UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

**JOSÉ EDUARDO FONSECA OLIVEIRA**

# HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO:
a ressignificação ético e estética da educação segundo Gadamer

São Luís
2013

**JOSÉ EDUARDO FONSECA OLIVEIRA**

# HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO:
a ressignificação ético e estética da educação segundo Gadamer

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia.

Orientador: Profº. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior

São Luís
2013

Oliveira, José Eduardo Fonseca.

Hermenêutica e Formação: a ressignificação ético e estética da Educação segundo Gadamer. / José Eduardo Fonseca Oliveira. - 2013. - f. 82.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientador: Almir Ferreira da Silva Júnior.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Curso de Filosofia, 2013.

1. Estética - Filosofia 2. Hermenêutica 3. Educação 4. Ética I. Título

CDU 111.852

**JOSÉ EDUARDO FONSECA OLIVEIRA**

# HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO:
a ressignificação ético e estética da educação segundo Gadamer

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciatura em Filosofia.

**BANCA EXAMINADORA**

_____
Profº. Dr. Acildo Leite da Silva
Universidade Federal do Maranhão

_____
Profº. Dr. Alexandre Jordão Baptista
Universidade Federal do Maranhão

_____
Profº. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior
Orientador - Universidade Federal do Maranhão

São Luís - MA, 09 de Janeiro de 2014.

Dedico esse trabalho a minha mãe Maria Benedita Fonseca (*in memoriam*), pois era um sonho dela ver um filho formado em uma universidade pública.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, a razão da existência. Ao meu orientador, professor Almir Ferreira, que se fez presente nas horas importantes e, sobretudo, sempre manteve uma distância respeitosa, fundamento de todo trabalho intelectual que se pretende ao exercício de autonomia, dizendo como ele "a monografia tem que ter a cara do orientando, não do orientador". Assumo que esse trabalho tem a minha cara, entretanto, ele possui um pouco da sua "alma" de professor, hermeneuta, pesquisador e filósofo em cada linha por mim escrita.

Aos professores que integram o departamento de filosofia da Universidade Federal do Maranhão; todos foram de considerável importância no meu processo de formação.

Ao programa de Iniciação cientifica da Universidade Federal do Maranhão e ao CNPq, cujo trabalho que aqui apresento foi extraído das pesquisas oportunizadas por esses órgãos.

À Maria José Silveira, pela adoção e amor de mãe, à minha esposa pelo incentivo e apoio nas horas difíceis, penso que sem ela não teria seguido até o final dessa graduação. Agradeço pelo o que não tenho palavras para expressar.

Aos meus familiares.

Aos muitos alunos.

Aos vários colegas.

Aos poucos amigos.

*"Só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente". (Nietzsche)*

*"As artes e as ciências históricas são modos de experimentação, nos quais, nossa própria compreensão da existência entram diretamente em ação." (Hans-Georg Gadamer)*

*"É bem possível que quem tenha razão seja o outro."*
*(Hans-Georg Gadamer)*

**RESUMO**

Tem-se como propósito nesse trabalho, uma reflexão sobre a natureza humana a partir de uma perspectiva hermenêutica, relacionando-a com a Ética e a Estética nos processos que permeiam a educação enquanto experiência de formação do humano. A tese do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, de que educar é educar-se, não só nos remete a uma reflexão sobre a natureza humana, como está na centralidade do problema formativo do mesmo. Problema esse que nas vias de solução deixa de ser gnosiológico ou mesmo epistemológico passando a ser de caráter ontológico, ou seja, como compreendemos, levando em consideração que a noção de sujeito não mais está assentada no cogito (*cogito)* cartesiano e nem nas faculdades do juízo kantiana. Entretanto, podemos observar que a maioria das teorias pedagógicas encontra sua gênese estruturante nessas noções já desconstruídas de sujeito, o que acentua a crise na educação. O sujeito, para Gadamer, agora é o *Dasein*, herdado de Heidegger e que, em sua visão, expressa melhor a natureza humana. Surge então a necessidade de refletir sobre essa natureza, tendo em vista a proposta de ressignificação da experiência formativa do humano pela educação, a partir de uma perspectiva ontológica, levando em conta a experiência estética como articulação para uma educação Ético-Estética.

**Palavras-chave**: Hermenêutica. Educação. Formação. Ética. Estética.

**ABSTRACT**

Has the purpose of this work a reflection about human nature from a hermeneutic perspective, relating it to the Ethics and Aesthetics in the processes that underlie education while training the human experience. The thesis of the German philosopher Hans-Georg Gadamer, that education is to educate yourself not only leads us to a reflection on human nature, as is the centrality of the problem of the same formation. This problem in ways that solution no longer gnosiologic epistemological or even becoming the ontological character, that is, as we understand, considering that the notion of subject is no longer seated in the Cartesian cogito nor the faculties of judgment Kant. However, we can observe that most pedagogical theories finds its genesis structuring these notions already deconstructed the subject, which accentuates the crisis in education. The subject, for Gadamer, is now Dasein, Heidegger's legacy and that, in his view, best expressed human nature. Then comes the need to reflect on this the crisis in education. The subject, for Gadamer, is now Dasein, Heidegger's legacy and that, in his view, best expressed human nature. Then comes the need to reflect on this nature, in view of the proposed redefinition of the human formative experience for education, from an ontological perspective, taking into account the aesthetic experience as an education articulation for Ethical and Aesthetic.

**Keywords:** Hermeneutics. Education.Training. Ethics. Aesthetics.

**SUMÁRIO**

# 1 INTRODUÇÃO

A primeira pergunta que pode surgir naturalmente é sobre a escolha do tema a respeito da educação, afinal esta é uma temática bastante explorada dentro, e principalmente, fora da filosofia.

Portanto, busca-se responder a essa questão a partir das quatro dimensões do desejo de filosofia postulada pelo filósofo e dramaturgo francês Alain Badiou (1994). Este postula que a filosofia tem uma dimensão de revolta, outra de lógica, outra de universalidade e, finalmente, outra de risco.

Para Badiou, toda reflexão filosófica manifesta um descontentamento do pensamento com respeito ao mundo e ao contexto no qual está inserido. Essa é a dimensão de revolta que questiona, impele, critica.

Há um descontentamento quando se observa o fim que tem a educação, onde essa deveria ter como meta a formação do indivíduo e sua autonomia, como postula a maioria dos pedagogos e pensadores da educação. Entretanto, confundiu-se formação com instrução, onde esse processo é resumido em uma mera transmissão de saber técnico, onde formar, nesse contexto, significa preparar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho.

Quanto à autonomia, por exemplo, aquela pensada por Kant nas suas "pedagogias", essa não foi alcançada, pois a instituição escolar passou a ser um lugar de fabricação e sujeição de sujeitos. Mesmo construindo premissas verdadeiras, ao pensar a "autonomia", que é a capacidade humana de construir as próprias leis, e segundo Kant essa autonomia só poderia se dar pela educação, a proposta kantiana equivocou-se, ao pensar esse processo e o sujeito como universais.

Desses postulados surgiu um problema, pois como pensar/compreender a tensão entre o "eu" singular, no que tange sua autonomia, e "nós" comum, que pela construção cartesiana se fechou nas suas supostas convicções e autoridades delas, travando a possibilidade de diálogo.

Soma-se a isso, que um dos grandes problemas da educação em nossos dias está na falência dos modelos pedagógicos ancorados em sua maioria na racionalidade científica moderna, a qual Gadamer difere fortes críticas, pelo monismo metodológico por essa adotado. Esses modelos não atendem as demandas atuais e emergentes da sociedade, pois foram criados em um tempo e para um tempo que há muito ficou para trás.

Assim, a partir desses questionamentos oriundos de revolta e descontentamento, adentra-se na dimensão lógica da construção de Badiou. Este compreende que embora a

reflexão filosófica inicial seja oriunda de *"revolta",* essa precisa organizar seus argumentos de modo que possa ter coerência e um encadeamento lógico na sua construção conceitual.

Coadunando com a dimensão lógica, esse trabalho é fruto das pesquisas oriundas dos dois anos que participei como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq do projeto: "A dimensão ética e estética de uma hermenêutica da educação no pensamento de Gadamer", na Universidade Federal do Maranhão – UFMA que, dentre outras coisas, possibilitou-me o contato e a pesquisa de textos desse pensador alemão, além de outros autores que fazem uma interlocução entre a hermenêutica e a educação.

Soma-se a isso, a socialização do conhecimento que essa pesquisa oportunizou, em alguns dos mais renomados congressos, colóquios e seminários de filosofia da educação a nível nacional como, por exemplo, o SENAF (Seminário Nacional de Filosofia e Educação), O VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação promovido pela UERJ, dentre outros. Tivemos ainda a participação no II Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación, evento promovido pela A.L.F.E (Associação Latino- americana de Filosofia da Educação) em parceria com a Universidade da República do Uruguai que foi realizado no início de 2013 em Montevidéu.

Outro ponto da dimensão lógica desse trabalho monográfico está na escolha do referencial teórico, a saber, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, e a formulação hermenêutica pensada por ele, pois essa formulação se configura como novas possibilidades para pensarmos velhos e cristalizados problemas na esfera da educação.

Vale ressaltar, que a hermenêutica não veio substituir a epistemologia enquanto uma teoria cientifica melhor; ela abandona a epistemologia, percorre seus próprios caminhos, apresenta novas formas de pensar. Assim, diante da crise nos sistemas educacionais, precisamos percorrer caminhos ainda não percorridos, recriar modelos, repensar métodos e, acreditamos ser a hermenêutica uma importante ferramenta para isso.

Assim, visa-se percorrer um caminho hermenêutico nesse trabalho, iniciando com a crise da racionalidade científica moderna e expondo, a partir de Gadamer e outros teóricos, os limites do método racionalista.

Reserva-se ainda no primeiro capítulo, uma discussão sobre as correntes pedagógicas e as bases epistemológicas em que essas estão alicerçadas, demostrando o problema histórico que demandou tal relação. Tratar-se-á ainda dos problemas contemporâneos da instituição escolar, onde sendo leal à tradição filosófica se tentará ir ao cerne do problema de sujeição dessa instituição, onde se entende que grande parte se estrutura a partir do diálogo de Platão "O político". Nesse capítulo serão abordados alguns outros

problemas, como os reordenamentos históricos que passou a instituição escolar, bem como questões mais atuais como meritocracia, parentocracia etc.

No terceiro capítulo, o leitor encontrará a concepção ontológico-hermenêutica do ser, que se constitui em um breve relato sobre a desconstrução do sujeito moderno, discussão essa que se considera relevante, pois o elemento central de toda pedagogia é o sujeito, à medida em que novas formas de sujeitos deveriam conduzir a novas formas de educação, sendo que não é isso que se verifica.

Apresentar-se-á no quarto capítulo a caracterização da hermenêutica filosófica, com a proposta de desconstrução de lugares comuns sobre o tema da hermenêutica. Serão apontados os problemas da formação, que abrem as discussões que serão retomadas no último capítulo.

O quinto capítulo contemplará a hermenêutica e sua relação com a ética e a estética no universo educacional. Depois de se apresentar alguns dos muitos problemas sobre a educação, torna-se importante pensar uma hermenêutica da educação que privilegie, sobretudo, as dimensões éticas e estéticas do ser humano. Discutir-se-á ainda a aplicação das noções de *práxis* e *phonesis* na educação, bem como a tese gadameriana de que *"educar é educar-se"*.

O sexto e último capítulo desse trabalho se perfaz a partir da proposta gadameriana do diálogo, onde será apresentada a aplicabilidade em sala de aula, oriundas de experiências e pesquisas nas escolas. Para fins conceituais serão elencados os três níveis de diálogo: o comum, o hermenêutico e o das representações sociais.

Retornando a Badiou, esse postula como quarta dimensão, a *"universalidade"*, ou seja, por mais que a reflexão seja local, ela não pode se esgotar em algo determinado, em uma reflexão para poucos; ela precisa ter a possibilidade de ser acessada e entendida por muitos. Assim, embora tratando de conceitos, não se tem a pretensão de elevá-los a níveis de incompreensão catedrática, e sim de cumprir o objetivo mais simples da comunicação, que é se fazer entendido.

Por fim, Badiou apresenta a última e a mais cheia de nuances das dimensões filosóficas: a dimensão de *"risco"*. Pensar supõe um risco e, como acrescenta o filósofo argentino Alejandro Cerletti, "pensar implica sempre uma decisão submetida às circunstâncias do não previsto", pois ao se pensar não se pode medir o resultado disso, ou seja, como o professor, o colega ou outro leitor vai encarar o que está lendo.

Parte-se da suposição que viver já é correr riscos. Assim, esse trabalho propõe o que é essencial para vida: manter diálogos. Leva-se a sério os escritos e ensinamentos a

respeito de Gadamer, o que caracteriza este trabalho como um texto de diálogos, pois sua construção não foi centralizada apenas em Gadamer, mas como Gadamer, uma vez que a trajetória filosófica desse pensador alemão é marcada por relações dialógicas. Embora ele seja o referencial teórico principal, nas páginas que se sequenciam, existem diálogos, com os textos de filósofos consagrados pela tradição, outros nem tanto, bem como com sociólogos, pedagogos, psicólogos, romancistas, professores, alunos, dentre outros.

Por vezes, ao se tecer alguma crítica, buscou-se manter fiel à máxima gadameriana que: *"É bem possível que quem tenha razão seja o outro"*.

# 2 A CRISE DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA MODERNA E OS PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

## 2.1 Os limites do método racionalista

Umas das frases marxistas mais famosas, *"Tudo que é sólido se desmancha no ar"*[1] parece ter sua aplicação, ou por que não dizer, um tom profético, mesmo fora das rígidas paredes do marxismo. Refere-se à crise da racionalidade científica moderna, crise essa que parecia distante ou mesmo algo impensável principalmente pela "solidez" do método racionalista. E, ao se levar em consideração que esse modelo se tornou hegemônico desde o século XVI em uma crescente vertiginosa, essa crise seria mais impensável ainda. Mas, justamente essa crescente que resultou nos avanços, nas conquistas, na expansão do método, explicitou também as suas fragilidades e principalmente os seus limites, expondo à crise todas as concepções que nesse método estão estruturadas, inclusive a concepção moderna de sujeito, matriz constituinte de todos os modelos pedagógicos que estruturam os processos educacionais.

Diante dessa crise sem precedentes, fez-se necessário repensar algumas questões, sem posturas dogmáticas ou mesmo fundamentalistas, e uma dessas foi pontuar a operação desse método nas ciências humanas, ou seja, por que as chamadas ciências do espírito utilizou na sua gênese formativa o método das ciências da natureza? E quais foram as consequências desse equívoco na construção do conhecimento? A verdade está necessariamente ligada ao método? Essas e outras perguntas tentaram ser elucidadas nesse trabalho, à luz das análises criticas de Hans-Georg Gadamer, pois a hermenêutica filosófica pensada por ele inaugura uma nova série de indagações e reflexões a partir do entendimento de que o método desenvolvido pelas ciências naturais não guia a toda verdade, isto porque a verdade não tem relação necessariamente com o método.

O modelo pedagógico cientificista dá uma grande ênfase nos processos educativos ao desenvolvimento de competências e habilidades que favorecem apenas a dimensão cognitiva do aluno. Postura essa que compromete a formação humana, haja vista que na experiência estética, por exemplo, a realidade pode ser apreendida pela sensibilidade. E ao gerar esse empobrecimento da formação ao privilegiar apenas a dimensão cognitiva do aluno,

---

[1]Frase extraída do *"Manifesto Comunista"* que a partir do artigo do crítico literário e cientista político, Marshall Berman, em 1982 sobre o mesmo titulo da frase destacada, passou a caracterizar a complexidade dialética, pensada nesse trabalho de igual forma em relação ao método, na medida em que propagava seus avanços e expunha consequentemente seus limites e fragilidades.

desconstrói também a experiência ética, pois os conteúdos se distanciam da experiência da vida, e ao se distanciarem da sensibilidade, imaginação, fazem com que a ética seja incompreensível na esfera da experiência humana.

Esses são alguns dos problemas da adoção de um único método para o pensamento, entretanto não são os únicos. O monismo metodológico provocou algumas dicotomias, onde uma das mais problemáticas, e que a nosso ver afeta a educação, é a dicotomia teoria/prática, pois elas se encontram no pensamento científico moderno em oposição. Essa oposição compromete absorção de um importante conceito gadameriano que é o de *Práxis,* pois *práxis* é pensada atualmente como uma aplicação da ciência que por sua vez é teoria, como afirma Gadamer:

> A teoria se converteu num conceito instrumental, dentro da investigação da verdade e da aquisição de novos conhecimentos. Esta é a situação básica a partir da qual nos propomos a pergunta: "o que é práxis?" Já não sabemos porque, partindo do moderno conceito de ciência, somos deslocados na direção da aplicação da ciência, quando falamos de práxis.(Gadamer, 1983, pág. 41)

Essa dicotomia reforçou a racionalidade científica ao extremo, relegando a tarefa do pensar a algo supérfluo, e condicionando o conceito de *práxis* a uma efetivação de uma teoria científica.

É fato que esse monismo metodológico se deu a partir do pensamento cartesiano, não desconsiderando os avanços científicos que o método trouxe nem sua importância, até porque Gadamer não é contra o método; sua crítica está baseada no fato de as ciências do espírito não terem se utilizado, por exemplo, do humanismo na sua gênese formativa, ou seja, ela importou o mesmo método das ciências da natureza, para pensar os seus problemas e conceitos, o que se constituiu em um grande problema. A esse debate Grondin observa:

> Gadamer não tem nada contra o saber metódico enquanto tal, ele reconhece toda a sua legitimidade, mas avalia que sua imposição como único modelo de conhecimento tende a nos tornar cegos a outros modos de saber. (Grondin, 2012b, pág. 64)

O curioso é que a concepção de mundo de Descartes advém de uma "experiência mística iluminadora: o fato de a estrutura do universo ser matemática e lógica" (Bronowski&Mazlich:1988, pág. 232).Essa "experiência" cartesiana foi tomada como uma verdade absoluta, onde todas as relações presentes no mundo, só poderiam existir, se fossem pensadas dentro dessa lógica. Descartes "punha a concepção da natureza como um mecanismo em que cada parte segue fórmulas exatas e lógicas" (Bronowski&Mazlich, 1988, pág. 234).

Outro teórico que terce forte crítica à técnica e ao método é o filósofo alemão Jüngerj Habermas, esse no seu livro *"Técnica e ciência como ideologia",* ao fazer uma

análise sobre a sociedade moderna, conclui que há um tipo de racionalidade que age e funciona como uma forte ideologia nesse século. Essa ideologia é a razão tecnológica, que possui na visão desse teórico uma forte capacidade de autopromover-se como ideologia de sucesso, que visa o bem estar geral das massas, através de um processo de racionalização da sociedade.

Entretanto Gadamer, em *Verdade e Método*, ao propor examinar de que modo a experiência associada ao conhecimento estético constitui-se como um novo paradigma, se contrapondo aos limites impostos pelo positivismo científico através do método, observa o domínio do estético como uma experiência de verdade, e, portanto, uma forma de conhecimento do mundo.

## 2.2 Método e Verdade

Gadamer não foi o primeiro que expôs os limites do método racionalista/positivista. Thomas Kuhn, em *"A estrutura das revoluções científicas"*, já observava esse problema ao questionar o alcance desse método "na insuficiência das diretrizes metodológicas para ditarem, por si só, uma única conclusão substantiva para várias espécies de questões científicas" (Kuhn, 2007, pág. 22). Kuhn observa a insuficiência desse método, ao ser utilizado para vários e diferentes objetos e aspectos das análises científicas.

Assim, se dentro do próprio plano científico, o monismo metodológico já se configura um problema, quer dirá fora desse plano. Gadamer observa que "ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites" (Gadamer, 2007, pág. 31), ou seja, o método científico tem limites e não guia a verdade como se postula, pois a verdade não tem relação com o método. A obra de arte é a maior prova disso.

Em seus estudos, Gadamer pode observar como a ciência se consolidou nas representações sociais dos indivíduos, com o ideário de infalibilidade, perfectibilidade e principalmente de verdade. Entretanto, essa "verdade", como bem observou o filósofo alemão Heidegger, é uma adequação.

Heidegger (1989) observou que a noção que a tradição filosófica construiu de verdade está intimamente relacionada à ideia de adequação, partindo da premissa que uma proposição é verdadeira quando adequada ao seu objeto. Essa perspectiva se deu a partir do pensamento de Aristóteles, perpassando o pensamento de filósofos como Tomás de Aquino, Descartes e Kant. Heidegger observa:

> A epistemologia neokantiana do século XIX caracterizou de muitas maneiras essa definição de verdade como expressão de um realismo que, do ponto de vista do método, se manteve ingênuo, considerando-a incompatível com um questionamento que tenha passado pela "revolução copernicana" de Kant. O que assim não se percebe, e para Brentano chamou a atenção, é que Kant se ateve de tal modo ao conceito tradicional de verdade que nem chegou a discuti-lo: "A antiga e famosa questão, com a qual se supunha colocar os lógicos em apuros, é a seguinte: o que é a verdade? O esclarecimento nominal da verdade como concordância entre o conhecimento e o seu objeto é aqui apresentada e pressuposta...". "Se a verdade consiste na concordância de um conhecimento com o seu objeto, segue-se que esse objeto deve distinguir-se dos demais; pois um conhecimento é falso quando não concorda com o objeto a que está remetido mesmo que contenha algo que possa valer para outros objetos". E na introdução à dialética transcendental, Kant diz: "verdade ou aparência não se dá na intuição e sim no juízo a seu respeito, na medida em que é pensado" (Heidegger, 1989, pág. 285).

Observa-se que conceito de verdade cunhado pela tradição está intimamente relacionado com a adequação de algo com a realidade. O problema detectado por Heidegger é que algo pode ser real e não ser verdadeiro.

Assim, o conceito tradicional de verdade consolidado pela tradição, define que, o lugar da verdade é o enunciado (juízo) e que a essência da verdade consiste na concordância do juízo com seu objeto. Logo, passou-se a definir de forma equivocada como verdadeiros os nossos juízos, como observa Paiva.

> Nós costumamos definir como verdadeiro os nossos juízos sobre as coisas e fatos da realidade, quando coincidem efetivamente com a situação. Um juízo é verdadeiro quando aquilo que pretende e diz se adequa com a coisa sobre a qual se exprime. Também neste caso, o conceito de verdade se revela como acordo, coincidência, adequação do pensamento com a realidade. A verdade é, pois, no sentido corrente da palavra, a coincidência da coisa com o pensamento e do pensamento à realidade (Paiva, 1998, pág. 139).

Essa verdade enquanto adequação no pensamento moderno passa a ser atrelada à ciência, da mesma forma que na idade média a verdade estava relacionada à ideia, e autoridade de Deus. Assim, a verdade se atrela à ciência, e tudo que não tiver o selo de "científico", se torna irrelevante, elevando a ciência e o método, a um caráter mítico e irracional:

> (...) é que, em nome da racionalidade, a teoria da ciência abandona-se a um completo irracionalismo e considera ilegítima a tematização desses pontos de vista da prática do conhecimento, feitos pela reflexão filosófica. Chega ao ponto, inclusive, de acusar a filosofia, que faz essa reflexão, de estar imunizando suas afirmações contra a experimentação. (Gadamer, 2002a, pág. 513).

Gadamer observa que ao longo da história, muito daquilo construído como racional, de fato, se constitui como irracionalidade, como por exemplo, usar características físicas, como ideário de superioridade e inferioridade, como outrora feito pela ciência, e presente nos livros didáticos de nossas escolas, criando a partir do modelo

pedagógico/cientificista hegemônico, pedagogias de subalternização, ou seja, pedagogias que vêm subalternizar indivíduos, povos, comunidades, desumanizando-os, principalmente através do currículo, pois esse "[...] vem funcionando, desde a sua invenção nos fins do século XVI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito [...]" (Veiga-Neto, 2001, pag. 235).

Para ilustrar essas pedagogias de subalternização, cito os índios, pois o saber científico desconsidera a presença e a história desse povo nas historiografias oficiais, afinal, a história do Brasil começa com "terra à vista", passando-se por cima de tudo e de todos que estavam nessa terra, "uma história de tentar impor processos "educativos", destruindo os seus processos históricos" (Arroyo: 2012, pág. 12). Infelizmente essa é a marca da nossa colonização e das nossas pedagogias. Sobre esse tópico Boaventura contribui:

> De fato, sob o pretexto da 'missão colonizadora', o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. (Santos & Menezes, 2009, pág. 16-17)

Gadamer em suas reflexões observa que os cientistas "(...) estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação. Não percebem que a reflexão sobre a práxis não é técnica" (Gadamer, 2002a, pág. 514). Essa maneira unívoca de enxergar o mundo trouxe aos cientistas um olhar reducionista sobre a existência humana, como se a existência humana se resumisse a aplicação de métodos.

Fazendo um deslocamento conceitual, muitos professores, seguem a risca o mesmo procedimento, "estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação", mantendo-se, assim, distantes dos seus alunos, engessados a uma gama de métodos, que foram criados e pensados de forma inócua e insuficiente, na principal relação pedagógica, a de ensino/aprendizagem, pois em via de mão única pensaram sobre como ensinar, e para isso criaram métodos para como ensinar, não se preocupando com quem vai aprender.

Não se afirma com isso que exista método para aprender, embora se acredite que existam caminhos que venham facilitar a aprendizagem, e um desses, é o diálogo, a ser problematizado nas páginas seguintes desse trabalho. Entretanto, a observação parte dessa obsessão em métodos de ensino que se preocupam exclusivamente no emissor e nunca em quem recepciona esses métodos em sala de aula. Em um diálogo que o professor, na maioria das vezes ao elaborar sua aula, mantém apenas com o conteúdo, desconsiderando quase sempre o aluno e, principalmente, o diálogo com esse aluno.

Ainda nessa relação entre método e verdade, Chris Lawn observa que "para Gadamer, a verdade não é um método, mas simplesmente aquilo que acontece no diálogo" (Lawn, 2007, pág. 13) e que, "a ideia de que podemos desviar dos nossos próprios pontos de referência cultural para acatar a verdade eterna é uma demonstração fictícia do pensamento modernista" (Lawn, 2007, pág. 11), uma vez que não podemos desconsiderar a cultura, a linguagem[2], nossos pré-conceitos[3], em qualquer relação que objetamos ter com a verdade, principalmente no âmbito educacional.

A verdade pensada como objeto final do método, é problemática em todos os seus sentidos, primeiro porque é um mito; segundo porque eleva a técnica acima de todas as outras experiências humanas, comprometendo a capacidade humana de liberdade e julgamento. O principal estudioso de Gadamer observa:

> Isso porque sua confiança acrítica na técnica paralisa de modo inaudito a capacidade humana de julgar, a responsabilização humana, mas também a solidariedade que surge da confiança, que surge daquelas e nos promete vinculatividade. Na crença que mantemos no método, será que não acabamos esquecendo que práxis humana não se esgota em pura técnica. (Grondin, 2012a, pág. 8)

Gadamer reconhece que o método trouxe importantes e significativos avanços para a humanidade, principalmente no campo da tecnologia e medicina, entretanto, a crítica que ele postula, se estrutura na relação que o método tem com a verdade, e na aplicação/pretensão do mesmo método em todos os saberes.

Não há, assim, no pensamento gadameriano, uma oposição à metodologia científica, como observa Silva Júnior:

> O fato da concepção gadameriana de experiência hermenêutica ultrapassar o domínio de controle da metodologia científica não deve, contudo, resultar na compreensão de uma radical oposição entre experiência hermenêutica e método (Silva Junior, 2006, pág. 29)

Não se encontra também no pensamento de Gadamer, uma tentativa de suscitar velhos debates metodológicos entre ciências da natureza e as ciências humanas. O que se identifica como alguns dos seus principais argumentos é uma reavaliação "da ideia de tradição[4] da qual o pensamento iluminista se distanciou" (Lawn, 2007, pág. 11). Esse

---

[2] A linguagem tem seu verdadeiro ser no diálogo, ou seja, no exercício do entendimento, onde linguagem, homem e mundo se co-pertencem.

[3] Esse conceito é muito importante no pensamento de Gadamer, ele observa que os pré-conceitos são uma manifestação evidente da finitude histórica do indivíduo, ou seja, o homem não é um "eu" puro, mas um "ente" situado, que pertence a um mundo histórico/social, do qual extrai valores e crenças, a tal ponto que os nossos pré-conceitos, mas até no que nossos próprios conceitos é quem constituem o nosso ser.

[4] Gadamer observa na tradição uma manifestação da finitude histórica do indivíduo, assim o *ser* no mundo é, de fato um *ser* na tradição, e nos pré-conceitos que o constituem. O filósofo alemão identifica ainda na tradição um ato livre e racional de apropriação renovadora do passado.

distanciamento da tradição no pensamento moderno expõe os limites da metodologia cientifica, pois não se pode desconsiderar que a razão "é aquilo que é transmitido na tradição" (Lawn, 2007, pág. 54), Lawn acrescenta ainda:

> Ignorar a tradição como um oposto da razão é ignorar que a razão pode, em si, ser uma característica da tradição. [...] nunca conseguimos escapar da tradição, pois sempre estamos nela [..] Se a tradição é um aspecto da vida social não-aberto à investigação racional, então a suposição modernista de que o método nos orienta corretamente na revelação da verdade parece, repentinamente , totalmente questionável. (Lawn, 2007, pág. 55)

Ao elencarmos os limites do método racionalista e o resgate feito por Gadamer da tradição em sua relação com a razão, pontuamos as incoerências principalmente na relação com educação.

O paradigma da metodologia científica moderna inaugura-se sobre o pensamento cartesiano, que desloca a autoridade dos textos, até então em voga, para a exclusiva autoridade da razão, consubstanciada por um método criado para alcançar essa verdade por meio da razão. Nesse processo a ideia de tradição é completamente abandonada, justamente para desconstruir práticas culturais e religiosas oriundas da idade média.

A questão é que a metodologia cientifica nega a possibilidade de que a razão possa ser transmitida na tradição, como se a razão desprezasse todos seus antecedentes históricos e se reerguesse de uma geração após outra em cima do nada. No entanto, a metodologia cientifica moderna coloca como processo na instituição escolar a transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se esses não fossem um processo da razão imerso no fluxo da tradição desses conteúdos produzidos.

Talvez, por isso, se tem um modelo de educação parado no tempo, que não consegue acompanhar as atuais mudanças políticas e sociais, causando situações no mínimo contraditórias no cotidiano do universo escolar.

Mario Sergio Cortella[5] observa em uma matéria publicada na Folha de São Paulo, que uma criança ao chegar à escola em idade de alfabetização já assistiu em média 5.000 mil horas de televisão. Por conta dessa exposição, ela tem um estranhamento ao chegar à escola e se deparar com o livro didático com frases; "a pata nada", "a maçã é vermelha", dentre outras que, para quem muitas vezes já domina a linguagem artificial da tecnologia, é um grande estranhamento. No tópico seguinte serão desenvolvidos alguns outros problemas e argumentos sobre a instituição escolar.

---

[5] Filósofo, professor da PUC-SP e autor de "A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos".

## 2.3 As bases epistemológicas das correntes pedagógicas

Ao se considerar as bases epistemológicas[6] das correntes pedagógicas, é possível observar melhor a dimensão do problema na instituição escolar. Vale ressaltar que "a hermenêutica não substitui a epistemologia por uma teoria científica melhor. Ela simplesmente abandona a Epistemologia" (Dazzani, 2010, pág. 32). Podemos observar assim, que o projeto a que Gadamer se propõe não consiste em colocar uma camada de teoria nova, sobre uma velha e já limitada estrutura conceitual, mas propõe pensar novos caminhos, frente às consequências que o monismo metodológico provocou.

De forma analítica, inclinar-se-á o olhar às correntes pedagógicas e suas bases epistemológicas para ampliarmos as discussões em torno desse tema.

A primeira corrente pedagógica formulada é a Escola Tradicional. Planchard (1975) observa que essa possui como principais características, ser livresca, pois se baseia estritamente no manual, na transmissão de conhecimentos. Essa congrega ainda as características de ser estática, conformista, essencialista, e tem a figura do professor autoritário e distante dos alunos. Sua base epistemológica é o racionalismo.

No âmbito filosófico sobre essa corrente pedagógica Demerval Saviani observa:

> As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio (Suchodolski, 1978, p. 18-38), assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (Idem, p. 42-46), o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (Idem, p. 54-67), desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. (Saviani, 2005, pág. 2)

A centralidade na figura do professor promulgada pela Escola Tradicional se constitui como um grande entrave à noção de saber construído na relação dialógica entre professor e aluno. Observa-se ainda, na construção conceitual de Saviani, a ausência da pedagogia cartesiana, não citada pelo autor, que exerceu, e ainda exerce grande influência nas didáticas de ensino, basta relacionar a compreensão que se tem sobre a composição

---

[6]As compreensões das bases epistemológicas presentes nesse trabalho se estruturam em duas produções: o artigo *"Pressupostos Filosóficos-Epistemológicos da avaliação educacional"* (www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=2456) e o artigo de Dermeval Saviani *" As concepções pedagógicas na historia da educação brasileira"*(http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf), por conta disso haverá discordâncias em determinadas bases epistemológicas e suas respectivas correntes pedagógicas.

heterogênea de uma classe e a forma quase sempre homogênea que essa classe é avaliada; um pensamento notadamente cartesiano.

A segunda corrente se refere à Escola Nova, também denominada de movimento escolanovista, que reformula a escola na medida em que associa à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana, que é a representação da base epistemológica que a estrutura, cujo ideal do conhecimento advém das nossas experiências.

A Escola Nova vem reformular também a concepção de educação, que na escola tradicional era observada como parte da vida. Na Escola Nova, esta passa a ser uma preparação para a vida, daí o jargão ou mantra pedagógico que a "escola prepara para o futuro", sendo mais um dos inúmeros paradoxos da educação, pois se questiona: como preparar alguém para um futuro que não se conhece, baseando-se em recortes conceituais de conteúdos que há anos continuam sendo os mesmos?

Observando os estudos de Saviani, no que concerne a filosofia da educação, sobre essa corrente ele observa:

> Por sua vez, as correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e, de alguma forma, também Pestalozzi e Froebel (SUCHODOLSKI, 1978, P. 39-41), passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Idem, p. 47-53 e 68-69) e chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, Oury) e ao construtivismo desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. (Saviani, 2005, pág. 2)

Por mais que se apresente como uma superação da escola tradicional, a escola nova, não só traz alguns elementos dessa antiga corrente, como potencializa alguns problemas, como por exemplo, o caráter reprodutivo que essa passa a ter em relação aos problemas sociais, como observado no trabalho dos filósofos sociais Bourdieu e Passeron, em sua celebre obra *"A reprodução"*[7].

A terceira corrente é o Tecnicismo, que tem como base o pragmatismo. Tem como objetivo final, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, cujos conteúdos são pensados com a finalidade de produzir elementos adaptáveis a esse mercado.

A principal preocupação dessa corrente é com a possibilidade de fornecer ao aluno informações objetivas e rápidas para o seu bom desempenho no trabalho, em testes e exames. O centro do processo são os meios didáticos e o professor é considerado um "técnico", responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

---

[7] A partir do pensamento de Bourdieu e Passeron, o aluno que na Escola Tradicional era visto como o "ignorante", passa a ser visto na Escola Nova como "rejeitado", onde a escola reproduz a marginalização social por meio da marginalização cultural que essa promulga.

E por último, tem-se a Transmissão histórico crítica de conteúdos. Essa corrente pedagógica nasceu como superação das pedagogias Tradicionais, Nova e Tecnicista, pois segundo Saviani (2007), mentor e defensor dessa corrente, as demais correntes não apresentavam características historicistas, faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação.

A transmissão histórico crítica dá importância e centralidade aos conteúdos, pois estes devem ser tratados e ministrados, levando em conta uma necessidade pessoal e social, devendo ser elaborados e trabalhados nas mais variadas dimensões, dentro de uma totalidade, exercendo assim uma função formadora nos educandos.

A transmissão histórico crítica de conteúdos, apresenta como base epistemológica o Marxismo. Peter Sloterdijk[8] observa que o Marxismo é uma variação do humanismo, como o Cristianismo e Existencialismo também o são, remédios já utilizados frente à crise, que se mostraram teoricamente perfeitos, mas efetivamente inócuos, pois na visão do autor esses sistemas falharam justamente na mais importante discussão, que é sobre a essência do ser humano.

Esse não é o único problema dessa corrente. Por mais que reconheçamos seus avanços, Saviani (2007) ao tratar sobre o caráter dualista da escola, observando que essa tanto insere o indivíduo na sociedade, quanto o deixa à margem, propõe a transmissão histórico crítica de conteúdos, como uma ponte de passagem, como se fosse possível aproximar classes sociais em margens opostas por pontes. Pontes essas que ratificam o sucesso, o saber, a cultura de um lado da margem, e do outro, a ignorância, a incultura, o insucesso, como se incultos, ignorantes, os sem sucessos, não pudessem existir e serem educados em seu próprio lado da margem, ou seja, como se só pudessem ser considerados humanos se pudessem transpor a ponte pedagógica, rumo à inserção social.

Esse pensamento se remete ao ideal de mérito, que surge como mecanismo de ratificação e afirmação das desigualdades sociais, pois se o indivíduo não conseguiu pela educação atravessar para outra margem, é porque é preguiçoso, sem cultura e sem esforço; desculpas sempre usadas pelo sistema, para omitir, que as teorias pedagógicas são os principais mecanismos de manutenção das desigualdades sociais nos Estados Democráticos fundamentados no iluminismo, como diz o filósofo francês Jacques Rancière:

> Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não tem outro

[8] Presente no livro *"Regras para o parque humano"* pag. 23

> objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa. (Rancière, 2011, pág. 10)

Por mais que Rancière problematize de forma irônica, é no mínimo curioso os limites dados ao aluno, como se tudo que fosse imprescindível à sua formação estivesse na arte de "conhecer as matérias do programa". Observa-se o mesmo ideário cientificista nesses postulados, caracterizando a educação como linhas de montagem das indústrias, como o diferencial de produto, pois na escola alicerçada na pedagogia cientificista se fabrica sujeitos, desmontando as suas identidades.

## 2.4 O cativeiro humano da educação

Reafirmamos os desmontes de identidades, a partir do modelo político de gestão no mundo ocidental pensado em grande medida por Platão a partir do diálogo *O político.* Como já observado nesse trabalho, considera-se a escola como um "cativeiro", a partir de dois referenciais teóricos que são: o filósofo nascido na Grécia e radicado em grande parte na França, Cornelius Castoriadis.

O segundo referencial, é o filósofo alemão Peter Sloterdijk, principalmente a partir da sua resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo[9].

Cornelius Castoriadis, ao fazer uma releitura do diálogo de Platão *"O político"*, observa uma sutil ruptura que esse faz com os postulados presentes na sua obra *"A República",* pois segundo Castoriadis, na República ao pensar um Governo liderado por um rei-filósofo, ele legitima um governo antidemocrático. Já no diálogo *"O político"* essa postura antidemocrática é abandonada, em detrimento a uma posição moderada, que se configura um meio termo entre a República e as Leis, pois quem passa a governar agora a cidade são os magistrados eleitos e não mais o rei-filósofo. Assim, nas palavras de Castoriadis (2004, pág. 36), o diálogo *"O político"* se configura importante, pois marca a transição entre a <u>*República*</u> e as *Leis* no pensamento platônico.

Castoriadis em suas pesquisas do mundo grego consegue enxergar um duplo movimento nas ações de Platão. Para ele Platão não é apenas um crítico veemente da democracia grega, ele é um dos pilares da destruição do mundo grego. Ao formular suas críticas à democracia grega, observando a forma apaixonada e passional, como se pensava e

[9] Deixando claro que os dois autores nesses textos não tratam diretamente sobre educação, onde estaremos assim, operando deslocamentos conceituais, e nesse ponto, confessa-se ser deleuzianos, pois para esse pensador filosofia é "a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (Deleuze &Guattari, 1992b, pág. 10). Entretanto, ao se deslocar conceitos, por vezes o reinventamos em uma nova perspectiva.

praticava política, ele avança nesse problema por ele identificado, ao propor a ideia de uma *episteme* da política, ou seja, um saber seguro dentro do universo da política.

Se, ao propor essa *episteme* na política, há um avanço na história do pensamento por Platão, Castoriadis observa um grande equívoco no pensamento platônico, ao pensar a sociedade hierarquizada, fundada nas diferentes essências, que parte dos altos escalões intelectuais até chegar ao escravo. Segundo Castoriadis (2004), esse pensamento é o que justifica os desníveis sociais e a não efetivação da democracia em nossas sociedades modernas.

Outra observação feita por Castoriadis sobre o pensamento platônico reside na passagem do mundo grego democrático, poético e sofista, para o mundo moderno, caracterizado pelo monoteísmo, pela técnica e pela centralidade na figura do Estado, feita a partir do pensamento de Platão, pois segundo Castoriadis, Platão cria uma profunda rejeição pela democracia e seu universo, que se ancora na poesia, nos sofistas e na retórica. Assim ele transforma, através de falsificações históricas, cenas teatrais e construções literárias a então crise da democracia grega, em uma deposição do regime democrático na Grécia.

Segundo Castoriadis (2004, pág. 21-23), é possível a partir do diálogo *"O Político"* de Platão traçar um paralelo entre a sociedade grega e a sociedade moderna. O primeiro ponto que o autor destaca é que na democracia grega, havia duas noções importantes para o exercício da democracia, a noção de autogoverno e a noção que o cidadão grego tinha da sua participação direta no exercício do poder, que ocorria na *Ágora*. Entretanto como observa o autor, na sociedade moderna a participação do cidadão foi substituída pela onipresença do Estado burocrático, que embora fora do jogo politico, está na centralidade do mesmo. Nos dias atuais o cidadão não se autogoverna, ele é governado.

O autor faz ainda uma comparação entre a antiguidade clássica e a modernidade, que reside na observação de que na Grécia antiga apenas uma pequena parcela da população era absorvida pela democracia, com o diferencial que essa pequena parcela participava ativamente da vida política da cidade. Já na atual sociedade, a parcela daqueles que foram absorvidos pela democracia ampliou-se de forma gigantesca, entretanto esses não participam de forma direta e a ativa da democracia.

O último ponto de entrelaçamento feito por Castoriadis faz menção as desigualdades e hierarquia social, esse observa que antes de Platão não havia nenhuma espécie de *ethos* político, ou seja, uma tentativa teórica, universal, racional, lógica de legitimar a escravidão e qualquer outra forma de subordinação social. É com Platão que nasce

essa legitimação da subordinação social e, a partir de seus argumentos, que o mundo ocidental se alicerça historicamente para construir ou reforçar as desigualdades.

Enquanto Castoriadis, que em seus estudos é considerado um filósofo da autonomia, temos na figura do filósofo alemão Peter Sloterdijk[10] um renovador da filosofia, como alguns críticos assim o sugerem. Seu pensamento vai desde discussões de temas, como política, cultura, e antropotécnica, onde desse último surgiu o livro *"Regras para o parque humano: uma resposta á carta de Heidegger sobre o humanismo"*.

Sloterdijk faz nesse livro uma profunda reflexão sobre o humanismo, que começa a partir de Heidegger, passa por Nietzsche e se encerra em Platão, que é o objeto desse nosso estudo. Entretanto, faz-se como Gadamer "a tarefa é filosofar com Platão, e não criticar Platão". (Grondin, 2012a, pág. 60) esse é nosso desejo.

Sem muitos rodeios Sloterdijk observa que o diálogo *"O político"*, de Platão poderia ser traduzido como "O Estadista", pois segundo ele, Platão nesse diálogo propõe uma "carta magna de uma politologia pastoral" (Sloterdijk, 2000, pág. 48), e ainda sobre esse texto platônico Sloterdijk acrescenta:

> Sua posição incomensurável na história do pensamento sobre o ser humano reside acima de tudo no fato de que ele foi conduzido à maneira de uma conversação de trabalho entre criadores –e não por acaso com a participação de personagens atípicos em Platão: um estrangeiro e um Sócrates mais jovem, como se a admissão a conversações desse tipo não fosse de início permitida ao comum dos atenienses – como também porque se trata de selecionar um estadista como não existe em Atenas, e criar um povo como ainda não se encontrava em nenhuma cidade empírica. Esse estrangeiro e seu interlocutor, Sócrates o Jovem, dedicam-se, assim, à insidiosa tentativa de submeter a política futura, ou a arte de pastorear a cidade, a regras racionais transparentes.(Sloterdijk, 2000, pág. 48)

Sloterdijk observa que com esse texto Platão fez correr pelo mundo ocidental um discurso que apresenta a comunidade humana, como em um parque zoológico, onde a manutenção do humano se tornou uma tarefa zoopolítica. O texto de Platão assim é uma "reflexão basilar sobre regras para administração de parques humanos" (Sloterdijk, 2000, pág. 49), são esses parques que regulam a automanutenção do humano.

Conforme Sloterdijk Platão desenvolve um perigoso interesse por temas arriscados, e ao fazê-lo, "atinge o ponto cego de todas as pedagogias e políticas da alta cultura a presente desigualdade dos seres humanos quanto ao conhecimento que gera poder" (Sloterdijk, 2000, pág. 50). Nesse ponto o pensamento de Sloterdijk encontra convergência

---

[10] Seu pensamento vai desde discussões de temas, como política, cultura, e antropotécnica,onde desse último surgiu o livro *"Regras para o parque humano: uma resposta á carta de Hiedegger sobre o humanismo"*.

com Castoriadis, ao expor que o diálogo platônico é também um tratado de desigualdades social.

Resumidamente o que Sloterdijk pretende apontar no texto de Platão é que:

> O que Platão enunciou pela boca de seu estrangeiro é o programa de uma sociedade humanista que se encarna em único humanista pleno, o senhor da arte régia do pastoreio. (Sloterdijk, 2000, pág. 55)

Não ficando apenas em uma leitura via comentadores, embora se considere suas premissas, parte-se do texto de Platão para uma maior compreensão da ideia que temos como pretensão defender nesse trabalho. Ao tratar sobre "animais aquáticos e terrestres" (Platão 264c), o diálogo platônico toma, a nosso ver uma direção pedagógica, na medida em que deixa um caminho a todo político que almeja o poder. Nesse ponto, o estrangeiro faz uma pergunta inquiridora a Sócrates se "ouviste e acreditasse que há criação de gansos e grous apesar de não teres passeado pelos campos da Tesssália" (Platão 264c).

Entende-se que o ponto crucial está nessa pergunta feita a Sócrates, pois até esse momento o que se está discutindo, segundo Sloterdijk, são técnicas de dominação, entretanto aqui, essas técnicas tomam um caminho mais requintando, apontando para um lugar onde se possa manter uma essência, cerceando, entretanto a liberdade.

Um lugar que não permita o governo de si, mas que insira um respeito pelo governo do outro, nesse caso o respeito pelo Estado. Um lugar que te permita conhecer a maior parte dos conteúdos e conceitos historicamente formulados, mas que não te permita criar, um lugar onde ao se entrar quando criança, se questiona tudo e, ao sair quando adulto, não se questiona mais nada, tornando-se subserviente à autoridade da ciência e dos conteúdos. Um lugar eficiente para fazer as classes sociais crerem nos seus insucessos e reafirmarem a distribuição de riquezas daqueles mais afortunados.

Esse lugar, sem dúvida alguma e infelizmente, é a escola. É essa instituição que nas últimas décadas se tornou responsável direta pela fabricação de sujeitos. É ela o cativeiro humano, é essa instituição que embora reafirme a essência humana, na obrigatoriedade de fazer parte dela, tira a liberdade humana, prendendo-nos nas "grades curriculares".

Observamos que o atual modelo de instituição escolar é deficitário por inúmeras razões, partindo da reflexão de Ivan Illich, contidas no seu livro "*Sociedades sem escolas",* para expor algumas delas:

> Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse

> modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. (Ivan Illich, 1985, pág.16)

Observando os escritos de Illich fazem-se algumas pontuações. Discorda-se dele quando afirma que os estudantes "especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente que a escola faz por eles", pois um dos méritos da escolarização reside em tornar imperceptível aos pais, alunos e a sociedade, as contradições presente em todos os processos que regem a instituição escolar.

## 2.5 Ideais de meritocracia x parentocracia

A escola ainda é vista, por grande parte da sociedade, como a "salvação", ou caminho seguro para o "sucesso", tanto que se discute hoje, a partir da ascensão da classe média, o ideal de meritocracia sendo substituído pelo ideal de parentocracia. Sobre isso Nogueira observa:

> [...] os resultados escolares de um aluno estariam se tornando, cada vez mais, dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais e, cada vez menos, de seu próprio valor escolar que, num regime mais assentado na meritocracia, recebia forte influência dos recursos culturais dos pais. (Nogueira, 2012, pág. 121).

Um dos pontos que a autora observa é que antes o capital cultural dos pais era a mais forte e principal influência desses para a escolarização dos filhos, fazendo perpetuar-se o ideal de meritocracia.

No atual contexto, pela forte crença que a nova classe média tem na ascensão social via instituição escolar, a educação de uma criança passa a depender mais da riqueza dos pais, do que da capacidade e esforços dos alunos, por duas questões: uma é o surgimento da "escola fora da escola", pela falta de recursos culturais dos pais esses equipam os filhos, com cursos de idiomas, pintura, dança, esportes e principalmente, reforço escolar, para as disciplinas que os filhos apresentem alguma deficiência. A segunda questão se alicerça no reforço econômico que as crianças/adolescentes recebem pela aprovação de ano, que vai de celulares de última geração, videogames, até viagens internacionais.

Voltando aos escritos de Illich, observa-se a forma lúcida que ele descreve aquilo que forçadamente se é obrigado/iludido a acreditar a cerca dos processos que permeiam a

instituição escolar. Verdadeiramente, muito se confunde ensino com aprendizagem, uma vez que, o fato de alguém ensinar não é a garantia que o outro vai aprender, pois existem outras questões envolvidas nessa relação. Elenca-se, assim, a importância da hermenêutica, mas não lhe atribuindo o status de "salvadora", entretanto, pelos conceitos de *diálogo* e *Phronesis*, ela abre espaço para uma nova discussão sobre a relação conflituosa de ensino/aprendizagem.

Outro ponto importante da crítica de Illich ao sistema escolar reside na confusão, ensinada e vendida por essa instituição de que "obtenção de graus é educação". Segundo Robinson (2012) o sistema educacional europeu e estadunidense está entrando em colapso por acreditar em premissas como essa, onde se acredita em uma inteligência acadêmica, oriunda quase que mecanicamente do grau recebido ao longo dos anos de seus estudos. Não estamos com isso afirmando que não exista aprendizagem nas instituições escolares, o que apontamos é que essa aprendizagem não ocorre de forma mecânica, como consequência, de um grau obtido.

## 2.6 Alguns reordenamentos histórico da instituição escolar

O colapso a que se refere Robinson, do sistema educacional europeu e estadunidense, se baseia naquilo que ele chama de "inflação acadêmica". Ele observa que "nas décadas de 1970 e 1980, um diploma universitário era garantia de emprego, [...] pessoas formadas ficavam fora do mercado de trabalho somente se quisessem" (Robinson, 2012, pág. 61).

Entretanto, nos dias atuais, o jovem que termina a graduação volta para casa a fim de jogar vídeo game, ao descobrir que sua vaga foi ocupada por alguém que tem um mestrado. Esse jovem resolve então retomar seus estudos em um mestrado, e ao seu término retoma seu videogame, pois sua vaga foi ocupada por alguém com um doutorado. Dessa forma, na observação de Robinson, vai se aumentando os níveis de graus, fazendo o sistema educacional inflacionar, o que gera desemprego para pessoas super especializadas.

Chegaremos a níveis de exigência de PhD, ou mesmo Prêmio Nobel, para funções simples. Com bom humor Robinson observa esse evento, ao simular uma entrevista de emprego. "Muito bem, você ganhou o Prêmio Nobel. Sabe usar o Excel? Precisamos de alguém para cuidar da folha de pagamentos" (Robinson, 2012, pág. 62).

O fato é que o modelo de educação que temos, está a cada dia se deteriorando, seja por problemas já nesse trabalho citados, seja por outros, como violência, evasão escolar, dentre muitos outros, que torna o expediente principal de toda reflexão sobre educação,

filosofia, política e escola, a necessidade de se repensar a instituição escolar, fora dos paradigmas que a configuraram, constituíram-na e a reforçaram ao longo dos séculos.

Existem propostas que tentam pensar e transformar a escola em algo mais justo, mas que incorrem no mesmo equívoco, a partir, por exemplo, da "igualdade de oportunidades", que traz em seu bojo a esperança de eliminar desigualdades sociais. Entretanto, quando esta é implantada em sociedades democráticas, o resultado não é outro senão produzir desigualdades, só que mais justas, pois parte da premissa que os indivíduos são iguais, entretanto o mérito desses indivíduos é quem determina sua remuneração e posição social.

O sociólogo Francês François Dubet (2008), aborda esse problema em seu livro *"O Que é Uma escola Justa? A escola das oportunidades",* ele propõe a partir de seus estudos uma escola única que tenha como principal função a de ajudar os mais fracos. Dubet defende um modelo de escola que contemple a igualdade de oportunidades, mas que mudanças sejam desenvolvidas no sentido de favorecer os "alunos de menor performance". (Dubet, 2008, pág. 73).

Ao pensar a possibilidade de uma escola que seja mais justa, Dubet o faz se ancorando em três propostas, a saber: igualdade de oportunidades, cultura comum e utilidade da formação. Sua preocupação é legítima e importante, pois ele sabe que o modelo escolar vigente é para os vencedores, e que não estende a mão para os vencidos. Assim ele observa que, embora a escola se constitua por desigualdades, ela deve passar a considerar, e não desamparar os mais fracos, os vencidos. Dessa forma, amparando os mais fracos, segundo Dubet, a escola seria mais justa, posto que, de acordo com seu pensamento, a desigualdade já esta presente na sociedade, entretanto, ele observa:

> [...] a estrutura do sistema escolar e das desigualdades que ele engendra têm consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional. (Dubet, 2008, pág. 99).

O que autor observa é que a qualificação escolar tem efeito acelerador das desigualdades na sociedade, elenca dados de uma pesquisa e observa:

> Um estudo comparativo notável entre as estruturas escolares e profissionais da França e da Alemanha mostra, por exemplo, que os diplomas exercem um papel muito mais forte na França sobre a carreira profissional dos indivíduos. A escolha alemã de valorizar a formação operária e técnica de base faz com que mesmo durante a vida profissional muitos operários se tornem técnicos e engenheiros. Na França, os operários são formados principalmente pelas habilitações de fracasso, enquanto os engenheiros são, ao contrário, originários de escolas de difícil acesso. (Dubet, 2008, pág. 99).

Um dos principais pontos da pesquisa apontada por Dubet reside no investimento da instituição escolar alemã na formação operária e técnica de base, que por sua vez, permite a esses estudantes se tornarem técnicos ou até mesmo engenheiros, enquanto na instituição escolar francesa, os operários são aqueles que fracassaram na escola, e quase nunca se tornaram técnicos ou mesmo engenheiros, pois já receberam um atestado de "fracasso" na escola, que se reflete na vida, algo bem parecido com o nosso sistema escolar.

Outra ilusão que não se pode ter da escola, é como essa instituição é marcada por condicionantes econômicos, que determinam desde o currículo a uma série de fatores que perpassam o mercado de trabalho. Por exemplo, no caso da pesquisa citada por Dubet, a diferença entre a formação francesa e a alemã, gera uma diferença também de ganhos econômicos entre os profissionais, ou seja, a pequena diferença de formação na Alemanha, não gera uma grande diferença salarial entre o operário, o técnico e o engenheiro. Já na França, por conta da diferença educacional, a diferença salarial é abissal, que guardada as diferenças históricas/sociais, lembram um pouco o Brasil.

A instituição escolar ao longo da história sofreu ainda alguns reordenamentos, sempre mantendo as características primeiras de um "cativeiro", onde se mantêm em partes, a essência humana, em detrimento da liberdade cerceada, ou como faz pensar Platão (264b): os "gansos" criados em cativeiros, não deixam de ser "gansos", por mais que não tenham passeado pelos campos da Tessália, que é uma região que fica na parte setentrional da Grécia, de paisagens muito lindas. A instituição escolar é também um encaixotamento do pensamento, onde fica impossibilitado o pensar fora da "caixa".

Um desses reordenamentos se deu nas instituições escolares, a partir das demandas oriundas da Revolução Industrial, pois os sistemas educacionais não têm motivações humanitária ou filantrópica como alguns erroneamente acreditam. O que move o sistema educacional são questões econômicas. Sobre o reordenamento na Revolução Industrial, Robinson observa:

> Decorre das demandas geradas pela Revolução Industrial. Os sistemas educacionais que surgiram não foram projetados somente de acordo com os interesses da sociedade industrial, mas criados à sua imagem no que se refere à estrutura e à cultura. (Robinson, 2012, pág. 63).

Robinson observa não só os aspectos relativos à demanda que as indústrias necessitavam, pois essa nova composição industrial demandava um novo tipo de homem, equipado com aptidões disciplinares que nem a família nem igreja eram capazes de fornecer. Essa nova composição industrial necessitava de indivíduos que fossem adaptados a trabalhos repetitivos, marca preponderante das fábricas recém-criadas. É nesse ponto, que entra a

instituição escolar, reorganizada para uma nova tarefa, entretanto obedecendo aos mesmos princípios políticos/educacionais, daqueles na antiguidade pensados por Platão, no diálogo "*O político*".

Sobre a Revolução Industrial, o Escritor estadunidense Alvin Toffler acrescenta muito a essa discursão quando observa que o:

> "[...] trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio" (Toffler, s/d, pág. 393)

A escola, a partir desse reordenamento, tem função precípua de fabricar sujeitos que comunguem hábitos, que ensinados nas escolas possam ser úteis no interior das fábricas, somado a crença na ciência, que é a parte ideológica da instituição escolar.

Assim, observa-se que a instituição escolar, a partir desse reordenamento por ocasião da Revolução Industrial, traz em bojo, uma semelhança sobre os processos ocorridos nas fábricas e aquilo que passa acontecer nas instituições escolares, que vão desde as questões disciplinares, como os horários definidos de funcionamentos. Dessa forma, como ocorrem nas fábricas, ocorrem nas escolas. As rígidas regras de condutas que transpõe as paredes das fábricas, se fazendo presente no dia a dia das escolas, sem contar de que ambas se baseiam em princípios de "padronização e conformidade". (Robinson, 2012, pág. 66), que ainda sobre essa temática observa Robinson:

> Os estudantes dentro do sistema acadêmico aprendem basicamente as mesmas coisas e são avaliados de acordo com critérios comuns de conquista, com relativamente poucas oportunidades de escolha ou de divergência. Em geral, passam por um sistema em grupos etários: os de cinco anos em conjunto; os de seis em outro e assim por diante, como se a coisa mais importante que as crianças tivessem em comum fosse a data de nascimento. No ensino médio, o dia é organizado em unidades padronizadas e as transições são marcadas pelo tocar dos sinos ou pelas campainhas. O ensino se baseia na divisão do trabalho. Como uma linha de montagem, os estudantes passam de uma sala para outra para aprender com professores diferentes e especializados em assuntos distintos. (Robinson, 2012, pág. 66).

Os sistemas de educação funcionam com a mesma lógica dos princípios produtivos, o que se torna evidente nas divisões por séries e graus. Imagina-se que o aluno possa passar da alfabetização, percorrendo todo o processo das instituições escolares até o curso superior, e ao finalizar essa etapa, já esteja preparado para a vida e profissão. A lógica é a mesma das linhas de produções das fábricas, com início e fim, e qualquer causalidade nesse processo, faz do aluno um fracassado tanto para vida, quanto para o mercado de trabalho.

## 2.7 A "Salvação" pelo diálogo

Ao analisar neste trabalho a instituição escolar, considerando as mais diversas produções teóricas que questionam a escola, serão destacados pontos de vistas de teóricos que enxergam limitações nesta instituição. Entretanto, será tratada também a visão de alunos e como esses enxergam a escola, a partir do livro de Daniel Pennac, *"Diário de Escola"*.

O curioso desse livro, além da narrativa da trajetória do autor na instituição escolar francesa, é sua tradução na edição brasileira, pois no original "Chagrin d' École" teria como tradução mais fiel "Tristeza de escola". Entretanto, foi traduzido como "Diário de Escola", que logo em seu título obscurece o sentido da pretensão que tem o livro.

Esse livro conta a trajetória do autor na escola francesa, sendo este considerado pelos familiares e professores, um aluno com deficiência de aprendizagem. O autor decidiu narrar esses percalços na escola, em livro.

> [...] estou pensando em escrever um livro relativo à escola. Não sobre a escola que muda, como mudou o nosso rio, mas, no coração dessa desordem incessante, sobre aquilo que não muda, justamente, sobre uma permanência de que nunca se escuta falar: *a dor partilhada do mau aluno, o lerdo, dos pais e professores,* a interação desses desgostos de escola.[...] todo o mundo se ocupa da escola, eterna disputa de antigos e modernos: programas, papel social, finalidades, a escola de ontem, a de amanhã... Não, um livro *sobre o lerdo! Sobre a dor de não entender*, e suas sequelas colaterais (Pennac, 2008, pág.17-18)

As narrativas das experiências de Daniel Pennac trazem questionamentos novos sobre a instituição escolar, primeiramente porque aponta para aqueles que fracassam na escola. E seu caso, descontrói todo arcabouço teórico que as pedagogias de subalternização criaram para justificar os que fracassam na instituição escolar, apontando problemas econômicos, familiares, sociais dentre outros, para justificar a deficiência de aprendizagem dos alunos, não que esses problemas citados não influenciem a aprendizagem, entretanto eles funcionam como diagnóstico dado, sem escutar o paciente, nesse caso o aluno.

Sobre suas condições econômicas/culturais Pennac observa:

> É evidente que a questão da causa original se impõe. De onde vinha esse meu desgosto? Filho da burguesia de Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflito, cercado de adultos responsáveis que me ajudavam a fazer meus deveres... Pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio nem alcoólatras, sem temperamentos fortes, sem taras hereditárias, três irmãos em faculdade (dois matemáticos e engenheiros, um oficial), ritmo familiar regular, alimentação sadia, biblioteca em casa, cultura ambiente em conformidade com o meio da época [...] discursões calmas, na mesa, risonhas e cultas. E, no entando, um lerdo. (Pennac, 2008, pág.21)

Pode-se identificar que as principais causas dadas aos "lerdos", como justificativa pela deficiência de aprendizagem, pelo exemplo de Pennac são suprimidas, afinal ele era um "lerdo sem fundamento histórico, sem razão sociológica" (Pennac, 2008, pág.22). Observa-se

que, muitas vezes, essas sentenças dadas àqueles que têm algumas dificuldades de aprendizagem, servem como um desvio dos verdadeiros problemas presentes nas instituições escolares, onde na maioria dos casos o erro está sempre no aluno, quase nunca nos métodos adotados e canonizados por grande parte dos professores.

Outro ponto a se destacar no percurso de Pennac, pela tristeza que se configurou a escola, está na relação professor/aluno que esse elenca em seu texto com muita propriedade. Para Pennac, somente os professores podem tirar um aluno da prisão da ignorância, ou sentenciá-lo para sempre lá, pois o autor também observa que o fracasso que o aluno tem na escola, se configura em um fracasso na vida, uma derrota na escola é uma derrota na vida. Mais uma vez e de forma proposital, como se vê, a instituição escolar confunde processo com substância, reforçando a lógica industrial e do capital.

Entretanto, o ponto que consideramos essencial para essa pesquisa, está na relação que Pennac tem com os "três ou quatro" professores que o salvaram dessa prisão da ignorância e, consequentemente, do fracasso na vida, motivando-o a se formar e ser um professor de língua francesa. Nada mal para quem foi "preciso um ano inteiro para reter a letra *a*" (Pennac, 2008, pág.15). E sobre esses professores Pennac observa:

> Pensando bem, esses três professores só tinham um ponto em comum: eles nunca renunciavam. Eles não se deixavam levar pelas nossas confissões de ignorância. (Quantas dissertações a professora Gi me fez refazer, por causa de ortografia falha? Quantas aulas suplementares o professor Bal me deu porque me encontrava com um ar de desocupado, no corredor, ou sonhador, na sala de estudo? "e se nós fizéssemos uns quinze minutinhos de matemático, Pennac, já que estamos aqui? Vamos lá, só uns quinze minutinhos...") A imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar de suas gesticulações de suicida. (Pennac, 2008, pág.208)

O ponto que se destaca na fala de Pennac, se concentra a partir de sua afirmativa acerca dos professores que o resgataram, pois *"eles não se deixavam levar pelas nossas confissões de ignorância"*. Essa fala de Pennac coaduna com o principal diferencial que esses professores demonstravam na tarefa de resgaste desses alunos, a saber, o diálogo.

O diálogo que permite a "fusão de horizontes"[11] , que dá ao outro o direito de falar e de ser ouvido; algo que em nossos dias está muito escasso, face o individualismo em que se vive. A sociedade está cada vez mais determinada por relações de ordem técnica que enaltece a razão instrumental, em detrimento as interações humanas, essa lógica

[11] Conceito gadameriano, usado para "indicar que a arte da compreensão não implica um impossível e infecundo "auto-esquecimento" (segundo a ingênua pretensão do historicismo objetivista tradicional), mas uma transposição de *si mesmo* para o alhures temporal do passado, sob a insígnia de uma fusão de horizontes que se consideram independentes entre si" (Abbagnano, 2007, pág. 601)

contemporânea da atual sociedade alcançou em cheio as instituições escolares, transformando esse espaço em um exercício de técnicas procedimentais, ao invés de um lugar de diálogo.

O curioso é que esse diálogo nos primeiros anos de escolarização é que nos permite apreender, é a proximidade do professor, é o diálogo que faz do estranho ao aluno algo familiar, tanto que os professores nessa fase são carinhosamente chamados de "tios".

O que resgatou Pennac das prisões da ignorância e do fracasso foram as relações dialógicas, mais do que as relações pedagógicas que seus professores/salvadores tiveram com ele. Afinal, usando as palavras de Hölderlin[12] "desde que somos diálogo e podemos ouvir um ao outro". Esse diálogo pode formar e transformar, com uma força que a técnica mais apurada não consegue, pois é isso que se *é,* diálogo. É esse olhar gadameriano que será tratado em tópicos posteriores desse trabalho.

Diante de tantos problemas aqui apresentados e de muitos outros que existem nas instituições escolares e que não sobraria tempo de explicitá-los, uma pergunta surge quase que naturalmente: a escola ainda é necessária? A nossa resposta é sim. Primeiro, porque esse breve percurso feito nesse trabalho que apresentou teorias, expôs alguns problemas, veio finalizar com exemplo de Daniel Pennac, demonstrando empiricamente que a mesma instituição que escraviza, que subjuga, que mantém sujeitos em cativeiros, pode ser a que liberta, a que forma, a que ensina, e principalmente, aquela que traz alteridade e autonomia. Alteridade para as interações humanas e autonomia para integrar-se socialmente e poder ser capaz de gerir a sua vida. Logo, advogamos a importância da instituição escolar, com ressalvas de mudanças sistemáticas em sua estrutura, considerando o diálogo como importante passo para essa mudança.

[12] Presente no texto de Heidegger, " Y la essência de la poesia" pág. 126

# 3 DA DESCONSTRUÇÃO DO SUJEITO A UMA HERMENÊUTICA ONTOLÓGICA DO SER

Nesse tópico se tratará a cerca da desconstrução do sujeito moderno, pois a compreensão dessa desconstrução é de suma importância, partindo-se da premissa que o elemento central para qualquer pedagogia é o sujeito e, uma nova perspectiva de sujeito, poderá conduzir a uma nova perspectiva de educação. Para tanto, se dialogará com a visão sociológica dessa desconstrução a partir de Stuart Hall, com a visão filosófica de Michel Foucault, e principalmente com a hermenêutica da compreensão de Gadamer, cuja diretiva ontológica contribui de forma decisiva para o debate contemporâneo a cerca da educação, pois esse ao observar o processo de compreender sob uma perspectiva ontológica contribui de forma decisiva dentro desse debate, principalmente para o campo educacional.

Antes de se adentrar no pensamento e conceitos dos autores acima citados, é necessário se situar na perspectiva de sujeito na modernidade. A modernidade se caracteriza pela edificação de uma metafísica do sujeito que além de sustentar dualismos metafísicos, como: objetivismo-subjetivismo, mente-corpo, universalismo-relativismo, racionalismo-irracionalismo, ciência-arte, criou a partir do cogito cartesiano a concepção de um "eu pensante", "sujeito do conhecimento", "sujeito autoconsciente", que foi fundamental para se pensar o sujeito moderno como uma identidade já dada, uma propriedade da condição humana. Isso interferiu profundamente na forma do indivíduo enxergar o outro e a si mesmo, comprometendo a perspectiva social e individual do sujeito moderno e afetando diretamente a educação.

## 3.1 O descentramento do sujeito moderno por Stuart Hall

Ao tratar sobre o descentramento do sujeito moderno, Stuart Hall (2001) observa que esse sujeito, centro da individuação, é aquele pensado por Descartes. Baseado em uma centralidade e universalidade do "eu", o indivíduo adquire essa essência desde seu nascimento e carrega até a sua morte, como algo dado e estático, pois para o sujeito cartesiano, a identidade racional, pensante, consciente é a essência pura desse sujeito.

Segundo Hall, Jonh Locke, também contribui para o fortalecimento desse sujeito cartesiano, pois "em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definia o indivíduo em termos da "mesmidade (sameness) de um ser racional" – isto é, uma identidade que permanecia a

mesma e que era contínua com seu sujeito" (Hall, 2001, pág. 27), ou seja, o sujeito cartesiano é universalizado com Locke.

Hall identifica mudanças nessa concepção cartesiana de sujeito, ao observar emergir um novo sujeito que ele vai chamar de sociológico. O cerne dessa mudança está em dois importantes eventos:

> O primeiro foi à biologia darwiniana. O sujeito humano foi "biologizado" – a razão tinha uma base na natureza e a mente um "fundamento" no desenvolvimento físico do cérebro humano. O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais. Entretanto, as transformações que isso pôs em ação foram desiguais. (Hall, 2001, pág. 30).

Ao caracterizar que essas mudanças foram desiguais, Hall se baseia dentre outras coisas, na observação que "o dualismo típico do pensamento cartesiano foi institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a psicologia e as outras disciplinas" (Hall, 2001, pág. 30), pode-se dizer a partir de Gadamer, que ele enxergou parte do problema, o outro se configura em as ciências sociais, ter importado o método das ciências da natureza, e não do humanismo, por exemplo, como observa Gadamer.

Esse novo modelo observado por Hall, avança na ideia do sujeito cartesiano, ao caracterizar as relações sociais como parte constitutiva desse sujeito. Dentro dessa concepção, esse sujeito seria formado pela relação do "eu" com a sociedade, onde se evidencia nessa relação, a existência de pertencimento a grupos sociais. Assim, a centralidade na visão Hall, passa a estar assentada no grupo a qual o indivíduo pertence.

Ao tratar sobre o tema "descentrando o sujeito", Hall elenca cinco grandes avanços na teoria social, que permitiu, segundo o autor, o descentramento do sujeito. O primeiro deles foi referente às tradições do pensamento marxista, considerando que os escritos de Marx pertencem ao século XIX e não ao século XX. Esse destaque se dá pela releitura feita na década de sessenta, baseada na afirmação marxista que os "homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas".

O segundo dos grandes descentramentos do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. Na visão de Hall, o inconsciente freudiano "arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e unificada – o "penso, logo existo", do sujeito de Descartes"( Hall, 2001, pág. 35), pois para a teoria freudiana nossas identidades, sexualidade e desejos, são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.

Considera-se a relevância dos estudos e descobertas de Freud e até algumas articulações que se tenta fazer entre psicanálise e educação, embora não se acredite muito na

legitimidade desses trabalhos. O mérito freudiano de ter descoberto o inconsciente é sequenciado do equívoco de transformá-lo em uma mera representação teatral, pois como afirmam os filósofos franceses Deleuze e Guattari (1992), o desejo não é pensado como aquisição como pensavam os psicanalistas e sim, produção. Logo, os psicanalistas reduzem a produção desejante a um sistema de representações ditas inconscientes; uma redução nas palavras dos autores franceses das fábricas do inconsciente a uma mera cena de teatro Édipo, Hamlet:

> [...] redução dos investimentos sociais da libido aos investimentos familiares, rebatimentos do desejo sobre coordenadas familiares, ainda o Édipo. Não queremos dizer que a psicanálise inventa o Édipo. Ela responde à demanda, as pessoas chegam com seu Édipo. A psicanalise se não faz mais do que elevar Édipo ao quadrado. (Deleuze, 1992a, pág 27)

O desejo é pensado por Deleuze e Guattari como produção e, toda produção é ao mesmo tempo desejante e social. Logo, a psicanálise não só falha na tentativa de auxílio aos indivíduos em seus aspectos psíquicos, como limita as potencialidades do inconsciente, que assim não mais produz, limita-se a acreditar no Édipo, na castração dentre outras coisas. Assim, ao se limitar às figuras ou estruturas edipianas, a psicanálise não consegue atingir as máquinas desejantes de ninguém e, portanto, não chega aos investimentos sociais do desejo, porque se restringe aos investimentos familiares.

Outro importante descentramento elencado por Hall está associado ao trabalho do linguista estrutural, Ferdinand Saussure, falando como Hall:

> Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os "autores" das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significados de nossa cultura. (Hall, 2001, pág. 40).

Uma das principais contribuições que Saussure traz é a compreensão que a língua é um sistema social e não um sistema individual, onde os significados que se atribui às palavras não são fixos, os significados surgem nas relações de similaridades e diferenças que as palavras têm com outras palavras no inteiro do código da língua, como bem observa Hall.

O quarto descentramento, para o autor, está baseado no trabalho do filósofo francês Michel Foucault, que, ao fazer uma "genealogia do sujeito moderno" apresenta um novo tipo de poder, que ela chama de "poder disciplinar".

Foucault, ao tratar da construção subjetiva do humano, como condição de possibilidade de transformá-lo em sujeito, o faz em uma perspectiva metodológica, que ao mesmo tempo em que acompanha as transformações do seu pensamento, retrata pelas suas obras, as mudanças operacionalizadas nesse sujeito, como fruto das suas análises.

Na primeira fase Foucault analisa os tipos de discursos que estão imbricados enquanto condição para a ciência, principalmente as Ciências Humanas. Destacam-se assim *"As palavras e as coisas"* e *"A arqueologia do saber",* onde se encontra também uma crítica ao sujeito cognoscente, idealizado pela filosofia ocidental.

No momento posterior do pensamento foucaultiano é criada a categoria de "práticas divisórias" para análise da constituição do sujeito, ou seja, separação, exclusão e dominação de caráter interno e externo ao indivíduo, se destacando *"A história da loucura", "O nascimento da clinica"*, *"A ordem do discurso"* e *"Vigiar e punir"*. Essas reflexões levam Foucault a observar que a constituição do humano em sujeito em nossa cultura está marcada por relações de poder, derivando o que ele vai chamar de "*Microfísica do poder",* que se constitui em um investimento político do corpo. Assim, aponta-se como ponto importante do pensamento de Foucault o entendimento que o sujeito é uma construção histórica.

O quinto e último descentramento está alicerçado, segundo Hall, no movimento feminista, enquanto uma crítica teórica que esse faz a sociedade. Ele cita o movimento feminista como exemplo de vários outros que ocorreram na década de sessenta, como os movimentos estudantis e outros, que foram importantes para esse descentramento do sujeito.

Ao elencar o pensamento Stuart Hall nesse trabalho, se faz em uma coerência com a proposta e método de pesquisa, que é o hermenêutico, pois a hermenêutica se configura como uma experiência de abertura, ou seja, uma experiência que está em aberto, e que dialoga com outros saberes sem pretensão de superioridade conceitual sobre nenhum saber, seja ele novo ou consolidado.

A visão sociológica observada na construção conceitual de Stuart Hall coaduna em alguns pontos com aquilo que se discute no âmbito filosófico, por exemplo, o que ele chama de descentramento, pode ser chamado de desconstrução, ou em uma perspectiva mais radical, segundo Foucault, de morte do sujeito moderno.

Entretanto, o que se propõe considerar é que os autores que pensaram ou contribuíram para esse descentramento/desconstrução do sujeito moderno, nada escreveram diretamente sobre educação e, por mais que se utilize muito do marxismo em questionamentos e propostas educacionais, Marx nada tratou sobre esse tema. Mesmo Foucault, só vai tratar minimamente sobre esse assunto em sua obra de 1977 chamada *"vigiar e punir"*, onde apresenta o sistema escolar como mecanismo disciplinar.

Dessa forma, vê-se que a crítica ao sujeito moderno fica incompleta, quando desconsiderado o lugar que esse sujeito é fabricado, ou seja, na escola, por isso atenta-se aos

escritos de Gadamer, que em seu texto "*La educación es educarse"*, aborda o problema do sujeito moderno, pensa-o, problematiza-o, no seu lugar de cativeiro, como se defende na presente pesquisa, ser esse lugar a instituição escolar, na tentativa de ampliar essa crítica que se consolida a importância de uma hermenêutica da educação com base em uma crítica à subjetividade moderna.

### 3.2 A crítica ao sujeito moderno e as consequências educacionais

Diante disso, qualquer discussão de morte, descentramento/desconstrução do sujeito moderno, se torna inócua quando não atinge o universo escolar, pois ainda se ensina para um sujeito cartesiano/kantiano e, talvez por isso, vive-se às avessas de uma crise no sistema escolar, onde se procura a todo custo em se repensar o papel e a utilidade da escola, uma vez que esses questionamentos "já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve orientar suas ações" (Tedesco, 1998, pág. 15).

Kant, por exemplo, no texto, *"Sobre a pedagogia"* faz uma observação categórica que: "o homem é a única criatura que precisa ser educada" (Kant, 1996, pág.11), e essa educação pensada por Kant, tem por finalidade que esse homem alcance a autonomia, ou seja, que possa ser capaz de construir suas próprias leis, entretanto Kant vê isso como universal, como se esse ideal possa ser alcançado em todas as épocas e em todos os homens, o que se configura em um grande equívoco.

A ideia de universalidade do sujeito pensada por Kant traz implícito dois problemas: o de se tornar descontextualizados e atemporais, como se as "verdades" pensadas no iluminismo, tivessem validades eternas, onde todas as mudanças sociais, políticas e históricas, não fizessem o indivíduo ser modificado. E, ao se pensar assim, cria-se mais um dos inúmeros paradoxos da educação: se o sujeito é algo dado, e universal, onde não se permitem mudanças, como então educá-lo, a não ser que se substitua o educá-lo por adestrá-lo. Assim, no sentido de adestramento, a pedagogia cartesiana/kantiana faria sentido.

Fala-se como Dazzani:

> O que conhecemos e o que cremos está circunscrito ao nosso tempo e ao nosso contexto. Fora das nossas práticas humanas, da nossa imersão no fluxo do mundo, de nossos jogos de linguagem, as coisas simplesmente não fazem sentido algum. (Dazzani, 2010, pág. 13)

Embora as práticas pedagógicas ainda insistam em pensar políticas e programas educacionais para esse sujeito, ele há muito foi desconstruído. Talvez ele só fizesse sentindo

dentro de um contexto iluminista, onde se vendia sucessos futuros, omitindo os fracassos conceituais do presente.

### 3.3 A concepção heideggeriana de sujeito

Atentar-se-á ao pensamento de Gadamer no âmbito dessa desconstrução/morte do sujeito. O filósofo alemão em suas investigações observa o processo do compreender sob uma perspectiva ontológica, não mais gnosiológica ou mesmo epistemológica como outrora. O cerne dessa mudança está no pensamento daquele que fora seu professor, Martin Heidegger, a partir de uma nova concepção de "sujeito" que é o *Dasein.*

Heidegger, em seus estudos observa que Parmênides teria descoberto o sentido do *ser*, e Platão o teria ocultado por buscar o sentido do *ser* nos *entes*. Logo, a proposta filosófica de Heidegger consiste em algo que fosse mais originário e fundamental, ou seja, a retomada da ontologia, pois a tradição filosófica produziu o esquecimento do *ser*.

Heidegger passa então a criticar a tradição filosófica, que em sua concepção é essencialista, pois confunde a ideia de *"ser"* e *"ente"*, que resulta assim na divisão do *ser* em substância e acidente, como fez Aristóteles. Dessa caracterização surge a tendência de classificação e categorização do *ente* como se fosse o *ser*, como vai, por exemplo, ressaltar Descartes na divisão em *res cogitans* e *res extensa*. A autora Nadja Hermam observa bem essas dicotomias:

> A pergunta pelo ser é a mais antiga da filosofia, caminho aberto por Heráclito e Parmênides, pensadores gregos a partir dos quais Heidegger retoma sua investigação. Para os pré-socráticos não havia as dicotomias do ser, como transcendência e imanência, permanência e devir, realidade e aparência, pois o compreendem em sua raiz, pela unidade harmoniosa entre ser e devir. (Hermann, 2002, pág. 32)

Nadja Hermam ao destacar que "Platão promove o rompimento da harmonia original, quando formula a distinção entre pensamento e realidade" (Hermann, 2002, pág. 32), faz perceber que desse equívoco platônico resultou uma sequência desordenada de equívocos outros, ao ponto de Heidegger demonstrar em *Ser e Tempo,* nas palavras de Chris Lawn ( Lawn, 2007, pág. 13), "que é possível interpretar o mundo sem um pré-entendimento". Notadamente contrário ao pensamento cartesiano, observa que o entendimento não é resolvido na privacidade da consciência, e sim através do nosso *ser* no mundo, ou seja, o *Dasein*.

O que difere assim, o *Dasein* da noção de consciência pensada por Descartes, pois o *Dasein* permite que compreendamos a experiência humana sem a necessidade de submetê-la a uma ideia de subjetividade. Subjetividade essa que, por sua vez, está alicerçada em uma metafísica que à medida que dizia estudar o *ser*, propagava o seu esquecimento.

A Metafísica é um platonismo que só tem mudado a fachada, mas conserva as características primeiras, ou seja, de Platão até agora com, exceção de Nietzsche, não tem nada de novo, na visão de Heidegger, tanto que, no primeiro capítulo de *Ser e Tempo,* o filósofo alemão Heidegger observa que a história da filosofia é uma "recauchutagem" (Heidegger, 1989, pág. 37). Essa metáfora foi utilizada por Heidegger para descrever o que se tem vivido no campo conceitual, ou seja, uma camada de teoria nova sob uma mesma e antiga estrutura, sempre que essa se desgasta.

Além do equívoco do sujeito cartesiano alicerçado do *cogito*, o sujeito kantiano sofre do mesmo mal. Mesmo com a pretensão de fazer uma revolução copernicana na filosofia, Kant só inverte o foco de uma proposição, ou seja, antes o foco estava no objeto e ele inverte para o sujeito, criando assim o sujeito transcendental, alicerçado nas faculdades do juízo, dando continuidade a dualidade entre o homem e mundo já existente, onde nesse modelo de sujeito as análises continuam sendo subjetivas, alicerçadas em uma metafísica equivocada do *ser.*

É inegável pelo próprio Heidegger, a influência de Husserl e da fenomenologia pensada por ele nos seus escritos[13]. Entretanto, na sua obra *Ser e Tempo* dedicada a Husserl, Heidegger faz uma "ontologia fundamental" e, ao fazê-la expõe os limites da fenomenologia[14].

A fenomenologia seria então uma ferramenta para se apreender o sentido do *Ser* através da análise existencial do *Dasein*, ou seja, para compreender o *Ser*, faz-se por intermédio do *Dasein*. A proposta é investigar o *Ser* através daquilo que se mostra, logo, se faz necessário outra ferramenta para dar conta dessa interpretação, que é a hermenêutica, não a tradicional, mas sim uma hermenêutica da facticidade, para a qual compreender é interpretar, pensar o homem como *Dasein* o *Ser-Ai,* dentro dos limites de sua existência.

Heidegger observava que os sistemas metafísicos consolidaram fortemente o conceito de razão, criando um terreno propício para o desenvolvimento/enaltecimento dessa

---

[13] Tanto que ele dedica *Ser e Tempo* a Edmund Husserl *"com amizade e veneração"*

[14] Husserl, com a fenomenologia, pretendia uma superação entre o dualismo sujeito e objeto, onde o homem seria ao mesmo tempo sujeito e objeto. Para tanto, Husserl cria um modelo de consciência-fenômeno, como uma alternativa de superação do dualismo já citado, entretanto esse modelo pensado por Husserl ainda está preso a uma compreensão subjetiva do *Ser.*

razão que teve seu desdobramento na técnica. Entretanto a crítica de Heidegger se assenta na incapacidade que o conceito de razão passou a ter de tratar o ser humano e sua condição histórico/existencial. A especulação da razão em consonância com a metafisica ocidental criou especulações conceituais demasiadamente abstratas, que relegaram a prática da vida humana a um esquecimento. Assim, a filosofia heideggeriana seria o resgate da preocupação com a vida humana, ou seja, o que é homem e sua existência? Este questionamento se traduz no principal problema de Heidegger: o que é o *ser*?

Heidegger ao "refazer" a pergunta pelo ser o faz se afastando da técnica, do objetivismo que marcava a reflexão na modernidade, bem como da compreensão estática de história, pois o pensamento heideggeriano aponta que o homem existe inserido na história e na sociedade e que não deve ser considerado fora desse contexto.

Logo, com Heidegger tem-se uma base ontológica pela pergunta do sentido do *Ser*, e o problema hermenêutico da compreensão é redefinido, pois como se dá a compreensão fora do ponto de vista gnosiológico e epistemológico. Até então os que definiam os estudos sobre a compreensão e conhecimento, mudança essa que afeta todas as concepções educacionais que se alicerçam nos modelos de sujeitos já desconstruídos.

A hermenêutica da facticidade, que se propõe a dar conta desse problema, tem sua origem em Heidegger. Entretanto, é com Gadamer que ela se desenvolve sob o *status* de uma hermenêutica filosófica, até por que Heidegger não tinha pretensão de aprofundamento dos estudos hermenêuticos, tanto que se "absteve de mencionar a hermenêutica em seus últimos trabalhos" (Lawn, 2007, pág. 76).

Outra distinção importante a ser considerada é que Heidegger apresentava a "Linguagem" como "casa do *Ser*". Já para Gadamer, o *Ser* não é somente a "casa", ele é "Linguagem" e, dessa forma, pode ser experimentado e compreendido, pois nessa perspectiva todas as formas de vida são linguagens e assim podem efetivamente ser compreendidas. Logo, a linguagem, no pensamento de Gadamer, configura-se como a própria condição hermenêutica.

Dentro ainda desse debate sobre subjetividade, vale ressaltar que a virada linguística, permite uma concepção diferente de subjetividade a partir da hermenêutica, sobre isso Oliveira observa:

> Não se trata mais de uma subjetividade pura, isolada do mundo e da história, mas de uma subjetividade que se constitui enquanto tal condicionada e marcada por seu mundo, que, por sua vez, é historicamente mediado e linguisticamente interpretado. Aqui se dá um "movimento de superação" da filosofia da subjetividade […] a hermenêutica supera a filosofia da subjetividade na medida em que tematiza o

> contexto da tradição, na qual o sujeito emerge como sujeito. (Oliveira, 2006, pág. 228)

Essa maneira que a hermenêutica passa a conceber a subjetividade é de suma importância para a proposta de educação que se pretende, pois Gadamer, ao fazer o deslocamento da posição inicial da consciência para a linguagem, impossibilita qualquer apelo metafísico.

# 4 A CARACTERIZAÇÃO DE UMA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E OS PROBLEMAS E DESAFIOS DE UMA HERMENÊUTICA DA FORMAÇÃO

Hermenêutica deriva do grego hermèneutik, hermènêus, e hermènêia. Para Filón de Alexandria, "hermènêia é logos, expresso em palavras, manifestação do pensamento pela palavra" (Grondin, 1999, pág.56). Esse termo está associado na Grécia Antiga ao deus Hermes, que além de ser o deus do comércio era também o deus que respondia pela interpretação, ou seja, quando os deuses do Olímpio se reuniam, cabia a Hermes a tarefa de interpretar seus desígnios frente os mortais ou mesmo outros deuses. A esse deus, os gregos atribuíam à origem da linguagem e da escrita.

Vale a ressalva que o próprio termo hermenêutica, é uma versão latinizada do termo grego. Na Idade Média e na Renascença a hermenêutica passa a ter uma nova conotação, pois se consolida como uma área de estudo das sagradas escrituras, tanto que "em sentido teológico, a hermenêutica significa a arte de interpretar corretamente a Sagrada Escritura" (Grondin, 2012a, pág.78).

O grande debate que circunda esse momento da hermenêutica se dá sobre o sentindo alegórico da interpretação bíblica e o sentindo literal dessa interpretação, resgatado pela reforma protestante. Maria João Pires no seu texto "*Teologia e o poder da palavra: o desafio Renascentista"* observa que com a decadência da escolástica e os questionamentos da ordem política e religiosa no seio da igreja católica, o alicerce para a aceitação da reforma, começa a ser construído. Soma-se a isso a questão sobre o sentido alegórico e literal do texto sagrado, entendendo que na escolástica a interpretação do texto está ligada a seu sentido obscuro.

A autora ainda observa que o Renascimento, com o uso da vulgata, apontará uma nova revelação, por se acreditar que com a filologia houve uma perda de autenticidade. Entretanto, no Renascimento, com a inserção de elementos cabalísticos e um simbolismo de derivação neoplatônica por autores como Marcílio Ficino e Pico dellaMirandola, dificultou ainda mais a interpretação do texto sagrado.

A introdução da interpretação alegórica por Pico dellaMirandola no seu projeto de unificação religiosa trouxe uma série de interpretações especulativas por outros autores, que vai encontrar resistência na Reforma Protestante, que apontam para uma interpretação não mais alegórica, mas literal.

Como observa a autora, o retorno aos textos clássicos se dá agora por novos códigos de leitura e de interpretação, fundamentada por uma exegese cristã e pagã em vias de

unificação. Tendo como origem todas essas mudanças, a hermenêutica e a filologia tomam novos contornos. Esta, por sua vez, terá o seu progresso pelos estudos realizados nas universidades de Oxford e Cambridge.

A hermenêutica surge também com a preocupação crítica do sentido alegórico da busca da autenticidade das significações. Na esteira dessas transformações, Lorenzo Valla irá exigir a leitura do Novo Testamento submetido a uma exegese.

Assim, essa "nova" hermenêutica oriunda da Reforma, se fortalece na Europa e o sentido literal se sobrepõe ao alegórico, mesmo que, renomados autores como Erasmo, Thomas More denunciassem como perigosa a forma de interpretação literal. Entretanto, esse processo iniciado pela Reforma, como afirma a autora, tornou-se irreversível. A disseminação dos textos sagrados em línguas nacionais, a livre interpretação das escrituras, levando em consideração o contexto literário e histórico, aumentou a consciência crítica, a capacidade exegética, além de apontar caminhos para outras formas literárias, pois assim afirma Gadamer no livro de Jean Grondin que traz uma coletânea de textos seus:

> A hermenêutica recebeu um novo impulso com a Reforma, à medida que buscava voltar à literalidade da Sagrada Escritura e que os reformadores contestavam a tradição da doutrina eclesiástica e o tratamento que esta dava aos textos através do método dos vários sentidos da Escritura. (Grondin, 2012a, pág.79).

Pode-se assim elencar que a primeira grande virada hermenêutica se dá a partir da Reforma Protestante, principalmente ao se observar que a Reforma não foi apenas um movimento religioso, mas social, econômico e hermenêutico.

Essa virada hermenêutica a partir da Reforma protestante oportunizou o surgimento de um pensamento crítico e de novas formas literárias, tudo isso na esteira da mudança de interpretação do sentido alegórico para o literal, e da perspicácia de Lutero, ao reconhecer nos homens "comuns" o conceito de Beruf (vocação) para a interpretação de um mundo novo, que fez esses leitores abstraírem a visão de um novo mundo de possibilidades literárias.

## 4.1 A formulação hermenêutica de Schleiermacher

Entretanto, a hermenêutica só ganha status filosófico no século XIX com Friedrich Schleiermacher, que começa a problematizá-la, levando em consideração que o princípio da hermenêutica antiga estava equivocado à mediada que estabelecia que "a possibilidade de entendimento de um texto era maior do que a possibilidade do não entendimento do mesmo" (Lawn, 2007, pág. 67). Schleiermacher observa o grande equívoco

desse princípio, pois o entendimento não pode ser dado como certo, sem que antes seja pesquisado e testado.

Friedrich Schleiermacher[15] foi um contemporâneo de grandes pensadores do idealismo alemão, como: Fichte, Hegel e Schelling, assim como um "grande filólogo, um teólogo expressivo, um filósofo e um teórico da hermenêutica" (Grondin, 2012b, pág.23). Como filólogo foi responsável pela tradução na íntegra para o alemão, tendo feitos alguns relevantes comentários, que notabilizaram o estudo de Platão em língua alemã até os dias atuais.

Entretanto, o seu pensamento torna-se interessante a partir da reflexão que ele faz sobre a hermenêutica. Por mais que Schleiermacher "propriamente nunca publicou uma exposição sistemática de sua hermenêutica" (Grondin, 2012b, pág.24), ele desenvolve seu pensamento hermenêutico em alguns cursos que ministrou na universidade de Halle e em Berlim.

Segundo Grondin, a hermenêutica formulada por Schleiermacher tem grande inspiração na tradição retórica. Grondin continua:

> Já no princípio de sua hermenêutica, realmente lemos que "todo ato de entendimento é a inversão de um ato de discurso em virtude da qual deve ser trazido à consciência o pensamento que se encontra na base do discurso". Se é verdade que "todo discurso baseia-se em um pensamento anterior", não resta dúvida de que a primeira tarefa do entender é reconduzir a expressão à vontade de sentindo que a anima: "Busca-se no pensamento a mesma coisa que o autor quis exprimir. A hermenêutica pode ser compreendida, então, como a inversão da retórica. (Grondin, 2012b, pág.25)

Desse modo afirma Grondin, "a tarefa é entender o sentindo do discurso a partir da língua" (Grondin, 2012b, pág. 25). Assim, destinada à linguagem, a hermenêutica se divide em duas partes: a interpretação gramatical e a interpretação psicológica, também chamada de interpretação técnica. Essas duas formas de interpretação deveriam andar de acordo como observam Ramberg&Gjesdak:

> A fim de compreender o significado de palavras ou textos de outra pessoa, deve-se concentrar em ambos os aspectos de seu uso da linguagem, os recursos compartilhados ou gramática e sintaxe, bem como aplicação individual. Schleiermacher aborda esta como a tarefa de combinar a interpretação gramatical e técnica. Existe, no entanto, nenhuma norma para esta combinação. Em vez disso deve-se comparar o texto com outros textos do mesmo período, a partir do mesmo escritor, mesmo, enquanto continuamente tendo em vista a singularidade do trabalho particular. Schleiermacher, como Schlegel e outros filósofos da época, fala desta como a capacidade de adivinhação: a capacidade de mover-se do particular para o universal sem o auxílio de regras gerais ou doutrinas. Somente através da

[15] Como teólogo teve também bastante relevância, principalmente depois da publicação dos discursos *"Sobre a religião",* em 1799, onde "defende a ideia de que a fé exprime um sentimento de dependência total" (Grondin, 2012b, pág.23).

> combinação de uma abordagem comparativa com a criativa hipótese de decisão pode ser obtida uma melhor compreensão. (Ramberg&Gjesdak, 2005, pág. 04)

Sem dúvida alguma, a interpretação psicológica encarna "a contribuição mais original de Schleiermacher", no entanto, essa interpretação psicológica é observada por Gadamer como um caminho equivocado trilhado pelo filósofo hermeneuta Schleiermacher. Gadamer, segundo Grondin, classifica "como deriva psicologizante que levaria a perder de vista a intenção do entendimento" (Grondin, 2012b, pág. 26). Perda essa, ocasionada pela interpretação psicológica formulada por Schleiermacher.

Entretanto, essas e outras limitações não tiram o brilho do trabalho de Schleiermacher, responsável por categorizar a "aplicabilidade da hermenêutica como universal". (Lawn, 2007, p. 72), bem como é com Schleiermacher que se estabelece, a partir de sua hermenêutica, os limites para a compreensão, pois insere no discurso hermenêutico um caráter epistemológico.

## 4.2 A hermenêutica a partir da construção teórica de Wilhelm Dilthey

Já no século XIX um importante nome dentro das mudanças operacionalizadas na hermenêutica foi Wilhelm Dilthey, que vai influenciar tanto Heidegger quanto Gadamer, não só pela perspectiva hermenêutica, mas também por ser dele a crítica da utilização do método das ciências naturais nas ciências humanas. Vale, portanto, a ressalva que essa "divisão" entre as ciências foi igualmente pensada por ele.

Ainda sobre a proposta hermenêutica de Dilthey convém destacar seu "distanciamento da interpretação psicológica" pensada por Schleiermacher (Lawn, 2007, pág. 75), acentuando elementos históricos no contexto da interpretação, pois, para ele, o conhecimento hermenêutico está conectado ao passado.

O principal foco do projeto hermenêutico desenvolvido por Dilthey estava em fundamentar as ciências sócio-históricas e, de alguma forma, suprir a distância entre intérprete e interpretado, não pelo viés metodológico das ciências da natureza, mas a partir de um método para as ciências humanas, pois "o problema de uma justificação metodológica das ciências humanas ainda não existia para Schleiermacher". (Grondin, 2012b, pág. 32).

Entendendo que nessa época a discussão é, sobretudo, de cunho epistemológico, Dilthey desenvolve uma crítica a um único tipo de compreensão, via lógica transcendental do sujeito kantiano. Para ele, no ato de compreender se fazem necessários elementos históricos, pois no homem é irremediavelmente histórico, e para tanto, o procedimento hermenêutico se

faz assim necessário. Dilthey observa ainda que todo o conhecimento tem uma dimensão histórica a ser analisada.

A hermenêutica pensada por Dilthey de alguma forma estava presa ainda a uma perspectiva metodológica das ciências humanas. Logo, para o próprio Gadamer, foi Heidegger quem "genuinamente revelou a historicidade do entendimento", pois vinculou a hermenêutica à interpretação do sentido do *ser* (Lawn, 2007, pág. 77).

Assim, a hermenêutica depois de ter sido até o século XVIII uma arte da interpretação de textos, posteriormente uma metodologia das ciências humanas no século XIX, é no século XX que a hermenêutica se transformará em uma "filosofia" pelas mãos de Heidegger, como afirma Grondin (2012b).

### 4.3 A hermenêutica da facticidade

Heidegger parte da temporalidade e historicidade do *ser* para investigar o próprio *ser*, reconhecendo que a facticidade era mais importante que a consciência. Na coletânea *"Os caminhos de Heidegger"* Gadamer faz uma análise desse termo facticidade, que facilita a compreensão:

> [...] facticidade quer dizer o fato em seu ser-fato, ou seja, justamente aquilo do qual não se pode voltar atrás. Também em Dilthey […] já se encontra a caracterização da vida como fato do qual não se pode voltar atrás. E sem dúvida é parecido em Bergson, Nietzsche e Natorp. […] Portanto, hermenêutica da facticidade é um genitivus subjectivus. A facticidade se põe, ela mesma, na interpretação. A facticidade que se interpreta a si mesma não junta em si mesma conceitos que a interpretariam, mas sim é um modo do falar conceitual que quer agarrar sua origem, e com ela seu próprio alimento vital, quando se transforma à forma de uma proposição teórica (Gadamer, 2002a, pág. 282)

Uma hermenêutica da facticidade quer dizer "que a filosofia tem como objetivo a existência humana" (Grondin, 2012b, pág. 39). Daí a necessidade de repensar a hermenêutica, que passa assim, a ser fenomenológica para essa tarefa de compreensão do *Dasein*. Para Heidegger, compreender não é apenas uma dentre muitas facetas do sujeito, "compreender é o modo de ser do *Dasein"* (Hermann, 2002, pág.34)

O homem compreende o mundo pela linguagem, que se constitui como um projeto de interpretação, por conta disso a hermenêutica proposta por Gadamer pretende observar que o conhecimento não é fruto de uma pura subjetividade transcendental, na medida em que o mesmo se dá em duas instâncias: a linguagem, como já citado, e a historicidade.

Assim, observa-se um afastamento da hermenêutica proposta por Gadamer, da hermenêutica formulada por Heidegger. Sobre esse afastamento Grondin observa:

> A transição da hermenêutica de Heidegger para a de Gadamer não é automática. Gadamer não retomou diretamente a "hermenêutica da existência" de seu mestre. Ele tentou repensar, a partir dela, a problemática, mais diltheyana, de uma hermenêutica das ciências humanas (mesmo que Gadamer vá acabar indo além desse horizonte ao esboçar uma hermenêutica universal da linguagem). (Grondin, 2012b, pág. 62).

Grondin observa ainda que o que mais teria chamado à atenção de Gadamer na hermenêutica formulada por Heidegger foi a retomada que esse faz do círculo hermenêutico, que passa a partir de Heidegger a não mais possuir o ideal objetivista de uma *tábula rasa.* Dessa forma, Heidegger traz a compreensão que não existe interpretação que não seja guiada por um entendimento.

## 4.4 A formulação hermenêutica de Gadamer

Ao afirmar que Gadamer usa a hermenêutica pensada por Heidegger, para pensar o problema levantado por Dilthey, ressalta-se que ao fazer esse deslocamento "Gadamer questiona a premissa de Dilthey, segundo a qual apenas uma *metodologia* poderia dar conta da verdade das ciências humanas". (Grondin, 2012b, pág. 63). Esse questionamento gadameriano coaduna com a principal tese levantada em sua principal obra *Verdade e método*, que afirma ser a verdade não apenas uma questão de método.

Compreendendo assim, que na hermenêutica gadameriana essa relação linguagem e historicidade são muito próximas, uma vez que se tem uma consciência histórica que se realiza na linguagem. Essa relevância da linguagem, na compreensão, como bem observa Nadja Hermann, dá à hermenêutica a "pretensão de universalidade". (Hermann, 2002, pág.34). Eis porque o fenômeno da compreensão só pode ser pensado no *médium* da linguagem e enquanto tal se realiza no horizonte do diálogo.

A hermenêutica gadameriana possui uma aplicação nos mais variados âmbitos do saber, onde se destaca nesse trabalho a sua aplicação na educação, pois a experiência hermenêutica perpassa o universo educacional e, em muito, pode contribuir na proposição de novos níveis de interação mediados pelo diálogo, como afirma Gadamer:

> Hermenêutica é uma palavra que a maioria das pessoas não conhece nem precisa conhecer. Mas ainda assim a experiência hermenêutica atinge-as e não as exclui. Também elas tentam apreender algo como algo e, por fim, compreender tudo à sua volta, e com ele se comportar de forma adequada. *E este algo é, ademais, quase sempre Alguém que sabe reclamar os seus direitos*. Esta conduta hermenêutica tem, ao que parece, o seu aspecto essencial no fato de se reconhecer imediatamente o Outro enquanto Outro. Ele não é meu *dominium*, não é o meu feudo, como podem chegar a sê-lo muitas manifestações da natureza explicadas no campo das ciências naturais. (Gadamer, 1989, pág. 24-25, grifo nosso).

Saber reclamar seus direitos, apreender algo como algo, reconhecer o *Outro* enquanto *Outro, são* ideais da educação que apontam em uma direção ainda não caminhada, não explorada, que contraria os processos de subjetivação, que permeiam algumas das principais correntes pedagógicas, que ditam os tramites no interior das instituições escolares.

## 4.5 Sobre uma hermenêutica da formação

Tem-se visto os mais variados discursos positivistas sobre a educação, pois ela tem deixado de fornecer uma orientação político/pedagógica capaz de responder os anseios da tão falada emancipação humana, que seria o resultado final dos processos a que os alunos são submetidos nas instituições escolares.

Com alguns reordenamentos que a instituição escolar sofreu ao longo de sua existência, observa-se que esses tornaram no mínimo confusos ou mesmo insólitos o debate sobre aquilo que os gregos chamavam Paidéia, os alemães chamam de Bildung e que nós podemos chamar de formação. Sobre esses reordenamentos Hermann observa:

> [...] a formação, a partir de 1970 se atrelou ao desenvolvimento de competências para a qual só a dimensão cognitiva interessa, num impressionante reducionismo da formação. (Hermann, 2010, pág. 33)

Com o surgimento de uma nova sociedade dita do "conhecimento", com demandas cada vez mais presentes de produtividade e competitividade, se vivencia mais um novo reordenamento na instituição escolar, onde o projeto e a busca pela formação que permita uma personalidade livre e singular do sujeito foi abandonado. Em detrimento das competências e habilidades, o professor/escritor Austro-Húngaro

Peter Drucker ajuda a problematizar essas questões:

> O ensino universal de alto nível é a primeira prioridade. Ele é a base. Sem ele nenhuma sociedade poderá esperar ser capaz de alto desempenho na sociedade do conhecimento. Os conceitos tradicionais de educação não são mais suficientes. Ler, escrever e aritmética continuarão a ser necessários como hoje, mas a educação precisará ir muito além desses itens básicos. A educação universal implica um compromisso claro com a prioridade do ensino escolar. A menos que a escola comunique com sucesso as novas aptidões exigidas, ela fracassará em sua obrigação crucial: dar aos iniciantes autoconfiança e competência e capacitá-los para que possam ter êxito na sociedade do conhecimento (Drucker, 2002, pág. 154).

A principal questão a ser abordada a partir dos escritos de Drucker no seu livro "*Sociedade Pós-capitalista"* é a forma, já cristalizada, de como se pensar a escola enquanto um lugar onde o projeto para a formação do aluno não encontra o mínimo espaço. As demandas econômicas e tecnológicas enaltecem a competitividade entre os alunos desde muito cedo. Que o digam alguns seletivos para acesso aos primeiros anos de alfabetização de

escolas elitizadas. O que procuram esses avaliadores? Que as crianças respondam: eu sou criança?

Dessa forma, o Estado e suas políticas públicas e educacionais, tentam articular ciência, tecnologia, e as demandas das indústrias que, por sua vez, precisam ser abastecidas por uma rede de ensino que seja formadora de competências e habilidades, modificando ferozmente a razão da existência da instituição escolar.

As instituições escolares modernas foram pensadas dentro de um contexto de formação dos Estados Nacionais (Azevedo, 1994), onde a integração política/social dos indivíduos foi pensada para acontecer justamente a partir da educação, dando a ela um caráter universal. Essa integração era fornecida pelas instituições escolares na medida em que apresentavam uma concepção comum de mundo aos alunos, oriundas das pedagogias subalternização, marcadas por "uma história de tentar impor processos "educativos", destruindo os seus processos históricos" (Arroyo, 2012, pág. 12), ou seja, uma clara estratégia de domesticação e nunca de formação.

## 4.6 Educação e formação

Vale a ressalva que educação e formação não são sinônimas, pelo contrário, são conceitos muitos distantes e práticas que não se conhecem. Enquanto se entende por educação seja ela técnica ou profissional, a preparação do aluno para uma determinada função social, o conceito de formação é muito mais complexo.

Hermann (2010) observa que o conceito de formação é originário do conceito alemão *"Bildung"*, que por sua vez segue uma longa tradição de teóricos que o tematizaram em seus pensamentos, como por exemplo, de Schiller, Goethe, Hegel e os irmãos Humbold, que sempre o apresentaram como um conceito complexo. Já Gadamer, sobre o conceito de formação, traz palavras elucidativas:

> Hoje, a formação está estritamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades [...] Humboldt, com o fino senso que lhe é próprio, já percebe perfeitamente uma diferença de significado entre cultura e formação: "mas quando em nosso idioma dizemos "formação", estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter. (Gadamer, 2007. Pág. 45-46)

O conceito de formação para Gadamer é muito mais do que cultura, do que "aperfeiçoamento de faculdades e de talentos" (Gadamer, 2007, pág. 46). Esse conceito vai muito além da tarefa pedagógica de ensino/aprendizagem, o desenvolver desse conceito,

"exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se" (Bolle, 1997, pág. 17), a partir da relação dialógica com o outro.

Assim, o conceito de formação em sua aplicação na educação seria uma correção de processos educativos falidos, que dentre outras coisas produziu sujeição e encarceramento do "Eu", principalmente pelo ambiente restritivo em que se é submetido nas instituições escolares. Hermann em suas pesquisas observa esse ponto, a partir do trabalho de Humboldt.

> Humboldt, um dos importantes teóricos na formulação desse conceito, faz uma radical defesa de que a personalidade livre e singular se constitui numa multiplicidade de experiências, nas muitas possibilidades apresentadas, e adverte dos riscos que empobrecem a formação quando somos submetidos a um ambiente restritivo. (Hermann, 2010, pág. 35)

## 4.7 Formação e currículo escolar

Ao se olhar para as instituições escolares brasileiras, principalmente as públicas, observa-se quão restritivos são esses espaços escolares. A começar do currículo que é notadamente cartesiano, se baseando na metáfora da árvore do conhecimento. Nessa analogia a filosofia é comparada a uma árvore, que postula raízes metafísicas; o tronco seria a Física, e os ramos seriam redutíveis a três ciências específicas, a saber, Medicina, Mecânica e a Moral.[16]

No currículo da instituição escolar, o tronco são as disciplinas de português e matemática, e os ramos são as demais disciplinas, quase sempre relegadas ao ostracismo, onde a arte quando parte do currículo, assume uma postura marginal, da mesma forma como Medicina e Direito são considerados os cursos verdadeiramente "superiores" para a atual sociedade.

Além da influência cartesiana nesse currículo moderno usado nas instituições escolares, Robinson observa que essas hierarquizações de disciplinas acontecem em todas as sociedades industrializadas, onde se privilegia aquilo que vai ser útil para força de trabalho, mas não para a formação do humano.

> Em quase todos os sistemas industriais existe a mesma hierarquia de disciplina no ensino médio e cada vez mais o mesmo ocorre nas escolas fundamentais. No topo das prioridades estão matemática, os idiomas e as ciências; em seguida, aparecem as ciências humanas (história, geografia, estudos sociais) e a educação física; por fim, está o ensino de artes. Existe outra hierarquia dentro das artes: artes visuais e música em geral desfrutam de um *status* mais alto do que o teatro e a dança. Nenhum sistema escolar do planeta inclui o ensino diário da dança como disciplina obrigatória, como ocorre com a matemática, por exemplo. A hierarquia fica clara com o tempo dedicado ao ensino de cada matéria; se são opcionais ou obrigatórias e

[16] Essa metáfora está no Prefácio à Edição Francesa dos "*Princípios de Filosofia*", de 1647.

> para quem; se são ministradas no horário principal ou fora da grade; se estão sujeitas a avaliações padrão e o quanto integram as discussões sobre elevação do nível educacional. (Robinson, 2012, pág. 69)

Tomando como base a premissa estabelecida por Humboldt, sobre o ensino que envolva uma "multiplicidade de experiências", fica claro o papel inverso ao de formação que a instituição escolar tem desenvolvido. Os alunos são condicionados desde cedo a fazerem escolhas que sejam mais "práticas" e "úteis" para vida educativa. Por exemplo, entre uma aula de teatro e uma de informática é quase que automática a escolha pela segunda.

Entretanto, não tem sido considerada a importância que as mediações estéticas têm na formação, pois a "experiência estética é uma possibilidade de o indivíduo ampliar a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo" (Hermann, 2012, pág.36). Sobre esse tópico se abordará com mais propriedade no próximo capítulo desse trabalho.

## 4.8 Formação segundo Hegel

Outro teórico que contribui para se pensar a formação é Hegel, a partir dos seus escritos em *"Discursos sobre educação"*. Nota-se que esse conceito de formação se dá em um processo de autoestranhamento, onde esse processo é capaz de levar o sujeito a si mesmo, através de uma abertura ontológica desse sujeito à alteridade. O sujeito assim é impulsionado a sair de *si*, e exteriorizar-se no outro a partir das diferentes expressões culturais que esse outro manifesta, a fim de poder alcançar o seu *em-si* para *si* no Saber absoluto, constituindo-se, assim, um movimento dialético, nesse sujeito auto reflexivo pensado por Hegel, onde ao sair de sua indeterminação inicial (em-si), o faz pelo processo de formação, no reconhecimento e representação dos sujeitos e objetos que esse se relaciona.

Pensa-se, a partir de Hegel, que o indivíduo se forma/constitui-se pela referência a outro indivíduo, pelo reconhecimento livre e recíproco, pois há liberdade quando o indivíduo "está-em-si-estando-no-outro". O pensamento hegeliano traz imbricado no conceito de formação, questões éticas e políticas. Uma formação não centrada em uma individualidade presente, mas em questões sociais e universais da esfera humana.

Fica claro assim, que os ideais educativos se distanciam da formação do indivíduo, pois a educação nos moldes atuais constitui-se em instruir o indivíduo, propiciando-lhe a aquisição de um saber técnico, e nada mais, excluindo deste toda possibilidade de contato com múltiplas experiências que lhe permitam desenvolver uma personalidade livre e singular, como afirma Humboldt.

# 5 A HERMENÊUTICA E SUA RELAÇÃO COM A ÉTICA E A ESTÉTICA NO UNIVERSO EDUCACIONAL

## 5.1 A relevância da hermenêutica para a educação

Ao pensar a educação dentro de uma perspectiva hermenêutica filosófica, com a proposta de fuga do lugar comum, observa-se que esse tema tem se exaurido nos conceitos pedagógicos e se perdido no meio deles. Caracterizar essa pesquisa como parte constitutiva de uma filosofia da educação, não é a proposta, pois a filosofia antes de tudo é uma criadora de conceitos, lembrando Deleuze e Guattari (1992b, pág. 10). É mais coerente falar em uma "filosofia na educação", que se permita pensar a educação despojando-se das falsas certezas, cristalizadas pelo tempo.

Para tanto, faz-se necessário encarar alguns problemas que podem se constituir como um entrave ante essa pesquisa, que, por falta de espaço, se abordará inicialmente dois. O primeiro é de caráter paradigmático, produzido pela interpretação da obra *"A Reprodução"* dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1975) e, principalmente, pelos pensadores pessimistas modernos da educação, que deles fazem coro, pois na sua obra *"A Reprodução",* consideraram que a escola reproduz a sociedade em uma instância econômica e social.

Logo, na visão de alguns pensadores, fica de alguma forma comprometida toda a possibilidade de qualquer discussão sobre educação, pois tudo que for feito, enquanto tentativa de mudança na educação esbarraria no caráter reprodutivo dela, vale a ressalva que pensamos a educação nesse trabalho, fora do paradigma epistemológico, o que por si só, já justificaria a relevância da pesquisa.

No livro *Pedagogia da práxis*, Moacir Gadotti (1998, pág. 73) abre caminho frente a esse engessamento, quando afirma, que se a educação reproduz a sociedade, ela poderia, por sua vez, transformar o que ela reproduz, afirmativa essa que se credita desde que a educação se transforme primeiro, ou pelo menos usando um conceito do filosofo francês Gilles Deleuze, que apresente linhas de fugas frente aos problemas advindos da educação.

O segundo problema estaria ancorado na dúvida sobre a contribuição que a hermenêutica poderia dar para a educação. Nadja Hermann, no seu livro *"Hermenêutica e educação"*, ao observar que a hermenêutica é "outra racionalidade, onde a verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta" (Hermann, 2002, pág. 83), e que a hermenêutica conduz a "verdade pelas condições humanas da linguagem"(Hermann, 2002,

pág. 83), contribuem de forma decisiva frente a esse impasse, pois ao partir de outra racionalidade, abre espaço para novos caminhos frente aos desafios educacionais vigente.

Pensar hermenêutica na relação com a educação é pensar enquanto uma experiência de abertura, que dentre outras coisas supera a relação absolutista entre sujeito e objeto, onde o sujeito domina o objeto. Esta relação pode ser vista também na pedagogia cientificista.

## 5.2 A experiência estética formadora de um sujeito ético

Esta experiência proposta por Gadamer está ancorada em sua tese proposta assim expressa: "educar é educar-se" (Gadamer, 2000, pág. 11). Nadja Hermann observa que isto implica em "apreciar a posição do outro, respeitar as capacidades e limites do aluno" (Hermann, 2002, pág. 47). Este ensinar na escuta do outro seria fomentar no aluno um sentido para ser e, principalmente, vir a ser, pois ao mesmo tempo este aluno é uma individualidade é um *ser-com*, ou seja, ele o é com as pessoas e as coisas, o que nos remete a um aspecto ético, não pelo conteúdo cientificista, mas pela prática de relação com o outro.

Com a desconstrução da "universalidade" do sujeito, postuladas pelo iluminismo, a educação e principalmente a ética, passam a ser colocadas à prova, a partir da questão: como se definem as decisões morais do indivíduo no mundo contemporâneo? Como resolver a tensão entre autocriação e alguma norma que perpasse o próprio sujeito? Essas indagações se constituem problemas que batem a porta e que não se pode furtar o direito de pensá-los.

A pesquisadora Nadja Hermann em seu *livro "Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética"* ajuda a se pensar esse problema, pois a mesma propõe um modelo de educação que venha resgatar a união entre razão e sensibilidade. Em termos éticos, a autora tem como pretensão reconstruir a tolerância a partir da experiência da diferença, tendo a educação como alicerce, sendo que, para tanto, a educação é tomada em um contexto pluralista.

Um dos grandes problemas que o "Eu" cartesiano trouxe ao âmbito das relações sociais, está na visão e na relação que se passa a ter com o outro, pois o outro a partir de Descartes é um "produto do meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional" (Gallo, 2008, pág.2). Eis o que se configurou na modernidade em um grave problema ético. Prosseguindo com o pensamento de Gallo, observamos:

> Isto significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento. O outro é um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação; isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como efeito de meu próprio

> pensamento [...] o outro não passa de algo que eu mesmo crio no pensamento. (Gallo, 2008, pág. 3-4)

Dessa forma a hermenêutica, enquanto uma experiência de abertura remete também a uma reflexão ética, tão desvalorizada nos dias atuais que, segundo Emmanuel Lévinas[17], se constitui como "a filosofia primeira", ou seja, dessa relação com o outro surge a verdadeira reflexão filosófica, pois parte de uma filosofia da *práxis*, haja vista que está ancorada no mundo prático da vida, e nada é tão prático quanto à relação com o outro, experiência essa que tem sido pouco priorizada.

A experiência de abertura proposta pela hermenêutica de Gadamer contrasta com uma sociedade marcada, ou por que não dizer, constituída pela competição e ausência de solidariedade, onde as técnicas cientificistas trazem uma impessoalidade nas relações.

Esse aspecto da sociedade aponta não só para a falência do método quanto um treinamento antissolidariedade, mas também e principalmente, como o fechamento do "EU" em si, sem abertura para o diálogo, causando um entrave no processo de formação, e principalmente na incapacidade de reconhecimento do outro. Verifica-se no cotidiano da sociedade esse feito, toda sorte de violência e assassinatos cometidos pela incapacidade de diálogo e de uma alteridade.

Pontuar-se-á agora a estética, para que a interlocução entre ética, estética e educação, se torne mais clara ao longo desse texto. Hermann observa que "a tarefa de criação de si é ética e estética, envolve o sensível e o racional, o singular e o universal" (Hermann, 2012, pág. 22). Entretanto, esses domínios receberam pela razão instrumental um caráter de oposição, e a grande e importante tarefa da hermenêutica seria reordená-los, colocando-os como complementaridade, como observa Hermann.

Outro ponto destacado pela autora foi o equívoco, ao longo da história do pensamento de separar os domínios da ética e da estética. Crítica essa feita inicialmente por Schopenhauer e por Nietzsche, que a autora retoma.

A experiência estética pensada por Hermann compreende o sentimento e a sensibilidade, que pode conduzir na visão da autora, a uma verdade não apreendida pelas éticas racionalizadas. A autora se faz valer da experiência dramática de Hamlet de Shakespeare, para nortear o potencial formativo embrincado na experiência estética que, por sua vez, enriquece o juízo moral com novas possibilidades de compreensão ética.

Ao pensar uma educação ético/estética faz-se dentro da compressão, que a mesma pode produzir um sujeito ético pela formação, oportunizadas pelos momentos de liberdade no

---

[17] Presente na obra: *"Ética e infinito"*

ato de autocriação, ato esse de mediação estética, pois coadunado com conceitos gadamerianos, a educação é pensada dentro de uma articulação com o horizonte histórico, enraizada no mundo comum, a partir de ideais concretos da sociedade.

Pensar em ideais concretos é abandonar, dentre outras coisas, pressupostos metafísicos e as certezas universais de antes. Dessa feita pensa-se uma educação que promova compreensões éticas atuantes, que coadunem em um mundo comum com aquilo que a sensibilidade acessa em situações particulares, do dia a dia na vida moral do sujeito.

Ressaltamos o valor da experiência estética, tanto para educação quanto principalmente para a vida. E Gadamer, em *Verdade e Método*, ao propor examinar de que modo à experiência associada ao conhecimento estético constitui-se como um novo paradigma, se contrapondo aos limites impostos pelo positivismo científico através do método, observa o domínio do estético como uma experiência de verdade, e, portanto uma forma de conhecimento do mundo.

Assim, evoca-se também a experiência estética no processo de formação educacional em duas vias, sendo a primeira a sensibilização ao conteúdo, haja vista que o conceito de política em uma aula para jovens é mais bem recebido via uma música ou um filme etc, do que já introduzindo o texto filosófico, como bem observa Silvio Galo[18],por exemplo.

Na segunda via, evoca-se a experiência estética, principalmente como experiência de resistência às formas de saberes já existentes e consolidados, como uma experiência de abertura mediada pela hermenêutica a novos conceitos, e que alcance todo potencial do *Homo Ludens* como bem observou Huizinga (1997), que demonstra não só a racionalidade (*Homo Sapiens*), nem só a capacidade de transformar a natureza pelo trabalho (*Homo Faber*), mas e principalmente, a capacidade de jogar, do lúdico, que ao se fazer, escapa-se das relações de poder que aprisionam o pensamento.

Gadamer observa o jogo "como o modo de ser da própria obra de arte" (Gadamer, 2007, pág. 154) partindo de uma fundamentação ontológica. Dessa forma, a estética pensada pela hermenêutica gadameriana escapa da esteticização do mundo da vida, onde a estética perdera toda sua capacidade crítica e, dessa forma, seu sentido.

O jogo, em Gadamer, ganha uma dimensão diferente ao transformar-se em experiência que transforma, onde quem joga se vê jogando e, esse jogo, perpassa o seu ser transformando-o. Essa transformação é propiciada pela experiência da obra de arte onde, "algo se torna uma outra coisa, de uma só vez e como um todo, de maneira que essa outra

[18]GALLO, S. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.* Nessa obra propõe os processos desensibilização, problematização, investigação e conceituação como metodologia para as aulas de filosofia.

coisa em que se transformou passa a constituir seu verdadeiro ser, em face do qual seu ser anterior é nulo"(Gadamer, 2007, pág. 166). Tratando sobre o jogo Grondin observa:

> O jogo não tem nada de puramente subjetivo para Gadamer. Bem ao contrário, aquele que joga se encontra, sobretudo, transportado para uma realidade "que o ultrapassa". Aquele que participa de um jogo se dobra à *autonomia do jogo*: o jogador de tênis responde à bola que lhe é enviada, o dançarino segue o ritmo da música, aquele que lê um poema ou um romance é tomado por aquilo que está lendo. (Grondin, 2012b, pág.65 Grifo nosso)

*"Autonomia do jogo"* é essa que a hermenêutica dialógica pode resgatar em sua aplicação na educação. Atenta-se para exemplificação do jogo no ambiente educacional, uma vez que este jogo entre professor e aluno poderia resgatar um engajamento daquilo que proporciona uma transformação no indivíduo, pois o jogo pode alcançar o nível das representações, assunto abordado com maior clareza posteriormente.

Dessa forma, pensar a estética a partir da hermenêutica filosófica em uma relação com educação, permite inferir a possibilidade de fuga do lugar comum propiciado pelo modelo vigente oriundo do pensamento cientificista, e o alcance de novas possibilidades frente ao conhecimento; dentre elas o reconhecimento de que a construção do saber se dá necessariamente no horizonte da linguagem, médium em que os sujeitos compartilham suas experiências no exercício dialógico da fala e da escuta, do respeito à diferença do outro e das realizações simbólicas, nas quais o mundo é transfigurado em um mundo se sentido humano no âmbito de suas diversas criações.

Observa-se assim, que a principal relevância da experiência estética está em revelar aquilo que é estranho, dando abertura ao outro, resgatando o sentindo ético do agir moral. É um resgate de uma ética pela diferença, pois um dos grandes equívocos desta sociedade está na compreensão de considerar a diferença a partir da lógica da identidade.

Entretanto, como observa (Silva, 2002, pág.66): "A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade". Essa compreensão equivocada é sistematizada na educação pelo currículo, o que tem gerado representações racistas na principal instituição responsável pela formação, que é a escola. Silva, na obra *Identidade e diferença*, amplia ainda mais esse problema a cerca da identidade:

> [...] na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (Silva, 2012, pág. 73)

Silva, ao problematizar essas questões, aborda um ponto fundamental, pois toda estrutura curricular está pautada na diversidade e não na diferença. A diferença é uma entidade independente, embora se tenha sempre como oposição a identidade. Como exemplo, Silva cita: "*ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual"*, ou seja, o diferente é sempre o outro. Essas relações binárias nós/eles, branco/negro, heterossexual/homossexual pressupõe que um dos termos carrega uma carga positiva e outro carrega consigo uma negatividade, um traz a normalidade como característica e reduz o outro a anormalidade, onde a "normalidade é um nome ideologicamente forjado para designar a maioria". (Bauman, 2013, pag.70).

Esses e outros exemplos já justificariam o pensar a educação na interlocução hermenêutica entre ética e estética, pois muitos problemas sociais que se tem presenciado têm sido reforçados na instituição escolar. E vê-se que a hermenêutica dialógica gadameriana se configura hoje como ferramenta mais útil de compreensão desses problemas.

## 5.3 A aplicação das noções de *práxis* e *phonesis* na educação

Gadamer, ao estruturar sua hermenêutica filosófica, deixou claro que não seria um método. Sendo assim, não poderia ser ensinada ou transmitida. Entretanto, observa-se que Gadamer, ao pensar sua hermenêutica filosófica e estabelecer que essa não poderia ser transmitida ou mesmo ensinada, cria um problema, que se não solucionado colocaria em risco seu pensamento. Entretanto, Gadamer recorre ao conceito aristotélico de *Phronesis* como solução desse problema hermenêutico.

Comumente traduzido "como sabedoria prática" o conceito de *Phronesis*se constitui como uma forma de conhecimento capaz, de criticamente considerar as condições de sua própria operação e aplicação, o que o diferencia assim do conhecimento e do conceito *Shophia*. Sobre o conceito de *Phronesis,* Hermann diz:

> O termo phronesis não tem uma tradução que expresse, de forma satisfatória, o espectro semântico que possuía para o mundo grego. Habitualmente traduzido por prudência, o uso do termo descolou-se do contexto de origem e perdeu seu enraizamento ético. No âmbito desta investigação, a phronesis será empregada no sentido aristotélico de excelência do intelecto prático ou sabedoria prática, pois oferece a possibilidade de articulação com o núcleo do problema de uma educação ético-estética, ou seja, a abertura de horizontes com significados comuns que faça frente ao individualismo exacerbado. (Hermann, 2012, pág. 78)

*Phronesis,* é um tipo de ser com os outros, é um tipo particular de inteligência, é um *"juntar ou reunir",* que se caracteriza pelo diálogo, nunca por um monólogo. Monólogo esse que tem caracterizado infelizmente a maioria das relações pedagógicas, pois dizer que

ouve o outro, e por vezes até ouvir realmente, mas sem considerar o seu discurso, a sua fala, o seu dizer, se fechar no seu universo privativo conceitual, considerar que o aluno não tem nada a dizer ou que o que tem a dizer não serve, continua a ser um monólogo, uma relação absolutista e excludente de um "ser" consigo mesmo.

O conceito de *phronesis* é ainda o elo entre a teoria e a prática hermenêutica, personificada pela relação dialógica que essa evoca, e quando aplicada a educação, permite que o sujeito se eduque com o outro, a partir de uma experiência de abertura ao outro. Dessa forma, o diálogo não pode ser enxergado como algo simples ou como um falatório, pois ele não o é, nem tão pouco como um procedimento metodológico; o diálogo aqui pensado é o veículo do próprio educar, é o educar-se como sugerido por Gadamer, que se configura em um embate da subjetividade com ela própria, a partir das suas experiências, levando em conta, um vasto conteúdo criado e sistematizado anterior a esse sujeito.

O conceito aristotélico de *Phronesis* tem grande importância na hermenêutica filosófica pensada por Gadamer e, ao ser direcionado em uma reflexão sobre educação, se mostra bastante relevante.

Se a prática docente for vista como uma relação dialógica e interpretativa entre professor e aluno, com o objetivo de aprendizado de um dado conteúdo por esse último, o conceito de *Phronesis* é de suma importância para o professor, pois esse ao interpretar o discurso do aluno através do diálogo mantido com ele, vai poder particularizar os conceitos e explicações, sem perder a universalidade dos mesmos, pois "compreender passa a ser um caso especial da aplicação de algo geral a uma situação concreta particular" (Gadamer, 2007, pág.411). Essa concretude a qual Gadamer se refere, está na praxidade que seu pensamento pretende a partir, da hermenêutica, trazer a educação.

Sobre *práxis*, em uma coletânea de textos organizados por Jean Grondin, Gadamer afirma:

> O surgimento de minha "filosofia hermenêutica", no fundo, não passa de uma tentativa de explicar teoricamente o estilo de meus estudos e de meu ensino. A práxis veio primeiro. Sempre procurei, quase que de modo ansioso, não falar demais e não me perder em construções teóricas que não proviessem totalmente da experiência. (Grondin, 2012a, pág. 46)

A hermenêutica gadameriana reconhece que compreender é interpretar e que interpretar é sempre sequenciado do aplicar aquilo que se interpretou. Dessa forma, observa-se que é na experiência do diálogo que se tem o exemplo da compreensão, que é aplicação e, portanto, práxis.

## 5.4 A tese gadameriana "educar é educar-se" e suas implicações para educação

Como inicialmente abordado na introdução desse trabalho, muito já foi debatido sobre educação por alguns filósofos. O interessante é que, em alguns casos, isso foi feito através de deslocamentos conceituais, como exemplo cito Michel Foucault, que não escreveu nada diretamente sobre educação, somente em um texto de 1977, intitulado "Vigiar e Punir", onde esse autor pincela a temática da educação, ao apontar a escola como instituição disciplinar.

No referencial teórico deste trabalho, Gadamer, além de toda sua construção conceitual nas mais diversas áreas do saber, tematizou sobre educação, de modo mais direto e especifico em um texto intitulado "La educación es educarse".

Nesse texto o filósofo alemão defende a tese de que "educar é educar-se". Nadja Hermann observa que isto implica em "apreciar a posição do outro, respeitar as capacidades e limites do aluno" (Hermann, 2002, pág 85).

A compreensão que se tem, remete aquilo que Gadamer sempre procurou demonstrar, que se necessita de uma postura humilde face o mundo e as pessoas, pois por mais que se tenha um pouco de conhecimento, sempre haverá alguém que, pelo diálogo, pode levar o outro a um mundo novo de possibilidade. E, quando se permite ouvir o outro, ele se forma também, em uma medida semelhante.

Nessa conferência "La educación es educarse", Gadamer inicia sua fala, confrontando de certa forma, a maneira como se cristalizou a forma de, supostamente, se adquirir conhecimento. Referindo-se ao fato de ser um senhor de idade, ter-se-ia uma posição apenas de escuta da plateia, pelo fato da constatação dele "ter reunido grande experiência" (Gadamer, 2000, pág. 9). Entretanto, Gadamer desconstrói essa relação equivocada frente ao saber.

Este autor considera que sua atitude é curiosa frente àquela plateia, pois o mesmo diz querer aprender com eles. Educar é educar-se, logo se refere ao lado prático do discurso e da vida, a coerência intelectual entre aquilo que se pensa, escreve e age.

Vive-se na educação uma constante "superação" de uma teoria pedagógica por uma melhor, quando na realidade o que temos em pleno século XXI, é a antiga e fatigante querela entre racionalista e empirista, permeando a maior parte das "novas" teorias pedagógicas.

Descartes, ao abrir o "Discurso do método", afirma que todo homem é dotado de razão. Essa premissa racionalista age vertiginosamente no saber/fazer educativo, pois o

professor em sala de aula lança o conteúdo sem se preocupar com aprendizagem do aluno, afinal todos são dotados de "razão", e, por conseguinte, terão suas compreensões equiparadas. Soma-se ao método pedagógico racionalista, o empirismo de considerar o aluno uma "tábula rasa", uma "folha de papel em branco" limpa, sem nada.

Ratifica-se, diante do exposto, a importância da construção conceitual gadameriana, desde sua crítica a racionalidade científica e ao monismo metodológico por essa adotada até a construção de sua hermenêutica dialógica, pois o filósofo alemão foi um dos poucos a manter a coerência entre o que escreve e sua práxis, o que é considerado ser essencial para o saber/fazer educativo.

Para Gadamer, educar também "é estar em casa" (Gadamer, 2000, pág.47), que remete a algumas considerações. A primeira é que ninguém é estranho em sua própria casa; segundo, estar em casa nos remete a ideia de semelhanças, de princípios comuns.

Essa tese aponta ao panorama estético no universo educacional. Vejamos a aplicabilidade dessa tese na educação. Gadamer observa que o Iluminismo descaracterizou a ideia de preconceito, atestando como algo negativo. Entretanto, toda compreensão dos sujeitos advém dos pré-conceitos relegados como negativos, também, pela pedagogia cientificista.

Se educar é estar em casa fazendo do estranho algo familiar, isso tem relação direta com os pré-conceitos de cada um. A linguagem permite uma pré-compreensão dos símbolos linguísticos do mundo. Por exemplo, ao perguntar a um adolescente ou mesmo um adulto, o que seja ética e, posteriormente, se obter respostas preconceituosas, imediatamente descartadas pela pedagogia cientificista, observa-se que, ao invés desta transformar o estranho no familiar, mantém a estranheza do conceito, impossibilitando assim a abertura do diálogo, que é imprescindível para a formação.

O professor poderia pelo diálogo aproximar o que aquele aluno entende sobre ética do conceito filosófico que o mesmo quer apresentar, sem tentar aterrorizar o aluno que, por vezes, tem certa estranheza com conceitos rebuscados.

Têm-se, costumeiramente, impressões equivocadas e estereótipos já cristalizados de alguém, que são sumariamente descontruídos com um diálogo com essa pessoa. Considerando que o inverso disso também é possível, entretanto a ferramenta dialógica manteve a sua aplicabilidade.

Nietzsche observa na sua *"segunda consideração intempestiva"* que "o jovem começará sua educação apreendendo o que é cultura, não aprenderá o que é vida, com maior

razão ignorará a experiência da vida" (Nietzsche, 2008, pág. 118), como se as teorias não partissem do vivido e sim de uma autoridade cientifica.

A pedagogia cientificista dá às mais variadas áreas do saber um status de matérias "alienígenas", como se os conceitos partissem de outro mundo, tamanha a relação de distanciamento que os mesmos têm da vida prática. Essa postura absolutista descaracteriza os conceitos, pois eles foram pensados para resolver problemas, enfrentar situações do vivido.

Pensados e sistematizados no mundo prático da vida, e relegados a níveis alienígenas pela razão instrumental. Não é difícil no atual meio (diz-se da filosofia) essa atitude de contemplação e depuração de conceitos.

O saber/fazer educativo deveria fazer da sala de aula um lugar de recriação de problemas, não de solução de problema, um lugar de práxis e não de contemplação. Estar em casa é estabelecer vínculos de semelhanças, princípios comuns com o conteúdo via diálogo com o professor, pois é na relação dialógica, através da conversa, que se garante a universalidade da experiência hermenêutica postulada por Gadamer.

# 6 A RELEVÂNCIA DO DIÁLOGO NA PRÁTICA EDUCATIVA

No pensamento gadameriano só existe possibilidade de aprender por meio da "conversação do diálogo" (Gadamer, 2000, pág. 10). Diálogo esse entre professor e aluno, haja vista que o modelo pedagógico cientificista deslocou esse diálogo para professor/ciência, professor/conteúdos, comprometendo a relação ensino/aprendizagem. Há grande importância dada ao diálogo, como se observa nas palavras do próprio Gadamer:

> O que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplidão e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz, um verdadeiro não é termos experimentados algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrados em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o individuo em si mesmo. O dialogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no rir juntos que funciona como um entendimento tácito trasbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro. (Gadamer, 2002a, pág. 247)

Nadja Hermann observa que "a educação é o lugar do diálogo" (Hermann, 2002, pág. 95), pois o diálogo se constitui na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Esse diálogo permite ainda, pela palavra e reflexão, um conduzir a um processo de formação pessoal que ultrapassa a mera apropriação técnica dos conhecimentos. Para Gadamer, a linguagem só tem sentindo de existência no diálogo, pois é na relação dialógica que o indivíduo pode compreender-se no mundo de sentido ao qual pertence, "é a linguagem que revela realmente o todo do nosso comportamento frente ao mundo". (Gadamer, 2007, pág. 580).

Um ponto importante no pensamento de Gadamer é a relação que esse faz entre formação e diálogo. Para Gadamer não se pode formar para coisa alguma, muito menos para compreender, pois a compreensão advém da própria abertura para ela, uma vez que o homem, ao "dialogar se forma" (Gadamer, 2000, pág. 17), haja vista que se faz uso da compreensão em tal tarefa.

Logo, compreender é um aspecto importante da formação e aponta para a solidariedade de compreender o outro neste processo de formação, que resgata o sentido ético na transmissão de conteúdos nos processos educacionais. Entretanto, assim como o pensamento cientificista moderno, o humano se fechou nas suas convicções e nas supostas autoridades delas, e fazendo da ética um conteúdo científico a ser aprendido, e não vivido como uma prática de vida.

Talvez a principal distinção que tenhamos entre o homem e as demais espécies esteja na capacidade de pensar e de comunicar-se através da linguagem. O homem se constitui pela linguagem, educa-se, forma-se, constrói-se na medida em que se comunica, dialoga com o outro e com os significados produzidos historicamente pela cultura. Esses significados nos são transmitidos de forma escrita e falada. Observa-se,portanto, que a linguagem só existe no diálogo, diálogo esse que é a característica primeira e natural do homem.

Na reflexão sobre os problemas contemporâneos da educação, elenca-se o exemplo do hoje professor francês, Daniel Pennac, e sua importante contribuição para os pressupostos defendidos nesse trabalho, sobre a importância do diálogo no processo de formação dos alunos. Esse observa que somente os professores podem "salvar" o aluno das prisões da ignorância.

Esse "salvamento" se deu exclusivamente, como se observa em seu exemplo, pelo diálogo, pois foram as relações dialógicas, e não as pedagógicas, que resgataram Pennac.

Uma das principias contribuições teórica do pensamento de Gadamer, está no diagnóstico que o mesmo faz da sociedade moderna ao observar que esta se mostra incapaz para o diálogo. Essa incapacidade se configura enquanto resultado do desenvolvimento técnico/científico.

Essa incapacidade é exemplificada por Gadamer em alguns tipos de diálogo, como por exemplo, o diálogo pedagógico, a negociação oral, o diálogo terapêutico e o dialogo confidencial. E, justamente ao discorrer sobre o diálogo pedagógico que o filósofo alemão observa a dificuldade que os professores têm, de manter relações dialógicas com seus alunos, pois os mesmos acreditam que a centralidade do conhecimento está nele, e quanto mais eles venham articular os conteúdos com a sua fala acreditam erroneamente está se comunicando com seus alunos e transmitido os conteúdos propostos.

Entretanto, esse comportamento assumido por grande parte dos professores em sala de aula coaduna com a visão construída pela metodologia cientifica para os professores e assumidas por eles, de que esses são os genuínos representantes do saber científico. Logo, os mesmos assumem a principal característica da metodologia cientifica, a saber, a relação monológica.

Assim, elencam-se nesse trabalho três possíveis tipos de diálogos que são comuns à instituição escolar, para poder se fazer uma interlocução com alguns conceitos gadamerianos.

## 6.1 Diálogo Comum

Chama-se de diálogo comum, não a conversação casual ou mesmo intencional entre pessoas que possui algum vinculo de afetividade, mas o diálogo existente na instituição escolar.

Dar-se-á prosseguimento a um tema já abordado nesse trabalho a partir da observação que Gadamer faz sobre os cientistas. Ele observa que esses "(...) estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação. Não percebem que a reflexão sobre a práxis não é técnica" (Gadamer, 2002a, pág. 514).

Fazendo um deslocamento conceitual, a maioria dos professores, segue a risca o mesmo procedimento: "estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação", não observando também que o diálogo mantido no interior da escola não deveria ser técnico.

Diálogo comum ou técnico é o diálogo que os professores mantêm no processo de construção de suas aulas, e na transmissão delas, com os conteúdos historicamente produzidos. A maioria dos professores só mantém uma relação dialógica com os conteúdos, pois em sala de aula o que se tem, muitas vezes, é um monólogo sem fim.

Não se defende a ideia que conteúdos não tenham que ser ministrado, a questão passa longe disso; o problema é como esses conteúdos estão sendo ministrados. Ao observar que, ao "dialogar, o homem se forma" (Gadamer, 2000, pág. 17), Gadamer, se distancia de toda tradição metafísica postuladas no privado da consciência do "eu" cartesiano. E, principalmente, se distancia de Heidegger, que ao propor uma filosofia da diferença, pensou o *"Dasein"* sem diálogo com os outros *"Daseins"*. Aqui reside o problema, que Gadamer reformula dando o escape pela relação dialógica.

Recuperaram-se esses argumentos acima citados, pois o que se tem de teorias pedagógicas circunscreve e consolidam a relação monológica que os professores têm em sala de aula, alicerçadas na autoridade dos conteúdos, que embora mortificados pelo tempo e pela forma como são ministrados, vivificam os egos catedráticos absolutistas de muitos professores.

## 6.2 Diálogo Hermenêutico

O diálogo hermenêutico é aquele que permite a fusão de horizontes entre professor e aluno, considerando-se que um dos pré-requisitos fundamentais para uma conversa é a existência de uma linguagem comum. Assim, por vezes, o professor precisa

descer do seu pedestal de catedrático, das suas certezas pré-concebidas, para adentrar o universo do aluno e ouvir o que esse tem a dizer.0

O aluno não pode ser considerado, como se afirmou em outros momentos, uma "*tábula rasa"*. Ele tem algo a dizer e, nesse ponto, o diálogo é importante "como elemento central para assegurar a passagem do fazer pedagógico ao agir pedagógico. (Dalbosco, 2007, pág. 56). Esse agir pedagógico é "uma maneira de o ser humano mostrar-se a si mesmo e aos outros" (Dalbosco, 2007, pág. 56)

A utilidade do sentindo que Gadamer dá ao diálogo, se estrutura na principal riqueza da natureza humana, que se baseia na relação com o outro. Relação essa que na atual conjuntura se encontra comprometida. O que se tem nessa sociedade é uma incapacidade que já se tornou natural para o diálogo, e como afirma Dalbosco, essa atitude:

> Volta-se contra a própria sociedade, uma vez que o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos culturalmente brota dessa capacidade de dialogar com os outros e ouvi-los (Dalbosco, 1997, p. 52).

Como dito anteriormente, a instituição escolar abandona na sua caminhada de instrução técnica para a vida o ingrediente mais importante para a mesma, que é o diálogo. Basta lembrar-se do processo inicial de alfabetização, todo aprendizado, todo acesso ao mundo dos símbolos se dá pelo diálogo.

Por ocasião do estágio, tentar-se-á aplicar esses conceitos na prática das relações de ensino, relatando-se algumas experiências.

No dia 23 de janeiro ministrei minha primeira aula no estágio realizado no COLUN, o tema da aula era sobre a estética pensada por Hegel. Utilizando o recurso do Datashow, trouxemos imagens de belezas naturais e belezas artísticas, para que os alunos julgassem quais seriam as mais belas. Nessa atividade fizemos uso de uma bola, essa foi utilizada como ferramenta para estimular o diálogo, onde inicie jogando-a para um aluno e esse, por sua vez, após fazer sua participação, iria lançar para um colega de sua preferência, e assim sucessivamente. A turma participou maciçamente, foi muito significativo o resultado, não só pelas contribuições, mas pelas perguntas feitas pelos alunos, pois como nos afirma Dalbosco.

> No caso específico de sala de aula, o agir pedagógico exige um diálogo claro sobre o conteúdo da aula, e a responsabilidade recai sobre todos os envolvidos, ao professor como condutor e aos alunos como ouvintes ativos, que a qualquer momento podem tomar a palavra. (Dalbosco, 1997, p. 57).

As imagens apresentadas, em consonância com a pergunta inicial feita: "se o que é mais belo é o natural ou o artístico", possibilitou aos alunos uma materialidade para ter o que dizer, "pois é evidente que a clareza do diálogo não surge do vazio" (Dalbosco, 2007,

pág. 57). Assim, os conteúdos sobre a estética hegeliana foram passados, sem prejuízos algum, possibilitando um diálogo onde eu me eduquei à medida que educava os alunos.

Essa experiência hermenêutica dialógica foi vantajosa em termos qualitativos, e quantitativos, se esse último for relacionado às notas, pois em uma turma de mais de trinta alunos, apenas um ficou abaixo da média na avaliação sobre o conteúdo da estética de Hegel a eles aplicada.

Ressalta-se, entretanto, que não se pode tratar o diálogo enquanto um método de ensino, pois ele não é. O diálogo não pode ser confundido com uma técnica ou coisa do gênero.

É sabido que Gadamer em seus escritos tratou muito sobre o diálogo. Entretanto, em *"Verdade e método II",* ao discorrer sobre o tópico *"A incapacidade para o Diálogo",* Gadamer coaduna suas reflexões para o âmbito da instituição escolar e, ao fazê-lo, expõe o cerne do problema. Problema esse que está na incapacidade que os professores têm para o diálogo, dizendo como ele.

> A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica (Gadamer, 2002a, pág. 248).

Ou seja, o que a ciência faz com a sociedade, pelo absolutismo e monismo metodológico por ela adotado. O professor, *"como autêntico transmissor da ciência"*, reproduz em sala de aula com seus alunos.

### 6.3 Diálogo no nível das representações sociais: um relato de experiência

A natureza dessa parte prática desse trabalho monográfico surgiu a partir de um problema verificado em um dos campos de estágio por mim ministrado, a saber no C.E.M Erasmos Dias.

A professora de filosofia em uma de suas aulas ao tratar do tema "amor" em uma abordagem filosófica, me relatou que a turma iniciou uma sequência de cochichos que resultou em constrangimento a um determinado aluno, tudo por conta de uma mensagem de texto via celular que esse aluno teria enviado para outro da mesma sala, expressando seu sentimento, dizendo que o amava. O aluno receptor da mensagem mostrou-a para turma toda e parte da escola, o que naquele momento motivou piadas por conta desse acontecimento. Diante de todo constrangimento sofrido por esse aluno em dias anteriores a essa aula, e posteriormente, esse aluno que expressou seus sentimentos por mensagem de texto, dias

depois acabou por abandonar a escola, pois infelizmente, desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo "comum", "compreensível", "corriqueiro". (Louro, 2004, pág. 57).

Verificou-se, assim, um campo oportuno para aplicação de alguns conceitos gadamerianos, tendo como hipótese inicial que existe um nível de diálogo a ser alcançado, que é com as representações sociais. Dessa forma, foi feita uma articulação entre a teoria das representações sociais do psicólogo social Serge Moscovici[19] e a hermenêutica dialógica de Gadamer.

Solicitamos à professora a qual já tínhamos uma relação amistosa oriunda do estágio feito na referida escola, a permissão para aplicar uma pesquisa, nessa referida turma, explicando a ela qual seria o procedimento e intenção final dessa abordagem, ao que ela prontamente aceitou.

Logo, estabeleceu-se como meta um diálogo com as representações sociais desses alunos acerca do tema da homossexualidade. Ressalta-se, portanto, que segundo Moscovici (2012) as representações são, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Tais coisas que à primeira vista parecem estranhas e perturbadoras têm também algo a ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e o que as pessoas pensam. Para Moscovici, processos inconscientes determinam à produção dos saberes sociais, assim essa teoria seria uma ferramenta de leituras desses saberes, que se personificam nos fenômenos sociais.

A grande questão levantada é que se podem conhecer as representações sociais pela relação dialógica, através de mediações estéticas, permitindo-se mudar uma prática pelo diálogo, quando se muda a representação que o indivíduo construiu ou assumiu sobre algo, nesse caso sobre as relações homoafetivas.

Voltando ao procedimento adotado, esse consistira na apresentação de imagens, uma redação, apresentação de um filme, uma aula, e uma nova redação. Esses procedimentos serão especificados a seguir.

Na aula seguinte, com o propósito de saber e posteriormente desconstruir[20] as representações sociais equivocadas que os alunos possuíam sobre as relações homoafetivas, apresentou-se alguns slides de homossexuais em cenas de carinho, solicitando ao término, que

---

[19] Serge Moscovici, nascido na Romênia, é diretor de estudos na École des Hautes Études em Ciências Sociais, Paris. Ele foi o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea.

[20] O termo aqui é usado dentro da perspectiva de Jacques Derrida, onde esse observa que o pensamento ocidental opera a partir de uma lógica dualística, por exemplo, heterossexualidade/homossexualidade, onde um é o elemento fundante e o outro é marginalizado, assim ele observa ser necessário desconstruir essa lógica.

eles escrevessem sem se identificar, sobre seus sentimentos, posicionamentos, a partir das imagens apresentadas. A ideia de que eles não se identificassem era justamente que eles pudessem se expressar sem receio de nenhuma sanção, tanto que foi providenciada uma caixa, como urna para que eles pudessem ao fim depositar suas redações[21], afim de que não se sentissem "marcados" pela letra, ou papel, ao entregar-me em mãos.

A maioria classificou as imagens como: "*uma coisa nojenta*", "*aff! Isso é um horror", "esses viados merecem morrer", "essas meninas sapatão precisam é de homem",* dentre outras manifestações violentas e homofóbicas.

A ideia das imagens é por acreditar que se age como se gostaria de ser, ou seja, apresentando um discurso politicamente correto, entretanto reagimos como verdadeiramente somos e pensamos. Assim, as imagens tiveram a intenção de provocar uma reação aos alunos.

Na semana seguinte aproveitei dois horários seguidos e exibi o filme "Minha vida em cor-de-rosa". Esse filme conta a história de um menino chamado Ludovick que está em idade escolar e que vivencia situações conflitantes que envolvem sua família e suas professoras, pois ele manifesta o desejo de tornar-se uma menina. O filme retrata, de forma cômica, mas com grande profundidade, as angústias de todos que cercam o menino e as angústias pessoais de Ludovick, sua incompreensão da rejeição e das dores daqueles que o circundam diante das certezas que ele demonstra e com as quais comunica que deseja ser uma menina.

Na próxima aula apresentei um breve resumo sobre a história da homossexualidade e da sexualidade, observando que essa é uma construção social. Para exemplificar, citei o exemplo de algumas etnias indígenas, pois para esses, ter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo é natural, justamente por não terem recebido a influência da heteronormatividade em sua cultura.

Ministrei algumas aulas ainda, e na antepenúltima levei as mesmas imagens de casais homossexuais em demonstração de carinho, e pedi mais uma vez que sem se identificar, eles expressassem seus sentimentos, considerações etc. Observei uma mudança significativa em suas falas, como: *"eles tem direito de ser felizes", "o amor não tem sexo", "aprendi a respeitar aqueles que não pensam como eu e que gostam do que não gosto" etc.* Outra parcela mostrou-se irredutível, entretanto as suas falas já evidenciavam mais respeito.

O diálogo, ao viabilizar a escuta, tende a proporcionar o respeito à diferença. Essa situação no âmbito escolar (pelo relato de experiência mencionado) pode articular o conceito

[21] As mais expressivas dessas redações se encontram nos anexos.

de experiência hermenêutica em seu caráter de abertura e de linguagem (eu-tu), além da concepção de *phronesis*. É importante destacar o quanto a noção de saber construído se enriquece quando dialogamos sobre as experiências em seu exercício tanto pessoal quanto alheio (as experiências dos outros).

Essa experiência proporcionou ainda uma articulação hermenêutica entre a estética na medida em que o filme apresentado foi utilizado com médium de um diálogo. E a ética objetivada na construção de diálogos que considerem o respeito ao outro.

# 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho é uma tarefa relativamente fácil para aqueles que, ou pelo método ou abordagem escolhidas encerraram suas conclusões, argumentos e considerações e, extremamente difícil, para aqueles que sentem que ainda há muito a dizer e a se pensar dentro do tema abordado.

Quando na introdução desse trabalho elencaram-se as quatro dimensões do desejo de filosofia postulada pelo filósofo e dramaturgo francês, Alain Badiou, coadunado com as motivações e divisões lógicas das partes desenvolvidas nesse trabalho. Não foram ditas todas as coisas, alguns questionamentos foram guardados a fim de serem desenvolvidos para essa parte final.

É mister que a atividade filosófica à luz da filosofia antiga era originada do espanto ou admiração. Na contemporaneidade, Badiou parece que conseguiu capturar melhor a motivação inicial do ato filosófico, expressa na dimensão de revolta. Entretanto, é necessário se revoltar quanto às coisas certas.

Geralmente os trabalhos que expressam no âmbito da filosofia uma diretiva à educação, são vistos com certo receio, haja vista que a tradição filosófica tem certo fetiche por temas que exijam mais depuração de conceitos e menos uma aproximação de suas aplicações.

Assim, observou-se uma "revolta" sem nexo em grande parte das construções filosóficas e pedagógicas de nosso tempo. Primeiramente, pela perda de diálogos que a especialização traz como a mais nefasta de suas características. Infelizmente, como a maior parte das áreas do conhecimento, a filosofia tem se especializado em temas e autores, travando assim qualquer possibilidade de diálogos fora do ambiente restritivo conceitual que se constrói, o que não difere em nada da pedagogia, pois essa é quem criou e reforça o sistema das especializações.

O curioso é ver/ler os intelectuais especialistas, criticando o especialismo dos operários nas fábricas, atestando a eles um caráter de alienação, como se, por vezes, esse caracteres não fossem do seu uso pessoal.

Quando se afirma o "revoltar-se" por coisas certas, pensamos dentro das áreas do conhecimento que a filosofia sempre se preocupou como a ética, estética e a política e, um leitor atento, rapidamente perguntaria pela temática da educação.

Vivenciam-se problemas sociais éticos e políticos gravíssimos, tendo como pano de fundo uma estetização do mundo da vida, apresentando em sua pauta cotidiana situações e antagonismos que se resumem na incapacidade humana de dialogar e respeitar as diferenças.

Entretanto, o que não pode fugir dos diagnósticos de nossos conceitos é que igualdade não é um problema ético ou político como se pensa, é antes de tudo, como bem observa Jacques Ranciére (2011), um problema educacional.

Quando no capítulo três, ao observar "o descentramento do sujeito moderno por Stuart Hall", que traz à baila teóricos importantíssimos para a história do pensamento ocidental que contribuíram direta ou indiretamente para esse descentramento, notou-se que nenhum destes discorreu sobre o lugar onde esse sujeito foi e é construído, a saber, na instituição escolar. O que caracteriza um distanciamento da centralidade da questão, que é problematizar esse sujeito, no seu lugar de fabricação.

A reflexão filosófica, seja ela iniciada a partir da dimensão de "revolta", como propõe Badiou ou por qualquer que seja a motivação filosófica nos dias atuais, precisa, por vezes, contemplar a instituição escolar. Pensar o novo, não é necessariamente pensar algo novo, mas muitas vezes pensar questões antigas sob uma nova perspectiva. Dessa forma, a pretensão deste trabalho foi relacionar a práxis hermenêutica gadameriana em sua dimensão dialógico-educacional, considerando algumas modificações históricas e conceituais que a temática permite.

Ao se observar que a hermenêutica filosófica é uma outra racionalidade, pois a mesma abandona a epistemologia, se permite considerar por derivação outros caminhos que essa outra racionalidade pode trilhar. Caminhos esses que não é que nunca tinham sido trilhados, até que foram, entretanto, foram abandonados em detrimento de um projeto iluminista de emancipação que se transformou em sujeição, pois sempre se procurou caminhos mais curtos, menos densos, e principalmente, que ao longo da caminhada, distraia os caminhantes com paisagens que, no fundo, tira a atenção do real, que é para onde se está caminhando.

Considerar, como alguns, que Ética e Estética são temas ultrapassados na filosofia, não se pensa assim, pelo contrário, são temas atuais. O primeiro é a condição de possibilidade da continuidade da existência do gênero humano, como bem observa Gadamer, pois liberta de toda transcendência metafísica e reconstrói a crença nesse mundo, colocando o pensamento nele com a esperança de transformá-lo, que é tudo que a atual geração precisa.

O segundo, como já abordado, é o que possibilita uma experiência de resistência ao modelo de pensamento vigente, pois a experiência estética libera as lógicas das relações, o "ser" para o "vir-a-ser", uma vez que desconstrói todo determinismo que caracteriza o discurso científico.

Elencar a ética e a estética à luz da hermenêutica filosófica e relacioná-las à educação é uma tentativa de criação de linhas de fuga que possam promover mudanças necessárias na educação, pois a consistência do modelo cientificista concerne justamente em atrelar-se à educação, e dessa fazer seu caminho e do produto dela, quer sejam as descobertas fruto da técnica quer sejam as contradições que a educação tem ajudado a consolidar, as "paisagens" que por ora enganam e por outra distraem, impedindo de enxergar para onde se está caminhando.

Ao dispor nesse trabalho sobre o caráter ético e estético de uma hermenêutica da educação, tendo em vista os fundamentos da hermenêutica filosófica de Gadamer, observou-se o olhar crítico e questionador que esse pensador lança sobre o que verdadeiramente se chama de educar, apreender, compreender e dialogar. Sua tese de que *"educar é educar-se"* remete a um caráter ético, pois impele a apreciar o que o outro tem a dizer, a sua posição; e em se tratando de uma relação pedagógica, esse outro é o aluno. A proposta de Gadamer é a quebra do monopólio absolutista do professor em sala de aula como a centralidade do conhecimento. Essa tese aponta para uma interação com o aluno através do diálogo, pois esse se vê marginalizado no que tange à construção do saber.

Faz-se necessário assim, respeitar as capacidades e limites do aluno, pois é nesse momento, que o aluno vai poder construir a sua própria experiência. Essa abertura ao diálogo, ao novo e ao diferente se torna a condição para ganhar novos "horizontes de compreensão", o que amplia a visão de mundo do aluno a partir de conteúdos, que passam a fazer sentido, uma sabedoria prática, *phronesis*

Flertando uma vez mais com os conceitos de Badiou (2002) presente no seu *"Pequeno manual de inestética"* e dialogando com o trabalho de Silva Júnior (2006), onde o mesmo observa a "arte como declaração de verdade em Gadamer", observa-se que a educação deveria se assemelhar a atividade teatral, pois o teatro caracteriza-se pela interação com o público, onde esse reage, interage com a peça teatral que assiste.

A educação deveria proporcionar aquilo que no teatro é peculiar, ou seja, a dimensão do acaso, do novo, que o encontro teatral proporciona, e que o encontro educacional se afasta pela rigidez e previsibilidade de seus métodos. O encontro entre a peça teatral e seu público não é mediado de antemão pela segurança do previsível e controlável. A peça teatral embora seja a mesma por semanas e até meses, ela se renova pela presença diferente do público a cada nova apresentação, mesmo que na plateia esteja alguém que já tenha visto a peça, sua presença se caracteriza em absorver o não ainda absorvido, em compreender algo que somente um novo diálogo com a peça teatral pode trazer.

Se os educadores observassem bem, notariam que a cada encontro seus alunos não são os mesmos que eles codificaram no primeiro dia de aula, rotulando pela aparência e comportamentos os “bons”, os “mais ou menos”, os “lerdos”, os “bagunceiros”, os “problemáticos”; e estigmatizando-os a partir do seu olhar inicial, que se prolonga nas aulas, atividades, provas, servindo de condicionantes fundamentais para a aprovação e reprovação.

Se os educadores compreendessem que a qualidade do ensino não está na autoridade dos conteúdos ou do professor, quando esses transmitem um dado conteúdo sem que esse seja alterado, as aulas por eles ministradas deveriam ser como um encontro teatral, oportunizando interações, provocando por meio do diálogo que algo diferente aconteça e rompa com os grilhões do casual, produzindo consequências novas de aprendizagem de dados conteúdos. Assim, o professor deveria desconfiar de uma aula onde tudo sai exatamente como planejado.

Entretanto, o modelo educacional atual se distancia do teatro e se aproxima das novelas, de cenas editadas, de diálogos formais e previsíveis, dos finais quase sempre pensados desde o seu início, que coaduna com aquilo que outrora se observou no olhar inicial da maioria dos professores a seus alunos, pois ao classificarem seus alunos, travam a possibilidade de diálogos com os mesmos, objetando-os aos finais desde o início traçado para cada um deles.

É preciso repensar o sistema educacional vigente e a visão que se assumiu historicamente do que é educação. Reitera-se que a hermenêutica dialógica pensada por Gadamer pode ser uma importante feramente para isso.

Faz-se coro ao finalizar com o que dizem os professores Jorge Larrosa e Walter Kohan: “se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escrita, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”, ao que se acrescenta ser possível pelo diálogo mantido com todos que venham ler esse trabalho e permita posteriormente um verdadeiro diálogo.

# REFERÊNCIAS


ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 5. Ed __. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **Rumos da Educação Democrática sob o Signo do Autoritarismo**. 1994. 314f. Dissertação (doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

_____. El deseo de filosofia y el mundo contemporâneo. In: La filosofia, outra vez. Madrid: Errata naturae, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOLLE, W. **A idéia de formação na modernidade**. In: GHIRALDELLI JR (Org.). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, Ed. UFPR, 1997.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRONOWSKI, J.; MAZLISCH, Bruce - **A tradição intelectual do Ocidente**, Trad. J. J. Braga C. Rosa, Portugal: Edições 70, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sobre O Político de Platão**. Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **A mídia como corpo docente.** Disponível em:. Acesso em: 16 dez. 2013,

DAYRELL, J. et al. (Org.). **Família, escola e juventude***:* olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2012.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica: Cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI. Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-capitalista.** Tradução por Nivaldo Montingelli Jr.. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **A Razão na Época da Ciência**. Trad. de Ângela Dias. Rio deJaneiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio P. Meurer – 8. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Trad. Ênio P. Giachini. Petropolis: Vozes, 2002a.

_____. **Los caminos de Heidegger**. Trad. ÁngelaAckermann Pilári. Barcelona: Herder, 2002b

_____. **La educacióneseducarse**. Barcelona: EdicionesPaidós, 2000.

_____.**Herança e Futuro da Europa.**trad. de António Hall. Lisboa: Ed. 70,1989.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO; diálogos sobre diálogos, 2. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2008. Anais. pág. 1-16.

GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**: trad. Enio Paulo Giachini. São Paulo, Paulus, 2012a.

_____. **Introdução à Hermenêutica Filosófica;** tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 1999.

_____. **Hermenêutica**: Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b.

HABERMAS, Jünger. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo I**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante – 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre educação.** Tradução por Ermelita Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LAWN, Chis. **Compreender Gadamer.** Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia s**ocial. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NIETZSCHE, F. **Segunda consideração intempestiva:da utilidade e do inconveniente dahistória para a vida**. Trad. Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2008.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.**3 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PAIVA, Márcio Antônio de. **A liberdade como horizonte da verdade segundo M. Heidegger**. Roma: Editrice Pontifica Università Gregoriana, 1998.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PIRES, Maria João. **Teologia e o poder da palavra: o desafio Renascentista**. in: Revista Línguas e Literaturas. Porto XIII, 1996. pag. 41-49

PLANCHARD, Émile.**A pedagogia contemporânea**, Coimbra Editora, Coimbra, 1975.

PLATÃO. **Diálogos /** Platão ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores)

RANCIÈRE, Jacques. **La edución pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

RAMBERG, B.; GJESDAK, K. **Hermeneutics**. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2005. Disponível em: http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/. Acesso em: 08 nov. 2013.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo**. São Paulo: editora HSM, 2012.

SANTOS, B.S; MENEZES, M.P. (orgs). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e hermenêutica:** a arte como declaração de verdade em Gadamer. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Identidade e diferença:** Impertinências. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, v. 23, n. 79, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathyn Woodward. 12 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano:** uma proposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** Tradução por Otacílio Nunes. São Paulo: Ática,1998.

TOFFLER, Alvin. (s/d). **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Currículo e exclusão social**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-240.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeirae Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

# ANEXO

/ /

As imagens são revoltantes esses viados querem morrer mamar na rua é uma coisa muito estranha, feia e sem sentido algum. Com tanta mina bonitinha dando sopa o cara vai procurar outro macho. É muita sem noção. Deveriam era construir uma cidade só pra deus de viado e mandar esses viados todos pra lá. Se na minha família tivesse um viado mano na rua eu ia apanhar até virar homem não tinha mais o dizer a não ser que isso é sem NOÇÃO

[illegible] em 4 fotos, todos de ponto de vista.

1º Dois homens que podem ser irmãos, duas mulheres que podem ser irmãs, fazendo pose para uma foto.

2º Um casal de homossexual, um casal de lesbicas. Nossa! quando penso neste ponto de vista que é inacreditavel, ninguém mais é um absurdo ver estes acontecimentos na sociedade. Homens e mulheres mudando os seus sexos para se tornarem algo contrário, quantas familias estão abaladas porque pais não aceitam este fato em suas familias por serem um filho ou uma filha nesta condição e a vergonha que os pais sentem, tem uns que até negam os seus filhos e os colocam de casa para fora. Oh! tristeza... alguns fazem por curiosidade, outros fazem porque olham seus amigos e acabam sendo influenciados por eles... já até liberaram o casamento para eles, já podem adotar filhos, e esses filhos quando crescerem o que serão? Suas mentes ficarão confusas.

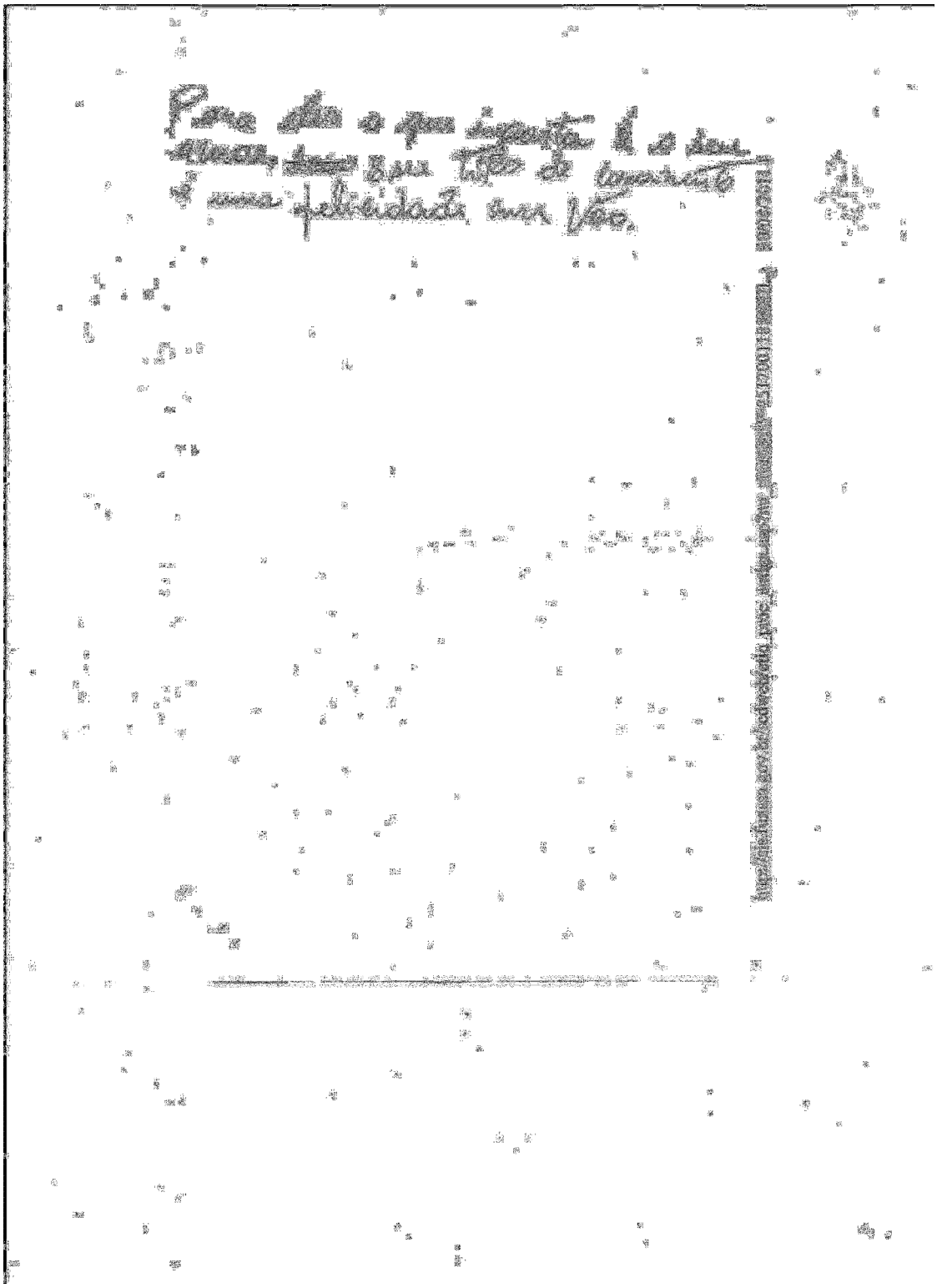
Nil dorpuli, sup. pecula ex pyro
ut sal vehiculo, hoc est in
numero de circulis mundi, ipsum enim
sal, sale, quod est ratione quasi, ex Lux, quae
sito in nihil succedit, nisi è mutuo, et sine
luce un respectu de se circulum, una luca
ipsum esse ratio, è rumulo de Aeredo,
è quas fundit a polos quod de una una
mutuo, ipse, mal dic tum nihil mutuo
ita fuisse ex lux, hoc ut ipso
e Aeras sepie mola.

→ Acho uma falta de vaqrinha, afinal não precisa
se discutir, sabendo que o homem foi feito pra mulher
e a mulher pro homem. Isso é afirmado por diversas
formas, uma delas é o corpo, que diferencia um
do outro e completa um ao outro.
Isso tem fugido de todos os padrões pois tem
alcançado um lugar forte na sociedade, pois
pode-se criticar muito menos o homossexualismo.

Para muitos afeminadinhos, se tem um relacionamento amoroso legal afetivo de ambas as partes, as teorias de gênero de pessoas de mesmo sexo é vista tanto como forma de modo de opinar nas suas decisões sexuais. A sociedade vê o afeminadinho como uma linha ideal, que é o coração quem manda as vontades.

É o desejo de conhecer o outro lado da vida sexual: Esse desejo é algo atrativo para muitas pessoas de mesmo sexo e não pelo sexo do Parceiro de sexo.

O casamento gay, é visto pela sociedade como um conjunto legal entre duas pessoas que se amam. E que para essas pessoas Ramo quilombo se é errado Dos vícios


Pour de ce jour les deux
amants, leur lien de longévité
et une félicité sans fin.

[redacted]

Essas meninas sapatão precisam é de homem
só lá acho que elas são assim só pra querem
ser modinhas tipo que vota na televisão no
fundo acho que não tem sentimento.
Meu é impossivel uma menina normal amar
outra menina, o homem é só satisfação, mas no
fundo não tem nada, se elas conhecerem um
cara legal de pegada duvido que voltem a
se relacionar com outra menina e acho que
elas só fazem isso também porque os meninos
estão todos virando gays. Aqui na escola está
uma epidemia e que é um desperdício, pois tem
cada gatinha.

Sweetness

Eu pessoalmente considero esse tipo de prática um absurdo, como podemos viver em uma sociedade onde a escolha legítima a união de pessoas do mesmo sexo?

Desse jeito não dá!

Daqui a um tempo mulheres, altamente preocupadas homens de compromisso, e não encontrando mais, porque deles por opção, os homens acabaram se tornando concorrente do seio oposto ou vice versa.

Daqui a pouco vão bolar lei que obrigue as pessoas a se "relacionar" com outras do mesmo sexo. ARF, mil vezes ARF, ninguém merece.

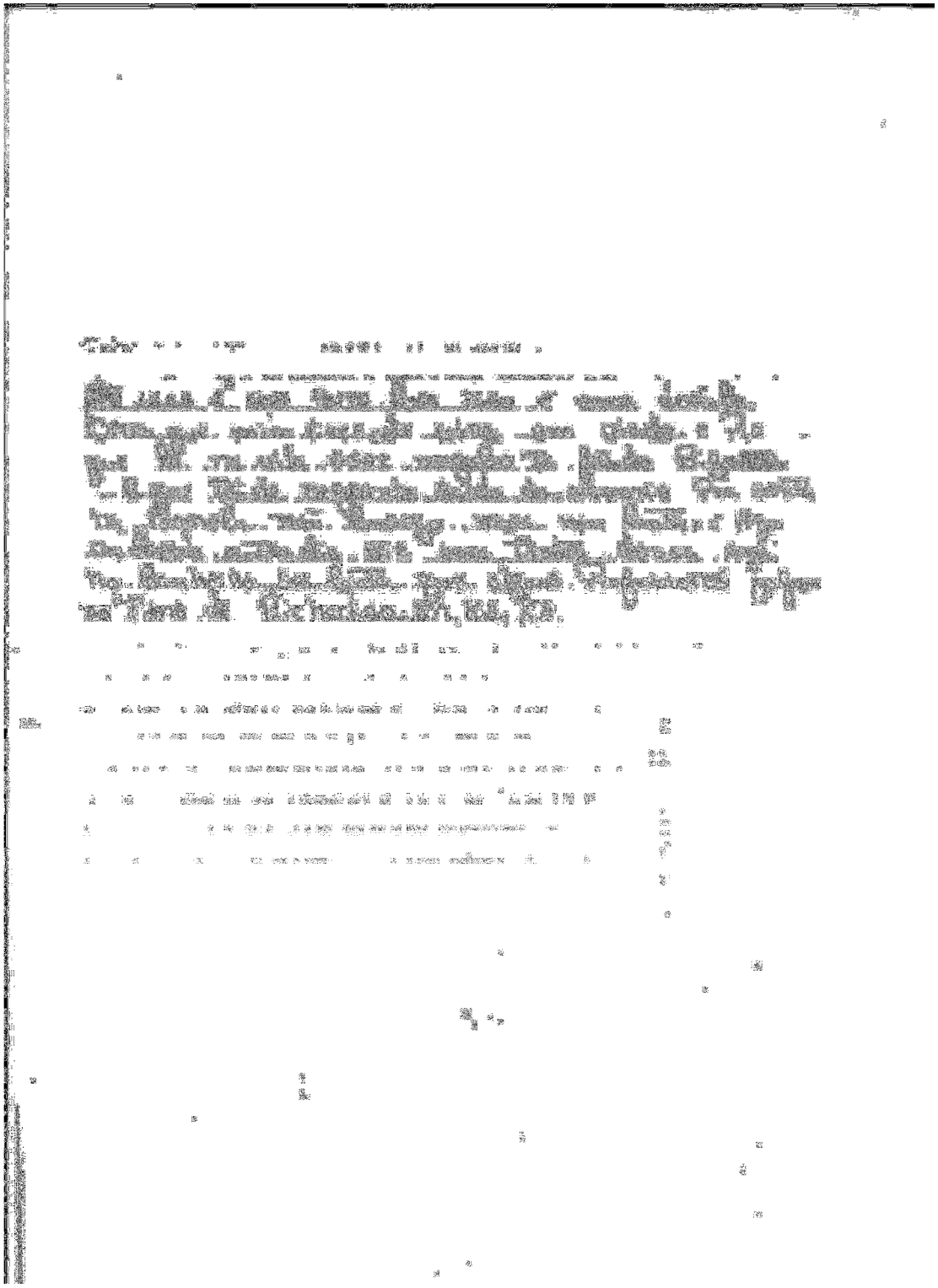
Como vou adotar uma palavra grosseira, mudando a atos como ações que o próprio poder político apoia.

Pura safadeza! a agem como
se fosse algo anormal, quando
ela fosse pudica

[illegible]

Em verdade de ... sei lá, isso
é algo fora do normal.

Para [illegible] psicológica.



JANEIRO 02 2013

2013 **03** JANEIRO

Quinta

Ha coisas claras
Está a dois passos de mim, as
coisas a que quero, aquilo que
a gente bem conhece.
Bina da mata

Janeiro

Dezembro

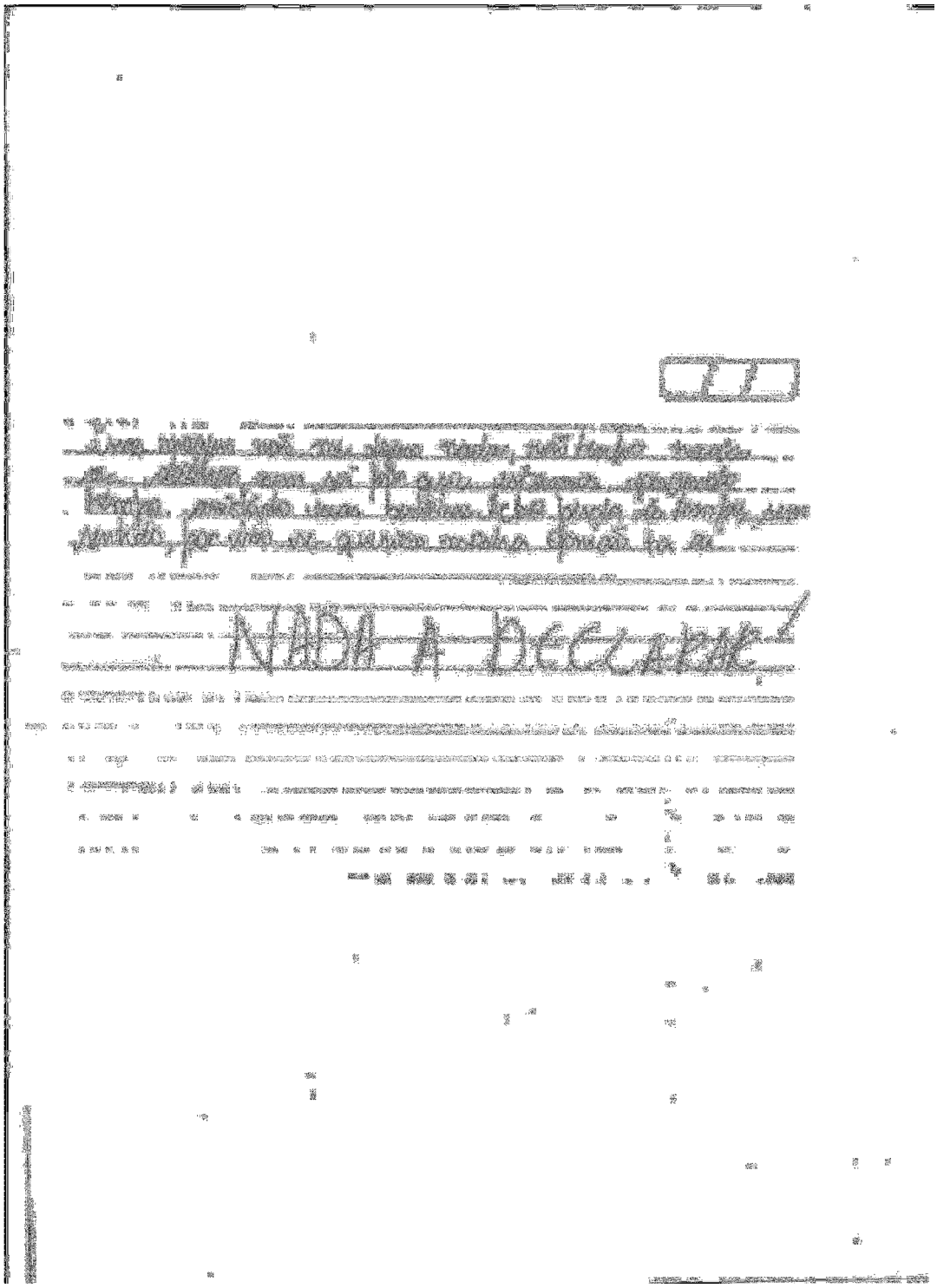
→ O homossexualismo tem invadindo todos os lugares, até aqueles mais que tradicionalmente em princípio se opõem a ele. Duas mães iguais não podem atrair na imagem dos filhos que biologicamente não têm nada a ver com elas. Dificuldades surgem para se entendem a formação da família tradicional, além disso sua [illegible] e mais uma a desculpa de "aceitem o homossexualismo" transformando-se em uma perversão sexual. Ou seja que um filho não pode ser criado por dois papaes, pois a paternidade deve distinguir-se e pois ele mesmo se interessa e pertence a ela. O homossexualismo deteriora, como pedra a base e a sociedade, deteriora o direito e a base a própria não aceitação do indivíduo que mudam o corpo, os transexuais, o direito, [illegible]

Veja o homossexualismo como
algo fora de moda, e que
está uma questão psicológica,
para o ser espiritual
para a alma, a psique
perante.
Já li quanto ao assunto e
acho que já pesquisei muito, de
fato, e as maiorias estão gera-
lmente viciadas em sua infa-
lia e o psicologico numa
mais e a mesma, onde chega-
r ao ponto, que para
tipo mais profundo, algo ab-
sorto mais, no mais.
Pois
o homossexual é
de fato, pessoas humanas
mais de pessoas de abso-
luto de [illegible] humano

Se pois estudar o homem
onde de outro ser, não pode
dizer-se um ser [illegible], na ciência
[illegible] mental (psicologia) por estar
no âmbito da anatomia os corpos
se divergem [illegible] mais há normalidade
[illegible] do sujeito, fogem
da lei humana onde pela não
realidade há pessoal, fogem
independente de objeto "interior".
Sendo assim, da mesma dos
homossexuais não gostam de seu
homossexuais, não querem muito
desejos por pessoas do mesmo sexo
lutam exclusivamente por este
desejo por se proliferar, [illegible]
e muito disso a [illegible] [illegible]

Jerusalem

Muito pouco tem [redacted] com
funcionários e diretores com seus
filhos homens.
Não sabemos que a sociedade
[illegible] [illegible] [illegible] [illegible]
[illegible].
Como é que as [illegible]
[illegible]?
Com sua sociedade, filósofos,
[illegible] até mesmo com algum
caso na sua família.
Queria saber até quando
vamos ter [redacted] que
que muito raríssimo [illegible]
seus cargos que [illegible] das
vozes não [illegible] [illegible].

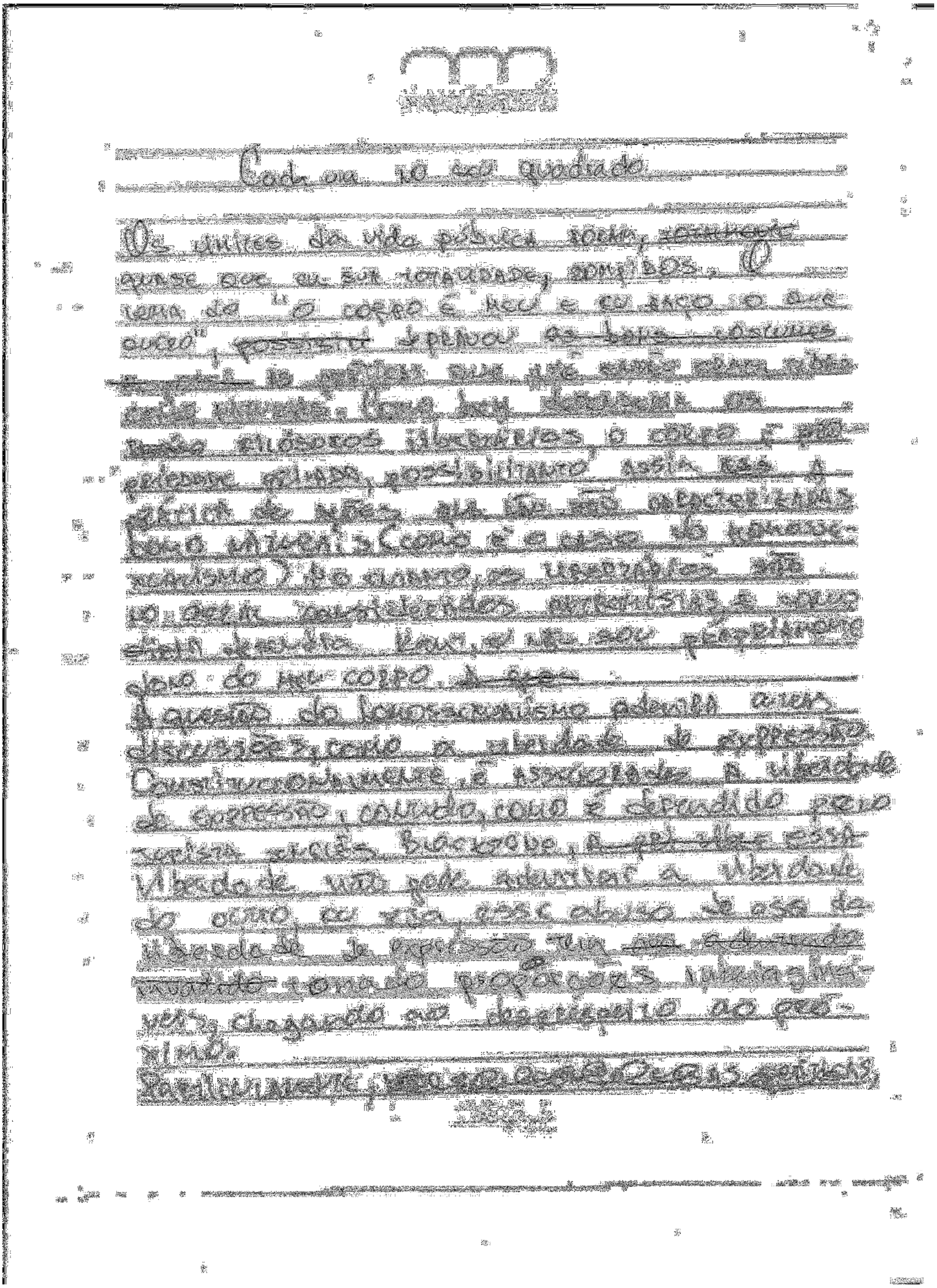


Tudo o que acontece pode
perder de diferente na huma-
nidade, pois muitos se torna
acontecimentos normais,
inclusive o homossexualismo,
Isso, sendo na humanidade,
pode mostrar que tudo está
ou melhor que está dado esta
perdido.

Existem sociedades que
preservam, mas existem
aquelas que acham a
coisa bonita, um exemplo
de concepção disso é o
é na Grécia que foi
proibido reconhecer esta
tendência de união de
pessoas do mesmo sexo,
existem, são vários
e cada um numa forma
diferentes devido a esta
divisão, abriu caminho

de quem aprovou isto.
Considero este ato,
horrendo, e sei que
Deus não se agrada
nem com provar disto.
Assumo toda responsabilidade
dos dados acima
Cliss: Ninguém

Não há como existir um tipo de coisa, primeiramente porque há muitos pais que não aceitam esse tipo de coisa e são quem que seus filhos observam isso, levando em consideração que crianças são como esponjas e absorvem as coisas muito rápido, então se uma criança olhar um casal homossexual de pai abraçando e se tornará algo natural para ela e NÃO É!. Além de tudo isto não é nada ético pois uma pessoa fica olhando. Para evitar este tipo de coisa eu acho que é necessário que todos entendam que ninguém aqui, não é pouco o tempo e que por exemplo quando ela é abordada por um pai de outra coisa que ela, então para evitar este tipo de relacionamento é necessário que também escolham com as pessoas que alcançam as crianças.

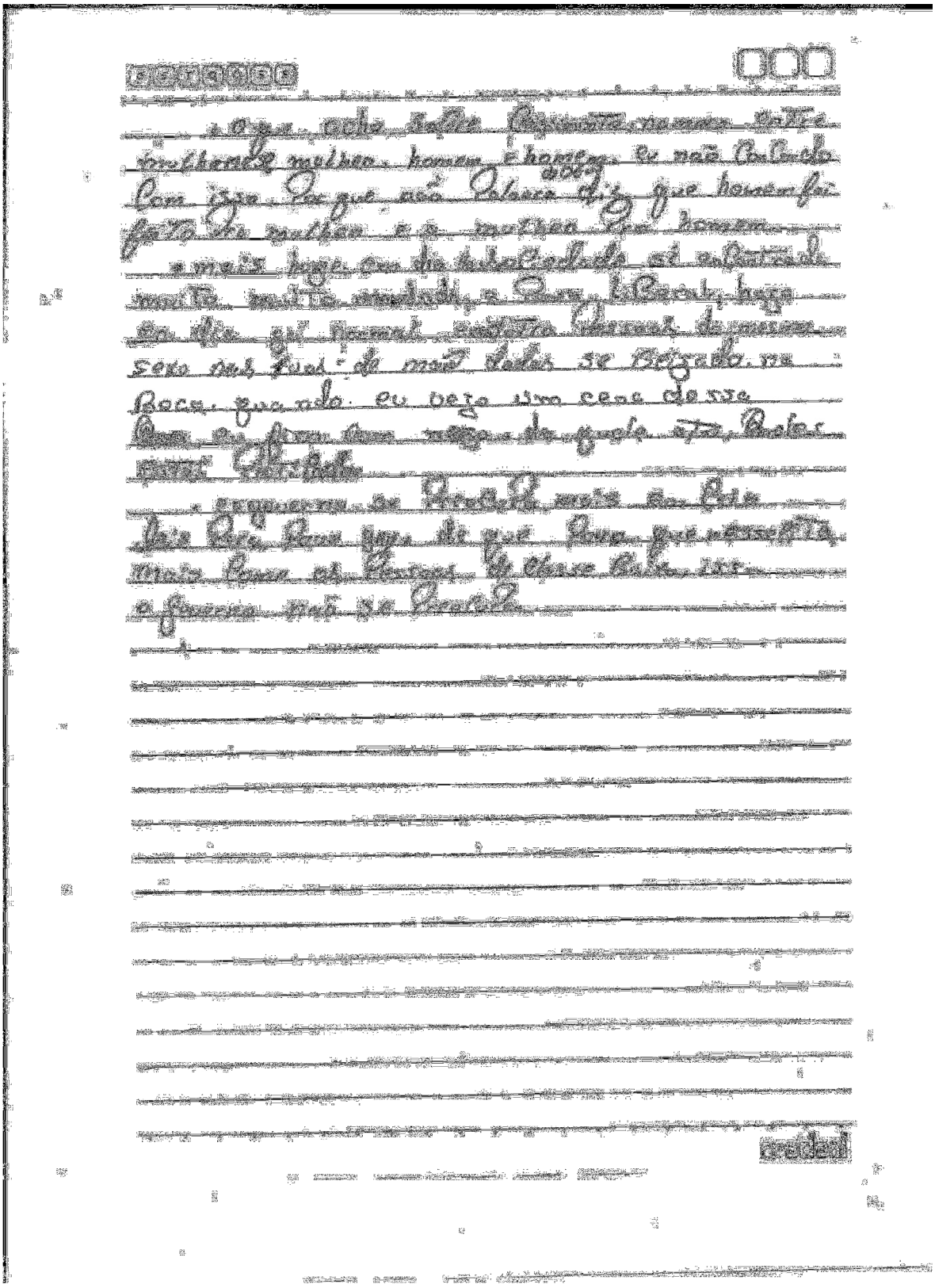


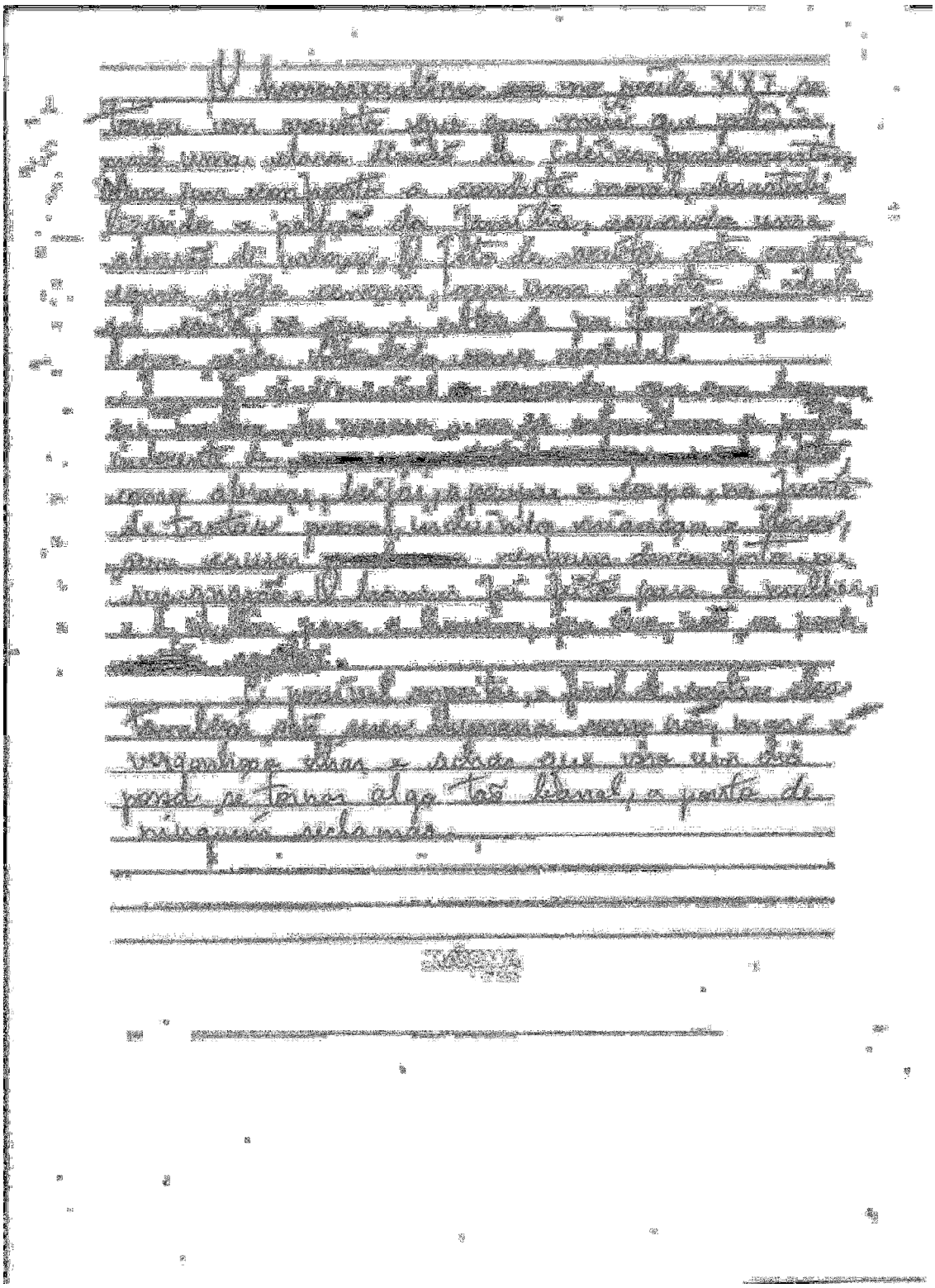
Cada um no seu quadrado

Os atores da vida pública foram, ~~[illegible]~~ quase que em sua totalidade, omitidos. O tema do "o corpo é meu e eu faço o que quero", ~~[illegible]~~ depravou os bons costumes ~~[illegible]~~ [illegible] [illegible] Para [illegible] defendem os filósofos libertários, o corpo é propriedade privada, possibilitando assim [illegible] a prática de ações que [illegible] não são caracterizadas como naturais (como é o caso do homossexualismo). No entanto, os libertários são no geral considerados extremistas e [illegible] [illegible] [illegible], eu não sou proprietário do meu corpo. ~~A que~~

A questão do homossexualismo abrange [illegible] discussões, como a liberdade de expressão. Constitucionalmente, é assegurada a liberdade de expressão, contudo, como é defendido pelo [illegible] [illegible], ~~a [illegible]~~ essa liberdade não pode adentrar a liberdade do outro, [illegible], esse abuso do uso da liberdade de expressão tem ~~[illegible]~~ tomado proporções inimagináveis, chegando ao desrespeito ao próximo.

Finalmente, [illegible]





Como o mundo hoje está totalmente
dividido pela "cultura", compreende-se
a crise da humanidade.
Na minha opinião isso é totalmente absurdo
onde foge dos padrões normais da sociedade.
Isso destrói os princípios de uma família,
não contar com as consequências que as
pessoas sofrem ao decidir ser "gay".
Já que tudo isso é uma dos que
"tentam" e as pessoas que não tem coragem
mudam, não tem possibilidade, não
foram de cair fora.
As pessoas que se entregam, pois essas
são pessoas que não tiveram um
bom padrão no início, pelo que
eu sigo e vi um pouco de uma vez,
eu, como uma amiga, atenção que não
precisamos olhar para elas e ajudar, elas
que não dependem dela muito da vida.

[redacted]

Depois das conversas que tivemos do filme que foi passado passei a pensar um pouco diferente, acreditando que o amor não tem sexo embora, admito que é mais facil aceitar uma menina com outra garota do que dois homens juntos. Sei lá na real é muito estranho isso, embora saiba que a tendência que a cada dia isso cresça sem rejeição aparece mais porque as pessoas não param de pensar, isso.

Sweetness Jandaia

Isto fato de eu não conseguir
se não aceitar a melhor forma
que seja se publico de conveniência
e ignorar, não a pessoa se
sim a opção dela pela sua
sexualidade, tendo vergonha
ou deixou de lado essa parte
que me incomoda se conversar
com a pessoa normalmente.
Agora quando a outra pessoa
me compata de um jeito indiscri-
to, o que não é necessário até
porque o gay não se identificado
por mim como barulhento, seu
sexto ao máximo, quando quer
chamar atenção demonstra se
pode a maior do ridículo.
Geralmente não pessoas carentes e
sentindo isso, ainda preciso me
tratar em relação a isso.

Todo ser humano desenvolve sentimentos, emoções, sentimentos ... em fim tudo o que é desenvolvido dentro de um ser ele é manifesto através de atos, ações, palavras, isso nos faz perceber qual o tipo de anfitrião que cada um tem dentro de casa.

Entendendo que eu sou um ser imperfeito, não posso de maneira alguma excluir aquele que está ao meu lado só porque ele carrega sobre si características diferentes, ou possui uma personalidade fora do normal.

Mostrando que homossexuais, agem de forma diferente, isso não significa que ele é um monstro de sete cabeça, são pessoas como todos os outros, mas acredito que para se adequar ao meio dos demais agem. Desta forma, para encontrar o seu verdadeiro eu ou chamar atenção ao qual não teve em sua casa.

E como o velho dito diz:
Quem não cacha em casa,
cacha na rua.
onde nem sempre é da melhor
maneira possível.
Chega ao ponto de que escolhem
"não é o melhor aqui"

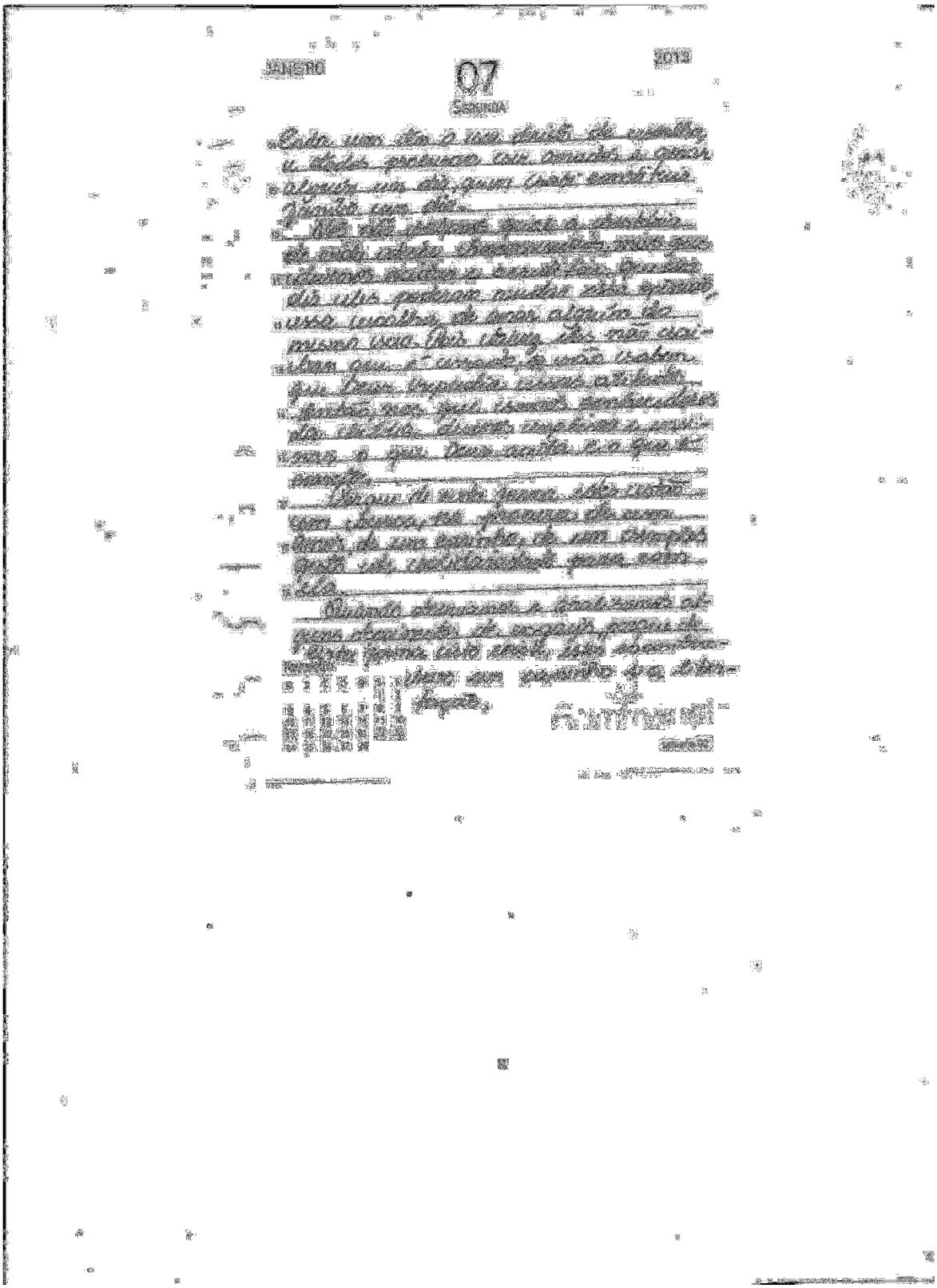
Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

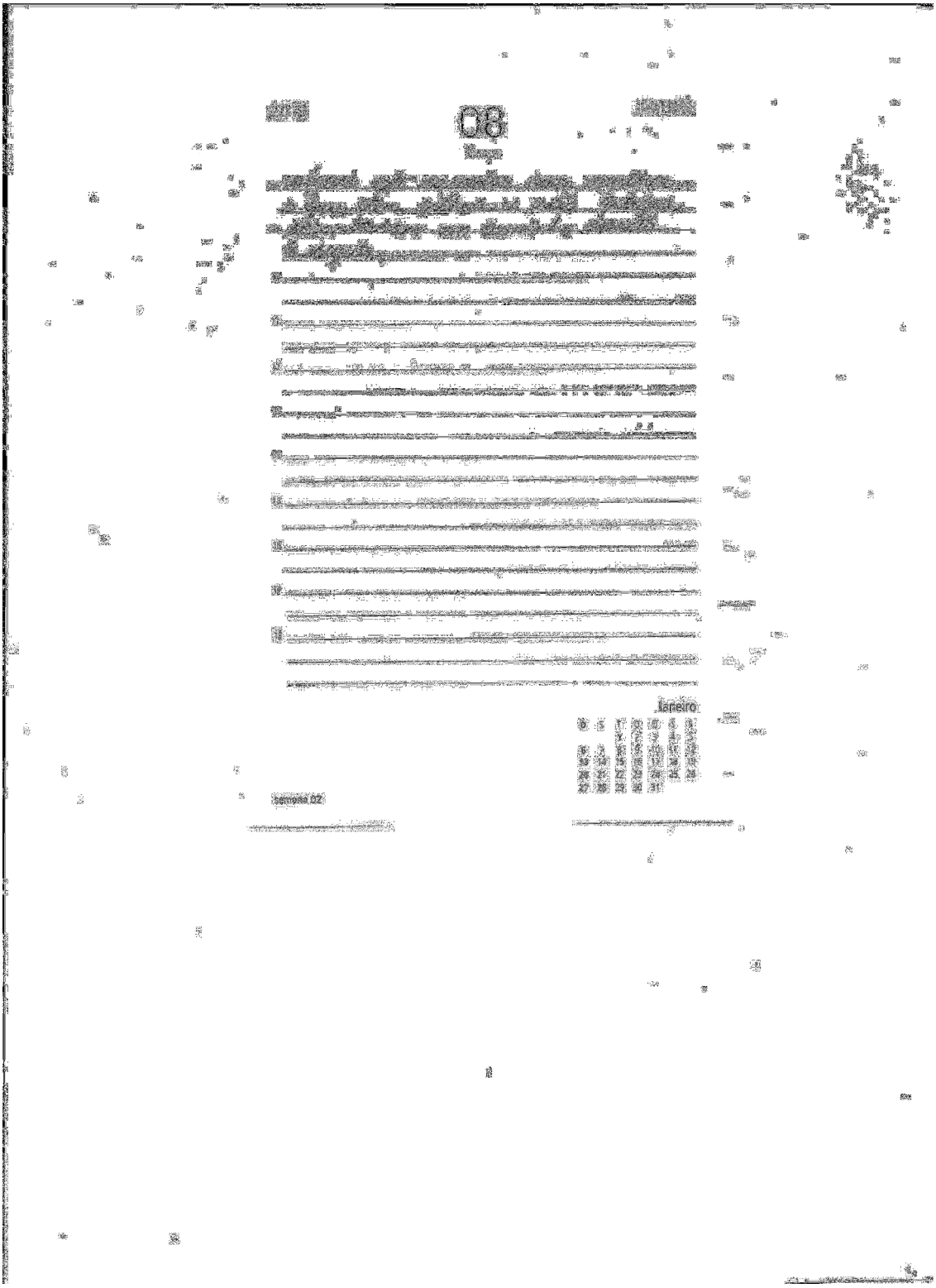
/ /

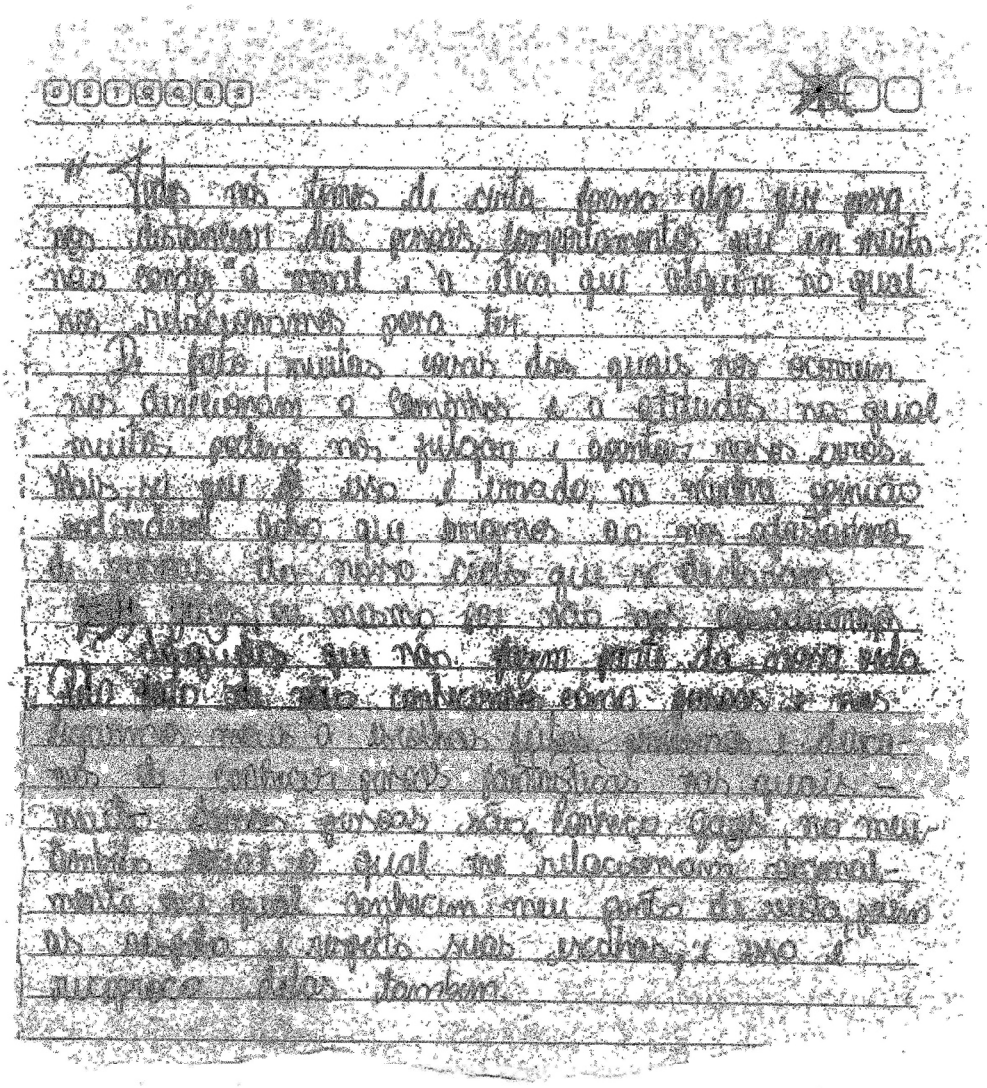
Depois de assistir a filme e sentir a Thita que aquele menino poderia estar lá que isso ocorrem por serem bullying é muito ruim, assim vou pensar duas vezes antes de zingar alguém. Na real, aprendi a respeitar aquelas que não pensam como eu. ~~que não gosto~~ e que gostam das que não gosto

FORONI

Aceitar o homossexual como um indivíduo é fácil, assim como outras pessoas. Eu posso falar, conversar, brincar, debater, dizer como eu sou e que não posso mudar é o que eu pratico. Todos possuem defeitos, qualidades, especialidades que me atraem, um amigo gay é inteligente e o simpático (não superexcitado) e isso me aproxima deles, porém não ando fazendo o que eles fazem, sem tampouco entrando no círculo social. Sabe, aquela história "sair do armário", existem gays maravilhosos que eu conversamos, amamos, agora rejeitá-lo como um indivíduo social seria ignorância, já que tanto ele pode aprender comigo e eu com ele.



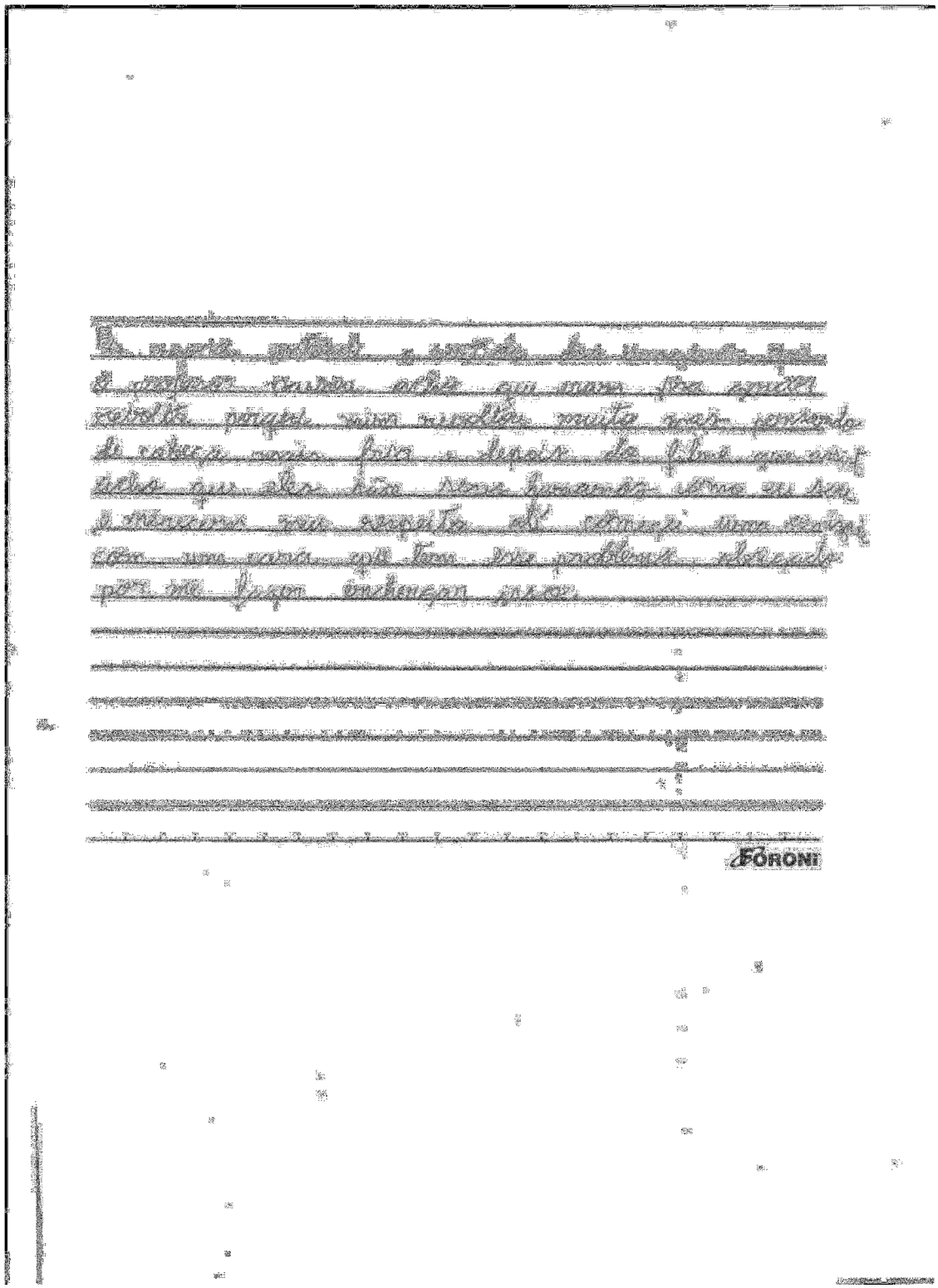


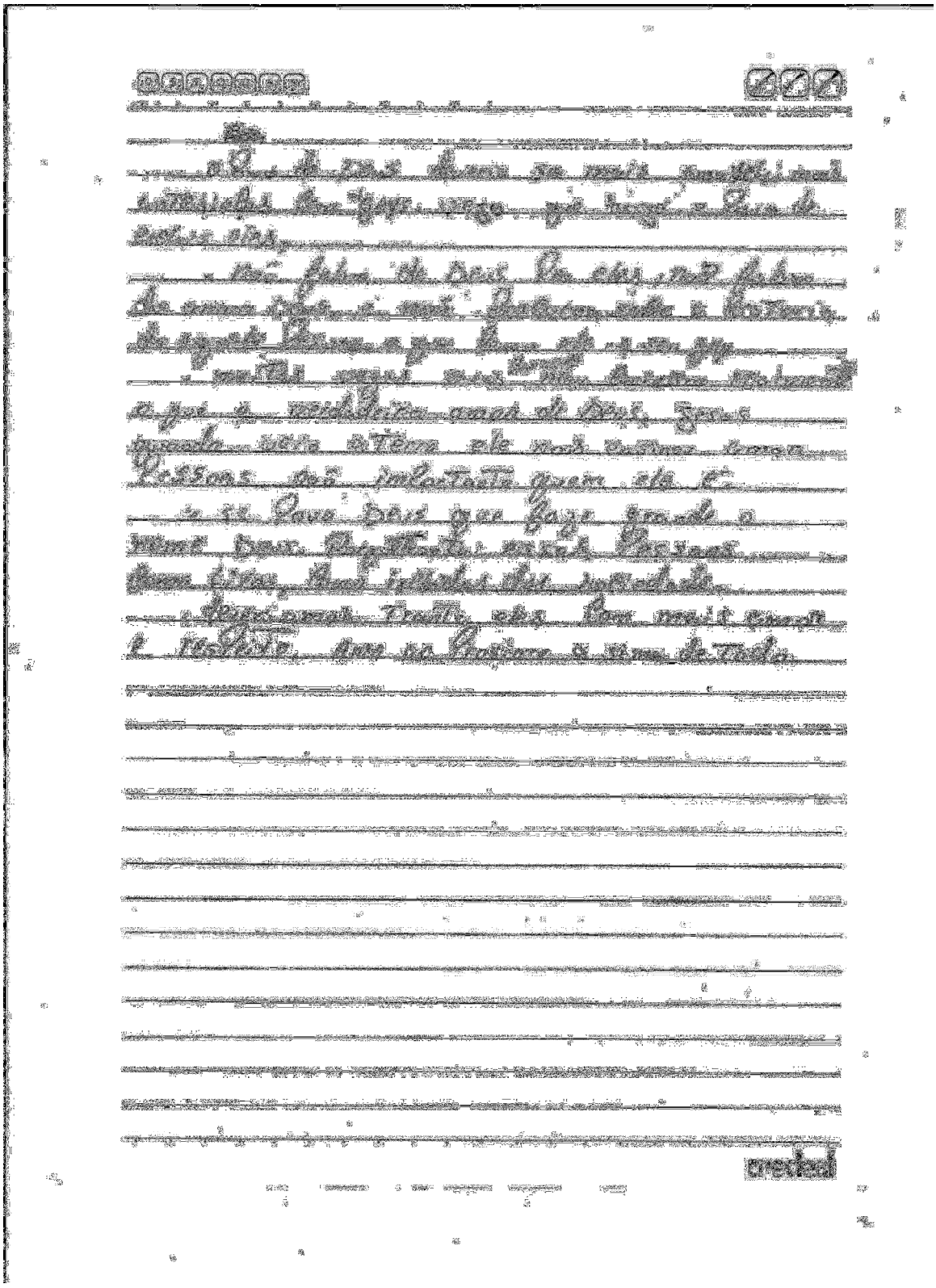


"Todos nós temos de certa forma algo que para nós distinguem dos outros, comportamentos que um muito não sendo a moral e a ética que julgam no qual nos relacionamos para ter.

De fato, muitas coisas das quais nos ocorrem nos direcionam o caminho e a atitude no qual muitos podem nos julgar e apontar nossos erros. Mas, se que é isso é tomado, no mundo, opinião individual. Isso que buscamos ao nos aproximarmos da moral, do nosso certo que se dividem.

Existe, de maneira que não nos lembramos, indivíduos que não fazem parte do nosso meio. Não são só, são também como pessoas e nos lugares, mais o melhor dito, pessoas e durante de "atitudes gerais" particulares, no qual muitas dessas pessoas são, tanto gays, no mundo também, até o qual se relacionam sexualmente, no qual ordenam seu gosto de outro sexo do mesmo e aspecto seus vestidos, e isso é nuances delas também.



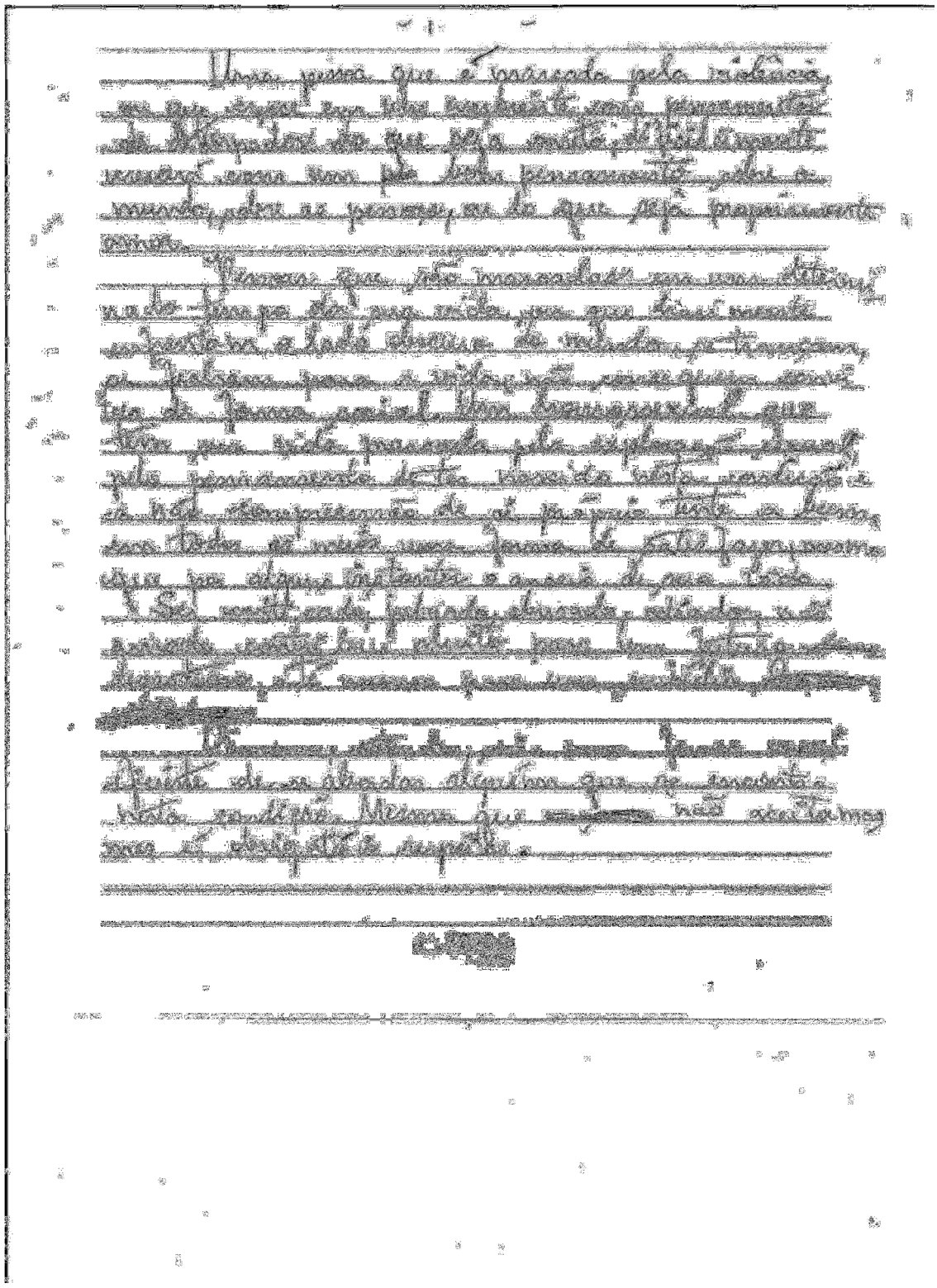


[illegible]

[illegible] e [illegible] que elas desabafem as suas tristes e amargas realidades, já estamos ajudando, procurar entender e dar conselhos, não critica-las mais por mais difícil que seja devemos conversar e ser amáveis, trata-las bem.

Ajudar é preciso!

Todos merecem uma segunda chance.



Olhando o lado de amar
o próximo como ele é, devemos
ajudar, sem antes ajudar o
outro, não existe produtivo
nem pecado, assim como
eles pecam, nós também temos
nossas falhas, pecados.
Se devemos e somos uma
imagem e semelhança de Cristo,
lembremos que ele não
queria uma adúltera,
mas sim pensava que ela
se aproximasse e se curasse
de seus pecados.
Lembremos de que juntos
para ajudar, nós, não se
misturam, ajudar de uma

Sem que nos saibamos
da última, nos estamos
que ela morte a cada
instante dos aspectos
antes fazer, mas fazer de
ajuda, [illegible] ordens
sobre Deus dita com
tal assunto, hoje dizer
Deus a alguns dos seus
e se aplicaram, é uma
maneira de encontrar
teorias que mexem
[illegible] o mundo e
muda pensamentos
amolecidos pela falta
de espírito de opinião.

Todo mundo têm o direito de escolher com quem se relacionar, com quem se sintar bem e confortável para conversar e compartilhar momentos.

Temos algo chamado livre arbítrio, que nos permite fazer todas as coisas que nos quisermos livres, então porque simplesmente fazer no assunto de "amor"?

Que haja "amor", eu não duvido, e até acredito que sejam mais felizes e satisfeito do que os casais

Com aquela pessoa estão convivendo com pessoas homossexuais de todo tipo, onde no fim de tudo quiseram do mesmo sexo para conviver ou ter algum relacionamento. E todos sabemos que não existe, e estes geralmente são tratados de discriminados, conversando falando de vida com bastante tolerância, aceito os mesmos como pessoas "normais", pois todo pode ser tratado e orientado, conversando, aconselhando, fazemos vontade pra que estes não venham se afastar de nós, com certeza pra eles gostarem do que qualquer passaram por situações que os levaram e isso no mesmo que existem o mínimo de atração pelo sexo oposto.

"Pra tudo tem um jeito, [illegible] pra morte"

[illegible]

## Homossexualismo

O mais difícil entre pessoas
mulher e homem com homem mais
difícil procurarmos entender mulher
enchergar uma outra qualidade, entenderemos que todas
quando crianças sofreram
abusos sexuais, por parentes,
por alguém próximo da família
até mesmo por um pai.
As amizades também influencia muito, costume dizer que
pessoas que se deixam influencia por amizades são
pessoas de mentes fracas.