárias de suas disciplinas.

Por fim, gostaríamos de destacar que o presente texto não só buscou desconstruir a visão ainda muito difundida, que considera a hermenêutica como uma *lupa para melhor ler textos* — aos moldes do que o projeto do positivismo lógico entendia ao propor a filosofia na função exclusiva de *analisar logicamente os discursos da ciência* — assim como se colocou enquanto *proposição de novas práticas educacionais*. Ao compreender que a hermenêutica trata de um *modo de ser-no-mundo*, a proposta gadameriana nos coloca a possibilidade de aceitar a tarefa socrática do *conhecimento e cuidado* de si para melhor compreender os demais entes (animados ou não) enquanto fins, e não enquanto meios. Em última análise, o *modo de ser hermenêutico* aqui defendido não é formativo apenas do ponto de vista pedagógico-escolar, mas também *ψυχαγωγία* [psichagōgía], isto é, formativo do íntimo humano, da alma, do modo como nos apresentamos e decidimos diante do mundo.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (ANPOF). *Sem filosofia não tem base* (Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar). [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos_trabalho/51.pdf&nome=SEM%20FILOSOFIA%20N%C3%83O%20TEM%20BASE!.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_inter-net.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

DASCAL, Marcelo. Hermeneutic interpretation and pragmatic interpretation. In: DASCAL, M. *Interpretation and understanding*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 623-640.

DI CESARE, Donatella. Understanding. In: KEANE, Niall; LAWN, Chris (eds.). *The Blackwood Companion to Hermeneutics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2016. p. 229-235.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. *Educação*, v. 35, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9160/7545>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; TROMBETTA, G. (org.). *Filosofia e racionalidade*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 141-156.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. A hermenêutica como tarefa teórica e prática (1978). In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 349-369.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. Europa e o *oikoumene*. In: GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2012. p. 283-300.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEORGE, Theodore. The responsibility to understand. In: HEIDEN, Gert-Jan van der (ed.). *Phenomenological perspectives on plurality*. Leiden; Boston: Brill, 2014. p. 103-120.

GEORGE, Theodore. Hermeneutics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020a. ZALTA, Edward N. (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/hermeneutics/>> Acesso em: 30 out. 2022.

GEORGE, Theodore. Hermeneutic responsibility: Vattimo, Gadamer, and the impetus of interpretive engagement. *Duquesne Studies in Phenomenology*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020b. Disponível em: <<https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=dsp>>. Acesso em: 30 out. 2022.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-33.

KOHAN, Walter O. *Childhood, education and philosophy: new ideas for an old relationship*. London; New York: Routledge, 2015.

KUSSLER, Leonardo Marques. Hermenêutica, ficção e a desconstrução em tempos de pós-verdade. In: BATISTA, Gustavo Silvano; SILVA, Renata Ramos da; DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (orgs.). *Estudos em hermenêutica e desconstrução*. Teresina: Edufpi, 2021. p. 199-215.

KUSSLER, Leonardo Marques; LEEUVEN, Leonardo G. van Leeuwen. Assincronia entre o leitor contemporâneo e o ruminar reflexivo: o processo de ensino-aprendizagem em tempos

de dispositivos digitais móveis. *Asas da Palavra*, v. 17, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/2113/PDF>>. Acesso em: 30 out. 2022.

LAWN, Chris; KEANE, Niall. *The Gadamer dictionary*. London: Continuum, 2011.

MALPAS, Jeff, Hans-Georg Gadamer. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022. ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/gadamer/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

MANTZAVINOS, Chrysostomos. Hermeneutics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2016. ZALTA, Edward N. (ed.). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/hermeneutics/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2 jun. 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 30 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. *Portaria Seduc/RS nº 350/2021*. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação

do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>>. Acesso em: 30 out. 2022.

RISSER, James. *Hermeneutics and the voice of the other: re-reading Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics*. Albany: SUNY Press, 1997.

ROHDEN, Luiz. *Interfaces da hermenêutica*. Caxias do Sul: Educus, 2008.

SÃO PAULO. *Resolução Seduc 97, de 08-10-2021*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.HTM?Time=22/11/2021%2020:34:22>>. Acesso em: 30 out. 2022.

SCHMIDT, Dennis J. Hermeneutics as original ethics. In: SULLIVAN, Shannon; SCHMIDT, Dennis J. *Difficulties of ethical life*. New York: Fordham, 2008. p. 35-50.

SCHMIDT, Dennis J. On the sources of ethical life. *Research in Phenomenology*, v. 42, n. 1, p. 35-48, 2012. Disponível em: <https://brill.com/downloadpdf/journals/rip/42/1/article-p35_3.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

SCHMIDT, Dennis J. Philosophical life and moral responsibility: wozu philosophie? In: FIGAL, Günter; ZIMMERMANN, Bernhard (eds.). *International yearbook for hermeneutics*. Tübingen: Mohr Siebeck 2019. p. 113-128.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. p. 166-168.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Novo Ensino Médio em SP divide especialistas: 'retrocesso para manter pobre como pobre' ou 'protagonismo dos jovens'. *G1*, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2021/08/02/novo-ensino-medio-em-sp-divide-especialistas-retrocesso-para-manter-pobre-como-pobre-ou-protagonismo-dos-jovens.ghtml>>. Acesso em: 30 out. 2022.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO PODE SER UMA EDUCAÇÃO CONSERVADORA?¹

NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO

Maurício Fernandes

Introdução

A Educação do Campo aparece no cenário brasileiro como uma resposta às exigências de uma educação de qualidade e que promova a emancipação dos povos do campo. É um espaço repleto de potencialidades, desde interações interdisciplinares (importantes para as instituições de ensino), até a manutenção de potenciais emancipatórios não reificados em seu cerne e que se manifestam em sua práxis formativa.

O presente texto busca contribuir com a discussão sobre os fundamentos da Educação do Campo, localizando como eixo imprescindível o conceito de emancipação. A Educação do Campo somente cumpre suas premissas originárias e fundantes se fizer irromper a emancipação como seu objetivo último. Porém, mesmo constituída como uma educação transformadora, a Educação do

1 As linhas gerais deste artigo foram construídas na disciplina de Filosofia da Educação, ministrada no período letivo 2019.2 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, no curso de Licenciatura em Educação do Campo e também apresenta-se como resultado direto das atividades do projeto de pesquisa *Sobre a Importância da Filosofia no Contexto da Educação do Campo: Recuperando Eixos Teórico-Conceptuais Profícuos e Imprescindíveis à Práxis Formativa da LEDOC*.

Campo pode vir a comportar-se como uma educação conservadora e suplantar dentro de si os potenciais emancipatórios.

Defendemos que a emancipação ocupa o horizonte da Educação do Campo como seu objetivo último, e que esta somente se realiza através do exame constante e da manutenção dos elementos que reforçam a emancipação em toda a sua diversidade. A Educação do Campo é uma resposta alternativa ao problema educacional do campo, mas que necessita manter-se vigilante. Em um viés crítico e reflexivo apontamos para a linha tênue entre a emancipação e a reprodução de uma condição conservadora inerentes à práxis formativa da Educação do Campo.

Trabalharemos assim, a relação entre Educação do Campo e emancipação, trazendo à discussão os conceitos de emancipação de Marx, Kant e Adorno, que podem nos ajudar a pensar o que significa emancipação no contexto da Educação do Campo. Hans-Georg Gadamer² certa vez afirmou que a *educação é educar-se*; o texto presente afirma, parafraseando esta afirmação gadameriana, que *educação é emancipar-se*, e este processo encontra-se, atualmente, passível de efetivação e vivido no interior da Educação do Campo.

Educação do campo e emancipação

O conceito de emancipação é caro à Educação do Campo, e deve se apresentar como eixo fundamental da prática formativa desta. Sem uma retomada do conceito de emancipação, em todos os seus âmbitos, a Educação do

2 GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

Campo se depara com a possibilidade latente de fracasso em sua realização, quando o sujeito do campo não consegue atingir este pressuposto imprescindível.

A emancipação é um conceito central na Educação do Campo desde as exigências demandadas pelos movimentos sociais por melhoria na educação rural, exigências e lutas políticas por uma educação de qualidade para as populações campestres, materializadas nas cartas e documentos fundacionais do curso, nas quais prefigura o conceito de emancipação, em uma aposta de que esta modalidade de educação possa *emancipar* o sujeito do campo³.

Neste eixo teórico-epistêmico podemos nos direcionar ao conceito de emancipação humana e sua articulação na Educação do Campo, evidenciando um paralelo com o conceito exposto por Adorno⁴, de emancipação como resistência à barbárie e alcançada através da educação, e de Habermas⁵, de emancipação como elemento deflagra-

3 Ver: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004; ARROYO, M. G. (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, SP: Editora Loyola, 6 edição, 2009; BRASIL. *Manual de Educação no Campo*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília, 2008; CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008; KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo*. Editora Universidade de Brasília, 1997; MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. *Dicionário da educação do campo*, p. 453-459, 2012.

4 ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

5 HABERMAS, J. Entrevista. In: GABÁS, R. J. *Habermas: Domínio técnico y comunidade linguística*. Barcelona: Editorial Ariel, 1980.

do em momentos de crises. Assim, podemos compreender que no interior da prática formativa da Educação do Campo há impulsos fortes no refreamento do avanço do Capitalismo e junto a ele as forças de regressão e barbárie atreladas a uma racionalidade hegemônica. Neste sentido, a prática formativa da Educação do Campo é sobretudo uma prática realizada no “chão” da existência, na tomada de consciência acerca do real e das contradições sociais as quais estamos expostos.

A Educação do Campo escapa ao modelo formativo tradicional, já envolvido pelo Capitalismo, no qual a educação tornou-se mercadoria a serviço da manutenção das relações estabelecidas no interior da sociedade. Ou seja, a educação se instrumentalizou de tal forma que assumiu as exigências de otimização oriundas da Modernidade e da Revolução Industrial, e isto, às custas de uma erosão de seus conteúdos humanísticos. A Educação do Campo traz, ainda de forma não reificada, estes conteúdos humanísticos de forma vívida, exigindo-nos retomá-los e reforçá-los; pois sem os mesmos não há Educação do Campo.

A prática da Educação do Campo é fundada no âmbito das lutas políticas, e neste sentido, já traz consigo o enfrentamento ao Capitalismo e à racionalidade hegemônica, luta contra uma tendência de *positividade* oriunda destas, e funda em sua prática a diferença, a pluralidade e a diversidade; logo, é negatividade, é denúncia, resistência e luta⁶. Desta forma, quando Adorno aponta ser tarefa da educação construir um horizonte no qual a barbárie não se repita, podemos enxergar os impulsos desta perspectiva na prática formativa da Educação do Campo enquanto *negatividade*, enquanto espaço da diferença.

6 CALDART, 2008.

A emancipação não é algo dado de antemão, que constantemente se encontra ao alcance, restando ao sujeito apenas apropriar-se dela. Segundo Habermas⁷, a emancipação é sempre secundária, isto quer dizer que ela não se apresenta como uma necessidade primária da sociedade, mas aparece apenas em momentos de crise. As necessidades primárias da sociedade concentram-se no processo de expansão das condições materiais. É a reprodução material que marca este horizonte de primazia nas necessidades humanas. Mas a desestabilização dos processos de distribuição dos resultados da reprodução material cria contradições e conflitos que deflagrarão crises. É neste contexto de crise que surge a necessidade de emancipação.

A Educação do Campo se encontra neste horizonte marcado pelas contradições sociais e pela luta por condições melhores e por uma educação de qualidade para os povos do campo. Assim, o conceito de emancipação, que arrefece gradualmente no interior da educação tradicional, encontra-se vivido no interior da Educação do Campo. A Educação do Campo aparece em um cenário já marcado por uma crise no âmbito da educação. Uma crise atingida a partir de uma instrumentalidade gradual a qual fora exposta a educação desde a Revolução Industrial. Como parte do aparelho ideológico do estado, a educação sempre manifestou impulsos de sedimentação e conformação com o *status quo*, procurando incutir por via da autoridade do professor visões e valores da classe dominante. Desde a educação infantil se procura inocular o pensamento crítico reproduzindo o discurso dominante

7 HABERMAS, 1980.

e inculcando na criança aceitação e conformidade em relação à este⁸.

Diante do exposto, podemos nos questionar: o cenário atual da Educação do Campo apresenta prospectos à realização de suas exigências iniciais vinculadas ao conceito de emancipação? Como se dá o processo emancipatório na *práxis* educacional da Educação do Campo? Em que sentido podemos afirmar a construção de sujeitos autônomos e emancipados, conscientes de sua condição e posição diante das contradições e conflitos inerentes à sociedade na qual estão inseridos? Estas são questões que professores de todas as áreas devem se fazer no interior da Educação do Campo; e de forma mais aprofundada, como minha área de conhecimento contribui para a realização das exigências de emancipação presentes e necessárias à realização do curso?

Educação do campo transformadora ou conservadora?

Devemos assumir um risco latente, a saber: que a Educação do Campo pode se tornar uma educação conservadora; pois no momento de sua transição para a esfera institucional, ela pode assumir os aspectos conservadores da própria instituição na qual é inserida. Toda educação, é propiciada pelas classes dominantes, como afirma Marx⁹,

8 ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Graal, 1992; ARROYO, M. G. *A educação básica e o movimento social do campo. Por uma Educação do Campo*, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2008; MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

9 Para Marx, a educação é parte constitutiva da *superestrutura*, e se articula como elemento de impedimento da classe trabalhado-

assim como toda educação preconiza a inserção das novas gerações em um ambiente pela sedimentação de referenciais – sócio-políticos, culturais, plástico-simbólicos e ideológicos¹⁰.

Neste sentido, o próprio processo de inserção no âmbito da educação, já encontra sua negação e perigo ao deparar-se com uma relação hierarquizada, prefigurada na figura de um “mestre”, aquele que pode *pro-fessar*, e a de um ser apagado, sem luz, *alumnun*. Esta condição, somada à erosão dos conteúdos humanísticos, confere à educação um aspecto conservador, pois traz consigo elementos de inoculação dos potenciais emancipatórios. Não que a educação se resuma a isto, mas como uma realidade multifacetária, nos apresenta também esta face. Educação é um fenômeno importante no desenvolvimento das potencialidades humanas, ela pode ser transformadora, ou estacionária – *bancária*, nas palavras de Paulo Freire¹¹.

A Educação do Campo, sem dúvida, é uma proposta de educação transformadora, assumindo a postura crítica, libertadora e reflexiva como apontadas por Freire¹² sobre seu conceito de educação e prática transformadoras; em

ra tomar consciência, inculcando uma falsa consciência na mesma oriunda da assunção das ideias transmitidas pela educação sem crítica. Cf. MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

10 ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013; ENGELS, F. *Cartas a Joseph Bloch*. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Edições Progresso, 1982; MARX, K. *A ideologia alemã*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

11 FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013; FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

12 FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários*

suma, a Educação do Campo apresenta elementos importantes para a emancipação, para a realização dos potenciais emancipatórios. Porém, embora seja resultado de lutas políticas e exigente de condições para uma educação de qualidade e emancipadora para o sujeito do campo, também pode se apresentar como uma educação conservadora, quando abandona a criticidade e a reflexão, quando amaina dentro de si os potenciais emancipatórios ao invés de articulá-los na práxis formativa.

No âmbito da instituição existe um conjunto de conhecimentos científico-filosóficos, práticos e técnicos que foram construídos ao longo da história evolutiva do pensamento ocidental por um tipo determinado de subjetividade, que podemos aqui denominar como *subjetividade hegemônica*, fazendo alusão aquele tipo de subjetividade expandida durante o período das colonizações, e que se constitui como expressão do Capitalismo, como uma máquina de padronização de subjetividades ao modelo industrial, ampliando-se em escala global¹³; é uma subjetividade eurocêntrica, uma subjetividade que busca fornecer respostas para todas as formas de vida no Ocidente, o que ainda se mostra latente, assumindo novas roupagens desde as décadas finais do século XX.

Na contemporaneidade, este tipo de subjetividade entra em colapso por não conseguir mais, a partir do seu bloco-padrão¹⁴, fornecer respostas para os tipos de suje-

à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, 2013, 2015.

13 GATTARI, F. *Caosmose: Um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992; GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

14 Podemos compreender como *bloco-padrão* as características de um padrão constituinte de poder e dominação elencadas por

tividades que antes estavam mantidos sob a densa e violenta superfície da colonização. E nesse sentido, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, vão ganhar voz todas as *subjetividades emergentes*, que vão se fortalecendo e exigindo também serem escutadas e terem os seus direitos assegurados, a voz do sujeito do campo é uma dessas subjetividades que aparecem nesse contexto histórico e sociopolítico.

Os sujeitos do campo ganham voz em finais do século XX através dos movimentos sociais, logo, a Educação do Campo está estritamente relacionada com as perspectivas e exigências apontadas pelos movimentos sociais que surgiram no Brasil neste período, tendo como eixos centrais a luta pela terra, a luta por melhores condições de sobrevivência do sujeito do campo, transferência tecnológica no meio rural, reforma agrária e a educação das populações camponesas – contexto este, no qual surgiu a ideia de uma Educação do Campo.

Em seus documentos fundacionais, as primeiras cartas redigidas pelos movimentos sociais nos encontros ocorridos na década de 1990, é exigida uma educação de qualidade, porém, uma educação de qualidade que *emancipe* o sujeito do campo, que forneça as bases para a emancipação destas populações¹⁵. Neste sentido, a Educa-

Deleuze (DELEUZE, G. *Sobre o Teatro: Um Manifesto de Menos/O* esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2010, p. 59): “Homem-branco-cristão-macho-adulto-morador das cidades-americanas ou europeu contemporâneo”.

15 Brasil, 2008; HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA M.; CHAMUSCA, A. (Orgs.). *Educação do Campo: Diferenças mudando Paradigmas*. Cadernos SECAD. Brasília-DF, 2007.

ção do Campo, surge como uma exigência de emancipação clara e direta.

Foi tomado como modelo a prática das Escolas de Famílias Agrícolas (EFAs), que já possuíam em seu cerne a prática da Educação do Campo centrada na perspectiva da *pedagogia da alternância*. Essas escolas existem no Brasil desde a década de 1940, quando foram implantadas no estado do Espírito Santo, e mais recentemente, tomaram um corpo institucional após lutas políticas, e a Educação do Campo adentrou a universidade, adentrou o espaço acadêmico.

O que nos chama atenção é a profilaxia realizada nesta passagem para o âmbito institucional em relação ao conceito de emancipação, que deixa de figurar como eixo central dando vazão ao aparato administrativo-burocrático da própria instituição. O conceito de emancipação deixa de figurar explicitamente nos PPPs, e é diluído em uma grade curricular estática na qual a prática anterior da Educação do Campo é assumida em uma escala disciplinar.

Neste sentido, é uma reviravolta do próprio sistema que coloca a instituição como provedora da Educação do Campo, e assim, recebe essa subjetividade emergente, mas no concreto da *práxis* formativa ela produz uma profilaxia do processo de emancipação do sujeito do campo, que permanece sem qualquer tipo de emancipação, sem traduzir a sua subjetividade para a instituição e sem criticar os moldes da própria instituição, sem de fato, reconhecer-se como protagonista no cenário das contradições históricas e sociopolíticas que palmilha o campo e a sociedade na qual está inserido.

Este é um problema que se apresenta, porque é uma forma do sistema arrefecer ou inocular os potenciais emancipatórios, eles são dissolvidos em um currículo fortemente estruturado, sem responder às necessidades diretas da própria Educação do Campo, ou antes, do sujeito que se apresenta à Universidade. Aqui reside uma crítica à Educação do Campo: ela surge em um contexto transformador, crítica, reflexiva e emancipatória, mas é dissolvida em um processo de profilaxia até irromper no cerne institucional; neste cenário, o sujeito do campo já não possui vínculos com a emancipação. Ele não sabe o que fazer com essa gama de conhecimentos que ele recebe, porque não possui vinculação com sua vida prática, não possui enraizamento com os modos de vida da comunidade onde está inserido, apenas absorveu mecanicamente e tende a reproduzir também mecanicamente estes conteúdos no contexto das escolas do campo nas quais atuará futuramente.

O que propomos aqui é uma reflexão acerca do conceito de emancipação, que assumimos como fundamental dentro da Educação do Campo, conceito este que docentes e discentes devem ter como divisa em toda a articulação e produção do conhecimento, perpassando os eixos do ensino, pesquisa e extensão. Ambos devem se basear primeiramente neste contexto da emancipação, e daí surgirão questões como: O que o ensino de ciências pode trazer de emancipação aos sujeitos do campo? O que o ensino de música pode trazer de emancipação para o sujeito do campo? O que o ensino de arte pode trazer de emancipação para os sujeitos do campo? O que o ensino de Filosofia, e das ciências humanas e sociais, pode trazer de emancipação para os sujeitos do campo?

Todos os tipos de conhecimento articulados na Educação do Campo devem passar pelo crivo de questionamentos como estes acima esboçados, pois os potenciais emancipatórios subjazem na própria Educação do Campo, e precisam ser nutridos para darem frutos, para virem à superfície da *práxis* formativa. Sabemos que este não é um processo tão simples, que exige esforços coletivos e institucionais.

Podemos visualizar o quão complicado é o processo de emancipação, e como se dará efetivamente, como cada docente e cada discente pode se engajar nesse processo ainda é uma interrogação, um enigma e um desafio. Apenas podemos compreender que a crise é o elemento indiciário da possibilidade do potencial emancipatório, ele apenas se apresenta na crise, subjaz à Educação do Campo e pode vir à tona no momento de crise. Como afirma Habermas:

Pode-se dizer que de certo modo todo interesse é emancipatório, e, portanto, que o interesse emancipatório está presente nos outros interesses. Mas o interesse técnico e o prático são primários. O interesse emancipatório tem um caráter derivado, é parasitário. Aparece quando se vê ameaçada a raiz da inteligência recíproca em grupos humanos¹⁶.

Aqui expressa-se o papel importante da reflexão filosófica. Que, nesse contexto, pode contribuir para uma compreensão do conceito de emancipação e suas relações com os conceitos que se articulam concomitantemente a ele, como subjetividade, ética, crítica a racionalidade, tradução epistêmica, todos no interior da Educação do Campo. Mostra também um dos papéis fundamentais da Filosofia em nossa contemporaneidade: como um *filtro de*

16 HABERMAS, 1980, p. 275.

tradução; a partir da Filosofia conseguimos atingir contextos mínimos de tradutibilidade entre os discursos científicos e a vida cotidiana dos sujeitos.

De um lado, uma tradução do discurso científico institucional para a Educação do Campo, para os discentes, por outro lado, uma tradução dos discursos e dos saberes tradicionais dos discentes e das comunidades para a própria instituição; e, provendo antes desses movimentos, uma *tradução epistêmica* entre seu corpo docente, pois a Educação do Campo é um ambiente marcado por uma diversidade epistêmica e propício para a interdisciplinaridade. Então nesse sentido, precisa exigir uma tradução epistêmica entre os próprios docentes, para depois ser possível a realização dessa tradução para o âmbito dos discentes.

É um processo que não se realiza rapidamente, ele deve ser estimulado na própria tessitura da práxis formativa da Educação do Campo cotidianamente, não é um processo que se pode indicar numa cartilha, ou em um conjunto de regras pré-estabelecidas, cada docente e cada discente deve procurar uma metodologia, uma forma que satisfaça suas competências e habilidades no sentido de realizar este processo de tradução, sendo o primordial a abertura dialógico-epistêmica com vistas à emancipação. Assim, se configura como uma resposta alternativa.

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz¹⁷.

17 KOLLING, 1999, p. 23.

Este processo deve ser como a virtude ética, deve ser uma prática no sentido de se estimular cotidianamente, cada docente e cada discente a se questionar acerca do conhecimento que está sendo articulado dentro da Educação do Campo, se, de fato, este conhecimento fornece elementos para a emancipação. A Educação do Campo necessita desse cerne dinâmico e dialético para que possa se movimentar em direção ao seu *telos*, sua finalidade, e não se estabelecer enquanto um corpo disciplinar fechado, um corpo de conhecimentos isolados e mecanicamente transmitidos; neste sentido, ela assume uma postura conservadora que já existe na própria instituição, reproduzindo-a para si mesma como caminho metodológico. E aqui recai o tônus desta reflexão, a responsabilidade pelo processo de emancipação é individual, de cada docente e de cada discente, e ao fracasso neste processo a instituição se isenta da responsabilidade, pois ofertou aos indivíduos as possibilidades materiais para a realização do processo. Este é um trunfo do sistema que, paradoxalmente oferece a educação, mas inocula os potenciais emancipatórios, reproduzindo assim sujeitos acríticos, alienados e despolitizados. E isto ocorre em todos os âmbitos da educação, incluindo aqui a Educação do Campo. Eis um perigo e um desafio a ser enfrentado: o de cotidianamente reforçar os elementos que constituam a Educação do Campo como uma educação transformadora, e arrefecer os impulsos que a direcionam para assumir as perspectivas conservadoras e de estagnação dos potenciais emancipatórios.

Ainda sobre emancipação

Podemos assumir algumas compreensões acerca do conceito de emancipação que são expressas na práxis formativa da Educação do Campo: a) a perspectiva *marxiana*, que assume emancipação como tomada de consciência da classe trabalhadora de sua importância e protagonismo no cenário das contradições que movem a sociedade¹⁸, b) a compreensão kantiana de emancipação como saída de um estado de menoridade autoimposta¹⁹. E, c) a compreensão de Adorno²⁰ sobre emancipação, como a criação de condições para que os sujeitos, a um só tempo, realizem suas potencialidades e possam traçar projetos de vida que escapem ao dano nas sociedades tardocapitalistas.

Em Marx²¹ podemos notar dois tipos de emancipação: a emancipação política e a emancipação humana. Aqui transcreveremos tais conceitos como *emancipação material* correspondendo a emancipação política, e *emancipação reflexiva* – correspondendo a emancipação humana. Marx²² aponta que apenas com a efetivação destes

18 MARX, 1993; MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1996; MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008a; MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008b; MARX, K. *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a; MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010b; MARX, K. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

19 KANT, I. *Resposta à pergunta o que é Iluminismo*. In: KANT, I. *A Paz Perpétua e outros Opúsculos*. São Paulo: Edições 70, 1995.

20 ADORNO, 1995.

21 MARX, 2008, 2010a, 2010b, 2012.

dois tipos de emancipação o proletariado consegue sair de um estado de alienação e assumir um papel ativo e constitutivo do processo revolucionário. A partir desses dois modelos de emancipação podemos compreender como é o processo de assunção dos estímulos conservadores por parte das instituições de ensino. Elas empregam a *emancipação material*, fornecer o necessário, mecânica e administrativo-burocraticamente, para o discente formar-se, ser inserido no mercado de trabalho, que também pode ser lido como ser inserido na roda de consumo. Este tipo de emancipação é importante, mas não é completo. E aqui reside o lapso através do qual se inocula os potenciais emancipatórios, assim como nem todos serão absorvidos pelo mercado, também a grande maioria não possuirá acesso à *emancipação reflexiva*, entrarão nas instituições, passarão por todas as disciplinas e sairão alijados, sem reconhecer seu papel e protagonismo no cenário das contradições da sociedade. Ou seja, o processo de emancipação somente se realiza de forma completa no interior da educação quando a emancipação material é acompanhada da emancipação reflexiva, quando os sujeitos se encontram em uma condição de partícipes no processo de reprodução material, mas conseguem compreender as contradições sociais em que se realiza tal processo e no qual se encontra a sociedade.

Um dos empecilhos à realização da emancipação reflexiva é o estado de menoridade que, embora Kant²³ descreva como sendo autoimposto, no contexto das subjetividades camponesas é uma construção histórica resultante de um processo de dessubjetivação e imposição de uma *subjetividade alienada* heteronomamente imposta. Este processo é iniciado, no Brasil, com a colonização. As

23 KANT, 1995.

subjetividades aqui existentes foram mutiladas para caberem no molde hegemônico eurocêntrico e àquelas que não foram mutiladas atribuiu-se uma subjetividade inferior, marcada pelo ócio, pela animalidade, pela inferioridade, pelo atraso etc., foram atribuídos a estas subjetividades todos os elementos reprovados pela subjetividade hegemônica.

A Educação do Campo traz consigo o resultado histórico deste processo de dessubjetivação, e por isto, a realização dos potenciais emancipatórios em seu interior deve fornecer elementos para que os sujeitos do campo consigam fugir ao processo de dessubjetivação que ainda vige. Tais sujeitos precisam recuperar perspectivas de redescritção sobre sua própria condição e existência. Este processo somente pode ser efetivado através de seu discurso, de sua voz, no interior das instituições. A saída do estado de minoridade é a recuperação dos potenciais descritivos sobre sua experiência e seus saberes pelos sujeitos do campo, somente assim, desvelará sob a densa cortina da dessubjetivação uma subjetividade genuína ainda por ser traduzida.

Este processo, vincula-se estritamente ao conceito de emancipação evocado por Adorno²⁴. A emancipação aqui é encarada como resultado direto e principal objetivo a se alcançar no processo formativo. Ou seja, a educação em si deve priorizar a emancipação como forma de arrefecer as forças de regressão a estágios de barbárie e mesmo ao estágio de instrumentalização das relações humanas. Em decorrência de suas singularidades e especificidades, a Educação do Campo preconiza este caminho teleológico, somente se realizando com vistas ao fim último que é a

24 ADORNO, 1995.

emancipação dos sujeitos do campo. Ela consegue oferecer maiores condições de realização deste processo de fuga à instrumentalização por possuir em seu interior elementos ainda não reificados no processo formativo.

A Educação do Campo não obedece ou se reduz a um conjunto de conhecimentos fixos, monolíticos; mas antes, traduz-se em um conhecimento fluido, dinâmico que traz à reflexão e à produção acadêmica a própria experiência do discente. Neste sentido, é muito mais que compreender as relações da Biologia, da Pedagogia, da Química ou da Filosofia, é relacioná-las com uma consciência da realidade em que o sujeito está inserido, e que potencialmente direciona-o à criticidade. Logo, o horizonte último da Educação do Campo não é a oferta de um corpo de disciplinas que não surte reflexão, ou formar este indivíduo como mais um número nas estatísticas educacionais apenas, o horizonte último da Educação do Campo é a emancipação. É uma possibilidade de recuperar o poder de um discurso redescritivo acerca de si mesmo e do mundo, é uma saída do estado de menoridade sociopolítico e historicamente engendrado. E sair da menoridade aqui, nos remetendo à Kant²⁵, significa recuperar o poder de *fala*, poder de descrever e redescrever a si mesmo. Este é o horizonte da Educação do Campo, fora isto, torna-se um curso desumano, um *Frankenstein epistemológico* com o intuito de cooptar o camponês, torná-lo uma estatística para o aparato administrativo-burocrático, destituí-lo de senso crítico e colocá-lo em uma condição de “esponja”, absorvendo toda a sorte possível de conhecimentos sem nenhuma possibilidade de emancipação, apenas absorção e esquecimento.

25 KANT, 1995.

A Educação do Campo é, sobretudo, um espaço de transformação e emancipação. Assim o é em detrimento de sua pluralidade e diversidade. O campo é multifacetário, é camponês, ribeirinho, quilombola, indígena. E assim, é espaço de resistência e possibilidade de crítica. Sem essa diversidade, temos uma sociedade homogeneizada, e sem resistência, construída sobre um bloco-modelo instituído pelos colonizadores. No fundo, as violências que marcaram as relações de nossa colonização ainda transitam como ressonâncias fantasmagóricas a perseguirem nossa consciência, a *coisificação* marcou em profundidade nossa sociedade em suas origens e ainda segue marcando na atualidade. As minorias são compreendidas como coisas, é sob este prisma que a sociedade é induzida a enxergar. *Colonização é precisamente isto: tornar coisa*. Hoje as minorias representam a possibilidade de transformação histórica por carregarem consigo os potenciais crítico-emancipatórios inscritos em sua própria pele. O indígena grita as atrocidades cometidas contra seu povo, o quilombola grita o extermínio de seu povo, o camponês grita as más condições em que foi deixado no campo. Todos gritam pois experimentam em seus cotidianos as mazelas históricas engendradas por um sistema que parece ainda não enxergar suas subjetividades. A Educação do Campo é, neste sentido, a retomada de vozes esquecidas ou silenciadas. É a restituição do poder redescritivo sobre si e sobre o mundo às minorias do campo. É autonomia e liberdade no sentido de construções autobiográficas que escapem aos avanços de um turbocapitalismo desenfreado. Com a fragmentação da subjetividade hegemônica na Modernidade o bloco monolítico eurocêntrico e antropocêntrico apresentou fadigas e trincas; e do esgotamento deste sujei-

to surgem, ou antes, é aberto caminho para outras subjetividades possíveis. Dentro deste rol de subjetividades está o camponês, o sujeito do campo que adentra a universidade, que se forma, que transforma a si mesmo e o seu entorno.

A Educação do Campo é um dos desafios atuais em educação em sua constituição enquanto curso superior inserido na grade de cursos ofertados pelas IES atualmente no Brasil. À primeira aproximação, enxergamos a Educação do Campo em seu aspecto esfíngico, dizendo aos envolvidos em sua prática; *Decifra-me ou devoro-te!* Educação do Campo é transformação, é práxis posta em movimento, é uma luta política em prol de manutenção e melhorias de uma educação emancipatória para as populações do campo. Para realizar seu pressuposto fundamental que é a emancipação, a Educação do Campo precisa examinar a si mesma enfrentando cotidianamente os impulsos que a procuram vincular como educação conservadora. A manutenção dos potenciais emancipatórios deve ser constante, eis o desafio cotidiano a ser assumido.

Considerações finais

A Educação, tal qual Jano, possui duas faces a mirarem direções diametralmente opostas. Uma para um papel importante de desvelamento das contradições inerentes às sociedades tardocapitalistas avançadas, promovendo o pensamento crítico e a emancipação na formação de cidadãos conscientes; e outra, para a legitimação e manutenção da ideologia dominante procurando apagar os traços de tais contradições criando um ambiente quase lúdico de aceitação e conformidade com o *status quo*.

A partir desta condição bifronte da Educação procuramos apresentar algumas notas e provocações para

uma discussão mais ampla sobre os desafios e objetivos da Educação do Campo. Compreendemos que, diante das erosões internas no processo educacional em seu itinerário histórico, a Educação do Campo aparece como uma resposta alternativa e que responde satisfatoriamente às problemáticas relacionadas com a formação campesina. Porém, esta resposta não é dada de antemão, não está disponível de forma passiva no interior das instituições e da sociedade; mas que exige lutas no campo político, institucional e epistêmico.

A Educação do Campo não é uma educação pronta, acabada, não é um conteúdo, mas sim práxis, tradução, e sobretudo, emancipação. O presente texto pretende contribuir com o debate sobre a Educação do Campo nestes termos, apontando para sua condição *sine qua non* arraigada na luta pela manutenção dos potenciais emancipatórios vividos. Assim, compreende que as premissas aqui expressas somente encontrarão efetividade em um debate maior e profundo sobre as cordas que constituem a práxis formativa em Educação do Campo²⁶.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Graal, 1992.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

26 Ainda sobre o debate deste texto, ver ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilema da educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

A Educação do Campo pode ser uma educação...

ARROYO, M. G. *A educação básica e o movimento social do campo. Por uma Educação do Campo*, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, SP: Editora Loyola, 6 edição, março de 2009.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilema da educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

BRASIL. *Manual de Educação no Campo*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília, 2008.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.

DELEUZE, G. *Sobre o Teatro: Um Manifesto de Menos/O esgotado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2010.

ENGELS, F. *Cartas a Joseph Bloch*. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Edições Progresso, 1982.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GATTARI, F. *Caosmose: Um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HABERMAS, J. Entrevista. In: GABÁS, R. J. Habermas: Domínio técnico y comunidade linguística. Barcelona: Editorial Ariel, 1980.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA M.; CHAMUSCA, A. (Orgs.). *Educação do Campo: Diferenças mudando Paradigmas*. Cadernos SECAD. Brasília-DF, 2007.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é Iluminismo. In: KANT, I. *A Paz Perpétua e outros Opúsculos*. São Paulo: Edições 70, 1995.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo*. Editora Universidade de Brasília, 1997.

MARX, K. *A ideologia alemã*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2 reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Alessandro Rodrigues Pimenta é Professor Adjunto de Filosofia no curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins - UFT, o qual implantou em 2014. Foi Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI. Atua no PROF-FILO, Núcleo UFT. É Avaliador Institucional e de Cursos de Graduação (Presenciais e EaD) pelo INEP/MEC, desde 2010. Participa do Núcleo de Sustentação e coordenou (2018-2020) o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar ligado à Anpof. Integra o GT Filosofia Hermenêutica, também, da Anpof. Foi membro da Comissão Nacional de Acompanhamento das Licenciaturas em Educação do Campo do MEC/SECADI (2015-2016), MEC/SECADI. É membro da Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales (RIBETER) e Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Suas pesquisas e publicações se voltam ao racionalismo do séc. XVII, à hermenêutica, desconstrução, pós-estruturalismo, ao ensino de filosofia, aos fundamentos filosóficos da educação do campo e BNCC. E-mail: pimenta@mail.uft.edu.br

Almir Ferreira da Silva Jr. é professor Associado de Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente do PPGFIL-UFMA e do Prof-filo (núcleo UFMA). Suas pesquisas estão voltadas para área de hermenêutica filosófica com ênfase no problema da verdade da arte, cultura e tradição, educação e ensino de filosofia. E-mail: almir.silva@ufma.br

Claudio Reichert do Nascimento possui graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2007), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2009) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), com período sanduíche na EHESS - Paris e no Fonds Ricoeur.; Atualmente é professor Adjunto III, da Universidade Federal do Oeste da Bahia - Campus Reitor Edgard Santos, e Líder do Grupo de Pesquisa Identidade, cultura e memória, cadastrado na UFOB. Professor permanente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) - Núcleo UFT e do Programa de Pós-graduação em Ensino - UFOB. Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa da UFOB (10/2019 -). Foi Presidente (2020) e, atualmente, é Vice-presidente da Câmara de Pesquisa, Extensão, Comunicação e Cultura/Conselho Universitário/UFOB. Membro da Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas/Conselho Universitário/UFOB (2020 -). Coordenador da Coordenação Nordeste do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP) / 2021-2023. Atua principalmente nos seguintes temas: Fenomenologia e hermenêutica; Filosofia da história e narratividade; Identidade pessoal e narração de si; Filosofia e Ensino. E-mail: claudio.reichert@ufob.edu.br

Eduardo Marandola Jr. é geógrafo, Professor Associado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com Livre Docência em Sociedade e Ambiente (2016). Coordena o Nomear - Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM). Se interessa pelas relações Filosofia, Ciência e Arte no contexto da interdisciplinaridade contemporânea. E-mail: eduardo.marandola@fca.unicamp.br

Fernando Rogério da Cruz é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2017). Possui licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e bacharelado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Quissamã e do PROF-FILO na Federal do ABC. Tem experiência nas áreas que envolvem educação, imagem e filosofia. E-mail: filocruz2003@yahoo.com.br

Gustavo Silvano Batista é Doutor em Filosofia pela PUC-Rio e Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Desde 2013, atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PP-GFIL/UFPI; e desde 2019, atua no Programa de Pós-Graduação em Comunicação - PPGCOM/UFPI. Colabora com o Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, Núcleo da Universidade Federal do Tocantins - UFT. É líder do FOLIE - Laboratório Interdisciplinar Hermenêutica, Ambiente e Saúde. Participa do Núcleo de Sustentação do GT Filosofia Hermenêutica da ANPOF e da Rede Iberoamericana de Hermenêutica (RIAH). Atualmente é Tutor do PET Filosofia da UFPI. Tem experiência em Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia Contemporânea, dedicando-se especialmente à Hermenêutica Filosófica e suas relações com a Fenomenologia, a Desconstrução e a Teoria Crítica, nas interfaces com a arquitetura, urbanismo e design; geografia e meio ambiente; comunicação e a saúde coletiva. Também se dedica à filosofia da educação e ao ensino de filosofia. E-mail: gustavosilvano@ufpi.edu.br

Jeani Delgado Paschoal Moura é formada no Curso de Geografia, Licenciatura Plena (1993) e Bacharelado (1994) e no Curso de Especialização em Ensino de Geografia (1996) pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Possui Mestrado (2001) e Doutorado em Geografia (2010) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente/SP. Pós-doutorado na Faculdade de Ciências Aplicadas/Unicamp, Campus de Limeira, SP. É professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atua no Grupo de Estudos em Práticas em Ensino (GEPE/PROGRAD/UEL). É Tutora do Programa de Educação Tutorial/PET de Geografia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UEL. Desenvolve pesquisas com ênfase em: 1) Epistemologia da Geografia; 2) Ensino de Geografia Escolar e Formação de Professores; 3) Geografia Humanista e Fenomenologia; 4) Geografia dos Riscos e Educação; 5) Educação Ambiental; 6) Formação para a docência no Ensino Superior. Líder dos Grupos de Pesquisa (Diretório CNPq):- Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia; - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Geografia & Educação. E-mail: jeanimoura@uol.com.br

José Ricardo Barbosa Dias possui Doutorado em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação Integrado em Filosofia (UFPB-U-FPE-UFRN / 2010). Mestrado em Filosofia pelo Universidade Federal da Paraíba (UFPB / 2000). Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA / 1995). Professor Associado III do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem experiência na área de Filosofia Contemporânea, com ênfase em Metafísica, Ontologia, Filosofia Hermenêutica, Filosofia da Técnica e Antropologia Filosófica, atuando, principalmente, junto a essas áreas, no horizonte do pensamento de Heidegger. E-mail: jrbdias@ufpi.edu.br

Jungley Torres Neto é formado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião/ PPCIR, na área de Filosofia da Religião. É Membro do GT Filosofia Hermenêutica da ANPOF. É pesquisador do Núcleo de Estudos em Teoria da Religião, vinculado ao departamento de Ciência da Religião - UFJF. Se interessa pela Hermenêutica Filosófica e pelos seus desdobramentos ontológicos, existências, dialógicos, da subjetividade e da linguagem. E-mail: jungleyjf@hotmail.com

Leandro de Araújo Sardeiro é licenciado em Filosofia, Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com Doutorado em Filosofia: Formas e História dos Saberes filosóficos (2019) pela Università del Salento - Itália. É doutorando em Educação pela UNESP, discutindo as implicações da História da Filosofia na formação dos futuros professores. É pesquisador-líder do Grupo de Pesquisa FHIS - A Filosofia e a sua História. Seus interesses atuais estão voltados para as discussões acerca das expressões da História da Filosofia nas pesquisas filosóficas atuais do Brasil e para os processos de Ensino e Aprendizagem em torno da Filosofia. E-mail: leosardeiro@phb.uespi.br

Larissa Alves de Oliveira é Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Geografia e Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Geografia habilitação em Licenciatura e Bacharelado pela mesma universidade. É bolsista de extensão EXP-C (Profissional Técnico Especializado com Nível Superior) do projeto NAPI Educação para a Ciência e Divulgação Científica: implementação e análise do desenvolvimento e impacto da Ciência Cidadã na Escola. É membro do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM) e do Grupo de Estu-

dos e Pesquisa Fenomenologia, Geografia e Educação (UEL).
E-mail: larissa-alvez@hotmail.com

Leonardo Marques Kussler é Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2018) e pós-doutor pela mesma instituição (2019-2020). Pesquisador visitante PDCTR FAPEPI/CNPq na UFPI (2019-2021). Atualmente, atua como pesquisador pós-doutoral no PPGED da UERGS, unidades Montenegro e Osório. E-mail: leonardo.kussler@gmail.com

Maurício Fernandes da Silva é Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (PPGFIL-UFPI). Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). Atuou como professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo de 2014 a 2022 na Universidade Federal do Piauí, Campus CSHNB. E-mail: mauriciofernandes@ufpi.edu.br

Rainri Back é graduado e mestre em filosofia pela Universidade de Brasília - UnB. Doutor em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor de filosofia da educação do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UnB. É também membro do Programa de Pós-graduação em Metafísica da UnB. Atualmente, concentra seus esforços em um projeto mais abrangente intitulado "Por uma concepção filosófica de educação". E-mail: rainri.back@yahoo.com.br

Ralph Ings Bannell é Professor Associado de Filosofia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É graduado em Filosofia (Stirling/ Berkeley) com Mestrado e Doutorado em Pensamento Social e Político (Sussex). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação (GEPFE/ Diretório CAPES). É membro fundador da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) e ex-Coordenador do GT Filosofia da Educação da ANPEd. Se interessa pela Filosofia da Cognição e suas implicações para teorias de aprendizagem, bem como a Filosofia Social e Política e suas implicações para a teoria, política e prática educativa. E-mail: ralph@puc-rio.br

Ricardo Avalone Athanásio Dantas é Doutorando e Mestre em Filosofia (UFPI). Especialista em Estudos Clássicos (UnB) e Licenciado e Bacharel em Filosofia (UFPE). É professor da SEDUC-MA. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Estudos Clássicos, com especial ênfase em ontologia, filosofia das ciências e das tecnologias, ética e filosofia política. Suas pesquisas se concentram nos campos fenomenologia dos riscos existenciais, ecologia social, desconstrução do antropocentrismo e do humanismo, virada ontológica, metafísicas contemporâneas e transformações da política a partir do animismo e da etnografia multiespécies. E-mail: ricardo.avalone@gmail.com

Rúbia Liz Vogt de Oliveira é Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora de filosofia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente permanente do Mestrado Profissional em Filosofia nos Núcleos da Universidade Federal do ABC e da UFRGS. E-mail: rubiavogt@yahoo.com

Hans-Georg Gadamer proferiu a famosa conferência “Educação é educar-se” em 1990, na qual defendia a potência da conversação como compreensão para a prática pedagógica. Suas palavras continuam a ressoar e a acoroçar aqueles que se dedicam à educação, não apenas na Filosofia, mas em todos os campos. Buscar uma prática pedagógica dialógica e democrática continua a ser, ainda, nosso grande desafio, motivo pelo qual insistimos, de alguma maneira, nas reverberações da hermenêutica filosófica e da tradição hermenêutica fenomenológica para estas urgentes discussões.

