

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SÉRGIO RICARDO SILVA GACKI**

**Aproximações da Ética do Diálogo em Gadamer**  
*– um horizonte hermenêutico para a educação*

**PORTO ALEGRE**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SÉRGIO RICARDO SILVA GACKI**

**Aproximações da Ética do Diálogo em Gadamer**  
*– um horizonte hermenêutico para a educação*

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

**PORTO ALEGRE**

**2010**

**SÉRGIO RICARDO SILVA GACKI**

**Aproximações da Ética do Diálogo em Gadamer**  
*– um horizonte hermenêutico para a educação*

Tese apresentada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profª. Drª. Nadja Hermann – Orientadora

---

Profª. Drª. Rosa Martini

---

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

---

Prof. Dr. Luiz Rohden

Patrícia, amor e presença em todos os momentos... Companheira de jornada, vida e diálogo;

Luiza, Mariana e Sophia, minhas filhas amadas, anjos que me cuidam... Agradeço por me ajudarem a entender Rilke... já que *por encima de nosotros juega entonces el angel*.

## AGRADECIMENTOS

À Gadamer, *in memoriam*, pela inspiração firme em um horizonte ético, alicerçado na humildade socrática, solidariedade, comprometimento com os problemas de seu tempo, e muita capacidade e abertura para o diálogo, com a tradição e com as idéias que lhe foram contemporâneas;

Aos amigos e companheiros que no autêntico diálogo, ajudaram-me a encontrar caminhos e *insights*: Nadja, Elenilton, Valdy, Antônio Sidekum, Luiz Rohden, Antônio Gomes, Tatiana, Nadir, Euclides Redin e Wellington.

Não carregues em ti só uma morada da verdade: o que tu dizes, nada mais que isso.

Quem julga deter saber exclusivo, possuir língua e mente estranhas aos demais, nesse, se o abres, verás o vazio.

Para o homem, ainda que seja sábio, aprender continuamente e ser flexível não é vergonhoso.

Sófocles, *Antígona*.

## RESUMO

Este trabalho em sua **primeira parte** traz uma apresentação da hermenêutica filosófica visando: 1 Esclarecer os limites do método como sedução metafísica: sobre a diferença entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica metodológica; 2 Estabelecer diálogo conceitual com a educação: possibilidades de proteção da educação contra pretensões metafísicas; 3 Examinar criticamente a autoconsciência metódica da educação e suas conseqüências ao modo de ser desta, munindo o texto de elementos preparatórios para a segunda parte da tese, partindo assim do problema que significou a compreensão metafísica da educação.

Na **segunda parte** da tese, justificando sua inserção no campo da filosofia da educação, exponho o diálogo como horizonte ético/hermenêutico e com a apresentação dos conceitos da hermenêutica filosófica proponho uma outra forma de compreensão para a educação. A tese, articulada no horizonte da ética do diálogo, segue o caminho da discussão proposta pela redescoberta que Gadamer faz da filosofia prática em Aristóteles; passando pelo debate proposto pela recuperação da primazia da pergunta em Platão.

Palavras-chave: Hermenêutica, ciência, dialética, *phronesis*, diálogo, filosofia prática, perguntas.



## ABSTRACT

The present work brings in its first part a presentation of the philosophical hermeneutic that intend: 1 To clarify the limits of the method as metaphysical seduction: on the difference between philosophical hermeneutic and methodological hermeneutic; 2 To establish conceptual dialogue with education: possibilities of protecting education against metaphysical pretensions; To judiciously examine education's methodical self awareness and its consequences, provisioning the text with preparatory elements for the second part of the theses, thus starting from the problem that meant the metaphysical comprehension of education.

On the second part of the theses I present the dialogue as an ethical/hermeneutical horizon, and along with the concepts of philosophical hermeneutic I propose another way of comprehension for education. The theses, which is articulated on the horizon of dialogue ethics, follows the path of discussion proposed by Gadamer's rediscovery of practical philosophy in Aristotle, going through the debate motioned by the restoration of the supremacy of Plato's question.

Key words: Hermeneutic, science, dialectic, *phronesis*, dialogue, practical philosophy, questions.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
 <b>1ª. PARTE – CONSIDERAÇÕES SOBRE A METAFÍSICA NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1 Esclarecimentos iniciais sobre a metafísica na educação .....	21
1.1 Educação e sua relação com a ciência e o método .....	23
1.2 Educação para além do método .....	26
1.3 O conceito de preconceito e a tematização da metafísica na educação.....	29
1.4 A história efetual e seu significado para a educação .....	33
1.5 A produtividade da fusão de horizontes para a educação.....	37
1.6 Autoridade, tradição e experiência em Gadamer .....	41
2 A educação quer conscientizar? .....	46
2.1 O homem é muito mais que a consciência .....	46
2.2 A Ciência e a Consciência.....	49
2.3 A consciência iluminista para a exacerbação da consciência de rebanho .....	50
2.4 Os limites da consciência .....	52
3 Sobre linguagem e metafísica – reconhecimento do niilismo na hermenêutica.....	54
3.1 A hermenêutica como corrente ética contemporânea.....	55
3.2 A inspiração antimetafísica da ética hermenêutica .....	57
4 O caminho das respostas .....	61
 <b>2ª. PARTE – APROXIMAÇÕES DA ÉTICA DO DIÁLOGO EM GADAMER – UM HORIZONTE HERMENÊUTICO PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>64</b>
1 Preliminares para a ética do diálogo em Gadamer .....	64
1.1 Gadamer e a ética do diálogo .....	66
1.2 Sobre a relevância do diálogo pedagógico e aproximação com a ética do diálogo ....	67
2 A hermenêutica como filosofia prática.....	70
2.1 Prolegômenos para discussão sobre a filosofia prática .....	70
2.2 A práxis na condução da vida.....	72
2.3 As possibilidades da compreensão no entendimento da filosofia prática .....	75
2.4 A filosofia prática como um saber geral .....	77

2.5 O homem como ser ético em Aristóteles.....	81
2.6 A resposta à objeção de subjetividade atribuída ao saber prático .....	84
3 Sobre a primazia da pergunta .....	87
3.1 Sobre o interesse hermenêutico pelas perguntas: preliminares .....	87
3.2 As orientações da pergunta para a educação .....	90
3.3 Como superar os impasses da dificuldade do perguntar?.....	94
3.4 Existe método para o perguntar? .....	96
3.5 Sobre a autenticidade do diálogo.....	98
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>

No decorrer deste trabalho serão utilizadas siglas referentes às seguintes obras:

VM – Verdade e Método (Ed. Vozes)

VM II – Verdade e Método II

PCH – O problema da consciência histórica

REC – Razão na Época da Ciência

## INTRODUÇÃO

*A consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na pronta disposição à experiência que caracteriza o homem experimentado face ao que está preso dogmaticamente.*

*Hans- Georg Gadamer*

Depois de quase um século de profundas e instigantes reflexões, no dia 13 de março de 2002, quarta-feira, falecia no hospital de Heidelberg um dos filósofos e pensadores mais importantes e significativos do século XX: Hans-Georg Gadamer. Esse fabuloso pensador pode contemplar nossa história do alto de seus bem vividos 102 anos, tendo inclusive a designação de “consciência do século”, pela forma contundente com a qual marcou boa parte do pensamento filosófico do século XX. Gadamer gozou da rara oportunidade de contemplar todo o passar de um século diante de seus olhos através de sua refinada reflexão. Nasceu no ano em que morreu Nietzsche e morreu poucos meses depois dos acontecimentos de 11 de novembro de 2001. Qualificou o atentado como de niilismo filosófico<sup>1</sup> e, num ímpeto, como se estivesse a se despedir, defendeu sem reservas que os homens não podem viver sem esperança. Frente a essa defesa, devemos manter na lembrança o legado que Gadamer nos deixou, sem o qual é impossível a esperança: precisamos enxergar o passado para podermos contemplar um futuro, para perguntarmos, como o que agora somos e o que existe se transformou no que é?

Em Gadamer, muitas coisas se tornaram claras. Primeiro, que a história não nos pertence, mas nós pertencemos a ela; que a razão ocidental, por mais que intente, não pode prescindir de um passado que a determina; que é possível uma nova racionalidade sem dogmatismos ou relativismos. A nossa e as futuras gerações receberam um arcabouço teórico, que nos permite compreender melhor as várias possibilidades teóricas de uma obra que tem muito para nos ensinar. A hermenêutica, antes de mais nada, nos lega uma herança otimista que aposta no entendimento, pois desenvolve as possibilidades de comunicação entre aqueles que não falam a mesma linguagem, nesse sentido, reafirma que não se pode negar esta possibilidade de entendimento entre seres racionais.

---

<sup>1</sup> Nihilismo passivo.

Num mundo cada vez mais avesso ao “diálogo”, tema que motiva esta tese, o testemunho da obra de Gadamer pode converter-se em um verdadeiro exemplo do que seja a compreensão e entendimento mútuo. A compreensão entre o eu e o outro só é possível quando um está disposto a duvidar de seu próprio ponto de vista ou, quando relativiza sua posição no sentido de que o outro também pode ter razão. Aqui apresento as premissas da postura dialógica que postulo como válidas para uma proposta ética para a educação.

O diálogo, a compreensão de textos, a convivência, o estar na história, a dialética de perguntas e respostas, parecem caminhar para uma palavra usada por Gadamer que tudo resume: abertura. Precisamos, “estar abertos” ao que dizem os outros, ao que expressam as palavras, que nos chegam da tradição e da história. A compreensão é infinita, tudo está aberto, deixando espaço para as possibilidades, para o acontecer de algo novo. Gadamer afirmava que escutar o que nos diz algo, e deixar que nos diga, é a exigência mais elevada que pode ser proposta ao ser humano. Lembrarmos disso é a questão mais íntima de cada um. Executar esta tarefa de forma universal e, de maneira convincente, consubstancia-se na missão da filosofia.

#### Sobre a escrita acadêmica e a proposta de uma escritura hermenêutica

Para entrar nesse processo que Gadamer chama de abertura, penso ser essencial apontar criticamente a tensão homogeneizante que cerca o conceito de linguagem para reconhecer a polifonia e as possibilidades de encontro na linguagem. Pensar a linguagem como mero instrumento cerceia suas possibilidades e o entendimento que dela possa resultar. Na escrita temos um exemplo de uma padronização que por muitas vezes inviabiliza aquilo que para Gadamer afirma ser o fundamento da linguagem: promover o entendimento entre os seres humanos. Cervantes nos oferece um belo exemplo de insurgência contra a padronização lingüística. Em *Don Quijote*, Cervantes inicia falando ao leitor que “não poderia ir contra a natureza”, pois seu “estéril e mal cultivado gênio”, não teria como produzir algo além de seu *Don Quijote*. Em sua ironia o renomado autor anuncia que gostaria de burlar o esquema de prólogo e ornamentos usuais das obras publicadas na época. Cervantes fala da dificuldade de escrever o prefácio e de prover sua obra de erudição e doutrina, bem como de notas e anotações, como muitos fabulosos livros cheios de sentenças de Platão e Aristóteles, que instantaneamente transformam os autores em homens lidos, eruditos e eloquentes. Afirmava Cervantes,

De todo esto há de carecer mi libro, porque ni tengo qué acotar em el margen, ni que anotar en el fin, ni menos sé qué autores sigo em él, para ponerlos al principio, como

hacen todos, por las letras del abecê, comenzando em Aristóteles e acabando em Xenofontes (...)<sup>2</sup>

Por óbvio não abrirei mão de me acompanhar dos autores que ajudarão na empreitada da tese. Porém, a escrita que aqui se apresenta tenta resistir à tentação de fazer o caminho das pedras, constantemente praticado e perpetuado nos encontros acadêmicos. Sustentar uma postura hermenêutica, entendo, implica não somente em criticar o método como elemento orientador da racionalidade moderna, bem como toda sua problemática decorrente, mas insurgir-se contra práticas que amordaçam e impedem o surgimento de reflexões de outra ordem ou que, reivindicam uma nova postura para a humanidade. A linguagem formal acadêmica evidentemente, em seu viés de controle sistemático da reflexão, traz consequências sérias que se consubstanciam em limitadores do que se quer dizer e expressar.

O vício do cientificismo impõe a forma de se dizer verdades na academia, embora a uniformização de uma linguagem, enquanto tentativa de produzir encontro de conhecimentos, enfim, uma linguagem comum com vistas ao entendimento, seja necessária. Porém, a padronização da linguagem como tentativa de exercer controle com vistas a uma segurança metódica do resultado da pesquisa, entendo como uma violência que avilta as possibilidades lingüísticas e criativas desta mesma linguagem, influenciando drasticamente os sujeitos que com ela trabalham, fundamentalmente: o escritor. Tal crítica parece que já ressoava nas ironias de Cervantes, um gênio inconformado com a homogeneização da linguagem.

Os escritos que aqui apresento, não reivindicam rigor científico. O rigor aqui é de outra ordem que chamo de rigor hermenêutico. Tal rigor consubstancia-se a partir da abertura ao diálogo, enfim, a partir de uma *ética do diálogo hermenêutico*.

A sociedade do conhecimento, como querem alguns, é a sociedade do reino da *episteme*, enfim, a sociedade da técnica e sua equivalente pobreza quando reduzida a si mesma. Tal sociedade auto-produzida e abastecida por si mesma, no afã tecnológico, alimenta-se de sua matéria-prima básica: a informação. Schopenhauer alertava já em sua época, que “em geral, estudantes e estudiosos de todos os tipos e de qualquer idade têm em mira apenas a informação, não a instrução<sup>3</sup>”. No paraíso da velocidade facultada pelos artifícios tecnológicos, todos fingem ser eruditos. Após segundos de pesquisa na internet, qualquer pessoa tem centenas de páginas com quantidade de informações. Schopenhauer em sua ironia, ainda afirma que a

<sup>2</sup> CERVANTES, Miguel. **Don Quijote de La Mancha**. Real Academia Española, 2004, p. 9.

<sup>3</sup> SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre : L&PM, 2007, p. 20.

(...) honra [dos supostos estudantes e estudiosos] é baseada no fato de terem informações sobre tudo, sobre todas as pedras, ou plantas, ou batalhas, ou experiências, sobre o resumo e o conjunto de todos os livros. Não ocorre a eles que a informação é um mero meio para a instrução, tendo pouco ou nenhum valor por si mesma, no entanto é essa maneira de pensar que caracteriza uma cabeça filosófica. Diante da imponente erudição de tais sabichões, às vezes digo para mim mesmo: Ah, essa pessoa deve ter pensado muito pouco para poder ter lido tanto<sup>4</sup>!

Que sedução recorrente e tão poderosa é esta pela velocidade, pela quantidade, pela segurança, pelo novo, pelo belo – no sentido de uma estetização exacerbada –, pelo erotizado, que domina hoje a humanidade? Parece que ainda vige a promessa de domínio da humanidade sobre a “rebelde natureza” – a promessa baconiana/cartesiana. É forçoso aqui pensarmos que, esfacelado o longo *boom* do século XIX, caiu por terra o sonho do perpétuo progresso desenhado pelo ocidente. No século XIX, a ciência, a indústria e a instrução começaram a se desenvolver profundamente, mas a barbárie que o recém-nascido progressista, surgido algum tempo antes nos salões de Versalhes pensava ter derrotado, estava para ser denunciada em seu obscurecimento<sup>5</sup>. Giuliano da Empoli, lembrando Nietzsche, retrata com maestria que naquele momento

(...) somente um homem, um louco, entendeu que não eram exceções, mas sintomas de uma barbárie iminente e monstruosa. E levou uma vida para tentar não justificar como alguns teriam sustentado depois, mas para aprofundar os fundamentos da civilização numa época de ameaças bárbaras<sup>6</sup>.

Com Dionísio contra Sócrates e Aristófanes contra Eurípedes, Nietzsche exumou o espírito da tragédia e o divino equilíbrio entre o dionisíaco e o apolíneo. Essa sabedoria ancestral foi combatida incessantemente por cientistas políticos, sociólogos e filósofos, só renascendo nas obras de algumas testemunhas que tiveram coragem de exporem seus pensamentos. Nas palavras de Empoli, “é a seita dos hereges: Goya, Dostoiévski, Conrad, Schmitt, Bataille, todos que, com eles, ousaram pensar o impensável (...)”. Parece que a pergunta que se impõe é: Qual é o pensamento impensável? Seria a academia quem determina os limites do pensável? Esse *modus operandi* banalizado e rotinizado, que se arroga a posição de determinar o método correto e adequado de dizer a verdade, ao contrário do que pretende, nos afasta da verdade. Ainda hoje,

(...) quem se lança novamente nessa desorientada genealogia arrisca, por nós, ser tachado de herege. Apesar de sua evidente incapacidade de pensar o presente, de fato, o pensamento débil pseudocientífico, intersticial, que constitui a esquálida herança da era do desengano, continua impondo-nos a sua estagnação ortodoxa<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre : L&PM, 2007, p. 20.

<sup>5</sup> EMPOLI, Giuliano da. **Hedonismo e Medo**. Porto Alegre : Sulina, 2007, p. 16

<sup>6</sup> Ibidem, p. 17.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 17.

É necessário aceitar o desafio de Schopenhauer: pensar. Pensar equivocadamente é um risco que temos o dever de correr. O caminho mais fácil para o título acadêmico é seguir o método – se este for o fim em si mesmo das pesquisas. Já, o exercício do pensamento, remete-nos a uma prática de outra ordem. O que é percebido, o que é real, em sua originalidade e força, constitui o objeto natural do espírito pensante e é capaz, com mais facilidade, de comovê-lo profundamente<sup>8</sup>.

Nestes esclarecimentos preliminares pretendo justificar que pensar hermeneuticamente, exige um rompimento com a estrutura da reflexão metodológica, ainda difundida, defendida socialmente e mantida pela academia. Tal proposta, devo lembrar, não se quer um “novo sistema” ou uma “nova metafísica<sup>9</sup>”, mas questionar as práticas banalizadas de reflexão. Tais preliminares têm também o fito de oferecer *ab initio* para o leitor, um outro panorama de leitura, que não se enquadra na escritura metodológica padrão, ou seja, fugindo de seus pressupostos de verdade. A postura que se assume é a de escrever e refletir dialógica/hermeneuticamente.

### Sobre a educação

Diante do reducionismo metodológico imposto à reflexão acadêmica, que expectativas podemos ter e que projetos podemos propor à educação? Como educar, já que a própria reflexão da educação está prejudicada por uma autoconsciência metódica que muitas vezes inviabiliza o processo educativo? Ao longo da história, vemos todo um processo de acomodação a esse referencial pragmático-tecno-científico. As chamadas “ciências humanas”, importaram o método científico para suas investigações, na tentativa de enquadrar o humano dentro do referencial da suposta certeza e exatidão das ciências causais-explicativas. A pedagogia não passou incólume a este problema. Ela se vê paralisada na teoria do conhecimento que tem tomado, inadvertidamente, da ciência moderna. Gadamer, consolidando sua crítica ao espírito instrumental da modernidade, alerta que a sabedoria não se reduz à visão técnico-calculativa. A sabedoria não está no fato de se saber mais coisas que os outros, mas no saber que não se sabe.

É correto dizer que a pedagogia tem dificuldades, ainda, para fazer compreensível teoricamente seu objetivo? Ela (pedagogia) está realmente paralisada na teoria do

<sup>8</sup> SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre : L&PM, 2007, p. 48.

<sup>9</sup> O termo metafísica aparece na tese no horizonte e limites da crítica dirigida pela hermenêutica filosófica à **ciência moderna**.



conhecimento que tem tomado equivocadamente da ciência moderna? Entendo que a resposta as duas perguntas é sim. Penso que esta é a grande armadilha em que caíram as ciências humanas, inclusive a pedagogia.

Nesse sentido, fundamenta-se desde já o esforço de compreendermos a profundidade das críticas de Gadamer, tanto explícitas, quanto implícitas, ao espírito instrumental reinante. Tal racionalidade, que em certos aspectos assume um caráter opressor e desumanizante, ganhou espaço em toda sociedade, influenciando drasticamente a produção de conhecimento. Porém, saliento que a preocupação com as conseqüências dessa inadequação, verifica-se como problema geral<sup>10</sup>. O problema que Gadamer está enfrentando, volto a enfatizar, vincula-se ao tema da compreensão<sup>11</sup>. Nas trilhas deste problema, veremos que o diálogo hermenêutico, verifica-se como um relevante sustentáculo ético para fundamentar e orientar os esforços da educação. Nesse horizonte, já temos justificativas fecundas para os esforços de promover o diálogo da hermenêutica filosófica com a educação.

Ao colocar o diálogo hermenêutico no centro do debate sobre a educação, estamos defendendo a compreensão como um horizonte balizador do processo educativo, questionando o sistema quantificado/mercadorizado que hegemonicamente tenta se impor como educação. Refletir sobre a compreensão na educação oportuniza a revisão das estruturas e práticas neste meio. Nesse viés podemos perguntar: Consolida-se com o horizonte da educação, a proposta mercadológica de venda e entrega do conhecimento como se fosse mercadoria? É possível a compreensão no processo homogêneo praticado pelas instituições educacionais?

Os elementos até aqui apresentados, justificam preliminarmente o fio condutor desta tese, que defende o diálogo hermenêutico como proposta ética para a educação. Diálogo e compreensão encontram-se numa circularidade – onde ocorre o autêntico diálogo, ocorre a compreensão. No ocorrer da compreensão, sabemos que estamos diante do diálogo.

Postos estes elementos preliminares, podemos colocar em questão se fora da compreensão pode haver educação? O que é isso que chamamos educação? Uma educação com vistas a formação ética do sujeito é o mesmo que o *mercado* chama de “educação”? Essas perguntas ajudam a compor objeto da tese e procuro respondê-las no desenvolver dos

---

<sup>10</sup> As conseqüências da inadequação metodológica nas ciências humanas são experimentadas na desumana realidade que busca homogeneizar o homem e, nesse sentido, acaba por cristalizar desigualdades que se transformam numa profunda violência social.

<sup>11</sup> As conseqüências do descaso com tal fenômeno encontramos na realidade que se plasma a partir da **crença** do referencial de verdade das ciências causais explicativas aplicado as ciências humanas.

escritos. O conceito de educação permanece como pano de fundo, no esforço de propor um conceito que não siga a lógica instrumental<sup>12</sup>.

Como podemos proporcionar um ambiente<sup>13</sup> para o acontecer da compreensão? Vejam que não perguntei: como fazer o outro compreender? Pois seria recorrer novamente a esquemas metodológicos que pretensamente determinariam o caminho de alguém no processo educativo. A educação precisa aprender a convidar o outro ao diálogo e não tentar submetê-lo de forma metódica a um processo que desconhece a educação como encontro – tal postura configura-se na manutenção do caminho da tradição metafísica. Diferente disso, o modelo para esse acontecer da compreensão na hermenêutica gadameriana é o diálogo<sup>14</sup>.

Defendo que o diálogo na hermenêutica filosófica, mais que um arcabouço para o acontecer da educação, é uma postura ética. Assumir o diálogo é assumir uma postura ética com todas as implicações daí decorrentes. Ao nos abirmos ao diálogo damos o exemplo, praticamos o diálogo, nos educamos e temos a possibilidade de educar o outro. Educar não é um ato aplicativo apartado do outro. Enfim, Gadamer sustenta que “só se pode aprender por meio do diálogo<sup>15</sup>”. Adverte o pensador que esta é uma afirmação muito ampla, para cuja explicação ele deveria, de certo modo, desdobrar todos seus esforços filosóficos das últimas décadas.

É interessante ressaltar, que esse aprender no diálogo se dá em uma língua e que aprender uma língua não significa necessariamente escrevê-la sem erros, mas antes de tudo saber falar e responder<sup>16</sup>. Essa é também uma observação geral, que nos leva a compreender o quanto o outro está sempre incluído nesse nosso estar-no-mundo. Tal assertiva repele a forma tradicional de pensar a educação, ainda pautada num outro que se submete, e não num outro que vem ao nosso encontro.

---

<sup>12</sup> É importante salientar aqui o reconhecimento de elementos instrumentais necessários as práticas educativas. Porém, não se justifica a crença na prática instrumental como única via de atuar na educação. Vemos isso com clareza nas propostas de gestão e otimização que cada vez mais ganham espaço nas práticas educativas. Os mecanismos de controle pretendem-se “garantias” dos resultados positivos na educação. Enfim, minha crítica tem dois momentos: critico tanto a **crença no cientificismo** arraigado a mentalidade docente, quanto às **metodologias de gestão** já instauradas e consagradas (currículos lattes, pontos eletrônicos, aferição quantitativa de produção, formulários físicos e virtuais com vistas a toda espécie de controle, etc.). Tudo isso burocratiza o trabalho docente (que cada vez mais apresentam problemas de *burnout*) e, demonstra por parte dos gestores (a maioria empresários da educação) um desprezo aos aspectos éticos, estéticos, afetivos que estão também na base da educação. A tese trabalhará filosoficamente o que está na base destas práticas.

<sup>13</sup> Quando falamos em ambientes educativos, é impossível não pensar nas escolas. Existe espaço para a compreensão na escola? Penso que sim, sendo que propor a hermenêutica para a educação é propor o acontecer da compreensão.

<sup>14</sup> Um diálogo que não tem nada relacionado com “diálogo” desenvolvido na filosofia da consciência.

<sup>15</sup> GADAMER, Hans-Georg. Educação é educar-se. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS**. São Leopoldo : UNISINOS, vol. 5, jan/jun, 2001, p. 20.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 20.

A linguagem, conforme Gadamer, somente se realiza completamente no diálogo. Também para o professor conseguir isso realmente é uma possibilidade apenas limitada. Na verdade, o professor terá que achar uma forma mediadora onde se “dê ao jovem a capacidade de preencher suas próprias deficiências de conhecimento a partir de sua própria atividade<sup>17</sup>” e, lidar com as situações instrumentais que o sistema educativo impõe:

O educar-se precisa consistir, antes de mais nada, em que, ali onde sentimos nossas fraquezas, aí revigoremos as nossa forças e que não o deixemos por conta das escolas nem confiemos nos resultados que constam nos boletins<sup>18</sup>.

Gadamer enfatiza o caráter prático da própria experiência da linguagem, ou seja, o próprio realizar-se da experiência como ato fundante de um “novo”. O pressuposto ético do enxergar o outro, e de incluí-lo no nosso horizonte como elemento ontológico, está posto como fundamental. No diálogo nos encontramos, nos arriscamos, nos entregamos, nos revelamos ao mundo.

#### Sobre a tese

A carência da linguagem para filosofar é um problema que desde Sócrates encontramos exemplos paradigmáticos e em Heidegger encontramos sua culminância. Quando comecei a escrita, já falei um pouco disso no início desta tese, estava obstinadamente convencido de que os esclarecimentos de Heidegger sobre os problemas de estarmos lançados num mundo marcado pela tradição e linguagem metafísica, teriam me imunizado contra esse problema: ledo engano. Na escritura da tese fui cada vez mais me dando conta das dificuldades impostas por este problema: filosofamos a maioria do tempo, sob o manto da metafísica e através de sua linguagem. Encaro tal questão como juízo de fato, embora não seja o foco de discussão, sendo que tive que manter uma certa vigilância sobre seus efeitos na formatação da tese. A importância da metafísica aparece nos escritos de Gadamer, porém nesta tese ficará delimitada a crítica ao cientificismo levada a efeito pela hermenêutica filosófica.

Nesse sentido, na **primeira parte**, faço uma apresentação da postura antimetafísica da hermenêutica filosófica que têm três objetivos: 1 Esclarecer os limites do método como sedução metafísica: sobre a diferença entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica metodológica; 2 Estabelecer diálogo conceitual com a educação: possibilidades de proteção

---

<sup>17</sup> GADAMER, Hans-Georg. Educação é educar-se. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS**. São Leopoldo : UNISINOS, vol. 5, jan/jun, 2001, p. 20.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 23.

da educação contra pretensões metafísicas; 3 Munir o texto de elementos preparatórios para segunda parte da tese no que concerne à apresentação do diálogo como horizonte hermenêutico e possibilidade de uma ética para a educação.

A **segunda parte** da tese sustenta a plausibilidade do diálogo hermenêutico apresentado a educação pela hermenêutica filosófica. A tese segue o caminho da discussão proposta pela redescoberta que Gadamer faz da filosofia prática, passando pelo debate da recuperação da primazia da pergunta proposta por Platão. Nesse itinerário, a tese desvela o diálogo que assume essa necessidade de examinar nossos preconceitos a partir da crítica contra o cientificismo<sup>19</sup>, reivindicando para a hermenêutica o caráter de universalidade – que a protege do relativismo. Ao mesmo tempo, defende a compreensão como “faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo<sup>20</sup>”. Ao apresentar o diálogo hermenêutico como uma possibilidade de postura ética para a educação, volto a frisar, entendo que tal postura protege a educação de projetos autoritários, maniqueístas e metafísicos, que distorcem sua função mais nobre<sup>21</sup>.

Numa ética do diálogo, podemos falar do acontecer da compreensão na educação. Compreender passa pela suspensão de determinados preconceitos arraigados a crença metafísica em referenciais de verdade puramente metodológicos. A hermenêutica nos ensina

---

<sup>19</sup> Antecipando objeções a uma possível exacerbação crítica contra a ciência, esclareço que Gadamer não era contra a ciência, enfatizando que a hermenêutica não é a-metódica, o que ele deixa claro em vários momentos de sua obra e de forma exemplar no diálogo com Carsten Dutt. Esta tese faz uma proposta ética, o que quer dizer que questiona a postura dos homens em relação aos aportes epistêmicos a nossa disposição. Não há qualquer resquício de postura anti-científica na hermenêutica, mas sim o questionamento radical das ciências que se mantêm no norte cartesiano. A hermenêutica questiona, e isso é de uma atualidade ímpar, o porquê de trezentos anos depois do advento da física newtoniana a humanidade continua refém de um referencial anacrônico de ciência. Para citar exemplos do salto das ciências temos o que Bertalanffy nos legou com sua teoria cinética dos sistemas abertos, uma renovação e uma revolução para as ciências, que ainda está longe de ser levado em conta nas práticas e posturas éticas. E ainda, nas flutuações caóticas que encantaram e levaram Prigogine a desenvolver o conceito de estruturas dissipativas que o mobilizaram no sentido de reconhecer que as estruturas evoluem de flutuações. Estes são meros exemplos para ilustrar que a ciência contemporânea está filosofando no reconhecimento da contingência. Capra na *Teia da vida* faz o rastreamento conceitual do novo paradigma científico evidenciando o caráter de auto-organização dos sistemas vivos. Nesse sentido a ciência, que a hermenêutica reconhece, é um patrimônio da humanidade e tem valor fundamental para o processo de auto-criação do homem e manutenção da vida planetária. A crítica a ciência que a hermenêutica mantém viva e atual, refere-se àquela visão linear de ciência que permeia de forma banalizada os olhares dos cientistas, professores, intelectuais que ainda acreditam no controle absoluto das variáveis do mundo da vida.

<sup>20</sup> VM II, p. 381.

<sup>21</sup> Gadamer afirma que educação é educar-se, o que deixa a entender uma referência a Kant e toda tradição da *Bildung*. Kant nos ensina que somos criaturas que precisam ser educadas. Conforme Rodrigues “a Educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído. O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência”. (RODRIGUES, Neidson. EDUCAÇÃO: Da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001, p. 240.)

que temos outras possibilidades. Nesse sentido, pareceu-me fundamental organizar a tese a partir dessas premissas: 1ª. Parte – Considerações sobre a metafísica na educação; 2ª. Parte – A ética do diálogo em Gadamer – um horizonte hermenêutico para a educação.

Não consigo deixar de pensar na empreitada de Gadamer – referindo-me ao desenvolvimento de “sua” hermenêutica filosófica – como uma grande *Odisséia*, no sentido do monumental esforço descrito na obra de Homero. Gadamer resolve enfrentar um mundo marcado pela homogeneização do saber, insurgindo-se contra o flagelo que sofre a filosofia, condenada a ser um simulacro da ciência. Para Gadamer, marcou presença a imponente aparição de Martin Heidegger, sendo “algo como um batismo para uma nova irrupção, para uma nova vitalidade do pensamento<sup>22</sup>”. Gadamer inicia, nesse encontro com Heidegger, sua grande navegação. Enfrentar a monológica razão cientificista, para Gadamer, foi como o rompimento de Telêmaco, com a obstinada visão que considerava o mundo grego como o único civilizado. Telêmaco sai para navegar em outras águas. O navegador que se distancia deste mundo enfrenta o desproporcional, o desmedido, o desumano, o caótico<sup>23</sup>. Ainda assim, é preciso sair de casa. É preciso crescer. É preciso ir além dos limites pretensamente seguros traçados por outro navegador. A limitada visão da ciência não basta. Enfrentar o desconhecido é a sina do guerreiro, que pelos ritos de passagem irá tornar-se homem. Nesta viagem, Gadamer e Telêmaco voltam outros, e ainda assim, os mesmos. Perdem-se para poderem se encontrar.

Com estas assertivas, creio estar inicialmente justificada a tese intitulada *Aproximações da ética do diálogo em Gadamer – um horizonte hermenêutico para a educação*.

---

<sup>22</sup> GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Vol. IV. 2 ed. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 71.

<sup>23</sup> SCHÜLER, Donaldo. Prefácio. In: HOMERO. **Odisséia**. Tradução: Donaldo Schüller. Porto Alegre : LP&M, 2007, p. 8.

## 1ª. PARTE – CONSIDERAÇÕES SOBRE A METAFÍSICA NA EDUCAÇÃO

### 1 Esclarecimentos iniciais sobre a metafísica na educação

(...) a educação é um processo natural, que, acredito, cada um aceita amistosamente através de tentativas de compreensão.

Hans-Georg Gadamer

Nesta primeira parte, faço considerações sobre a herança metafísica da filosofia da consciência que ainda paira no imaginário e, conseqüentemente, gera práticas equivocadas no meio da educação. Nesse sentido, faz-se necessário delimitar alguns pontos para podermos lidar com a hermenêutica na educação. A hermenêutica que apresento aqui não pretende ser uma doutrina de métodos para a educação, mas apresentar um horizonte do que seja a educação, “para além de sua autoconsciência metódica” no viés da hermenêutica filosófica. Ressalto que a educação tem se preocupado com esta questão com críticas valiosas para revisão da postura metodológica:

A prática educativa quase sempre exige ou acontece a partir de modelos previamente configurados, a partir dos quais se constrói e se pensa o objeto. Há uma separação entre o modelo que norteia a ação e o próprio processo de trabalho, no âmbito escolar. Quando isso acontece, perde-se de vista, segundo Bárcena (2005), a experiência da práxis educativa, visto que nos submetemos à racionalidade que adequa meios a fins, que anula a singularidade dos acontecimentos frequentes no cenário da educação. O problema não está tanto em seguir um modelo ou esquema, às vezes útil no enfrentamento dos problemas práticos, porém se deve atentar para o risco de esses modelos se identificarem com um tipo de racionalidade instrumental, a qual, em nome da eficiência, da pressa, da falta de tempo e da necessidade de respostas imediatas, lança fora a possibilidade do estranhamento, do desconforto e da incerteza<sup>24</sup>.

Nesse sentido acrescento a pergunta pela compreensão na educação, que além de proteger a educação de pretensões metodológicas, é fundamental como proposta e balizador do que seja uma proposta hermenêutica para a educação e do que seja “uma crítica” hermenêutica à manutenção de referenciais metafísicos na educação. Esse é um dos elementos que me motivou a investigar os entraves e dificuldades criadas pela metafísica para a prática educativa:

Na perspectiva dos fundamentos metafísicos, a aplicação de um princípio universal, enquanto uma idealização produzida reflexivamente, para um contexto determinado,

<sup>24</sup> SILVA, Divino José da. Experiência Formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um Novo Ethos. In: **Revista Educação e Realidade**. 33(2): 191-208 jul/dez . Porto Alegre : UFRGS, 2008, p. 197.

desconsiderando as diferentes situações que se interpõem, bem como as idiossincrasias das subjetividades, gerou dificuldades de educar para uma forte internalização da consciência moral, como era expectativa da tradição pedagógica<sup>25</sup>.

A crítica e a desconstrução centradas na superação da modernidade não apontam caminhos. Caem numa diluição generalizada que se centra na morte da metafísica. Porém, parece que a força de atração do naufrágio declarado da metafísica, arrasta em seu redemoinho todos os projetos da humanidade para o fundo. Tudo que foi pensado antes, parece ter o dever de sucumbir. Tradição<sup>26</sup> passa a significar retrocesso e atraso. Um ledó e infeliz engano.

O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, o qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos<sup>27</sup>.

Segundo Rohden, “a hermenêutica ontológica de Heidegger e de Gadamer constitui-se no intercâmbio, na inter-relação, na mediação da subjetividade com a tradição, com o texto, com a linguagem<sup>28</sup>”. Não se está atrás de um movimento dialético-sintético no âmbito da hermenêutica filosófica, trata-se de uma proposta dialógica, no sentido do diálogo hermenêutico<sup>29</sup>.

Mas afinal de contas, será ainda cabível a pergunta sobre o que quer e com que se preocupa a educação<sup>30</sup>? Penso que sim. Nesse sentido, tentarei demonstrar que a metafísica está bem viva e, que ainda paira no horizonte das práticas educativas, e como tal, continua cerne da prática docente hegemônica<sup>31</sup>.

<sup>25</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005, p. 12.

<sup>26</sup> A tradição em Gadamer é um dos conceitos fundamentais retomados em sua hermenêutica filosófica. Os conceitos desenvolvidos por Gadamer na segunda parte de *VM*, são centrais para a sedimentação de sua proposta e desemboca na sua paradigmática conclusão do debate sem fim proposto pelo diálogo. Gadamer nos coloca a questão do diálogo ao final da obra *Verdade e Método*, onde a reflexão ocorre alicerçada em sua reflexão já levada a efeito. A explicitação do autor sobre o preconceito, a tradição, a história efetual, a aplicação e a fusão de horizontes são alicerces para o entendimento de sua hermenêutica filosófica e, por consequência, fundamentais para a compreensão de sua crítica à dominação do espírito instrumental.

<sup>27</sup> *VM*, p. 35.

<sup>28</sup> ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2002, p. 202/203.

<sup>29</sup> Que não se trata da “dialética” de Dermeval Saviani, nem da pedagogia “dialógica” de Paulo Freire.

<sup>30</sup> O horizonte filosófico de tal questionamento, penso, está intrinsecamente ligado ao seu desdobramento político, do contrário voltaríamos ao dualismo metafísico. A pergunta pelo sentido da educação ocorre no mundo, e não num “espaço” ideal fora do mundo.

<sup>31</sup> Claro que no caso de formulação de políticas públicas, não lidamos com amadores e nem com ingênuos reprodutores da visão metafísica. A política, acredito, instrumentaliza tal visão a seu favor, utilizando matizes românticas de velhos planos que não deram certo para manterem-se perpetuamente no poder. O apelo metafísico recorrente, sempre terá público certo, pois o discurso sedutor da conscientização não deve ser menosprezado em sua capacidade de conquistar adesões do senso comum.

## 1.1 Educação e sua relação com a ciência e o método

Como superar a prática hegemônica que submete a educação ao enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência? O esclarecimento sobre essa cegueira não tem nada a ver com aquela crítica cultural romântica que se volta contra a ciência e sua manifestação técnica como tal. Só uma consciência científica exacerbada até a cegueira poderá desconhecer que o debate em torno dos verdadeiros fins da sociedade humana, o dar-se conta de nossa origem histórica e de nosso futuro, dependem de um saber que não é só o da ciência, mas que está encarregado da direção de toda práxis<sup>32</sup> da vida humana<sup>33</sup>.

Não se negue ser verdade que a ciência moderna, desde o século XVII, suscitou um novo mundo, renunciando radicalmente ao conhecimento das substâncias e limitando-se ao projeto matemático da natureza e ao emprego metodológico da medição e dos experimentos, para assim abrir a via construtiva para o domínio da natureza. Mas só no século XX foi se acirrando cada vez mais, junto com os crescentes êxitos da tecnologia, a tensão entre nossa consciência do progresso científico e nossa consciência sociopolítica. Mesmo assim, o conflito entre esses saberes é um problema muito antigo. Na verdade, ocorre que o investigador tem dificuldades de ver o estreitamento de perspectivas que o pensamento metodológico carrega. “Ele já está sempre voltado à justeza metodológica de seu procedimento, isto é, está afastado da direção oposta, que supõe a reflexão<sup>34</sup>.”

Encarar a inexistência de um sujeito em uma posição privilegiada é o que possibilita uma virada no significado moderno de método. Mas o que significa para a educação, abrir mão desta perspectiva metodológica como única via para alcançar a verdade? Isso significa abrir mão da proposta ética da educação? Significa uma permeabilidade e ressignificação da educação no sentido de sua diluição? Pretendo demonstrar que não. Reafirmo que a educação tem um papel – e aqui já estou partindo de um pressuposto ético partilhado com vistas ao bem – que só pode ocorrer diante da re-afirmação de um projeto para humanidade – longe das

---

<sup>32</sup> Gadamer nos ensina que na atualidade, a práxis é definida, em certa medida, por oposição à teoria. Há um certo tom antidogmático na palavra práxis, uma desconfiança frente ao mero conhecimento teórico, de quem carece de experiência e, por certo, uma sempre presente oposição latente que a Antiguidade também conheceu. Entretanto, seu conceito oposto, o de teoria, converteu-se em algo diferente e perdeu alguma coisa de sua dignidade. Neste conceito já não resta nada daquilo que a teoria significava para quem tinha olhos para ver a estrutura do céu e a ordem do mundo e da sociedade humana. A teoria se converteu num conceito instrumental, dentro da investigação da verdade e da aquisição de novos conhecimentos. Em Gadamer, teoria possui um sentido positivo. (REC, p. 41.)

<sup>33</sup> VM II, p. 292-293.

<sup>34</sup> VM II, p. 512.



pretensões do mercado<sup>35</sup> –, ou seja, firme em uma proposta que permita o vir a ser de formas melhores de existência. Conforme Jaeger, a educação

(...) pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana<sup>36</sup>.

É importante ressaltar que ao confrontarmos a educação contemporânea com a *paideia*, precisamos levar em conta a distância desta proposta de formação do homem grego e nos focarmos na produtividade de revisitarmos tais conceitos sem pretensão de aplicação mera e simples destes. Ensina Rohden que a

(...) retomada da perspectiva pedagógico-filosófica de ser e de pensar que desenvolve a *paideia* grega, que é tecida pelo viés da universalidade e se efetiva plenamente no exercício da dialética dialógica, pode nos livrar das tiranias e da progressiva destruição do planeta<sup>37</sup>.

O projeto da educação está em disputa na sociedade, e muitos pesquisadores já demonstraram que este, hodiernamente, se distingue das pretensões do iluminismo, romantismo ou da pretensa segurança metódica importada das ciências naturais.

Porém, para entendermos a “pretensa segurança metódica”, precisamos compreender que a palavra “método”, no sentido que lhe foi outorgado por Descartes, pressupõe a convicção de seu caráter único como guia da verdade. Descartes insistiu no fato de que o método é único e geral para todos os possíveis objetos de conhecimento e este conceito de método terminou por dominar a epistemologia da Idade Moderna. Tal crença no método, leva a uma postura esquizofrênica na educação, onde se introjeta nas práticas educativas, um modo de ser que se pensa imune aos elementos contingenciais do ser no mundo. Gadamer nos explica que:

*Métodos*, no sentido antigo, significa sempre a totalidade do estudo de um campo de questões e de problemas. Neste sentido o método já não é um instrumento para objetivar e definir algo, senão que é para participar das coisas de que nos ocupamos. Este significado de “método” pressupõe que nos encontramos já dentro do jogo e não em um ponto de vista neutro<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Lidamos com muitos problemas advindos da mercadorização da educação e um dos que mais se destaca, “é a proliferação de “Institutos Superiores de Educação”, escolas que passaram a formar rapidamente licenciados em nível superior, cuja qualidade e conseqüências para o ensino básico ainda não foram aquilatadas.” (VAIDERGORN, José. Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 87).

<sup>36</sup> JAEGER, Werner. **Paideia**. São Paulo : Martins Fontes, 2003, p. 3.

<sup>37</sup> ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da *paideia* grega. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 103.

<sup>38</sup> GADAMER, Hans-Georg. **El inicio de la filosofía occidental**. Traducción de Ramón Alfonso Díez y M<sup>a</sup> del Carmen Blanco. Barcelona: Paidós, 1995, p. 34.

Esta afirmação aparece como uma provocação para o ideal da objetividade, e cria um problema para a típica pretensão da educação em sua sedutora busca pelo “melhor caminho” para ensinar – pretensão herdada das ciências naturais. A educação precisa entrar em jogo, como diria Gadamer, com “valores de outro tipo, mais elevados”. Este hipotético ponto de vista neutro das ciências naturais, diga-se de passagem, seria a eliminação do sujeito do conhecer e é completamente evidente que o fim último das ciências é o de eliminar todos os pontos de vista subjetivos. Nesse sentido, não é possível tal hipótese no mundo da vida. Não se confirma na vida cultural, nem tampouco na vida social, criando uma crença equivocada de total domínio e controle do processo educativo.

Gadamer insiste que a exigência de uma unidade sistemática de nosso saber continua constituindo o âmbito legítimo da filosofia. Por analogia, entendo legitimar as pretensões de uma educação propositiva, que implique os sujeitos no processo, trabalhando numa perspectiva reflexiva e questionadora dos valores desta educação. Porém, precisamente, a realização deste trabalho de ordenação sistemática requerido à educação tropeça, cada vez mais, com maior desconfiança. É como se, atualmente, a humanidade tivesse aceito sua própria limitação – nos limites da ciência – e crescente degeneração da cultura, com uma rendição ao apelo do mercado e a festejada fatalidade da sociedade de consumo<sup>39</sup>.

A alienação apontada, impõe uma cegueira que mascara o fato de que com o crescente domínio da natureza, e, o crescente domínio do homem sobre o homem, só aumentam a visível degeneração social que culmina com a derrocada das instituições políticas – sindicatos, organizações não-governamentais, partidos políticos, Estados Nações, etc. –, colocando em risco a relativa, frágil e debilitada liberdade que resta à humanidade<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Como disse BALL: “Na busca pela sobrevivência, as empresas não param de buscar maneiras de romper os limites estabelecidos pelas regulações do Estado, incluindo os limites que circunscrevem as esferas do não-mercado no sentido de levá-las à mercantilização e à produção de lucros”. Isso é indicativo da constante expansão do universo social do capital, o “incessante desenvolvimento do capital” (Rikowski, 2001). [...] a mudança, no que tange às instituições do setor público, rumo a um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral. A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais” (Chubb & Moe, 1990, p. 185) por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade.” (BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

<sup>40</sup> O re-encanto modernizador, no caso do Brasil recente, inspirou-se na concepção genericamente denominada neoliberal, legitimada nas urnas desde a restauração das eleições diretas para a Presidência, em 1989. Através do uso de “fórmulas” utilizadas inicialmente nos países do extremo Oriente (à época denominados “Tigres Asiáticos”), de economia então chamada emergente, e, posteriormente, no cumprimento das “recomendações” de instituições financeiras internacionais (Banco Mundial – Bird, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID), disseminou-se que a atuação “do alto” do Estado para anular a si mesmo seria a chave da modernização. O Estado, frente à miséria, só

A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo*<sup>41</sup>.

O discurso recorrente é o da fatalidade e irremediável globalização<sup>42</sup> da cultura, que em última análise está fundada num apelo científico metodológico. A arte cinematográfica, através de Stanley Kubrick em seu *2001 uma odisséia no espaço*, já denunciara a desmesurada ânsia de domínio do homem, que em sua ficção precisa buscar outros planetas, outros espaços, para quem sabe poder cumprir a sua meta insana de “consumir” nosso planeta inteiro. Gadamer diz que “a metafísica e a religião parecem haver oferecido melhores pontos de apoio para as tarefas de ordenação da sociedade humana que o poder acumulado pela ciência moderna<sup>43</sup>”.

## 1.2 Educação para além do método

O que não podemos deixar de re-afirmar é que educação é muito mais que o resultado de um procedimento metódico. Em que a hermenêutica nos ajuda a compreender isso? Em *Verdade e Método*, Gadamer anuncia que a hermenêutica que ali se desenvolveria

---

administraria e realizaria obras públicas e assistiria a população, não fazendo distribuição de renda e nem promovendo a atividade econômica. Assim, as barreiras protecionistas vão caindo e as economias nacionais ficam cada vez mais abertas à preponderância do mercado. A educação, principalmente a básica, por outro lado, passou a ser repetidamente afirmada como o caminho mais adequado para o desenvolvimento econômico associado aos grandes avanços tecnológicos – recuperando um capítulo pouco lembrado (Os gastos do Soberano com a Educação) d’*A Riqueza das Nações*, de Adam Smith (VAIDERGORN, José. Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 80).

<sup>41</sup> SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: **Revista Educação e Realidade**, 34(2):187-201 mai/ago. Porto Alegre : UFRGS, 2009, p. 189.

<sup>42</sup> Sobre esta questão cito Saraiva: “A globalização — um fenômeno tipicamente contemporâneo —, ao mesmo tempo em que enfraquece as fronteiras físicas, multiplica os bloqueios. As empresas, alojadas em arrojados prédios inteligentes totalmente informatizados, descolam-se dos locais onde se situam, criando lugares voláteis, cuja entrada só é permitida para aqueles que possuam a necessária senha de acesso. A fábrica moderna era local de trabalho de um grande número de operários, distribuídos em equipes fortemente hierarquizadas. O regime de trabalho era bastante homogêneo: todos contratados por tempo indeterminado, recebendo salários semelhantes aos outros de mesmo nível hierárquico. O tipo de trabalho que ocupava posição privilegiada na Modernidade sólida, servindo como modelo e atravessando-se em todas outras atividades produtivas, era o trabalho fabril. Tratava-se de um trabalho especializado, que colocava cada operário em seu posto, a executar uma atividade rotineira. Tal rotina era pouco modificada ao longo do tempo. Para a fábrica, importava o corpo do trabalhador (...)” (Ibidem, p.190).

<sup>43</sup> REC, p. 10.

não seria uma doutrina de métodos da ciência do espírito, “mas a tentativa de um acordo sobre o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua auto-consciência metódica, e o que as vincula ao conjunto da nossa experiência no mundo<sup>44</sup>”.

Onde está o cerne da mudança de perspectiva que Gadamer propõe? Onde reside a diferença com a tematização metodológica das ciências do espírito que nos ajuda a refletir sobre a educação? Ele responde: “(...) o que tenho tentado mostrar é que o conceito de método como instância legitimadora das ciências do espírito é inadequado<sup>45</sup>”. As ciências do espírito – e o que dizer da educação, não se diferenciam das ciências da natureza só por seus modos de proceder mas

(...) também por sua relação precedente com as coisas, por sua participação na tradição, que faz com que nos falemos sempre renovadamente. Por este motivo propus-me a completar o ideal de conhecimento objetivo que domina nossos conceitos de saber, ciência e verdade, com o de participação<sup>46</sup>.

Não se confunda os contundentes questionamentos de Gadamer como um rechaço à metodologia em geral. Objeções propondo a interpretação do título de sua obra de maior projeção, como *Verdade versus Método*, foram encaradas por Gadamer, como uma percepção unilateral das coisas: “como se não houvesse método algum nas ciências do espírito<sup>47</sup>”. É de se dizer que existem métodos válidos e necessários na educação, sendo que, coerente com a proposta da hermenêutica filosófica, não estou aqui defendendo a abolição dos métodos. O que defendo aqui é a relativização do método como caminho único para a verdade – falando aqui na perspectiva moderna de método. Caso pensemos no sentido grego, o método torna-se caminho que se faz e se re-faz no encontro, na dinâmica de seu vir a ser.

Reconhecer a existência de métodos, aprendê-los e aplicá-los, relaciona-se com o ir e vir do movimento da vida. É de salientar que isso não deve ser entendido como justificativa do valor do cultivo da educação: “não é porque podemos aplicar determinados métodos a determinados objetos, que podemos fundamentar porque cultivamos as ciências do espírito<sup>48</sup>”. Cultivam-se as ciências da natureza – pelo menos supostamente – para que se possa viver e sobreviver melhor que na natureza. Porém, as ciências educativas não têm nada a ver com esse domínio do mundo histórico. Por seu modo de participar da tradição, as ciências do espírito, e porque não dizer a educação, introduz em nossa vida algo diferente; algo que não é ‘saber de domínio’, porém, não por isso menos importante. A isso chamamos habitualmente

---

<sup>44</sup> VM, p. 34.

<sup>45</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 29.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 29-30.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 30.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 30.

‘cultura’<sup>49</sup>. Tal reflexão vai mais além da autocompreensão metodológica das disciplinas científico-espirituais; ela ocorre sobre seu próprio conteúdo, que relativiza o conceito de método. Os métodos são sempre bons como instrumentos. Porém, temos que saber onde utilizá-los com proveito. “A esterilidade metodológica é um fenômeno universalmente conhecido<sup>50</sup>.”

O que encontramos em *Verdade e Método* não se trata de um simples jogo de conceitos. Em todos os pontos, procede da práxis concreta das ciências, para as quais a reflexão sobre o método, isto é, o procedimento controlador e a falsificabilidade é evidente para todos. Nesse sentido, essa reflexão hermenêutica não elegeu a ciência como único critério de verdade, mas buscou também o aval da práxis da ciência<sup>51</sup>. Gadamer com seu trabalho tentou

(...) oferecer uma contribuição mediadora entre a filosofia e as ciências, e sobretudo desenvolver de maneira produtiva as questões radicais de Martin Heidegger – às quais agradeço terem proporcionado pontos decisivos no tanto que pude compreendê-las – dentro do amplo campo da experiência científica. Foi isso que me levou necessariamente a ultrapassar o limitado horizonte de interesses da metodologia da teoria da ciência<sup>52</sup>.

Na nova teoria da ciência – desde Thomas Kuhn – se tem falado e questionado a respeito de porque uma aplicação razoável dos resultados científicos naturais à *práxis* da vida não se consegue por métodos científicos naturais. Gadamer, quando questionado sobre a ocultação de uma estrutura hermenêutica na formação dos campos científico-naturais, responde com uma pergunta: “Que é em realidade isso que chamamos o dado, de cujo o fundamento seguro parte a investigação científico-natural? Há algo aí imediatamente diante de nossos olhos? O que se vê aí ou o que aparece no microscópio como ponto de partida não é sempre já o resultado daquela mediação que chamamos compreensão<sup>53</sup>?” Nessa perspectiva evidencia-se que temos que lidar radicalmente com a *Lebenswelt*, encarando nosso caráter finito e movimento ininterrupto da mediação. O que tematizamos, já está antes de tudo mediado, e levando em conta estas questões, afirmo que Gadamer justificou consistentemente

---

<sup>49</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 31. Sobre a questão da cultura cito Gadamer: “‘Desde então somos um diálogo e podemos escutar uns aos outros’. A conversação da humanidade consigo mesma, e o diálogo dos homens com o divino, soam nestes versos de Hölderlin como um diálogo único. Desde que somos um diálogo, somos uma história da humanidade da qual sabemos cada vez mais, na medida que empreendemos investigações dos recantos da cultura, de culturas prévias, de ruelas antigas da vida humana ou de ilhas étnicas, que até agora não têm sido alcançadas pela corrente de transmissão histórica mundial.” (GADAMER, Hans-Georg. **Elogia de la Teoría**. Traducción de Anna Poca. Ediciones Península. Barcelona: s.n., 1993, p. 10.)

<sup>50</sup> Ibidem, p. 31.

<sup>51</sup> VM II, p. 509.

<sup>52</sup> VM II, p. 509.

<sup>53</sup> DUTT, op. cit., p. 32-33.

as falhas das ciências humanas em tomar para si, como ponto de partida, o ideal de método das ciências da natureza.

### 1.3 O conceito de preconceito e a tematização da metafísica na educação

(...) o que fiz foi colocar o diálogo no centro da hermenêutica<sup>54</sup>.

A declaração de guerra do Iluminismo a todo preconceito conseguiu uma espécie de liberação, uma emancipação do espírito. Mas constitui-se um ledó engano a partir disso, concluir que o homem pode fazer-se transparente a si mesmo ou soberano em seu pensar e atuar. Sob qualquer outro ponto de vista, acentua Gadamer, “nenhum de nós conhece realmente as determinações que nos levaram a ser quem somos. Nossas determinações abrem e delimitam nosso horizonte<sup>55</sup>”. Tal assertiva não exime o científico do espírito da obrigação de refletir sobre suas expectativas, ou melhor, da obrigação de tematizar seus preconceitos. Creio que tematizar o preconceito metafísico na educação, elucida as práticas banalizadas que permanecem atuantes na educação. Vislumbro, nesse sentido, duas tarefas fundamentais: 1) entender genericamente os preconceitos na perspectiva hermenêutica; 2) justificar a tematização dos preconceitos na educação.

Tematizar os preconceitos, questão central para Gadamer, além de encarar a obrigação da tematização, tem que encarar a possibilidade de uma desativação dos preconceitos quando estes não se legitimem – o que determina uma exame criterioso de cada caso. “Porém pode ser que os preconceitos se legitimem<sup>56</sup>.” O problema aqui é a banalização de uma prática que nega peremptoriamente os preconceitos, dando margem aos processos rotinizados – cegos pela crença na segurança metódica, que se perpetuam como práticas educativas.

Não encarar os preconceitos consubstancia-se numa negação de si que menospreza os efeitos de nossa historicidade sobre nossas atitudes, enfim, desresponsabiliza, e de certa forma despotencializa os sujeitos. Nessa lógica, psiquicamente, abrimos mão da ética, autorizados por uma perversão que nos aprisiona e que nos chega em várias versões e em muitos nomes: mercado, economia, globalização, segurança, desenvolvimento, progresso. Nesse surto doentio da humanidade, praticamos genocídios orgulhosos da racionalidade e da “pretensa” necessidade dessa postura. Esses são os paradoxos da técnica, como nos ensinou Adorno.

<sup>54</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 27.

<sup>55</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>56</sup> Ibidem, p. 34.

O que, sob a idéia de uma autoconstrução absoluta da razão, se apresenta como um preconceito limitador, é parte integrante na verdade, da própria realidade histórica. Se se quer fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é necessário levar a cabo uma drástica reabilitação do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos<sup>57</sup>.

Com isso, afirma Gadamer, a questão central de uma hermenêutica verdadeiramente histórica pode ser formulada: em que pode basear-se a legitimidade de preconceitos? Em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inumeráveis preconceitos cuja superação representa a inquestionável tarefa de toda razão crítica<sup>58</sup>?

Ao reabilitar o preconceito – retomando a discussão da autoridade e da tradição, entendo que Gadamer, conecta-se com a descoberta grega do homem, para além do *eu* subjetivo, com a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. Gadamer observa que “a idéia de que a autoridade e a tradição são algo a que podemos nos limitar é um puro mal entendido. Quem apela à autoridade e à tradição, não tem autoridade nenhuma<sup>59</sup>”.

O mesmo ocorre com os preconceitos. Quem se refere aos preconceitos é alguém com quem não se pode falar. Quem não está disposto a questionar seus preconceitos, é alguém com quem tampouco se pode falar. Para os longevos debates ocorridos na educação a respeito das posições dos interlocutores – educador e educando – no processo educativo, o entendimento tanto da legitimidade de certos preconceitos, quanto da ação limitadora de outros preconceitos, *a priori* apresenta-se com a possibilidade de oferecer algumas respostas. A compreensão da atuação dos preconceitos no nosso modo de ser na vida dá conta de uma série de situações de arbitrariedade ocorridas cotidianamente na educação. E pensar que estas questões ficam na esfera da educação básica é um ledor engano. A academia é o reduto por excelência de preconceitos ilegítimos oriundos de uma prática de reflexão linear. O pensamento acadêmico, hegemonicamente, quer-se metódico e científico.

É ainda esclarecedor dizer que a expressão que põe as coisas no seu lugar, diz Gadamer, vem de Heidegger: primazia dos preconceitos (*Vorurteilsüberlegenheit*). De uma primazia assim, e isso é fundamental para a educação, forma em parte a capacidade de dar razão ao argumento do outro ou, quando não se sabe bastante e se presume no outro um saber maior, a de reconhecer a ele como autoridade. Essa recuperação da autoridade, entendo, traz de imediato dois elementos positivos e fundamentais: 1) o professor/educador, na

---

<sup>57</sup> VM, p. 416.

<sup>58</sup> VM, p. 416.

<sup>59</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 35

hermenêutica, tem algo a dizer que não passa pelo autoritarismo epistemológico-metódico acrítico; 2) fica afastada mais uma vez a objeção de relativismo que paira sobre a hermenêutica.

Reconhecer no outro a autoridade é no que se baseia toda a aprendizagem. Porém, o que não se pode aprender é o critério pessoal que se requer, tanto para atuar, como para aspirar a saber. Aqui está presente a apresentação dos dois autores que são pilares da ética do diálogo de Gadamer: Platão e Aristóteles –, que respectivamente nos legaram seus ensinamentos sobre o diálogo e a filosofia prática. Incluir, tornar presente, bem como ouvir o outro, é o pressuposto para o acontecer do diálogo. A possibilidade de decisão e escolha, o “critério pessoal que se requer, tanto para atuar, como para aspirar a saber”, é o fenômeno descrito por Aristóteles no livro VI da *Ética a Nicômacos*: a *phronesis*. A tematização do problema que se apresenta na dinâmica do ir e vir da vida, e que pede decisão, remete-nos a uma prática refletida que de maneira alguma pode ser antecipada ou sequer prevista. Como o ser humano reage nestas situações? Nessas situações atua a *phronesis*<sup>60</sup>.

Mas o que ocorre se nos mantemos apegados ao nosso preconceito? Ou ainda: O que ocorre quando acreditamos estar despidos de preconceitos?

Aquele que se crê seguro na sua falta de preconceitos, porque se apóia na objetividade de seu procedimento e nega seu próprio condicionamento histórico, experimenta o poder dos preconceitos que o dominam incontroladamente como uma vis a tergo. Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles<sup>61</sup>.

Gadamer destina a citação acima para a consciência histórica, a consciência de fundo das modernas *ciências do espírito*. A consciência histórica é a expressão da ambivalência, pois no seu meio convivem a clarividência com respeito à historicidade de seus objetivos com a cegueira no que diz respeito à sua própria inclusão na história<sup>62</sup>. Nesse sentido, afirma Gadamer que, “assim é o objetivismo histórico, a ingenuidade da fé no método, em que cai aquele que crê poder prescindir de si mesmo na compreensão<sup>63</sup>”. O objetivismo histórico crê não ter preconceitos, o que o afasta dos questionamentos necessários para identificar e diferenciar os preconceitos.

---

<sup>60</sup> Retomarei a discussão da *phronesis*, sendo que oportunamente aprofundarei os temas do diálogo e filosofia prática em capítulos próprios.

<sup>61</sup> VM, p. 532.

<sup>62</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 36.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 37. Sobre a ingenuidade do historicismo ver: VM, p. 448.



Aprendemos com Gadamer que somente o reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão leva o problema hermenêutico à sua real agudeza e é somente no *Aufklärung* que o conceito de preconceito recebeu o matiz negativo contemporaneamente a ele atribuído. Em si mesmo, salienta Gadamer,

(...) “preconceito” (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes da forma definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa. (...) “Preconceito” não significa pois, de modo algum, falso juízo, pois está em seu conceito que ele possa ser valorizado positivamente ou negativamente. É claro que o parentesco com o *praejudicium* latino torna-se operante nesse fato, de tal modo que, na palavra, junto ao matiz negativo, pode haver também um matiz positivo. (...) A palavra alemã *Vorurteil* (preconceito) parece ter-se restringido, pelo *Aufklärung* e sua crítica religiosa, ao significado de “juízo não fundamentado”<sup>64</sup>.

Mas afinal: como podemos diferenciar os preconceitos em seus matizes negativos e positivos? É fundamental assinalar, com vistas a uma resposta, a questão da distância como elemento que torna possível resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, ou seja, distinguir os verdadeiros preconceitos, sob os quais compreendemos, dos falsos preconceitos, que produzem os mal-entendidos. “A distância é o fio condutor que liga horizontes distintos e, através do processo dialógico, torna possível a fusão deles através do processo dialógico<sup>65</sup>.” Aqui fica destacada a necessidade de uma autocrítica reflexiva da consciência histórica. Nas palavras de Gadamer:

(...) uma consciência formada hermeneuticamente terá de incluir também a consciência histórica. Tornará conscientes os próprios preconceitos, que a guiam na compreensão, com o fim de que a tradição se destaque, por sua vez, como opinião diferente, dando-lhe assim o seu direito. É claro que destacar um preconceito implica em suspender sua validade. Pois na medida em que um preconceito nos determina, não o conhecemos nem o pensamos como um juízo. Como poderia então ser destacado<sup>66</sup>?

O que ocorre é que se trata de uma tarefa impossível colocar um preconceito diante dos olhos, enquanto este estiver em obra. Enxergar o preconceito pode ocorrer somente quando, por assim dizer, ele é atraído por provocação. Essa provocação procede precisamente do encontro com a tradição. Pois o que incita à compreensão deve ter-se feito valer já, de algum modo, em sua própria alteridade. Já vimos que a compreensão começa aí onde algo nos interpela.

Está posta a exigência de suspensão dos próprios preconceitos. Porém, a suspensão de todo o juízo e de todo o preconceito, visto logicamente, tem a estrutura de pergunta. O que isso quer dizer? A essência da pergunta é a de abrir e manter abertas as possibilidades.

<sup>64</sup> VM, p. 407.

<sup>65</sup> ALMEIDA, Custódio Luís Silva. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. In: ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg., Rohden, Luiz. (Org.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 65.

<sup>66</sup> VM, p. 447.

Quando um preconceito se torna questionável – face ao que nos diz outra pessoa ou um texto – isso não quer dizer, conseqüentemente, que ele seja simplesmente deixado de lado e que o outro ou o diferente venha substituí-lo imediatamente em sua validade. Essa é, antes, a ingenuidade do objetivismo histórico, a admissão de que nós podemos nos omitir no processo do conhecimento. Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo na medida em que já se está metido nele. Somente na medida em que se exerce, podemos experimentar a pretensão de verdade do outro e oferecer-lhe a possibilidade de que este se exercite por sua vez<sup>67</sup>.

#### 1.4 A história efetual<sup>68</sup> e seu significado para a educação

A hermenêutica filosófica nos ensinou que o interesse histórico não se orienta somente pelos fenômenos históricos ou pelas obras transmitidas, mas tem como temática secundária o efeito dos mesmos na história. Isso é considerado geralmente como um mero complemento do questionamento histórico. Nesse sentido, a história efetual não representa algo de novo. O que há de novo é a exigência de precisar, sempre de novo, de um tal questionamento da história efetual, quando uma obra ou uma tradição tiver de sair da obscuridade constituída de tradição e de historiografia para o claro e aberto de seu real significado – exigência feita não à investigação, mas à consciência metódica da mesma. “Essa exigência dá-se obrigatoriamente a partir da reflexão a fundo da consciência histórica<sup>69</sup>.” Nesse sentido pergunta-se: Quanto daquilo que chamamos educação, já está marcada pela história efetual? A pretensa tomada de consciência acadêmica da hegemonia do método teve algum efeito produtivo para a educação? O acontecer histórico efetual dessa “tomada de consciência” – do modo como experienciamos – não poderia ser entendido como uma acomodação ao *status quo* – enfim, como escolha e opção utilitária?

Os elementos críticos apresentados por Gadamer para a consciência histórica servem para a educação. A educação precisa aprender a compreender melhor a si mesma e a reconhecer que os esforços hermenêuticos sempre estão co-determinados por um fator histórico efetual. “Estamos dentro de tradições, conhecendo-as ou não, sejamos conscientes delas ou sejamos tão pretensiosos para crer que começamos sem pressupostos: isto não muda nada com respeito à efetividade das tradições sobre nós e sobre nossa compreensão<sup>70</sup>.”

---

<sup>67</sup> VM, p. 448.

<sup>68</sup> *Wirkungsgeschichte*.

<sup>69</sup> VM, p. 449.

<sup>70</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 37-38.

Conscientes ou não desta realidade, estamos submetidos a esta situação, sendo que a negação do real não suspende os efeitos do mundo sobre nós. Um dos grandes dilemas desta pesquisa se tornou buscar entender as consequências histórico-efetuais da constatação do paradoxo da técnica. Parece que houve um efeito anestésico de dever cumprido. Como se a denúncia dessa doença científico-metodológica da humanidade fosse algo ultrapassado, já desnecessário. Entendo ser esta a responsabilidade da filosofia, qual seja, de não se restringir a enunciar pretensas verdades, mas trabalhar diuturnamente para consolidá-las praticamente. Enquanto isso não ocorre, o problema persiste e o debate deve ter continuidade.

Aqui nos encontramos num ponto nevrálgico da presente reflexão, no sentido de consolidar a produtividade de compreensão da história efetual para o entendimento da presença preconceitual dos elementos metafísicos de nosso atuar nas práticas educativas. Por exemplo, como ensina Flickinger, “não nos damos conta de que a formação tomada como *Bildung*, nos leva as origens do pensamento iluminista, tal como expressas, de modo exemplar, pelos raciocínios de Wilhelm Von Humboldt<sup>71</sup>”. O pensamento atuante na educação ainda permanece com traços da concepção liberal moderna da *Bildung*, que aposta tudo na capacidade de cada um definir seu lugar na rede social da comunidade. Mas alerta Flickinger que

(...) nem a conotação ética da *paideia*, nem a expectativa de poder conquistar sua autodeterminação por meio da *Bildung* marcam o nosso entendimento do conceito de formação hoje. Pelo contrário, esse conceito parece ser cada vez mais distante de qualquer comprometimento com essas suas raízes. Perante a suspeita de à formação atribuir-se, na sociedade hodierna, papel diferente daquele clássico – que colocara o ser humano no centro da preocupação –, deveríamos perguntar pelos motivos condicionadores dessas mudanças aparentemente substanciais<sup>72</sup>.

Para nos perguntarmos sobre essas “mudanças aparentemente substanciais”, precisamos nos dar conta de que elas ocorreram. Nesse sentido, permanecem atuais os questionamentos de Gadamer à consciência histórica, asseverando a necessidade que esta tem de enxergar “que, na suposta imediatez com que se orienta para a obra ou para a tradição, está sempre em jogo esse outro questionamento, ainda que de uma maneira despercebida e, por consequência, incontrolada<sup>73</sup>”. A abertura – que tem seu ponto forte no diálogo hermenêutico, como veremos adiante na tese – consolida-se mais uma vez como enfrentamento ao dogmatismo cientificista arraigado ao modo de ser do historicismo. A abordagem

<sup>71</sup> FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>73</sup> VM, p. 449.

gadameriana evidencia que a consciência histórica é mais ser que consciência. Sempre nos encontramos já em uma situação histórico-efetual determinada. O próprio conceito de situação implica que em toda reflexão alguém não pode relacionar-se com ela de fora. Todo esforço investigador autêntico exige elaborar uma consciência da situação hermenêutica. Só assim podemos ilustrar isso que fundamenta nosso interesse e responde aos nossos questionamentos. De qualquer jeito, há que se reconhecer que esta tarefa é infinita. Não se pode alcançar uma clareza total sobre os próprios interesses e perguntas. Porém, em qualquer caso, temos que nos desviar da ingenuidade objetivista e destruir o fantasma de uma verdade desligada da posição de quem compreende<sup>74</sup>. “O mérito da consciência histórica que sabe da dimensão outra do passado é não encobrir a tensão entre passado e presente com assimilações precipitadas<sup>75</sup>.”

Fica evidenciado que os alertas da hermenêutica à ingenuidade do objetivismo historicista são produtivos frente aos problemas e equívocos corriqueiros no cotidiano da educação consoante a postura desta em relação ao método e suas possibilidades de aplicação. A experiência docente por certo já colocou muitos professores diante de escolhas metodológicas. Por certo, experiências muito estimulantes nesse sentido passam os professores que trabalham com a formação de professores. A tarefa desse professor – “formador” de professores, ciente do drama do dogmatismo metodológico, vislumbra-se como verdadeiro desafio. O profissional que se aventura nessa seara, por certo será chamado a prestar contas de um “receituário metodológico para ensinar” – os alunos “querem o método de ensinar”. Essa é a matriz do pensamento pedagógico que hegemoniza os espaços de formação de professores.

Saliento que não estou a me unir aos que culpam os educadores pelo caos que se encontra nossa sociedade – embora a má formação proporcionada pelas instituições de ensino tenha sua parcela de responsabilidade –, ou ainda muito menos, compartilho com aqueles que depositam expectativas metafísicas sobre a suposta vocação salvacionista da educação. Porém me autorizo a lançar dúvidas sobre estes resultados tão duvidosos que temos presenciado na formação dos educandos que saem das escolas – ou de outros espaços educativos, quanto da conseqüente sociedade que resulta desta postura cientificizada que forma para a sociedade do capital. Conforme Flickinger,

(...) o entendimento reducionista do conceito de formação no sistema atual da educação não consegue extinguir a consciência da relevância dos aspectos éticos-sociais e biográfico-constitutivos na formação dos indivíduos, pois eles sobrevivem

<sup>74</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 39.

<sup>75</sup> Ibidem, p. 40.

ao buscar lugares específicos de sua possível efetuação, a saber, lugares fora das instituições tradicionais da educação, como, por exemplo, da escola ou da família.

A pobreza espiritual e a mediocridade a que foi reduzida a educação está ligada intimamente a indefinição atual de seus objetivos. Diante desses equívocos e indefinições a pedagogia precisa posicionar-se para não alienar-se do que ocorre atualmente na educação.

O que ocorre com o outro na educação? Que posição ele ocupa nos processos homogeneizantes da educação? Infelizmente, o outro tornou-se objeto do experimento educativo ou, na pior das hipóteses, vítima de uma prática banalizada que prepara mão-de-obra barata para o mercado. Sabemos, nas palavras de Flickinger, “que a visão do trabalho vigente na economia capitalista, baseia-se num modelo social não orientado pelas necessidades do homem, senão pelas exigências do mercado financeiro, isto é, do capital<sup>76</sup>”. Nesse sentido percebe-se que a sociedade do trabalho se efetua por meio da economização abrangente do homem, desacoplando-se, assim, do que originalmente compôs o ideal da formação no seu pleno sentido da *Bildung*, a saber, o interesse ético-social e biográfico-construtivo<sup>77</sup>.

Os efeitos da história efetual revelam-se como reflexão essencial para identificar esses elementos que se perdem nos labirintos interpretativos da história sobre ela mesma. Reconhecer a atuação desses efeitos em nossas práticas e atuações pode ajudar no enfrentamento ético diário dos labores da educação. O que nos leva a acreditar no método? Por que escolhemos determinados métodos? Postulo estas questões por entender que antes de perguntarmos pelo método, precisamos saber algo sobre o que ou quem nos interpela. A adequação de qualquer método está submetida à própria situação hermenêutica que precisará da sensibilidade daquele que enfrentar a situação do mundo da vida que exigir um atuar ético.

Antes de escolhermos métodos estamos sujeitos aos elementos situacionais que restringem e interferem no nosso atuar. Elementos históricos efetuais estão constantemente atuantes. Quanto à escolha de métodos, só precisamos lembrar que escolher o método ou a melhor forma de aplicá-lo não é algo diferente do compreender. Já estamos compreendendo quando fazemos nossas escolhas metodológicas. Esta questão não trata de uma aplicação ulterior de algo já compreendido em si, a outra coisa distinta, senão que a própria aplicação é a autêntica compreensão do assunto para aquele que intenta compreender. Em toda compreensão se produz uma aplicação, de modo que aquele que compreende, está ele mesmo

<sup>76</sup> FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 66.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 67.

dentro do sentido do compreendido. Ele forma parte da mesma coisa que compreende<sup>78</sup>. A interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão<sup>79</sup>. O diálogo hermenêutico, como apresentarei adiante, revelará as possibilidades do encontro com a tradição que, reconhecida em seus produtivos aspectos históricos efetuais, lançam luz sobre experiências vividas como a *Bildung* – atualizada ética e dialogicamente.

Por fim, ainda importa dizer que, para entendermos como os limites da aplicação funcionam nas *ciências do espírito*, na ciência literária ou na ciência histórica, a práxis hermenêutica dessas disciplinas não persegue por regra geral objetivos de aplicação. Gadamer nos mostra que a práxis hermenêutica, não é dirigida em cada caso por um objetivo de aplicação, pois esta é um elemento implícito em toda a compreensão – a hermenêutica é o próprio acontecer da compreensão – e não está em absoluto em conflito com as autênticas obrigações da cientificidade. Compreender não é compreender melhor, nem saber mais, no sentido objetivo, em virtude de conceitos mais claros, nem no da superioridade básica que o consciente possui com respeito ao inconsciente da produção. Bastaria dizer que, quando se logra compreender, compreende-se de um modo diferente<sup>80</sup>.

Tal dinamicidade da compreensão está expressa também quando Gadamer caracteriza o processo compreensivo como fusão de horizontes. Onde se fundem os horizontes surge algo que antes não havia. Os horizontes não são fixos, senão móveis, estão em movimento porque nossos preconceitos se põem à prova constantemente. Isto sucede também em todo encontro com a tradição<sup>81</sup>.

### 1.5 A produtividade da fusão de horizontes para a educação

Compreender uma tradição requer, sem dúvida, um horizonte histórico, assinala Gadamer. Mas o que não é verdade é que se ganhe esse horizonte deslocando-nos para uma situação histórica. Pelo contrário, temos de ter sempre um horizonte para podermos nos deslocar a uma situação qualquer. É forçoso reconhecer indícios de presença do movimento especulativo hegeliano nessa asserção proposta por Gadamer, porém, com uma circularidade que não se fecha. O voltar a si, que é o horizonte, evita o precipitado movimento em direção a

<sup>78</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 41.

<sup>79</sup> VM, p. 459.

<sup>80</sup> VM, p. 444.

<sup>81</sup> DUTT, op. cit., p. 42.

diluição pretendida por uma pretensa pós-modernidade<sup>82</sup>. Então, o que significa deslocar-se? Evidentemente que não será algo tão simples como “apartar o olhar de si mesmo”. Evidentemente que também isso é necessário na medida em que se procura dirigir a vista realmente a uma situação diferente<sup>83</sup>. Esse deslocar-se, diz Gadamer, “não é nem empatia de uma individualidade na outra, nem submissão do outro sob os próprios padrões, mas significa sempre uma ascensão a uma universalidade superior<sup>84</sup>, que rebaixa tanto a particularidade própria como a do outro<sup>85</sup>”. Mas poderíamos nos perguntar afinal, onde está a diferença da proposta de Gadamer para que não caiamos novamente num necessitarismo metafísico? E a resposta não é outra senão: o diálogo.

Gadamer nos ensina que o conceito de horizonte expressa essa visão superior mais ampla, que aquele que compreende deve ter, porém fica protegida do dogmatismo através do diálogo proposto pela hermenêutica filosófica. Ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos. Deve ser uma tarefa constante impedir uma assimilação precipitada do passado com as próprias expectativas de sentido – tarefa que é facilitada ao compreendermos o desenvolver da história efetual.

A distinção conceitual de horizonte levada a efeito por Gadamer configura-se na possibilidade de ouvirmos a tradição. Como afinal, ouvimos a tradição? Só se chega a ouvir a tradição tal como ela pode fazer-se ouvir em seu sentido próprio e diferente. “Um intérprete com experiência histórica distingue o horizonte da tradição do horizonte-tempo pessoal, porém sua compreensão inclui de fato a mediação de ambos os horizontes. O desenho desse horizonte histórico, distinto do horizonte do presente, se supera na compreensão, de modo que esta significa a aquisição de um novo horizonte histórico<sup>86</sup>.” Temos aqui a compreensão como espaço de encontro de horizontes distintos, bem como o esclarecimento da produtividade do conceito de horizonte para a educação.

O acontecer do encontro de horizontes no espaço compreensivo pode ser vislumbrado como diálogo. Gadamer compara a forma de levar a cabo a fusão de horizontes

---

<sup>82</sup> Estamos mais para uma transição de uma Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida, do que para uma Pós-Modernidade. Recomendo os estudos de Veiga-Neto (SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: **Revista Educação e Realidade**, 34(2):187-201 mai/ago. Porto Alegre : UFRGS, 2009).

<sup>83</sup> VM, p. 455.

<sup>84</sup> Tal superioridade está alicerçada no encontro. Quando saímos do encontro – diálogo – não somos mais os mesmos.

<sup>85</sup> VM, p. 456.

<sup>86</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 43.

com a forma de levar-se a cabo o diálogo. Da mesma forma que dois interlocutores tentam colocar-se em acordo sobre um tema, também entre o filólogo e seu texto, entre o historiador e sua investigação, se produz uma comunicação, um “diálogo hermenêutico”. O diálogo hermenêutico tem em vista o elaborar uma linguagem comum, em condição de igualdade com o diálogo real, e que esta elaboração de uma linguagem comum tampouco consistirá na preparação de um instrumento com vistas ao acordo, mas que, tal como no diálogo, coincide com a realização mesma do compreender e do chegar a um acordo. Gadamer insiste que,

Entre as partes desse “diálogo” tem lugar uma comunicação, como se dá entre duas pessoas, e que é mais que mera adaptação. O texto traz um tema à fala, mas quem o consegue é, em última análise, o desempenho do intérprete. Nisso os dois tomam parte<sup>87</sup>.

É verdade que tem causado estranheza a descrição feita por Gadamer tendo como ponto de partida esse diálogo. Paira a acusação de que esse diálogo tenha sido colocado ao lado da tradição, o que aparece como algo conseqüente no marco da história efetiva. Todavia, tem-se interpretado como uma estilização que fornece à tradição falsos predicados de ação, elevando-a a posição de sujeito. A respeito da presente objeção, Gadamer esclarece que um sujeito está sempre frente a um objeto ou frente a um mundo de objetos. Assim, uma das experiências mais essenciais que uma pessoa pode fazer é possibilitar que outro venha lhe conhecer melhor. Porém, isso significa que temos que levar a sério o encontro com o outro, porque sempre pode haver algo sobre o que não tínhamos razão e nem a temos agora.

No que aprendemos com a hermenêutica filosófica até aqui, nos autoriza a perguntar: A educação tem levado a sério seu encontro com o outro? No encontro com o outro superamos a estreiteza de nosso saber corrente das coisas. Abre-se um novo horizonte para o desconhecido e isso sucede em todo o diálogo autêntico. Nos aproximamos da verdade porque não nos aferramos a nós mesmos. Nesse sentido estamos em processo de abertura, assumimos outra postura – ética, estamos no acontecer do diálogo. Ao assumir tal postura, entende-se porque Gadamer afirma que a tradição pode nos falar. Mas por que é também um diálogo o encontro com a tradição no que, efetivamente, algo nos fala? É um diálogo porque o que nos sai ao encontro traça uma pergunta a que temos de responder. Algo da tradição – uma obra de arte, um acontecimento que compreendemos de repente – nos interpela: ocorre conosco, então, como com o interlocutor em um diálogo<sup>88</sup>. Ora, mas é mesmo a tradição que nos interpela? Antes de tudo, devemos lembrar que Gadamer nos ensina que o modo de ser da

<sup>87</sup> VM, p. 565.

<sup>88</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 44.



tradição não é algo imediatamente sensível. Ele é linguagem, e o ouvir<sup>89</sup> que a compreende, na medida em que interpreta os textos, envolve sua verdade num comportamento para com o mundo, comportamento próprio e lingüístico. Essa comunicação lingüística entre presente e tradição é o acontecer que em toda compreensão abre seu caminho<sup>90</sup>.

Quando Gadamer fala de um diálogo hermenêutico com a tradição, “não é simplesmente um modo de falar metafórico<sup>91</sup>”, mas sim a descrição da compreensão da tradição, compreensão que se realiza no meio da linguagem. A linguagem não é um suplemento da compreensão. Compreensão e interpretação estão entrelaçadas mutuamente na forma de linguagem. A interpretação lingüística leva a compreensão a identificar-se expressamente, é a concreção de sentido que se compreende no encontro com a tradição. A tese de que isso ocorre sempre em uma determinada situação histórico-efetiva, de que a tradição coloca perguntas e constata respostas, não quer dizer, em absoluto, que a tradição seja um hipersujeito. O diálogo com a tradição é um diálogo autêntico no qual participa ativamente o aludido por sua palavra. Nessa medida, a interpretação da tradição não é nunca uma mera repetição lingüística, mas sempre algo assim como uma nova criação da compreensão que advém a sua determinação na palavra interpretativa<sup>92</sup>. Seria correto afirmarmos que a educação não é outra coisa que uma tradição, e que, se pretende protegida pela segurança metódica? O que ocorreria se efetivamente fosse dada voz a esta tradição – educação?

Algo essencialmente novo aqui se evidencia: o papel positivo da determinação pela tradição, que o conhecimento histórico e a epistemologia das ciências humanas compartilham com a natureza fundamental da existência humana. É verdade que os preconceitos que nos dominam freqüentemente comprometem o nosso verdadeiro reconhecimento do passado histórico. Mas sem uma compreensão prévia de si, que é nesse sentido um preconceito, e sem uma disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa autocompreensão, a compreensão histórica não seria possível, nem teria sentido. Através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos. O que implica que o conhecimento histórico não conduz necessariamente à dissolução da tradição na qual vivemos; ele pode

---

<sup>89</sup> É interessante o desenvolvimento que Gadamer faz a respeito das peculiaridades dialéticas contidas no ouvir: “Não se trata somente de que aquele que ouve é de algum modo interpelado. Antes nisso está o fato de que quem é interpelado tem de ouvir, queira ou não. Não pode apartar seus ouvidos, tal como se aparte a vista de outra coisa, olhando numa determinada direção. Essa diferença entre ver e ouvir é para nós importante, porque ao fenômeno hermenêutico subjaz uma verdadeira primazia do ouvir, como Aristóteles já reconhece. (VM, p. 670)

<sup>90</sup> VM., p. 671.

<sup>91</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 47.

<sup>92</sup> Ibidem, p. 47-48.

também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta de nossa própria identidade. A historiografia das diferentes nações constitui uma ampla prova disso<sup>93</sup>.

### 1.6 Autoridade, tradição e experiência em Gadamer

Pensar na questão da autoridade e tradição na hermenêutica filosófica tem uma produtividade ímpar para a educação. Gadamer foi tomado por conservador no contexto europeu ao propor a abordagem de tais temas. Sendo que no contexto da educação brasileira onde ainda paira uma tradição de cunho metafísico, tal abordagem oferece um novo olhar para além dos preconceitos eventualmente acionados. A questão da experiência será apresentada como pano de fundo no qual a autoridade e tradição são revalorizadas por Gadamer como elementos produtivos com os quais precisamos estabelecer uma relação de abertura dialógica.

Gadamer esclarece que a oposição entre fé na autoridade e o uso da própria razão, instaurada pelo *Aufklärung*, tem sua razão de ser. Porém a pura e simples difamação generalizada contra a autoridade levada a efeito pelo *Aufklärung* ignorou o fato que além de uma fonte de preconceitos, a autoridade pode também ser fonte de verdades. Sabemos que houve uma grande deformação do conceito de autoridade. Gadamer esclarece que

Sobre a base de um esclarecedor conceito de razão e liberdade, o conceito de autoridade pôde se converter simplesmente no contrário de razão e liberdade, no conceito da obediência cega. Este é o significado que conhecemos a partir do uso lingüístico da crítica às modernas ditaduras<sup>94</sup>.

A autoridade, na verdade, é um atributo de pessoas. Seria um contra-senso acreditar que tal autoridade tenha seu fundamento num ato de submissão e de abdicação da razão. Ao contrário, a autoridade pressupõe um ato de reconhecimento e de conhecimento. Conforme Gadamer “reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio<sup>95</sup>”. Nesse sentido podemos ver que muitos equívocos podem ocorrer numa interpretação incorreta de tal conceito na educação. A educação acontece no reconhecimento da autoridade. A contestação da autoridade como elemento necessário ao educar cria uma confusão conceitual que favorece a violência que se tornou lugar comum nas escolas: educadores e educandos não sabem o que é autoridade. Autoridade não se outorga, adquire-se, e tem que ser adquirida se a ela se quer

<sup>93</sup> PCH, p. 12-13.

<sup>94</sup> VM, p. 419.

<sup>95</sup> VM, p. 419

apelar. A autoridade do educador precisa do reconhecimento do educando e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao educador uma perspectiva mais acertada. Alerta Gadamer que “este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando”<sup>96</sup>.

Existe uma forma de autoridade que foi particularmente defendida pelo romantismo em sua crítica ao *Aufklärung*, e que, Gadamer, podemos dizer, revitalizou: a tradição. O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica, segundo Gadamer, possui uma autoridade que se tornou anônima. Na verdade ocorre que

(...) nosso ser histórico e finito está determinado pelo fato de que também a autoridade do que foi transmitido, e não somente o que possui fundamentos evidentes, tem poder sobre essa base, e, como no caso em que, na educação, a “tutela” perde sua função com o amadurecimento da maioridade, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade vital-histórica não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos havermos libertado de toda herança histórica e de toda tradição<sup>97</sup>.

Gadamer exemplifica que a realidade dos costumes, em âmbitos bem vastos, continua sendo algo válido a partir da herança histórica e da tradição. Adotados livremente, os costumes não são criados por livre inspiração e, nem sua validade nela se fundamenta. É essa dívida que temos com o romantismo, no sentido de sua correção do *Aufklärung*, que reconhece à margem dos fundamentos da razão, que a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos. Nesse sentido a

(...) superioridade da ética antiga sobre a filosofia moral da idade moderna se caracteriza precisamente pelo fato de que, com base no caráter indispensável da tradição, ela fundamenta a passagem da ética à “política”, a arte da legislação correta<sup>98</sup>.

O conceito de tradição, frente a estas questões, continuou com uma forte ambigüidade. Porém, o caso da crítica romântica “não é um exemplo de domínio espontâneo da tradição, no qual o que é transmitido se conserva sem rupturas, a despeito das dúvidas e das críticas”<sup>99</sup>. Porém, precisamos estar alertas para o fato que a fé romântica nas tradições que vingaram, é igualmente preconceituosa. Na realidade, enfatiza Gadamer, a tradição sempre é um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente, em virtude da capacidade de permanência daquilo que, singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada<sup>100</sup>.

---

<sup>96</sup> VM, p. 420.

<sup>97</sup> VM, p. 421.

<sup>98</sup> VM, p. 421.

<sup>99</sup> VM, p. 422.

<sup>100</sup> VM, p. 422.

Quanto ao conceito de experiência, este é a conclusão fundamental da análise da consciência histórico-efetiva proposta por Gadamer. Devido ao papel orientador que desempenha na lógica da indução, para as ciências da natureza, o conceito de experiência, segundo Gadamer, “viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que (...) parece encurtar amplamente seu conteúdo originário<sup>101</sup>”. A explicação que oferece dela é diferente de outras explicações filosóficas do conceito de experiência. Gadamer assinala que Gehlen, por exemplo, fala do caráter seletivo, gestor, criador de disponibilidade e sistemático da experiência. Essa série de características cai por completo sob o estigma do conceito de experiência das chamadas ciências empíricas, e Gehlen o remete também expressamente à exemplar ‘resistência à crise’ das ciências naturais, ao que corresponde admitir só experiências plenamente determinadas e excluir desde o princípio outras experiências.

Gadamer salienta que o conceito de experiência geralmente atribuído a “ele”, não é o conceito “dele”: “este não é o meu conceito de experiência, mas é realmente assim como se vive a experiência no mundo da vida<sup>102</sup>”. O contraexemplo de Gehlen caracteriza o assunto corretamente, propondo que a experiência produz uma pessoa experimentada. Isso não significa que uma pessoa seja algo de uma vez por todas e se cristalice nesse saber, senão que está aberta para novas experiências. Quem tem experiência não é dogmático, “o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, pois precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender<sup>103</sup>”. Ironicamente, as instituições educacionais – escolas, universidades e outras -, que em geral se consideram como “o espaço da experiência”, mantêm uma postura dogmática e cristalizada, que ingenuamente quer impedir o impossível: o ir e vir da *Lebenswelt*. Assim não é nossa vida em sua totalidade, nos ensina Gadamer,

(...) não vivemos blindados as crises mediante programas, senão que temos que fazer sem mais nossas experiências. (...) E, de fato, se as ciências do espírito têm uma especial importância se deve a esse não-isolamento [não-acabar] da experiência. Diferente das ciências da natureza, não obtém resultados garantidos<sup>104</sup>.

Tanto na filosofia, como na educação, podemos aprender continuamente coisas novas da tradição. Porém, para isso, se necessita uma disposição à experiência, ao saber, à

---

<sup>101</sup> VM, p. 512.

<sup>102</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 49.

<sup>103</sup> VM, p. 525.

<sup>104</sup> DUTT, op. cit., p. 50.

abertura a esse desejo de verdade que nos sai ao encontro na tradição. Assim, conseguimos algo distinto das meras ordenações históricas.

Entendo ser ainda pertinente destacar como Gadamer se recusa a estabelecer uma tese funcional que atribua às *ciências do espírito* uma meta determinada de prestações dentro do pressuposto de experiência vigente. Tal restrição não é apropriada ao conceito de ciência e ao conceito de sentido histórico que atua nela. O sentido histórico em que o século XIX fundou as ciências do espírito não é a última palavra, senão que representa unicamente uma caracterização prévia do atual mundo humano de experiência e de sua relação com a tradição. E ainda, como saber de antemão, pergunta Gadamer, a que clarividências, a que compreensão e autocompreensão nos conduz a experiência da tradição: da tradição do mundo, e não só da Europa?

A grande diferença nas ciências do espírito ocorre fundamentalmente no fato de que admitimos a tradição do mundo não só na sua outreidade, mas também em sua reivindicações. A tradição reconhecidamente tem algo a nos dizer. Para isso necessita abertura, sendo que, a posição teórico-compensatória não faz justiça à vida real em suas relações com a tradição. A experiência viva da tradição é um processo hermenêutico sem fim e mais além sempre de toda fórmula funcional sócio-política<sup>105</sup>.

Para entendermos melhor o conceito de experiência, é preciso retroceder até o começo da moderna teoria da ciência e da lógica, para sabermos até que ponto é possível um emprego puro da nossa razão, procedendo segundo princípios metodológicos e acima de qualquer preconceito ou atitude preconcebida. É preciso considerar a contribuição especial de Bacon que

(...) não se contentou com a tarefa lógica imanente de desenvolver a teoria da experiência como teoria de uma indução verdadeira, mas que discutiu com toda a dificuldade moral e questionabilidade antropológica desse tipo de desempenho da experiência<sup>106</sup>.

Devemos ainda recordar sobre Bacon que este método que ele chama “experimental”, não se refere sempre somente à organização técnica do investigador naturalista, que acrescenta artificialmente e torna mensuráveis determinados processos sob condições de isolamento. Gadamer é enfático ao expressar que

Experimento é também e sobretudo um hábil direcionamento do nosso espírito que é impedido de abandonar-se a generalizações prematuras, que aprende a variar conscientemente as observações que ele impõe à natureza, aprende a confrontar conscientemente os casos mais distantes, na aparência, menos relacionados, e desse

<sup>105</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 52-53.

<sup>106</sup> VM p., 514.

modo ir ascendendo gradual e continuamente até os axiomas, pelo caminho de um procedimento de exclusão<sup>107</sup>.

É correto que as propostas metodológicas de Bacon nos decepcionam, como o tempo tem demonstrado. A grande e verdadeira contribuição está na investigação abrangente dos preconceitos que ocupam o espírito humano e o desvia do verdadeiro conhecimento das coisas, e com isso leva a cabo uma espécie de limpeza metódica do espírito que é mais uma disciplina que uma metodologia.

Gadamer tampouco define as ciências do espírito como ciências exclusivamente narrativas, pois a seu ver, não o são. “Nas ciências do espírito se narra; se traslada continuamente a conceitos e se abrem novos horizontes conceituais. Certamente, também se avaliam estatísticas, se estabelecem exemplos e interpretam textos<sup>108</sup>.” Mas isso não é para dar conta de uma mediação absoluta. O essencial sempre é que: “o método não define a verdade. Não a esgota. É preciso levar a sério o porquê do título de meu livro *Verdade e Método* – enfatiza Gadamer<sup>109</sup>”.

---

<sup>107</sup> VM, p. 515.

<sup>108</sup> DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 54.

<sup>109</sup> Ibidem, p. 54.

## 2 A educação quer conscientizar?

(...) O projeto pedagógico moderno teria exigido demais do homem. A formação de um ser autônomo, soberano, perfeitamente integrado à vida, superando profundos conflitos entre razão e sentimentos, gozando de todas as possibilidades seria, como apontou Nietzsche, um desejo que nasce da mente humana<sup>110</sup>.

A crítica que aponto neste capítulo, pretende uma articulação dos conceitos da hermenêutica filosófica discutidos até aqui, como forma de aportar sua riqueza paradigmática para delimitação das pretensões da educação e, buscar oferecer aportes para protegê-la da sedução do caminho metafísico. Justifico a crítica a educação conscientizadora, tendo em vista seu significado para a educação brasileira. Como afirma Paviani, “é preciso superar o modelo da consciência soberana ainda vigente em termos de pedagogia<sup>111</sup>”.

A pretensão de “conscientizar” teve um papel marcante no sentido de ter conduzido movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos, suscitando uma série de debates sobre esse suposto “papel da educação”: o de conscientizar. Minha crítica restringe-se a atacar os limites da pretensão de conscientização, que desconhece assim o devir histórico, tomando para si o “lugar da verdade”, submetendo-se assim ao horizonte metafísico<sup>112</sup>, independente do viés ideológico defendido.

Para isso, apresento questões trazidas à baila por Nietzsche, principalmente em sua obra *A Gaia Ciência*, como elementos que certamente contribuem para a formulação da crítica à pretensão idealista da educação pela “conscientização”, esclarecendo os limites metafísicos de tal postulação. Tais limites que ressoam na crítica contundente de Gadamer à esquizofrenia<sup>113</sup> metódica da ciência naturais, enquanto consequência da filosofia da consciência.

### 2.1 O homem é muito mais que a consciência

É inútil limitar a elucidação da natureza das ciências humanas a uma pura questão de método. Nesse sentido Gadamer é enfático ao afirmar que não se trata, em absoluto, de definir

<sup>110</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005, p. 24.

<sup>111</sup> PAVIANI, Jaime. *A paideia grega e a educação atual*. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 142.

<sup>112</sup> “Se quisermos atribuir um sentido à linguagem da metafísica, devemos pensar aqui mais detalhadamente. Não me refiro à linguagem em que se desenvolveu antigamente a metafísica, a linguagem filosófica dos gregos. Quero dizer, antes, que as línguas vivas das comunidades de linguagem atuais contêm certos caracteres conceituais que procedem dessa linguagem originária da metafísica.” (VM II, p 423).

<sup>113</sup> Termo importado da psicologia. Aparece no texto com o fito de expressar o rompimento com a realidade proporcionado pelo reducionismo metódico.

simplesmente um método específico, mas sim de fazer justiça a uma idéia inteiramente diferente de conhecimento e de verdade. Nesse momento já nos deparamos com dois problemas, mas que são faces da mesma moeda. Primeiro, a consciência como lugar da verdade, mascara a dinâmica (movimento) da realidade, cristalizando as possibilidades do humano numa perspectiva reducionista. Segundo, esse atingir a consciência na tradição da filosofia da consciência, deve passar por uma escala metódica, do contrário, a educação não teria mais nenhum papel a desempenhar se a considerássemos como uma realização imperfeita de uma ciência rigorosa.

Para Nietzsche, o problema do ter-consciência (mais corretamente: do tomar-consciência-de-si) só se apresenta a nós quando começamos a conceber em que medida poderíamos passar sem ela<sup>114</sup>. Com efeito, o pensar, o sentir, o querer, o recordar, não pode ser considerado restritamente um movimento da consciência. Poderíamos igualmente “agir” em todo sentido da palavra e, a despeito disso, não seria preciso que tudo isso nos entrasse na consciência. A consciência não é o essencial do sujeito, da subjetividade; mas a consciência é, na verdade, uma ínfima porção da subjetividade.

Será que não restaria nada à educação caso inexistisse a tarefa de conduzir os educandos ao “lugar da consciência”? Parece que a mediação total (absoluto), por meio da suposta possibilidade de uma conscientização que alavanque esse processo (libertação das consciências) é uma sedução recorrente, que esbarra numa questão de suma importância: existe o outro no processo. Ora, mas a educação não quer salvar o outro? A educação não quer libertar o outro? Parece que a resposta não se restringe ao querer, mas sim com as conseqüências do pensamento metafísico arraigado às práticas educativas, que coloca o outro como um receptáculo vazio. O “outro” como consciência de rebanho é aquele que Nietzsche combate.

Nietzsche ajuda a apontar para além da hipocrisia de um dito “bem”, que possa ocorrer por via autoritária, seja do capital, seja pelas tiranias burocráticas que tentaram vender sua ideologia como modelo. Nietzsche nos lembra que o outro está no processo. Como? No momento em que salva a vontade de cair numa natureza humana, e conseqüentemente numa metafísica. E o que isso interessa para a educação? Penso que a recusa de aceitar a mediocridade do rebaixamento da figura humana, desloca o eixo metafísico da premissa que iguala a ciência e a verdade. Nesse movimento, caem por terra os fundamentos até então

---

<sup>114</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência. (Coleção Os pensadores)**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 216.



postulados, como essenciais à prática educativa. O lugar, por exemplo, do “professor” (aquele que professa) como transmissor da ciência, desmorona diante da vontade.

O cientificismo importado pela pedagogia para auxiliar no aprendizado, através do domínio do corpo, através da limitação do outro que me interpela, esfacela-se diante da contundência do desvelar da hipocrisia proposto por Nietzsche. A grandeza do homem é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir, no ensina Nietzsche. Nossa grandeza não é ter todas as respostas. Não é a pretensão de esgotar o humano através de uma racionalidade metódica. Nossa grandeza é nossa inesgotabilidade, que não pode ser reduzida a “consciência de rebanho”. A consciência é um limite instrumental assumido pela ciência e aceito pela modernidade. A compreensão, nos oferece muita mais que esse limite metodológico. A compreensão possibilita outros caminhos, que abrem outros caminhos, que possibilitam outras escolhas. Não a “escolha certa”, ou “escolha final”, mas uma outra escolha possível. Podemos enxergar “outras” e “novas” perspectivas, quem sabe outros conteúdos em nosso horizonte de sentido. A concepção prévia da completude, mostra-se ela mesma cada vez determinada por um conteúdo. Não está pressuposta apenas uma unidade de sentido imanente<sup>115</sup>. O fenômeno da compreensão é um “além do homem”. É um processo de entrega a experiência do compreender, que se liga à coisa que vem à fala na tradição. Gadamer enfatiza que

(...) a consciência hermenêutica sabe que não pode estar ligada a esta coisa, nos moldes de uma unanimidade inquestionável e óbvia, como no caso de uma continuidade ininterrupta de uma tradição. Dá-se realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, sobre a qual baseia-se a tarefa da hermenêutica<sup>116</sup>.

É fundamental a contribuição que Gadamer oferece – a partir de outros referenciais como a arte, tradições, mitos, literatura – sobre a compreensão como reconhecimento de experiências de verdade que não precisam ser justificadas filosoficamente, ou sequer cientificamente, mas que são uma forma de filosofar. É preciso, adverte Gadamer, atentar para o esquecimento da “ocultação daquilo que persiste”. A questão é que a educação, em sua prática, acomodou-se e vem trabalhando com os referenciais monológicos da ciência. Nesse sentido, para romper com esta banalização cientificista, teria que mexer em verdades que estão estruturadas/imobilizadas e foram importadas já há muito tempo para o meio educativo. Já que a ciência *não pensa* – como afirma Heidegger, ficam inviabilizadas as perguntas. Mas por que se inviabilizam as perguntas? Infelizmente, porque em muitos casos, já não há mais dúvidas. Mas porque não há dúvidas? Eis o esquecimento da “ocultação daquilo que persiste”.

<sup>115</sup> VM II, p. 78.

<sup>116</sup> VM II, p. 79.

No início, o problema é que se houver dúvidas, tenho que mexer nas minhas práticas, tenho que estudar, me preparar e desestruturar fundamentos, e isso, dói e dá muito trabalho. Então, por óbvio, a educação vai se estruturando sob o sempre recorrente pensamento metafísico, em que pese sua ineficácia e comprovado engodo. Acabamos, enquanto professores, reproduzindo a lógica do mercado, laborando para prepararmos nossos alunos para o trabalho alienado. Justificando a rapidez de circulação dos capitais, que por trabalharem em ciclos cada vez mais curtos da aplicabilidade do conhecimento à disposição, impõe aos indivíduos, a obrigação de tomarem decisões sob condições por eles não dominadas e até mesmo desconhecidas – o despreparo é culpa do indivíduo e não do sistema alienante e massificado. Nesse sentido, vislumbramos a falta de auto-transparência histórica, que Gadamer sustentava ser fundamental para uma autocrítica da consciência metódica onde estamos lançados, no nosso caso, na educação. Como assevera Flickinger, o processo formativo

(...) vê-se guiado pelas diretrizes a racionalidade econômica, que servem também de critérios para avaliação dos resultados. (...) Como é que o sistema de educação reage aos desafios daí provindos? Existem formas de resistência a essa dinâmica predominante<sup>117</sup>?

Gadamer assevera a necessidade de entendermos o universo da compreensão, para além do conceito de conhecimento da ciência moderna, onde a reflexão terá de procurar também um novo relacionamento com os conceitos que ela mesma utiliza. Compreensão e interpretação, não são “nenhuma construção a partir de princípios, mas o aperfeiçoamento de um acontecimento que lhe vem de longe<sup>118</sup>”.

## 2.2 A Ciência e a Consciência

O que nós designamos com o conceito usual de ciência, foi entendido pelos gregos, sobretudo, como o saber daquilo sobre cuja base é possível fabricar algo: o chamavam *poietike episteme techne*<sup>119</sup>. E qual o grande problema em que caímos? Segundo Gadamer, encontramos-nos num “mundo que, sobre a base da ciência, transformou-se numa gigantesca oficina<sup>120</sup>”. Que desafio tal situação nos coloca?

<sup>117</sup> FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 67.

<sup>118</sup> VM, p. 35.

<sup>119</sup> REC, p. 12-13.

<sup>120</sup> REC, p.13.

Desta maneira nossa pergunta vai mais além do universo atual resultante da história, desde o momento que começa a aceitar o desafio ao nosso pensamento, que existam tradições de sabedoria e conhecimento em outras culturas que não são formuladas na linguagem da ciência e sobre a base da ciência<sup>121</sup>.

Evidenciado está, que a época moderna define-se pelo fato de que nela aparece um novo conceito de ciência e de método, primeiro desenvolvido por Galileu e fundamentado filosoficamente por Descartes e Bacon. Ocorre nesse sentido, desde o século XVII, o surgimento da necessidade de legitimação da filosofia, coisa que antes nunca lhe sucedeu. A partir disso, até a morte de Hegel e Schelling, elabora-se reflexivamente um processo de autodefesa frente às ciências.

As construções sistemáticas dos últimos dois séculos constituem uma densa série de esforços tendentes a reconciliar a herança metafísica com o espírito da ciência moderna. Mais tarde, com o surgimento da época positiva, tal como é designada desde Comte, a cientificidade da filosofia foi somente uma preocupação acadêmica com que se procurava salvá-la em terra firme, das tormentas de corrupções de mundo antagônicas, para cair, finalmente, no marasmo do historicismo ou na praia da superficialidade da teoria do conhecimento, ou ainda, para mover-se, de um lado a outro, no lago cerrado da lógica<sup>122</sup>.

Concluimos até aqui que a ciência moderna permanece como modelar para todo conhecimento que se queira legitimar como verdadeiro e que as ciências humanas sucumbiram a esse fetiche, empreendendo esforços de adequação ao referencial cientificista, caindo fatalmente numa tentativa de justificação metafísica. Tal consciência metódica nos afasta do real<sup>123</sup>. O mundo, de que podemos tomar consciência, é apenas um mundo de superfícies, assevera Nietzsche. Não se trata de negar o valor das ciências, mas de reconhecer os seus limites. A proposta homogeneizante do ensino formal – que se arroga como educação<sup>124</sup> - torna raso e estreito o processo de ensino-aprendizagem, que devia ser um processo educador<sup>125</sup> - um processo onde ocorre a compreensão, mas cada vez mais se afasta disso para ser um processo massificador, ou domesticador como salientava Foucault.

### 2.3 A consciência iluminista para a exacerbação da consciência de rebanho

Atualmente, não é mais a pretensa conscientização para rompermos com a alienação do capital<sup>126</sup> que nos oprimia (oprime), que dá o tom da educação, e sim o educar (deseducar)

<sup>121</sup> REC, p 13.

<sup>122</sup> REC, p 13.

<sup>123</sup> Como já salientei: real como dinamicidade inesgotável e não como substância.

<sup>124</sup> Educação é muito mais que isso.

<sup>125</sup> No sentido da abertura gadameriana ao diálogo. Educar como encontro de sujeitos livres.

<sup>126</sup> Faço questão de salientar que este texto, antes de mais nada, é uma autocrítica. Não se trata de um preconceito contra o marxismo, mas sim, de relativizar e questionar teoricamente os limites do marxismo em seu viés cartesiano. Saliento que o pensamento “marxiano” em muitos de seus elementos, traz conceitos que

para a rendição. Educar para a adequação. Ora, talvez algumas pessoas argumentem que tal assertiva é ingênua, no sentido de que a transmissão da ciência (o que é aceito como verdade através de processos hegemônicos), sempre foi desta forma. Ainda assim, insisto que hoje estamos em outro patamar.

A pergunta poderia vir explícita: Qual a diferença afinal? O que Nietzsche anunciou não se trata do que ocorria e ainda ocorre na educação, ou seja, que educamos para os limites da consciência de rebanho? A resposta é sim. Porém, é que o otimismo – bem intencionado, ou não, do alto de sua ingenuidade iluminista – da educação que queria questionar o real, do lugar da consciência, hoje deu lugar para a educação que aniquila a diferença, no sentido de levar os educandos a transformarem-se em consciência de rebanho explicitamente, sem direito a reclamações ou recusas. Aliás, reclamar do que, se a qualidade do que se ensina está ligada prioritariamente ao ser rebanho? Quanto mais adequados aos processos de linguagens alienantes e massificados, mais procurados e conceituados serão os “professores” e suas instituições<sup>127</sup>. Existe uma condição *a priori*, que simplesmente determina que o que está ligado ao “mundo tecnológico” é bom. Uma tal consciência metafísica, eleva a enésima potência o encantamento com a técnica, ou seja, da racionalidade instrumental, como fonte de todas as soluções para a miséria humana. Nas palavras de Nietzsche:

(...) o mundo, de que podemos tomar consciência, é apenas um mundo de superfícies e de signos, um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo que se torna consciente justamente com isso se torna raso, ralo, relativamente estúpido, geral, signo, marca de rebanho, que, com todo tornar consciente, está associada a uma grande e radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização<sup>128</sup>.

Nietzsche é implacável ao apontar para nossa busca pela consciência, como um empobrecimento desmedido da experiência humana. Essa eterna peregrinação da

---

ainda permanecem com radical atualidade para compreensão das contradições sociais que apresentam-se em nossa realidade.

<sup>127</sup> Tais processos de homogeneização estão ligados fundamentalmente a uma espécie de consciência *high tech* de mundo, que tem seu auge no levante tecnológico que hoje presenciamos nos espaços de educação formal e não formal. As instituições que promovem a virtualização dos processos educativos (se podemos chamar de processos) – despreocupadas com o outro no processo de ensino aprendizagem –, sob a égide de democratização da educação, trazem consigo uma série de conseqüências que não passaram por um exame ético mais acurado. Quem são esses professores e instituições? São aqueles que se guiam por um pretenso processo de formação que mercadoriza a educação. Como assinala Flickinger: “O processo de formação [que] vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica, que servem também de critérios para avaliação dos resultados (FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 67.).”

<sup>128</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência. (Coleção Os pensadores)**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 217-218.

modernidade “atrás da consciência”, nada mais é do que a demonstração da nossa rotunda mediocridade, que tropeça a todo momento e recai sempre na “marca de rebanho”. O sábio Sileno, por entre um riso amarelo nos grita: “Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer<sup>129</sup>.”

## 2.4 Os limites da consciência

A lembrança de Nietzsche, da refutação de Leibniz a Descartes, “de que a consciência é apenas um *accidens* da representação, não seu atributo necessário e essencial<sup>130</sup>”, é ilustrativa para fundamentação de sua crítica à metafísica, e esclarecedora no sentido de expor os limites da ingrata empreitada de uma pretensa conscientização. Mais estarrecedora ainda, é a mensagem de Nietzsche no sentido para compreendermos que aquilo que tomamos como o “rumo” para o topo do conhecimento, “a consciência”, se trata de um grão de areia no oceano do desconhecido, ou ainda, que a verdade é inatingível para o humano.

Por fim, esse “atingir a consciência” que busca o homem moderno, vislumbramos, tem se traduzido pela linguagem científica. Em contraponto Gadamer nos alerta que a “compreensão de nosso mundo vital, que se vem condensando em nossa linguagem, não pode ser substituída pelas possibilidades de conhecimento da ciência<sup>131</sup>”. Independente das ofertas que a ciência nos faça, “não modifica em nada as fortes discontinuidades entre o material e o vivente ou entre a vida realmente vivida ou o ir-se murchecendo até a morte<sup>132</sup>”. Enfim, fico com a perspectiva hermenêutica que nos esclarece que o saber ético não é nossa propriedade como são as coisas de que dispomos e que podemos ou não usar.

Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo. (...) Muito mais do que isso é importante que o alcance da dominação seja limitado através de outras forças da comunidade, na família, na camaradagem, na solidariedade, de tal modo que as pessoas se compreendam e entendam. Compreender é sempre, em primeiro lugar,

<sup>129</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**: ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo : Companhia das Letras, 1992, p. 36.

<sup>130</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. (Coleção Os pensadores). 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 218.

<sup>131</sup> REC, p. 17-18.

<sup>132</sup> REC, p. 18.

“Ah, agora compreendi o que tu queres!”. Com isso eu não disse ainda que tu também tens razão ou a terás<sup>133</sup>!

O modelo do diálogo é o grande mote da filosofia gadameriana. Nele se desvanecem as possibilidades de previsibilidade matematizantes que cercam a crença na verdade metodológica. O dialogar é entregar-se a experiência de ser vivente, de ser finito, ou seja, de ser.

A consciência, esse resquício da herança metafísica, nem ao menos se aproxima do todo complexo que é o homem. A consciência não é um dado da natureza, ela não é a natureza mesma do eu, “o homem, como toda criatura viva, pensa continuamente, mas não sabe disso; o pensamento que se torna consciente é apenas a mínima parte dele, e nós dizemos: a parte mais superficial, a parte pior<sup>134</sup>”. Por que um século depois da morte de Nietzsche os pretensiosos conscientizadores ainda andam à solta? E Nietzsche insiste na pergunta que continua perturbando a todos: Para que em geral consciência, se no principal ela é supérflua? Esta e outras perguntas integram àquelas que, segundo Flickinger, fazem “parte dos desafios aos quais a pedagogia terá de responder se não quiser correr o risco de uma alienação crescente em relação às experiências do mundo da vida de sua clientela<sup>135</sup>”.

---

<sup>133</sup> GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito. In: ALMEIDA, C.L., FLICKINGER, H.G., ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 23.

<sup>134</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência. (Coleção Os pensadores)**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 217.

<sup>135</sup> FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 65.

### 3 Sobre linguagem e metafísica – reconhecimento do niilismo na hermenêutica

Quando Heidegger, em uma carta, certa vez referiu ser esse – a hermenêutica – um assunto de Gadamer, o próprio Gadamer referiu esta, como uma questão um tanto quanto ambígua. Para Heidegger, a hermenêutica se lhe tornou familiar por estudos teológicos. É fundamental lembrar que naquele tempo a hermenêutica era uma mera ciência auxiliar. Em Gadamer a hermenêutica ganha um conteúdo próprio. Isto evidencia-se mais no seu paulatino afastamento de Heidegger. Gadamer verifica que a crítica à tradição metafísica levada a efeito por Heidegger, torna-se convincente quando alcança o outro para o qual se fala. A hermenêutica para Gadamer não se tratava de uma teoria da ciência ou de uma teoria das ciências do espírito. Ele mostrou que nas ciências do espírito, não apenas as ciências e método desempenham um papel, “senão sobretudo, a presença misteriosa que uma obra de arte possui e que têm, também, as sempre renovadas questões da metafísica e da religião<sup>136</sup>”. Estão aqui presentes, elementos que consolidam o esforço de reivindicar outros caminhos para a verdade, liberada do dogmatismo da ciência moderna.

Além de pensar a hermenêutica liberada da perspectiva instrumental, pretendo neste capítulo, reconhecer as implicações niilísticas da hermenêutica para nos liberar do “genericismo” de uma filosofia da cultura que oscila sempre entre relativismo e metafísica transcendentalística. É interessante, para Vattimo<sup>137</sup>, uma reflexão a partir da concepção do mundo como conflito de interpretações, embora surja perigosamente próxima da exaltação nietzschiana da vontade de potência.

Mais que uma resistência teórica, poderemos dizer, a ontologia niilista da hermenêutica suscita uma legítima preocupação ética. Todavia, no mundo em que se configura explicitamente como conflito de interpretações e nada mais, é ainda possível que as interpretações se apresentem com pretensão coercitiva, capazes de provocar a violência e a luta no sentido corrente do termo? Se nos deixarmos guiar pelo fio condutor niilista que nos parece ter-se individualizado como sentido constitutivo da hermenêutica, será difícil não ver que a explicitação da essência interpretativa de toda verdade comporta também uma profunda modificação do modo de se referir praticamente ao verdadeiro<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, Custódio L., FLICKINGER, Hans-Georg, ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 205 (Entrevista concedida por Hans-Georg Gadamer à Jean Grondin).

<sup>137</sup> Na esteira da aproximação de Vattimo com Nietzsche, penso não terem procedência a postura de autores que enquadram Vattimo numa suposta pós-modernidade. Vattimo é um incansável combatente das posturas diluidoras.

<sup>138</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação: o significado da hermenêutica para a filosofia**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999, p. 49.

São as interpretações que não se reconhecem como tal – que, como na tradição, entendem as outras interpretações apenas como enganos ou erros – essas que dão lugar à luta violenta. A violência que há muito tempo enfrentamos na sociedade, e, parece ganhar corpo no microcosmos e micro-política das instituições de ensino.

### 3.1 A hermenêutica como corrente ética contemporânea

Nietzsche há muito já havia previsto, em seus constantes escritos sobre a mediocrização moderna, o desencadear do processo de desestruturação social em violência. No estudo sobre o niilismo europeu, anunciava que no mundo do niilismo e do choque entre frágeis e fortes, quando o choque já se encontra desvelado na sua elementariedade, não mais mascarado por mentiras metafísicas consoladoras, estejam destinados a triunfar no fim os mais moderados, aqueles que não apenas admitem, mas também gostam de absurdos.

A ambiguidade da doutrina da vontade de potência em Nietzsche, reside sobretudo, na dificuldade de colocá-la de acordo com o niilismo, que é uma das grandes palavras-chaves do Nietzsche maduro. Vattimo pensa que Nietzsche, talvez por acaso, não fale muito, nos seus escritos do último período, da vontade de potência como arte e do artista como um experimentador que sabe transcender os interesses ligados à luta pela sobrevivência. Esse ser artista, penso ser a chave para revisão de uma postura ética que minimamente questiona o estar no mundo como movimento meramente utilitário. Estar além do útil e necessário é uma remissão fundamental ao entrelaçamento da ética e estética<sup>139</sup>.

Por certo, não podemos referir um parentesco estreito entre niilismo e violência; mas também, se isto não se pode atribuir de qualquer forma a Nietzsche, não é de se admirar que o niilismo tenha como efeito a dissolução das razões com as quais se justifica e se alimenta a violência. Levando em conta a contundente crítica heideggeriana contra a metafísica, podemos sustentar que seus pressupostos tem caráter fundamentalmente ético, sendo que tais pressupostos rejeitam a metafísica como pensamento violento. Heidegger, ao repropor o problema do sentido do ser em *Ser e Tempo*, não estava indo em busca de uma representação do ser mais adequada e mais verdadeira do que aquela herdada da metafísica. Devemos reconhecer que, embora o distanciamento da metafísica desenvolva-se principalmente nas obras posteriores, em *Ser e Tempo* já está claramente formulada a crítica da idéia como conformidade à proposição do estado de coisas, ou seja, de toda verdade como descrição

---

<sup>139</sup> Sobre esta questão é importante visitar os estudos da Dra. Nadja Hermann. (HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.)



adequada de um dado. Está posto no monumental esforço heideggeriano a dúvida sobre o esgotamento do real pela representação.

A expectativa de uma concepção mais objetivamente adequada sobre a exigência de se repensar o sentido do ser<sup>140</sup> não pode diminuir o valor do esforço heideggeriano.

O que aparecia como uma espécie de sistema metafísico realizado e que, para Heidegger, assinala o triunfo da mentalidade objetivante, calculadora, da qual se desprende a tendência metafísica de identificar o ser com aquilo que está presente e se controla – com a consequência que, ou a existência humana (toda permeada por memória e projeto, logo, por passado e futuro) torna-se impensável, em termos de ser, ou deve reduzir-se a nada mais que pura presença, calculabilidade, manipulabilidade<sup>141</sup>.

É inegável, quando atentamos para os escritos de Gadamer – fundamentalmente quando se refere a seu interesse pela hermenêutica, a partir da *hermenêutica da facticidade* de Heidegger – que o despertar da hermenêutica filosófica nasce da polêmica antimetafísica de Heidegger, e que tal pensamento, permanece até hoje motivado preponderantemente por razões éticas. Tal fato já nos autoriza a pensar a hermenêutica como uma corrente ética contemporânea. Uma ética que nos remete a Platão e Aristóteles como edificações passíveis de sustentar e oferecer respostas para problemas atuais.

Verificamos, já no primeiro capítulo, que estas são as exigências éticas que inspiram, não marginalmente, mas de modo constitutivo, a hermenêutica na sua forma originária. Vattimo questiona: “que diferença faz, no tocante a estas exigências, uma admissão mais franca das suas implicações niilistas<sup>142</sup>”? No terreno da ética, a admissão da vocação niilista é decisiva para tirar da hermenêutica aquelas características de indeterminação com a qual sempre freqüentemente a associamos, e que revelam sua “recaída” na metafísica.

As posições éticas que se ligam, seja em seus autores, seja nas opiniões correntes, à hermenêutica, nós já vimos delineadas na discussão anterior sobre a relação entre hermenêutica e ciências experimentais da natureza. Não é, provavelmente, um acaso: na medida em que não é uma teoria metafísica de imperativos deduzidos de estruturas e essências, mas interpretação em si mesma, isto é, a resposta a um dar-se histórico-destinal do ser,

(...) uma ética hermenêutica deverá primeiramente dar conta daquele âmbito da existência que, aqui e hoje, determina, de modo mais decisivo, a relação homem-ser;

<sup>140</sup> Em que pese o clima existencialista do início do século, cujas motivações teóricas eram, sobretudo, a desconfiança por um mundo que, especialmente em torno dos anos de guerra, desenhava-se como o mundo da organização total.

<sup>141</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999, p. 51.

<sup>142</sup> Ibidem, p. 53.

isto é, precisamente a ciência e a técnica modernas. Uma ética hermenêutica, se existe, não será outra coisa, pois, que uma resposta do pensamento em relação ao homem-ser como se configura na época da metafísica realizada, ou seja, na época da imagem do mundo<sup>143</sup>.

Na verdade, Vattimo ensaia a continuidade de manter aberta a discussão sobre a metafísica e sobre a legitimidade da manutenção de um pensamento antimetafísico. A aparência de esgotamento do tema da metafísica não é mais que uma banalização e um embaçar do olhar acadêmico. A filosofia assume a cegueira do pensamento que acredita ter “resolvido” o problema da metafísica. Parece que a filosofia assumiu uma representação de mundo, um suposto mundo pós-metafísico, como uma realidade inexorável e determinante. Porém, tal representação apresenta-se como uma cortina de fumaça que não resiste a uma articulação argumentativa mais consistente. Por isso, a tentativa de encerrar arbitrariamente esta discussão como se este fosse um “assunto resolvido”. Vattimo submete os valores e instituições de nossa sociedade a uma clivagem poderosa que desvela as faces presentes e atuantes da metafísica. Desvela o descaso e a desistência acadêmica e suas conseqüências desastrosas para a humanidade.

### 3.2 A inspiração antimetafísica da ética hermenêutica

A inspiração antimetafísica da hermenêutica formulada por Gadamer, está vinculada a todo um movimento de “reabilitação da filosofia prática”. A preeminência da posição de Gadamer entre as éticas inspiradas na filosofia da interpretação está no fato de que sua teoria parece poder incluir os motivos e as exigências tidas como necessárias na ética da comunicação e na das redescrições, e que, naquelas posições, são afirmadas unilateralmente. A ética gadameriana, afirma Vattimo:

(...) é toda uma afirmação do valor do diálogo, apesar de não acreditar que o diálogo deva modelar-se por um ideal de transparência que, por fim, o tornaria inessencial. Quanto à novidade das redescrições, pode-se dizer que faz delas a característica de todo ato interpretativo, que como “aplicação” à situação atual do patrimônio textual herdado (leis, mensagens, religiões, obras de arte, documentos históricos) constitui um autêntico, um único pensável (incremento de) ser. A tônica, porém, é aqui colocada sobre a continuidade<sup>144</sup>.

Denota-se daí um alerta contra a diluição, pois permanece o sentido dado pelo horizonte hermenêutico. Ainda vale lembrar que *Verdade e Método* reivindica a verdade da

<sup>143</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999, p. 53.

<sup>144</sup> Ibidem, p. 59.

experiência da arte, movendo-se em uma crítica ao esteticismo e à consciência estética. Junto a Kierkegaard, o autor a quem ainda mais claramente Gadamer se refere, está Hegel: a inserção das experiências singulares de cada um em uma continuidade de existência individual, que só se regula pelas bases do pertencimento a uma comunidade histórica, que, como já foi dito, vive na língua. O elemento ético está fundido à linguagem. A comunidade, por seu lado, não é algo fechado e isolado em um ponto do espaço ou um momento da história: da mesma maneira que o horizonte move-se conosco, também. Saliento que nesse sentido, pode-se vislumbrar uma leitura de Hegel onde o sistema não se fecha, sendo que, a integração das experiências individuais nos horizontes que as regem não se conclui nunca, pois mediação interpretativa não tem limites, como não tem limites a traduzibilidade e a comensurabilidade das culturas.

Não apenas estas posições de Gadamer são as mais caracteristicamente hermenêuticas, no campo da ética, como são também as que mais contribuíram para a popularização da hermenêutica. Nesse sentido, prosseguindo o caminho aberto por Gadamer, deve-se operar a radicalização niilística que aqui se propõe. Precisamos desenvolver o que já se indicou a respeito de ciência e *Lebenswelt*, reivindicando o viés antimetafísico da hermenêutica filosófica, e sua validação do sentido frente à defesa da compreensão pela via do diálogo. No diálogo sem fim proposto pela hermenêutica, autoriza-se a busca pelo bem num sentido aberto – antimetafísico, com a proteção da circularidade,

(...) acrescentando que a idéia de uma moralidade como infinita recomposição da continuidade – quase uma espécie de alargamento e reconstrução sempre renovada do círculo hermenêutico –, parecendo exposta ao risco de conceber a autenticidade da existência, ou a “vida boa”, ou a virtude, como se poderia também dizer, em termos da perfeita integração em uma totalidade que, enquanto tal, seria o bem<sup>145</sup>.

Temos aqui uma retomada do ideal clássico (aquele dominante em Hegel) de uma ética-estética como conciliação harmônica do singular (ou da experiência singular, ou das comunidades históricas singulares) em tudo o que “vale”, talvez, apenas enquanto presença alargada. Estaremos muito longe da peremptoriedade do fundamento metafísico que, para a hermenêutica, é preciso dissolver como raiz de violência e do esquecimento do ser.

A defesa do sentido niilístico na ética da continuidade é necessário exatamente para evitar tal risco que, também neste terreno, comportaria uma traição das motivações específicas da hermenêutica e justamente a sua transformação em filosofia da cultura. Neste ponto podemos perguntar: Qual a diferença da assunção explícita da vocação niilística da

<sup>145</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999, p. 60.

hermenêutica na medida em que se refere à ética? Teoricamente, nossa tentativa está relacionada, seja à exigência de corresponder à originária inspiração antimetafísica, seja à exigência conexa de assumir radicalmente a própria historicidade. Nestas bases, não somente torna-se claro que o ideal da continuidade é historicamente localizado; mas também que a continuidade em que, assumindo todavia este ideal, é preciso inserir-se, é a continuidade de uma história cujo sentido devemos arriscarmo-nos a determinar. O sentido da história da modernidade, ou da época do ser a que acontece à hermenêutica corresponder, não parece poder se definir de outro modo senão como niilismo.

A ética hermenêutica da continuidade é, ainda, o risco de colocar o sujeito da experiência dentro de uma rede de conexões orientada para dissolução do ser – risco que corremos pelo estar no mundo. É preciso dar-se conta de que nos lançamos a todo momento em redes de conexões, diferente da visão objetivante que metafisicamente pensa estar lançada num mundo pretensamente linear. Nessa fissura é que a ética se expressa como imperativo da continuidade, porém reconhecendo isto, apela-se também a um sentido específico do aqui e do agora, ao invés de; uma hipótese interpretativa a propósito de um sentido (da história) do ser, que se apresenta orientada para um progressivo enfraquecimento da imponência da presença<sup>146</sup>.

Vattimo adverte sobre as dificuldades, de um ponto de vista niilista, de argumentar contra os fundamentalismos e comunitarismos que ressurgem por toda parte no mundo tardo-moderno. Esta pretensa época do fim da metafísica, a qual a ética hermenêutica pretende corresponder, parece mesmo caracterizada, além da dissolução do princípio de realidade na Babel das interpretações e na fantasmagoria do mundo tecnológico, também e indissolúvelmente pela difusão dos fundamentalismos de toda espécie. Vattimo afirma que “não é difícil vê-los como neuróticas reivindicações de identidade e de pertencimento, que reagem à indefinida dilatação de horizontes que a época da imagem do mundo, em sua dinâmica, traz consigo<sup>147</sup>”.

A ética hermenêutica, sem assumir claramente a própria vocação niilista, responderia a esta situação apenas com um esforço de contenção, como se estivéssemos a tratar substancialmente da defesa de valores ameaçados, e, fatalmente destinados a serem revirados. Essa é a forma, com a qual o humanismo hermenêutico olha a sociedade tecnocientífica. Heidegger ensinou, porém, que a técnica moderna é a consequência direta da metafísica

<sup>146</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999, p. 61.

<sup>147</sup> Ibidem, p. 61.

platônica: o que não significa, como às vezes se acredita, que Platão seja o responsável pela avaria que a ciência e a técnica produziram na nossa humanidade. No curso da história da metafísica, a ciência moderna, com todas as suas profundas implicações na vida do indivíduo e da sociedade, apresenta também certa lógica, um fio condutor ao qual nós podemos recorrer para discernir aquilo que está bem daquilo que não está. Em vez de reagir à dissolução do princípio de realidade com a tentativa de recuperar identidade e pertencimentos, trata-se de apreender o niilismo como chance de esclarecimento das possibilidades da sobrevivência planetária<sup>148</sup>.

Desvelar o mundo como conflito de interpretações, possibilita que nos reconheçamos como herdeiros de uma tradição. Nesse sentido, herdeiros, por isto mesmo, pais, filhos, irmãos e amigos daqueles que provêm os apelos aos quais queremos co-responder. O pensamento que não se concebe mais como aceitação de um fundamento objetivo peremptório, desenvolverá um novo senso de responsabilidade. As repercussões do conflito de interpretações, pensadas na educação, com este pensamento revertido numa posição antimetódica, são inegavelmente produtivas. Enfim, o debate e crítica proposto pela hermenêutica à educação, é o próprio desenvolver do pensamento hermenêutico numa perspectiva niilista que se preocupa com o futuro da humanidade e que não consegue ficar impassível frente aos desafios postos à educação.

---

<sup>148</sup> VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999, p. 62.

#### 4 O caminho das respostas

A resposta do outro pode ser prevista ou pretensamente dirigida? Essa é a objeção que em geral aparece como crítica aos diálogos platônicos. Gadamer diz que a resposta do outro pode ser uma resposta surpreendente. Esse fato coloca-nos diante de uma nova abertura, na qual algo questionável se apresenta. Respostas possíveis são numerosas. O diálogo avança e temos a sensação de que estamos sobre o caminho correto e de que nos aproximamos de algo. Tudo dá-se realmente como junto à procura de rastros. Podemos retornar a algo. Retomamos o rastro, quando o reencontramos. Mesmo para aquele que perdeu o seu caminho não há apenas um rastro que ele pode perseguir. Rastros podem se cruzar, rastros podem se dissipar e terminar, eles podem apontar para longe, para um lugar onde permanecemos sem direção. Conhecemos essa circunstância no diálogo em meio às respostas sem sentido ou no texto lido em meio ao prosseguimento incompreensível. Nesse caso, perdemos a direção e desistimos de tudo.

A essência da questão está nas perguntas que rompem – veremos na discussão da primazia da pergunta. Precisamos perguntar porque as questões se colocam e porque o entendimento se interrompe. Em verdade, o segredo da questão é o acontecer do pensamento. Sabe-se que pensar é diferenciar. Isso significa justamente ter em vista uma coisa e outra. Isso acontece no questionamento que entendo estar no assumir da dimensão ética da pergunta – bem como na responsabilidade inerente. A questão coloca-nos diante de uma decisão entre possibilidades. Todavia, mesmo o modo como se coloca a questão já encerra uma decisão – como na escolha de métodos – em vista da profusão de todas as diferencialidades. Por isso, não é fácil formular perguntas. Esse é um tema platônico, em que aquele que é questionado, ao não saber mais responder, pretende se tornar ele mesmo o questionador. Quando Platão confia a seu interlocutor a função perguntar, leva este a fazer descobertas sobre as dificuldades que implica tal função.

Vale dizer que na educação pouco ou nada se fala da incompetência de quem pergunta, sendo que muitas vezes os educandos são vítimas das chamadas – conforme Gadamer – perguntas tortuosas. Ocorre que aquele que responde é ao menos conduzido pelo fato de ser questionado. Em contrapartida, quem deve perguntar por si mesmo precisa encontrar o rastro e permanecer no rastro. Ele não tem apenas de seguir o caminho de um outro. Por isso perguntar é mais difícil do que responder.

Mas diante de que tipo de questões estamos aqui? É preciso que se trate de uma questão aberta; e isso de tal modo que a formulação da questão seja uma questão frutífera. O

caminho correto não está no fato de ele conduzir a uma resposta. Ocorre de quem se encontra sobre o caminho correto do questionamento não se mostrar como alguém que encontra facilmente respostas. Aquele para quem a resposta se torna difícil aprende a ver novas questões. Às vezes, desvios e caminhos falsos são caminhos da investigação. Caminhos da investigação representam na ciência caminhos de questionamento. Perguntas autênticas são reveladoras para nos tornar conscientes tanto do que sabemos, quanto do que não sabemos. Assim, na autenticidade do diálogo, que só pode ocorrer com vistas ao aberto, podemos aprender algo novo, não obstante, serem necessários *insights* que nos conduzam ao autoconhecimento.

A compreensão se confirma nas condições do diálogo real onde corrige incompreensões. No diálogo não se busca corrigir todos os desvios de significação ou incompreensões. Dizer algo a alguém tem relação como esforço de fazer com que as palavras corretas alcancem o outro – sendo que tal assertiva é mais um argumento que afasta a objeção de “relativismo” atribuída à hermenêutica. Estamos sempre no rastro e nunca nos encontramos a uma distância, na qual o mundo inabarcável de sinais/signos reside diante de nós estendido. Gadamer enfatiza

Sentimo-nos conduzidos. A partir daí é compreensível o quão difícil é a escrita, com a qual buscamos alcançar um desconhecido: o leitor. O escrito também possui algo pavorosamente irrevogável. A escrita aponta para sinais previamente dados: esses sinais são como que inscritos – e, com isso, como que prescritos<sup>149</sup>.

Rastro e sinal formam textos, sendo que nisso reside o fato de os dois, não assumirem por si mesmos o lugar do sentido significativo – o que não os subordina, por outro lado, a um viés objetivante. A mesma imagem escrita pode representar termos de uma significação totalmente diversa. A significação respectiva só se determina a partir do contexto. Só denominamos texto aquilo que pode ser lido e relido. Um texto se apresenta como um todo em sua textura – e não nos sinais escritos, nem tampouco nas unidades gramaticais da formação frasal. Todas essas coisas ainda não formam nenhum texto, a não ser que se trate de toda uma composição escrita. No fundo, só compreendemos quando compreendemos o todo. Quem só compreende parcialmente pode ter compreendido de maneira totalmente falsa – e, então, não se sabe se está de acordo. Por isso, precisamos perguntar novamente até que tenhamos compreendido. Ter compreendido tampouco significa, contudo, que estaríamos de acordo com o outro.

---

<sup>149</sup> GADAMER, Hans-Georg. No rastro da hermenêutica. In: **Hermenêutica em retrospectiva**. Vol. II. 2 ed. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 121.

O que significa nesse caso o caminho correto? O correto e o incorreto existem? A hermenêutica filosófica diz que sim – mesmo que de forma cambiante. Tal entendimento baseia-se no impulso ético da hermenêutica que mantém-se em conexão com o horizonte da vida. Diluir o correto e o incorreto, nada mais é que o autoritarismo da negação da diferença. Gadamer nos ensina, ao recuperar a *phronesis*, que na *Lebenswelt* estamos envoltos diuturnamente com escolhas. A vida nos impõe necessariamente as decisões omissivas ou pró-ativas. Estamos sempre decidindo em nossa inexorável caminhada no horizonte da finitude que nos une. Precisamos buscar o melhor caminho, e por óbvio, poderemos nos enganar com escolhas erradas. Mas não será isso um fato da vida que precisamos encarar com toda radicalidade? A infalibilidade tem relação com a vida? A crença nessa infalibilidade não é por acaso o mais refinado produto da pretensa certeza metódica produzida pela consciência metafísica?

Gadamer pergunta pelo “direito de querer saber” e a limitação ética evocada por tal pergunta põe em xeque o modo de agir desmedido com que os homens vêm tratando seus saberes, numa postura que coloca em risco nossa sobrevivência no planeta. Os limites da vida são hoje os balizadores, que não podem se dar ao luxo de estarem fora das decisões, sobre aquilo que podemos ou não fazer como co-habitantes no mundo. A máxima de domínio de Bacon era para um mundo que já não existe. Será que o desastre da metafísica subjetivista moderna continuará confortavelmente velado? Será que os interesses egoístas protegidos por tal esquizofrenia continuarão a determinar o sombrio horizonte da humanidade – como Nietzsche já havia alertado?



## 2ª. PARTE – APROXIMAÇÕES DA ÉTICA DO DIÁLOGO EM GADAMER – UM HORIZONTE HERMENÊUTICO PARA A EDUCAÇÃO

(...) mesmo que a análise marxiana da economia capitalista não tivesse levado seu autor a conclusões certas no que diz respeito ao caminho da história futura da sociedade burguesa, sua exposição do processo de submissão do homem à lógica coisificadora da mercadoria continua valendo<sup>150</sup>.

### 1 Preliminares para a ética do diálogo em Gadamer

Flickinger, na continuidade do raciocínio exposto na epígrafe, assevera sobre a atualidade do diagnóstico quanto à redução da função do homem a um mero fator quantitativo do cálculo econômico, restando a seu ser a valorização única e exclusiva como força de trabalho. É quase instantânea a desvalorização dos conhecimentos na nossa sociedade tecnologicamente armada. As necessidades de transgredir freqüentemente os limites tradicionais das disciplinas de conhecimento; as pressões em favor da reorganização institucional dos conhecimentos; ou o deslocamento dos lugares da produção do saber para fora das instituições tradicionais representam apenas algumas conseqüências de um processo econômico-social que não se satisfaz mais com um determinado estoque de conhecimentos disponíveis<sup>151</sup>.

Os processos formativos ou educacionais atuais passam por uma deliberada corrosão do caráter que resulta de um processo de modernização que visa ao aperfeiçoamento da camisa de força à qual o homem está sendo entregue, numa dinâmica que Flickinger denuncia que o homem vive o sofrimento pelo pesadelo da liberdade. A falaciosa liberdade do mercado e do capital, segundo Flickinger

(...) essa liberdade é uma liberdade forçada pelas demandas e lógicas econômicas, ou seja, trata-se da imposição de uma liberdade de fora, sem raiz na autonomia da vontade pessoal. Na verdade, revela-se aí um contrassenso no uso do termo da liberdade, já que a obrigação de agir “livremente” não se baseia num princípio ético-moral, centrado no respeito do sujeito, senão na força dominadora de uma instância a ele alheia<sup>152</sup>.

<sup>150</sup> FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 66.

<sup>151</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>152</sup> Ibidem, p. 70.

Passamos da confiança na competência de estruturarmos nossa vida, para um modo de experimentar uma suposta vida de autodeterminação como um pesadelo. Frente a esse cenário aparentemente pessimista – que eu prefiro chamar niilista – se estabelece o desafio ao qual o sistema de formação precisa reagir.

Note-se que na primeira parte da tese, ao falar da autoconsciência metódica da educação, critico uma forma banalizada que arraigou-se ao modo de ser da educação que a reproduz metafisicamente. Nesse sentido, apresentei os conceitos da hermenêutica filosófica propondo uma outra forma – ética hermenêutica – de autocompreensão para a educação. Nesta segunda parte, no horizonte da ética do diálogo, elemento que é o modo de ser da hermenêutica filosófica, parto do problema prático que significou a autocompreensão metafísica da educação. A análise filosófico-sociológica proposta por Flickinger trata-se de um excelente diagnóstico e resumo das conseqüências que sofreremos pela transformação do homem em mercadoria por via de sua alienação do trabalho e, conseqüentemente, da educação em mercadoria.

Nesta segunda parte, sustento a plausibilidade do diálogo hermenêutico como a ética de Gadamer e, proponho o diálogo como um modo de rever o sentido da educação. Nesse sentido é importante salientar inicialmente que a hermenêutica filosófica trata da descrição mais completa possível, levada a efeito por Gadamer, do que seja o diálogo. O diálogo trata já de prática, de encontro, de movimento. A hermenêutica é possível, nos ensina Gadamer, porque o diálogo está posto em seu centro.

Para levar a efeito a empreitada aqui proposta, após os elementos preliminares, dedico-me especialmente a duas questões que entendo como basilares para a defesa da ética do diálogo em Gadamer: a recuperação da filosofia prática e a primazia da pergunta. Dentro destes temas se movimenta o diálogo, e o movimento do diálogo quer compreensão, caso contrário, não é diálogo.

Como veremos, Gadamer sustenta uma radical concepção de Heidegger relativamente à compreensão, esclarecendo as implicações desta concepção no modo como se concebem o estético e o histórico. Ao postular a compreensão como sentido, a hermenêutica expôs uma importante fissura em relação à tradição metafísica.

A compreensão não se concebe como um processo subjetivo do homem face a um objeto, mas sim como modo de ser do próprio homem. Uma educação alienada desse horizonte da compreensão vilipendia o espírito do homem. A hermenêutica nesse horizonte deixa de ser uma disciplina auxiliar, e assume o âmbito de postura filosófica, que entre outras questões, presta-se a avaliar a compreensão, como processo ontológico do homem. Ao

mencionar a analítica temporal da existência humana, que Heidegger desenvolveu, Gadamer refere que seu antigo mestre mostrou convincentemente que a compreensão não é um modo de ser, entre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria presença (*Dasein*).

O conceito “hermenêutica” foi empregado, aqui, nesse sentido. Ele designa a mobilidade fundamental da pré-sença a qual perfaz sua finitude e historicidade, e a partir daí abrange o todo de sua experiência de mundo. Que o movimento da compreensão seja abrangente e universal, não é uma arbitrariedade ou uma extrapolação construtiva de um aspecto unilateral, mas está, antes, na natureza da própria coisa<sup>153</sup>.

Enfim, existe uma relação circular em que o processo da compreensão se dá. Os atributos da coisa compreendida interferem e movem os atributos daquele que compreende. Há uma dinâmica de mutações que só é possível no diálogo – já não somos mais quem éramos, mas não somos subsumidos, pois mantemos o horizonte de quem somos e é para onde voltamos. O outro é sempre algo externo e estranho – é sempre o outro. No movimento circular, sempre voltamos ao familiar – a nós mesmos. Fica a tarefa de mantermos o movimento, evitando tanto o dogmatismo, quanto a queda na diluição.

### 1.1 Gadamer e a ética do diálogo

O diálogo hermenêutico é uma *práxis* em que se verifica uma fundamental conotação ética. A linguagem que discorre no diálogo tem seu próprio espírito e sua própria verdade, “revela ou deixa aparecer algo que desde este momento é<sup>154</sup>”. O diálogo é ação, e está marcado pela dimensão e encontro com o outro. Torna evidente nossa ligação já presente e anterior ao encontro, questão tomada com as devidas proporções, do movimento especulativo hegeliano. A ação do diálogo não é um fim em si mesmo. Dialogamos porque queremos, porque precisamos, porque somos diálogo. E dialogamos também porque queremos compreender. Eis o sentido do diálogo, eis uma possibilidade para a educação.

Para Hermann, em “Gadamer, o problema da ética está relacionado com o problema geral do bem da vida humana<sup>155</sup>”. A vida humana ocorre na linguagem, por isso, nas palavras de Gadamer o *ser que pode ser compreendido é linguagem*. Quanto à pertinência com a educação dos estudos da ética proposta pela hermenêutica filosófica, nas palavras de Hermann, tenho como relevante e fundamental que

<sup>153</sup> VM, p. 16/17.

<sup>154</sup> VM, p. 559.

<sup>155</sup> HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002, p. 96.

A educação, que também é uma práxis, pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O saber moral, capaz de orientar a ação nas situações concretas, cria condição de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais<sup>156</sup>.

A postura de pretensão de domínio, que é pautada como “regras do jogo” do ambiente educacional – como menciona Hermann, é consequência da herança metafísica baseada na crença no método, no controle e na segurança, como apresentei na primeira parte da tese que aborda o tema desta postura metafísica. Nos capítulos anteriores procurei esclarecer sobre a ingenuidade destrutiva de tais crenças que precisa urgentemente ser repensada. Entre outras questões pretendi questionar a pedagogia da adequação que já chega às crianças nos primeiros anos de escola, confiando na conscientização e domínio do sujeito. Conforme Hermann:

Já não há motivos para crer num fundamento absoluto da ética, nem confiar que uma ação educativa baseada na filosofia da consciência, com a tendência inerente ao domínio, possa realmente assegurar o homem autônomo. A unidade do sujeito foi feita ao preço da exclusão e da repressão<sup>157</sup>.

Gadamer insiste que mais do que isso, é importante que o alcance da dominação seja limitado através de outras forças da comunidade, na família, na camaradagem, na solidariedade, de tal modo que as pessoas se compreendam e entendam. “Compreender é sempre, em primeiro lugar, ‘Ah, agora compreendi o que tu queres!’ Com isso eu não disse ainda que tu também tens razão ou a terás<sup>158</sup>!”

## 1.2 Sobre a relevância do diálogo pedagógico e aproximação com a ética do diálogo

Sem dúvidas, podemos afirmar em primeiro plano que o diálogo pedagógico se dilui se não tiver a compreensão como horizonte, o que não quer dizer, transformar a compreensão em um resultado metódico-sistemático – muito menos em uma síntese. Como já afirmei anteriormente, entendo que a postura ética do diálogo hermenêutico, pode orientar e proteger a ação pedagógica das pretensões metafísicas – isso ficará mais evidente na discussão sobre a autenticidade do diálogo<sup>159</sup>; além de possibilitar um processo na educação, que pode ajudar a

<sup>156</sup> HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002, p. 97.

<sup>157</sup> HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005, p. 24.

<sup>158</sup> GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, C.L., FLICKINGER, H.G., ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 23.

<sup>159</sup> No autêntico diálogo se reconhece a presença radical do outro que vem à tona, na sua verdade, no *logos*. Na autenticidade do diálogo hermenêutico, que não é nem meu nem teu, se sobrepuja amplamente a opinião

promover um movimento de questionamento das práticas educativas moldadas pela razão instrumental. Segundo Gadamer, no diálogo pedagógico “se pode mostrar muito bem o que poderia se encontrar por trás da experiência da incapacidade para o diálogo<sup>160</sup>”. Para Gadamer a experiência do diálogo pedagógico é uma das formas originárias da experiência dialógica, que já fôra levada a efeito por mestres como Franz Rosenzweig, Martin Bubner, Friedrich Gogarten e Ferdinand Ebner<sup>161</sup>. Porém, alerta para a dificuldade do professor manter em si a capacidade para o diálogo:

Quem tem que ensinar, crê que deve e pode falar, e quanto mais consistente e coerente é o seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina. Esse é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos muito bem<sup>162</sup>.

Embora a citação acima se reporte à experiência corrente do diálogo no ensino – que se preocupa em compreender temas –, o diálogo na hermenêutica filosófica trata-se de um arcabouço ético. O diálogo trata-se de uma postura<sup>163</sup> ética possível no reconhecimento da primazia da pergunta e da filosofia prática. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa investigação sobre o diálogo não se trata de um levante iluminista tardio. Alguém poderia referir certa obviedade ao tema perguntando: afinal de contas quem não dialoga? Quem é contra o diálogo? Quem não quer o diálogo? Respostas negativas a estas perguntas, por acaso não seriam politicamente incorretas? Por que discutir um tema onde as respostas já estão prontas? Estão mesmo prontas? Essas são meras opiniões. Platão no *Filebo* já nos ensinara que a opinião, é o que afirmamos, e que, tanto pode ser verdadeira como falsa.

Quanto à primeira questão, poderíamos invertê-la para poder respondê-la: Afinal de contas quem dialoga? Apontar uma resposta para tal questão merece considerações sobre o tempo em que vivemos. O tempo em que a ciência se eleva “à tecnocracia total, e com isso cobre o céu com a noite do mundo do esquecimento do ser, [confirmando] o niilismo predito por Nietzsche<sup>164</sup>”. O tempo do monólogo da ciência, que numa equação absurda tem pretensão de igualar-se à verdade. Uma ciência, que se pretende “a ciência”. Tal pensamento, verifica-se totalitário e pretende-se inquestionável, provocando guerras, devastando os recursos naturais, em nome de um avanço e progresso antropofágico que está dizimando o

---

subjetiva dos companheiros do diálogo – inclusive aquele que o conduz o diálogo permanece sempre como àquele que não sabe.

<sup>160</sup> GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In. ALMEIDA, Custódio L., FLICKINGER, Hans-Georg, ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 135.

<sup>161</sup> Ibidem, p. 134

<sup>162</sup> Ibidem, p. 135.

<sup>163</sup> Tal postura é reconhecida na práxis dialógica. A postura ética é o próprio acontecer do diálogo, no reconhecer de sua dinâmica e condições de ser e existir.

<sup>164</sup> VM, p. 27.

planeta. Em que proporção e desenvolvimento encontra-se o pensamento ético para dar conta destas questões?

Se há algo que caracteriza de forma incisiva o mundo atual é, sem dúvida, a desproporção entre a velocidade absurda do progresso científico-tecnológico e o vácuo ético que se formou a partir da negação dos sistemas tradicionais de valores<sup>165</sup>.

Quanto à segunda questão: Quem é contra o diálogo<sup>166</sup>? Entramos num debate em que se cria a aparência de esgotamento do tema, contribuindo para um imaginário de acordo absoluto. O que ocorre é que o diálogo, por força da tradição, carrega em si, mesmo dentro do entendimento do senso comum, um espírito de positividade. Nesse sentido, o cinismo e a hipocrisia social vigente, optam não por negá-lo em sua importância, mas por mascarar o debate.

---

<sup>165</sup> OLIVEIRA, Manfredo A. de (org.). **Correntes fundamentais da Ética Contemporânea**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 7.

<sup>166</sup> Por óbvio não acredito em um consenso sobre o tema. Justamente por isso argumento pelo desvelamento do falso consenso.

## 2 A hermenêutica como filosofia prática

Inicialmente buscarei recuperar o sentido da hermenêutica, revisitando a historicidade da filosofia prática com vistas a uma reflexão crítica do olhar dualista/reducionista que paira de forma banalizada sobre a teoria e prática. Para o estudo da ética importa esse esclarecimento, fundamentalmente como resposta ao movimento diluidor que percebo na educação, como enfrentamento da postura de que qualquer busca por sentido torna-se sinônimo de algo nocivo. A confusão é geral, pois se descreve a realidade sob uma narrativa pseudoniilista – ou niilista passiva, criando e favorecendo uma situação de caos, onde os envolvidos com a educação simplesmente desvinculam-se de suas responsabilidades. O dualismo metafísico acaba sendo o pano de fundo de tal confusão, que termina virando um caldo de cultura onde tudo vale e tudo pode. O fundamento é a defesa permanente de inexistência de horizontes de sentido para a educação. Tal quebra do contrato social gera os maiores absurdos em termo de violência social nos espaços institucionais educativos. A partir deste *a priori* diluidor estaria a educação perdendo o sentido? Tentarei demonstrar que nem a metafísica, nem a diluição pretensamente pós-moderna oferecem um horizonte de sentido para a educação, quando confrontadas com a hermenêutica filosófica. Na hermenêutica a educação faz sentido.

### 2.1 Prolegômenos para discussão sobre a filosofia prática

A hermenêutica, como sabemos, é uma velha questão, porém, em meados do século passado, adquiriu nova atualidade. Para apreciarmos esta atualidade e compreender a importância da hermenêutica, temos que considerar o pano de fundo histórico sobre o qual surge, com nova atualidade, o problema hermenêutico. Isto significa que devemos levar em conta a maneira como a hermenêutica foi-se estendendo, de um campo de aplicação especial e ocasional, para a ampla região dos delineamentos filosóficos.

Gadamer nos ensinou que, vulgarmente, entende-se por hermenêutica, a teoria ou a arte da interpretação. A expressão usual alemã no século XVIII: “*Kunstlehre*” (= “teoria da arte”) é, na realidade, uma tradução da palavra grega “*techne*” e situa a hermenêutica junto com aquelas “artes” tais como a gramática, a retórica e a dialética. Não obstante, a expressão “teoria da arte” se refere, na verdade, a uma tradição educativa diferente do último período da Antiguidade, isto é, a uma tradição que vem de mais longe e que, hoje, praticamente carece de vida. Existia nela uma chamada **filosofia prática** que sobrevivera até fins do século XVIII.

Ela constituía o marco sistemático de todas as “artes”, na medida em que elas estavam a serviço da “polis”.

Faz-se necessário aqui, alerta-nos Gadamer, submetermos os conceitos que se escondem sob essas denominações, a uma reflexão conceitual. Primeiramente, temos a própria palavra “filosofia”. No século XVIII, não tinha o sentido exclusivo que a ela vinculamos, quando distinguimos a filosofia da ciência. É de se dizer, em todo caso, que também é ciência; mais ainda, a rainha das ciências. Filosofia não significa outra coisa que “ciência”. Porém não se entendia por ciência, naquela época, unicamente a investigação que está baseada no conceito moderno de método, isto é, que maneja a matemática e a medição, mas também se incluíam sob este termo todos os conhecimentos objetivos e os conhecimentos da verdade, na medida em que não fossem adquiridos através do processo anônimo do trabalho empírico-científico.

O que precisamos entender é que na expressão aristotélica “filosofia prática”, a palavra filosofia se refere à “ciência” naquele sentido geral de saber que trabalha com provas e que possibilita a teoria, e no sentido da ciência que, para os gregos, era o modelo do conhecimento teórico: a matemática. Esta ciência se chama “prática” para sublinhar claramente sua oposição com a filosofia teórica, que abarcava a “física” – o saber da natureza –, a “matemática” e a “teologia” (ou ciência primeira, isto é, metafísica).

Como o homem é um ser político, a ciência política pertencia à filosofia prática, como sua ciência suprema que, até o início do século XIX, foi cultivada como a chamada “política clássica”. A oposição moderna entre teoria e práxis se apresenta sobre este ponto de vista como algo estranha. Pois, em última instância, a oposição clássica era uma oposição do **saber**, e não, uma oposição entre ciência e **aplicação** da ciência.

Ao mesmo tempo, isto se deve ao fato de que o conceito originário de práxis estivera estruturado de outra maneira. Para poder apreendê-lo e entender o sentido da tradição da filosofia prática, é preciso extraí-lo totalmente da relação de oposição com a “ciência”. Aqui não é sequer decisiva a oposição com respeito à “teoria” que certamente se encontra na divisão aristotélica das ciências, tal como o demonstra a bela frase de Aristóteles, segundo a qual “só são ativas em grau máximo aquelas coisas que estão definidas por seu rendimento de pensamento<sup>167</sup>”. A teoria é ela mesma uma práxis.

Porém, salienta Gadamer, isto soa aos ouvidos modernos como um sofisma, porque para nós o significado de práxis está definido por aplicação da teoria e da ciência, com todas

---

<sup>167</sup> Pol. 1325 b 21 e ss.



as conotações herdadas de “práxis” que apresentam a aplicação da teoria pura, como algo impuro, mais ou menos como acomodação ou compromisso. Isto é, em si, perfeitamente correto e especialmente Platão sublinhou, permanentemente, esta oposição, em seus escritos políticos. A separação insuperável que existe entre a ordem ideal pura e o mundo obscuro e complexo dos sentidos, e que domina a teoria platônica das idéias, é, não obstante, idêntica à relação entre teoria e práxis no sentido grego.

O campo conceitual, em que se situam a palavra e o conceito práxis, não está primariamente pela oposição à teoria e pela aplicação da teoria. Práxis exprime melhor, a forma de comportamento dos seres vivos, em sua mais ampla generalidade. A práxis, como o ser vivo, está situada entre a atividade e o encontrar-se em um estado ou situação. Como tal, não está limitada ao homem, que atua exclusivamente por livre escolha (*prohairesis*). Práxis significa melhor realização da vida (*energeia*) do ser vivo, a quem corresponde uma “vida”, uma forma de vida, uma vida que é levada a cabo de uma determinada maneira (*bios*). Também os animais tem *práxis* e *bios*, isto é, uma forma de vida<sup>168</sup>.

Gadamer diz que há aqui uma diferença decisiva entre o animal e o homem, com o argumento de que a forma de vida do homem não é determinada pela natureza como no caso dos outros seres vivos<sup>169</sup>. Isto, diz ele, se expressa no conceito de “*prohairesis*” que só a ele se aplica. *Prohairesis* significa antecipação e escolha prévia. Saber preferir um ao outro e escolher conscientemente entre as possibilidades é a única e especial característica que distingue o homem<sup>170</sup>.

## 2.2 A práxis na condução da vida

O conceito aristotélico de práxis adquire também um acento específico, na medida em que é aplicado ao “*status*” do cidadão livre na *polis*. Ali se dá a práxis humana no sentido mais eminente da palavra. É caracterizada pela *prohairesis* do bios. A livre decisão se orienta pelas ordens diretoras que regem a condução da vida, quer se refiram ao prazer ou ao poder, à honra ou ao conhecimento. Além disso, na constituição política da convivência humana, se encontram ainda outras distinções da condução da vida, entre homem e mulher, ancião e

---

<sup>168</sup> REC, p. 59.

<sup>169</sup> Confesso que tenho dúvidas sobre esta questão. Tal afirmação implica em questões éticas fundamentais no que tange a relação do homem com a natureza – fundamentalmente com os animais. Será que as determinações da natureza sobre os homens e animais se diferenciam apenas em grau? Acho que Gadamer estava falando justamente da diferença de determinações. Não levo adiante a questão por afastar-se do foco da discussão ora em desenvolvimento.

<sup>170</sup> Aqui fica claro o aniquilamento das escolhas com base na técnica, ou seja, uma pretensão de cientificação da ética.

criança, entre dependentes e independentes. Tudo isto é *práxis*. A *práxis* já não é mais o natural de uma forma de comportamento, tal como ocorre nos animais, que estão inseridos nas características da vida instintiva inata. A ilustração sofista insistia em que a *areté* do homem, em todos estes casos, era diferente, ainda quando a *areté* toda, baseada no saber e na escolha, só se aperfeiçoe no estamento livre do cidadão na *polis*<sup>171</sup>. O que podemos aprender disso para nos proteger dos efeitos da cultura de massa sobre a liberdade? O que podemos aprender disso para a educação? No mínimo refletir sobre nossa incapacidade de livre escolha gerada pela cultura de massa e pela perda de nossa condição de seres livres. Não estou aqui propondo uma simples aplicação da *paideia*, mas uma abertura ao “exame das relações que podem existir entre as primeiras determinações pedagógicas de nossa história ocidental e as atuais práticas pedagógicas”<sup>172</sup>.

Como *práxis* inclui este vasto âmbito de significado, a delimitação mais importante que este conceito experimenta em Aristóteles não é a da ciência teórica, mas a delimitação com respeito à fabricação que se baseia no saber, a *poiesis*, que representa a base econômica da vida da *polis*. Principalmente quando não se trata de artes inferiores, mas daquelas que um homem livre, qualificado, pode realizar. Este saber e poder fazer pertencem à sua “*práxis*”, sem ser por isso “saber prático”, no sentido prático político. Assim, ensina Gadamer

(...) a filosofia prática está definida pela delimitação que existe entre o saber prático de quem escolhe livremente e a capacidade aprendida do especialista, que Aristóteles chama “*techne*”. A filosofia prática não tem nada a ver com as artes artesanais apreensíveis ou com as habilidades – por mais essencial que parte destas capacidades humanas seja para a vida em comum dos homens –, mas com aquilo que corresponde a todo cidadão e que constitui sua “*areté*”. Por isso, a filosofia prática tem que despertar a consciência de que ao homem lhe corresponde, como característica própria, o possuir *prohairesis*, seja como formação das atitudes básicas humanas deste tipo de preferir, que tem o caráter da “*areté*”, seja como a inteligência da reflexão e da busca de conselho, que dirige toda atuação<sup>173</sup>.

É interessante ressaltar que existe um discurso construído na pedagogia de uma necessidade de educar para a prática. Que prática é essa? Ora, já vimos com Flickinger que o processo de formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica, que se tornam os únicos critérios balizadores e que seguem meramente a avaliação dos resultados. Evidencia-se nestes estudos que a prática defendida, se coaduna com a capacidade aprendida do especialista que Aristóteles chama de *techne*. Precisamos nesse sentido concordar com Gadamer, a respeito de que a filosofia prática precisa despertar a consciência de que ao

<sup>171</sup> REC, p. 60.

<sup>172</sup> PAVIANI, Jaime. A *paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 133.

<sup>173</sup> REC, p. 60.

homem lhe corresponde, como característica própria, o possuir *prohairesis*, seja como formação das atitudes básicas humanas deste tipo de preferir, que tem o caráter da “areté”. Todavia, a filosofia prática tem também que responder, a partir de seu conhecimento, pelo ponto de vista em virtude do qual algo deve ser preferido, isto é, pela referência ao bem. Note-se, enfatiza Gadamer, “que o saber que dirige a ação, é promovido por sua própria essência, pela situação concreta em que se tem que escolher o que se deve fazer, sem que uma “*techne*” aprendida e dominada possa resgatar a própria reflexão e decisão<sup>174</sup>”. Nesse sentido, a ciência prática<sup>175</sup> não é nem ciência teórica, ao estilo da matemática, nem conhecimento especializado, no sentido do domínio aprendido de processos de trabalho, “*poiesis*”, mas uma ciência de um tipo particular. Tal ciência tem que surgir da práxis e se voltar novamente sobre a práxis, com todas as generalidades típicas cuja consciência desperta. Na realidade, é isto que confere o caráter específico da ética e da política aristotélicas, e que parece oferecer um horizonte para reflexão do sentido ético-político da educação.

Na filosofia prática não se trata unicamente de que seu objeto sejam situações e formas de comportamento sempre mutáveis, que, naturalmente, se pode conhecer só em sua regularidade e mediania. Diferentemente, este saber de estruturas típicas, que pode ser ensinado, tem o caráter de conhecimento real, somente em virtude de que pode ser sempre traduzido em práxis – como ao que acontece sempre com a *techne* e com a teoria da arte.

A filosofia prática é também “ciência”, isto é, um saber em geral que, enquanto tal, pode ser ensinado<sup>176</sup>; é, porém, uma ciência sujeita a condições – necessidade de comprometimento ético e reconhecimento da situação. Exige tanto da parte do que aprende, como da parte do que ensina, a mesma indissolúvel referência à práxis. Neste sentido, se encontra próxima do saber especializado da *techne*. Porém, o que a separa fundamentalmente desta é que também se coloca a questão do bem – por exemplo, sobre a melhor forma de vida ou a melhor constituição política – e não apenas, como o faz a *techne*, o domínio de uma habilidade cuja tarefa lhe está imposta por outra instância: pela finalidade que deve cumprir aquilo que se vai fabricar. Na *techne* a premissa torna-se basicamente teleológica, numa postura de pretensão de domínio – a fé em uma garantia metafísica, com vistas a um suposto futuro acontecer, que se pretende antecipado metodicamente. A postura baseada na *techne* vem ganhando *status* nos espaços de educação formal, através do argumento maniqueísta da

---

<sup>174</sup> REC, p. 60.

<sup>175</sup> Que está dirigida para este saber prático.

<sup>176</sup> Não confundir com os pretensos ensinamentos de ética ou aulas de ética. Estudamos ética com vistas a compreendê-la. Não ensinamos ética, mas referimos descritivamente o comportamento genérico que entendemos ético com referência à prática.

suposta superioridade da prática sobre a teoria. Nessa ótica, justifica-se cada vez mais o esclarecimento sobre o horizonte da filosofia prática e sua produtividade para o estudo da ética. Tal assertiva verifica-se fundamentalmente para proteção das práticas educativas da leitura reducionista e antiética do economicismo que mercadoriza cada vez mais as relações sociais e vem ganhando espaço na educação.

### 2.3 As possibilidades da compreensão no entendimento da filosofia prática

Dentro da experiência hermenêutica acerca de cujas condições uma filosofia hermenêutica tem que dar conta, como já anunciei, confirma-se a proximidade da hermenêutica com a filosofia prática. E, portanto, afirma-se o fato de que a compreensão – exatamente como a ação – é sempre um risco, e não permite a simples aplicação de um saber geral de regras para o entendimento de enunciados ou textos dados. Ainda, quando alcançada, a compreensão significa uma interiorização que penetra como um novo experimento no todo de nossa própria experiência espiritual. Compreender é uma aventura perigosa, como “viver é negócio muito perigoso<sup>177</sup>”. O procedimento hermenêutico por não se conformar em querer aprender somente o que se diz ou está dado, remonta a nossos interesses e perguntas condutoras. Nesse sentido, é de se admitir, tem uma segurança muito menor que a pretensamente obtida pelos métodos das ciências naturais. Porém, aceita-se o caráter indômito da compreensão por este oferecer outras oportunidades. Pode contribuir para ampliar de maneira especial nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo.

Gadamer ainda lembra-nos do antigo conceito regente de hermenêutica – *mens auctoris* ou a opinião do texto. Todos os fatores psicológicos da recepção do leitor ou do ouvinte, com respeito ao texto, não atuam essencialmente no verdadeiro procedimento do compreender, na medida em que este procedimento é em si um procedimento de comunicação, um procedimento de crescente familiarização entre a experiência determinada ou o “texto” e nós mesmos. Na conceituação lingüística de toda nossa compreensão reside o fato de que as vagas concepções de sentido, em que nos apoiamos, são articuladas palavra por palavra e, deste modo, se tornam comunicativas. Segundo Gadamer:

(...) constitui um ponto essencial da experiência hermenêutica a comunhão de toda compreensão que se baseia em seu caráter lingüístico. Construimos permanentemente uma perspectiva geral quando falamos uma linguagem comum e, desta maneira, participamos na comunidade de nossa experiência do mundo. Isto fica testemunhado também nas situações de resistência, como por exemplo numa

<sup>177</sup> ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001, p. 26.

discussão: É fecunda quando se encontra uma linguagem comum. Neste caso os participantes logo se reúnem como pessoas afins. Os aspectos individuais com os quais ingressaram na discussão se modificaram e, com isso, também os próprios participantes<sup>178</sup>.

A metáfora de uma discussão bem sucedida pode ilustrar o que Gadamer desenvolveu na teoria da fusão de horizontes em *Verdade e Método* e pode justificar o que ali também foi posto como um modelo fecundo: a situação do diálogo em que, através das perguntas do intérprete deixa falar um texto mudo.

É certo que o que Gadamer reivindica através de sua hermenêutica filosófica não se apresenta como um novo procedimento da interpretação. A hermenêutica filosófica descreve somente o que sempre sucede e especialmente sucede nos casos em que uma interpretação tem êxito e convence. Não se trata de uma teoria da arte que queira indicar como deveria ser a compreensão. Temos que reconhecer o que é e, por conseguinte, não podemos modificar o fato de que sempre intervêm, em nossa compreensão, pressupostos que não podem ser eliminados<sup>179</sup>. Talvez também não devêssemos querer modificar esta situação, se é que pudéramos. A compreensão é algo mais que aplicação artificial de uma capacidade. É sempre também o atingimento de uma autocompreensão mais ampla e profunda. Mas isto significa que a hermenêutica é filosofia e, enquanto filosofia, filosofia prática.

Estamos aqui diante da grande tradição da filosofia prática que sobrevive em uma hermenêutica que tem consciência de suas implicações filosóficas. Assim, voltamos novamente à tradição antiga a que referi anteriormente. Como ali, em relação à hermenêutica nos encontramos com a mesma implicação recíproca entre interesses teóricos e ocupações práticas. Com toda a clareza, Aristóteles concebeu isto em sua ética e a hermenêutica filosófica está inegavelmente ligada a esta tradição. Dedicar a vida a interesses teóricos pressupõe a virtude da *phronesis*. Porém isto não limita, de modo algum, a importância da teoria, isto é, o interesse do mero querer saber. Sua idéia é, e continua sendo, a eliminação de todo interesse utilitário, quer essa utilidade se refira ao indivíduo, a um grupo, ou a toda sociedade.

Precisamos reconhecer ainda, que é inegável a importância da “práxis”. Aristóteles era suficientemente racional para reconhecer a relação recíproca entre teoria e práxis. Assim, Gadamer adverte que se trata de teoria, quando fazemos estas referências à hermenêutica e ainda que não é seu intento solucionar qualquer situação prática do compreender. Trata-se de

---

<sup>178</sup> REC, p. 75-76.

<sup>179</sup> É importante ressaltar que não se trata aqui de uma crítica da ideologia, nem marxismo tardio, mas de reconhecer o movimento da coisa mesma como queria Husserl.

uma atitude teórica frente à práxis da interpretação, da interpretação de textos; porém, também, das experiências interpretadas neles e nas orientações do mundo, que se desenvolvem comunicativamente. Contudo essa atitude teórica torna consciente o que está em jogo na experiência prática da compreensão.

Nesse sentido, parece que a resposta que Aristóteles dera acerca da possibilidade de uma filosofia moral vale também para nosso interesse na hermenêutica. Sua resposta era que a ética é, certamente, só uma empresa teórica e que tudo o que se diz, na descrição teórica das formas da vida reta, só pode ser de ajuda muito limitada para a aplicação concreta da experiência humana. De outro modo, o querer saber geral não se detém ali onde o decisivo é a reflexão prática concreta. A conexão do querer saber geral e a reflexão prática concreta é uma conexão de reciprocidade.

## 2.4 A filosofia prática como um saber geral

Rohden nos ajuda entender, como expus anteriormente que, “o conceito de ciência é uma descoberta do espírito grego, cujo modelo mais autêntico é a matemática que trata do imutável, e só este poderia conferir a validade e universalidade científicas<sup>180</sup>”. Assim se esclarece que *sobre e para* as coisas humanas não seria, rigorosamente falando, possível elaborar ciência. Evidencia-se que não seriam justificáveis cientificamente a moral, valores, política, instituições como criações humanas que estão em devir. Anteriormente expus que Aristóteles resolveu esse problema desenvolvendo a filosofia prática, nesse sentido como afirma Rohden, “como ciência intermediária entre o conhecimento teorético e o poiético<sup>181</sup>”.

E mesmo onde se elaborou uma explicação fundamental sobre a diferença entre um saber produtivo (*techne*) e um saber prático (*phronesis*), na ética de Aristóteles, muitos pontos não deixam claro como se relaciona o saber político do homem de estado e do agente político com o saber técnico do especialista. É verdade que parece haver uma clara hierarquia entre eles, à medida que o comandante, sob o qual estão a serviço todas as outras “artes”, está ele próprio à serviço da paz, enquanto que o homem de estado atua em vista da felicidade de todos, tanto na paz, quanto na guerra. Mas a questão básica é esta: Quem é homem de estado? Será aquele especialista que alcança o topo da escala dos cargos políticos, ou o cidadão que, como membro do verdadeiro estado soberano, expressa sua decisão pelo voto?

<sup>180</sup> ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica como Filosofia Prática*. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia** – v. 2, n. 3. São Leopoldo : UNISINOS, 2001, p. 196.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 196-197.

É claro que não é viável compreender-se o saber em que se baseiam as decisões prático-políticas segundo o modelo do saber produtivo, considerando o saber sobre a produção da felicidade humana como o mais elevado saber técnico. Tanto Platão, quanto Aristóteles, rechaçaram a idéia de que tal saber podia ser ensinado. No caso de Aristóteles, embora isso fosse claro, e ele tenha elaborado

(...) magistralmente a própria estrutura do saber prático frente à estrutura do saber técnico, ficou em aberto ainda uma questão: Que tipo de saber é esse pelo qual Aristóteles chegou a essas distinções e as ensinava? E que tipo de saber é a ciência prática (e política)<sup>182</sup>?

Esse saber não é simplesmente um exercício superior daquele saber prático que Aristóteles descreveu e analisou como *phronesis*. Quem sabe a “filosofia prática” se distinga da “ciência teórica” em Aristóteles exatamente pelo fato de que o “objeto” dessa ciência não é o permanente e os princípios e axiomas supremos, mas a práxis<sup>183</sup> humana sujeita à constante mudança. Em certo sentido ela mesma é teórica, já que não ensina um saber sobre a ação real que esclarece e decide uma situação concreta da práxis, mas transmite conhecimentos “gerais” sobre o comportamento humano e as formas de sua existência política<sup>184</sup>.

Assim, a filosofia prática não é um saber regulador da práxis humana e social do mesmo modo que a gramática e a retórica são doutrinas da arte. É antes a reflexão sobre essa práxis e portanto, em última instância, “geral” e “teórica”. Por outro lado, a teoria e o discurso

<sup>182</sup> VM II, p. 293-294.

<sup>183</sup> Na discussão sobre a filosofia prática com Carsten Dutt, salienta Gadamer novamente a necessidade do entendimento do conceito de práxis: “Antes de tudo temos que ter claro com respeito a palavra práxis, que não é correto neste caso compreendê-la de um modo demasiado estreito, no sentido por exemplo das aplicações práticas das teorias científicas. Certo é que a habitual contraposição entre teoria e prática parece induzir e isso, e sem dúvida também a aplicação de teorias forma parte de nossa práxis. Porém, isso não é tudo. “Praxis” quer dizer mais coisas. Nesta palavra cabe a totalidade de nossos assuntos práticos, toda a atuação e comportamento humanos, a auto-instalação em sua totalidade do homem neste mundo; portanto, também sua política, a legislação e o assessoramento político. Nossa práxis é nossa forma de vida. E nesse sentido ela é o tema da filosofia prática que fundou Aristóteles (DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 95).” Ainda na reflexão sobre teoria e práxis, cito a elucidativa lição de Rohden: “Na Antigüidade, após Aristóteles, era evidente que a ocupação filosófica designada como ética era um saber prático, uma vez que retomou o que já continha a doutrina socrático-platônica segundo a qual a preocupação não consistia em saber o que é virtude, abstratamente, mas em saber para ser bom. Nesse sentido, a ciência, enquanto filosofia prática, é um dever-ser teórico, mas que não se desvencilha da práxis. A concepção de teoria, aqui, não se opõe simplesmente à práxis, mas ela mesma é uma práxis refletida, um modo de ser mais pleno do homem. Nessa perspectiva, não haveria a cisão entre teoria e práxis, mas uma relação tensional, pois não há saber anterior, isolado, que deveria ser aplicado posteriormente.

Sabemos que o conceito moderno de ciência caracteriza-se por sua oposição à aplicação prática e que nesse conceito a teoria assume um perfil de superioridade em relação a esta ao explicar a multiplicidade dos fenômenos, o que permitiria o domínio do prático, compreendendo-se como instrumento e não como o que caracteriza o comportamento próprio do homem. Ao aplicarmos a concepção de teoria moderna no mundo dos fenômenos morais, produz-se uma confusão inextricável.” (ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica como Filosofia Prática*. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia** – v. 2, n. 3. São Leopoldo : UNISINOS, 2001, p. 199-200.)

<sup>184</sup> VM II, p. 294.

encontram-se aqui sob condições especiais, à medida que todo saber moral-filosófico e correspondentemente toda teoria geral do estado estão relacionados às condições empíricas especiais do aprendiz<sup>185</sup>.

A ciência prática é, portanto, um saber “geral”, mas certamente um saber que se pode chamar menos de saber produtivo que de crítica. Esta é a situação da hermenêutica filosófica. Trata-se de um anacronismo ainda se conceber a hermenêutica como a arte da compreensão e se compreender o exercício dessa arte como um comportamento competente, do mesmo modo que a arte de discursar e de escrever – um saber disciplinar que pode fazer uso consciente das regras e pode ser chamado de teoria da arte. A hermenêutica filosófica não está à procura de elevar uma competência à consciência de regras. A hermenêutica busca um saber reflexivo crítico. O que significa isso<sup>186</sup>? A reflexão efetuada pela hermenêutica filosófica é crítica no sentido de demonstrar o objetivismo ingênuo onde se encontra enredada a autocompreensão das ciências históricas, orientada nas ciências da natureza. Aqui, a crítica da ideologia lança mão da reflexão hermenêutica, interpretando o caráter de preconceito de toda a compreensão como uma crítica da sociedade<sup>187</sup>.

A reflexão hermenêutica parece ser produtiva onde alguém, por exemplo, examina o modo de argumentação socrático nos diálogos platônicos a partir da perspectiva de seu rigor lógico. Nesse caso, a reflexão hermenêutica pode descobrir que o processo comunicativo que se dá no desenrolar dos diálogos socráticos é um processo da compreensão e do entendimento, que não é atingido pela busca de conhecimento do analista lógico. Em todos esses casos, a crítica reflexiva reporta-se a uma instância representada pela experiência hermenêutica e sua realização na linguagem. Eleva à consciência crítica o *scopus* dos enunciados presentes e mostra qual o esforço hermenêutico exigido para sua pretensão de verdade<sup>188</sup>. Trata-se de retificar uma autocompreensão. Essa reflexão hermenêutica é “filosófica” não porque reivindicasse para si uma determinada legitimação filosófica, mas ao contrário, porque contesta uma certa pretensão “filosófica”. O que critica não é um procedimento científico

---

<sup>185</sup> VM II, p. 295.

<sup>186</sup> VM II, p. 295-296.

<sup>187</sup> Gadamer diz que a hermenêutica produz reflexão crítica, por exemplo, quando defende a linguagem compreensível contra falsas pretensões da lógica, que busca importar determinados critérios de cálculo enunciativo a textos filosóficos, demonstrando (Carnap ou Tugendhat) que, quando Heidegger ou Hegel falam sobre o nada, essa fala seria absurda por não cumprir certas precondições lógicas. Nesse caso, a hermenêutica filosófica pode demonstrar que essas objeções não correspondem à experiência hermenêutica ficando aquém do que se deve compreender. O “nada nadificante”, p. ex., não expressa como pensa Carnap um sentimento, mas um movimento do pensamento que deve ser compreendido.

<sup>188</sup> VM II, p. 297.



como tal, como por exemplo o da pesquisa científica ou da análise lógica, mas a inadequação metodológica dessas aplicações, como foi descrito acima.

Neste ponto é lícito afirmar que a hermenêutica filosófica estende sua pretensão mais além pois reivindica universalidade. A compreensão e o entendimento não significam primária e originalmente um procedimento ensinado metodologicamente, mas uma forma de realização da vida social humana, que em última formalização representa uma comunidade de diálogo. É por isso que “Gadamer se esforça por descobrir os fundamentos das ciências do espírito com o fim de encontrar nelas um tipo de conhecimento e verdade diferente daquele proposto pelas ciências da natureza<sup>189</sup>”. Nada pode ser excluído dessa comunidade de diálogo, nenhuma experiência de mundo, nem mesmo

(...) a especialização das ciências modernas e seu crescente esoterismo empreendedor, nem o trabalho material e suas formas de organização, nem as instituições de poder e administração política que mantêm a constituição da sociedade, encontram-se fora desse medium universal da razão (e da desrazão) prática<sup>190</sup>.

Afirma Gadamer que quando, no sexto livro da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles distingue do conhecimento teórico e técnico o modo do conhecimento prático, ele exprime uma das maiores verdades que permitem ao pensamento grego trazer à luz a “mistificação” científica da sociedade moderna em que reina a especialização. Gadamer é categórico nesse sentido, explicitando que,

(...) o caráter científico da filosofia prática é a meu ver, o único modelo metodológico concebível da compreensão que as ciências humanas possuem delas mesmas, se se quer liberá-las da espúria restrição de perspectiva imposta pelo modelo das ciências da natureza<sup>191</sup>.

Tal modelo confere uma justificativa científica à razão prática que sustenta toda a sociedade humana e que é ligada à tradição da retórica. Aqui o problema hermenêutico torna-se central; somente a concretização do geral lhe proporciona o seu conteúdo próprio.

<sup>189</sup> ORAÁ, José María Aguirre. Hans-Georg Gadamer: La Alternativa “Ontológica” Hermenêutica. In: **Cuadernos de Investigación Histórica**. Espanha: Universidad de La Rioja, 1997, p. 430.

<sup>190</sup> VM II, p. 297.

<sup>191</sup> PCH, p. 13.

## 2.5 O homem como ser ético em Aristóteles<sup>192</sup>

O “saber-para-si” da reflexão ética implica, efetivamente, uma relação absolutamente notável consigo mesmo. A par da *phronesis*, há o fenômeno da “compreensão”, no sentido da *Synesis*: modificação intencional do saber ético quando o que está em questão não é um saber “para mim” mas “para o outro”. Tal modificação comporta uma apreciação ética na medida em que, por meio dela, nos colocamos na situação em que o outro deve agir. Aqui também não se trata de um saber em geral, mas sim de sua realização concreta, motivada pela realidade do momento. A compreensão do outro supõe o engajar-se numa causa justa e, através desta, a descoberta de um vínculo com o outro. A relação entre duas pessoas tem a ver com a compreensão e, que esta, é uma questão de pertencimento. Segundo Aristóteles, a compreensão dá lugar a dois fenômenos correlativos, que são os seguintes: o espírito de discernimento da situação em que o outro se encontra e a tolerância ou indulgência dele resultante. Ora, mas o que é o discernimento senão a virtude de saber julgar levando em conta o contexto hermenêutico da situação do outro<sup>193</sup>?

Novamente verificamos que não se trata aqui de um saber técnico. Aristóteles enfatiza o caráter puramente “virtuoso” do saber ético e deixa isso mais evidente quando descreve a forma degenerada da *phronesis* que caracteriza o *deinos*, isto é, o homem que, fazendo uso de sua sutil inteligência, tira proveito de toda e qualquer situação.

Temos que lembrar que Aristóteles tinha a *pólis* grega ante os olhos e a práxis de seus cidadãos livres como exemplo que mostrou como a vida em comum dos homens, apesar de não estar prefixada, garantida instintivamente, está todavia ordenada tanto quanto se dirige pela razão. Essa racionalidade, como já salientei anteriormente, que dirige a práxis, se chama em Aristóteles de *phronesis*. Como sabemos, no contexto grego, só se pensa na situação concreta, e nesse horizonte assenta-se um contexto vital de valores, costumes e convicções comuns, consolidado em um *ethos*.

---

<sup>192</sup> Embora saibamos que a *paideia* grega caracteriza-se, na palavras de Paviani, “pelo fechamento nos limites culturais de seu mundo antigo, e que, não podemos exigir dela uma maior abertura do que ela naturalmente propõe, (...) é possível tomá-la como um horizonte histórico de nossa formação” (PAVIANI, Jaime. *A paideia grega e a educação atual*. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 141). Apresento tal justificativa no sentido de fundamentar que a ética gadameriana se serve em muitos momentos da *paideia* “grega para alargar e reatualizar o conceito de *paideia* nos dias atuais” (Ibidem, p. 142). A hermenêutica filosófica mantém o horizonte de abertura em diálogo constante com a tradição legada pela filosofia grega, principalmente e fundamentalmente em contato direto com Platão e Aristóteles.

<sup>193</sup> PCH, p. 56.

O que há de razoável na situação concreta em que nos encontramos<sup>194</sup>? O que há de ser feito em tal situação no sentido do correto? Isso não prescreve precisamente as orientações gerais sobre o bem e o mal – na forma, por exemplo, de instruções técnicas que prescrevam o uso de um aparato – senão que você mesmo deve determinar o que tem de fazer. O que precisamos fazer então? Temos que ter clara nossa própria situação, ou seja, compreendê-la. Temos que interpretar. Esta é a dimensão hermenêutica da ética e da razão prática, e que por certo diz respeito aos interesses da educação. Nesse sentido, evidencia-se a contraposição de comportar-se eticamente e comportar-se acriticamente. Na cegueira metodológica, a pretensão de determinar uma técnica procedimental antecipada, não se configura na maioria das vezes como um risco, fundamentalmente no caso da educação?

Isso nos sugere uma pergunta: Quem é e como é esse homem que se dimensiona como ser ético? Como comportamento especificamente humano, o ser ético se distingue do ser natural por não se constituir simplesmente como um conjunto de capacidades ou forças operantes. Ao contrário, o homem é um ser que apenas se torna o que é e adquire seu modo de se comportar a partir do que ele faz, a partir do “como” de seu agir. É nesse sentido que Aristóteles distingue o domínio do *ethos* daquele da *physis*. O domínio ético, se bem que não inteiramente desprovido de regularidades, se opõe, contudo, em razão do caráter mutável dos preceitos humanos, ao domínio da natureza, lugar de leis estáveis<sup>195</sup>.

A questão que diz respeito a Aristóteles, concerne à possibilidade de um conhecimento filosófico do homem como ser ético e, ao mesmo tempo, à função que o saber deve desempenhar na constituição do comportamento ético. Se, com efeito, o homem recebe o bem, o seu próprio bem, numa situação prática concreta, a tarefa que cabe ao saber ético só pode ser descobrir o que exatamente tal situação exige dele. Diríamos a mesma coisa ao afirmar que a tarefa própria da consciência ética é avaliar uma situação concreta à luz das exigências éticas mais gerais. O outro lado da moeda é que um conhecimento geral, que não leva em conta o modo de sua aplicação a uma situação concreta, ameaça, em razão de sua *generalidade*, obscurecer o sentido daquilo que uma situação de fato pode concretamente exigir dele. Não queremos, com isso, dizer somente que o aspecto metodológico de uma ética filosófica seja algo complexo, mas sobretudo que, num sentido, todo método filosófico já comporta nele mesmo um certo problema ético<sup>196</sup>.

---

<sup>194</sup> Que pode ter certamente alguma semelhança com outras situações, porém é a situação concreta em que você se encontra.

<sup>195</sup> PCH, p. 48.

<sup>196</sup> PCH, p. 48.

Pertence manifestamente à essência do fenômeno ético que o agente saiba não só decidir-se na ação, mas também conhecer a si próprio e compreender como deve agir, e desse encargo não pode jamais desembaraçar-se – o comportamento com base no conhecimento técnico nesse sentido, tem a pretensão de des-responsabilizar-se, pois quer-se como substância. É portanto essencial que as ciências éticas, embora contribuindo para clarificar os fenômenos da consciência ética, não ocupem jamais o lugar que diz respeito à consciência ética concreta. Bem entendido, para o ouvinte de uma lição de Aristóteles que pretenda aí encontrar um apoio para a sua consciência ética, tudo isso pressupõe um série de coisas e não só o conhecimento de pressupostos éticos. O sujeito ético precisa internalizar tais pressupostos – por isso os limites do “ensino da ética”. De início, o sujeito ético deve ter maturidade suficiente para não exigir dos ensinamentos que recebe mais do que eles podem oferecer. Em termos positivos, é indispensável que, pela prática e pela educação, o ouvinte já tenha formado um hábito, que ele mantém nas situações concretas de sua vida e que confirmará e estabilizará cada nova ação<sup>197</sup>.

Enfim, como mostrei anteriormente, o saber hermenêutico não deve se restringir a um estilo objetivista de conhecimento. Além disso, ao falarmos do “pertencimento” que caracteriza a relação entre o intérprete e a tradição que ele deve interpretar, vimos que a própria compreensão constitui um momento do devir histórico. Ora, o conhecimento ético, tal como Aristóteles nos descreve, também não é um conhecimento “objetivo”. Aqui, ainda, o conhecimento não se encontra simplesmente diante de uma coisa que se deve constatar; o conhecimento se encontra antecipadamente envolvido e investido por seu “objeto”, isto é, pelo que ele tem que fazer<sup>198</sup>.

A distinção estabelecida por Aristóteles entre o saber ético da *phronesis* e o conhecimento teórico e “científico” da *Episteme* é particularmente clara quando lembramos que o ideal das matemáticas representa a “ciência” aos olhos dos gregos. A ciência, quer dizer, o conhecimento do imutável, é um conhecimento fundado na demonstração e, por consequência, algo que todos podem “aprender”. À luz dessa distinção, as ciências humanas são consideradas “ciências morais”. Seu objeto é o homem e o que ele sabe de si mesmo. Esse saber que o homem tem de si mesmo lhe diz respeito, desde logo, como um ser atuante, portanto não visa, de modo algum, à simples constatação do que é. Pelo contrário, relaciona-se ao que não é, sempre como é, e que pode também ser diferente do que é, neste ou naquele

---

<sup>197</sup> PCH, p. 49.

<sup>198</sup> PCH, p. 49.

momento. Somente nas coisas que são desse modo (coisas mutáveis) pode a ação humana intervir<sup>199</sup>.

## 2.6 A resposta à objeção de subjetividade atribuída ao saber prático

Está o saber prático confinado ao âmbito da subjetividade? Gadamer diz que não. Afirma que a *phronesis* não é um saber meramente subjetivo, pois em seu discorrer se vê sempre complementada pela *synesis*, a virtude do encontro, do entender-se uns com os outros – a ponte para o diálogo. *Synesis* é a compreensão com a qual seguimos o outro que nos conta de si mesmo e de suas considerações acerca do que para ele é melhor. Não se trata de um saber ou opinar teórico que, segundo nosso alvitre, se possa transmitir a outros, ou que se pudesse chegar a possuir, na forma de um saber para todos. Tanto o conteúdo como o modo de conhecer da *synesis* correspondem aos da *phronesis*, com a diferença de que a *synesis*, o entender-se de uns com os outros, não dá instruções ou ordens para atuar, senão que aconselha e delibera compreensivamente. Nesse proceder, supera a distância que separa o saber para si do saber para outro, se bem que a distância irrefutável do deliberar por outro não significa que este juízo careça do ser para si, essencial do saber prático<sup>200</sup>.

Compreender, neste caso, não é um mero adquirir ou acumular informação, mas, implica a aplicação do saber prático sobre um caso prático de outro; assim, quem compreende já deve ter presente “bom sentido<sup>201</sup>”, e tem que usá-lo para deliberar, não para atuar. Ele tem, conclui Gadamer, que conceber o caso do outro como problema prático com sentido prático, não com mera sensatez. Ninguém pode deliberar sobre a viabilidade de algo, nem diferenciar o caminho melhor do pior, a menos que tenha uma visão prévia do objetivo, em vez da visão teórica de todas as possibilidades em si, e parta do que praticamente ocorre nesse caso para o outro. Como antes apontei, somente quando um se põe na situação do outro e consulta o próprio sentido prático, tem este a compreensão e o juízo para o outro que esse necessita. Este saber compreensivo não é saber à distância, já que na distância entre o que delibera e o que atua se interpõe o juízo, precisamente para pensar para o outro como se ele mesmo tivesse que por mãos à obra<sup>202</sup>.

<sup>199</sup> PCH, p. 50.

<sup>200</sup> GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica: conferencias y ensayos**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 193.

<sup>201</sup> “O bom sentido, o saber do melhor para si mesmo, se fundamenta {...} em uma atitude permanente, muito diferente das opiniões cambiantes que podemos ter das coisas: não podemos esquecer a preocupação que delibera em torno ao próprio ser, já que vive sempre nesse cuidar. *Phronesis* é a mais própria reflexão sobre o que é e o que deve chegar a ser consciente como bom e proveitoso para cada um”. (Ibidem, p. 212.)

<sup>202</sup> Ibidem, p. 193-194.

A capacidade de juízo que se realiza no conceber compreensivo do caso do outro não retira sua força de técnica ou de ciência alguma, senão do sentido prático em que se apóia a compreensão em meio das inúmeras situações do atuar. Para Gadamer, isso significa que o julgamento do caso não simplesmente aplica um padrão universal, senão que o julgamento mesmo co-determina-o, complementa e corrige; se trata da capacidade hermenêutica de deliberar, do realizar complementar de *synesis* e *phronesis*, do sentido prático que Heidegger chegou a acolher como consciência na analítica do ser-aí, e ali deixou completamente isolado. Nesse sentido, temos que pensar a índole do *lógos* da filosofia prática que se realiza tanto em relação a um estado de coisas, como em relação a poder escutar a palavra adequada como capacidade da virtude ética<sup>203</sup>.

A inseparabilidade de *phronesis* e *synesis* determina o rumo que toma a filosofia hermenêutica e as possibilidades produtivas dessa reflexão para a educação. Essa *paideia* da reflexão com o outro é reforçada pela reflexão de Paviani. O autor refere que a “*paideia* da educação atual consiste em reconhecer o outro. O sujeito depende em sua constituição da experiência intersubjetiva<sup>204</sup>”. No diálogo temos a experiência intersubjetiva por excelência, que a partir de *Verdade e Método*, Gadamer amplia e aprofunda, com suas análises da compreensão. Compreender é o realizar da racionalidade prática a maneira do diálogo dentro de um horizonte de pertença a legados e sentidos comuns em contínuo processo de ampliação. Um diálogo de tradição platônico-socrática, em que as perguntas tomam à dianteira e no qual se tratam de fazer conscientes nossos preconceitos a fim de que o outro deixe de ser invisível e possa fazer-se valer por si mesmo<sup>205</sup>. Para enfrentar as injustiças de um sistema educativo que nega o outro, Paviani nos lembra, “os dois brasis denunciados por Darci Ribeiro assinalam o desrespeito com o outro, a inversão de valores comuns, a falta de normatividade capaz de atender a todos. A falta de acesso ao sistema de educação formal corrói e divide a sociedade<sup>206</sup>”.

Dar razão ao outro é, sem dúvida, algo difícil de aceitar. Temos então que aprender sempre de novo, contra nós mesmos, a reconhecer que estamos equivocados. Temos que aprender a perder no jogo da compreensão. A hermenêutica filosófica demarca a necessidade de aprendermos a nos deter frente ao outro como tal, tanto ante a natureza como ante as

<sup>203</sup> GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica: conferencias y ensayos**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 194.

<sup>204</sup> PAVIANI, Jaime. A *paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 141.

<sup>205</sup> GUTIÉRREZ ALEMÁN, op. cit., p. 214-215.

<sup>206</sup> PAVIANI, Jaime, op. cit., p. 144.

culturas dos povos. Precisamos experimentar o outro e os outros, como os outros de nós mesmos, participando assim uns dos outros.

Hermenêutico é o cultivo pelo diálogo, alternativa à violência diante do acolhedor abraço da razão sobre a educação. Tratamos aqui é de reconhecer a radical e incomensurável singularidade do outro e de recuperar um sentido de pluralidade que rechace a reconciliação total. Sabendo que sempre será possível não fazermos justiça à alteridade do outro, devemos resistir à dupla tentação de assimilar superficialmente o outro ao mesmo e de rechaçar como insignificante ou nociva a alteridade do outro. Diálogo, pertença e diferença remetem, pois, à dimensão ética do compreender como saber prático<sup>207</sup>.

A hermenêutica é o saber e o acontecer da compreensão. Nesse sentido, nos damos conta imediatamente de que esta compreensão de nossa situação prática e do que temos de fazer nelas não é um assunto monológico. O proceder da hermenêutica tem um caráter de diálogo. Temos que fazê-lo em comum. Nossa forma de vida tem caráter “eu-tu”, caráter “eu-nós” e caráter “nós-nós”. Em nossos assuntos práticos dependemos do entendimento mútuo, da compreensão nesse sentido. Nesse horizonte, é permitido concluir que a compreensão tem lugar no diálogo<sup>208</sup>.

---

<sup>207</sup> GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica: conferencias y ensayos**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 215.

<sup>208</sup> DUTT, Carsten. **En conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 97.

### 3 Sobre a primazia da pergunta

A estrutura dialética da experiência, e particularmente da experiência hermenêutica, reflete-se na estrutura pergunta-resposta de todo verdadeiro diálogo. A primazia da pergunta é elemento fundamental do diálogo sem fim proposto por Gadamer, que reivindica seu valor filosófico, não como saber regulador da práxis humana e social. Segundo Rohden, Gadamer “desenvolve sua Hermenêutica filosófica justificando que o ‘saber não se coloca só como um problema de controlabilidade do outro e do estranho’ – (...) parte da possibilidade de que o outro também tenha razão”<sup>209</sup> A orientação da pergunta nos coloca no aberto<sup>210</sup>, rompendo com a posição de domínio das ciências naturais. Pauta-se na humildade socrática. Sabemos que não sabemos e temos que lidar com isso na vida e no mundo.

A pergunta está no centro da questão da hermenêutica, sendo assim, no centro da questão da interpretação e suas possibilidades. No trato com textos, com efeito, se supomos que não existe em absoluto algo assim como um texto totalmente elucidável, ou um interesse de explicação e compreensão de textos que possa ficar totalmente satisfeito, restam afastadas todas as perspectivas da arte e da teoria da interpretação. “Pois então, mais importante que interpretar o claro conteúdo de um enunciado é inquirir os interesses que nos guiam<sup>211</sup>.” Uma das concepções fecundas da moderna hermenêutica é que todo enunciado deve ser considerado como uma resposta a uma pergunta e que a única via para entendê-lo consiste em fazer a pergunta da qual esse enunciado é uma resposta. Esta questão prévia tem sua própria direção de sentido e não pode ser formulada a partir de uma trama de motivações situadas em segundo plano, mas com o auxílio de outros contextos de sentido abrangidos pela pergunta e esboçados no enunciado.

#### 3.1 Sobre o interesse hermenêutico pelas perguntas: preliminares

O fato de a hermenêutica filosófica ter recorrido à ética do diálogo, na trilha de Platão, sublinha a importância da capacidade de dialogar como pressuposto para a construção das relações sociais. Nessa perspectiva, o diálogo revela ser o meio por

<sup>209</sup> ROHDEN, Luiz. Hermenêutica Filosófica como filosofia prática. In: **Revista de Filosofia UNISINOS**. V. 2, n. 3. São Leopoldo: UNISINOS, 2001, p. 197-198.

<sup>210</sup> Gadamer usa esta expressão no sentido de uma contraposição a orientação das ciências naturais. Enquanto as últimas trabalham na pretensão de domínio e controle, estarmos no “aberto” significa enxergar o mundo encarando a multiplicidade de possibilidades que a vida nos proporciona.

<sup>211</sup> REC, p. 71.



excelência na conquista do reconhecimento social, fazendo com que a capacidade de dialogar se torne o enfoque principal do interesse educativo<sup>212</sup>.

Um primeiro destaque necessário a fazer é o fato de que a hermenêutica filosófica está mais interessada nas perguntas que nas respostas. Como estamos sempre “a caminho”, nada melhor do que ter o horizonte minimamente apontado. A pergunta indica o caminho. Ou melhor, interpreta os enunciados como respostas a perguntas que tem de compreender. Porém isso não é tudo. Onde começa nosso esforço por compreender? Seguimos nossa livre decisão, quando procuramos investigar ou interpretar algo? É possível tratar a compreensão como um esforço não compartilhado, totalmente objetivo?

Precisamos nos perguntar porque um texto desperta nosso interesse. Constitui-se em um ledor enganar-se ao pensar que esse interesse se deve a que o texto em questão nos proporcione uma informação sobre algum fato – questão meramente utilitária. Ao contrário, temos que ir atrás desse fato para despertar nosso interesse por ele<sup>213</sup>, ou tornamo-nos conscientes dele. Os fatos se encontram nos enunciados. Todos os enunciados são respostas. Porém isso não é tudo. A pergunta a respeito da qual todo enunciado é uma resposta está, por sua vez, motivada. Nesse sentido toda pergunta é igualmente uma resposta – responde a uma necessidade. Sem uma tensão interna entre nossas expectativas de sentido e as concepções amplamente difundidas, e sem um interesse crítico nas opiniões dominantes, não existiria qualquer pergunta. O interesse pelas opiniões é um interesse pelo mundo. Tal interesse precisa confrontar a representação do mundo, com o mundo. Parece um argumento convincente para revogarmos o óbito da metafísica subjetivista moderna.

Este movimento inicial do esforço hermenêutico – fundamentalmente a exigência de reportar-se às perguntas motivadoras, quando se trata da compreensão de enunciados – não é um procedimento que requeira uma habilidade especial; ao contrário, faz parte de nossa práxis geral. Se temos que 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 quanto compreendi o sentido motivador da pergunta posso começar a buscar uma resposta. A reflexão sobre os pressupostos que se escondem em nossas perguntas nada tem de artificial. Ao contrário, é muito artificial acreditar que os enunciados caem do céu e que eles podem ser submetidos a trabalho analítico, sem levar em consideração porque são ditos e de que maneira são respostas a alguma coisa. A crítica da ideologia

<sup>212</sup> FLICKINGER, H.G., Dimensões da Maioridade e a Educação. In: DALBOSCO, A. Claudio; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Educação e Maioridade: Dimensões da Racionalidade Pedagógica**. São Paulo : Cortez; Passo Fundo : Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 63.

<sup>213</sup> Um exemplo disso é a escritura autêntica de um texto.

realizou um bom trabalho ao clarear que não estamos às voltas com “enunciados inocentes”. Esta é a primeira exigência básica, de alcance infinito, que se propõe a todo esforço hermenêutico.

A educação, entre várias atribuições e tarefas que lhe são atribuídas, está ligada de forma inescapável à tarefa de fazer e responder perguntas. Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da educação implementar em seu esforço de investigação, a elaboração de uma consciência da situação hermenêutica. Este deve ser nosso primeiro objetivo ao nos defrontarmos com uma pergunta. Gadamer faz com que retomemos aqui o horizonte ético, pois estamos diante da escolha e frente ao entendimento e recuperação do estatuto (norma) que nos auxilia no convívio social. Para formular isto com palavras de nossa experiência trivial: temos que compreender o que é que se esconde atrás da pergunta proposta. No caso da educação: tudo que enunciamos nas práticas educacionais busca a responder perguntas das quais a educação tenta ser resposta. A retomada da pergunta é a retomada do sentido. Nesse viés, práticas banalizadas podem ser revistas. Poderíamos nos surpreender com as perguntas que nossas práticas no campo da educação, querem responder<sup>214</sup>. Porém, tornar conscientes os pressupostos ocultos não significa somente, e em primeiro lugar, explicitar pressupostos inconscientes no sentido da psicanálise. Significa tornar conscientes pressupostos pouco claros e implicações que se escondem na pergunta que é formulada.

A elaboração da situação hermenêutica, que interessa para a interpretação metódica, apresenta algumas peculiaridades. A primeira concepção condutora é que se esteja disposto a admitir a infinitude desta tarefa. É uma concepção inadmissível sustentar que se pode obter elucidação completa sobre os próprios motivos ou interesses que estão presentes na pergunta. Aceitar essa infinitude trata-se do reconhecimento da situação hermenêutica com vistas à finitude humana. Nesta encruzilhada, estamos mais uma vez diante do oráculo de Delfos com a pergunta fundamental e tarefa infinita do autoconhecimento. Continua sendo uma tarefa legítima procurar elucidar, dentro do possível, aquilo que se encontra na base de nossos interesses. Só teremos alguma probabilidade de compreender os enunciados que nos preocupam se reconhecermos neles nossas próprias perguntas. Isso indica algo para quem se preocupa com a educação. A educação tem se preocupado com o que enuncia e com as condições de identificação da pergunta motivadora de seus enunciados?

---

<sup>214</sup> O exemplo recorrente é aquele formulado pela teoria crítica que já há muito tempo esclarecera os enredamentos da educação que prepara mão de obra barata, prepara consumidores, normaliza a exclusão das minorias, etc. A educação tem que ser assim?

O reconhecimento da pergunta está vinculado ao fato de que o inconsciente e o implícito não constituem simplesmente o oposto de nossa existência humana consciente. A tarefa da compreensão não consiste unicamente em esclarecer, até os mais íntimos fundamentos de nosso inconsciente – que é o que motiva nossos interesses –, mas sobretudo compreender e interpretar a direção e os limites que são estabelecidos pelo nosso interesse hermenêutico. Nos casos em que a intersubjetividade comunicativa da “comunidade de diálogo” está fundamentalmente perturbada, de tal maneira que se tem dúvidas sobre o sentido intencionado e comum, fica prejudicado o entendimento. Precisamos retomar o caminho e o sentido para uma autocompreensão. Isto pode levar a uma direção que cai na competência do campo da psicologia. Porém esta é uma situação hermenêutica limite. A psicologia num todo, avaliaria falsamente sua legitimação e seu próprio sentido, se não considerasse seu trabalho como uma tarefa limite e não partisse da compreensão fundamental de que a vida se encontra numa espécie de equilíbrio entre nossos impulsos inconscientes e nossas motivações e decisões humanas conscientes. É certo, afirma Gadamer

(...) que nunca existe uma concordância total entre nossas motivações conscientes e as tendências do nosso inconsciente, porém no geral tampouco se trata de encobrimento e distorções totais. Já é um sintoma de enfermidade, alguém se distorcer tanto a si mesmo que, sem o cuidado de um médico e, num trabalho analítico conjunto, já não possa mergulhar no próprio inconsciente, a fim de recuperar o que se perdeu: o equilíbrio entre a própria natureza e a consciência e a linguagem que não é comum a todos<sup>215</sup>.

O inconsciente, no sentido implícito, é ao contrário, o objeto normal do esforço hermenêutico. Isto significa, contudo, que a tarefa da compreensão é limitada; fica reduzida pela resistência que os enunciados ou os textos apresentam e termina com a recuperação do sentido comunicativo, da mesma forma que na conversa ou no diálogo se conclui a explicação de uma diferença de opiniões ou de um mal-entendido.

### 3.2 As orientações da pergunta para a educação

Gadamer nos apresenta em *Verdade e Método*, um caminho baseado no modelo dialético platônico, que fundamenta a estrutura especulativo-dialógica da linguagem como lugar de origem da filosofia enquanto tal. Segundo o autor, abre-se o caminho da investigação da seguinte forma: deveremos indagar pela estrutura lógica da abertura que caracteriza a consciência hermenêutica, recordando o significado que convinha ao conceito de pergunta na análise da situação hermenêutica. É claro, diz Gadamer,

---

<sup>215</sup> REC, p. 74.

(...) que em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos primeiramente pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta se é assim ou de outro modo. A abertura que está na essência da experiência é, logicamente falando, esta abertura do ‘assim ou de outro modo’. Tem a estrutura da pergunta<sup>216</sup>.

Precisamos nos aprofundar na essência da pergunta, se quisermos esclarecer em que consiste o modo peculiar de realização da experiência hermenêutica. Nesse sentido, temos que reconhecer que toda pergunta tem um sentido de orientação<sup>217</sup>. Tal sentido, é a única direção que a resposta pode adotar se quiser ser adequada. Em nosso perguntar, colocamos o interrogado sob uma determinada perspectiva. O surgimento da pergunta rompe igualmente com a posição do interrogado. O *logos* que desenvolve este ser interrogado é, nessa medida, sempre já resposta, e só tem sentido no sentido da pergunta<sup>218</sup>. Assim, Almeida quando reflete sobre a experiência hermenêutica ser marcada pela negatividade, por deixar a abertura para outras novas experiências, nos diz:

Assim também acontece com o perguntar, visto que a abertura caracteriza a essência lógica de qualquer pergunta legítima. A origem do perguntar consiste no reconhecimento, por parte de quem pergunta, do saber que não se sabe; por isso, perguntar é assumir a docta ignorantia socrática; perguntar é saber-se carente e necessitado. Nesse sentido, apesar das respostas possíveis a uma pergunta, na sua essência, ela já revela a finitude ontológica de quem a propõe<sup>219</sup>.

Conforme Gadamer, uma das mais importantes intuições que nos medeia a apresentação do Sócrates platônico é que, contrariamente à opinião dominante, perguntar é mais difícil que responder. Mas neste caso, como fica a educação, tendo em vista carregar o peso de uma tradição que a coloca como o lugar das respostas? Sendo mais difícil perguntar, não seria nosso dever como educadores, pensarmos em como franquearmos a arte *maiêutica* aos educandos? Porém, antes disso, penso que estamos em outro impasse. Num mundo de supostas certezas, e, de suposta aparência de fracasso dos sujeitos que perguntam: como levar estes sujeitos a perguntarem novamente? O não-saber, diferentemente da proposta socrática, contemporaneamente é visto como um anti-valor. Quem não sabe é ignorante, inútil, incapaz, despreparado, e mais uma série de adjetivos que possam desmerecer o não-saber.

<sup>216</sup> VM, p. 534.

<sup>217</sup> Nesse horizonte, já são glosadas *ab initio*, as propostas de uma estetização exacerbada do mundo da vida, bem como a exacerbação da autonomia estética pleiteada pelo discurso da diluição e perda do sentido.

<sup>218</sup> VM, p. 534/535

<sup>219</sup> ALMEIDA, Custódio Luís Silva. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. In: ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg, Rohden, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 175.

Nos meios educacionais, esta postura é ainda maximizada. A “vergonha” do não-saber leva a posturas não éticas de desonestidade teórica. O educador não é preparado para admitir o não-saber. Penso que aqui já temos um embate salutar com a pergunta pedagógica, ou no mínimo com o que se tem tradicionalmente como pergunta pedagógica. Quando entendemos a pergunta pedagógica como a pergunta “pronta”, e que, já tem a resposta “pronta”, realmente está impossibilitado o diálogo. O que ocorreria se estabelecêssemos uma nova postura para a pergunta pedagógica? No mínimo abriria a possibilidade de educadores e educandos assumirem outra posição. A posição de não negarem o não-saber, em última análise, contribuiria para o reconhecimento da dúvida como algo positivo, e possibilitaria o acesso à pergunta.

Talvez um dos maiores desafios da educação seja o de recuperar a curiosidade e o perguntar que lhe é inerente. Nesse sentido, o re-encontro com a humildade socrática, proposta por Gadamer, re-funda a relação entre educadores e educandos – ambos perderam o horizonte da pergunta. Diante da pergunta colocada, os horizontes de encontro poderiam ser diferentes se os interlocutores (educadores e educandos) tivessem abertura para a possibilidade de novas respostas. Por esta linha de raciocínio, o vício do “caminho único” da resposta prevista pelo educador e pelo educando já estaria rompido. O abrir-se a esta possibilidade, é o colocar-se em uma perspectiva hermenêutica, ou seja, assumir uma postura hermenêutica frente à educação.

Existe ainda, o paradoxal preconceito arraigado à crença que perguntar é mais fácil. O paradoxo é que apesar desta suposição de facilidade, a pergunta não surge, não é colocada. Pelo que vemos, de imediato enfrentamos dois problemas. O medo do perguntar, arraigado a todos os estereótipos produzidos para evitar a pergunta; e o preconceito da facilidade do perguntar, pois supostamente a “ignorância” produziria naturalmente as perguntas. Cria-se aqui uma crença metafísica num espontaneísmo onde as perguntas surgiriam “naturalmente”. O problema é que precisamos saber que não sabemos, para que a autenticidade da pergunta posta, possa dar início ao diálogo.

Nos diálogos platônicos, quando os companheiros do diálogo socrático procuram devolver a pergunta a ele, para dissimular respostas às incômodas perguntas de Sócrates, reivindicando de sua parte a posição supostamente vantajosa daquele que pergunta, é quando, então, fracassam mais profundamente<sup>220</sup>. Através dos diálogos platônicos, Gadamer expressa que não é difícil descobrir a distinção crítica entre o discurso autêntico e inautêntico.

---

<sup>220</sup> VM, p.534-535.

Aquele que no falar só procura ter razão e não procura a clarividência das coisas, considerará certamente que é mais fácil perguntar que dar resposta. Nisso não se corre o perigo de ficar a dever uma resposta a alguma pergunta. Na verdade, o fracasso do companheiro demonstra que ele pensa saber tudo; não pode perguntar. Para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe<sup>221</sup>.

Nisso Platão nos ensina que para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas, a pergunta toma a dianteira. Um diálogo que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essa coisa através de uma pergunta. Entendemos aqui o porquê de a dialética realizar-se nos moldes de perguntas e respostas, ou melhor, que todo saber passa pela pergunta. Perguntar nos coloca no aberto e deixa claro, na abertura do perguntado, que não está fixada a resposta. O perguntado tem de questionar-se frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, na qual se converte em uma pergunta aberta. Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem o sentido autêntico da pergunta.

A questão é que para todo este acontecer/desdobrar do diálogo, apontado/iniciado pela pergunta, faz-se necessário todo o reconhecimento e críticas de lugares comuns construídos como lugares da educação. Algumas pesquisas se distanciam dos problemas da sociedade e, não se vislumbram como acontecer ou como prática educativa – há um grande descompasso entre o que se produz e o que transforma-se em subsídio teórico-prático da educação. Esse cientificismo educacional, embora já criticado à exaustão pela pedagogia crítica, permanece desprezando a outreidade nesse processo. A preocupação com a compreensão, neste contexto, torna-se matéria prima de luxo, que nem sequer passa pelo horizonte das instituições e educadores<sup>222</sup>.

No que concerne à pergunta pedagógica, Gadamer nos fala da especial dificuldade e paradoxo que ocorre em uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergunte. O mesmo acontece na pergunta retórica, na qual não somente não há quem pergunte, como sequer há algo realmente perguntado<sup>223</sup>. Não é possível a formulação de uma pergunta

---

<sup>221</sup> VM, p. 535.

<sup>222</sup> “Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador.” (RODRIGUES, Neidson. **EDUCAÇÃO: Da formação humana à construção do sujeito ético**. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001, p. 243.)

<sup>223</sup> VM, p. 535-536.

legítima, se não houver, por parte de quem a realiza, a necessidade real de respostas; desse modo, perguntar é buscar sentido e pedir orientação<sup>224</sup>.

Gadamer lembra que na apresentação de Sócrates, feita por Platão, chama atenção o fato de que há prioridade da pergunta em relação às respostas e, especialmente, é notório que perguntar é mais difícil que responder. Uma pergunta mal-feita impossibilita a resposta e traz à tona a incapacidade para o diálogo. Em um diálogo, é a pergunta que torna possível distinguir entre o diálogo autêntico (com sentido) e o inautêntico (sem sentido)<sup>225</sup>.

### 3.3 Como superar os impasses da dificuldade do perguntar?

Temos em *Verdade e Método* um esboço das exigências estabelecidas pelo horizonte da pergunta, quais sejam: 1) **“A pergunta tem de ser colocada”**. Ela só se torna uma pergunta quando a fluida indeterminação da direção a que aponta é colocada na determinação de um “assim ou assim”; do mesmo modo que uma experiência não é, sem ser vivida e experimentada, assim também uma pergunta não é, sem ser perguntada<sup>226</sup>. Aqui já se coloca o primeiro problema, pois nessa proposta a educação precisa abrir mão da segurança metódica suposta na relação entre educadores e educandos. A fluida indeterminação da direção é o que temos como horizonte do real. Não existe controle ou total segurança da experiência que precisa ser vivida. Os sujeitos precisam abrir-se ao encontro e deixar a clareira hermenêutica ser este espaço de encontro. Este é o espaço – abertura, onde a compreensão pode ocorrer; 2) A colocação de uma pergunta **“pressupõe abertura”**, mas também uma limitação. Nesse sentido, precisamos nos guiar pelo horizonte da pergunta. A ausência de limites da pergunta posta, lança os interlocutores em uma diluição, onde não há possibilidade de encontro. Por esta razão já podemos antecipar, que esta seria uma das perguntas chamadas de “tortuosas” por Gadamer; 3) O que implica uma **“fixação expressa dos pressupostos que estão de pé”**, a partir dos quais mostra-se o questionável, aquilo que permanece ainda aberto. Tal exigência é complementar à questão da limitação da pergunta. Os pressupostos que estão de pé e mostram o questionável, determinam a abertura do horizonte da pergunta, pautando os sujeitos em torno do tematizado; 4) Por isso, também a **colocação de uma “pergunta pode ser correta ou falsa”**, segundo chegue ou não ao terreno do verdadeiramente aberto, ou seja, numa posição em que o domínio e o controle não são as premissas fundamentais. Dizemos que a

<sup>224</sup> ALMEIDA, Custódio Luís Silva. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. In: ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg, Rohden, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 175.

<sup>225</sup> Ibidem, p. 176.

<sup>226</sup> Ibidem, p. 178.

colocação de uma pergunta é falsa quando não alcança o aberto, mas o desloca pela manutenção de falsos pressupostos. Porém, enquanto pergunta, sustenta abertura e decidibilidade. Mas quando o que se pergunta não se destaca – ou ao menos não corretamente – face aos pressupostos que se mantêm de pé, então não chegamos realmente ao aberto e, por conseguinte, não se pode decidir nada<sup>227</sup>.

Onde isso se torna mais claro? Aponta Gadamer aqueles questionamentos falsos em que falamos de perguntas tortuosas<sup>228</sup>, tão freqüentes na vida prática. Tortuoso é o que se perdeu da orientação. O tortuoso de uma pergunta consiste em que esta não contém uma real orientação de sentido e que, por isso, não possibilita resposta. Dizemos o mesmo de afirmações que não são completamente falsas, mas tampouco completamente corretas. O sentido do que é correto tem que corresponder à orientação traçada por uma pergunta<sup>229</sup>.

A essência do saber não consiste somente em “julgar corretamente”, mas em “excluir o incorreto”, ao mesmo tempo e pela mesma razão. A decisão da pergunta é o caminho para o saber.

Aí subjaz a definição hermenêutica de saber, que compartilha do mesmo sentido da compreensão dialético-platônica, já que o saber ideal, entendido como adequação por Platão, eleva-se para além da consciência subjetiva e deve corresponder à coisa mesma. Tanto na hermenêutica quanto na dialética platônica, o saber precisa da pergunta para acontecer. Quem sempre acha que sabe não é capaz de perguntar e, na verdade, não pode comprovar aquilo que pensa saber, ou seja, é um dogmático<sup>230</sup>.

E esta decisão se toma porque predominam os motivos a favor de uma possibilidade e contra a outra; mas isto ainda não é o conhecimento completo. Só se chega a saber a coisa mesma quando se resolvem as instâncias contrárias e quando a vista perpassa os contra-argumentos<sup>231</sup>. Gadamer lembra-nos de uma famosa passagem da *Metafísica*<sup>232</sup> aristotélica, que suscitou muitas discussões e que se explica a partir desse ponto de vista. Segundo Aristóteles, a dialética é a capacidade de investigar o contrário, inclusive independentemente do quê, e (de investigar) se para coisas contrárias pode existir uma e a mesma ciência. Nesse ponto, parece que uma característica geral da dialética (que corresponde perfeitamente ao que encontramos no *Parmênides* de Platão) está ligada com um problema “lógico” muito especial.

<sup>227</sup> VM, p. 536.

<sup>228</sup> Gadamer nos ensina que também a uma pergunta tortuosa não pode haver resposta, porque somente na aparência, e não realmente, conduz a essa situação aberta de suspensão, na qual se dá decisão. Não dizemos que a pergunta seja falsa, mas tortuosa, porque, seja como for, nela sempre há uma pergunta, isto é, há a intenção de algo aberto, mas isso não se encontra na direção iniciada pela colocação da pergunta.

<sup>229</sup> VM, p. 536-537.

<sup>230</sup> ALMEIDA, Custódio Luís Silva. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. In: ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg, Rohden, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 179-180.

<sup>231</sup> VM, p. 537.

<sup>232</sup> M 4, 1087 b.



Parece ser realmente uma pergunta muito especial, saber se é possível uma mesma ciência para coisas opostas. O nexó entre as duas perguntas surge ao constatarmos a primazia da pergunta sobre a resposta, que subjaz ao conceito do saber. Saber quer dizer, sempre, entrar ao mesmo tempo no contrário. Evidencia-se nesse ponto sua superioridade frente ao deixar-se levar pela opinião<sup>233</sup>.

Berti argumenta que Gadamer, além de superar as dificuldades que paralisaram outros intérpretes ilustres, explica esta passagem de Aristóteles como uma referência à dialética de pergunta e resposta. E ainda, reconhece os contrários nas duas respostas contraditórias entre si e sustenta que a superioridade do saber a respeito da opinião consista precisamente nesta capacidade de compreender, na pergunta, os dois opostos e de decidir-se por um só por meio da exclusão do outro<sup>234</sup>.

Aprendemos assim que a refutação sempre parte de premissas que tem que ser reconhecidas pelo interlocutor, cujo assentimento e participação, por ele mesmo, sempre são necessários. Além disso, o resultado que esta alcança tem que ser reconhecido, ou seja, aceito pelo interlocutor. Quem foi refutado pela boca de Sócrates acaba por agradecer-lhe pelo fato de haver sido liberado de uma opinião equivocada, e nisso, se descobre de acordo com este, ou seja, realiza a fusão de horizontes<sup>235</sup>.

### 3.4 Existe método para o perguntar?

(...) o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira<sup>236</sup>.

Gadamer salienta que, na primazia da pergunta para a essência do saber, mostra-se da maneira mais originária aquele limite da idéia do método para o saber, que foi o ponto de partida das reflexões de *Verdade e Método*. Não há método que ensine a perguntar, a ver o que é questionável. Todo perguntar e todo querer saber pressupõe um saber que não se sabe, mas de maneira tal que é um não saber determinado o que conduz a uma pergunta determinada<sup>237</sup>.

---

<sup>233</sup> VM, p. 537-538.

<sup>234</sup> Para nossas práticas educativas fica uma elucidativa lição no sentido de perspectivas para além das propostas homogeneizantes e acríicas da economia de mercado. BERTI, Enrico. ¿Cómo argumentan los hermeneutas? In: VATTIMO, Gianni (compilador). **Hermenéutica y Racionalidad**. Santafé de Bogotá : Norma, 1994, p. 44.

<sup>235</sup> Ibidem, p. 44-45.

<sup>236</sup> VM, p. 539-540.

<sup>237</sup> VM, p. 538-539.

A partilha de sentido que há entre a noção hermenêutica de saber e a noção da dialética platônica se legitima na primazia da pergunta e na negatividade que lhe é inerente. Platão tinha clareza disso, ao apresentar o modo socrático de conduzir o diálogo. Na verdade Sócrates não ensinava a perguntar, pois ‘não há método que ensine a perguntar’; o que Sócrates mostrava ao interlocutor é que a pergunta só se tornava possível quando ele reconhecesse sua ignorância; ou seja, saber que não se sabe é pressuposto necessário do ato de perguntar. Assim, o saber que conduz a pergunta é o saber do não-saber. Há aí uma relação de contrariedade, pois, desse saber, deriva-se apenas o reconhecimento da ignorância, que significa dar-se conta de que não se sabe<sup>238</sup>.

Platão mostra-nos em que consiste a dificuldade de procurar sabermos o que não sabemos. É o poder da opinião, contra o qual é tão difícil chegar ao reconhecimento de que não se sabe. O reino da opinião era considerado uma prisão, pois nele o pensamento ainda era dogmático. Era preciso ultrapassá-lo e chegar ao reino da liberdade, onde o pensamento é dialético. “Por que a opinião aprisiona o pensamento? Porque é uma recepção passiva, sem força especulativa, sem necessidade de esforço (como quem ainda está na primeira navegação)<sup>239</sup>.” Como é possível, então, chegar ao não saber e ao perguntar<sup>240</sup>?

Gadamer afirma que o que nos ocorre não vem totalmente sem preparação. Isto pressupõe certa orientação para um âmbito do aberto, a partir do qual pode vir à ocorrência, o que significa que pressupõe perguntas. “Toda ocorrência tem a estrutura da pergunta<sup>241</sup>.” Perguntas nos ocorrem, surgem ou se colocam, mais do que nós as provocamos e as colocamos. Este ganho, este chegar à compreensão só emerge a partir da pergunta colocada. A pergunta lança os interlocutores no aberto e permite o acontecer da compreensão.

A negatividade da experiência implica a pergunta e o impulso, que é representado por aquilo que não quer integrar-se nas opiniões pré-estabelecidas, é o que nos move a fazer experiências. Por isso destaquei na epígrafe, que “o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira<sup>242</sup>”. Quanto à negatividade da experiência, Hermann nos esclarece que

Diante de uma experiência, nos damos conta de que não é aquilo que tínhamos pensado, não é o que havíamos suposto. Quando a consciência avança nisso e faz a volta é que ela se faz consciência, ou se faz unidade consigo mesma. A experiência, então, reconhece o estranho, o outro. Nesse esquema, é sempre superação, porque

<sup>238</sup> ALMEIDA, Custódio Luís Silva. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. In: ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg, Rohden, Luiz (org.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 180.

<sup>239</sup> *Ibidem*, p. 180.

<sup>240</sup> VM, p. 539.

<sup>241</sup> VM, p. 539.

<sup>242</sup> VM, p. 539-540.

rompe com generalidades e inércias. Não se trata também de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas da experiência que incide sobre nosso inacabamento<sup>243</sup>.

Como na dialética socrático-platônica a arte do perguntar se eleva a um domínio consciente, é de se observar a aparência de contradição de tais colocações. Porém, Gadamer explica que esta arte é uma coisa peculiar. Ela está reservada àquele que quer saber, isto é, àquele que já tem perguntas. A arte de perguntar não é a arte de esquivar-se da coerção das opiniões; ela pressupõe essa liberdade. Nem sequer é uma arte – e esta é uma distinção que não pode passar despercebida – no sentido em que os gregos falavam de *techne*; não é um saber que se possa ensinar e através do qual podemos nos apoderar do conhecimento da verdade. Conforme Gadamer, o chamado esforço epistemológico da *Carta VII* está orientado, antes, precisamente no sentido de destacar esta arte peculiar da dialética em seu caráter único, face a tudo que se pode ensinar e aprender. A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Pelo contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar<sup>244</sup>.

Nesse sentido, a dialética, como arte do perguntar, só pode se manter se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte do pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir um autêntico diálogo. O diálogo está no cerne da experiência hermenêutica e, a experiência (*Erfahrung*), nos ensina Hermann, “na perspectiva hermenêutica, expressa uma vivência, pela qual aprendemos<sup>245</sup>”. E mais, não fica reduzida a um fluxo de percepções, mas trata-se “de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer<sup>246</sup>”.

### 3.5 Sobre a autenticidade do diálogo

Segundo Gadamer, o diálogo é um processo pelo qual se procura chegar a um acordo – o que não significa síntese, pois orienta-se pelo aberto e pelo não-saber. No verdadeiro diálogo procuramos atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar. Isso não quer dizer que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim

<sup>243</sup> HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 155.

<sup>244</sup> VM, p. 540.

<sup>245</sup> HERMANN, op. cit., p. 154.

<sup>246</sup> Ibidem, p. 154.

que se procura entender o que diz. “O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo em relação à coisa. Portanto, não referimos sua opinião a ele, mas ao próprio opinar e supor<sup>247</sup>.” A opinião pautada na coisa, é o necessário acontecer que pode reformular a autoconsciência<sup>248</sup> da educação, no sentido de fortalecer os interlocutores contra os preconceitos que impossibilitam a pergunta. O medo do não-saber é a contradição fundamental que, paradoxalmente, inviabiliza a pergunta. O problema está no preconceito colocado contemporaneamente sobre o não-saber. O não-saber no sentido socrático, que deveria impulsionar a pergunta, possibilitar o diálogo e conseqüentemente a compreensão, se vê barrado, pelo estereótipo do não-saber como pobreza espiritual ou intelectual. O homem ignorante é excluído da sociedade, o que não o incentiva a declarar seu não-saber. Nas escolas a pergunta é cada vez mais rara, pois fazê-la indica o não-saber, que para o senso comum, significa incapacidade, impotência, ignorância. Então, como fazer a pergunta ocorrer num tempo de desconhecimento do significado do perguntar?

Para o desenvolvimento de um diálogo é fundamental que os interlocutores não passem ao largo um do outro, ou seja, que através de falsos pressupostos não consigam efetivar um autêntico diálogo. É por isso que o diálogo possui, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta. “A primeira condição da arte do diálogo é nos assegurarmos de que o interlocutor nos acompanhe no mesmo passo. Isso nos é bem conhecido pelas constantes respostas afirmativas dos interlocutores do diálogo platônico<sup>249</sup>.” Os interlocutores do diálogo pedagógico têm conseguido acompanhar esse acontecer no mesmo passo? Ou poderíamos fazer outra pergunta: interessa ao educando – tem sentido para ele, o tema proposto pela educação nos diálogos pedagógicos? A pergunta é pertinente, pois o tema mantém os interlocutores no diálogo. É fundamental perceber o lado positivo desse proceder, que aparece na correta seqüência interna com a qual o diálogo prossegue o desenvolvimento do tema.

Levar um diálogo quer dizer pôr-se abaixo da direção do tema, acerca do qual se orientam os interlocutores. Requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária. Por isso, é uma

<sup>247</sup> VM, p. 561.

<sup>248</sup> Faz-se necessária aqui uma advertência, no sentido de esclarecer que este chegar à autoconsciência está marcado pela necessidade de uma consciência hermenêutica. Mas esta consciência, não se trata da inamovibilidade metafísica da filosofia da consciência duramente criticada por Nietzsche e apresentada neste texto em capítulo anterior. Uma “consciência hermenêutica” está ligada ao horizonte de abertura da compreensão. Como afirma Gadamer: “A hermenêutica deve partir do fato de que compreender é estar em relação, a um só tempo, com a coisa mesma que se manifesta através da tradição e com uma tradição de onde a ‘coisa’ possa me falar. Por outro lado, aquele que efetua uma compreensão hermenêutica deve se dar conta que a nossa relação com as ‘coisas’ não é uma relação que ‘ocorra naturalmente’, sem criar problemas.” (PCH, p. 67.)

<sup>249</sup> VM, p. 540.

arte do ir experimentando. No entanto, a arte de ir experimentando é a arte de perguntar; pois já vimos que perguntar quer dizer colocar aberto e postar no aberto<sup>250</sup>.

Conforme Gadamer, a dialética não consiste na tentativa de buscar o ponto fraco do que foi dito, mas, antes, em encontrar sua verdadeira força. Não se quer ridicularizar a dúvida ou questão colocada por quem declara seu não-saber, queremos nos encontrar com esse outro para nos harmonizar na compreensão. Não se trata daquela arte de falar e argumentar que é capaz de tornar forte uma coisa fraca, mas a arte de pensar que é capaz de reforçar o que foi dito, a partir da própria coisa.

A atualidade dos diálogos platônicos está, fundamentalmente, em sua arte de reforçar os argumentos. O que foi dito ganha força nas possibilidades extremas de seu direito e de sua verdade, e supera a contra-argumentação que quer limitar sua vigência de sentido. Salienta Gadamer que tal procedimento é mais que um mero deixar as coisas como estão, pois aquele que quer conhecer não pode deixar o assunto na versão de simples opiniões. A produtividade maiêutica do diálogo socrático, sua arte de parturiente da palavra orienta-se, obviamente, às pessoas humanas que constituem os companheiros do diálogo; porém, limita-se a manter-se nas opiniões que estes exteriorizam e cuja consequência imanente e objetiva desenvolve-se no diálogo.

O fundamental, é que nessa proposta sempre surge, ou melhor, se reconhece a presença radical do outro que vem à tona, na sua verdade, no *logos*, que não é nem meu nem teu, e que por isso sobrepuja tão amplamente a opinião subjetiva dos companheiros do diálogo, que inclusive aquele que o conduz permanece sempre como aquele que não sabe. Gadamer segue Platão, ao colocar em primeiro plano a referência à pergunta também para o fenômeno hermenêutico. Em Platão, já se mostra o fenômeno hermenêutico de certa forma que em sua crítica à escrita aparece uma conversão da tradição poética e filosófica de Atenas em literatura. Nos diálogos de Platão, fica claro como a “interpretação” de textos, cultivada nos discursos sofísticos, especialmente a interpretação da poesia para fins didáticos, atrai sobre si a repulsa platônica. “A forma literária do diálogo devolve linguagem e conceito ao movimento originário do diálogo. Com isso a palavra se protege de qualquer abuso dogmático<sup>251</sup>.”

Evidencia-se em Gadamer, que o caráter originário do diálogo se mostra também naquelas formas derivadas nas quais a correlação de pergunta e resposta fica oculta.

---

<sup>250</sup> VM, p. 540-541.

<sup>251</sup> VM, p. 543.

Apresenta, como exemplo, o caso da correspondência epistolar, pois, segundo ele, o que ocorre é uma espécie de diálogo por escrito, que, de algum modo, dilata o movimento do falar, que passa ao largo do outro, e de se pôr de acordo. Este exemplo paradigmático da arte epistolar atende dois aspectos destacados por Gadamer, quais sejam, não deixar que a palavra escrita degenere em tratado, mas também consistir, inversamente, em manter e satisfazer corretamente a medida de caráter definitivo que possui tudo quanto se diz por escrito.

É elucidativo perceber que Gadamer está novamente, de forma subliminar, fazendo sua constante e tenaz crítica à esquizofrenia metodológica. Ao destacar a “distância temporal” que separa o envio de uma carta da recepção de sua resposta, como elemento que cunha a comunicação e não como um mero fato externo, traz o método para dentro do processo compreensivo. A escolha do método nos forma e nos forja no processo compreensivo<sup>252</sup>. O futuro nos dirá o que está se formando a partir da confiança exacerbada até a cegueira nas tecnologias de ensino. O quase desprezo ao encontro que hoje ganha espaço na educação a distância<sup>253</sup> parece se configurar como a panacéia da “nova metafísica”. Afinal de contas o que é a educação senão o encontro de seres humanos? Inviabilizado o encontro, o que resta a educação? Será que estamos reduzidos e resignados a aceitar a educação como mera reprodução tecno-calculativa, utilitária, que prepara autômatos para uma sociedade hostil e violenta? Com certeza a educação é uma experiência mais rica do que a perspectiva economicista pretende. Porém o que vislumbramos na redução das possibilidades da experiência, enquanto repetição metódica e acrítica, é reveladora no sentido que Hermann nos lembra de que “o que o homem aprende pela dor é a percepção de seus limites; por isso, a

---

<sup>252</sup> VM, p. 543.

<sup>253</sup> Em abril de 2000, David Noble publicou, no *Le Monde Diplomatique*, o artigo “De volta à ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade”, no qual se insurge contra a “febre comercial” que acomete as universidades em torno do tema da educação à distância. Lembrou que essa febre já havia provocado males no passado, especialmente nos Estados Unidos, onde, em 1880, Thomas J. Foster criou a *Internacional Correspondence Schools*, uma escola por correspondência que recrutou mais estudantes do que os estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional juntos e obteve rendimentos anuais superiores a setenta milhões de dólares. Tratava-se de uma instituição que vinha do meio comercial, mas o seu êxito não demorou a atrair a atenção das universidades. Várias delas iniciaram, em 1890, um processo semelhante, com justificativas de ordem pedagógica que poderiam constar nos textos de hoje sem provocar a mínima dissonância (uma ferramenta mais barata, de melhor qualidade, que respeita o ritmo individual dos alunos etc. etc. etc.). Depois de algumas décadas (sim, pois nesses projetos os problemas são realmente percebidos depois de algumas décadas), essas iniciativas deixaram um saldo negativo composto por publicidade enganosa, precarização do trabalho docente e mercantilização do ensino. O indicativo maior da falência do modelo foi uma taxa de evasão de aproximadamente 90%. Uma evasão que gerava lucros, pois os alunos eram obrigados a pagar, no todo ou em parte, adiantado. (GIOLO, Jaime. A educação à distância e a formação de professores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1229-1230, set./dez. 2008, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

experiência humana é a experiência da finitude<sup>254</sup>”. A verdadeira experiência ao nos ensinar a reconhecer o que é real, conforme ensina Gadamer, nos faz concluir com Hermann, que “nessa medida, [a experiência] aponta o que nos falta e nos remete para projetos carregados de liberdade e responsabilidade<sup>255</sup>”.

Temos assim excelentes motivos para a aproximação da hermenêutica com a educação, tendo como norte a estrutura ética do diálogo hermenêutico. Assumida a ética hermenêutica, como antes aponte, vislumbra-se uma postura que fundamentalmente confia na possibilidade do entendimento entre educadores e educandos, num ambiente de comunicação entre as ciências - e não de uma ditadura metódica. Merece destaque que a possibilidade do entendimento apontado pela hermenêutica para a educação, só pode ocorrer no horizonte de uma formação docente qualificada eticamente. Esse é um dos desafios postos pela hermenêutica filosófica, e uma das instigadoras provocações que nos chega de Gadamer e seu diálogo hermenêutico.

---

<sup>254</sup> HERMANN, Nadja, À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 155.

<sup>255</sup> Ibidem, p. 156.

## CONCLUSÃO

Levar um diálogo quer dizer pôr-se abaixo da direção do tema, acerca do qual se orientam os interlocutores. Requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária. Por isso, é uma arte do ir experimentando. No entanto, a arte de ir experimentando é a arte de perguntar; pois já vimos que perguntar quer dizer colocar aberto e postar no aberto<sup>256</sup>.

O diálogo hermenêutico não é um método para a educação

O problema não é o método, devo alertar, mas as pretensões metodológicas objetivantes em geral. E ainda, penso que o cerne do problema, seja a incapacidade de quem trabalha com métodos, de abrir mão destes quando já não são adequados para a abordagem das questões. A educação padece dessa inflexibilidade – tem medo de largar a segurança do “caminho conhecido”, mesmo diante dos indicativos de que seu caminho está errado.

Tudo isso nos remete a revisar a intenção prévia no confronto com a vida; mais especificamente no encontro com o outro. Por outro lado, precisamos também reconhecer a intenção prévia como aquela que mantém a legitimidade e que protege o compreender da arbitrariedade das opiniões que defendem a diluição. Tal diluição mostra-se através de um autoritarismo que paradoxalmente, nomeei de “universalidade do relativo”. Não há fundamentos em tal postura. Porém, não se trata de ingenuidade a postura de defender a inexistência de sentido, tendo em vista que a “diluição” não é desinteressada, pelo contrário, ela serve a interesses. Ao contrário da hermenêutica, quer o rompimento com as coisas mesmas: o fim da história com outra roupagem. O *status* de normalidade, se vincula a criações artificiais da cultura. O mundo da diluição é o mundo da representação da cultura. Nesse mundo, posturas banalizadas e alinhadas com a aceitação das superficialidades da sociedade de consumo passam ser os balizadores éticos. A mediocridade, como asseverava Nietzsche, passou a ser a palavra definidora do mundo em que vivemos. Mas quem acreditaria nas advertências de um louco?

Entendo ser pertinente ainda, alertar que a hermenêutica que apresentei aqui, não pretendeu ser uma doutrina de métodos para a educação, mas oferecer um horizonte hermenêutico para a educação refletir para além de sua autoconsciência metódica – para além

---

<sup>256</sup> VM, p. 540-541.



de seus preconceitos. A reflexão sobre a ética do diálogo em Gadamer oferece, como anuncia o título da tese, um horizonte hermenêutico para a educação. Mas o que significa um horizonte hermenêutico para a educação? Significa primeiramente colocar em xeque a autoconsciência metódica da educação – as idéias cristalizadas e preconceitos de toda ordem, fundamentalmente, sua confiança indiscriminada no método. Para começar a responder tal pergunta a tese recorre à apresentação da hermenêutica filosófica a partir de sua crítica ao cientificismo. Essa tarefa passa pelo desdobramento de conceitos fundamentais apresentados em *Verdade e Método*. Ainda na primeira parte da tese, recorro a Nietzsche para apresentar um exemplo paradigmático de enfrentamento da postura metodológica exacerbada na supervalorização da consciência. A consciência assim se desvela como apenas um recorte do real que eventualmente pode contribuir nas situações da vida. Encerrando a primeira parte, dialogo com Vattimo buscando sustentar a inspiração antimetafísica da ética hermenêutica. Nesse sentido o esforço da primeira parte da tese é de sustentar a produtividade da hermenêutica de Gadamer para a educação, fundamentalmente em sua crítica à metafísica – no sentido da adoção indiscriminada do cientificismo pelas ciências humanas.

Na segunda parte da tese desdobra-se a oferta do horizonte hermenêutico para a educação, ao passo que compreendemos na hermenêutica filosófica, a filosofia prática e primazia da pergunta como elementos basilares para o acontecer da ética hermenêutica, qual seja, a ética do diálogo.

Ao demonstrar que é impossível ignorar as diferenças radicais entre o saber ético e o saber técnico, a tese reivindica com Gadamer o acontecer da hermenêutica como filosofia prática, o que se revela extremamente produtivo para a educação. Assim temos o desdobramento e justificativa da pontuação da filosofia prática como uma proteção da educação enquanto acontecer ético. Examinamos a evidência de que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe de seu material. A questão, portanto, é saber como distinguir o saber que se tem de si, como pessoa ética, do saber que se tem para fabricar alguma coisa.

Aquele que sabe como fabricar alguma coisa conhece por isso um bem, e o conhece – conhece-o “para si” – de tal maneira que, quando lhe é dada a possibilidade, é capaz de passar efetivamente à execução. Aquele que toma uma decisão ética aprendeu alguma coisa também. Graças à educação e à formação recebidas, ele possui um conhecimento geral do que chamamos de comportamento justo e correto. A função da decisão ética consiste então em encontrar, numa situação concreta, o que é justo. Em outros termos, a decisão ética encontra-

se ali para “ver” e colocar em ordem tudo o que comporta uma situação concreta<sup>257</sup> - aqui fica evidenciada a impossibilidade de uma ética aplicada.

Nesse sentido, a distinção que tínhamos sobre o saber técnico e ético desaparece? A resposta a esta pergunta, como verificamos, está novamente na análise aristotélica da *phronesis*, ou seja, uma técnica se aprende e pode ser esquecida; pode-se “perder” uma habilidade. Mas o saber ético nem se aprende, nem se esquece. Ele não é como o saber de uma profissão, que se pode escolher. Não se pode recusá-lo e escolher um outro saber, pois, ao contrário, o sujeito da *phronesis*, o homem, se encontra desde já em “ação numa situação” e, assim, sempre obrigado a possuir um saber ético e a aplicá-lo segundo as exigências de sua situação concreta<sup>258</sup>.

Por essa mesma razão, verificou-se que falar de “aplicação” é algo problemático, já que só se pode aplicar aquilo que já se possui. Ora, saber ético não é nossa propriedade, como são as coisas de que dispomos e que podemos ou não usar. Assim, se é verdade que a imagem que o homem forma de si mesmo, quer dizer, do que ele quer e deve ser, é constituída por idéias diretrizes como as de justiça e injustiça, coragem, solidariedade etc., admitir-se-á facilmente que há uma diferença entre essas idéias e aquelas que o artesão concebe ao preparar um plano para a execução de seu trabalho. Basta pensarmos, para confirmar tal diferença, na maneira pela qual temos consciência do que é “justo”. O que é “justo” é totalmente relativo à situação ética em que nos encontramos. Não se pode afirmar de um modo geral e abstrato quais ações são justas e quais não o são, não existem ações justas “em si”, independentemente da situação que as reclame<sup>259</sup>.

#### A simplicidade do tema e a complexidade da discussão

A crença quase religiosa em métodos, trata-se de um pensamento que como vimos conduz muitos educadores a acreditarem que na sua fala, além de esgotar o tema, garante-lhes, que a alteridade foi suprida de pleno entendimento. Nisso vimos que a hermenêutica é promissora, pois esclarece estes limites. Podemos concluir que dizer algo, em primeiro lugar, nunca esgota o tema.

Na segunda parte da tese, é possível dizer que trabalho com temas que ficam muito próximos da *paideia*. Alguns momentos articulo questões da *Bildung*, por óbvio, não em

---

<sup>257</sup> PCH, p. 51.

<sup>258</sup> PCH, p. 52.

<sup>259</sup> PCH, p. 52.

defesa de uma retomada nos moldes iluministas, mas em diálogo buscando a riqueza de sua contribuição. Porém, ao retomar a filosofia prática e a primazia da pergunta, é bem verdade, estive imerso em temas da *paideia*. Nessa esteira ressalto que me mantive alerta no sentido de manter um diálogo hermenêutico com esta tradição. Nessa empreitada também procurei seguir as orientações do professor Paviani no que tange a “não se fechar na filosofia de Platão e Aristóteles, ignorando todo o processo histórico da civilização grega<sup>260</sup>”. A hermenêutica de Gadamer está protegida do dogmatismo apontado por Paviani, pois se mantém em abertura dialógica com a tradição, fugindo do lugar comum da postura meramente metodológica.

Fica evidenciado na tese que a postura ética do diálogo proposto por Gadamer configura-se como uma via para os homens se encontrarem e se respeitarem em suas diferenças, burlando o esquema metódico que crê na homogeneização do humano. O diálogo hermenêutico enfrenta o reducionismo metodológico que engessa as práticas educativas. No assumir da postura ética do diálogo hermenêutico, rompe-se com as relações de domínio que reproduzem-se nos vários espaços onde acontece a educação<sup>261</sup>.

O diálogo, como busquei sustentar na tese, propõe outros caminhos para a educação, tanto no seu constante confronto com a “ilusão” do duplo viés da teoria e práxis, quanto no enfrentamento “desses artigos de fé errados, transmitidos por herança, [que] acabaram por se tornar um tipo de fundo comum da espécie humana<sup>262</sup>”.

A hermenêutica trabalha na perspectiva da dimensão especulativa do *lógos*. Afirma que quem fala uma linguagem, mas que não entende nada mais além dela, não fala. Falar significa falar a alguém. Tais afirmações por parte do autor, já revelam a fragilidade do discurso pedagógico mercadológico difundido pelo Estado neo liberal, com a proposta da pedagogia do controle, pedagogia de treinamento para a escravidão do trabalho assalariado, e a pior de todas, a pedagogia da adequação e aceitação da barbárie – pedagogia do mercado. Esta pedagogia enquadra educadores e educandos, através de modos de controles, pressionando-os a tornarem-se meros reprodutores acríticos de uma ideologia que massifica, e pior, rotiniza e banaliza o modo excludente do mundo do capital.

<sup>260</sup> PAVIANI, Jaime. A *paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 134.

<sup>261</sup> Entendo a educação como um dos espaços com grande potencial de reflexão e ação, para reversão do quadro hegemônico do capital. Além de tudo, admiro a missão e desafio que o ser educador significa. Volto-me para a educação pela esperança que ela significa. Porque no ofício temos oportunidade de exercitar e reconhecer a multiplicidade e pluralidade do humano. A dinamicidade da vida está vinculada ao ofício de educador e quando nos damos conta disso, temos presente o fato de que estamos envolvidos em algo que ultrapassa nosso ego, a nossa singularidade e nosso individualismo.

<sup>262</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. (Coleção Os pensadores). 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 119.

A linguagem existe só no diálogo<sup>263</sup> e o diálogo enquanto postura ética nos exige enquanto educadores, muito mais que a posição anacrônica, irresponsável e sedutoramente confortável de transmissores de conhecimento. O aluno, o educando, o outro que nos interpela, tem algo a nos dizer. O ato educativo não é o ato de entrega de uma mercadoria, com a qual não temos qualquer relação. O ato educativo também não é um movimento salvacionista, porém, estamos vinculados a suas conseqüências no mundo da vida. O autêntico diálogo é um espaço de encontro com o outro. Nesse encontro, quando ocorre efetivamente, nos tornamos outros, marcados pela interpelação ética do outro.

#### A abertura da pergunta

Os diálogos platônicos sempre tiveram algo de fascínio em minhas pesquisas no campo da filosofia e ajudaram em minha aproximação de Gadamer e sua *Hermenêutica Filosófica*. Esse foi o início. Meu encontro com a educação ocorreu depois. Começou a ser projetado a partir de meus estudos preliminares sobre a *Primazia da Pergunta*, que Gadamer recuperou em Platão. A partir destes estudos, concluí que autenticidade e pertinência das perguntas propostas no ambiente da educação, só poderiam ocorrer na manutenção da busca pela compreensão, num horizonte de sentido conectado com o mundo, com a vida. A primazia da pergunta, recuperada por Gadamer aponta para o problema da compreensão, o que me colocou em choque crítico com uma série de questões. Será que uma necessária democratização do conhecimento não estaria esbarrando no paradoxo da “técnica” – já denunciado por Adorno, no sentido de que a disponibilização do conhecimento ter se tornado um movimento meramente instrumental? Essa carga necessária de conhecimento não estaria impondo, de certa forma, uma homogeneização do humano – que Nietzsche também já apontara? Tais perguntas me acompanharam na tese.

A tese quando recorre à hermenêutica filosófica, defende uma educação permeada pela curiosidade e pela busca pela verdade posta pela sabedoria socrática recuperada por Gadamer na primazia da pergunta. A compreensão abre o caminho para articulação do conhecimento que só pode ocorrer com a pergunta posta. A pergunta indica sentido, coerência, caminho, abertura, possibilidades, nos move, gera enfrentamento, questiona, tira-nos da inércia, rompe com a massificação, só para citar algumas questões. A pergunta move o diálogo e este nos transforma. A pergunta lança os interlocutores no aberto e permite o reconhecimento dos limites que nos envolvem. A tese demonstra que esses limites podem ser

---

<sup>263</sup> DUTT, Carsten. *En conversación con Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Tecnos, 1998, p. 55.

reconhecidos no assumir da postura Ética do diálogo hermenêutico. Depois do diálogo, já não somos os mesmos. Nessa perspectiva, cabe destacar que no processo do diálogo, “qualquer que seja seu desenlace, não é senão o desenvolver de uma comunidade originária, da qual os interlocutores não eram ao começo suficientemente conscientes<sup>264</sup>”.

Diálogo: postura ética orientada para o bem...

Sócrates era, realmente, um filósofo no sentido platônico da palavra. Sócrates referia sua própria ignorância e a de todos os demais acerca daquilo que é o mais importante e essencial: o bem. Precisamos desde já verificar que esta é uma questão basilar. A tese retoma esta tradição ao retomar o diálogo e sua dignidade com vistas à compreensão e defende o diálogo como um movimento ético com vistas ao bem.

Não dialogar é uma negação ontológica, como abrir mão da busca pelo bem. Abrir mão da busca pelo bem é abrir mão da ética. Alegar que não sabemos o que é o bem, vira uma desculpa corrente que ganha ares de virtuosismo, porém não passa de uma covarde falta de autenticidade teórica. Sócrates nos convoca a ter coragem de fazer escolhas e viver com suas conseqüências.

Os discursos que se auto-proclamam pós-modernos<sup>265</sup>, pregam algo que gira entre o relativismo e a metafísica subjetivista moderna – questão que já abordei anteriormente. Tal postura quer justificar neste sentido, a atitude de “abrir mão” da tomada de decisão explícita<sup>266</sup>. O “não escolher” torna-se a escolha, com todas as implicações inerentes. A partir disso podemos inferir um erro de compreensão hermenêutico. O medo das incertezas, que sempre envolvem quem decide, domina através desta postura metafísica. Este “homem pós-moderno”, tomado e dominado por seus preconceitos, ao abrir mão da procura pelo bem, acredita eximir-se das responsabilidades e das conseqüências. Ledo engano.

Conforme a tradição, Sócrates recorreu à filosofia da investigação da estrutura do mundo e do acontecer natural. Travava com os homens um diálogo sem pausa, incansável, perguntando acerca do “bem”; na realidade era o arquétipo e o modelo de todos aqueles que vêem, no filósofo, um homem a quem interessa o conhecimento de si mesmo e a quem o pensamento ajuda a manter-se por cima das desgraças da vida, da injustiça e do sofrimento,

<sup>264</sup> GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica: conferencias y ensayos**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 227.

<sup>265</sup> Segundo meu entendimento, diluidores e voláteis.

<sup>266</sup> Digo explícita, pois entendo que estamos sempre decidindo, mesmo que implicitamente. A omissão é uma decisão.

por cima da amargura da morte. Este é mais um elemento que se integra a imagem – ou representação – dos filósofos. O modelo de Sócrates de uma sabedoria prática da vida, independente de toda ciência, acompanha desde então o caminho real da filosofia ocidental, começando com aquele Diógenes no tonel que só queria de Alexandre, o Grande, uma coisa: não lhe ocultasse o sol.

Sócrates em sua tentativa de superar a desorientação ou ausência de ética da Atenas de seu tempo, ainda é um exemplo a ser seguido para recuperação ética da ação pedagógica. Em sua prática de formação ética da juventude que se relacionava com ele, buscava promover uma convivência ética ordenada na comunidade política. Nesse sentido:

(...) está inteiramente disposto a expor através do diálogo, suas próprias avaliações da situação e para oferecer, também no diálogo, suas próprias convicções enquanto sugestões e como ajuda para a tomada de decisão. Em sua prudência ponderada, em sua fineza e integridade, assim como em sua amabilidade, ele se mostra superior a todos os outros “ensinadores” da moral<sup>267</sup>.

Penso ter justificado na tese que esta sugestão e oferta de ajuda do diálogo proposto por Sócrates permanecem válidas e atuais. O reconhecimento disso pode ser visto na retomada do esforço socrático-platônico da hermenêutica filosófica. Ao revisitar esta tradição Gadamer expõe novamente o problema fundamental de toda educação (*Erziehung*) e da formação (*Bildung*) que “já foi trabalhado por Platão através da sistematização da práxis dialógica de Sócrates e, desde então, permanece como fundamento de toda a pedagogia enquanto ciência prática<sup>268</sup>”. A aporia da produção do conhecimento estava posta. O conhecimento precisa ser produzido pelo educando, pois não lhe é implantado naturalmente, nem pode ser introduzido pelo educador. O que se esclarece nessa experiência é que o conhecimento é o resultado de um processo. A metáfora socrática que põe isto as claras é a da arte *maiêutica* – a arte de ser parteira.

<sup>267</sup> KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. Filosofia Prática e Pedagogia. In: DALBOSCO, A. Claudio. **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo : UPF, 2003, p. 63.

<sup>268</sup> Ibidem, p. 70.

## Interrupção do diálogo...

Tempo é a vida da morte: imperfeição.

João Guimarães Rosa – *Grande Sertão: Veredas*

No escrever desta tese, entre poesias, músicas, literatura e mitologias, muita coisa me encantou e desencantou<sup>269</sup>. Guimarães Rosa foi um dos grandes companheiros das muitas horas de solidão que vivenciei e “o que conto assim é resumo; pois, no estado do viver, as coisas vão enqueridas com muita astúcia: um dia é todo para a esperança, o seguinte para a desconsolação<sup>270</sup>”. No período de pesquisa e escrita “a gente principia as coisas, no não saber porque, e desde aí perde o poder de continuação por que a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada<sup>271</sup>”. Falando assim por “palavras tortas”, tentamos no escrever contar nossa vida que não entendemos<sup>272</sup>. Tentando entender a vida a partir da filosofia e da educação, descobri com Riobaldo que “não podendo entender a razão da vida, é que se pode ser bom jagunço<sup>273</sup>” e quem sabe bom professor. Num mundo de pressupostas homogeneidades, Riobaldo refere às diferenças de seus companheiros, num misto de ódio e admiração. A condição humana é esta: lidar com nossas idiossincrasias e limitações, nos deslocando assim de nosso egocentrismo<sup>274</sup>, para a compreensão e valorização da diferença. Isto é só um pouco do muito que a literatura pode ensinar a filosofia e a educação, fundamentalmente quando sobre elas pousamos um olhar hermenêutico. O que fica é que “qualquer narração dessas depõe em falso, porque o extenso de todo sofrido se escapole da memória (...)”<sup>275</sup>.

Na mitologia foram muitas riquezas. Trago aqui uma experiência. Sísifo<sup>276</sup> me fez parar para amar e valorizar ainda mais a vida. Com o niilismo ativo que se apossou de meu

<sup>269</sup> A literatura e o mito me mobilizaram como possibilidades de reflexões diferenciadas no sentido de manutenção de uma experiência estética na educação. Penso que fundamentalmente a literatura, será um caminho que manterei em aberto para futuras reflexões filosóficas.

<sup>270</sup> ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001, p. 426.

<sup>271</sup> Ibidem, p. 477.

<sup>272</sup> Ibidem, p. 506.

<sup>273</sup> Ibidem, p. 586.

<sup>274</sup> Alimentado pelas assertivas homogeneizantes da postura social hegemônica.

<sup>275</sup> ROSA, op. cit., p. 418.

<sup>276</sup> Contam que Egina, a filha do deus-río Esopo foi raptada por Zeus que se encantou com sua beleza. Esopo foi procurado por Sísifo, que prometeu revelar a autoria caso este fornecesse água à cidade de Corinto. Zeus ficou sabendo e enviou o deus da morte, Tânatos para levar Sísifo ao mundo subterrâneo. Porém Sísifo enganou e prendeu o enviado de Zeus. Enquanto isso ninguém na Terra podia morrer, e o reinado de Hades estava ameaçado. Ares foi enviada para libertar Tânatos, permitindo que a ordem natural fosse restabelecida. Este tentou novamente levar Sísifo ao mundo inferior, e este, fez sua esposa prometer que não iria enterrá-lo, e que exporia seu corpo no meio de uma praça pública. Quando acordou no mundo inferior disse a Hades que precisava retornar à terra para repreender sua esposa por não haver enterrado seu corpo. Caso não fossem

espírito, continuei a olhar o mundo e refletir sobre ele mantendo o encantamento com a complexidade contingencial do fenômeno vida.

Gosto desse mito pela inestimável ajuda à reflexão ética que ele presta. Sísifo, tanto pelas suas paixões quanto pela sua tortura, é descrito como o herói do absurdo. Ele desdenha os deuses, odeia a morte e ama a vida, o que acaba fazendo com que ele recebesse aquele inexprimível castigo no qual todo seu ser se esforça para executar absolutamente nada. Será realmente nada?

Vejamos a princípio do modo tradicional que contempla a condenação como um mero castigo. Este é o preço que deve ser pago pelas paixões neste mundo. Temos então um corpo esforçando-se para levantar a imensa pedra, rolá-la e empurrá-la ladeira acima eternamente. Está aí a humanidade do rosto comprimido, a face colada na pedra, o corpo massacrado escorando a rocha recoberta de terra, a segurança meramente humana das mãos cobertas de terra. Depois do longo esforço, com o objetivo atingido, Sísifo vê a rocha rolar para baixo em poucos segundos, em direção ao reino dos mortos, de onde ele terá que empurrá-la novamente em direção ao cume. O trabalho alienado, rotinizado e banalizado, por acaso não é a rocha que empurramos aqui no nosso Hades?

O trágico de nossa situação é não enxergar a tragédia. É preciso dar-se conta da situação rompendo com a cegueira da sociedade para podermos revogar nossa normalidade doentia. Não vemos a tragédia porque ela traz a radicalidade do real. Por isso Nietzsche exumou o espírito da tragédia. A cegueira inviabiliza que sejamos superiores ao nosso destino, que sejamos mais fortes que nossa pedra. Não vivemos o trágico pela esperança de prosperar. Não estamos nós todos os dias envolvidos com as mesmas tarefas? Nosso destino é menos absurdo?

Sísifo sabe a total extensão de sua miserável condição. A lucidez que deveria constituir sua tortura ao mesmo tempo coroa sua vitória. Supera seu destino pelo desprezo. Essa é a riqueza ética que entendo nos ser devolvida por Sísifo. Ele enfrenta seu castigo como consequência de seus atos. Porém, o que o liberta é o ter-se permitido querer viver. Isso o torna superior ao castigo. Vivemos o castigo de um mundo a beira do colapso ambiental, com guerras e conflitos de todas as sortes, mas para nós isto é normal. Não temos a superioridade de Sísifo. Antes não queríamos sofrer, agora já não sabemos sofrer. O sofrimento seria trágico

---

prestadas as oferendas costumeiras, ele não podia ser considerado verdadeiramente morto. Com este ardil, Sísifo conseguiu permanecer por mais algum tempo no mundo dos vivos, até que Zeus se esgotou e mandou Hermes para conduzi-lo à força ao reino das sombras. No Hades, Sísifo teve um castigo que conhecemos: foi condenado a rolar eternamente uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível.



e, quem sabe algo poderia acontecer. Mas para evitar a tragédia, já temos cientistas muito bem pagos – contradizendo centenas de pesquisas – dizendo, por exemplo, que o aquecimento global é uma mera manifestação cíclica e que não tem relação alguma com a exploração desmensurada do homem sobre o planeta. Como então superar a tragédia que não vemos?

Sísifo enfrenta um deus que veio a ele com descontentamento e com uma preferência pelo sofrimento inútil. O destino volta a ser uma questão humana, que deve ser resolvida entre os homens. Sísifo traduz isso. Seu destino pertence a ele. A rocha é como o homem que contempla seu tormento. O homem se reconhece como o mestre de seus dias. No momento sutil quando olhamos para trás em nossa vida, como Sísifo empurrando a pedra, neste modesto giro, contemplamos aquela série de ações não relacionadas que formam nosso destino. Nossas ações – o mercado, a tecnocracia, o capitalismo – criadas por nós, combinadas e sujeitas ao olhar de nossa memória, logo serão seladas por nossa morte, esse é o nosso Hades. Sísifo reconhece que está ali por ter criado esta situação. Enquanto nós mascaramos aquilo que criamos, fundamentalmente nossa cultura como algo inexorável, como algo vindo do Olimpo. Sísifo enfrentou os deuses e viveu com todas as suas forças. Assim, convencido da origem totalmente humana de tudo o que é humano, este homem permaneceu em movimento. A rocha continua rolando. O universo para ele não tem um mestre, e não parece nem estéril nem inútil. O universo é consequência do que fazemos no mundo. Nascemos num mundo marcado pela tragédia. Somos lançados nesse mundo. Precisamos ter a coragem de Sísifo de enfrentar o contingencial, o desmedido. Em cada homem e mulher que chegam ao mundo, trata-se de uma nova possibilidade. Nesse sentido o trabalho de Sísifo não é inútil. O trabalho de Sísifo é uma consequência. Sísifo sabe disso. Mas ele fez o que achava importante fazer. E o que nós temos que fazer? Resignar-se a um castigo imposto por algo que não fizemos? A repetitiva sina de Sísifo só se torna inútil se não aprendemos nada com ela. Sísifo ensina: vida são escolhas e escolhas têm consequências. Reconhecer a insuficiência ética do homem talvez seja o início de nossa tragédia, e o reconhecimento das possibilidades éticas do diálogo hermenêutico para a educação, trata-se de uma possibilidade de superação da realidade que ameaça destruir o homem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio L., Flickinger, Hans-Georg., Rohden, Luiz. (Org.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômacos**. Traduzido por Mário da Gama Kury. 3. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Traduzido por Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **ÓRGANON**: I. Categorias; II. Perì Hermenéias. Lisboa: Guimarães, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ : VOZES, 2000.

BAGNANO, N. **História de la filosofia**. Barcelona, Montaner y Simon, S.A.. 1995 (3v).

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo, Ed. Ática, 1982.

BERTI, Enrico. ¿Cómo argumentan los hermeneutas? In: VATTIMO, Gianni (compilador). **Hermenéutica y Racionalidad**. Santafé de Bogotá : Norma, 1994.

\_\_\_\_\_. **As Razões de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1998.

BLEICHER, Joseph. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

CAMPBELL, Joseph. **Isto é tu** : redimensionando a metáfora religiosa. São Paulo : LANDY, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ponto de Mutação**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

CENCI, Angelo (Org.). **Ética, Racionalidade e Modernidade**. Passo Fundo : UPF, 1996.

- CENCI, Angelo; DALBOSCO, A. Claudio; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- CERVANTES, Miguel. **Don Quijote de La Mancha**. Real Academia Española, 2004.
- CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. São Paulo: EPU, 1973.
- DALBOSCO, Claudio A. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo : UPF, 2003.
- DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**. Passo Fundo : UPF, 2004.
- DALBOSCO, Claudio A. ; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Educação e Maioridade**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo : UPF, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Feltrinelli : Milão, 1987.
- DREHER, Luís Henrique. **O Método Teológico de Friedrich Schleiermacher**. São Leopoldo: SINODAL, 1995.
- DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função heterogeneizadora. In: FORACCHI, Marialice e PEREIRA, L. (Org.). **Educação e Sociedade**: leituras de Sociologia da Educação. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.
- DUTT, Carsten. **Em conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998.
- EMPOLI, Giuliano da. **Hedonismo e Medo**: o futuro brasileiro do mundo. Porto Alegre : Sulina, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A Razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- \_\_\_\_\_. Educação é educar-se. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS**. São Leopoldo : UNISINOS, vol. 5, jan/jun, 2001.
- \_\_\_\_\_. **El inicio de la filosofía occidental**. Traducción de Ramón Alfonso Díez y M<sup>a</sup> del Carmen Blanco. Barcelona: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Elogia de la Teoría**. Traducción de Anna Poca. Barcelona: Ediciones Península, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Estética y hermenéutica**. Traducción de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Tecnos, 1998.

\_\_\_\_\_. **La Dialéctica de Hegel:** Cinco ensayos hermenéuticos. Traducción de Manuel Garrido. Madrid: Ediciones Cátedra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva – Heidegger em retrospectiva (vol. I).** Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva – A virada hermenêutica (vol. II).** Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva – Hermenêutica e a filosofia prática (vol. III).** Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva – A posição da filosofia na sociedade (vol. IV).** Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva – Encontros filosóficos (vol. V).** Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mis anos de Aprendizaje.** Tradução de Rafael Fernandez de Maruri Duque. Barcelona: Herder, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mito y razon.** Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. **O problema da consciência histórica.** Pierre Fruchon (Org.). Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plato's Dialectical Ethics:** Phenomenological Interpretations Relating to the Philebus. New York : Yale University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Quem sou eu, quem és tu?** Rio de Janeiro : EdUERJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Truth and Method.** Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York : Continuum, 2003.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método II.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método.** 4ª ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis : Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdade y método II.** Salamanca: Sígueme, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os Sofrimentos do Jovem Werther**. Porto Alegre : L&PM, 2006.

GRONDIN, Jean. **Introdução à Hermenêutica filosófica**. Tradução de Beno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

GRONDIN, Jean. **Hans-Georg Gadamer: Uma Biografia**. Barcelona : Herder, 2000.

GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica: conferencias y ensayos**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Dialética e hermenêutica: para a Crítica da Hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa : D Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid : 1987 (2v.)

\_\_\_\_\_. **O pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990.

HARTMANN, N. **A filosofia do idealismo alemão**. Lisboa : Fundação Calouste Goubenkian, 1983.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escritos pedagógicos**. México, Fundo de Cultura Economica : 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 5ª ed. 2 v. Petrópolis : Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. 6ª ed. 1 v. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre : Edipucrs, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estetização do Mundo da Vida e Sensibilização Moral**. In.: **Educação e Realidade** – v. 30, nº 2, Porto Alegre : UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Phronesis: a especificidade da compreensão moral*. In: **Revista do Programa em Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2006.

HOMERO. **Odisséia – Telemaquia (vol. I)**. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schuler. Porto Alegre : L&PM, 2007.

HOMERO. **Odisséia – Regresso (vol. II)**. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schuler. Porto Alegre : L&PM, 2007.

HOMERO. **Odisséia – Ítaca (vol. III)**. Tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schuler. Porto Alegre : L&PM, 2007.

HORKHEIMER, Max. Adorno, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba : Editora UNIMEP, 2002.

JAEGER, Werner. **Paideia**. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

KOWARZIK, W.S. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo : Brasiliense, 1988.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. Bauru, SP : EDUSC, 2001.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação Intercultural e Justiça Cultural**. São Leopoldo : Nova Harmonia, 2009.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e A Educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo : UPF, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique, ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.). **O Diálogo Ressignificando o Cotidiano Escolar**. Passo Fundo : UPF, 2004.

NEUKAMP, Elenilton. **Nietzsche, o professor**. São Leopoldo : Oikos / Nova Harmonia, 2008.

NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Crise da Razão**. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. (Coleção Os pensadores). 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Tragédia:** ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra.** 11. ed. Lisboa: Guimarães, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Ética e Racionalidade Moderna.** São Paulo : Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea.** Petrópolis, RJ : VOZES, 2001.

ORAÁ, José María Aguirre. Hans-Georg Gadamer: La Alternativa “Ontológica” Hermenêutica. In: **Cuadernos de Investigación Histórica.** Espanha: Universidad de La Rioja, 1997.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1997.

PAVIANI, Jaime. **Escrita e Linguagem em Platão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e Método em Platão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PESSOA, Fernando Antonio Nogueira. **Poesias.** Organização: Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM, 1996.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1960.

\_\_\_\_\_. **Crátilo:** diálogo sobre a justeza dos nomes. Lisboa: Sá da Costa, 1963.

\_\_\_\_\_. **Protágora.** Milano : Carlo Signorelli, 1947.

\_\_\_\_\_. **Protágoras ou os sofistas.** 2ª ed. Lisboa: Inquérito, 1950.

\_\_\_\_\_. **Fédon, Sofista e Político.** Porto Alegre : Editora Globo, 1955.

\_\_\_\_\_. **Mênon, Banquete e Fedro.** Porto Alegre : Editora Globo, 1954.

RAMIL, Vitor. **Satolep.** São Paulo : Cosac Naify, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **EDUCAÇÃO:** Da formação humana à construção do sujeito ético. In.: **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica.** São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interfaces da Hermenêutica.** Caxias do Sul, RS : EDUCS, 2008.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica Filosófica como Filosofia Prática. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia** – v. 2, n. 3. São Leopoldo : UNISINOS, 2001.

\_\_\_\_\_. Ser que pode ser compreendido é linguagem: A Ontologia Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. In: **Revista Portuguesa de Filosofia.** Tomo LVI – 543-557. Braga : Faculdade de Filosofia da U.C.P., 2000.

- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.
- ROUANET, S. Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo : Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, Boaventura de S. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Cadernos Democráticos, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Crítica da Razão Indolente**. São Paulo : Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Para uma Pedagogia do Conflito**. In: SILVA, L. H., AZEVEDI, J. C., SANTOS. E. Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre : Sulinas, 1996.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In.: **Revista Educação e Realidade**, 34(2):187-201 mai/ago. Porto Alegre : UFRGS, 2009.
- SCHNEEWIND, J.B. **Invenção da Autonomia**. São Leopoldo : Ed. UNISINOS, 2005.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Escrever**. Porto Alegre : L&PM, 2007.
- SIDEKUM, Antônio. **A Intersubjetividade em Martin Buber**. Porto Alegre : EST/UCS, 1979.
- \_\_\_\_\_, Antônio; HAHN, Paulo (Org.). **Pontes Interculturais**. São Leopoldo : Editora Nova Harmonia, 2007.
- SILVA, Neusa Vaz e. **Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural**. São Leopoldo : Nova Harmonia, 2009.
- SNELL, Bruno. **A Descoberta do Espírito: as origens do pensamento europeu na Grécia**. Lisboa : Edições 70, 2003.
- SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre : L&PM, 2008.
- TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). **Cultura e Alteridade : Confluências**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.
- VAIDERGORN, José. Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. In.: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- VATTIMO, Gianni. **Hermenéutica y Racionalidad**. Santafé de Bogotá : Norma, 1994.



\_\_\_\_\_. **Para além da interpretação:** o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1999.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)