

## CRISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DA APRENDIZAGEM À FORMAÇÃO

**Dr. Amarildo Luiz Trevisan**  0000-0002-3575-4369  
Universidade Federal de Santa Maria  
**Dr. Cláudio Almir Dalbosco**  0000-0003-3408-2975  
Universidade de Passo Fundo

**RESUMO:** O texto visa a debater a crise da educação contemporânea baseada em critérios de mensuração de resultados pela ótica da aprendizagem. Reflete sobre a retórica inflada da aprendizagem que tomou conta dos cenários da educação em nível mundial nos últimos tempos e tenta mapear a origem desse discurso. Tensiona os elementos que estão em jogo nesse processo, especialmente a ideia de “governo pedagógico das populações” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009; SIKILERO; THOMA, 2015), ora como uma nova “totalidade social” (BIESTA, 2012; 2013; 2018; BALL, 2013), que contraria os princípios de uma educação democrática, posto que concentrada apenas no aspecto avaliativo do processo pedagógico. As políticas públicas quando pensadas numa perspectiva democrática precisam de referenciais da filosofia da educação que as auxiliem a problematizar de maneira plural, aberta e provisória o ideal de ser humano e sociedade buscado. Conclui pela necessidade de redimensionar o discurso da educação sob o ponto de vista da ideia de formação, em especial a recuperação do diálogo hermenêutico alicerçado da leitura pontual que Gadamer faz de Sócrates.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Educação; Aprendizagem; Diálogo Hermenêutico.

## CONTEMPORARY EDUCATION CRISIS: FROM LEARNING TO FORMATION

**ABSTRACT:** The text aims to discuss the crisis of contemporary education based on measuring results criteria from the learning perspective. It reflects on the inflated learning rhetoric that has taken over education scenarios worldwide in recent times and tries to map the origin of this discourse. It stresses the elements that are at stake in this process, especially the idea of “pedagogical governance of populations” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009; SIKILERO; THOMA, 2015), sometimes as a new “social totality” (BIESTA, 2012; 2013; 2018; BALL, 2013), which contradicts the principles of democratic education, since it focuses only on the evaluative aspect of the pedagogical process. Public policies, when analyzed from a democratic perspective, need references from the philosophy of education that help them to problematize in a plural, open, and provisional way the ideal of human beings and society sought. The text concludes with the need to rethink the discourse of education from the formation point of view, especially from the hermeneutical dialogue recovery based on the punctual reading that Gadamer makes of Socrates.

**KEYWORDS:** Philosophy of Education; Learning; Hermeneutical Dialogue.



## 1 INTRODUÇÃO

Para ser feliz, bom senso é mais que tudo.  
Com os deuses não seja ímpio ninguém.  
Dos insolentes palavras infladas  
Pagam a pena grandes castigos;  
A ser sensatos os anos lhe ensinaram  
(SÓFOCLES, 1997, p. 80).

O chamamento do coro na tragédia Antígona, de Sófocles, ao denominar de insolente o uso de palavras infladas, não serve apenas para a retórica do autocrata Creonte, rei de Tebas na tragédia, ou para o momento político que estamos passando no Brasil. Uma das retóricas infladas usada de forma desmesurada nos últimos anos é da linguagem da aprendizagem, como bem denotaram os estudos de Gert Biesta (2012; 2013; 2018), Stephen Ball (2013), Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2009), Cláudia Tapia Sikilero e Adriana da Silva Thoma (2015), entre outros.

Em seu famoso livro *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano* (2013), Biesta chega a denominar tal fenômeno de “explosão silenciosa” da aprendizagem (p. 35). Essa retórica inflacionada ressignificou não só o papel do professor e do aluno, que passam a ser meros aprendentes e/ou aprendizes, mas também a da escola como uma comunidade de aprendizagem e, inclusive a própria sociedade foi nomeada, de ora em diante, de sociedade da aprendizagem ou “sociedade totalmente pedagogizada” (BALL, 2013). Como Ball mesmo refere: “Isso é um tipo de darwinismo econômico (EDWARDS; NICOLL, 2001): adaptar-se e evoluir ou tornar-se irrelevante” (2013, p. 146). Há uma transformação do ideal pedagógico, que não é mais a formação para a cidadania, na verdade “O novo cidadão habitante dessas cidades é o aprendiz-permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 16). Mas, trata-se de um aprendiz-permanente que, pelo paradigma da aprendizagem orientado pela linguagem das competências, é conduzido a focar numa formação profissionalizante descolada da pergunta existencial pelo sentido da vida e do mundo.



Neste conteúdo, o discurso da aprendizagem ocupa a agenda dos grandes organismos internacionais preocupados com a educação, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização Mundial para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) para o Desenvolvimento Econômico, incidindo nas métricas de avaliação de larga escala.<sup>i</sup> Aqui, basta lembrar os quatro pilares fundamentais da Educação (aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer) do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado em forma de livro organizado por Jacques Delors (2012). Todos estes quatro saberes, embora plurais, têm em comum a valorização ou a passagem pelo filtro da aprendizagem para que venha a acontecer. Nota-se, claramente, no posicionamento de Delors, o desaparecimento da noção de conhecimento crítico em nome do saber funcional, cujo objetivo consiste em tornar adaptativo o aprendiz-permanente (aluno) às demandas mercadológicas. Deste modo, as dimensões do conhecer, do ser e do viver juntos, que são demandas em princípio voltadas à formação cultural ampla, encontram-se profundamente enfraquecidas pela dinâmica operativo-funcional do saber fazer.

A tendência marcadamente econômica destes organismos internacionais empurra a educação cada vez mais para o domínio gerencialista da aprendizagem. Assim, o próprio paradigma da aprendizagem ancorado na linguagem das competências precisa ser posto em questão, uma vez que conduz ao desaparecimento da formação cultural ampla, pondo em risco pilares democráticos nucleares, como a capacidade do pensar crítico, da cidadania universal e da imaginação narrativa (DALBOSCO, 2021). Logo, o enfraquecimento destes pilares distancia a educação de seu importante papel de formação para a cidadania democrática. Ora, essa é a nossa hipótese nesse ensaio, o enfrentamento adequado do reducionismo educacional centrado no paradigma da aprendizagem passa pela



problematização do sentido da formação como desaprendizagem, pois tal sentido abre a possibilidade para pensar a educação contemporânea para além da seara das competências e habilidades.

Na sequência, procuramos justificar nossa hipótese em dois passos. No primeiro vamos detalhar alguns destes traços do paradigma da aprendizagem recorrendo brevemente às considerações críticas de Biesta, Ball, Noguera-Ramírez, Sikilero e Thoma. Com isso procuramos deixar claro que a predominância do paradigma da aprendizagem significa, simultaneamente, o enfraquecimento da formação cultural ampla, ou seja, da dimensão ético-estético-política da educação. No segundo passo do ensaio, que é sem dúvida o mais importante, procuramos justificar os cinco traços da noção de formação humana como desaprendizagem. Cada um desses traços, que reconstruímos com base na interpretação que Gadamer faz do diálogo socrático, servem cada um ao seu modo como contraponto crítico ao paradigma da aprendizagem.

## 2 A INDÚSTRIA DA APRENDIZAGEM PARA A VIDA TODA

Estudos recentes sobre a aprendizagem têm demonstrado que o uso desse conceito nos processos educativos, especialmente nos campos da política educacional e da filosofia da educação, tem contribuído para rebaixar as expectativas do que entendemos por educação ou formação. Os defensores dessa retórica se perguntam por que a educação não conseguiu encontrar o rumo bem-sucedido de outras áreas do conhecimento, como a medicina, agricultura, transportes e tecnologia? E, ao buscar respostas no campo das evidências, passaram a propor a medição da aprendizagem dos alunos como uma das alternativas viáveis para o encontro desse caminho de sucesso. Importam, desse modo, a métrica própria a outras áreas do conhecimento para o campo educacional, procurando mensurar e calcular aquilo que em princípio não pode ser mensurado. Não conseguem escamotear que por detrás do ranqueamento institucional buscado por meio de tais métricas está o objetivo decididamente



econômico de tornar algumas nações ainda mais ricas e os empreendimentos empresariais mais lucrativos.

Embora isso seja objeto da reflexão subsequente, antecipamos agora uma definição resumida de alguns traços constitutivos do paradigma da aprendizagem que interessam diretamente ao tema em debate: a) deixando-se orientar pelo desenvolvimento econômico concentrador e excludente, tal paradigma assume a redução da educação a um mero bem mercadológico, despreocupando-se com a dimensão comum e pública da própria educação; b) dominado pelo empreendedorismo mercantil, tal paradigma assume uma linguagem administrativo-burocrática em detrimento da dimensão pedagógico-formativo; c) a educação formal (escola e universidade) passa a ser governada cada vez mais pelo saber gerenciado em detrimento do conhecimento crítico-reflexivo; d) o espírito investigativo baseado na curiosidade movida pela pergunta cede lugar para o formalismo instrumental do “saber fazer” e; e) por fim, resulta disso a profunda alteração na própria noção de ensino: sua dimensão singularmente formativa cede lugar ao treinamento de certas competências e habilidades capazes de tornar o aluno mais rapidamente possível num profissional competente para o mercado de trabalho. Todos estes traços estão no bojo, como veremos abaixo, da indústria da aprendizagem ao longo da vida.

Não há dúvidas sobre as vantagens de se basearem as reformas educativas em bases factuais, porém o problema é que a política educacional não se reduz apenas a resultados auferidos, mas implica desde sempre escolhas atinentes a valores. “Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável” (BIESTA, 2012, p. 812). Em outras palavras, entra em cena, em nossos julgamentos, o dever-ser e não apenas aquilo que é real, ou seja, trata-se de perceber a correlação entre o normativo e o vivido. Portanto, a educação não vive somente do “como fazer”, ou do “o que fazer”, mas implica também em um “para quê educar”, para que intencionalidade, finalidade ou rumo desejamos



educar nossas crianças, para que tipo de ideal de ser humano e de mundo estamos pautando nossas escolhas.

No entanto, parece que os prejuízos têm sido maiores do que os ganhos, uma vez que, propondo essa verdadeira “indústria da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV)” impulsionada por “uma retórica notavelmente estável e incessantemente repetida” (BALL, 2013, p. 144), isso tem nos conduzido a um cenário distópico no campo educativo. Ainda conforme Ball (2013, p. 146): “O que é necessário neste contexto é uma falta de profundidade pessoal, um eu não cumulativo, que possa livrar-se do peso da experiência tendo em vista que a experiência é um obstáculo para a mudança”. Trata-se, portanto, de uma formação ao longo da vida que é buscada na superficialidade dispersiva própria ao mundo da informação, incapaz de se deter em profundidade em nada, passado rapidamente de um assunto para outro. Isso significa, para os dias atuais, a falta de uma formação mais adensada, referida como uma das causas dos sucessos das Fake News nas redes sociais. Esta superficialidade dispersiva tem trazido sérios riscos à vivência em sociedades democráticas, uma vez que as pessoas, ao reduzir o potencial da linguagem, própria dos discursos das redes sociais, se tornam suscetíveis e presas fáceis de autocratas que tentam se perpetuar no poder. De acordo com Trevisan (2020, p. 9):

Do mesmo modo como os agitadores fascistas tratavam seus inimigos, utilizando-se da mais avançada tecnologia de que dispunha a época para propagar seus discursos de ódio, podemos colocar ainda na conta dessa redução da linguagem as *fake news* e toda a parafernália de termos, imagens e sons que os cercam nas redes sociais da Internet atualmente.

Portanto, a redução da linguagem é sintoma da falta de cultura ou, até mesmo, é sintoma da barbarização da cultura, e demonstra os prejuízos a que estamos sujeitos quando o processo educativo se abrevia aos aspectos de aprendizagem simplesmente, esquecendo outras dimensões da formação humana, como o cultivo de valores éticos e estéticos, o contato com os clássicos e a tradição, por exemplo. A retórica que se produz nesse cenário busca secundarizar a



experiência e qualquer tentativa de acúmulos de conhecimentos, por conta da exigência de formatar um profissional que está sempre aprendendo. Como lhe falta estofamento ou disposição intelectual, este profissional contenta-se com o aprendizado aligeirado, que abdica de ir à raiz dos problemas e sua superficialidade intelectual o torna prisioneiro de projetos autoritários e individualistas, descolados de preocupações democráticas voltadas para o bem comum. Por isso, a ênfase na aprendizagem e na flexibilidade que ela representa é um claro indício de rendição do discurso da educação às pautas do pós-modernismo contemporâneo. Ainda, conforme as palavras de Ball (2013, p. 152):

Talvez o que estejamos testemunhando seja uma mudança epistemológica profunda, de um paradigma educacional moderno para um pós-moderno – deixando para trás o “autêntico” aprendiz moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de “sociabilidade”, o exemplo mais bem acabado de mercantilização do social.

O que precisa ser retido, da passagem acima, como aspecto preocupante, é que tal alteração parece resultar em um aprendiz cada vez mais superficialmente solitário e individualista, sem ter mais senso social e coletivo de sua existência. No contexto propriamente educacional, a mercantilização ocorre por conta da adequação dos processos de ensinar e aprender aos preceitos da racionalidade neoliberal, dado que se adapta à lei da oferta e da procura, ou seja, o conhecimento é ofertado como um produto acabado que precisa ser consumido como qualquer outro serviço pelo “aprendiz”. Aprendizagem para toda a vida torna-se um produto a ser consumido; ela própria se transforma em mercadoria facultando a sua privatização. Assim, se ela se transforma em um serviço que vai do berçário até a educação superior e mormente à pós-graduação, não é de estranhar que tal competência abra portas no mercado de trabalho. Os conteúdos do currículo são retrabalhados como retalhos de conhecimento e por isso são verdadeiros “créditos depositados” no currículo do aprendiz. As habilidades a serem adquiridas são os lucros conquistados no mercado do conhecimento cujo alvo é a classe média liberal



e que são recompensados pelo repertório de conhecimento adquirido. Dessa forma, o novo cidadão produzido origina um tipo antropológico de acordo com as novas formas de governança. Sem o reconhecimento dessa realidade do “aprender a aprender”, que indica uma transformação social em curso, o ensino e a pesquisa desaparecem e, junto com eles, há um apagão da reflexão, da capacidade de elaboração própria e da produção de conhecimentos, que não se reduz apenas a consumi-los. Desse modo cada vez mais é uma exigência dos cursos se tornarem adequados a esta “flexibilidade organizacional” que facilita a aprendizagem.

Em síntese, ora a retórica da aprendizagem é concebida como um novo governo pedagógico da população (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009; SIKILERO; THOMA, 2015), ora como uma nova “totalidade social” (BIESTA, 2012; 2013; 2018; BALL, 2013), mas em ambos os casos há uma sobrevalorização das respostas certas ante às perguntas e adoção de métodos e técnicas derivados de uma compreensão técnica e monológica da educação. O que desaparece com a retórica da aprendizagem é a própria ideia de formação sustentada na reflexão crítica movida pela capacidade de perguntar. Por isso, como defendemos, torna-se decisivo, no contexto marcado pelo empobrecimento cultural e de apagão da reflexão, pensar na ideia de formação como desaprendizagem, cujo conteúdo básico consiste em romper com o adestramento previsível e uniforme que marca a aprendizagem.

Neste mesmo âmbito temático, citando Roland Barthes, Pelbart (2005, p. 1325) questiona os elementos que fogem da simples submissão aos preceitos da aprendizagem, apontando para a ideia de formação, que implica, por suposto na imprevisibilidade: “Como driblar os sentidos impostos, os lugares prévios, como introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão? Como sustentar um discurso, pergunta ele, sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de desaprendizagem?”. Fazer do ensino um exercício de desaprendizagem é uma tarefa vital da filosofia da educação compreendida como formação cultural ampla. Por isso, tal tarefa é concebida também como resistência crítica à padronização domesticadora crescente que é imposta pelo paradigma da aprendizagem alinhado



ao neoliberalismo contemporâneo. Formação como desaprendizagem tem sua origem em fontes diversas da tradição pedagógica clássica, cuja raiz principal é a pedagogia socrática.

Seguindo a tradição socrática, e buscando reinterpretá-la de acordo com as exigências dos novos tempos, está a hermenêutica contemporânea, sobretudo, de matriz *gadameriana*. Ela insiste na contraposição ao paradigma representacionista da modernidade, pois este relega o saber ao mero espelhamento do existente, quando, na verdade, a linguagem tem uma esfera que é também “efeitual”, isso é, que produz realidade e não apenas a reproduz. Desse modo, no dizer de Hans-Georg Gadamer (1999, p. 449): “O interesse histórico não se orienta somente pelos fenômenos históricos ou pelas obras transmitidas, mas tem como temática secundária o efeito dos mesmos na história (o que implica também a história da investigação)”. Portanto, ao desconstruir a visão representativa ou aquilo que a coisa “é”, entramos na seara do dever-ser da linguagem, aquilo que causa efeito na cultura e que diz respeito ao âmbito de atuação da filosofia hermenêutica e, no nosso caso, da filosofia da educação pensada em termos hermenêuticos. Esta história efectual (*Wirkungsgeschichte*) da linguagem humana como cultura tem sua raiz no diálogo socrático, o qual carrega em seu núcleo constitutivo, mais do qualquer outro modo de diálogo, a profunda imbricação entre filosofia e educação. Mais precisamente, em Sócrates encontramos a origem da paideia filosófica alicerçada que oferece as bases iniciais da ideia de formação como desaprendizagem.

### 3 FORMAÇÃO COMO DESAPRENDIZAGEM

A hermenêutica contemporânea surge da experiência de que algo existe para além do que pode ser medido, calculado e esse algo é determinante para compreender o bem viver. Isso Gadamer expressa com todo o vigor em suas conferências proferidas na Alemanha a profissionais da saúde, especialmente, aos estudantes e professores do curso de medicina. Estas conferências foram



publicadas na Alemanha com o título *Über die Verborgenheit der Gesundheit* (GADAMER, 1993). Posteriormente, foram publicadas em português com o título *O Caráter oculto da saúde* (GADAMER, 2006). Em uma das conferências mais importante, intitulada de “Tratamento e diálogo”, para caracterizar a raiz hermenêutica do tratamento médico como diálogo, Gadamer introduz a distinção entre o medido (*Gemessene*) e o adequado (*Angemessene*). Com tal distinção ele quer mostrar que mesmo na ciência médica, tida convencionalmente como o âmbito do medido, existem muitos fenômenos e acontecimentos que não se deixam compreender apenas pela métrica, necessitando, então, do adequado. Em suas próprias palavras:

“O verdadeiro sentido significativo do adequado é precisamente que ele representa algo que não se pode definir. Todo o sistema do processo de equilíbrio do organismo e do próprio meio social do ser humano possui algo de adequabilidade (*Angemessenheit*)” (GADAMER, 2006, p. 138).

O adequado simboliza, então, sob esta perspectiva, tudo aquilo que foge à lógica padronizadora da medida e, por isso, faz aparecer o “caráter oculto” da saúde. Deste modo, trazendo para o nosso contexto de discussão, o adequado se institui como outro critério de validade, permitindo ir além dos padrões estreitos da aprendizagem, na medida em que possibilita pensar a formação como desaprendizagem, ou seja, como procedimento (dialógico) revelador daquilo que permanece oculto na lógica padronizadora da aprendizagem.

De qualquer sorte, a tradição hermenêutica contemporânea se baseia nos estudos de Freud, Marx e Nietzsche para quem o sujeito não se reduz ao visível, ou que pode ser evidenciado, mas indica algo para além do que é visto como a ponta do iceberg-inconsciente (no caso de Freud), da falsa retórica da consciência (como censurava Nietzsche) e, muito menos, ao que simplesmente se mostra na superestrutura da sociedade, conforme critica Marx. Para termos acesso à compreensão, e não à mera explicação, precisamos mergulhar no universo do outro como um texto, seja ele uma pessoa, sociedade, um artefato cultural ou a natureza.



Assim, ao invés de nos perguntarmos “como sabemos”, passamos a nos preocupar também em compreender o outro (alteridade), baseado na experiência da *Erfahrung*, isto é, no efeito modelador da experiência - a experiência de ser/estar no mundo com todas as suas contradições e efetividade.

A hermenêutica de Gadamer se opõe, desse modo, à mentalidade científica moderna, limitante da verdade ao campo das ciências matemáticas da natureza (cientificismo), relegando todas as outras experiências à mera poesia, à pontualidade estética. Deriva daí a necessidade da fusão de horizontes da interpretação por intermédio da valorização da historicidade da compreensão. Nesse contexto, é possível avaliar o poder dos preconceitos, que na tradição hermenêutica tem uma força de orientação prévia, que torna possível a nossa experiência de mundo. Como o próprio Gadamer insiste em várias oportunidades, os preconceitos não possuem somente uma dimensão negativa, que deveria ser negada, de acordo com parte da tradição iluminista, mas sim positiva, na medida em que constitui o ponto de partida do fenômeno da compreensão e da própria significação de mundo de todo o ser humano.

Mas, é possível dominar a ação negativa dos preconceitos? Caso afirmativo, como fazê-lo? Como veremos, os preconceitos são controlados por aquilo que eles tornam possível: a compreensão e o diálogo. O outro, ou o estranho tem múltiplas configurações, mas uma forma de adentrar no seu contexto é por intermédio daquilo que é característico do ser humano: a linguagem. Contudo, para Gadamer a linguagem só existe no âmbito da conversação, mais precisamente, só existe no diálogo: “*Sprache ist nur im Gespräch*” (GADAMER, 1999, p. 207). Ao contrário da aprendizagem, que enfatiza o polo do aprendiz de competências flexíveis, o diálogo autêntico, para ele, irradia dos encontros humanos que nos evocam os diálogos carismáticos que mudaram o mundo, como os de Confúcio e Gautama Buda, Jesus e Sócrates. Para ocorrer o verdadeiro diálogo é preciso preservar o lado espontâneo das perguntas e respostas, do dizer e do deixar dizer.

No capítulo “A incapacidade para o diálogo”, inserido no Volume 2 de Verdade e Método, Gadamer tensiona não o lócus do aprendiz, mas do ensinante como



essencial no diálogo pedagógico. Tanto é que ele ilustra essa questão contando a história ocorrida com o filósofo, criador da Fenomenologia, Edmund Husserl, ocorrida na década de 20 do século passado, para questionar a postura por vezes dominante no processo pedagógico. Ocorre que Husserl estava trabalhando em um dos seus seminários em Freiburg, na Alemanha, quando um estudante fez uma pergunta no início da aula. Para respondê-la, Husserl demorou duas horas dissecando a questão de forma monológica. Ao terminar a resposta, e tendo a aula chegado ao seu final, ele perguntou para seu discípulo Heidegger que lhe acompanhava: - Tivemos hoje um debate muito animado, não? Gadamer explica que os seminários eram próprios para discussão de temas livres, proporcionando um espaço importante para o exercício do diálogo pedagógico. No entanto, informa ainda que Husserl percebia a docência como uma missão, não era um mestre do diálogo propriamente dito. O que está em jogo aqui não é, obviamente, a competência filosófica de Husserl, mas sim sua postura pedagógico-formativa, assentada no monólogo, que coíbia com isso a participação dialógica dos alunos. A essas experiências Gadamer atribui a crise da vida acadêmica de seu tempo, a qual negava a própria inovação pedagógica que a introdução dos seminários significou na reforma universitária alemã do século XIX.

Hoje, a crise se dá por motivos diversos, porém o que prospera é, em certo sentido, o mesmo monólogo, por conta de não se questionarem as bases de legitimação do processo pedagógico, uma vez que “o próprio processo educacional tem de ser descrito como uma tecnologia que pode ser posta a funcionar para fins predeterminados” (BIESTA, 2013, p. 131). Caso o processo não funcione, a responsabilização recai sobre o aluno que não se adaptou, à falta de apoio dos pais ou aos professores que não têm competência ou habilidade para ensinar, conclui Biesta. O fato é que a postura monológica, característica da aprendizagem padronizadora e quase totalmente administrada nega a postura dialógica que assegura a participação efetiva dos envolvidos no processo pedagógico de sala de aula. Precisamente por isso que reconstruir os aspectos estruturantes do diálogo



hermenêutico torna-se indispensável para se compreender a formação humana como um processo de desaprendizagem.

Neste contexto é possível compreender porque a proposta hermenêutica não é a fixação absoluta do diálogo no polo ensinante do discurso simplesmente, mas tem em vista justamente desrreificar esse processo, pois sem a dinâmica da conversação o diálogo pedagógico não prospera. Nesse sentido, as bases da proposta gadameriana é ainda inspirada no giro fenomenológico do espírito hegeliano, porém não restrita à sua amplitude metafísica e, sim, voltada ao aspecto existencial do indivíduo. Caberia praticamente fazer uma correlação entre o plano macro e o micro, ou entre filogênese e ontogênese da formação, pois o indivíduo se forma, segundo ele, não ao se exteriorizar ou se alienar no mundo simplesmente, mas especialmente quando há o efeito do retorno a si. Por isso Gadamer vai dizer que “não é a alienação como tal, porém o retorno a si, que implica, por suposto, desorientação, é o que constitui a essência da formação” (GADAMER, 1991, p. 43).

Portanto, a formação deve se desvincular do giro do espírito absoluto que tudo dissolve, inclusive a objetividade. Isso não significa, porém, a paralisia no âmbito da subjetividade do processo, como requerem algumas teorias da aprendizagem, exemplarmente representadas pelo Construtivismo e pelas Metodologias ativas, as quais oscilam de um polo a outro do conhecimento, sem oferecer a devida mediação. É preciso se preocupar com algo ainda mais fundamental, não restrito ao aspecto de consciência, do mental, e sim da posição que ocupa o sujeito imerso no mundo desde sempre, ou seja, no processo mesmo da conversação (diálogo). Em síntese, o núcleo da formação aqui referido repousa nas diferentes formas de desorientação que o retorno a si representa. Sendo assim, a exigência formativa maior consiste em oferecer as mais variadas formas de orientação, encontrando no aspecto estruturante do diálogo sua força vital.

Contudo, o diálogo nesta perspectiva hermenêutica é muito difícil de ser encontrado nas redes sociais, atualmente, onde um polo já tem a verdade pronta e acabada, bastando ao outro a função de ser convencido. Do mesmo modo, o discurso pedagógico tem se rendido a um novo absoluto, ao acentuar somente a



verdade do mundo da criança, como se tanto crianças quanto adultos não vivessem o mesmo mundo e por isso, para Hannah Arendt, tal tarefa “não podemos portanto delegar à ciência específica da Pedagogia” (ARENDR, 1992, p. 246), mas ela precisa dialogar com a filosofia e outras áreas do conhecimento. Ora, a filosofia da educação ancorada no diálogo hermenêutico, permitindo pensar a formação como desaprendizagem, remove os obstáculos impostos pela aprendizagem padronizadora, abrindo a possibilidade para que aconteça a reciprocidade da relação entre adulto e criança, educador e educando e, por fim, entre professor e aluno.

## 4 A HERMENÊUTICA DO DIÁLOGO COMO EXERCÍCIO DE DESAPRENDIZAGEM

Numa sociedade que se tornou “pedagogizada”, exercitar a desaprendizagem talvez seja uma forma não apenas desconstrutiva, mas quem sabe até reconstrutiva, pois sem desaprender não haveria condição para o aprender. Esta máxima pedagógica da desaprendizagem foi exercitada ainda por Sócrates, se a compreendermos bem, na medida em que ele precisa colocar em questão a opinião natural (*a doxa*) para que o exercício do saber propriamente dito pudesse ter início. Contudo, poderíamos pensar, no contexto educacional contemporâneo, nos inúmeros métodos e processos didáticos preocupados em criar êxito na aprendizagem, mas sem o mesmo afã para propor metodologias que denotem esforços no sentido de desconstrução do aprendido. Por isso, na contramão do discurso do governo das populações e da totalidade social da aprendizagem, precisamos fazer o esforço para definir melhor o que seria a formação como um exercício de desaprendizagem, como refere Peter Pál Pelbart, a partir de Roland Barthes, na passagem acima citada. Em verdade, nos movemos aqui frente a duas questões: desaprender o que? Formar-se (educar-se) em que e para quê? Trata-se de buscar elementos na hermenêutica do diálogo que permitam propor a necessidade de desaprendizagem de valores competitivos, de capitalização dos



conhecimentos e que concebe a escola somente como espaço de aprendizagem. Ou seja, não estamos mais em condições de levar adiante o projeto do aprendizado ao longo da vida, sem pensar também na necessidade de uma formação para a desaprendizagem.

Para tanto, recorreremos à tradição socrática do diálogo hermenêutico, na visão de Gadamer, fundamentado na *paidéia* grega, que passou do culto ao mito, depois ao âmbito do trágico e, por fim, à filosofia. Nesse percurso, que transcorreu por centenas de anos, o saber migrou de uma compreensão meramente circular e autorreferente para uma dinâmica que implicou abertura ao *logos*, concebido como diálogo hermenêutico, cujo símbolo maior é a práxis dialógica socrática. Assim, a formação como exercício de não saber e, portanto, de desaprendizagem, requer, segundo Gadamer, ter presente algumas ideias norteadoras. Vamos tratar, na sequência, de todos estes traços constitutivos da formação dialógica, concebendo-os como força de desaprendizagem.

## 4.1 A valorização da pergunta mais do que das respostas

O questionamento é primazia essencial na desorientação formativa de que fala a hermenêutica, como condição do indivíduo voltar a si, pois ela desinstala, retira o indivíduo da sua zona confortável de saber-poder, promovendo a autoconsciência. Diferente da aprendizagem concentrada em dar respostas prontas ou corretas em testes metrificados, a desaprendizagem reside em focar nas perguntas certas, algo difícil de conceber. Segundo Gadamer (1999, p. 534-535):

Uma das mais importantes intuições que nos medeia a apresentação do Sócrates platônico é que, contrariamente à opinião dominante, perguntar é mais difícil do que responder. Quando os companheiros do diálogo socrático procuram “devolver a bola” a ele, para dissimular respostas às molestas perguntas de Sócrates, reivindicando de sua parte a posição supostamente vantajosa daquele que pergunta, é quando, então, fracassam mais estrepitosamente.



Dois aspectos são importantes de serem destacados nesta passagem. O primeiro aspecto refere-se à afirmação gadameriana de que perguntar é mais difícil do que responder. Isso tem a ver certamente com o fato de que a pergunta, quando formulada de maneira minimamente inteligente, já pressupõe um certo domínio prévio do tema tratado. Ou seja, quem pergunta deixando-se orientar pelo diálogo formativo e autêntico, além de não perguntar no vazio, não pretende evidentemente enganar a ninguém. O segundo aspecto diz respeito ao interlocutor a quem é dirigida a pergunta. Se não aceita as regras da pergunta honesta e inteligente, procurando dissimular o diálogo por meio de respostas enganosas, fracassam em suas próprias intensões. O exemplo paradigmático deste interlocutor são os sofistas que não estavam acostumados ao questionamento, embora fossem considerados os primeiros professores da Grécia antiga. Seu modo de tratamento do saber já estava dado de antemão, por isso não havia nada a descobrir ou inventar. Antes, pelo contrário, bastava aprender a repetir os seus silogismos falsos. Assim como no universo das Fake News de hoje, a verdade é o que menos importa. Importa, sim, causar emoção, enredar o outro na artimanha do meu discurso e fazê-lo presa na teia de aranha da falácia do meu discurso.

## 4.2 Saber que nada se sabe como pressuposto da sabedoria

A arte de desconcertar cria as condições para a desorientação formativa. Assim, o indivíduo se liberta da prisão da objetividade, da métrica e da linearidade do saber. A aprendizagem pressupõe que algo dado como verdadeiro precisa ser aprendido para ser bem devolvido na hora das provas dos testes avaliativos de larga escala. No entanto, Gadamer pondera:

O exemplo de Sócrates ensina que nisso tudo depende de que se saiba que não se sabe. A dialética socrática, que conduz a esse saber através de sua arte de desconcertar, cria, com isso, os pressupostos para o perguntar. Todo perguntar e todo querer saber pressupõem um saber que não se sabe, mas



de maneira tal que é um não saber determinado o que conduz a uma pergunta determinada (GADAMER, 1999, p. 538-539).

Mas, podemos nos perguntar, em que consiste este saber de que não-sabe e por que ele se torna tão indispensável à desaprendizagem? O não-saber não pode ser confundido obviamente com o não saber nada, com o vazio da sabedoria. Para Sócrates, assim como para todo o filósofo pedagogo, há compreensão formativa de que todos possuem as capacidades iniciais para a sabedoria, contudo, tais capacidades precisam ser acionadas formativamente. Ora, o primeiro pressuposto desta formação é a postura da humildade, a qual implica admitir que a esfera do desconhecido e do mistério do conhecimento é muito ampla e muito do que aquilo que se imagina que sabe. É por isso que o não-saber constitui a doura ignorância que se volta contra a arrogância própria ao saber retórico e ornamental, que tem o compromisso não com a verdade, mas sim com o embelezamento artificial do diálogo (discurso). Neste sentido, nada mais anti-hermenêutico do que criar uma relação assimétrica, em que o outro é visto como incapaz de diálogo no ponto de partida. O autêntico diálogo hermenêutico está apoiado em um “não saber”, que não é sinônimo de vazio, de tábula rasa do conhecimento. Mas, sim, pressupor que há um saber do não saber, isto é, ter consciência dos seus limites pode significar fazer das fraquezas forças para buscar o conhecimento mais verdadeiro.

### 4.3 Manter uma orientação para o aberto

A dialética socrática da pergunta e resposta não visa a produzir um conhecimento que depois será “medido” ou quantificado por uma régua, segundo um cálculo matemático, para servir de comparativo com o desempenho de outros países, exigência esta própria da sociedade da aprendizagem. Pelo contrário, ainda de acordo com Gadamer (1999, p. 540):



A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter, se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação.

Esta passagem sintetiza um dos núcleos centrais do sentido hermenêutico do diálogo humano, que é negado pelo nível de instrumentalização da métrica inerente ao paradigma da aprendizagem. Por isso, como postura hermenêutica, o diálogo humano subjacente às diversas profissões não pode ser calculado, medido e menos ainda estar submetido a um fim determinado. É neste sentido que a abertura (*Erschlossenheit*) é sua característica principal, porque ao entrar em uma conversação, o ser humano não pode calcular antecipadamente, em detalhes, os contornos que a própria conversação vai assumir e nem para onde ela conduz. Há, neste sentido, uma lógica clandestina da conversação que marca sua imprevisibilidade e o sentido formativo da desaprendizagem repousa, por um lado, na contraposição crítica ao aspecto previsível imposto pela aprendizagem e, por outro, na problematização da abertura de espírito para a imprevisibilidade como marca hermenêutica da condição humana. Ora, tal abertura é o que caracteriza o início do pensar por si mesmo, algo que é impedido pela aprendizagem baseada na previsibilidade calculada.

#### 4.4 Conservar o interlocutor no mesmo compasso do diálogo

A hermenêutica prima pela manutenção das relações horizontalizadas. Portanto, é nesse ponto que o outro é concebido como interlocutor em pé-de-igualdade no discurso e por isso é tão importante “dizer”, mas ao mesmo tempo “deixar dizer”. Quando o interlocutor não acompanha o raciocínio é porque houve algum ponto de ruptura do diálogo, cujo modelo advém dos diálogos platônicos, como bem enfatiza Gadamer: “A primeira condição da arte da conversação é nos assegurarmos de que o interlocutor nos acompanhe no mesmo passo. Isso nos é



bem conhecido pelas constantes respostas afirmativas dos interlocutores do diálogo platônico” (1999, p. 540). O “acompanhar no mesmo passo” exige, antes de tudo, tratar o interlocutor como um participante de igual direito e, portanto, como um sujeito potencial de escuta e de fala. Se não lhe for atribuída esta condição, a conversação hermenêutica não acontece, pois o diálogo assume a forma vertical autoritária na qual somente um fala e acredita ter absoluta razão no que diz. Por isso que tanto o exercício da escuta como do ato de perguntar constituem a mola propulsora da postura crítica à forma dialógica dogmática e autoritária.

Assim é também com o aluno que abandona ou fracassa na escola. Caberia perguntar: onde o diálogo se interrompeu, houve *bullying* ou violência que fez quebrar o diálogo com a escola, o que o fez perder a capacidade de continuar em interação com o contexto escolar?

## 4.5 Pensar a favor da opinião na arte de perguntar

O risco da abertura para o diálogo é ele se transformar numa imposição por parte de uma das partes do discurso, que pode tentar prevalecer uma visão por demais assertiva, ou então, ao contrário, virar simples conversa banal, que não transmite informação e menos ainda conhecimento. Por isso, para Gadamer:

Contra a firmeza das opiniões, o perguntar põe em suspenso o assunto com suas possibilidades. Aquele que possui a "arte" de perguntar sabe defender-se do modo de perguntar repressor que a opinião dominante mantém. Aquele que possui esta arte irá, ele próprio, buscar tudo o que possa ser a favor de uma opinião (1999, p. 541).

A manutenção da opinião é a garantia de o diálogo não derivar para a doutrinação ou então simples proselitismo para fazer agressivamente novos seguidores, seja no campo político, religioso ou nas redes sociais.



## 5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

O texto versou sobre o discurso inflado da aprendizagem atualmente, apresentando algumas críticas a esse processo e, ao mesmo tempo, procurou contrastar com o conceito de formação a partir da perspectiva do diálogo hermenêutico. Não foi intenção fazer uma apreciação exaustiva do tema, mas mostrar algumas limitações do consenso que naturalizou um discurso educacional com o objetivo não exatamente de qualificar o processo pedagógico, mas fundamentalmente torná-lo digno de ser medido pelas avaliações de larga escala. Apresentamos algumas críticas a esse discurso que o compreendem como um novo governo das populações, por um lado, ou como uma nova totalidade social, por outro.

Esse verdadeiro pacto para a aprendizagem teve o mérito de seduzir ou atrair os organismos internacionais, como ONU, OEA, OCDE e UNESCO para o campo da educação, percebendo a correlação, que não se pode duvidar entre desempenho econômico e nível de aprendizagem das populações. Porém, ao mesmo tempo, nega a dimensão da educação como instância ética que implica escolhas pelo que se requer como boa educação. Por isso, ao invés de simplesmente endossar esse discurso, preferimos ir na contramão desse processo, mostrando os seus limites através de uma reflexão comparativa com o diálogo hermenêutico. Este, ao enfatizar o não saber, ao invés do já sabido, possibilita ampliar a perspectiva dialógica sobre o tema, mostrando, além das suas incongruências, também a necessidade de pensar na importância da desaprendizagem pedagógica. Nesse sentido, é preciso desaprender a linguagem da educação como lugar de busca de respostas certas e não como um *locus* de saber elaborar boas perguntas, um bem de consumo e não como um direito de cidadania, também a ideia de valorização somente da aprendizagem e não do ensino e a pesquisa, os quais permitem a autonomia do educando para produzir conhecimentos e não somente para consumi-los.



Para desvelar esses caminhos sugerimos alguns passos a partir da filosofia hermenêutica de Gadamer, levando em consideração a dimensão da conversação inspirada na dialética socrática. Não por acaso, segundo o testemunho sobre Sócrates dado por Werner Jaeger: “Era o grande conhecedor de homens, cujas perguntas certas serviam de pedra de toque para descobrir todos os talentos e todas as forças latentes, e a quem iam pedir conselho, para a educação dos filhos, os cidadãos mais respeitados” (JAEGER, 1995, p. 522).

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, mai./ago. 2013.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Col. Educação: Experiência e Sentido).
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.
- DALBOSCO, C. A. **Educação e condição humana na sociedade atual**. Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.
- DELORS, J. (ORG.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Editora Cortez, 2012.
- DOZOL, M. de S. Memórias Escolares: sem ressentimentos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009.
- GADAMER, H.-G. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.



GADAMER, H.-G. **Über die Verborgenheit der Gesundheit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

GADAMER, H.-G. **Verdad y método II**. 2. ed. Salamanca: Sigueme, 1994.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método II**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JAEGGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O Governo Pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PELBART, P. P. Solidão, fascismo e literalidade. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1323-1329, set./dez. 2005.

SIKILERO, C. T.; THOMA, A. da S. Pacto pela aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, p. 06-18, out./dez. 2015.

SÓFOCLES. **Antígona**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

STEDEROTH, D. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *In*: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (ORG.). **Formação humana (Bildung)**. Despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

TREVISAN, A. L. Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2020.

Recebido em: 01-11-2022

Aceito em: 26-04-2023

---

<sup>i</sup> Para uma avaliação crítica da tendência econômica que tais organismo internacionais impõem a agenda educacional internacional, especialmente em relação ao papel desempenhado pela OCDE, ver o estudo de Dirk Stederoth (2019, p. 113-141).

