

O PLASMAR LINGÜÍSTICO DA SALA DE AULA: QUALIDADE EDUCACIONAL E ENRIQUECIMENTO CULTURAL NA AÇÃO DOCENTE

Mauricio João Farinon – UPF

Eixo temático: Educação, diversidade e justiça social

RESUMO

Este ensaio objetiva, a partir do problema de como pensar a questão da qualidade educacional sob o enfoque da construção da linguagem, analisar a interconexão entre qualidade educacional e enriquecimento cultural, compreendendo o agir pedagógico em sua possibilidade de gerar compreensão, autocompreensão e modo de vida. O que se defende é a impossibilidade de discutir a qualidade na educação sem se perguntar sobre a finalidade da educação. Esta última é definida, neste ensaio, na perspectiva do *plasmal lingüístico*. Seguindo as linhas teóricas de Gadamer e sua noção de linguagem; apoiado por Adorno e seu conceito de *construção*, indicar-se-á aspectos acerca do sentido de uma ação pedagógica capaz de constituir-se em um meio lingüístico comum ao professor e ao aluno, gerando, assim, experiências formativas a partir da abertura à novidade do outro. Neste sentido, a diversidade se constitui em condição para a emancipação e para a própria constituição democrática do Estado. A ampliação do sentido da *qualidade* contemplando a construção de sentido para o mundo e diante do mundo; a própria noção de *construção*, autoconstrução, juntamente com o conceito de hermenêutica e linguagem, formam as referências centrais das discussões propostas. O método de investigação foi de análise conceitual, com base teórica e dialética entre os autores em questão, propondo um confronto e enriquecimento das teorias analisadas, bem como da prática docente, principalmente na educação básica.

Palavras-chave: Linguagem. Qualidade. Sala de aula. Diversidade. Enriquecimento cultural.

1 INTRODUÇÃO

Indicar a qualidade de algo exige um esforço agudo. Para além de tudo aquilo que é mensurado em metros quadrados, em cifras econômicas e em índices estatísticos, em documentos de administradores, é difícil pensar a qualidade enquanto algo não evidente à nossa percepção. Falo isto partindo de um problema e, ao apresentar este problema, indico o direcionamento dado, neste ensaio, ao conceito *qualidade*: como é possível pensar a questão da qualidade educacional a partir da construção da linguagem?

Por mais que todos os aspectos acima mencionados mantenham uma relação entre si, o objetivo aqui proposto é discutir a qualidade na educação a partir da sua finalidade de constituir linguagem, ou, na expressão gadameriana, do plasmal lingüístico. Nesta ótica, somente teremos qualidade quando tal constituição se efetivar. Mas, o que é a linguagem? O

que significa dizer que o ser humano é um ser de linguagem? Como a ação pedagógica pode constituir linguagem? Assim é que a pergunta pela qualidade passa, necessariamente, pela pergunta acerca do *para que* educar, ou seja, pela pergunta acerca da finalidade da educação. Com isto quero dizer que não podemos separar as discussões em termos de qualidade, das discussões em termos de finalidade. Em termos de finalidade, a tese é que o *telos* da educação é plasmar, construir a linguagem, este meio no qual vivemos e que, ao mesmo tempo em que a constituímos, nos constitui. Portanto, pensar a qualidade é pensar a constituição da linguagem.

Os argumentos são desenvolvidos em três blocos, nos quais será contextualizado o problema e desenvolvidas as análises conceituais que darão suporte para a defesa da tese proposta. Partindo do conceito de *construção* em Theodor Adorno, buscar-se-á Gadamer e os conceitos de hermenêutica e linguagem. Deste modo teremos a base que sustentará a relação entre qualidade na educação e o plasmar lingüístico em sala de aula.

2 PRELÚDIO PROBLEMATIZADOR: CONTRA UM DESMEMBRAR DE MUNDOS.

O mundo do século XXI impõe ao ser humano um desafio: conseguir estabelecer referenciais de orientação para a vida adequados a um contexto fluido em termos de certezas, carregado de arquétipos morais muitas vezes ausentes de válidos critérios éticos. Vale lembrar, ainda, da maravilhosa e preocupante era digital, que impõe padrões de linguagens e de comportamentos, muitas vezes mascarando identidades. Este último fator contribui incisivamente para a negativa na resposta à pergunta: quem sou eu? Deste modo, se por um lado, vivemos o espetacular momento da ciência e tecnologia, que com seus avanços facilitam, prolongam e confortam a vida, por outro, o desafio apontado exige cuidado para não tornarmos fluida nossa identidade e, ainda mais, a constituição qualificada desta identidade.

Para o ser humano educador em sentido escolar, tem-se ainda outro desafio: fazer da escola um local de sentido, que possa construir sentido, que represente um local de qualidade pedagógica e educacional. Estes aspectos, tanto a questão do sentido quanto da qualidade, se deparam com um problema comum, das séries finais do ensino médio até as graduações: o *desmembrar de mundos*, onde o espaço formal de ensino é vivido como um mundo paralelo, do qual é grande a ânsia por sair.

É dentro deste fator que vale se perguntar sobre o que significa qualidade na educação. Conforme a *Conferência nacional de educação*¹,

o reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sociocultural do Brasil (2010, p.48).

Ao inserir o desafio de formação crítica, criativa, ética, amplia-se o sentido do conceito de qualidade para algumas premissas que considero as fundamentais: o pensamento sobre o que significa educar, sobre a finalidade da educação e os desafios que surgem no momento em que nos deparamos com outro ser humano no encontro pedagógico. Nada há de simples neste fenômeno escolar, o que exige de nosso olhar não desconsiderar os diversos fatores que estão interligados no momento em que é tecido o ato pedagógico:

A qualidade da educação básica e superior é um fenômeno também complexo e abrangente, de múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos.

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (CNE, 2010, p.47).

Apoiado por tal compreensão do que é *qualidade*, busco os fundamentos filosóficos para pensar como constituir qualitativamente o espaço sala de aula. O foco central está, então, no *plasmar lingüístico* que ocorre em tal espaço, como forma de elevar – e aqui está a grande ênfase – a qualidade humana ao nível que se espera de um ser emancipado. O que segue é, então, uma reflexão filosófica sobre a qualidade na educação, na perspectiva da linguagem.

3 A DINÂMICA PRODUTIVA ENTRE O ENSINAR, O AUTO-EDUCAR E A POSSIBILIDADE DO NOVO

Compreensão não é sinônimo de conhecimento, de esclarecimento. Estes fazem referência estritamente à dimensão intelectual, o logos. Na compreensão, por mais que exista

¹ Citado como CNE.

um elemento intelectual, pois também envolve uso do entendimento, por outro lado, exige a abertura ao outro, o caráter de entrega e recebimento da novidade do outro, para além das regras do jogo intelectual de sujeito e objeto. A dinâmica envolve comunicação de diferenciados, de diálogo que extrai o sentido residente no outro. O esclarecimento, o conhecimento puramente intelectual via sujeito e objeto “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las”. Desta forma, “seu em-si torna-se para-ele” (ADORNO, 1985, p.24).

Existe a possibilidade deste comportamento em uma relação pedagógica? O ato de “ensinar” possui alguma similaridade com a manipulação ou com a produção, no sentido de *fazer*? A relação pedagógica se caracteriza como uma relação de sujeito e objeto? A expressão *comunicação de diferenciados*, utilizada por Theodor Adorno no texto *Sobre sujeito e objeto*, carrega em si o núcleo estruturante do agir pedagógico. Não há nada a ser manipulado e, tampouco, nada a ser produzido nos ditames da racionalidade instrumental. O que há é uma riqueza a ser comunicada, a qual exige, antes de tudo, disposição para manifestá-la e abertura para recebê-la.

O primeiro conceito que precisa ficar evidente é o de construção, pois a partir dele será possível delinear a qualidade educacional na perspectiva de construção da linguagem. Para Theodor Adorno, na *Teoria estética*, a *construção* não implica o pleno domínio do processo construtivo por parte de apenas um lado da relação. A construção

implica sempre o primado dos procedimentos construtivos em relação à imaginação subjetiva. A construção impõe soluções que o ouvido ou o olho que as representam não têm imediatamente presentes em toda a claridade. O imprevisto não só é feito, mas possui igualmente um lado objetivo. Isso encontra-se modificado numa nova qualidade (p. 36).

O procedimento subjetivo de projetar um sentido, seguindo os ditames da imposição de algo sobre um objeto neutro e “imóvel”, corresponde com a anulação do caráter de novidade, de existência por si mesmo, deste outro. Neste sentido, ao dizer que o “imprevisto não só é feito, mas possui igualmente um lado objetivo”, podemos nos remeter ao próprio ideal de *esperar pela manifestação do outro*, para assim gerar relação. Esta objetividade, entendida como este vir do outro, este projetar-se do outro em minha direção, configura-se na nova qualidade da relação e aponta para a possibilidade de ser surpreendido pelo outro. O ato pedagógico está longe de ser algo monopolizado pela figura do professor. Na construção das habilidades em sala de aula, na significação do conhecimento adquirido, não é raro o

professor ser surpreendido pelo aluno, pela sua autoconstrução. Permitir esta experiência autoconstrutiva é o desafio de uma educação que quer de qualidade.

Nadja Hermann (2010, p.120), defendendo o sentido pedagógico de autocriação e autoeducação, nos apresenta alguns vestígios da formação, os quais apontam para o mesmo caminho defendido neste ensaio: a) “a liberdade de experienciar a autoeducação ou autocriação de si”; a necessidade de b) “reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações”; a importância em c) preservar “a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação”; o reconhecimento de que d) “a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com ‘paciência e suavidade’”.

Tendo como base as noções de liberdade, reconhecimento, autoeducação e autocriação indicados a partir de Hermann, é possível vislumbrar o surgimento da categoria do *novo*, do inesperado, da surpresa que confirma nossa grandiosa riqueza constitutiva. O novo é aquilo que surge no momento em que estamos conscientes do controle do processo, aquilo que surge quando percebo estar entendendo o desenrolar da ação, e que nos faz perceber os limites da estrutura racional prévia e fixa, bem como de todo ato pautado por tal estrutura. Na categoria do novo reside o indicativo ético da alteridade. Assim como na obra de arte, o ato pedagógico enquanto ofício produtivo, criador, deve “conter características, as quais, no processo de produção, não são previsíveis; e que, subjetivamente, o artista era surpreendido pelas suas próprias obras” (ADORNO, [s.d], p.51).

Esta forma de compreender o ato pedagógico-constutivo dissolve o momento da unidade imposta, deste querer um elemento polido e harmonioso, logicamente aceito. Dissolve-se a postura anti-ética e, por isso mesmo, desumana, de construção enquanto montagem e composição² – ato, tão somente, de um sujeito sobre um objeto, como ocorre, metaforicamente, no jogo de lego. Valendo-nos, ainda, da relação com a arte, a qual “nos indica que o mundo não é plenamente compreendido no âmbito conceitual e que pode deixar um espaço para uma promessa de vida” (HERMANN, 2010, p.45), a educação deveria ser a primeira a respeitar e permitir a realização desta promessa.

Contrário é o procedimento no qual aquilo “que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível. O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo” (ADORNO, 1985, p.26-27). A comunicação e construção, nos termos como

² Os conceitos de *unidade imposta*, *elemento polido e harmonioso*, *logicamente aceito*, *construção enquanto montagem e composição*, todos estes conceitos foram retirados da *Teoria estética* de Adorno, p.72.

aqui estão sendo expostas, são incentivos à experiência, o que garante ao outro ser idêntico a si, mas congregado em um todo de modo não coagido. Coerção gera coesão somente aparente. É possível que nunca o ser humano tenha passado por tantas crises existenciais como no nosso século. Estranha contradição de um mundo que nos mune de capacidades ilimitadas, mas não permite o encontro consigo mesmo, ser idêntico a si, formar identidade única – é a tendência de todos pensarem igual, se comportem igual, em uma padronização programável.

Como resposta surge a hermenêutica, a qual é defendida aqui sob o olhar de Gadamer. O ato pedagógico, norteado pela hermenêutica, não impõe, apenas permite ao indivíduo a consciência de suas potencialidades, integrando-as positivamente no todo. Esta é a postura de quem não “impõe ao outro o que este deveria aceitar como verdadeiro [...], ela serve de impulso a um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuar os nossos potenciais” (FLICKINGER, 2011, p.3).

Enquanto filosofia prática, “a hermenêutica pode designar uma capacidade natural do homem, isto é, a capacidade de um *contato compreensivo com os homens*” (GADAMER, 1983, p.61 – grifo nosso). Deve-se acrescentar, então, a interpretação juntamente com a compreensão. Exige interpretação por um fator simples: o local a partir do qual o outro se manifesta é estranho para mim; eu não estou ocupando o local dele, e nunca o estarei – poderemos estar próximos, inclusive em situações semelhantes, mas o local de onde ele fala é exclusivamente seu e o local a partir do qual ouço é exclusivamente meu. Por isto é necessário a interpretação, em um esforço por traduzir o sentido manifestado.

Gadamer identifica sua proposta teórica com a dinâmica surgida da pergunta e resposta, assim,

a hermenêutica filosófica está mais interessada nas perguntas que nas respostas. Ou melhor, interpreta os enunciados como respostas a perguntas que tem de compreender. Porém isso não é tudo. Onde começa nosso esforço por compreender? Temos liberdade de escolha para isso? Somos nós os que aqui tem liberdade? É verdade que seguimos nossa livre decisão, quando procuramos investigar ou interpretar determinadas coisas? Decisão livre? (1983, p.72).

À pergunta *onde começa nosso esforço por compreender* indica-se a seguinte resposta: no momento em que me abro ao diálogo e ao novo e, nesta abertura, assumo a postura de quem escuta. Diálogo, escuta, compreensão, são elementos hermenêuticos que surgem com toda sua carga de sentido no agir pedagógico em sala de aula, quando professor e aluno assumem a postura de “quem deixa que se abra constantemente uma vez mais para ele algo

assim como um horizonte de expectativa, de esperança e de não-esmorecimento” (GADAMER, 2007, p.61). Assim mantém-se a promessa de vida, a promessa do novo.

4 O MEIO LINGÜÍSTICO DENOMINADO SALA DE AULA.

Temos, até então, indicado alguns elementos sobre o significado da construção e da hermenêutica dentro do agir pedagógico. Agora, acrescenta-se às questões propostas, o elemento central: a linguagem e o plasmar lingüístico em sala de aula. Algumas questões nos provocam: que local ocupo no ato de compreender, ou interpretar? Onde está este outro que me lança interrogações? Como é possível gerar proximidade? Isto é decisivo, pois sem tais considerações o próprio diálogo se torna problemático, devido a falta de clareza do meio lingüístico em que ambos se inserem.

Proponho tais questões pelo fato de a linguagem ser compreendida, seguindo as linhas de Gadamer, como algo que “não é um mero instrumento ou um dom excelente que possuímos como homens, mas o meio no qual vivemos desde o começo, como seres sociais, e que mantém aberto o todo no qual existimos” (GADAMER, 1983, p.11). Deste modo, “cada vez que se leva a cabo uma comunicação, não só se usa, como também se plasma a linguagem” (p.12). Seguindo estas linhas, o ser humano não usa a linguagem, ele é linguagem, é comunicação que se efetiva no diálogo efetivo, ou seja, que modifica os envolvidos – o que significa, em última instância, o plasmar do humano, o plasmar da linguagem.

Nós somos a palavra, a linguagem; nós não a usamos, nós nela vivemos: “as palavras que usamos na linguagem nos são a tal ponto familiares, que estamos aí por assim dizer nas palavras. Elas não se tornam objeto. O uso da língua não é de modo algum o uso de algo. Nós vivemos em uma língua como em um elemento, como o peixe na água” (GADAMER, 2007, p.95). Vislumbra-se o real desafio que é a sala de aula: este deve ser o espaço do plasmar deste mundo, deste elemento no qual vivemos. Pela construção da linguagem é possível construir sentido, gerar sentido; por esta construção a própria escola passa a ter sentido, se convertendo em espaço comum no qual constituímos modos de compreender o mundo. É possível afirmar que a pergunta pela qualidade na educação exige que a resposta contemple esta construção.

Retornando às discussões sobre a pergunta e resposta já iniciada no item anterior. Devemos ter presente que toda pergunta desestabiliza, pois para corresponder com a ânsia do

interrogante faz-se necessário compreendê-lo, estarmos em sintonia lingüística, habitar o mesmo mundo de signos e, também, ter lucidez do espaço ocupado pelo outro.

Se temos de dar resposta a uma pergunta que não conseguimos entender corretamente, isto é, se não sabemos o que o outro quer saber, temos obviamente que procurar entender melhor o sentido da pergunta. Só quando compreendi o sentido motivador da pergunta posso começar a buscar uma resposta. [...] Esta é a primeira exigência básica, de alcance infinito, que se propõe a todo esforço hermenêutico. [...]. Este deve ser nosso primeiro objetivo ao nos defrontarmos com uma pergunta. Para formular isto com palavras de nossa experiência trivial: temos que compreender o que é que se esconde atrás da pergunta que se propôs (GADAMER, 1983, p.73).

Isto é interpretação, é conseguir atualizar a fala, o texto, para o exato momento em que ocorre a experiência. O que é que se esconde atrás do sujeito que está em interlocução. Somente quando consigo compreender o desafio que vem do outro, da reivindicação, da pergunta que o outro é, somente neste instante possibilita-se a experiência efetiva da resposta e do plasmar lingüístico em sala de aula Enquanto experiência hermenêutica, seu

campo primordial é a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo. Por depender do diálogo vivo, a busca da verdade efetua-se no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões do mundo e de sentidos particulares, portanto diferentes. É, porém, justamente a partir dessa carga que nascem as perguntas (FLICKINGER, 2011, p.2).

O desconforto causado pela concretude de quem está em interlocução, a irritação de ele ser possuidor de razão, por ele ser tão capaz de compreensão quanto eu, isto impõe à educação o compromisso de considerar o local, a linguagem no qual o outro vive.

A pedagogia terá de levá-lo a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade de o educando e o educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral (Ibidem, p.6-7).

A educação entendida como situação aberta indica sua característica social e histórica. A história, em sua transitoriedade, tem o poder de derrubar visões dogmáticas, mostrando a dinâmica que envolve a vida em todas as suas instâncias (pessoais, interpessoais, biológicas, psíquicas). O mesmo ocorre em termos sociais, quando a linearidade de projetos nem sempre se harmonizam com a dinâmica desta mesma sociedade. E a educação como ato social

também sofre a ação de forças opostas, pondo em cheque as certezas e seguranças dos envolvidos. Estamos diante, parafraseando Flickinger, da lógica clandestina da ação humana, onde não há uma linearidade entre o pensado, o planejado, o escrito e o feito. Por isso que não é raro termos bons propósitos barrados por sua própria dinâmica – a ação acaba sendo o próprio sujeito, independentemente, muitas vezes, do próprio sujeito humano.

Finalizando, retorno ao conceito de *compreensão* e, citando Nadja Hermann, destaco que a “autêntica experiência implica acumular compreensões”. Alguns princípios valem ser destacados como detalhamentos:

não basta conhecer elementos típicos do comportamento da pessoa para, então, predizer seu agir. [...] Outra maneira de compreender e experimentar o tu é reconhecê-lo como pessoa [...]. Essa forma de experiência não pretende que o conhecimento das pessoas sirva para controlá-las, mas, antes disso, desencadeia um processo compreensivo que exige quebrar nossas resistências para se abrir ao outro, para deixar valer a palavra do outro. O encontro com a alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação (2010, p.117).

A experiência de professor, em sala de aula, é marcada por esta quebra das resistências ao outro e deixar-se invadir pela sua riqueza constitutiva, no permanente projeto de permitir sua autoconstrução, sua autoformação, a autoeducação. Educar, ensinar, formar, tudo isto não é meio de controle, mas, em primeiro lugar, concordando com Hermann, é o desencadear de um processo de compreender o outro, sua alteridade e, também, compreender a si próprio no momento em que a situação se estabelece. Em uma palavra, é o desencadear da qualidade educacional tão necessária no nosso contexto atual marcado pela fragmentação das relações, pela prioridade nas informações e não no conhecimento. Neste sentido, a ação docente pode se converter em um processo de conhecimento de si, de constituição da identidade dos diversos agentes que se conectam na ação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão plasmar lingüístico da sala de aula indica o verdadeiro sentido que este local deveria ser. Entendendo a linguagem, com Gadamer, como o meio no qual vivemos, a sala de aula deveria ser convertida neste legítimo local que molda, constitui, forma o ser humano enquanto ser de expressão. Ser docente é permitir esta ocorrência! E mais, é garantir o sucesso desta constituição humana, em uma autêntica experiência de si e do outro, efetivada na comunicação de diferenciados – única forma de ocorrer diálogo.

Vale retomarmos o problema proposto para este ensaio, o qual indica a questão acerca das possibilidades e limites da educação no que se refere à geração de experiências com o outro. Diante disto e do objetivo de analisar o agir pedagógico em sua possibilidade de gerar autocompreensão e compreensão do outro, modo de vida e enriquecimento cultural, é possível indicar algumas considerações fundamentais surgidas a partir desta escrita. O argumento pontuará uma *urgência primeira* e uma *meta primeira* para a educação escolar.

Em primeiro lugar devemos ter presente que a escola, normalmente, é constituída em uma espécie de espaço paralelo à vida do aluno, tendo como objetivo os colonialismos culturais. No momento em que ocorre o desmembrar de mundo, a resistência em adaptar-se é natural. Sobre isto recai a *urgência primeira*: não querer colonizar, mas querer comunicar, permitindo a autoformação de si. Em segundo lugar, a educação deveria ter como *meta primeira* o desenvolvimento do espírito humano, no sentido de gerar experiências de crescimento no ato de pensar filosoficamente, o que vai além do fazer pedagógico de uma disciplina, exigindo uma coletividade pedagógica.

Qualidade na ação pedagógica perpassa pela consciência de que se deve qualificar o ser humano, como condição para este ser autônomo e para construirmos uma sociedade verdadeiramente democrática. Utilizando as expressões anteriores, esta qualidade deve ser a urgência primeira e a meta primeira. Todos os esforços educacionais, em nível escolar e acadêmico, deveriam ter isto como foco norteador – precisamos qualificar o local que habitamos, o modo como vivemos, qualificar a construção do sentido de mundo. Sendo isto a linguagem, e sendo a sala de aula grande responsável por esta construção, pensar a qualidade é pensar o plasmar lingüístico em sala de aula. E isto passa por questões “bem simples” como conhecer a língua com a qual nos comunicamos, até as “mais complexas”, como nos inserirmos neste mundo e nos deixarmos plasmar, também, por ele.

Precisamos ser construtores de sentido, primeiro em nós mesmos, os docentes. Após, nos alunos, estes seres que estão aí, à nossa frente, esperando uma resposta nossa. Falar em qualidade na educação significa, a partir das discussões aqui desenvolvidas, a consciência ética de cada um permitir habitar este território que separa professor e aluno, escola e vida, professor e escola, aluno e escola. Não se pode negar a existência de uma *terra de ninguém*, um deserto inabitado, no mundo da educação: o terreno do encontro, do olhar que se cruza e gera proximidade. Insistimos em permanecer em nosso local de conforto – é urgente qualificar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p.15-25.

_____. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, (Arte e Comunicação, nº14).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência nacional de educação – documento final*. Disponível em: <http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/06/20100607-documento_conferencia_mec.pdf>. Acesso em: 02 set.2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2011 (coleção Educação contemporânea).

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum – ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – (coleção Fronteiras da educação).

GADAMER, Hans-Georg. Acerca da disposição natural do homem para a filosofia. In: _____. *A razão na época da ciência*. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983 (Biblioteca Tempo Universitário: 72). p.78-87.

_____. Acerca do filosófico nas ciências e do científico na filosofia. In: _____. *A razão na época da ciência*. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983 (Biblioteca Tempo Universitário: 72). p.09-25.

_____. Ciência histórica e linguagem. In: _____. *Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade*. Vol. IV. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Textos Filosóficos). p.59-68.

_____. Hermenêutica como filosofia prática. In: _____. *A razão na época da ciência*. Tradução de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983 (Biblioteca Tempo Universitário: 72). p.57-77.

_____. Pensar com a língua. In: _____. *Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade*. Vol. IV. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Textos Filosóficos). p.91-100.