


A EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA


THE EDUCATION THROUGH THE PATH OF PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS

LA EDUCACIÓN EN LOS SENDEROS DE LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA

Rodrigo Eder Zambam*

 <https://orcid.org/0000-0002-1201-5723>

Humberto Calloni**

 <https://orcid.org/0000-0002-4959-8088>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. A educação nas trilhas da hermenêutica filosófica. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>

Resumo: Na história da educação temos importantes correntes filosóficas que foram determinantes para a estruturação conceitual e direcionamento metodológico do que hoje entendemos por educação. Apesar de a educação não ser a preocupação primordial de Kant, há uma importante proposta de educação apresentando pistas para sua Filosofia Moral, em seu texto intitulado *Sobre a Pedagogia*. Em uma perspectiva, apresentaremos quatro conceitos que nos parecem relevantes para compreendermos sua teoria que objetiva a maioridade do ser humano como proposta central do iluminismo, a saber: disciplina, tornar-se culto, tornar-se prudente e cuidar da moralidade. Noutra leitura metodológica e conceitual, apresentaremos a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como alternativa para a educação, afastando-se da racionalidade moderna. Destacamos o conceito de linguagem que traz o sentido da experiência vivida revelando nossa finitude. Afinal, é na relação com o outro que podemos experienciar uma educação que tenha no diálogo vivo um novo fazer pedagógico para além das restrições da racionalidade moderna.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Linguagem. Racionalidade.

Abstract: In the history of education there have been important philosophical currents that were crucial to the conceptual structuring and methodological direction of what we understand today as education. Though education was not Kant's main worry, he presented an important education proposal showing clues of his Moral Philosophy in his text called *On Pedagogy*. In one perspective, we will show four concepts that seem relevant to us so we can understand his theory that aims the

“adulthood” of the human being as the central proposal of enlightenment, that is to say: discipline, becoming cultured, becoming prudent and caring about morality. In another methodological and conceptual reading, we will show Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics as an alternative for education, moving away from modern rationality. We highlight the concept of language that means the lived experience revealing our finitude. After all, it is in our relationship with the other that we can experience an education that has a new pedagogical *praxis* in the actual dialogue, further beyond the restrictions of modern rationality.

Keywords: Dialogue. Education. Language. Rationality.

Resumen: En la historia de la educación tenemos importantes corrientes filosóficas que fueron determinantes para la estructuración conceptual y la dirección metodológica de lo que hoy entendemos por educación. A pesar de que la educación no es la preocupación primordial de Kant, hay una importante propuesta de educación presentando pistas para su Filosofía Moral, en su texto titulado *Sobre la Pedagogía*. En una perspectiva, presentaremos cuatro conceptos que nos parecen relevantes para comprender su teoría que objetiva la “mayoría” del ser humano como propuesta central del iluminismo, a saber: disciplina, convertirse en culto, hacerse prudente y cuidar de la moralidad. En otra lectura metodológica y conceptual, presentaremos la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como alternativa a la educación, alejándose de la racionalidad moderna. Destacamos el concepto de lenguaje que trae el sentido de la experiencia vivida revelando nuestra finitud. Después de todo, es en la relación con el otro que

podemos experimentar una educación que tiene en el diálogo vivo un nuevo hacer pedagógico más allá de las restricciones de la racionalidad moderna.

Palabras clave: Diálogo. Educación. Lenguaje. Racionalidad.

Introdução

A educação tradicional objetiva tornar o ser humano autônomo, que saia de uma condição de minoridade para uma condição de maioridade. O homem, sujeito dotado de razão, é capaz de dominar e de desvendar muitos mistérios presentes na natureza. É a tão sonhada conquista da liberdade, objetivo base da Filosofia Iluminista. Hipótese que embasa a postura antropocêntrica característica da educação moderna que tem sua gênese com a filosofia grega e torna-se a essência da educação burguesa que rasga os séculos de nossa história. O que vem corroborar com tais prerrogativas no campo pedagógico e filosófico é o avanço das conquistas científicas com a centralidade do método científico como referência de verdade. Tais objetivos estão presentes em pensadores como Descartes, Kant, Bacon e outros que visualizam a educação enquanto base para tais objetivos.

Partindo de outra base teórica, a hermenêutica contemporânea, presente em Heidegger e Gadamer, nos possibilita apresentar uma nova percepção que pretende abandonar o rigor metodológico da moderna filosofia da consciência. Tal objetivo fundamenta-se na educação enquanto acontecimento que vê no diálogo hermenêutico a possibilidade de fazer a educação como projeto, que se realiza no diálogo enquanto experiência hermenêutica. Tal proposta não se fundamenta no rigor metodológico estabelecido pela modernidade, mas na condição ontológica-existencial presente na *facticidade* humana. A condição revela a finitude do ser humano; expõe as limitações e a necessidade da autocompreensão que se dá pela capacidade de interpretarmos e dialogarmos com o outro. Neste ponto é que defendemos a Educação como centro do processo de experiência questionadora e provocadora de novos horizontes de compreensão. Não é uma educação tecnicista, mas dialógica que expõe os preconceitos dos envolvidos e torna possível a ampliação para novas possibilidades e novos caminhos reflexivos com o intuito de debater os problemas socioambientais, os problemas pedagógicos e a necessidade da reflexão ética enquanto autoavaliação.

Partindo desse recorte teórico, dividiremos nosso texto da seguinte forma: na primeira parte abordaremos alguns conceitos da educação tradicional presentes na pedagogia de Kant (1724-1804) como um dos representantes da proposta moderna de educação. Na segunda parte apresentaremos rapidamente a crise da modernidade enquanto

* Doutor em Educação Ambiental pelo PPGA/FURG. Professor de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade (GEC/CNPq/FURG).
E-mail: rodrigozambam@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRGS). Professor titular de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Complexidade (GEC/CNPq/FURG).
E-mail: hcalloni@mikrus.com.br

proposta de educação e de sociedade. Por último, uma nova leitura para a educação a partir da hermenêutica filosófica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer.

Traços da educação no projeto da modernidade

O século XVIII foi fecundo para o debate dos fundamentos da educação considerado por muitos o século pedagógico que tinha seu principal alicerce a razão como guia para a superação dos próprios desejos naturais na busca de ações virtuosas. A educação buscava sua orientação na base do projeto iluminista de conduzir o homem a um ideal que fosse virtuoso e alcançasse o ápice das capacidades humanas abandonando os desvios provocados pelos desejos irracionais. A educação tinha também o papel de produzir uma pessoa virtuosa. Em John Locke (1632-1704), um dos representantes da filosofia moderna, em seu conhecido texto *Ensaio acerca do entendimento humano* sustentou a imagem da inexistência de ideias inatas sendo a mente humana semelhante a uma folha de papel em branco. As experiências empíricas aliadas à educação tem a função de desenvolver as ideias na mente humana. Tal postura afastou-se da concepção platônica de educação onde as ideias eram inatas e bastavam ser lembradas a partir da teoria da reminiscência. Em Locke, as experiências empíricas são a origem de todas as ideias.

Kant¹ pensa a educação com vistas à superação da condição de minoridade. Segundo afirma “(...) o esclarecimento dar-se-ia com a maioria intelectual e crítica superando o estado natural e social imposto pelas condições externas”. (FÁVERO, 2003, p. 14). Ao introduzir o texto “Sobre a pedagogia”, diz que “(...) o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato) a disciplina e a instrução com a formação”. (KANT, 1999, p. 11) A educação postula como fator decisivo direcionando o homem a um estado esclarecido distanciando-se das condições naturais que o prendem a um estado de selvageria. Submeter o homem à disciplina torna-se fundamental para alcançar o esclarecimento que os demais animais não alcançam por agirem instintivamente. Inda segundo o autor “[...] a disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais.” (KANT, 1999, p. 12).

Nos escritos de Kant sobre educação, temos uma visão muito cristalina de educação, a saber: formar o ser humano, direcioná-lo para o caminho da maioria, da emancipação livrando-o das amarras restritivas do estado natural e social. A razão é colocada como condição necessária para uma postura disciplinar que possibilita o polimento

¹ “Kant (...) não foi um pedagogo, e o que ele escreveu sobre pedagogia deveu-se a razões de exigências acadêmicas, uma vez que o sistema universitário alemão da época exigia de parte de alguns de seus professores que, mesmo não sendo pedagogos, oferecessem, esporadicamente, cursos sobre pedagogia. Os escritos *Über Pädagogik* (Sobre a Pedagogia) de Kant são resultados dessas exigências, mas isso não o impediu de tratar a pedagogia no contexto de sua filosofia sistemática, inserindo-a, claramente, no interior de sua filosofia prática.” (DALBOSCO, 2003, p. 49).

(KANT, 1999) e a formação necessária do homem. Deve impedir a inclinação para o desenvolvimento da liberdade natural que o prende ao estado bruto. Esta é a função da educação kantiana.

Para corroborar as ideias expostas, Kant destaca quatro conceitos fundamentais que devem ser seguidos pelo homem na educação como fins para sua formação e instrução moral. São eles: a) ser disciplinado; b) tornar-se culto; c) tornar-se prudente e d) cuidar da moralização.

a) “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12). Evita as inclinações naturais, a liberdade instintiva que desvia o homem da humanidade, seu verdadeiro destino. Ela é “puramente negativa por ser o tratamento através do qual se tira o homem de sua selvageria” (1999, p. 12-13). É uma postura castradora dos instintos naturais. Assusta muitos leitores pela postura radical de sua pedagogia por perceber nas inclinações naturais e espontâneas do ser humano, o desvio de sua humanidade caindo na selvageria. A disciplina tem que lapidar o homem submetendo-o “às leis da humanidade”. A instrução, “é a parte positiva da educação.” (1999, p. 13). A disciplina deve começar cedo pela dificuldade de mudança depois de adulto, pela tendência em seguirem os “seus caprichos”. Por isso, através da disciplina, o homem deve “submeter-se aos preceitos da razão” (1999, p. 13-14). Guiado pela razão, evita-se a selvageria, as inclinações próprias dos homens que não passaram pelo *crivo da razão*. Faz parte da formação do homem a “disciplina e a instrução” (1999, p. 14) para evitar a tendência à animalidade. Por isso, a disciplina é tão importante na compreensão de educação em Kant por ser um direcionamento da razão para a superação das inclinações naturais, no direcionamento da liberdade em prol da formação humana e quer dizer “procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (1999, p. 25).

b) A instrução é o processo de tornar-se culto que é definida por Kant como sendo a cultura. Conforme afirma “[...] a cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (1999, p. 25-26). Instruir o homem torna-se a parte positiva da educação e corroborar com o projeto kantiano de aperfeiçoamento moral que é o fim último da ação pedagógica. Essa é a concepção moderna de educação que mira um ideal

de sociedade e vê na instrução como sendo a “parte positiva da educação” (1999, p. 13) e o instrumento para alcançar a educação moral.

- c) Tornar-se prudente. A educação deve cuidar para que o homem “[...] permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência” (1999, p. 26). A isto Kant chama de “civilidade”. Requer modos corteses, de gentileza para nos servir dos outros para nossos fins (p. 26).
- d) Cuidar da moralização. Neste propósito, percebemos o caráter universal da teoria de Kant. Vejamos o que nos diz: “[...] na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (1999, p. 26).

A pedagogia de Kant tem relação direta com sua Filosofia Moral. É um dos pilares que leva o ser humano a ações a partir de escolhas racionais, ou seja, sem as inclinações intempestivas dos desejos naturais. É a postura iluminista sendo a guia para que o homem não corra riscos de desviar de seu projeto de obediência à lei moral. Como nos coloca Dalbosco (2003, p. 49-50):

O fim último da ação pedagógica é a educação moral, a qual deve ser perseguida por etapas, respeitando a idade e as condições do educando, a começar pela etapa da disciplina, onde a criança constrói progressivamente, sua integração social.

Portanto, é um projeto com as características da racionalidade kantiana que se encontra mergulhada nos ideais iluministas. Seguindo as trilhas da disciplina, da cultura, da prudência visando o agir moral. Recorrer cedo à educação evita que o homem enverede pelos caminhos das inclinações naturais. “Ora, e esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos”. (KANT, 1999, p. 13) Seguir os “preceitos da razão” é a condição básica para o ideal burguês de educação projetado por Kant descartando os desvios selvagens da natureza humana.

Haja vista a complexidade da teoria kantiana, pensamos ser suficiente este rápido recorte de sua proposta pedagógica com o objetivo de localizar o leitor em nosso objetivo de uma educação com bases hermenêuticas. Na sequência, destacaremos alguns conceitos da crise da modernidade centrando esforços nas questões pedagógicas.

A crise da modernidade

A soberania da razão proporcionada pelo advento da modernidade deposita no sujeito dotado de racionalidade, a capacidade para a sua emancipação e um agir ético a partir do respeito racional à Lei Universal que Kant chama de lei moral. Chegar à maioridade é o grande objetivo do projeto kantiano abandonando qualquer tutela que possa vir a impedir seus objetivos. Numa clara crítica a Rousseau², o estado de natureza deve ser superado se quisermos alcançar o cume do ideal racional. Deposita-se na subjetividade a construção de um sujeito autônomo, livre e capaz de superar as amarras das condições naturais alcançando sua maioridade. A vida humana deposita seus sentidos na liberdade enquanto autonomia do sujeito capaz de refletir, de conhecer, de explorar novos horizontes; tem a pretensão da efetivação do ideal de uma civilização da razão na busca pelo sentido da vida liberto dos desvios históricos presentes na metafísica antiga. Assim, “(...) o homem não se entende mais inserido num todo maior, que, heteronomamente, lhe fornece o sentido de sua vida, mas ele mesmo é *fonte de sentido* de qualquer todo”. (OLIVEIRA, 1993, p. 72)

Livre das inclinações que o desvia de seu objetivo rumo à maioridade, o homem moderno constrói seu próprio sentido.

Para Kant, a modernidade tem uma *significação histórico-universal*: a humanidade tem, de agora em diante, a possibilidade de atingir a maioridade pelo *uso público da razão*, que permitiria a efetivação da emancipação humana pelo afastamento de todas as tutelas, em qualquer ordem da vida humana, que impediam o homem de chegar à idade adulta. (OLIVEIRA, 1993, p. 71-72).

As pretensões kantianas que representam, com suas peculiaridades, os objetivos da modernidade realmente conseguem atingir os objetivos propostos? Temos no homem adulto, colocado por Kant, seu amadurecimento moral capaz de usufruir de sua liberdade com total responsabilidade ética? Nossa situação epocal parece-nos mostrar um caminho contraditório, disperso do almejado por nossa civilização. Arriscamo-nos dizer que o almejado originalmente tornou-se uma ilusão ao identificarmos na crise socioambiental presente na sociedade hodierna, com a autoinstrumentalização do próprio ser humano, o fracasso do caminho idealizado pelo projeto moderno. Quando falamos em instrumentalização referimo-nos ao ideal de objetivação pretendido pelo advento da ciência. Este ideal

² “Rousseau, no entender de Kant, não percebeu que o problema da sociedade atual é a deficiência de formação moral e não a corrupção do estado de natureza. ‘Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ainda não é a verdadeira moralidade. [...] E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, no qual não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída’ (p.28). É preciso, pois, por um lado, disciplinar e, por outro, moralizar os indivíduos.” (GIOLO, 2003, p. 145).

conduziu as manifestações teóricas a adotarem um único objetivo de verdade, a saber: o critério de comprovação objetiva das ciências particulares. Tudo o que se encontra fora deste paradigma, não é considerado conhecimento no sentido científico. É o domínio da natureza externa objetivada e uma natureza interna reprimida (Cf. OLIVEIRA, 1993). Aqui se encontra o ápice da racionalidade moderna e a base de sua crise.

A radicalização da racionalidade moderna visando um único método capaz de conduzir a verdade exclui qualquer outro tipo de debate. “Na modernidade, toda a racionalidade – o direito, a moral, a arte, a ciência – foi submetida aos *ditames da racionalidade instrumental*”. (OLIVEIRA, 1993, p. 78) Temos um domínio de todas as áreas do conhecimento pela racionalidade moderna. Há uma instrumentalização dos objetos externos ao ser humano acarretando na instrumentalização do próprio ser humano. O logocentrismo se coloca como caminho viável acarretando na tecnificação da vida, no ceticismo ético. Assim, há uma redução de todos os problemas morais a um problema de ordem técnica ao se adotar a razão instrumental. São as críticas feitas por Horkheimer e Adorno onde a razão está assimilada ao poder (Cf. OLIVEIRA, 1993). Devemos ter uma atenção acentuada no processo pedagógico de nossa população ao detectarmos que as escolhas e as interferências feitas pelo ser humano no universo baseiam-se, basicamente, em critérios técnicos objetivando o avanço econômico em detrimento aos avanços socioambientais e as escolhas com critérios éticos. Há uma crise ética onde esta foi engolida pela necessidade nefasta do desenvolvimento econômico que têm suas bases teóricas na proposta moderna de sociedade.

Ao destacarmos a pedagogia kantiana, percebermos a disciplina como um dos critérios para atingir a maioria e o agir moral. Almeja-se, com o iluminismo, a substituição de uma sociedade amparada pela postura teocêntrica, presa às tradições metafísicas, para uma sociedade onde o homem é o próprio criador. Flickinger (2010, p. 26) afirma que “[...] o homem passou a assumir o mundo como um produto de sua própria atividade. Ele começou a reconhecê-lo como construção sua”. Este caminho conduz a humanidade a adotar uma única verdade fundamentada na *Razão* como condição de possibilidade para tal acontecimento. Com isso, o sujeito transcendental coloca-se como centro dos critérios de conquista da liberdade e da autonomia.

A conquista desse *status* pela sociedade liberal-burguesa revela duas questões importantes: a conquista da liberdade com a autonomia da razão humana e o papel do ser humano como criador de seu próprio

mundo (FLICKINGER, 2010). São questões relevantes ao levarmos em conta o destaque feito anteriormente sobre o ceticismo ético e os critérios objetivos adotados pelas escolhas humanas. Ora, se estes são os princípios de verdade da sociedade moderna, a conquista de nossa liberdade objetivada pela modernidade revela sérios problemas. É o que Flickinger (2010) denomina de *pesadelo da liberdade*. A conquista da liberdade como um dos critérios da maioria exige responsabilidade. Mas o ser humano como o novo criador será responsável?

Sem referencial para responsabilizar outro alguém pela situação no mundo, pela miséria e pelos rumos que a sociedade tomou, a conquista da liberdade veio transformando-se, também, na obrigação de manejar a própria vida. A conquista da liberdade significa, ao mesmo tempo, um *pesadelo*. (FLICKINGER, 2010, p. 29).

As palavras de Flickinger revelam a visão míope de liberdade, de autonomia presente na racionalidade moderna. A partir do momento em que nos libertamos da condição de dependência externa e assumimos a condição de liberdade, esquece-se um conceito fundamental para o agir ético: a responsabilidade. O ser humano é obrigado a *manejar sua própria vida*. Tal condição é muito importante, afinal, não podemos defender a condição de alienação, de determinismo, pois advogaríamos contra a compreensão de uma educação problematizadora. O que questionamos, e é o que revela a crise da modernidade, é justamente o que foi feito com a autonomia conquistada com o iluminismo. O modelo tecnicista adotado pela ciência natural com o conhecimento objetivo como condição de verdade, influencia as ciências humanas e sociais a seguirem o mesmo caminho. A conquista da autonomia e de sua autoafirmação desemboca na objetivação de seu campo de pesquisa correndo o risco de se auto-objetificar. Ocorre a objetivação da natureza externa definida por Gadamer (1983) de *tecnificação da natureza*³ e a objetivação do próprio ser humano.

Há uma tendência à planificação de nossa educação adotando-se um único caminho possível. Isso é perigoso! Um ideal de ser humano já pensado por Platão, a ideia de um caminho para se chegar a maioria proposto por Kant; as amarras de uma educação tecnicista fruto da concepção moderna de ciência e que insiste em prevalecer na formação de nossos jovens. Estas correntes teóricas limitam os caminhos para novas formas de ver a educação. Parece-nos relevante propormos questionamentos sobre estas certezas problematizando a ideia de um sujeito soberano,

3 “A tecnificação da natureza e do mundo natural, em torno, se encontra sob o título de racionalização, desencantamento, desmitologização, eliminação de correspondências antropológicas apressadas. Finalmente, a rentabilidade econômica, um novo motor de uma transformação incessante em nossa civilização – e isto caracteriza a maturidade, ou, caso se queira, a crise de nossa civilização – se converte em um poder social, cada vez mais forte. Só no século XX é determinado através da técnica de uma maneira nova, na medida em que lentamente se processa a passagem do poder técnico do domínio das forças naturais para a vida social. Isto estava demorando”. (GADAMER, 1983, p. 43).

transcendental fundamentado na autonomia incondicional da razão. Para isso, propomos uma leitura a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer. É o que apresentaremos na sequência.

Educação hermenêutica

A hermenêutica contemporânea aqui representada por Gadamer vem como proposta de oposição à postura tradicional de conhecimento estruturada na relação sujeito-objeto presente na filosofia moderna. A hermenêutica filosófica quer pensar a interpretação para além da relação de investigação de textos como se apresenta na exegese com os estudos teológicos ou na hermenêutica jurídica. O sujeito não é mais visto de forma absoluta na interpretação de um texto. Há uma inversão na relação que ocorria anteriormente: “[...] em vez de definir a relação ao texto, vemo-nos por ele instigados a reagir ao seu desafio” (FLICKINGER, 2010, p. 35). O texto é carregado de sentido e nos provoca, vem ao nosso encontro e nos desacomoda, questiona nossas convicções e nos desafia a compreendermos um mundo (do texto) que nos é estranho. Este movimento, não mais unilateral, mas de vai e vem de sentidos. Apresenta-se como novidade contrapondo-se à postura da educação tradicional que foi influenciada pela racionalidade instrumental gerando a crise da modernidade. O texto não é mais visto como mero objeto, mas como um mundo de sentido que se abre. Colocamos aqui a tarefa *maiêutica* como relação de interpretação do texto. Esta tem algo a nos oferecer e cabe a nós termos uma relação de abertura, de perguntar para que este nos diga algo. A pergunta feita de forma adequada, abre um horizonte de possibilidade de respostas enriquecendo a reflexão. Por isso a importância de se fazer uma boa pergunta para que esta proporcione um diálogo produtivo.

Com esta nova perspectiva de compreensão da hermenêutica, Heidegger com sua hermenêutica do *Dasein* coloca o ser humano inserido no tempo e desta condição é impossível se libertar. É marcado pela condição finita de pertencimento a uma temporalidade e uma historicidade. É envolvido por sua condição existencial sendo ela que propicia sua compreensão. Ocorre uma ruptura com a proposta anterior de sujeito transcendental, dominador presente na filosofia moderna. “Dessa maneira, o homem perde sua exclusividade de sujeito e soberano perante o mundo e a natureza, vendo-se levado a reconhecer a intransponibilidade de um horizonte que lhe precede e o envolve” (FLICKINGER, 2010, p. 38). Com a influência de seu mestre, Gadamer propõe a hermenêutica filosófica.

Queremos trazer à tona alguns conceitos centrais da posição gadameriana que contribuem para compreendermos a educação que tem como base a experiência hermenêutica. Sem possibilidade de detalhar, neste momento, todos os conceitos do rico debate feito por Gadamer, desenvolveremos alguns que, no nosso entender, contribuem para o objetivo do texto. Iniciamos com algumas questões acerca da incapacidade para o diálogo detectada em um texto de 1972 que nos parece atual para debatermos a educação.

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública? (GADAMER, 2004b, p. 207)⁴.

Quem já fez a experiência de propor um diálogo em sala de aula, sabe do desafio que é obter um retorno por parte dos estudantes. Seja na educação básica ou no ensino superior, parece cada vez mais desafiador fazer com que o diálogo aconteça, ou seja, que os estudantes participem de forma efetiva reagindo aos questionamentos e propondo perguntas que levem os demais a dialogarem. Será “culpa” dos estudantes ou de uma proposta de ensino enraizada na educação “bancária” que descarta a autonomia e a criatividade do estudante? Ver a educação como reprodutora de um ideal de humanidade a serviço de uma sociedade pragmática, utilitarista tendo o ser humano como “sujeito dominador” de nossa Mãe Terra não estaria contribuindo para o monólogo na educação?

Ocupar-nos-emos, na sequência, com estas questões como pano de fundo de nossa reflexão buscando possíveis respostas e proposições para a educação. Como segundo ponto a ser destacado é o que Flickinger (2010) chama de *despotencialização do sujeito dominador*. Com a hermenêutica filosófica, o sujeito transcendental da filosofia moderna é questionado colocando o ser humano como sujeito à história, à linguagem. Revela-o como finito destronando-o de sua posição absoluta. O ser humano não pode mais ser pensado nos moldes da filosofia kantiana destacada anteriormente. “Cada um de nós tem de tomar consciência de

4 A paginação usada está de acordo com a obra original *Wahrheit und Methode II*. Quando usamos GADAMER, 2004a, segue a paginação original *Wahrheit und Methode*.

si, fazendo parte da história e da linguagem que nos permitem entrar no mundo. Heidegger chegou a usar a metáfora da linguagem como ‘casa por nós habitada.’” (FLICKINGER, 2010, p. 38). Portanto, a ideia que perpassa a filosofia moderna de que o sujeito que domina o objeto e este está disponível para ser conhecido não pode ser utilizado para a hermenêutica filosófica. Restringindo-nos à linguagem, esta não é mais possuída. Pelo contrário: nós é que somos envolvidos, somos dependentes desde sempre da linguagem. Ela faz parte de nossa condição existencial e é a partir dela que nos constituímos.

Para compreendermos melhor esta complexa proposta, vamos analisar nosso terceiro destaque: o conceito linguagem. Pode ser traduzida do termo grego *logos*. Retomando Aristóteles, Gadamer (2004b) nos diz que o filósofo grego coloca o homem como um animal racional, o ser vivo racional que possui *logos*. Na sequência nos diz que *logos* “significa também e sobretudo: linguagem” (GADAMER, 2004b, p. 146). Gadamer revela ter aprendido de Heidegger que a famosa expressão de Aristóteles não é animal racional, mas sim “ser que tem linguagem”. Gadamer não pensa a linguagem como mera estrutura gramatical ou estando presa à lógica locucionária da filosofia ocidental; vai além da linguagem enquanto convenção⁵. Todas as manifestações linguísticas presentes na gramática, na arte, na literatura, etc têm sua vitalidade no “(...) intercâmbio vivo entre os seus interlocutores. A linguagem apenas se dá no diálogo” (GADAMER, 2004b, p. 207). A linguagem não é um mero *instrumento*, uma *ferramenta* que é usada e descartada. Pelo contrário, ela se dá pela nossa condição existencial. É na experiência hermenêutica que, desde sempre, nos constituímos enquanto seres de linguagem. Revela nossa finitude. Conforme Gadamer, a linguagem é acontecimento, especulação e abertura.

A linguagem é acontecimento porque traz à palavra o sentido da experiência vivida, não como algo preexistente que simplesmente é trazido ao conhecimento, mas como algo novo que se descobre na própria articulação linguística. O sentido do acontecimento como *evento* significa que a linguagem é centro originário do sentido manifesto e não apenas meio designador de um sentido já dado. O evento vai se constituindo enquanto está acontecendo; o acontecimento, enquanto se dá, também se perde, quando se manifesta, já se oculta; por isso a linguagem nunca será mero objeto de manipulação, pois jamais está à inteira disposição de um sujeito. A linguagem é o ser que se compreende e não o ser que se possui. (ALMEIDA, 2002, p. 286).

5 Não é o objetivo do texto aprofundar este conceito. Sugerimos o importante estudo feito em Verdade e Método I e destacamos a seguinte passagem: “O *Crátilo* de Platão discute duas teorias que procuram determinar, por caminhos diversos, a relação entre palavra e coisa. A teoria convencionalista vê a única fonte de significado das palavras na univocidade do uso de linguagem alcançada por convenção e exercício. A teoria contrária defende uma coincidência natural entre palavra e coisa designada pelo conceito da correção (*orthotés*).” (GADAMER, 2004a, p. 410).

É ilusório acharmos que teremos um domínio da linguagem, uma compreensão plena. Esta se dá a partir de nossa condição existencial, ou seja, de nossa relação com o todo que nos constitui. As palavras utilizadas revelam o sentido da experiência vivida pelo ser humano. Nelas está contida a marca da experiência que revela as angústias, as dores, as alegrias, a possibilidade de novos conhecimentos. Não surgem de forma artificial, mas fazem parte da experiência ontológica e revela o verdadeiro sentido da compreensão. Por isso que é falha a tentativa de se dominar a linguagem como um simples instrumento ou descobrir qual foi a primeira palavra proferida ou a linguagem original da humanidade. Não existe um marco zero da linguagem, um momento histórico que podemos afirmar categoricamente o início da linguagem. É na experiência que a linguagem se dá, nas relações enquanto *acontecimento* que conhecemos o mundo e damos sentido ao que é proferido. “[...] em todo o conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem. É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios” (GADAMER, 2004b, p. 149). Não existe uma receita, uma infinidade de instrumentos que são apresentados à criança para ser iniciada na fala, mas ela vai adquirindo a familiaridade do mundo conforme ele se apresenta. Por isso que, desde sempre, somos tomados pela linguagem. Na linguagem a experiência se dá revelando seu caráter ontológico. Como coloca Gadamer: “Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo” (2004a, p. 447).

Como exemplo podemos pensar na aprendizagem da linguagem por parte das crianças. É um mundo de possibilidades que se apresenta e elas buscam explorar. Quanto maior for o estímulo, maior será a curiosidade e as possibilidades que se abrem para compreender novos sentidos. O horizonte de possibilidades de interpretação de uma palavra apresenta um leque infinito de compreensões mostrando a incapacidade para o seu domínio. A ilusão do domínio de sentido nos escapa como a água por entre nossos dedos. Ao invés de nós dominarmos a linguagem, as palavras revelam uma infinidade de significados e as dificuldades para serem compreendidas. “Assim, as crianças começam a habitar a ‘casa’ da linguagem, que, aos adultos, parece ser bem construída.” (FLICKINGER, 2010, p. 39).

Um quarto ponto que gostaríamos de destacar da hermenêutica filosófica é a relação com o outro. O outro é que possui um mundo de sentido oculto e os seus questionamentos e as suas colocações nos desafiam; este mundo que se apresenta é intransponível, não pode ser objetivado

e é justamente esta dimensão que o torna importante para a hermenêutica. Para termos uma autêntica experiência hermenêutica com o outro, temos que estar abertos a escutá-lo.

Diferentemente da educação tradicional que prioriza o ver como principal meio de acesso ao conhecimento, a educação hermenêutica necessita que os participantes estejam dispostos a escutar. Com a primazia do ver presente na ciência moderna, a dimensão do escutar se perdeu. A relação vertical da educação tradicional aboliu a necessidade de escutar o outro e fazer desta experiência uma dimensão pedagógica.

Gadamer, influenciado pela *maiêutica* socrática, resgata esta dimensão na sua hermenêutica. Quem conhece minimamente os diálogos platônicos percebe que sua pedagogia é da pergunta como postura para levar o outro a desenvolver seus próprios questionamentos. É o ato de auxiliar e contribuir com o parto do conhecimento. Estar em contato com o outro expõe os limites dos nossos argumentos e, necessita de uma postura ética de respeito para com o outro no momento em que nos dispomos a escutá-lo e a colocar no *jogo* dialógico nossos argumentos.

Todo o jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo, se assenhora do jogador. Mesmo quando se trata de jogos em que se procura realizar tarefas que alguém impõe a si mesmo, o atrativo do jogo é o risco de saber se ‘vai’, se ‘conseguirá’ e se ‘voltará a conseguir’. Quem tenta dessa maneira é, na verdade, o tentado. Justamente essas experiências em que há apenas um único jogador demonstram que o verdadeiro sujeito do jogo não é o jogador mas o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém nele. (GADAMER, 2004a, p. 112).

Assim, a abertura para o diálogo é de suma importância para a educação hermenêutica. É no diálogo⁶ com o outro que nossos preconceitos serão questionados e nossa compreensão é ampliada. É o que Gadamer chama de *fusão dos mundos de sentido*. É o nosso mundo enquanto linguagem que se faz presente no jogo dialógico que proporciona a “experiência negativa”, capaz de nos desestabilizar e exigir a revisão de nossos argumentos. Não será uma experiência positiva de confirmação do já sabido, mas de novidade, de surpresa que exigirá dos participantes a abertura para o *jogo*.

A educação fundamentada na experiência hermenêutica se dá pelo diálogo e enquanto *evento* pedagógico

6 “Com Heidegger e Gadamer, desde Platão, podemos dizer que *filosofia é diálogo*, pois no diálogo e através do diálogo experimentamos a temporalidade, a abertura, o projeto que marcam a radical experiência humana da finitude e definem o próprio homem como *tarefa*. Pelo diálogo se efetiva a busca ininterrupta da filosofia, que em Platão é definida como um vir-a-ser contínuo” (ALMEIDA, 2002, p. 184-185).

revelando nossa finitude. Não existe um término do diálogo, pois sempre fica algo de não dito quando nos dispomos a participar. Esta é a riqueza, a fecundidade de se fazer da educação um acontecer dialógico. Podemos sempre retomar a discussão e outro entendimento pode surgir para auxiliar na compreensão. Como destacamos acima: a relação com o outro é a principal característica para que algo que não tínhamos compreendido anteriormente se apresente como possibilidade.

Considerações finais

A educação aqui apresentada só ocorre no diálogo. É uma proposta que se diferencia da apresentada por Kant. É neste exercício que é possível o questionamento e a visão ampla a partir de outras concepções presente nos demais participantes. Se tivermos uma postura tradicional, esta experiência inviabiliza-se. Para apreender, é necessário aceitar os desafios colocados pelo outro, respondendo às perguntas presente em seu raciocínio. Parafraseando Gadamer, a educação pertence à esfera do “nós” e não a esfera do “eu”⁷. Estar aberto a outras concepções teóricas e os professores estarem dispostos a proporcionar estas experiências aos seus alunos demonstra a sua responsabilidade ética com a educação. Para isso, desarmar-se da postura conservadora e estar aberto a correr o risco de ser questionado sabendo que este questionar fará parte da experiência dialógica de colocar os preconceitos à prova tendo a possibilidade de serem revistos e modificados. Esta é uma das grandes contribuições de se propor uma educação hermenêutica.

Neste sentido, apresentamos uma proposta de educação a partir do referencial teórico da hermenêutica filosófica assumindo que a educação ocorre ao filosofar e isto é possível no movimento dialógico enquanto linguagem. É na experiência do perguntar e do ser perguntado, do escutar e ser escutado que temos as condições de rever nossas convicções e fazemos nossa autoavaliação enquanto seres humanos responsáveis por nossas ações. Não é a maioria iluminista que garante o agir moral, mas a disposição de propormos uma educação problematizadora que visualize no movimento dialógico a tentativa de se pensar constantemente ações que tenham o diálogo como base do fazer pedagógico. “Só é possível filosofar na e por meio da linguagem cujo emprego ‘não é de modo algum como o uso de algo. Vivemos em uma linguagem como em um elemento, como o peixe na água.’” (ROHDEN, 2002, p. 180). Que possamos fazer de nossa educação um verdadeiro jogo dialógico onde o perguntar filosófico seja o impulso para ampliarmos nossos horizontes de sentido com o

7 Gadamer diz que o falar não pertence à esfera do “eu”, mas a esfera do “nós” (Cf. GADAMER, 2004b, p. 150).

outro buscando alternativas para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ALMEIDA, Custódio L.S. **Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel**. Porto Alegre: Edipuc, 2002.

DALBOSCO, Claudio A. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In. FÁVERO, Altair A; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

FÁVERO, Altair A. Racionalidade e educação numa perspectiva habermasiana. In. FÁVERO, Altair A; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (ORG.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

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

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2004b.

GIOLO, Jaime. A pedagogia em Kant. In. FÁVERO, Altair A; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (ORG.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

KANT, Immanuel. Trad. Francisco Cock Fontanella. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

Recebido em: 22-02-2019

Aceito em: 07-05-2020

Publicado em: 22-05-2020