

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

| | |
|---|------------|
| Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação | 233 |
| Nara Aparecida Peruzzo | |
| Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? | 251 |
| Norberto Mazai | |
| A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral..... | 270 |
| Odair Neitzel | |
| A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo..... | 289 |
| Dionei Martello Francisco Fianco | |
| A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> | 311 |
| Marcelo J. Doro | |
| Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo | 330 |
| Marli Teresinha Silva da Silveira | |
| Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento | 354 |
| Diandra Dal Sent Machado | |
| Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ... | 373 |
| Renata Maraschin | |
| A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa | 397 |
| Enrique Sérgio Blanco | |
| Formação inicial de professores: capacidades ou competências? | 418 |
| Catia Piccolo Viero Devechi | |
| Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades | 440 |
| Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi | |
| Sobre os autores | 465 |

Primeira parte:

Bases conceituais da
formação



Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel

Hans-Georg Flickinger

Introdução

O destino do sistema educativo depende não somente da definição dos objetivos a serem perseguidos. O sucesso dos projetos pedagógicos depende, igualmente, em larga escala, da escolha do *caminho adequado* à sua implementação. Quando se conjectura acerca desse caminho, a questão é encontrar a fundamentação precisa em que ancorar o entendimento, para que este nos leve a conhecer com clareza o caminho buscado.

Como anunciado no título deste capítulo, nossa tarefa consiste em lançar a *hermenêutica filosófica* como fundamento cognitivo apto a nos indicar o melhor caminho à implementação da ideia da formação humana na práxis pedagógica. Antes de fazê-lo, porém, importa distinguir o papel específico da hermenêutica filosófica na elaboração do saber em geral. Temos de precisar, antes de tudo, a sua posição frente ao *positivismo*. Para tanto, é preciso apontar, desde logo, ao equívoco de um entendimento, que vê na hermenêutica um método filosófico entre outros. No intuito de desmascarar este equívoco,

nós iremos no encalço de argumentos capazes de trazer à luz a importância da hermenêutica filosófica na implementação da formação humana, considerada como o fim pedagógico por excelência a buscar.

A “disputa do positivismo” – uma reminiscência necessária

Desde a segunda parte do século passado, os debates sobre a fundamentação do conhecimento científico veem na hermenêutica filosófica uma crítica direta do assim chamado *positivismo*. Sabemos que, em suas múltiplas correntes, o positivismo epistemológico embasa o conhecimento científico numa série de princípios exclusivos. Entre estes, destacam-se: a validade do método lógico-formal, a transparência das regras de procedimento, a primazia da experiência empírica, a orientação exclusiva por fatos e a intolerância em relação a contradições e ao pensamento dialético. Segundo todos esses princípios, caberia ao conhecimento, no sentido puramente científico e objetivo, a legitimação do saber verdadeiro. Com isso, se estaria recusando todo o tipo de pensar metafísico-interpretativo como caminho na elaboração do saber. Para dar conta disso, remeto aqui à assim chamada “disputa do positivismo”, registrada nos anos 60 do século XX (Adorno *et al.*, 2017).

De fato, historicamente, nas suas diversas feições, o positivismo científico teve enorme sucesso no que se refere ao entendimento da constituição e das leis da natureza. Sua marca principal é a busca de dominação da natureza e de sua submissão à vontade humana, com base na pressuposição da soberania da razão humana sobre o mundo que a cerca. Quem imprimiu tal orientação ao conhecimento foi sobretudo a convicção de Francis Bacon (2014), segundo a qual o homem deveria forçar a natureza a dar respostas às questões colocadas por ele.

Sem dúvida, devemos a este método os grandes avanços verificados nas ciências naturais. Não surpreende, ademais, que o sucesso da opção positivista, no sentido de uma pretensa dominação da nature-

za pelo homem, atraísse também as ciências sociais e humanas. Pois, adotando os princípios positivistas, tais ciências acreditavam poder dar às suas próprias investigações o mesmo fundamento objetivo e aparentemente seguro. O auge alcançado pelas ciências sociais, na valorização dessa vertente epistemológica, encontra-se no positivismo do sociólogo francês, Auguste Comte (2016). Embora, inicialmente, o fato de as ciências sociais assumirem a postura dominadora em relação à natureza e à sociedade parecesse ser um mero efeito colateral do que se dava nas ciências naturais, as consequências dessa escolha mostraram-se desastrosas. Pois, como logo se viu, o gesto dominador passava a determinar tanto a definição dos objetivos quanto o procedimento metodológico das ciências sociais e humanas; a ponto de o positivismo alcançar o pleno reconhecimento enquanto diretriz epistemológica do conhecimento em geral.

A partir daí, a validade do conhecimento científico dependeria da manutenção do procedimento prescrito. Diante dessa dinâmica, é natural que o positivismo tivesse, entre outros, despertado também a curiosidade da pedagogia, deixando-se nortear por ele em suas discussões acerca da base científica da práxis educacional. Não demorou muito para que o positivismo passasse a exigir também dela o seu pleno reconhecimento como plataforma metodológica. Verdade é que, nesta área, a discussão sobre os princípios pedagógicos comprometidos com o positivismo foi-se tornando cada vez mais intensa, devido à verificação objetiva de seus limites. Salientava-se, aí, a ignorância demonstrada pelos princípios positivistas em relação às condições sociais da vida humana. Não é de admirar, por isso, o fato de aqueles teóricos, que, em nome do progresso, pleiteavam em favor da submissão do campo educativo à racionalidade objetivadora do positivismo, tivessem sem o querer desencadeado uma revitalização de opção pedagógica oposta. Opção que, desde o século 18, vinha já reclamando a primazia da *formação humana* como objetivo por excelência da educação. Enquanto os “positivistas” viam na luta pela ideia da “formação humana” um

desperdício nos investimentos tanto materiais quanto pessoais, além de imprecisão na fundamentação do conhecimento, os “humanistas” contestavam o espírito puramente científico, devido ao fato de perder de vista o processo educativo como campo de experiências sociais e interativas. Antes, porém, de passarmos a caracterizar os problemas, que esse conflito vem, desde aí, causando, precisamos voltar o olhar em direção ao núcleo epistemológico que subjaz a cada uma dessas posições opostas: a *positivista* e a *hermenêutica*. Para pô-las à luz, recorrerei a um texto de Hans-Georg Gadamer, essa “eminência parda” da dita “hermenêutica filosófica”.

Em 1994, então com 94 anos de idade, o filósofo proferiu uma palestra na Universidade de Bamberg/Alemanha, sob o título de: “Da palavra ao conceito” (Gadamer, 2000a). Afirmando, de início, que o título escolhido apontaria a “um tema apropriado da filosofia e da hermenêutica”, Gadamer o ampliou, a seguir, no intuito de recuperar os aspectos perdidos de vista pela abordagem cientificista, acrescentando-lhe a seguinte explicitação: *a experiência social da linguagem e do diálogo vivo*. Cito: “Não apenas da palavra ao conceito, senão, igualmente, do conceito de volta à palavra” (Gadamer, 2000a, p. 15). Com este acréscimo, o filósofo propunha-se uma correção do cientificismo moderno, concentrado no positivismo. Sua proposta apoiava-se no fio epistemológico que marcaria, segundo ele, a história da filosofia ocidental desde as suas origens, no pensamento dos gregos, até nossos dias.

Resumindo: emerso/expulso da cosmologia clássica grega e tendo perdido a confiança nas certezas prometidas pelos dogmas teológicos da Idade Média, o homem ocidental teria sido obrigado a procurar um novo fundamento supostamente seguro e irrefutável para o saber. Uma procura à qual o iluminismo intentara, sem muito sucesso, dar uma resposta. A primeira parte do título dado por Gadamer à sua palestra – “Da palavra ao conceito” – alude a essa passagem histórica e expressa muito bem a maneira de como o desafio teria sido trabalhado.

A legitimação e a defesa do saber dadas pelo Iluminismo passavam pelos critérios da razão humana. Ela, a razão, havia sido a base e a opção garantidora da verdade nos resultados alcançados. Desde Descartes até Hegel, a filosofia passara a girar em torno à missão de entronizar a razão como garante do saber cientificamente legítimo, sendo que uma rede em si consistente de conceitos se encarregaria disso. Segundo Gadamer, a verdade dessa busca se teria embasado, por exemplo, na articulação conceitual *more geométrico* (Descartes) e na ciência da lógica (Hegel). Os critérios da razão teriam decidido sobre o alcance e os limites do conhecimento, e as dúvidas, por seu lado, levantadas segundo determinadas trilhas metodológicas. Pois bem, por mais convincente que a nova certeza pudesse parecer, ela contudo sofria de uma grande falha; a saber: tomada a racionalidade como pressuposição indubitável do saber, deixava-se de lado a *fonte sociocultural* de que o conhecimento se alimenta. Significa dizer que o caminho científico festejado pelo Iluminismo ignorava o material estranho à razão em que, em larga medida, os seus argumentos se apoiavam. Pois é óbvio que a vida em sociedade lança raízes no lodo irracional. Do que se poderia concluir que o caminho científico não se funda apenas em certezas. Mais ainda, que, por ignorar tal abismo nos seus fundamentos, ao se autoerigir como garante à verdade buscada no conhecimento, a razão humana se estaria apoiando apenas na fé que tem em si mesma. Eis, segundo Gadamer, a falha mais essencial da solução iluminista ao problema apontado.

Não levou muito tempo para que a falha fosse descoberta. Frente ao questionamento crescente quanto às possíveis influências de experiências advindas do meio social e da história, os defensores do positivismo se constrangeram. Eles, ou emudeciam, ou tentavam lutar contra a evidência de tais objeções à sua postura. Foram, porém, aos poucos sendo levados a deixar de lado tudo o que não coubesse na camisa de força metodológica da razão humana e da conceitualização da experiência, enquanto instância única de legitimação do saber. O

calcanhar de Aquiles do positivismo foi, na verdade, a insistência na separação entre sujeito e objeto, o fazer dela o dogma irrefutável em sua religião da objetividade científica. Nós já dissemos, antes, ter sido frente a essa postura intransigente e limitadora que, dentro da pedagogia, renasceu então uma opção inteiramente oposta àquela defendida pelo positivismo. Vinda de longa data, essa outra tradição remonta à Grécia de Platão, o qual, nos seus Diálogos, faz da *experiência hermenêutica* o modelo ideal a seguir no aprendizado humano.

Dita hoje *hermenêutica filosófica*, ou *doutrina da compreensão*, essa experiência intenta corrigir as insuficiências do caminho cientificista defendido pelo positivismo. Foi mediante o convite de “voltar, igualmente, do conceito à palavra”, que o filósofo Hans-Georg Gadamer reagiu, naquele momento, à história da repressão positivista às experiências reais verificadas no mundo antes do avanço do pensamento a uma concepção racional-científica do conhecimento humano. Apontando as influências inquestionáveis dos ambientes e horizontes socioculturais no transcurso de cada vida humana, o filósofo faz deles os pressupostos imprescindíveis a fosse lá qual fosse a forma de conhecimento que se propusesse alcançar; ignorar tais pressupostos seria falsear o conhecimento, porque é no meio social e na história que ele se forja. Não dá para fazer do homem um mero observador desvinculado da realidade que aborda, já que ele é parte dela. Com esse passo de volta ao contexto pré-reflexivo imediato, de sua imersão no mundo, o sujeito da abordagem hermenêutica passa a tratar das causas que levam ao erro positivista. Chegados aqui, podemos já perguntar quanto a se haverá efetivamente uma concorrência de exclusividade entre a racionalidade científica e a experiência hermenêutica. Não seria, talvez, possível tratá-las como dois passos complementares na elaboração do saber?

Na palestra indicada, Gadamer esboça os seus raciocínios acerca da opção pela hermenêutica recorrendo sobretudo a experiências por ele feitas com a linguagem. O tema, aí, é a linguagem vista como

horizonte intransponível na gestação do conhecimento. Ao falar em tais experiências, ele pergunta: quem não há de, imediatamente, pensar na experiência da criança que aprende a falar? Pois, será sempre tateando à procura do sentido de cada nova palavra que a criança imergirá no mundo desconhecido da língua; mundo dentro do qual ela, falando, irá aprendendo a se movimentar, para nele encontrar o seu próprio lugar. A criança não toma, por certo, a linguagem como mero objeto de investigação; ela o faz como meio de mergulho e integração no mundo social, ou seja, como escavando no meio desconhecido, a que vai descobrindo pertencer e, por fim, a sentir enquanto intransponível. Isso acontece com cada um de nós. É no *meio da língua* que vamos crescendo e nos tornando conscientes de nós mesmos e do entorno; meio este em que o mundo se nos torna presente sempre na teia que a ele nos costura. Seria, pois, ingênuo afirmar que se “domina” a língua, quando é ela a tecelã dos *nós* que nos “tecem” nas malhas do mundo. Uma outra experiência elucidativa dessa tessitura dá-se no trabalho de um tradutor, quando busca transpor o sentido de um texto da língua materna ao território estranho de outra língua. Aqui, porém, é o laço dessa tessitura que arrisca desatar, na invenção de outros *nós* dela até aí desconhecidos... Eu não investirei adiante, contudo, no aprofundamento desses dois exemplos. Mais oportuno, no atual contexto temático, é procurar diferenciar o papel de dois conceitos-chave, vinculados à questão epistemológica: o do *conhecimento* e o do *saber*.

Quando se diz *conhecimento*, pensa-se de imediato em conhecer algo ou alguma coisa até aí desconhecida. Diz-se “conheço isto e aquilo”, “conheço o tema”, etc. Mesmo no caso de uma relação autorreflexiva – no velho “conhece-te a ti mesmo” –, o conhecer segue o modelo que indica algo *outro*, que não o próprio sujeito que fala (Pothast, 1987, p. 15). Tal construção da fala dá a entender, ademais, que *conhecer* significa dominar o objeto ou o assunto em questão. Para que tal domínio se realize, o processo de conhecer aplica regras racionais impostas e reconhecidas de antemão. É devido ao respeito de tais regras que se

garante validade objetiva ao conhecido. Além disso, o seu uso permite que cada um consiga controlar e repetir a experiência e o resultado nela alcançado. Visto assim, o *conhecimento* é um conceito tipicamente positivista, que, sem dar importância à postura da pessoa envolvida e mesmo sem excluí-la a qualquer preço, apoia-se na certeza dos fatos e faz valer o critério da objetividade.

No que diz respeito ao segundo conceito referido, isto é, ao *saber*, a linguagem cotidiana indica algo diametralmente oposto ao que se passa em relação ao conceito anterior. Ao dizermos “eu sei” ou “tu sabes lidar com este problema”, estamos remetendo tacitamente ao potencial individual do sujeito da frase, à sua pessoa. A uma pessoa considerada *sábia* atribui-se uma competência de espírito e uma disposição intelectual pessoal; não importa o referencial concreto do “saber” a ela atribuído. Ainda que tenha sua origem em amplas experiências objetivas, a sabedoria é um atributo qualitativo, expresso na postura pessoal de alguém. Muito diferente do que caracteriza o conhecimento do objeto e sua verdade, a sabedoria é a característica por excelência de quem se abre a outras posições, dispondo-se a corrigir, se necessário, as próprias convicções. É *sábia*, portanto, a pessoa que se dá conta de sua inserção em um ambiente por ela não dominável de todo. Pois bem, é justamente nesta postura que se reconhece o núcleo da experiência hermenêutica.

No breve recurso à linguagem, apresentado anteriormente, buscamos exemplificar um tipo diverso de postura científica em relação àquela do positivismo: se este tem por modelo o modo de aplicação de regras de antemão confirmadas, tidas como condição suficiente para legitimar o cientificamente correto, aquele referente à postura hermenêutica indica a preocupação com o cenário sociocultural e a interpretação das experiências vividas, tomando-os como constitutivos na elaboração do saber. Podemos falar, no primeiro caso, do caminho *positivista* ou *cientificista*, construído e garantido pelo domínio da razão objetivadora; e, no segundo, do caminho *reflexivo*, que leva em consi-

deração e interpreta o horizonte marcado por condições vitais pré-racionais na elaboração do saber.

Volto-me agora à *experiência da arte*, no intuito de apontar o vínculo entre esses dois tipos de conhecimento. Tal experiência é descrita por Gadamer, não só na sua obra mestra, *Verdade e método* (Gadamer, 1997), enquanto domínio exemplar da experiência hermenêutica. Importa, portanto, voltar-nos a ela, a fim de destacar as diferenças características existentes em relação ao tipo epistemológico que separa a experiência hermenêutica do conhecer daquela que define o acesso positivista ao conhecimento.

Recorro, para tanto, à situação que não raro se observa por ocasião da visita a um museu ou a uma galeria de arte. Passeando naqueles espaços, o visitante sente-se, de repente, fascinado por certa obra exposta. Detém-se à sua frente, sentindo como se ela o solicitasse, emitisse um apelo, que o leva a se entregar incondicionalmente à sua contemplação. A obra, porém, não se desvela no mistério que o apelo contém, recolhe-se em si como se aguardasse. Entregue ao chamado, o contemplador sente o sentido final do apelo escapar-lhe. E quanto mais se esforça em compreender o que a obra quer dizer, mais a sente esquivar-se. Essa experiência tornar-se-ia tanto mais inquietante, quando um especialista – um conhecedor de arte que talvez o acompanhasse ou estivesse ali de passagem – se pusesse a esclarecer a obra. O discurso racional de sua exposição, quanto ao desenho, ao uso das cores, ao contexto histórico em que emergira o quadro, à biografia do autor etc., na verdade, vai fechando ainda mais a compreensão daquilo que o atraiu, na obra, colando-o a ela, obediente à exigência que o galvanizou. A ponto de a magia inicial esvair-se, o condão se romper, a coisa agora objetificada à sua frente passando a exibir um aspecto banal, sensaborão. Que tipo de experiência é este, que recusa a precisão, o conceito acabado, o conhecimento, enfim, na acepção científico-objetificadora? Que experiência é esta, que vai na contramão de toda explicação racional?

Segundo Gadamer (2000a, p. 27), naquele primeiro acesso à obra, sua “presença misteriosa” é um desafio, “como que a oferta de um diálogo verdadeiro”. Dela vem um apelo, a solicitação de uma resposta, a que o espectador não consegue escapar. É ela que o questiona, exigindo resposta. O filósofo interpreta a relação entre o contemplador e a obra enquanto *diálogo*, provocado pelo que, frente a ele, solicita que busque o sentido do enlace entre ele e a pergunta. O sentido, portanto, quem tem de encontrá-lo é, no caso das plásticas ou do teatro, o espectador; no caso da música, o ouvinte. É sempre, porém, a partir do diálogo, do vaivém de perguntas e respostas, que emerge o sentido enquanto possibilidade. Não há repouso nessa contradança; a busca do sentido é um processo infinito. Com o quê, toda resposta é também provisória, pagando assim o preço de ocultar as outras possibilidades de sentido. Não se chega jamais a uma última certeza, no efeito duplo de um ininterrupto desvelamento e ocultamento de sentido.

Posso trazer uma analogia com o trabalho do escultor, que, segundo os gregos, extrai do material esculpido apenas uma das formas possíveis, a ser desvelada nele. Para confirmar essa experiência possível, recorro à tese defendida por Hegel (2002, p. 34), na *Estética*, quando escreve: “[...] a aparência da arte tem, sem dúvida, a vantagem de ela mesma, através de si, indica algo e aponta, a partir de si, para um espiritual, que, por meio dela, deve chegar à representação”. É, em todo caso, na interpretação da obra, sem que se tenha a chance de identificar o seu sentido definitivo, que está o mistério da experiência estética. Pois é tão somente no vaivém entre o próprio e o alheio que a obra é transposta/traduzida para dentro do horizonte do espectador. Trata-se, pois, de uma experiência que, indiferente a qualquer análise objetiva do que possa constituir a obra, desafia a pessoa a procurar, em si mesma, a causa de um misterioso estar sendo afetada/tocada por ela. É, na verdade, esse substrato imprevisível, emerso do encontro entre a obra e seu espectador, que se faz tema de reflexão contínua, ou diálogo entre ambos. E não se pode, aqui, falar em “causa”; o que pre-

cede à análise do objeto no sentido de um conhecimento positivo é um acontecimento incausado, a irrupção espontânea do encontro dialógico.

Tomado, assim, como modelo chave para chegarmos ao entendimento da experiência hermenêutica, o vir ao encontro da obra de arte leva-nos a compreender os seus aspectos principais: a disposição, no espectador, de se deixar desafiar; a importância de tomar o novo ou o outro a sério; a estrutura do diálogo que dá primazia à pergunta; a descoberta do alheio no próprio e o próprio no alheio; o desafio aceito de lidar com preconceitos; a ponderação dos argumentos. Estes os fatores centrais em ação na experiência estética, os quais se repetem na hermenêutica filosófica, numa espécie de eco teórico. Se quisermos, porém, descobrir sua real importância pedagógica, em especial na realização do projeto da formação humana, será necessário lembrarmos o lugar e o modo como a experiência hermenêutica dialoga, ela mesma, com o reino do positivismo científico.

À primeira vista, as observações acerca da experiência hermenêutica sugerem que haja uma concorrência intransponível entre ela e o método positivista do conhecimento. Basta lembrar que o positivismo insiste na aplicação de um procedimento normativo com resultados racionalmente conclusivos, ao passo que a postura hermenêutica defende um modo interpretativo aberto. Ainda assim, embora a tese de uma disputa de concorrência entre ambos prevaleça nos debates, isso não é bem assim. Se se tratasse mesmo de uma mera concorrência, uma das correntes se imporá à outra, tentando desqualificá-la: a alternativa seria, ou aceitar o método positivista, ou optar pela postura hermenêutica. Que examinemos, porém, o exemplo exposto da *experiência estética*, e encontraremos uma outra pista neste imbróglio. Pois, embora surpreenda, é justamente esta experiência que nos inspira a tese de que as duas vertentes epistemológicas representam não mais que os dois passos, aliás necessários a dar, no caminho em direção ao conhecimento. A saber, um primeiro passo a ser dado pela reflexão hermenêutica antes de todo tipo de conhecimento objetivo;

conhecimento este que, por sua vez, representaria o segundo e igualmente necessário passo, na busca do conhecimento.

A postura hermenêutica questiona e reage à insuficiência do positivismo; ela mostra que o saber verdadeiro não nasce e tampouco é construído única e exclusivamente à base de critérios objetivo-racionais. Contra uma tal ideia reducionista, ela insiste na importância da inserção natural do homem em ambientes e horizontes amplos, não domináveis por ele; horizontes tais como a linguagem viva, o ambiente sociocultural e o marco histórico, que geram a curiosidade, os desafios e interesses de conhecer o ainda desconhecido. É da disposição de se deixar solicitar que emergem as perguntas. Quanto ao puro positivismo científico, a experiência hermenêutica chama a atenção àquilo que ele não alcança com sua ideologia científicista da objetividade. Como o homem nunca é um mero observador, mas faz parte do observado, ele tem de ser integrado enquanto vida, no que o conhecimento traz à tona. Todo e qualquer modelo epistemológico tem de levar isso em consideração. Sem, portanto, desqualificar e, por isso, abandonar o positivismo científico em função de suas falhas, a postura hermenêutica dá voz às condições que determinam o marco temático a abordar; é mediante experiências provocadoras que ela faz emergir as questões exigindo respostas, a que o positivismo tenta há muito reagir. De fato, se bem observado, o positivismo epistemológico desde sempre trabalhou um domínio de antemão preparado pela reflexão hermenêutica, bem mais antiga que ele.

Para tornar isso palpável, exporei três exemplos, nos quais a linguagem e a história se mesclam em horizontes, dentro dos quais o homem procura situar-se e conhecer. O primeiro exemplo trata do conceito de *força* física, o segundo lida com a ideia de *sistema*, e o terceiro do conceito de *formação*.

1. Segundo o período da história em que foi trabalhado, o conceito de *força* foi visto a partir de perspectivas até mesmo opostas: em certo momento, foi considerado como a ação de impulso externo sobre

um corpo material; em outro, como resultado da tensa relação entre corpos; e, ainda em outro, como uma potência interna do corpo. Os ambientes ideológico-culturais de cada época levam necessariamente a uma pré-compreensão e a pré-juízos, que desembocam em questionamentos e interpretações específicos da experiência; de fato, sem tais orientações preliminares, não seria possível sequer formular uma pergunta adequada. Por isso, mesmo numa ciência considerada objetiva, como no caso da física, as conclusões epocais podem ser opostas (Neuser, 1995).

2. O motivo básico da teoria do *sistema* está na tentativa de transformar a experiência vivida em objeto cientificamente investigável. A demarcação de um sistema insinua uma unidade objetiva capaz de ser submetida à investigação racional. O problema está em que os critérios dessa demarcação não têm nada a ver com as regras racionais da investigação. A imposição de critérios tais como a finalidade interesseira ou a disposição de recursos para a pesquisa, entre outros, é uma condição pré-racional, desligada da racionalidade procedimental da pesquisa (Flickinger, 1991).

3. No caso do conceito de *formação*, há quem interprete o processo que o define como a inscrição de uma imagem pré-concebida no material e na pessoa a formar ou, ainda, como a busca de ativar um potencial inerente à pessoa ou ao material em questão.

Esses exemplos, eu insisto, por mais abreviados que estejam, indicam apenas as dimensões de irracionalidade que perpassam a busca da pura racionalidade pela abordagem positivista; irracionalidade esta de que a abordagem hermenêutica dá conta, sem dúvida, no seu acesso aos horizontes em questão, anunciando o papel constitutivo da vida e da existência humana no processo do conhecimento. Não assumindo a função epistemológica de um método, a abordagem hermenêutica é a postura que envolve uma disposição intelectual aberta ao que escapa ao puro conhecer racional. Temos já aqui o porquê de não se poder afirmar que haja uma concorrência exclusivista ou uma mera alternativa

entre a hermenêutica e o positivismo científico. O que existe entre ambos é, efetivamente, um pacto, ou seja, uma relação complementar. As características da postura hermenêutica em relação ao conhecimento do mundo, tal como apresentadas, se comparadas ao caminho positivista, legitimam a tese de que aquela primeira (hermenêutica) é uma experiência que ilumina os pressupostos do procedimento metodológico do último (positivismo). Podemos depreender daí que, apenas juntos, eles poderiam chegar a um entendimento real do que é o mundo humano. É a postura hermenêutica que permite ao positivismo ampliar suas possibilidades, dando-lhe condições sem as quais ele sequer poderia afirmar o seu caráter científico; e ajudando-o, com isso, a cumprir a missão que se propõe no conhecimento do mundo. Modificando uma tese de Kant, podemos dizer que, sem a experiência hermenêutica, o positivismo científico é vazio, ao passo que, sem referência à função da razão positivista, a experiência hermenêutica é cega. Eis-nos, portanto, aqui chegados ao primeiro resultado importante.

Entendida essa relação complementar existente entre o positivismo e a hermenêutica, será bem mais fácil expor, a seguir, o papel de que se investe a experiência hermenêutica na teoria pedagógica e na práxis educacional. Um papel importante no que tange tanto ao conteúdo quanto à estrutura do campo educacional.

“A disputa da profissionalização” – coincidências surpreendentes

Tal como ocorre na disputa que envolve o positivismo e a hermenêutica, os debates acerca dos objetivos da educação caracterizam-se pelo conflito entre duas posições aparentemente incompatíveis. Defende-se, por um lado, a necessidade geral de submeter o sistema educativo à lógica econômica enquanto objetivo da *profissionalização*, enquanto, por outro, pretende-se que a educação deveria servir, antes de tudo, à *formação humana*, colocando-se, assim, o educando no centro

das preocupações. Falamos, por isso, em uma “disputa da profissionalização”, tal como vem referida na coletânea de ensaios intitulada *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* (Dalbosco; Mühl; Flickinger, 2019). Interessa, também, nesta disputa, o tipo da relação entre as duas diretrizes principais da educação. Trata-se nelas, acaso, de uma concorrência entre ambas, ou deveríamos aplicar também aqui o que vimos no caso da “disputa do positivismo”; a saber, o reconhecimento de sua complementaridade? Pois, afinal, com isso, também na práxis educativa, nenhuma das posições poderia ser reconhecida sem a outra. Poderíamos, acaso, dizer, parafraseando a argumentação anterior, que, sem o objetivo da profissionalização, seria *cega* a ideia de formação humana, e vice-versa, *vazia* a demanda pela profissionalização, sem o objetivo da formação humana?

Percebe-se, ao longo das últimas décadas, o vício das políticas oficiais de ver, na racionalidade econômica, a diretriz primordial para a definição dos conteúdos e da organização do trabalho educativo. São várias as demandas geradas daí. Sem pretensão de integralidade, destaco algumas delas, tais como: o preparo dos educandos para sua integração futura no mercado de trabalho; o aumento da demanda por assim chamados *soft skills*, em detrimento dos conteúdos disciplinares; a aplicação do cálculo tipo *input/output* como medida da eficiência das organizações educativas; a implementação abrangente da IT em nome da racionalização e do controle da produção; a quantificação e monetarização dos processos; entre outros. Não é este o lugar para se discutir mais profundamente a fúria econômica que determina hoje os espaços da educação. Críticas a esse respeito não faltam. A nós, o que interessa, aqui, são as consequências de sua implementação no campo da educação.

As resumidamente referidas características da educação, quando focadas nas diretrizes da profissionalização e da coisificação econômica, são hoje amplamente discutidas. Aí, contudo, é pouco lembrado o positivismo, enquanto ideologia em ascensão nas ciências humanas; pouco

lembrado sobretudo na pedagogia, no que diz respeito à influência marcante que tem na articulação dos princípios pedagógicos. A mim, parece que o positivismo e a educação profissionalizante têm alguns traços em comum. Trata-se de uma suspeita levantada pela constatação de uma série de estruturas vindas daquele e lançadas para dentro do campo educativo. Mencionarei pelo menos quatro delas: o domínio de uma lógica externa no campo investigado; sua imposição unilateral e inquestionada no campo de experiência; a despreocupação com as condições que determinam os questionamentos; e o princípio de objetividade.

No que se refere ao *primeiro item*, constata-se o desejo, vindo tanto dos “positivistas” quanto daqueles empenhados na educação profissionalizante, de dominar o cenário. O motivo que leva os últimos à defesa da racionalidade cientificista do positivismo está na *intenção de entender e apropriar-se da natureza e da vida humana* pela via econômica. Utilizando-se dessa vertente epistemológica, é-lhes possível fazer valer seus critérios econômicos não somente para entender a natureza e a sociedade, senão para poder também manipulá-las, ajustando-as ao seu procedimento, segundo a ideia de que “conhecimento é poder”. Não se trata, aí, obviamente, da descoberta de uma razão contida no material trabalhado, senão da imposição de uma poderosa lógica econômica a ele alheia, servindo-se apenas dos princípios da razão como meio de dominação.

O que a razão positivista faz para implementar o seu domínio repete-se, portanto, na educação; mas isso só pode dar resultados quando esta se comprometer a formar educandos segundo exigências econômicas. Também a formação dos indivíduos, quando dirigida à sua profissionalização, dá-se unicamente sob a égide de uma razão não contida na experiência da vida. Tal racionalidade vem de fora do meio *Educação* e impõe a ele os seus princípios próprios, enquanto racionalidade dominadora. Eis aí a primeira coincidência estrutural – na verdade, surpreendente – entre a epistemologia positivista e a educação profissionalizante.

O *segundo item* está vinculado ao primeiro. Trata-se da suposta – e tida como inquestionável – *validade da racionalidade científica*. No caso do positivismo, seus princípios não são questionáveis; muito pelo contrário, o reconhecimento de sua validade nasce da fé depositada na razão. Esta é a condição necessária na produção de resultados considerados verdadeiros. Não respeitada essa fé, os resultados perderiam seu fundamento de verdade. Nada outra é a situação da educação profissionalizante, já que nela o processo educativo vê-se subordinado também a uma lógica externa: à lógica econômica como garante do sucesso da formação profissionalizante. O problema é que, como esta lógica econômica é inerente à educação profissionalizante, ou a ela pressuposta, não se pode exigir desta que faça uma crítica de si mesma. Tal como no caso do método positivista, tampouco no caso da educação profissionalizante seria de esperar um questionamento de seus princípios (vindos de fora), pois isso poria em risco os seus de antemão prescritos fins.

Uma *terceira coincidência* a apontar entre o modelo positivista do conhecimento e a educação profissionalizante está na *negligência dos fatores propriamente ditos humanos* que formam o marco dos questionamentos científicos. Nem um nem outro respeitam as condições de vida das pessoas envolvidas. Mais do que isso, ambos fazem de tudo para desviar o olhar dessas condições. O método positivista exime seu procedimento metodológico de qualquer influência de caráter subjetivo ou social; nele, a empiria e a referência exclusiva a fatos formam a única base do conhecimento gerado, sem atentar aos ambientes nos quais se articulam os interesses e questionamentos. De idêntico modo, a educação meramente profissionalizante ignora de todo as condições e preferências pessoais, a não ser que lhe seja possível instrumentalizá-las segundo fins econômicos. Fora disso, tais condições se lhe mostram como fatores irritantes e até nocivos, quando da legitimação científica do conhecimento.

Um *quarto aspecto* estrutural em comum entre o cientificismo positivista e a coisificação econômica da educação profissionalizante é a *pretensão de objetividade*. Esta é a diretriz central em ambos. O que é a etiqueta primordial do positivismo, isto é, seu trabalho exclusivo com fatos e métodos objetivos, injeta-se no modelo educativo a fim de transformar os indivíduos em futuras peças do processo econômico. Em consequência disso, nem o ser humano escapa da transformação em objeto manipulável para a lógica externa. Pois a reprodução material da sociedade capitalista depende da real objetivação de todos os fatores aos quais se atribui um papel produtivo.

Ao que tudo indica, o paralelismo de estruturas essenciais entre o positivismo epistemológico e a educação profissionalizante é inegável. O fato de termos de contar com esta interdependência cria um efeito interessante, a saber: qualquer modificação em uma das duas áreas afetará também a outra. Se recusássemos, por exemplo, a pretensão universalista do positivismo, atingiríamos também no cerne a diretriz profissionalizante da economia imposta à educação. E vice-versa, qualquer modificação da diretriz pedagógica exigiria igualmente a revisão do método epistemológico positivista. Há uma concatenação direta entre ambos.

Chegados aqui, é-nos, ademais, possível suspeitar que essa constatação possa valer para uma outra relação entre epistemologia e princípio pedagógico. A saber, para a relação existente entre a postura hermenêutica e o fim pedagógico da formação humana. Também quanto a isso, passo a referir três momentos comuns entre eles: a estrutura autorreflexiva, a função central da linguagem viva e a postura crítica que abandona as restrições científico-objetivistas.

O *primeiro* e talvez mais importante aspecto diz respeito ao *espírito autorreflexivo que reina em ambas as áreas*. Sem função metodológica – no sentido estrito de aplicar regras de procedimento de antemão estabelecidas e reconhecidas –, a abordagem hermenêutica preocupa-se com os ambientes socioculturais, que levam o homem a

definir seus interesses e questionar suas experiências. A procura de seu lugar dentro desses ambientes exige não somente a disposição de expor-se às experiências com o que vem ao seu encontro e tomá-las a sério, senão, também, aquela de revisar e corrigir continuamente a posição assumida frente às experiências feitas. Arriscar-se a perder as próprias convicções e certezas é a atitude reivindicada. Com isso, é importante notar, não se chega a um resultado definitivo, pois cada vir ao encontro de uma nova experiência dá motivo a rever as próprias posições até aí defendidas. É na reavaliação de certezas anteriores e tidas como naturais, na ponderação de argumentos novos, no ser jogado de volta para si, assim como no reconhecimento do saber como bem precário, que está o núcleo do que significa compreender. É, pois, nesta experiência inaugural, de que o saber emerge do processo das perguntas e das respostas, do desafio e da reação, que se apoia todo o procedimento racional-científico.

Outro aspecto comum da experiência hermenêutica e do encaminhamento da formação humana, na pedagogia, ocupa uma função central para os dois lados. Refiro-me à *linguagem em geral e, em especial, à linguagem falada*. Dirigimo-nos ao outro mediante a linguagem; e o outro, por sua vez, faz o mesmo. A linguagem é o horizonte abrangente, no qual se constrói o intercâmbio social. Dito de modo mais preciso, é no diálogo que se abre o espaço necessário para a troca mútua de experiências e opiniões, sem a prescrição de um determinado resultado. Contudo, para que ele cumpra essa função, os protagonistas precisam renunciar à segurança de um solo firme de apoio e estar dispostos a admitir que cada um poderia ter razão na sua argumentação. Na falta da disposição de dialogar, de tomar o outro a sério na sua forma de imaginar e pensar, posicionando-se, vale dizer, arriscando-se frente a ele, a experiência social como fator imprescindível da compreensão não se realizaria.

O *terceiro aspecto* comum vira-se *contra as restrições impostas ao leque das experiências possíveis por parte da racionalidade cien-*

tífica. Como já dito, as regras do jogo positivista prescrevem o que pode ou não ser incluído no processo do conhecimento. E é justamente contra essa restrição que a postura hermenêutica e a ideia da formação humana se rebelam. Uma vez livres da suposta tutela da razão objetivadora, ambas se darão o direito e a chance de mergulhar num espaço aberto de perguntas e respostas, no qual se desdobra e do qual se alimenta a postura crítica.

A pedagogia e seu recurso à experiência hermenêutica

Esquematizando os resultados até aqui obtidos, podemos afirmar o seguinte: enquanto, na educação, o recuso à ideologia positivista corresponde à objetivação econômica dos indivíduos, sendo que a profissionalização etiqueta esse recurso, constata-se que a experiência hermenêutica chama a atenção às condições até aí ignoradas, que precedem e determinam qualquer procedimento científico-racional. Desta constelação, conclui-se que a profissionalização como diretriz pedagógica é incompleta e exige a descoberta e a discussão acerca das condições que a determinam. Compete à própria pedagogia a satisfação dessa exigência, a qual se obriga a criar o espaço necessário a essa discussão. Para tanto, recusando-se à aposta final no objetivo da profissionalização, ela recorre à experiência hermenêutica, para trazer à tona as condições que precedem o conhecimento científico. É a pedagogia, portanto, que, agindo assim, consegue ampliar, ou melhor, complementar o conhecimento científico na área educacional, alargando-o em direção à vida e ao nela não dominável.

Devo sublinhar, no intuito de evitar equívocos, que não estou pleiteando em favor da substituição da profissionalização como diretriz pedagógica por aquela da formação humana. Parece-me, sim, necessário reconhecer a complementaridade existente entre as duas.

Repito, pois, o dito de que a profissionalização sem formação humana é vazia, tal como cega é a formação humana sem profissionalização.

Sem dúvida, se tomarmos a sério o resultado dessas considerações, os conteúdos pedagógicos e a estrutura do campo educativo terão, sim, de sofrer razoáveis modificações. Eis algumas poucas: *em primeiro lugar*, o sistema educativo precisa dar *mais transparência ao sentido dos conteúdos trabalhados*; o que significa vinculá-los às experiências e às pré-compreensões dos alunos envolvidos. Isso é, na verdade, nada mais do que tomar os alunos a sério nas suas próprias experiências, à base das quais seus interesses e questionamentos se articulam. Essa postura de transparência facilitaria, ademais, lidar com a perda de uma suposta segurança nascida do autoengano do projeto dominador anterior.

A segunda modificação importante a realizar *refere-se aos educandos*. Tem a ver com *sua disposição* – infelizmente rara – *de se deixar desafiar por opiniões e posições diferentes*. Não se deixando entregar a outras perspectivas, o jovem só vê e ouve o que confirma seus preconceitos; manter e defender posição uma vez assumida alimenta uma postura afirmativa, que não toma o outro a sério. Abrindo-se a ele, deixando-se questionar nas próprias opiniões, ele passa a refletir e ampliar o horizonte de sua compreensão. É essa capacidade de ponderar argumentos que sabemos no topo da lista de exigências pedagógicas.

Em terceiro lugar, vem a exigência quanto à *capacidade de dialogar* (Gadamer, 2000b, p. 129). Tal competência, hoje quase esquecida na parafernália da tecnologia de comunicação, é a talvez mais importante das capacidades humanas, na busca do que se diz “formação”. Sem ela, é impossível aprender, no sentido de ouvir e saber responder; sobretudo, porém, no sentido de extrair daí, com base na própria experiência, perguntas que arrastem consigo uma provocação; sim, no caso extremo, que arrastem consigo até mesmo um apelo – tão contundente e ao fundo inexplicável como aquele que lança uma obra de arte a quem a contempla.

Como se vê, é na experiência estética que encontramos, de novo, o sentido profundo da “experiência hermenêutica”, conforme alerta acertadamente, entre outros, Nadja Hermann (2002). Eu não me estendo mais nesse terreno. Volto a lembrar a insistência de Gadamer quanto à necessidade do vaivém “do conceito à palavra” e “da palavra ao conceito”. Não se trata, obviamente, neste jogo – pois Gadamer não é ingênuo –, de um retorno à palavra como jogada originariamente no diálogo platônico. O peso da história do pensamento está presente na obra do filósofo. O conceito o exige, e ele lhe paga o tributo devido. Mesmo assim, embora com a experiência hermenêutica a vida volte a agitar-se no núcleo iluminado do conceito, nele imprimindo as rachaduras de muitos terremotos, o poder objetificador do positivismo continua ameaçando a pedagogia atual. Resta esperar que também ela – como o faz há muito e não sem grandes riscos a filosofia – aprenda a dançar sobre o seu próprio abismo. Vale dizer que ela alcance o equilíbrio necessário para suportar as fendas e os rasgões que a experiência descobre na superfície lisa do conhecimento.

Referências

- ADORNO, T. W. *et al.* *A disputa do Positivismo na Sociologia alemã*. São Paulo: Ícone, 2017.
- BACON, F. *Novo Órganun (Instauratio Magna)*. São Paulo: Edipro, 2014.
- COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo: ordem e progresso*. São Paulo: Edipro, 2016.
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- FLICKINGER, H.-G. *Elf Thesen zur Systemtheorie*. In: VIDAL, F. *Wider die Regel*. Mössingen: Verlag Thalheimer, 1991.
- FLICKINGER, H.-G. *Da experiência da Arte à Hermenêutica filosófica*. In: ALMEIDA, C. *et al.* (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. et al. (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a.

GADAMER, H. G. Da palavra ao conceito. In: ALMEIDA, C. et al. (org.). *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b.

HEGEL, G. W. F. *Cursos de Estética*. Tradução de Marco Werle. v. 1. São Paulo: Editora da USP, 2002.

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

NEUSER, W. *Natur und Begriff*. Stuttgart/Weimar: Verlag Metzler, 1995.

POTHAST, U. Etwas über Bewusstsein. In: CRAMER, K. et al. *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1987.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

