

O PAPEL DA LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE UM MUNDO SUBJETIVO, CONTRAPONDO-SE AOS PARADIGMAS METAFÍSICO E MODERNO COMO FONTES DE VERDADE

THE ROLE OF LANGUAGE IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE OF A SUBJECTIVE WORLD, CONTRAPONDING TO METAPHYSICAL AND SCIENTIFIC PARADIGMS AS SOUND SOURCES OF TRUTH

Patrícia Feiten Pinto¹

Resumo

Este artigo busca discutir qual a importância da linguagem e da relação com o outro para a formação dos alunos e compreender como a noção de verdade é entendida pelos paradigmas do conhecimento e como isso incide na educação. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. A educação na perspectiva metafísica e na moderna consiste na transmissão dogmática do conhecimento, em que o aluno é um receptáculo passivo dos conteúdos, no qual, apenas os professores conhecem e traduzem aos alunos a essência das coisas. Com a neomodernidade, a educação passa a ser pensada na relação com o outro, assim, é na e pela linguagem que é possível inserir o aluno no mundo. Conclui-se que horizonte para educar nessa confluência de sentidos, é respeitar a autenticidade de cada um, pois não existe uma receita pronta. Ainda, é necessário fazer com que o sujeito compareça no processo educativo.

Palavras-chave: Conhecimento. Neomodernidade. Verdades. Pós-metafísico. Relação intersubjetiva.

Abstract

This article discusses the importance of language and the relationship with the other to the formation of students and to understand how the notion of truth is perceived by the paradigms of knowledge and how this affects education. The methodology used is the bibliographic research. The education, in the metaphysical and modern perspective, consists in the dogmatic transmission of knowledge, where the student is a passive receptacle of contents, in which only teachers know and translate to students the essence of the things. In the neomodernity, the education can be thought in relation to the other, so it is in and through language that it is possible to insert the student in the world. It is concluded that the horizon to educate in this confluence of senses, is to respect the authenticity of each one, because there is no ready recipe. Still, it is necessary to make the subject appear in the educational process.

Keywords: Knowledge. Neomodernity. Truths. Post-metaphysical. Intersubjective relationship.

¹ Mestranda em Educação nas Ciências UNIJUÍ. Formada em Psicologia URI.
e-mail: patriciafeiten93@gmail.com

Introdução

O sentido da existência humana não é dado por nenhuma verdade transcendental e nem é algo individual. O sentido da existência é o outro, é produto da cultura na qual o sujeito está inserido. Assim, o sujeito se constitui pelo simbólico, que se dá por meio da produção de discursos e narrativas (KEHL, 2002). O sujeito, então, é construído a cada encontro com o outro, em um movimento inesgotável de sentidos.

Como resultado, a ação educativa, conforme Hermann (2003) implica na compreensão de que estamos expostos ao risco, as situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar uma estrutura estável. Deve-se aceitar a imprevisibilidade em cada encontro intersubjetivo, no qual não é possível captar tudo pela lógica de conceitos ordenados. Amplia-se, então, o sentido da educação, possibilitando o espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos.

Essa forma de pensar a educação está vinculada através de um discurso em que o conhecimento não é mais fruto de uma concepção única de ver o mundo, como apontam o paradigma metafísico e o paradigma científico moderno. Ao longo das construções históricas, primeiramente, buscou-se fundar o saber com base na metafísica, isto é, “Deus” é quem tinha as respostas para todas as perguntas do homem, logo, a educação era apenas a transmissão do saber divino. Entretanto, afeiçoados com uma visão absolutista, a ciência objetivou se originar através de um viés mítico; como se o homem pudesse ser o seu próprio Deus e consolidar isso em um conhecimento científico incontestável. Ainda que a ciência pretendeu assumir um lugar de verdade, procurando uma posição mística perante o mundo devido a sua pretensão de ser inquestionável, ela não foi capaz disso e viu-se tomada pela ilusão de que o homem não consegue nem obter alguma verdade sobre si mesmo, imagina sobre algo que ele criou, isto é, a ciência.

Portanto, perdeu-se a bússola orientadora metafísica e científica e os sujeitos passam assumir uma posição mais ativa, com base na possibilidade de se inserir em uma nova perspectiva, a neomoderna². Nessa linha, de acordo com Flickinger (2010), renuncia-se a ideia de verdade última, se abrindo a experiências do desconhecido e de novos sentidos nos horizontes da história e da lingua-

² Na neomodernidade, a relação intersubjetiva produz conhecimento, logo, uma teoria se desenvolve na relação sujeito-sujeito e não mais, sujeito-objeto. Conforme Marques (1993), o discurso e o melhor argumento dos sujeitos a todos os interessados é o que constrói as teorias. Então, a linguagem é o que valida algo, isto é, as pretensões de verdade tematizam-se no discurso e, por isso, o processo de validação do conhecimento é pela argumentação. Desse modo, abrem-se possibilidades de pensar a educação como uma construção diária e coletiva.

gem, na qual o conhecimento nunca será desvelado por inteiro.

Como resultado, isso possibilita uma postura mais dinâmica, evitando reducionismos teóricos e, fazendo emergir uma educação marcada pela abertura de horizontes que nunca cessam e que se modificam a cada encontro com o outro. Nesse sentido, “somente no diálogo que chegamos as coisas [...] o dialogo se constitui na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Ele só acontece quando deixa algo em nós” (HERMANN, 2003 p. 91). Assim, a aprendizagem vem se desenhando na relação intersubjetiva com o outro através da linguagem. Por isso, “a própria habilidade de aprender é uma capacidade aberta importante, talvez a mais necessária e humana de todas. E qualquer plano de ensino bem concebido irá considerar prioritário esse saber que nunca acaba” (SAVATER, 2012, p.48).

Esse artigo bibliográfico busca discutir qual é a importância da linguagem e da relação com o outro para a formação dos alunos, isto é, através das interações subjetivas no processo de ensino, produzem-se compreensões intermináveis de sentidos, onde cada um tem contribuições relevantes a se fazer para a aprendizagem do outro. Ainda, esse escrito visa compreender como a noção de verdade é entendida pelos paradigmas do conhecimento, como isso incide na educação. Para se chegar a essas compreensões, serão tecidas algumas reflexões sobre a educação na perspectiva metafísica e moderna, no viés de que esses pensamentos estão enraizados em uma concepção de pensar o ensino vinculado com a reprodução de conhecimentos religiosos e científicos, respectivamente, o que não produz uma abertura para que os professores e alunos possam produzir algo de novo, portanto, tem-se uma única verdade, isto é, uma maneira totalmente limitada a um campo de saber para conhecer e construir o mundo. Já na perspectiva neomoderna, não se tem uma verdade pronta e inacabada, logo, existe uma provisoriedade de saber que pode vir a ser atualizado cotidianamente, assim, o mundo comum vai se construindo diariamente no processo educativo.

Educação sob a concepção de uma única versão do conhecimento

“A busca permanente de transcendência, homogeneidade, universalidade e domínio do pensamento filosófico e religioso (pensamento metafísico-teológico), na cultura ocidental, centrou-se inicialmente em Deus e posteriormente na razão” (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 632). A partir dessa discussão, o conhecimento nem sempre foi pensado como histórico e passível de ser modificado através da relação entre sujeitos ao longo do percurso da humanidade. Para entender essa linha de pensamento, deve-se voltar ao paradigma metafísico e ao paradigma moderno, os quais, de

uma forma peculiar, trazem contribuições importantes para compreender essa afirmação.

Sócrates foi um dos primeiros a realizar um movimento para conhecer o próprio conhecimento e fazendo isso, ele se deparou com a essencialidade ontológica do ser, formulando a sua famosa expressão: ocupa-te contigo mesmo (*epimeleisthai heautoû*). Segundo Foucault (2004, p. 89), “para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si [...] e, este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino”. Esse entendimento metafísico versou por meio de uma concepção de que algo transcendental ao humano seria o único caminho possível de acesso ao conhecimento. A partir disso, quando o sujeito conseguisse alcançar o elemento divino, ele conseqüentemente conheceria todas as verdades do mundo.

A forma grega do conhecimento se firmou no pensamento metafísico, do objeto como imutável, onde a verdade é revelada pelo divino. Nesse contexto, a verdade já está posta no mundo e cabe aos sujeitos apreendê-la (MARQUES, 1993). Tais verdades do conhecimento já estão inscritas no mundo, as coisas estão aí e os sujeitos precisam olhar para a sua essencialidade, corrigindo qualquer distorção sobre a verdade do objeto, em um esforço para recuperar o conhecimento absoluto. Sobre isso, Bouffleur elucida que a metafísica (1997, p. 9), “é entendida como dada ‘de vez’, seja como revelação ou como descoberta [...]. A metafísica, em termos gerais, consiste no tipo de pensamento que supõe algum sentido previamente posto”.

Na esteira desse paradigma, visualiza-se uma posição que já está posta, instaurada e não compete aos sujeitos assumir uma postura antagônica sobre o que é revelado. A partir disso, visto que a forma que o discurso vigente interpreta o conhecimento percorre todos os terrenos da sociedade, delimitam-se caminhos para pensar a educação pelo entendimento da metafísica e, percebe-se o ideário escolar ainda responde as concepções metafísicas sobre os modos de apropriação de conhecimento, pois, mesmo que evoluímos em termos de conhecimento e de possibilidades discursivas, ainda temos muitos professores e/ou escolas que atuam através dessa linha.

Conforme Marques (1993, p. 105), o ensino “consiste em transmitir fielmente verdades apreendidas como imutáveis; e a aprendizagem é a assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; apreender é memorizar”. Em decorrência disso, o paradigma da tradição se sustenta pela obediência e pela submissão dos alunos perante a figura autoritária do professor, demarcando, dessa maneira, a ausência do diálogo (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017). A educação consiste na transmissão dogmática do conhecimento, onde o aluno é um receptáculo passivo dos conteúdos, no qual,

apenas os professores conhecem e traduzem aos alunos a essência das coisas. Com isso, “o educar nada mais é do que inserir o educando na ordem do mundo e dos homens [...] em um local de acesso as verdades estabelecidas” (MARQUES, 1993, p. 105). Além disso, Dalbosco e Maraschin (2017) trazem importantes ponderações para se aprofundar nessa reflexão. Assim, a educação tem a função de:

Desabrochar as potencialidades que repousam na interioridade da alma do educando. [...] Extrair de dentro, fazer brotar de dentro a essência pronta que o educando traz consigo ao nascer. Pressupõe-se aqui, nesta forma de pensamento, um inatismo que assegura a existência de estruturas cognitivas prévias ao nascimento. Uma vez que há tais estruturas, então é necessário, do ponto de vista pedagógico, alguém para fazer desabrochar essa essência no educando. Justifica-se, deste modo, a figura do mestre como autoridade inquestionável, pois é o único capaz de fazer desabrochar o conhecimento que reside na interioridade do educando (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 632).

O desabrochar, o fazer vir à luz da consciência as verdades absolutas e imutáveis existentes no interior de cada sujeito é fundamentalmente a tarefa do professor. Portanto, a educação é a institucionalização dos dogmas transmitidos aos educandos, por meio da reprodução. O ensino é orientado através de uma despreocupação com um aprendizado crítico dos alunos, desconsiderando também o contexto e a historicidade dos sujeitos. Sendo assim, o ensino é uma mera transmissão de um conhecimento revelado.

Visto isso, agora é necessário compreender como o paradigma moderno movimenta as suas concepções acerca do conhecimento. Marques (1993) discute que no paradigma moderno, o conhecimento é validado pelo método matemático e, é apenas através desse, que o sujeito conhece a verdade sobre o objeto. Os métodos racionais são aplicados através de unidades quantificáveis, isoláveis, sem qualquer ambiguidade. Os progressos da física e da matemática demonstraram a incontornável racionalidade do universo e constituem a garantia de que existe uma identidade essencial entre o sujeito e objeto. Com isso “a ciência, com seu procedimento metodológico, produziu conhecimentos verdadeiros, sintetizados no binômio explicar e prever, criando uma cultura técnico-científica estranha ao sentido originário de cultura” (HERMANN, 2015, p. 219).

Descartes foi um dos grandes nomes da modernidade. O autor (1996) entende que, inicialmente, é indispensável colocar em dúvida (regra da evidência), para não se ter riscos de tomar uma atitude de forma precipitada. A próxima etapa é a princípio da análise, a qual divide cada um dos problemas em diversas partes, com o intuito de resolvê-los de forma separada. A terceira etapa é caracterizada como a regra da síntese, que tem por objetivo administrar o pensamento, começando

por objetos mais simples e, acrescentando o nível de dificuldade. A última etapa é descrita como a regra da enumeração a qual tem como finalidade a realização de revisões para se obter a certeza que nada foi excluído ou deixado de lado, evitando o erro.

O paradigma da consciência é norteado através de um método racional quantificável, que tem a pretensão de desvelar toda a essencialidade das coisas, objetivando, entrando em contato com a mais pura forma do objeto. Nesse sentido, o homem moderno esclarecido tem a pretensão de conhecer a totalidade do objeto, e, quando alcançar o conhecimento absoluto através da razão objetiva, não haverá qualquer incerteza quando a veracidade daquele conhecimento.

Existe um fundamento para tudo por meio da razão subjetiva. Todo o conhecimento ocorre a partir do e no sujeito, portanto, ele é a premissa, uma espécie de reflexo ou espelho do real (MARTINAZZO, 2013). O sujeito epistêmico moderno, guiado pela concepção cartesiana linear, está envolvido em sua subjetividade para alcançar a verdade através de um método ordenado e mensurável. A modernidade desautoriza a aspiração dogmática divina e passa a crer na ciência objetiva como fonte inabalável para alcançar o conhecimento verdadeiro. Nota-se que a ciência substitui a crença transcendental em um Deus que tudo sabe, fazendo com que o homem moderno carimbe também uma crença, só que agora na ciência.

O mundo reduz-se a especialidades fragmentadas de todo o contexto histórico, fechando-se cada uma para si. O resultado desse quadro é uma redução do próprio conhecimento, que se torna uma mera justaposição de especialidades autossuficientes (MARQUES, 1993). Com isso, o movimento da modernidade é um debruçar sobre o objeto a-histórico, quantificando-o. O objeto fica apenas suscetível a uma apropriação estática e cada especialidade apropria-se apenas de sua 'fatia' para delimitar o conhecimento.

Ao analisar o pensamento moderno, discute-se como este traz os seus princípios para a educação. A educação se reduz a especialidades fragmentadas, fechadas cada uma para si. Os currículos se configuram com procedimentos tácitos, em uma justaposição de disciplinas isoladas, onde o conhecimento é compartimentado, incomunicável com as demais áreas do saber. O professor torna-se um mero facilitador da aprendizagem, quase que dispensável para o processo educativo (MARQUES, 1993). O professor é visto como um mediador do conhecimento, onde, ele é o responsável por transmitir as verdades comprovadas pela ciência aos alunos e cabe a estes apenas reproduzi-las.

A linguagem entre sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Boufleuer e Dellafavera (2016, p. 27) serve apenas para comunicar a verdade, como uma "via de mão única, sen-

do o professor, o detentor do saber, reforçando-se a percepção como transmissão-recepção, por meio da transferência de informações que, teoricamente, são depositadas na mente do educando”. O ensino se delimita por um estreitamento dos laços e, como consequência desse processo, tem-se a formação de sujeitos egocêntricos, que coloca em segundo plano as relações sociais, tendo dificuldades de partilhar uma vida comum (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017). O diálogo no processo educativo é um mero instrumento, necessário para a transmissão de informações e não para produzir algo.

O ensino estrutura-se basicamente pela finalidade de desenvolver o intelecto do aluno, entendimento no qual está fundamentado pelo princípio Kantiano, de trazer para a pedagogia condições para atingir a maioridade e sair da heteronomia³, isto é, a racionalidade moderna (MARTINAZZO, 2013). A pretensão da educação nesse paradigma é o desabrochar da maioridade dos educandos.

Assim, percebe-se que a base da educação, em ambas as concepções estudadas, é a transmissão do conhecimento, onde, o aluno é um receptor passivo de informações. Na modernidade, mistifica-se a ciência colocando-a em um pedestal, com isso, ela acaba ‘bebendo da mesma fonte’ do pensamento metafísico. O paradigma da consciência teve a pretensão de anular o conhecimento divino com seu argumento de irracionalidade, no entanto, ao fazer isso, a ciência se converte em um novo dogma, só que, obviamente de origem diferente.

Percebe-se que tanto na tradição grega quanto na moderna, atribui-se a educação um caráter de passagem e de transmissão de saberes. Os gregos imaginavam um mundo essencial, passível de descobrimento e desvelamento, assim, a educação seria a transposição de um estado de escuridão para um estado de luz e de plenitude. Já o homem moderno, acredita na tarefa de aprimorar as suas formas de conhecer e ampliar seus domínios. Deste modo, o objetivo do ensino é a produção de indivíduos dotados com as habilidades necessárias para a expansão dos processos de racionalização do mundo, por meios de técnicas de ensino precisas e objetivas. Em ambos os casos, a educação tem a finalidade de conduzir de um estado de ignorância para o saber (BOUFLEUER, 2007).

Nessas concepções, objetiva-se inserir os alunos nas tradições vigentes e nos padrões da sociedade, com base na repetição. Essas noções hegemônicas produzem compreensões voltadas para a transmissão de conhecimento, como se os alunos precisassem ser “iluminados” pelo professor para reproduzir um único sentido para as coisas, o dito verdadeiro. Salienta-se que essa atualmente ainda

³ Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre heteronomia. Não é a vontade que então se dá a lei a si mesma, mas é sim o objeto que dá a lei à vontade pela sua relação com ela (KANT, 2007, p. 86).

é a forma com que muitas instituições de ensino operam, com o intuito de “conduzir” os alunos da ignorância ao conhecimento pleno.

Boufleuer (2007) aborda que os esforços para revisar esse caráter instrumental da educação se fazem quando se começa a crer na possibilidade de refletir acerca dos processos humanos de aprendizagem, embasados no fato de que os humanos são diferenciados devido a sua capacidade de aprender e de serem criativos. Esse diferencial decorre devido ao papel que a linguagem tem e exerce na constituição dos sujeitos.

Para pensar a fragilidade de orientar o conhecimento apenas através de uma verdade única. Morin (2005) entende que os cientistas orientados pelos preceitos modernos pensavam ter achado um embasamento fixo e imutável, mas este fracassou devido ao fato de que todo pode vir a ser contestado e sujeito a revisão. Além disso:

Lacan nos adverte que o mundo o qual enxergamos como perceptível aos órgãos sensoriais, não passa de ficção, ou seja, toda realidade [verdade] tem uma estrutura de ficção. Nosso tempo e espaço é subjetivado na relação do sujeito com o Outro da linguagem (dimensão simbólica-criativa-desejante). O sujeito não está todo no campo da consciência, aparece como efeito na cadeia significante e se abole ao nela entrar (COSTA; JUSTO, 2015, p. 46).

Nessa linha de raciocínio, não existe realidade que não esteja imersa as questões inconscientes⁴, logo, orientar o conhecimento apenas através de um único discurso é não considerar toda a capacidade simbólica latente do sujeito. Assim, ao afirmar a absolutidade de uma teoria, desconsidera-se que por traz dela, existe um sujeito mergulhado na sua produção simbólica infinita. No entanto, deve-se ter em mente que, mesmo que as limitações metafísicas de perceber o conhecimento são visíveis, não se pode ignorar os avanços conquistados pela modernidade. Mesmo que pautada por um método couraça, ela trouxe diversas contribuições para os avanços em todas as áreas. A questão então não é negar, mas compreender que, além dela, existem outras possibilidades de ver o mundo.

Neomodernidade: a virada linguística e as possibilidades para o conhecimento

Na neomodernidade, “os argumentos visam o entendimento intersubjetivo de uma pretensão de validez colocada inicialmente como hipotética, mediante exame crítico graças a que pode a opinião tornar-se saber consensualmente validado” (MARQUES, 1993, p. 100). Não existe um conhecimento imutável, mas sim, proposições que podem ser revistas e questionadas a qualquer momento

⁴ O conteúdo da consciência é muito pequeno, de modo que a maior parte do que chamamos conhecimento consciente deve permanecer, por consideráveis períodos de tempo, num estado de latência, isto é, deve estar psiquicamente inconsciente (FREUD, 1914/1916 p.172-173).

por pessoas que compreendam sobre aquele assunto. Através da linguagem, pode-se tencionar teorias e destituir conhecimento até então vistas como intocáveis. Como resultado:

A verdade, por ter “endereço” e “fazer aniversário”, é sempre parcial, haja vista ser produto de conflitos, acordos, confluências, sempre passíveis de revisão à medida que um novo ponto de vista se coloca no debate. É a própria finitude humana que nos leva a reconhecer que a verdade do conhecimento não é uma questão que se resolve “de vez”, devendo, por isso, compreender-se sempre em seu caráter de provisoriedade, aberto às sempre novas circunstâncias que forem se apresentando e para as diferentes possibilidades de compreensão dos indivíduos e grupos (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2016, p. 252).

Devido a sua provisoriedade, as verdades podem ser revisadas a cada encontro entre sujeitos. O paradigma da comunicação desautoriza o sujeito a definir de forma autônoma, e por si só, o que é legítimo, uma vez que esse conhecimento sempre se refere, e só faz sentido, se for algo referente a um mundo compartilhado, passível de ser simbolizado. É preciso prestar contas junto a uma comunidade linguística (MARQUES, 1993). É inevitável se haver com o outro, pois, sem a relação intersubjetiva, não há teoria que se justifique em si mesma. Ainda, não há sujeito tão autossuficiente que não precise dos desdobramentos do olhar do outro para afirmar, mesmo que de forma mutável, sua teoria.

É necessário deixar claro que, o que se quer dizer com essa pluralidade de discursos existentes e essa provisoriedade não é que não é mais possível produzir conhecimento, mas sim, que é possível a cada encontro entre sujeitos e a cada análise das construções existentes, criar novas teorias e novos pensamentos, o que antes não era possível já que tinha apenas uma versão de mundo.

Em virtude disso, abandona-se então a posição instrumental da educação e abrem-se caminhos para pensar nela como algo inesgotável de sentidos, condição que é produto da linguagem. Percebe-se que o desafio disso é justamente devido ao fato de que cada um dos interlocutores possui a sua história e a sua forma de ver o mundo, o que faz com que a linguagem nunca tenha um sentido fixo, pois, cada sujeito pode vir a interpretar e a internalizar para si de maneira diferente; não há como controlar o que o sujeito irá compreender sobre a fala do outro. Entretanto, é necessário introduzir o pensamento de que não é devido a pluralidade de sentidos existentes que a educação vai acabar desconsiderando todos os conhecimentos produzidos até aqui. Deve-se ter em mente que é indispensável apresentar os conteúdos científicos, mas, é preciso ir além disso, fazendo um reflexionamento crítico e discursivo dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Voltando para a questão da linguagem, Gadamer (1999) aborda que a linguagem comporta uma inconsistência abismal, logo, jamais será possível compreender e desenvolver um sentido totalmente comum para esta. A linguagem não é nenhum instrumento, já que a característica essencial do

instrumento é dominarmos o seu uso. Em virtude disso, todo diálogo e todo sistema educativo possui uma infinidade interna e não se acaba em qualquer enunciado que façamos.

Ao longo da tradição do pensamento incumbiam à linguagem funções num plano derivado, geralmente de caráter instrumental, entendendo-a como capaz de transmitir ou de expressar algo do mundo humano que se acreditava existir antes dela. Esse papel secundário da linguagem deve agora ser repensado para que possa aparecer em todo o seu potencial constituinte do modo humano de ser. Abandonam-se nesse sentido, as perspectivas ontológicas em que a linguagem aparece como instância de expressão simbólica de uma pretensa captação fidedigna de um mundo preexistente. [...]. Abandona-se também, as perspectivas modernas em que a linguagem aparece como expressão de uma superestrutura legitimadora de uma ordem. [...]. Abandona-se inclusive, aquelas perspectivas em que a linguagem expressa primeiramente uma atitude ética de reconhecimento recíproco, pressupondo um sentido de alteridade que se acredita possível haver antes mesmo de o ser humano se constituir na linguagem e no operar em busca de entendimentos (FENSTERSEIFER; BOUFLEUER, 2018, p.3).

A linguagem não é objetiva e nem um instrumento como acreditava o pensamento metafísico e moderno, mas é uma atividade humana que produz e recria significações a cada encontro intersubjetivo. A sua inconsistência reside no seu caráter aberto, já que, em cada encontro, o sujeito se depara com uma infinidade de possibilidades e de enunciados, que inclusive não podem ser apreendidos pela nossa consciência.

A educação nessa perspectiva, para Marques (1993), adquire um papel mais ativo e, ao invés do professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma com que aprendeu, reproduzindo aos alunos, para que estes absorveram pacificamente, agora, o professor opera sobre o conteúdo de acordo com a realidade destes alunos.

No pensamento metafísico e moderno, o professor tem por objetivo reproduzir os conceitos verdadeiros não são passíveis de modificação. Na neomodernidade, os conceitos são vistos como sucessíveis a modificações através da intersubjetividade. Com isso, o professor atua sobre os conteúdos e busca que os alunos também saibam que os conhecimentos existentes não estão fechados, pois estes podem vir a ser questionado futuramente por meio da linguagem. Sobre a forma com que o professor vai avaliar, tem-se:

Aprendizagens significativas não são as que se organizam em função de serem verificadas (na verdade, cobradas) em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se orientem para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra [...] A avaliação da aprendizagem como construção de uma dinâmica integradora em que os conteúdos curriculares se relacionem e se reorganizem (MARQUES, 1993, p. 111).

A educação e o processo de aprendizagem dos alunos não são mais somente verificados através de testes mecanicistas e formais, em que o aluno só reproduz. Na neomodernidade, os alunos po-

dem produzir e se posicionar através dos conteúdos. Nesse sentido, Marques (1993) aborda que a aprendizagem se dá pela forma consensual em que se constrói a educação. Os conteúdos não devem ser totalmente pré-estabelecidos, fechados e a aprendizagem deve ser consensualmente validada. É essencial apresentar conteúdos já estabelecidos pelo currículo acadêmico, mas não se deve limitar a isso.

Obviamente, como já abordado anteriormente, jamais se pode desconsiderar os avanços conquistados pelo método científico objetivo. A questão é que, além disso, é necessário propiciar meios para que o aluno tenha o seu posicionamento sobre as coisas de uma forma mais ativa e não apenas passiva, desenrolando-se das margens absolutistas do conhecimento. O paradigma da comunicação reconhece a precariedade das verdades, mas também reconhece que elas existem. A dinamicidade reside na possibilidade de o sujeito continuar a pensar e a se expressar linguisticamente, não sendo limitado a um raciocínio pronto.

A aprendizagem na sala de aula vai além da reprodução de conteúdos, e o aprender implica na linguagem e na consciência de que não existe verdade inabalável. As nuances do diálogo revelam que a potência transformadora do processo de aprendizagem está na linguagem.

Esse ‘saber que nunca acaba’ é fundamentado na e pela linguagem, por isso, o sujeito está imerso ao processo inacabável de conhecimento e, torna-se impossível inserir o aluno em uma lógica finita, tendo em vista a multiplicidade existente e a possibilidade de modificar as teorias no encontro com o outro (s). Essa situação possibilita “condições reflexivas para a produção de um mundo comum, que não seja apenas um modo de o sujeito sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e o “eu” (HERMANN, 2003, p. 101).

Na neomodernidade, a armadura que envolvia as coisas quebra-se e, agora, o sujeito, além de precisar se haver consigo mesmo, precisa se haver com o outro. O delírio coletivo sustentado pela verdade imutável do conhecimento abre-se pela condição demasiadamente humana de não ter apenas uma versão no “preto no branco”, mas várias, destrinchando qualquer possibilidade de apreender a essencialidade do objeto.

Devido a isso, para que se tenha uma educação que incite a autonomia do aluno, o professor precisa renunciar ao lugar de único detentor do saber, de castrador do desejo do aluno, desaprisionando a este da posição de passividade (RIBEIRO, 2014). Esse corte incisivo perante o aprisionamento do aluno faz com que seja possível uma abertura a significações, tornando os desejos do aluno também reconhecível.

Perante a essa posição, pergunta que fica é: como não considerar a linguagem e toda vicissitude? Como educar sem não inscrever o aluno no mundo da linguagem? É ilusório acreditar que o registro do aluno na linguagem é algo secundário e que apenas a reprodução de verdades será suficiente para a formação de um sujeito. A partir dessa importante discussão, percebe-se que para se sustentar como sujeito, precisamos do outro, que só é alcançado na linguagem.

Tendo em vista as questões debatidas, Gadamer (1999) compreende que o enigma disso é que jamais será possível alcançar o outro em sua plenitude, pois a linguagem – forma de interação com o outro- se constitui por meio de um nível aberto e onívoramente⁵, já que, todo diálogo possui uma finitude interna. Quando o diálogo é interrompido, seja porque os interlocutores consideram que já falaram o suficiente ou não, o diálogo ainda guarda uma imensidão a ser explorada.

Assim, o mundo comum está encharcado da carga simbólica do sujeito, e cada um interpretará uma situação de uma forma diferente. Fensterseifer e Boufleuer (2018, p.6) elucidam que no “operar da linguagem, portanto, compreende-se não só a emergência do fenômeno humano, mas também, toda a dramaticidade de uma existência sem um sentido posto, embora possível de ser proposto”. Não há um sentido pronto, a historicidade e a experiência do sujeito irão contribuir para que ele interprete os fenômenos de uma forma única.

Mas então, como educar nessa confluência de sentidos? Boufleuer (2007) afirma que os sujeitos se modificam diante dos outros e vão estabelecendo horizontes comuns e dimensões, que nunca se darão de vez, no sentido de que habitamos um mesmo espaço, com diferentes percepções e sujeitos, e é nessa realidade que a vida acontece. Falamos de horizontes comuns, pois nada nos autoriza a crer que pensamos a mesma coisa, mesmo que dito da mesma forma; pretensamente utilizando os mesmos conceitos, já que o mesmo conteúdo possui significações diferentes.

É na confluência de sentidos que habitamos. Não é possível compreender por completo o que o outro pensa ou diz, até porque nem mesmo o próprio sujeito está consciente disso. “Nenhum indivíduo quando fala, tem uma verdadeira consciência de sua fala. São muito raras as vezes em que alguém está consciente que fala” (GADAMER, 1999, p. 151).

Isso é o que possibilita a riqueza de significados e de aprendizagens por meio da relação com o outro. Os autores Fensterseifer e Boufleuer (2018, p. 7) discutem que uns “recriam diante dos outros. Isso porque nunca entendemos propriamente o que o outro nos diz ou manifesta, mas

⁵ Esse conceito pode ser compreendido como algo que nunca cessa; há sempre algo que pode ser interpretado e reinventado (GADAMER, 1999).

sempre fazemos uma interpretação à luz do que, de alguma forma, já sabemos, já pensamos ou já experimentamos”.

O outro na linguagem tem um lugar constituinte para inserir os sujeitos na convergência do mundo, já que a produção de sentidos sempre implicará no outro. É ilusório acreditar que o registro do aluno na linguagem é algo secundário, e que apenas a reprodução será suficiente para a formação. Com isso, o sujeito vai se constituindo através da sua inscrição no mundo confluyente: por meio do outro, na e pela linguagem. Tendo em vista isso:

Aprendemos com ou por causa de um outro quando esse se dispõe a meditar sobre suas percepções em voz alta. Mas esse outro só consegue nos mover se percebemos que ele, honestamente, está testando as suas percepções, se de fato está nos fazendo “cobaias” de sua própria aprendizagem. Não nos instiga o outro que fala como ventríloquo, que repete o discurso do outro, que fala como se sua vida não estivesse em questão nessa sua manifestação. O outro só vale a pena ser escutado se ele estiver testemunhando/meditando sobre suas percepções, sobre o que aprendeu e, ansiosamente, deseja reaprender, para o que conta com a nossa atenção, com a nossa manifestação, por sim ou não, com a nossa objeção ou assentimento. O conhecimento propriamente não se explica para o outro [...]. Explicar “para o outro” pressuporia um acesso à subjetividade desse outro, a abertura de um “vaso comunicante” entre a subjetividade de um e a do outro (BOUFLEUER, 2007, p. 8).

Não é apenas o aprender, mas sim, o aprender com os outros, em um processo de via de mão dupla, onde é possível estabelecer um diálogo entre alunos e professores. É necessário realizar a articulação dos saberes com a realidade do aluno, fazendo com que esses sejam arrebatados pelo processo de ensino e pela fala do professor; é o que move a aprendizagem. Com isso:

Os aprendizados resultam em conhecimentos que acabam produzindo um mundo humano. Um mundo que se constitui de padrões, sempre abertos e passíveis de modificações. [...] É em função disso que também constitui sociedade, ou seja, é capaz de se agrupar com os demais indivíduos e estabelecer com eles os modos e as regras para suas interações (FENSTERSEIFER; BOUFLEUER, 2018, p. 8).

O que possibilita o ordenamento do mundo requer justamente os “processos linguisticamente mediados, em que determinadas proposições de regulação das interações são acolhidas no âmbito da coletividade, conferindo-lhes a legitimidade enquanto forma de interação” (FENSTERSEIFER; BOUFLEUER, 2018, p. 4). É necessário, mesmo diante da multiplicidade de significações que a linguagem carrega, obter uma regulamentação e padrões de razoabilidade para possibilitar a interação entre sujeitos.

Mas, em relação à aprendizagem, é necessário compreender que esse horizonte comum e de razoabilidade só adquire significado se houver comparecimento. “Para o sujeito aprender algo é preciso comparecer e apresentar-se como suporte de sentido. [...]. Se assim não for, a situação de

aprendizagem será uma farsa, será um engano” (BOUFLEUR, 2007, p.9).

Com isso, “é somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e, sobretudo, aqueles conceitos comuns pelos quais se torna possível a convivência humana” (GADAMER, 1999, p. 147). A educação para um mundo comum é possível pela forma em que o sujeito está aberto ao processo de receber algo novo por meio da relação intersubjetiva, produzindo novos sentidos, o que ocorre pelo seu comparecimento no processo educativo.

Compreende-se que os “atos pedagógicos só podem revelar-se como atos de fundação do humano, uma vez que é deles que emergimos como seres de cultura e de sociedade. Não existe mundo algum antes de ser mundo de alguém, para alguém” (BOUFLEUR, 2007, p. 10).

O significado de ser um humano é o outro, logo, por mais ‘puro’ que o ato possa ser, nós o fazemos endereçado a alguém. Assim, a aprendizagem ocorre na relação com o outro, logo, “o professor não deve se anular como sujeito desejante ou impedir que o aluno deseje, mas sim, possibilitar a inserção deste nesse mundo confluyente. O reconhecimento mútuo é que permitirá ao professor ensinar, e, ao aluno, desejar aprender e construir o saber” (PEDROZA, 2010, p. 90). Mas, deve-se compreender que:

Não quer dizer, no entanto, que não castrar o desejo do aluno signifique deixá-lo livre, permitindo que faça o que, como e quando quiser. No contexto educativo escolar, muitas coisas devem ser impostas às crianças, pois se faz necessário que elas aprendam a dominar suas pulsões para se adaptar à sociedade. [...]. Porém, é fundamental e extremamente desafiador ao professor saber o quanto proibir, quando proibir e por que meios ocorrerá essa proibição (RIBEIRO, 2014, p. 28-29).

A questão não é destituir o lugar do professor como figura de referência e autoridade, mas, de também considerar o lugar do aluno como sujeito de desejos e de produção simbólica. A proibição é fundamental, mas essa precisa ter significado, pois a constituição como sujeito autônomo firma-se na linguagem e não em uma abordagem absolutista do professor. Através disso, a educação só pode ser pensada na e pela linguagem.

Deve-se fundamentar a prática docente no ato de apresentar conteúdos aos alunos, mas não apenas isso; é necessário realizar reflexões sobre estes, fazendo com que os alunos realmente compreendam o que estão estudando, e não apenas decorem fórmulas prontas. Ainda, é necessário desenvolver uma relação intersubjetiva entre professores e alunos, para que seja possível uma educação que reconheça o lugar e os desejos do outro, e que a produção simbólica do aluno não seja cortada, mas incentivada, pois o conhecimento se constrói e se transforma através das trocas e não apenas na

transmissão. É nos múltiplos sentidos da relação com o outro, bem como na afluência, que a educação tem o potencial de transformação social.

Considerações finais

Todas as formas de conhecer o mundo têm as suas repercussões em um determinado período histórico, então, devem-se lançar luzes e não acreditar que apenas uma verdade sobre o objeto arremata todo o conhecimento. Nesse sentido, a neomodernidade não vai ignorar a objetividade, mas ela já não vai ser mais tão ‘dura’, abrindo possibilidades para novas formulações do conhecimento, que, conseqüentemente, formarão sujeitos mais autônomos.

Além disso, compreende-se que por mais radical que seja o termo *impossível*, é necessário apontar a impossibilidade de se captar toda a verdade do objeto, pois não existe realidade em que não estejam imersas as questões inconscientes; logo, orientar o conhecimento apenas através de um discurso é não considerar toda a capacidade de abstração do sujeito. Assim, ao afirmar a absolutidade de uma teoria, desconsidera-se que, por trás dela, existe um sujeito mergulhado na sua produção simbólica infinita.

Baseada nessa discussão, a educação ocorre na relação com o outro; assim, é na e pela linguagem que é possível inserir o aluno no mundo. É uma ilusão acreditar que todo o conhecimento já está arrematado, cabendo ao aluno apenas reproduzir as verdades. Entende-se, então, que a educação não deve se limitar a uma postura passiva dos alunos, pois eles, com toda a sua produção única, poderão trazer muitas contribuições, inclusive para a aprendizagem dos colegas.

Mesmo diante da imensidão de significações que os alunos trazem para a sala de aula, o sentido comum é o milagre da linguagem, pois nunca são sentidos iguais, mas apenas convergentes, constituindo o que na hermenêutica se chama de “horizonte comum”. São confluentes pelo fato de que cada um tem suas marcas e experiências, não podendo organizar um mundo comum como algo pronto e posto.

É justamente por meio da criatividade do sujeito que é possível se modificar e se recriar a cada encontro com o outro. Com isso, o horizonte para educar nessa confluência de sentidos é respeitar a autenticidade de cada um, pois não existe uma receita pronta. E ainda, é necessário fazer com que o sujeito compareça no processo educativo, e que busque a razoabilidade por meio do diálogo.

Referências

- BOUFLEUER, J. P.; DELLAFEVERA, J. S. Educação e linguagem: novas percepções com base na pragmática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 727-744, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4975>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BOUFLEUER, J. P. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva autofundante. **Reunião Anual da Anped**, v. 30, 2007.
- BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E. Filosofia da educação e pesquisa educacional: movimentos em direção ao diálogo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6534>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- COSTA, M. F.; JUSTO, J. S. Pós-modernidade e modos de subjetivação: proposições da psicanálise do campo de Freud e Lacan. **aSEPHallus**, v. 10, n. 19, p. 43-55, 2015. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_19/pdf/posmodernidade_e_modos_de_subjetivacaopdf> Acesso em: 19 mar. 2019.
- DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do interacionismo simbólico. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 3, p. 629-642, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24140>>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FENSTERSEIFER, P. E.; BOUFLEUER, J. P. **O delineamento de uma perspectiva pós-metafísica para a educação**. 2018.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREUD, S. **Artigos sobre metapsicologia**. v. XIV. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológi-

cas Completas de Sigmund Freud. Imago Editora, Rio De Janeiro, 1914/1916.

GADAMER, Hans-Georg. Homem e linguagem. p. 173-182. In: **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0217.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. 70. Ed. Portugal – Lisboa; Biblioteca nacional de Portugal, 2007.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. CIDADE: Editora Companhia das Letras, 2002.

MARQUES, M. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.

MARTINAZZO, C. **Modernidade, subjetividade e educação**. Coleção Cadernos UNIJUÍ. Ijuí, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, n. 30, p. 81-96, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 23-30, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.