

A formação humana entre barbárie e irracionalidade - espanto e práxis dialógica

Human formation between barbarism and irrationality - astonishment and
dialogical praxis

La formación humana entre barbarie e irracionalidad - asombro y praxis
dialógica

Rodinei Balbinot 

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil
65287@upf.br

Cláudio Almir Dalbosco 

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil
cadalbosco@upf.br

Recebido em 10 de outubro de 2024

Aprovado em 30 de outubro de 2024

Publicado em 12 de agosto de 2025

RESUMO

O objetivo deste artigo é, a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho hermenêutico, pautar a postura formativa da práxis dialógica como possibilidade de trazer à luz e enfrentar as formas contemporâneas de barbárie. Tal pesquisa nasce de um duplo espanto: do persistente retorno da barbárie disfarçada de civilização e da perda da capacidade do assombro diante disso. Na introdução, contextualiza-se e problematiza-se o tema, cuja abordagem se desdobra em três pontos: no primeiro, atenta-se para o fato de a barbárie se apresentar irracionalmente como civilização e pela incapacidade da humanidade reagir diante disso; no segundo, a partir do desvelamento de algumas falsas noções de espanto, que não somente permitem que a barbárie se mantenha, senão também que ela seja questionada, propõe-se um resgate do sentido originário grego do *thaumázein*, a partir do qual o espanto alcança também um significativo potencial formativo; no último ponto, apresenta-se a possibilidade de uma postura formativa, que possa dar conta de um novo despertar antropológico e civilizatório, a saber, a práxis dialógica gadameriana. Resulta desta pesquisa que a barbárie é uma possibilidade sempre latente e presente na civilização. A práxis dialógica, por sua vez, se mostra como postura e caminho capaz de agir formativamente no interior da própria ambiguidade humana e evitar a barbárie.

Conclui-se que a barbárie não pode ser superada, mas pode ser enfrentada. E tal é uma das tarefas da educação como formação humana, que tem na práxis dialógica uma das melhores possibilidades para tanto.

Palavras-chave: Formação humana; Barbárie; Práxis dialógica.

ABSTRACT

The objective of this article is, based on a hermeneutic bibliographical research, to guide the formative stance of dialogical praxis as a possibility of bringing to light and confronting contemporary forms of barbarism. Such research arises from a double astonishment: the persistent return of barbarism disguised as civilization and the loss of the capacity for astonishment in the face of this. The introduction contextualizes and problematizes the theme, which is approached in three points: the first point focus on the fact that barbarism presents itself irrationally as civilization and on humanity's inability to react to this; the second point, based on the unveiling of some false notions of astonishment, which not only allow barbarism to persist, but also allow it to be questioned, proposes a rescue of the original Greek meaning of *thaumazein*, from which astonishment also achieves a significant formative potential; the last point presents the possibility of a formative stance that can account for a new anthropological and civilizing awakening, namely, Gadamerian dialogical praxis. This research shows that barbarism is an ever-present and latent possibility in civilization. Dialogical praxis, in turn, is a posture and path capable of acting formatively within human ambiguity itself and avoiding barbarism. It is concluded that barbarism cannot be overcome, but it can be confronted. And this is one of the tasks of education as human formation, for which dialogical praxis is one of the best possibilities for this.

Keywords: Human formation; Barbarism; Dialogical praxis.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es, a partir de una investigación bibliográfica de carácter hermenéutico, orientar la postura formativa de la praxis dialógica como posibilidad de aclarar y confrontar las formas contemporáneas de barbarie. Tal investigación nace de un doble asombro: el persistente retorno de la barbarie disfrazada de civilización y la pérdida de la capacidad de asombro ante ella. En la introducción se contextualiza y problematiza el tema, cuyo abordaje se despliega en tres puntos: en primer, se presta atención al hecho de que la barbarie se presenta irracionalmente como civilización y como incapacidad de la humanidad para reaccionar ante ella; en segundo, a partir del desvelamiento de unas falsas nociones de asombro, que no sólo permiten mantener la barbarie, sino también cuestionarla, se propone un rescate del significado griego

original de *taumazein*, desde el cual el asombro alcanza también un significado significativo potencial de formación; en último, se presenta la posibilidad de una postura formativa que desarrolle un nuevo despertar antropológico y civilizador, a saber, la praxis dialógica gadameriana. De esta investigación se desprende que la barbarie es una posibilidad siempre latente y presente en la civilización. La praxis dialógica aparece como una postura y un camino capaz de actuar formativamente dentro de la ambigüedad humana y evitar la barbarie. Se concluye que la barbarie no se puede superar, pero sí afrontarla. Y ésta es una de las tareas de la educación como formación humana, que tiene en la praxis dialógica una de las mejores posibilidades para hacerlo.

Palabras clave: Formación humana; Barbarie; Praxis dialógica.

Introdução

Este artigo nasce de um duplo espanto¹: do retorno da barbárie disfarçada de civilização e da perda da capacidade do assombro diante disso. A barbárie bate novamente à nossa porta, forjada pela própria ação humana e por aquilo que convencionamos chamar de civilização. Em declaração à imprensa, no dia 27 de julho de 2023, o Secretário Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, António Guterres, disse: “A era do aquecimento global acabou; a era da ebulição global chegou... Chega de hesitação. Chega de desculpas.... Simplesmente não há mais tempo para isso”. Talvez as velhas e novas barbáries nos forcem a novos olhares a respeito da tarefa da formação humana.

Miguel García-Baró, filósofo espanhol, em *Necesidad e esencia del humanismo*, vê-se confrontado com essa situação incômoda, ao mesmo tempo que real:

El tercer milenio de la era cristiana, de la era común de la humanidad civilizada, comienza inovando, ciertamente, pero innovando en el peor sentido posible; como si la inventiva del mal no conociera límites; como si el mismo poder inmenso de la imaginación humana se demostrara siempre menor que la audacia de las transgresiones con las que el mal aleja siempre de nuevo de nosotros los límites concebibles de la miseria humana (García-Baró, 2004, p. 11).

De lá para cá, a *invenção inovadora do mal* parece ter-se aperfeiçoado e, surpreendentemente, o pensamento esclarecido tem de se encolher, afundando-se

entre os ombros. A barbárie não apenas volta, mas impõe-se como saída para a humanidade, apoiando-se em velhos lemas do fascismo e do nazismo. Vemo-nos, então, espantados e diante da necessidade de compreender minimamente, talvez por uma ingênua confiança que ainda nutrimos no esclarecimento. Por que a barbárie passeia à luz do dia enquanto até mesmo o bom senso, que dirá o pensamento crítico, tem de se esconder entre as sombras? Que podem o espanto e a formação humana, num mundo onde a barbárie se impõe como uma nova habitualidade? Diante da barbárie, que se vale de aforismos unilaterais sentenciadores da verdade, há ainda algum lugar possível para a práxis dialógica? Essas questões nos orientam neste artigo, que tem o propósito de pautar a postura formativa da práxis dialógica como possibilidade de trazer à luz e enfrentar as formas contemporâneas de barbárie, que insistem em se impor como civilização e referendá-la como uma genuína e fecunda proposta de educação formadora.

Iniciaremos com uma contextualização e problematização a respeito da persistência da barbárie, partindo do que foi, a nosso ver, uma tentativa de pôr os pilares para construir uma civilização humana após as duas grandes guerras e o holocausto, com a *Carta das Nações Unidas*, que define o propósito da ONU (1945) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Em seguida, buscaremos fazer uma interpretação apropriativa – daí o caráter hermenêutico da pesquisa – do sentido do espanto, seu potencial originário e a necessidade de recuperá-lo (Heidegger, 2015; Arendt, 2008a). Por fim, nos ocuparemos com o conceito de formação (Koselleck, 2020) e o desdobrar da postura formativa da práxis dialógica (Gadamer, 1997, 2002a; Flickinger, 2010).

Avanço da barbárie e incapacidade para o espanto

A Organização das Nações Unidas – ONU, foi criada em 1945, após a humanidade sofrer a barbárie de duas grandes guerras mundiais em um intervalo de apenas trinta anos. Isto somou-se às experiências de estados totalitários (stalinismo, fascismo, nazismo), da atrocidade do holocausto, de Auschwitz e das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Em todos esses casos, a ciência foi de alguma

forma utilizada em favor da barbárie e as vozes esclarecidas não foram capazes de impedir as atrocidades. E esse não é um fato trivial ou adjacente, visto ser um passo na direção da mercantilização da ciência e da tecnologia (Oliveira, 2023), com consequente transformação das instituições científicas em empresas – também as educacionais, como a Escola e a Universidade. Com isso, também se exige dos seus dirigentes o cumprimento de metas e o ingresso na lógica da alta performance.

A uma distância mínima do horror destes acontecimentos, sentimo-nos atingidos pela perplexidade: como isso foi possível? Somos, de fato capazes de tamanhas atrocidades? À procura de uma resposta ou ao menos de um lugar para a projeção de um pensamento antropológico global, foi criada a Organização das Nações Unidas. Entre os seus propósitos estavam, a busca e promoção da unidade, da paz, da segurança e da cooperação internacionais, da consecução de objetivos comuns. A ONU se apressou em promulgar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, postulando em 30 Artigos a base da concepção humana, que desejava ver consolidada a partir de então, enfocando, entre outros, o direito universal à vida; à liberdade; à dignidade; ao trabalho; ao repouso; à livre expressão e pensamento; à igualdade perante a lei; ao acesso amplo à cultura, às artes, à ciência, ao conhecimento; à educação. No que se refere especificamente à educação, a DUDH diz, no inciso 2, do Artigo 26:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A educação é vista aí como um caminho para um modelo civilizatório com base no entendimento, sem que se dissipem as diferenças culturais e religiosas. Mas, o que mostram Laval e Vergne (2023, p. 36) especificamente em relação ao direito ao conhecimento e ao livre pensar, pode ser dito de todos os direitos universais, de modo especial ao da educação: “Desde esta data, agimos como se os Estados, e somente os Estados, fossem responsáveis pela realização desse direito”. Aquilo que chamamos de civilização ficou somente por conta de uma visão restrita de política, aquela feita por acordos formais entre os Estados. Neste nível, o entendimento tende

a restringir-se a uma lógica enunciativa documental, não atingindo o amplo espaço público comum. E, talvez por conta disso,

as tentativas de entendimento entre as áreas, as nações, os blocos, as gerações, fracassam porque parece faltar uma linguagem comum e os conceitos básicos utilizados parecem atuar como motes incitadores que reforçam as contradições e aprofundam as tensões que se deveriam suprimir (Gadamer, 2002a, p. 216).

Como bem aponta Latour (2020, p. 222-223), “A noção de globo e pensamento global contém o imenso perigo de unificar rapidamente o que primeiro deve ser composto²”. O mesmo pode ser dito do conceito de civilização, sempre tomado, sem mais, como o oposto da barbárie. Essa noção parece não mais se sustentar, visto que é do interior da própria civilização que emergem as brutalidades. Deste modo, como já notaram Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), o germe da regressão atinge o próprio pensamento e as suas formas históricas, deixando pista aberta para que Auschwitz se repita (Adorno, 2000).

A concepção de mundo, de ser humano e educação que sustentam a *Carta* e a *Declaração* apontam para o fluir de uma emancipação verdadeiramente humana. Mas a humanidade estava diante, não apenas da tarefa de gerar uma nova moldura ou mudar um modelo ideal, senão a de preparar o próprio barro e moldar-se com as próprias mãos. Esta tarefa, ao que parece, fracassou ou permanece ainda por ser feita. “Esta é razão pela qual é tão importante passar do Globo para os ciclos que o desenham incansavelmente de maneira cada vez mais ampla e mais densa” (Latour, 2020, p. 223). Ou seja, passar de uma proposição universal para processos de construção de entendimento e compreensão em territórios existenciais mais próximos com valorização de experiências democráticas locais.

O que causa assombro ainda maior, entretanto, é o fato de seguirmos como se nada tivesse sido dito. Parece que nada mais nos espanta, nem a fome, nem a violência e nem mesmo a possibilidade do completo aniquilamento. “Se estivéssemos em uma situação normal, o menor alerta sobre o estado da Terra e seus ciclos de retroalimentação já teria nos mobilizado”, diz Latour, que em seguida comenta: “mas saber que somos o agente da sexta extinção das espécies terrestres não desperta nada mais do que um bocejo desalentado” (Latour, 2020, p. 301). O que Latour

denuncia, na verdade, é a normalização da barbárie. Essa aparente incapacidade de espantar-se significa a paralisia do pensamento e, com ela, o bloqueio da possibilidade de colocar em questão o que está acontecendo à nossa volta.

“Tempos sombrios”! É com essas palavras, emprestadas do poema Sobre a vida em tempos sombrios, de Bertold Brecht, que Hannah Arendt classifica os períodos históricos em que a humanidade pareceu deixar-se atrair pela selvageria ou fazer pouca conta dela. Ela percebe algo inquietante: “Tudo era suficientemente real na medida em que ocorreu publicamente; nada havia de secreto ou misterioso sobre isso. E, no entanto, não era em absoluto visível para todos, nem foi fácil percebê-lo” (Arendt, 2008b, p. 7-8). De acordo com Arendt, perdemos a capacidade de ver e perceber a barbárie dos tempos sombrios, mesmo que nada se esconda. A ausência de assombro significa, aqui, a naturalização da crueldade humana (da barbárie).

Em *Educação ou barbárie*, Bernard Charlot (2023) põe uma exigência àqueles que, hoje, se ocupam com a formação humana:

Se não formos capazes de ir além do atual ‘estudar para ter um bom emprego mais tarde’ e educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo, será muito difícil escapar desses surtos de barbárie que já estamos vendo e cujas novas formas nos são anunciadas com orgulho pelo pós-humanismo (Charlot, 2023, p.11).

A reivindicação de Charlot é atual, mostrando a insuficiência da educação centrada apenas no conteúdo e na performance, considerando as novas formas de barbárie e a gravidade socioambiental do momento presente. A insistência da ideia de formação justifica-se, segundo ele, para inserir eticamente as novas gerações no pensamento da responsabilidade pelo mundo. E isso nos conduz a vários questionamentos: estaríamos contaminados pelo “germe da regressão”, vencidos pela “irreflexão” e, por isso, incapazes do assombro autoquestionador diante do inumano e do absurdo? Pode o espanto, em seu sentido originário, sobreviver em época de pós-verdade ou, como disse Arendt (2008b), em “tempos sombrios” ou é propriamente nestes tempos que ele é mais necessário e precisa ser resgatado? De que espanto se trata? E qual concepção de educação se projeta a partir dele? Sobre isso, precisamos dizer algo na sequência.

Necessidade do espanto: sequestro e restabelecimento

Àquilo que acima classificamos como “perplexidade”, “espanto”, “assombro”, referindo-nos ao retorno da barbárie, García-Baró chamou de *autêntica ingenuidade*: “La auténtica ingenuidad era que nos olvidábamos en gran medida de que la irracionalidad, la irrealidad, el odio nihilista son una posibilidad, una tentación permanente de la existencia humana” (García-Baró, 2004, p. 13). O ponto de vista a partir do qual, até aqui, compreendíamos a barbárie estava marcado por uma posição que considerávamos consolidada, segundo a qual, a barbárie é o oposto da civilização. Fugia-nos a possibilidade sempre presente da irracionalidade, da negação violenta da realidade e a recusa máxima do sentido, o que García-Baró chamou de ódio niilista.

Esse é também um perigo a que o pensamento sempre está exposto: considerar que, uma vez provada que a barbárie é filha da selvageria e contra a condição humana, nos livramos dela para sempre, posicionando-a definitivamente longe da civilização. Com isso, normalizamos, todas as formas de barbárie que não provocam perplexidade. É neste sentido que García-Baró (2004, p. 13) diz que o “enemigo maximo del hombre és la irracionalidad, la cual, por uno de sus lados más terribles, se manifiesta, sencillamente, como falta de amor a la realidad, desapego de la vida, nihilismo activo y destructor”. A irracionalidade, neste caso, é a aceitação do mundo sem qualquer questionamento e a imposição do ódio e do desprezo à vida como projeto de civilização.

Contudo, há ainda um outro aspecto relevante a ser considerado nesta polêmica oposição entre civilização e barbárie, a saber, de que a própria barbárie habita a interioridade humana. Sobre isso, Nietzsche e Freud são dois autores que nos ensinam muito. O primeiro, quando insiste que a crueldade é inerente à condição humana, sendo o avanço da cultura impulsionado pela espiritualização da crueldade humana (Nietzsche, 1999, p. 166). Freud, por sua vez, em seu ensaio clássico *O mal-estar na cultura*, investiga a profunda imbricação existente entre ser pulsional e ser social, esforçando-se para mostrar em que termos a força pulsional destrutiva ganha forma social, mantendo-se, inclusive, sempre como uma possibilidade às instituições

(Freud, 1999). Outros autores, como Adorno, também poderiam engrossar a lista nesta perspectiva. No entanto, importante é destacar que o problema da responsabilização ética pelo mundo exige a compreensão deste estatuto “antropológico-ontológico” da crueldade humana como mola propulsora da própria barbárie social e política (Dalbosco, 2020, p. 29-46). Tal aspecto também é referência indispensável para pensar em um sentido pós-humanista crítico de formação.

Quando o próprio significado do espanto perdeu sua capacidade de autoquestionamento, há ainda razão ou possibilidade de reanimá-lo? Podemos iniciar, como Heidegger (1889-1976), pela tarefa de recuperar o sentido originário. No semestre de inverno de 1937/38, Heidegger dedicou-se inteiramente à Preleção sobre *A essência da filosofia e a questão da verdade*, em Freiburg. Durante a Prolação, na tentativa de compreender o “início do pensamento ocidental” (Heidegger, 2015, p. 193), Heidegger topou com o *thaumázein*, que traduziu por espanto. Em que sentido o espanto afina e dá o tom à atitude questionadora fundamental capaz de manter o ser humano na partitura de uma melodia autorreflexiva? Voltamos a atenção para dois aspectos fundamentais: as falsas aparições do espanto e o espanto como o emergir da inabitualidade do habitual, capaz, então, de fazer estranhar a barbárie.

Heidegger percorre, inicialmente, um caminho desconstrutivo, desvelando as falsas interpretações de espanto. Uma delas consiste em considerar o *thaumázein* “como algo óbvio e corrente, aquilo que pode ser levado a termo sem esforço e que se acha completamente explicado mesmo sem qualquer reflexão” (Heidegger, 2015, p. 200). Daí, como mostra o autor, a “lastimável” tradução da filosofia por curiosidade. Outra interpretação, ao contrário, está em tomar o espanto como uma experiência totalmente descolada do habitual, como um momento de maravilhamento, admiração ou encantamento: é o “estranho... chega a ter caráter de esquisito, extravagante, surpreendente e, por isso, excitante” (Heidegger, 2015, p. 201). A falsidade é mais sutil neste caso, uma vez que reporta erroneamente à ideia da surpresa e do estranhamento. A questão, porém, é que esse pasmar-se não visa um apropriar-se questionador, uma afinação da tonalidade, senão simplesmente um alienar-se do mundo para viver um estado ideal de êxtase em outro lugar. Daí que “o admirar-se

também não quer ter, de modo algum, o maravilhoso como algo explicado, mas quer ser afligido e fascinado pelo inexplicável como o outro, pelo sur-preendente e inabitual em face do que é em geral conhecido, entediante e vazio” (Heidegger, 2015, p. 202).

Assim, se o espanto se resumir àquelas experiências de curiosidade, admiração e maravilhamento, que ou mantêm o sujeito totalmente imerso na sua habitualidade ou o separam completamente dela, o seu poder de reconhecimento, compreensão, questionamento e transformação da barbárie estaria completamente sob controle. Quanto mais “aleatório”, “alternante”, “inessencial” e “estragante” tanto mais se mostra como “suficiente”, como conclui o próprio Heidegger (2015, p. 202). A porta de saída deste embaraçoso cativeiro do espanto, que o transformou em seu contrário, parece ser, para Heidegger, a recuperação do espantoso do espanto.

O espantoso do espanto é que ele possibilita reconhecer o inabitual da própria habitualidade. É esta a tese de Heidegger sobre a essência do espanto: “No espanto, o mais habitual mesmo se torna o mais inabitual” (Heidegger, 2015, p. 212). O ponto no qual aquilo que nos parece o mais costumeiro e o mais natural, “esse *elemento maximamente* habitual *mesmo* torna-se, *no* espanto, e *para* ele, o mais inabitual” (Heidegger, 2015, p. 212. Grifo do original). Aquilo que consideramos o mais familiar, comum e normal, “precisamente aquilo que usualmente não é notado” (Lyra Neto³, 2003, p. 168) e, portanto, aceito como verdadeiro, no acontecer do espanto é posto sob o *questionamento pensante*. A potencialidade formativa do espanto, consiste, neste caso, em questionar aquilo que é costumeiramente aceito como natural. É neste sentido que o restabelecimento do espanto pode revelar a barbárie disfarçada de civilização. Como aceitar o racismo, o machismo, a desigualdade social, a guerra, a tortura, a fome, entre outros, como naturais? Espantoso, neste caso, é não estranharmos essas formas de barbárie disfarçadas no que chamamos de civilização. Contudo, sem o padecer do questionamento, que rompe com tal naturalidade, tais realidades se normalizam.

Antes de ser algo separado do nosso modo de ser no mundo (habitualidade) ou imerso totalmente nele de modo a confirmá-lo em vez de estranhá-lo, o espanto é a própria exposição e estranhamento de tudo para o qual não atentamos. Deste modo,

“não volta as costas para o habitual, mas, antes, se volta para ele” (Heidegger, 2015, p. 214). No dizer de Lyra Neto (2003, p. 168) “O espanto permanece num “entre” (*Zwischen*); ele revela no mais habitual o brilho do mais incomum; mostra como espantoso justamente o fato e a possibilidade de que algo possa ser habitual ou usual”. A postura característica do espanto, à vista disso, se aproxima das situações nas quais reconhecemos que algo nos atingiu mais profundamente, mobilizando-nos para o *questionar pensante*. Em um outro contexto, mas certamente também inspirada por Heidegger, Arendt (2008a, p. 77) afirma: “Tão logo aquele estado de *mudo espanto* se traduz em palavras, não começará por afirmações, mas formulará, em infinitas variações, o que chamamos de perguntas finais”. Algumas dessas experiências se aproximam:

- a) do silêncio meditativo e autoquestionador, provocado pelo impacto daquilo que nos atingiu como nunca antes, embora sempre estivesse diante dos nossos olhos, a exemplo das experiências socráticas do estupor;
- b) daquela situação em que exclamamos: “*nunca havia me dado conta disso*”, seguida da revisão autorreflexiva e de um avançar perscrutador;
- c) da pergunta “*o que se quer dizer com isso?*”, acompanhada da escuta e da persistente inquirição na dialética pergunta e resposta;
- d) do distanciar-se da habitualidade, acompanhado do movimento incessante da investigação questionadora que faz retornar a ela de modo crítico

No *Teeteto* de Platão o páthos (padecer) aparece como um elemento característico do espanto. Teeteto confessa a sua admiração desmesurada com o desenrolar do diálogo. Sócrates lhe responde: “pues experimentar eso que llamamos la admiración es muy característico del filósofo” (Platón, 1992, p. 202). Desde aí, Heidegger (2009) vê que o páthos é uma experiência verdadeiramente filosófica. O que significa propriamente o páthos do espanto e por que ele acompanha a filosofia? O sentido grego do termo, segundo Heidegger, “remonta a *páskhein*, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se con-vocar por” (Heidegger, 2009, p. 30⁴). O espanto, enquanto páthos, está longe de ser uma situação cômoda, antes é um padecer, um sentir-se atingido, resistir a si – à própria *doxa*, posição no mundo

ditada pela habitualidade – para permitir experimentar “o que é como é”; enfim, dispor-se a deixar-se tocar pelo autoquestionamento. Portanto, dessa noção de páthos como sofrimento/padecer origina-se também a interessante ideia de educação como formação, ou seja, de educação formadora, como aquela que por desacomodar, de conduzir ao inabitual, é contrária ao conforto e ao comodismo. Do habitual ao inabitual, provocar tal passagem, talvez repouse aí, precisamente, o papel formador da educação como resistência crítica à naturalização das coisas, inclusive da barbárie.

O *mudo espanto* e a consequente atitude filosófica do *questionamento* do que habitualmente consideramos como normalidade, desdobra-se como práxis, à medida que as perguntas suscitadas se confrontam com a realidade e desafiam o pensar. Em termos de formação humana, tal práxis se dá como diálogo, no sentido de uma dialética entre escuta, pergunta e resposta. Em que consiste, então, a práxis dialógica e em que medida nela se desdobra o espanto como um acontecer formativo capaz de enfrentar a normalização da barbárie? É o que procuramos tratar agora.

A postura formativa da práxis dialógica

O desenrolar da reflexão põs à luz o abismo existente entre a pretensão de postular uma concepção idealizada e universal de ser humano e de civilização e a habitualidade que orienta os sentidos de mundo e forma a opinião comum, na qual a barbárie é incorporada como algo natural. Se vivemos imersos em um mundo em que nada mais nos espanta, nem mesmo a barbárie, em que sentido é possível a formação humana? Pode haver formação humana sem o estranhamento da habitualidade? Se, apressadamente, concluirmos que *sim, a formação é possível sem o estranhamento do habitual, visto que nos formamos sem grandes espantos e assombros, quase que no curso normal da escolaridade*, então somos forçados a perguntar sobre o que compreendemos quando falamos em formação, sobre se educação é o mesmo que instrução e se o que aconteceu quando passamos pela escola e pela universidade foi de fato uma educação formadora. Para contornar essas questões iniciamos este ponto reportando-nos ao sentido de formação como *Bildung*, relacionando-a à compreensão de práxis para, em seguida, avançarmos no desdobramento da postura formativa da

práxis dialógica, que parece ser capaz de manter sempre aberto o *questionamento pensante*, promovendo uma educação como formação.

Em *História de conceitos*, Reinhart Koselleck (2020, p. 119) reconhece a dificuldade de encontrar correlatos em outras línguas para o termo alemão *Bildung*. *Educação, civilização, formação e cultura*, palavras evocadas em algumas traduções não dão conta de transpor o alcance do sentido que adquire na língua alemã⁵. Essa dificuldade também impõe a busca de uma compreensão abrangente, convocando as dimensões que possam contorná-la. Koselleck aceita que o termo auto-formação seja apropriado ao significado de *Bildung*, mas não dispensa a necessidade de apresentar as suas principais características.

Nas três características que evoca, *Bildung* não aparece nem como uma ideia a ser apreendida (um conhecimento sobre), nem como um procedimento a ser seguido (uma técnica, uma didática), mas sempre numa tensão: entre uma educação imposta de fora e a intenção de “autonomia individual ligada ao impulso de incorporar o mundo por conta própria”; entre um conceito unívoco de sociedade e “uma sociedade que se define por meio de sua autoformação multifacetada”; entre os esforços culturais da sociedade e “uma reflexão pessoal interior, sem a qual não é possível obter uma cultura social” (Koselleck, 2020, p. 120). No ponto mais ao centro da tensão está sempre o sujeito que, ao mesmo tempo em que se apercebe confrontado com a necessidade de tomar conta do processo pelo qual possa “ser e vir a ser ele mesmo” autorreflexivamente, também se sente sempre impelido “a um empenho comunicativo” (Koselleck, 2020, p. 129), que o empurra para a sociabilidade, para a reflexão e construção do sentido coletivo dela.

O moderno conceito de *Bildung* surgiu no final do século XVIII, “após a inundação de escritos educacionais e instrutivos publicados por instâncias estatais, literárias, teológicas, pedagógicas e econômicas” (Koselleck, 2020, p. 126-127). Essa é uma questão sobremaneira interessante, pois, de certo modo, confronta a *Bildung* com determinada ideia de esclarecimento, que o vê como acesso e assimilação da cultura erudita. É justamente em vista de uma postura crítica diante da cultura que a *Bildung* se desdobra inicialmente como um “ideal-típico” e, neste ponto, ela diferencia-

se da ideia da concepção de educação como nivelamento cultural, que pode permanecer no nível instrutivo. Como postura diante da cultura e da própria vida o

conceito autorreflexivo de *Bildung* foi transposto para outras unidades de ação – para o povo, a nação, a comunidade, a sociedade; ou para a infância, a juventude e outras faixas etárias; para uma classe ou um Estado; por fim, para a natureza e a história. Todas essas unidades de ação ou sujeitos... Nutrem-se do significado primário segundo o qual toda *Bildung* é autoformação (*Selbstbildung*) (Koselleck, 2020, p. 128. Grifo do original).

Com isso, *Bildung* se aproxima da concepção de práxis autorreflexiva, emancipatória e coletiva, distanciando-se de uma imagem puramente contemplativa. Daí a *Bildung*, para Koselleck, não conduzir “a uma passividade contemplativa” senão exigir “sempre um empenho comunicativo e, com isso, impõe ao indivíduo uma *vita activa*” (Koselleck, 2020, p. 129). Não pode ser pega somente como autoformação no sentido de uma ascética individual, senão também como uma postura autorreflexiva e questionadora da cultura, uma “maneira de viver que sempre está à procura de si mesma” (Koselleck, 2020, p. 133). E como lhe é inerente o “apelo comunicativo”, a *Bildung* precisa de uma dimensão socializadora, inclusive para poder tornar-se processo de *Selbstbildung* (autoformação). Eis, pois, que a *Bildung* sempre reencontra a tensão entre individuação e sociabilidade, que reclama também a práxis dialógica.

Das ideias de Koselleck, da *Bildung* como um “ideal-típico” de autoformação autorreflexiva e questionadora da cultura, sempre com apelo comunicativo e impulso à vida ativa, inferimos que a *Bildung* se abre à práxis. O que também solicita que compreendamos a práxis dentro do horizonte da autorreflexão formativa e comunicativa. Considerando também que este “ideal-típico” pode ser transposto para outras “unidades de ação”, mais precisamente aquela em que os sujeitos estão envolvidos com a tarefa de (auto)formar-se, a saber, a educação, então a *Bildung* parece carregar no interior de suas tensões essa vocação à linguagem como diálogo, assim como todas as consequências desta transposição, tanto as que possibilitam como as que interditam. Entre os perigos estão a instrumentalização da formação em vista de fins performativos e a avidez da aprendizagem por competências e habilidades, desde os quais a *Bildung*, transposta em práxis, poderia ser tomada

redutivamente como procedimento ou técnica, tanto retóricos como instrumentais. Mas, para isso, haveria de se impor a formação a partir de fora, cedendo à postura que o próprio movimento da *Bildung* questionou nas suas origens.

De qualquer forma, a *Bildung* não está imune à irracionalidade. A questão que se abre agora é sobre as possibilidades de o caráter formativo da práxis dialógica restabelecer o espanto que dá origem e permanece no interior da postura questionadora pensante, capaz de estranhar a barbárie presente na habitualidade. E, para tanto, havemos de desdobrar a postura formativa da práxis dialógica, partindo daquele caráter anestesiante da habitualidade e promovendo uma guinada à reflexividade da práxis pedagógica.

A práxis pedagógica pode ser considerada amplamente como uma relação entre pessoas na qual há uma intenção formativa. Sob esta perspectiva, duas questões nos interessam: a possibilidade de adequação a fins e, ligada a essa, a postura dos interlocutores no acontecer pedagógico. Podemos conduzir a ação formativa exclusivamente para fins pré-estabelecidos, que visem o desenvolvimento de habilidades – tendência mundial dos últimos 30 anos – e atendam às demandas do mercado, como mostraram Charlot e Laval. Esse fim, portanto, destina-se a capacitar para uma performance, treinar o “homem-empresa” e levar a último termo “o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetido à regra do lucro máximo” (Dardot & Laval, 2016, p. 323). A *Bildung* aparece aqui já completamente desfigurada, reduzida à preparação para um bom desempenho. Para tanto, é necessário buscar procedimentos pelos quais as habilidades possam ser adquiridas e a relação entre as pessoas tem de ser suprimida em vista do tempo destinado ao treino. Neste caso, o percurso educacional depõe contra si mesmo. Em vez de autoformação, no sentido que viemos pautando até aqui, acontece uma deformação.

Assim como devemos considerar, sem ingenuidade, que a barbárie é uma possibilidade efetiva e, ao se impor como civilização ou se disfarçar nela, tende a lançar mão de estratégias pedagógicas, assim também a deformação é uma possibilidade real e se esconde nas propostas educacionais. A deformação é a versão

educacional da barbárie. Para cumprir a sua função formativa, a práxis pedagógica vê-se diante de uma tarefa que, ao mesmo tempo em que se desenvolve, tenha de pautar-se em uma postura que possibilite aos sujeitos autoformarem-se e refletirem sobre a própria práxis autoformativa. Trata-se, portanto, de adquirirmos os saberes da tradição (conteúdos), ao mesmo tempo, que exercitamos o questionamento sobre esses saberes, as nossas cunhagens prévias e a cultura. Seria essa uma via da educação formadora, que encontra na práxis dialógica uma possibilidade promissora para tal empreitada.

Neste ponto, há um enleio possível e interessante entre a concepção originária de *Bildung* e a práxis dialógica gadameriana. A *Bildung*, segundo Koselleck (2020), se caracteriza por uma tríplice tensão, que envolve os sentidos da opinião comum, a construção social da cultura e da tradição, e o esforço autorreflexivo e questionador. Essa tensão põe o indivíduo no interior de uma postura questionadora pensante de si em relação ao mundo, ao mesmo tempo que tem de sustentá-la na práxis do diálogo com os outros. Ele tem de, considerando essa tensão tríplice, em primeiro lugar, *dar-se conta* e *dar conta* daquilo que em si mesmo, na sua interioridade e habitualidade, corteja a barbárie sob as cinzas do pensamento ou das opiniões tidas como normais. Em segundo lugar, precisa escavar os sentidos das opiniões comuns e da própria cultura, na práxis pedagógica do diálogo, trazendo à luz e inquirindo o sentido do que é dito ou aceito como normal. Em terceiro lugar, necessita alcançar, contornar, inquirir e perscrutar a tradição do pensamento, em diálogo com ela e com os outros. Os sentidos, na práxis dialógica, primeiro são postos à luz no movimento da compreensão pela linguagem como diálogo e, em seguida, se elevam à condição de problema, ou seja, se mostram como *a coisa em questão* a partir *da* qual e *na* qual se realiza e se sustenta a dialética dialógica escuta-pergunta-resposta, que, por este viés, conserva a tríplice tensão: consigo mesmo⁶, com os outros e com a tradição. A *Bildung* como *questionamento pensante* dos sentidos presentes na habitualidade se desenvolve, deste modo, na práxis dialógica, no acontecer do diálogo e se consolida como educação formadora. Interessa-nos compreender agora, em um passo adiante, alguns aspectos desta educação formadora como práxis dialógica.

A respeito da práxis dialógica, ou seja, do acontecer do processo de compreensão, que se dá na linguagem, Gadamer (2002a, p. 563) diz: “É preciso exercitar sobretudo o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, as concepções prévias e as significações prévias”. A questão posta por Gadamer é o desvelamento dos sentidos da habitualidade pelo exercício da capacidade da escuta, pois esses sentidos é que nos orientam à medida que embasam a nossa compreensão de mundo. Escutar, neste caso, é compreender (Gadamer, 2002b). Um primeiro aspecto que a postura formativa da práxis dialógica põe à educação é o movimento da compreensão pela linguagem dialógica⁷, que reclama desde o início o exercício da escuta. Estamos, neste ponto, já no interior do que podemos chamar de educação formadora como práxis dialógica, à medida que estão presentes tanto o estranhamento da habitualidade como a comunicabilidade exigida pelo sentido originário de *Bildung*.

Dos sentidos que transitam na opinião comum, cada pessoa tem uma compreensão própria, que Gadamer chamou de prévia e que os gregos chamavam de *doxa*, traduzindo-a como *aquilo que me parece*. Tais sentidos é que compõem a nossa habitualidade. “Para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação em discurso de *dokei moi*, ou seja, ‘*aquilo que me parece*’” (Arendt, 2008a, p. 55). Temos uma noção semelhante do significado semântico da palavra guerra, por exemplo, mas possivelmente, ao iniciarmos uma conversa a respeito, logo descobriremos pontos de vista diferentes ou até mesmo divergentes, que estão ligados ao que cada um dos interlocutores pretende dizer quando usa essa palavra. Então, o que se esconde sobre o termo “guerra” somente vem à luz quando nos colocarmos em um diálogo sobre o tema. Há pelo menos duas questões interessantes aqui: a primeira é que a palavra remete, além dela mesma, a uma relação com os sentidos do mundo, ou seja, uma coisa é a palavra, outra é o que uma pessoa pretende dizer quando a utiliza; a segunda, é que o *ponto de vista* é o lugar desde o qual nos movimentamos no interior da opinião comum.

Em um diálogo vivo, portanto, o aspecto mais reclamado é, por um lado, *o que você quis dizer com isto?* E, por outro, *“ah, agora compreendi o que você quis dizer!”*.

Mas, como diz Gadamer, com isso, “ainda não disse que você tem razão ou que eu lhe dei razão!” (Gadamer In Grondin (org), 2012, p. 204). Ou seja, há aqui uma intenção notadamente pedagógica, de raiz maiêutica, de trazer à luz os sentidos, para o entendimento em relação à coisa em questão. A partir daí e não aí permanecendo, descortinam-se novas possibilidades de sentido na dialética de escuta, pergunta e resposta, bem como a sua tematização na tradição intelectual passada, questão esta que Dalbosco e Mühl (2019) consideram uma das principais contribuições da filosofia da educação. O *questionamento pensante* da habitualidade pela práxis dialógica toca, mesmo com a ponta dos dedos, o páthos do espanto, à medida que traz à luz os sentidos antes escondidos ou acomodados na normalidade. A postura formativa da práxis dialógica irrompe a normalidade da escola, por exemplo, quando passamos a questionar e pensar sobre a habitualidade que aí vivemos espontaneamente na transmissão automática de conteúdos. Estamos diante de um segundo aspecto da postura formativa da práxis dialógica.

Se o falar, no interior da habitualidade, não faz senão formular em discurso o sentido do próprio habitual, *daquilo que me parece*, então, permanecendo neste nível, estabelece-se um círculo vicioso de autoconfirmação e aquilo que tem de ser tensionado, padecido, incorpora-se como uma verdade na opinião comum. Por isso, a simples conversa não tem potencial formativo, senão apenas de realizar trocas em um mesmo universo de sentidos. Conversar não é o mesmo que formar. A pergunta se mostra, então, como elemento de estranhamento do que vêm à luz pela fala. A pergunta *O que você quis dizer com isso?* remete ao sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ela assume, inicialmente, um caráter de negatividade, pois transtorna o sentido já consolidado. Neste sentido, ela carrega em si a potencialidade do espanto. Mas a sustentação do *questionamento pensante* somente é possível se os significados de algum modo forem postos à luz. “É por isso que o próprio perguntar consiste mais num sofrer do que num agir. A pergunta se impõe; chega um momento em que não podemos mais fugir dela, nem permanecer aferrados à opinião corrente” (Gadamer, 1997, p. 478). A pergunta, quanto atinge a *doxa*, provoca uma autorrevisão dos sentidos. Muitas vezes, quando alguém nos pergunta, *o que você quis dizer com*

isso? já não sabemos mais o que pretendíamos dizer. É assim que uma simples pergunta pode nos fazer pensar e, por meio dela, possamos nos abrir para a escuta do outro. A escuta, desta maneira, não se reduz ao ato de decifrar signos pelo sentido físico do ouvido, senão melhor se caracteriza como uma dialética de compreensão gradativa, que supõe também a pergunta e a resposta. Por isso ela é um páthos, um padecer que reclama também o silêncio meditativo.

A práxis dialógica bem-sucedida desestabiliza e provoca perturbação dos sentidos. Este é um terceiro aspecto da postura formativa da práxis dialógica. No *De magistro*, por exemplo, após um longo e tortuoso vaivém de perguntas e respostas, Agostinho sopesa a Adeodato sobre se, pelo longo caminho dialógico realizado, estaria em condições de não mais duvidar. Adeodato se revela inquieto e incomodado por não se sentir à vontade para concordar com essa afirmação do mestre. Agostinho, então, diz: “Pois é difícilimo não se perturbar quando as convicções que nos eram tão caras e óbvias são arruinadas por demonstrações contrárias e como que arrancadas das mãos” (Agostinho, 2017, p. 91). Esse é, propriamente, o sentido do páthos do espanto na práxis dialógica, que reclama tempo de escuta, tempo de fala, tempo de silêncio, perturbação do sentido, autorreflexão, desconstrução, reconstrução, *questionamento pensante* e abertura permanente.

Em síntese, o ponto inicial da compreensão, que é aquele no qual nos colocamos em acordo pela linguagem prepara a sustentação do *questionamento pensante* à medida que cria um campo onde aquilo que me parece é posto em dúvida na dialética de escuta, pergunta e resposta. A sustentação da práxis dialógica “faz surgir um sentido à base do conjunto das contribuições de cada um, sem que se possa determiná-lo de antemão” (Flickinger, 2010, p. 43) e, da mesma forma, sem que possamos estabelecê-lo como irrevogável. Ou seja, o sentido se mantém aberto e capaz de absorver novas jogadas. O diálogo vivo não é um campo de definição de certezas e verdades. “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” (Flickinger, 2010, p. 2). Razão pela qual a escuta, a pergunta, a resposta,

a demorada e paciente sustentação do questionamento são tão importantes na educação formadora como práxis dialógica. Não é possível determinar nem o ritmo, nem o tempo, nem o conteúdo, nem o fim. O diálogo vivo vai se fazendo, sustentado pela postura ética da dis-posição em ouvir o outro – o que supõe o seu reconhecimento – e na postura pedagógica da práxis. Flickinger (2010, p. 43) entende que o “diálogo vivo traz de volta o ouvido como fonte autêntica de nosso conhecimento”. E, assim, mesmo naquelas situações em que o entendimento parece desvanecer, Gadamer indica a dis-posição de “ouvir o outro” como “capacidade constante de voltar ao diálogo” e “verdadeira elevação do homem à sua humanidade” (Gadamer, 2002a, p. 251).

Ao propor a escuta como aspecto marcante da sensibilidade para o diálogo e a dialética pergunta e resposta como seu dinamismo interior, Gadamer, ao mesmo tempo que se aproxima do sentido originário da *Bildung* proposto por Koselleck leva a termo o seu apelo comunicativo e abre uma clareira para a educação formadora como práxis dialógica. Mas essa capacidade reclama desdobramento formativo no exercício da práxis dialógica, que põe as cunhagens prévias, os “preconceitos”, enfim, a opinião comum no movimento do *questionamento pensante*. Se nossa reflexão conquista sentido, Gadamer nos oferece uma concepção genuína de *Bildung*, que se revela como educação formadora. Evidentemente que, no turbilhão da vida contemporânea, regrada pela lógica neoliberal, que toma para si tudo o que o indivíduo pode produzir e entregar, reduz-se quase ao extremo a possibilidade de um tempo propício para o exercício formativo da práxis dialógica, mas isso não significa que a capacidade se extinga. Fica sempre aberta a possibilidade da autoformação.

Considerações Finais

Neste artigo, num primeiro momento, procuramos pôr à lume algumas razões pelas quais percebemos o retorno da barbárie e como ela se disfarça de civilização, penetrando nas instituições sociais e nas mentes, sustentando-se pela manutenção de uma postura irracional, que também se desdobra como proposta (de)formativa. Em

seguida, buscamos mostrar, também em forma de autocrítica, como se permitiu o avanço da barbárie e o sequestro do espanto pela imersão na habitualidade sem questioná-la ou uma total separação dela que também dispensa o questionamento. Daí a necessidade de se restabelecer o espantoso do espanto, o *questionamento pensante* das próprias certezas e da opinião comum como postura formativa. Por fim, iniciamos uma tarefa, a nosso ver sempre inconclusa, de abrir sendas para uma postura formativa da práxis dialógica, capaz de indicar caminhos para o entendimento mútuo e para uma educação efetivamente formadora.

Podemos repor agora a questão com a qual iniciamos este ensaio, a saber, a postura formativa da práxis dialógica é de fato uma possibilidade de trazer à luz e enfrentar as formas contemporâneas de barbárie? Se partirmos da ideia de que o enfrentamento da barbárie poderá ser feito apenas com decretos e acordos formais, como foi o caso da opção ocidental pós-guerra, então não há nem mesmo lugar para a práxis dialógica. Ficaremos à espera de que os órgãos governamentais nacionais e internacionais implantem um tipo de sistema mundial capaz de promover uma sociedade humanizada, que se afaste cada vez mais da possibilidade da barbárie. Contudo, comovimos, tal tentativa já foi feita e fracassou, em boa parte por não dar conta de construir uma cultura democrática, desde as relações mais próximas e os contextos locais. É justamente neste horizonte de possibilidade que a educação poderá contribuir, pautando-se por uma postura formativa de práxis dialógica, que exercita a escuta-pergunta-resposta em todos os segmentos da educação básica.

A barbárie tende a se disfarçar de civilização, naquelas posturas que concorrem veladamente em favor do ódio ao diferente, da desigualdade de direitos, das diversas formas de preconceito e discriminação (social, cultural, econômica, de gênero, etc). E, ao extremo, tenta se impor como modelo civilizatório, como as tentativas do fascismo e do nazismo, que retornaram recentemente ao cenário mundial, capitaneados por grupos de extrema direita. Há, mais profundamente e de maneira ainda mais sutil, a barbárie assimilada e disseminada naquelas formas habituais de preconceito, que são incorporadas à cultura e aceitas como naturais. Gadamer (2002a) foi além e viu que, por conta da ambiguidade de nossa condição humana, não

estamos imunes à barbárie e é em nós mesmos que podemos flagrá-la, na incapacidade para escutar e dialogar, agravadas, hoje, pela artificialização crescente das relações nas plataformas digitais. A incapacidade para o espanto faz com que não somente aceitemos a barbárie, senão a disseminemos por nosso modo de ser. Por tudo isso, o programa adorniano de uma educação contra a barbárie permanece atual, assim como a necessidade de estranharmos o inabitual (a barbárie) na própria habitualidade (civilização). Mas, se tais formas de disfarce da barbárie não forem questionadas, elas permanecem latentes na civilização e se propagam pelas práticas pessoais, sociais e, o que é mais grave, podem passar a ser ensinadas nas escolas. Mas é o caminho educativo que se mostra como uma possibilidade efetiva de gerar tais questionamentos.

Que educação daria conta de tal empreitada? A escola, hoje, é amplamente vista como lugar para transferir conteúdos e/ou desenvolver competências e habilidades. Para tais objetivos, é preciso apenas instrução e treino – aspectos muito propedêuticos à formação, que não necessariamente tocam e transformam a mentalidade. Esse modo de entender a escola não dá conta de formar pessoas capazes de construir um mundo solidário e sustentável. Faz-se necessário uma educação formadora, que possibilite, pelo auto e o mútuo exames, a identificação das barbáries e seu enfrentamento. Para tanto, é necessário transformar a escola em um espaço-tempo necessário à formação humana, onde a opinião comum e tudo o que nela se esconde possa e deva ser posto à prova, à luz dos múltiplos saberes da tradição.

O exercício da práxis dialógica, desde a educação infantil, passando pelo fundamental e médio, atingindo o ensino superior, é um dos caminhos para se construir uma postura que contenha as sementes de esperança do entendimento entre as pessoas, entre as culturas e povos. É pelo questionamento das próprias certezas, da opinião comum e dos conteúdos ensinados como se fossem verdades, seguido do paciente exercício da escuta-pergunta-resposta, que as diversas formas de barbárie disfarçadas de civilização podem ser postas à luz e à prova. E é pela sustentação de tal exercício, confrontando com os diversos saberes da tradição, que

elas podem ser desmascaradas, enfrentadas e transformadas. Por conta disso, a práxis dialógica, esse exercício de escuta-pergunta-resposta entre educador e educando, pode ser um fecundo processo de formação humana, de enfrentamento da barbárie e de construção de uma cultura democrática.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Diffel, 2008a.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

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

DALBOSCO, Cláudio Almir. Violência humana e papel do ócio estudioso. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (Orgs.). **Filosofia e educação: escola, violência e ética**. Curitiba: Appris, 2020. pp. 29–46

DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (2020). Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Revista Educação e Filosofia**, v. 34, p. 251-277, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642> . Acesso em: 08 out. 2024

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. pp. 321-376

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREUD, Sigmund. Das Unbehagen in der Kultur. In: FREUD, S. **Gesammelte**

Werke.: vizehnte Band. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 6 Ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Complementos e índice. 2 Ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002a.

GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenéuticas**. Madrid: Editorial Trota, 2002b.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito – a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In GRONDIN, Jean (org). **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin com H-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custodio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. pp. 203–222

GARCÍA-BARÓ, Miguel. Prefácio: Necesidad y esencia del humanismo. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; JUNIOR, Arno Dal Ri; PAVIANI, Jayme (Orgs). **As interfaces do humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. pp. 11-26

GRONDIN, Jean. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012.

GUTERRES, António. **Opening remarks of the Secretary-General at press conference at G20 Summit**. 2022. Disponível em: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2022-11-14/opening-remarks-of-the-secretary-general-press-conference-g20-summit> . Acesso em: 08 out. 2024

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia**. Identidade e diferença. 2 ed. Tradução e notas: Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **As questões fundamentais da filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2015.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia**. Oito conferências sobre a natureza do antropoceno. Coleção Exit. Traduzido por Maryalua Meyer. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020.

LAVAL, Christian.; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016

LAVAL, Christian.; VERGNE, Francis. **Educação democrática**. A revolução escolar iminente. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

LYRA NETO, Edgar de Brito. **Sobre o pensamento filosófico e sua sobrevivência num mundo técnico**. Estudos a partir da obra de Martin Heidegger. Tese de doutorado em Filosofia no Programa de Pós-Graduação do Departamento de filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRIO. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://1library.org/document/yjmdj5y-sobre-pensamento-filos%C3%B3fico-sua-sobreviv%C3%Aancia-num-mundo-t%C3%A9cnico.html>.

NIETZSCHE, Friedrich. **Jenseits von Gut und Böse**. In Kritische Studienausgabe (KSA). Herausgegeben von Giorgi Colli und Mazzino Montanari. Band V. Berlin: De Gruyter, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **A mercantilização da ciência**. Funções, disfunções e alternativas. Coleção de Estudos Sobre a Ciência e a Tecnologia. São Paulo: Scientiae Studia, 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 08 out. 2023

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas**. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

PLATÓN. **Diálogos V**. Parmênides. Teeteto. Sofista. Político. Madrid: Editora Cremos S.A., 1992.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Tomemos o espanto, por ora, como aquilo que nos atinge e faz pensar.

² A tese de Bruno Latour é que um novo Regime Climático tem de ser pensado a partir das diversas potências de agir, em vez de um pensamento englobante e universal.

³ Edgar de Brito Lyra Neto defendeu a tese de doutoramento em Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2003, com o título *Sobre o pensamento filosófico e sua sobrevivência num mundo técnico. Estudos a partir da obra de Martin Heidegger*. O capítulo VI trata sobre A dimensão ético-

política do espanto. Disponível em: <https://1library.org/document/yjmdj5y-sobre-pensamento-filos%C3%B3fico-sua-sobreviv%C3%A2ncia-num-mundo-t%C3%A9cnico.html>. Acesso em 30.10.2024.

⁴ Optamos pela tradução feita por Ernildo Stein, na edição da Vozes, que mais se aproxima do original grego.

⁵ Motivo pelo qual também optamos por manter o termo no original ao longo do texto que segue.

⁶ Sobre o diálogo consigo mesmo, ver Dalbosco (2007), *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*, especialmente o capítulo VI. Diálogo consigo mesmo, voz interna da consciência e ação simbólica no contexto pedagógico.

⁷ Por linguagem dialógica compreendemos o exercício da palavra entre duas ou mais pessoas, em que o vaivém se desenrola de modo vivo e sem que um dos interlocutores possa determinar o movimento ou a finalidade.