

Leonir Dal Mago

GADAMER:
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Dr. Astor Antônio Diehl.

Passo Fundo

2009

Sou grato

A todos que souberam compreender, no sentido hermenêutico-gadameriano, meus momentos de dificuldades, de cansaço, de ausência e das faltas de presença e de atenção, especialmente:

A Deus, pela vida que recebi e desfruto.

Aos pais, Maria e Itelvino, e familiares, que, mesmo a distância, nunca mediram o apoio e o incentivo.

À namorada, Maira, que a distância não impediu de me apoiar de forma incondicional e por compreender minha ausência.

Aos amigos e aos colegas de trabalho e de curso, pelos momentos vividos juntos, pelo apoio e pela compreensão nas ausências.

Aos professores do curso, especialmente ao orientador, professor Astor Antônio Diehl, pelos ensinamentos construídos junto, pela orientação e compreensão.

Aos professores Amarildo Luiz Trevisan, Cláudio Almir Dalbosco e Eldon Henrique Mühl, pelas leituras, contribuições e sugestões ao elaborar este texto.

À professora Maria Emilse Lucatelli, pela gentileza e presteza na revisão do texto.

Especialmente, aos professores Telmo Marcon, Neiva Ignês Grando, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Cláudio Almir Dalbosco, Astor Antônio Diehl e Maria Tereza Friedrich, que, no momento em que não tive mais condições de continuar este curso se empenharam, muito além de suas funções, restabelecendo as condições e abrindo portas para o diálogo onde parecia ser impossível abri-las. Sem este ato de grande generosidade a conclusão deste curso não teria sido possível.

A todos meu sincero muito obrigado.

O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro.

Hans-Georg Gadamer

RESUMO

O presente estudo realiza uma reflexão sobre as possibilidades de fundamentação da hermenêutica filosófica para o campo educacional com base numa pesquisa bibliográfica. Primeiramente, investiga a historicidade da hermenêutica, partindo da mitologia grega até as contemporâneas concepções, reverenciando as contribuições dos quatro grandes pensadores da hermenêutica moderna: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e Gadamer. Para nortear o estudo e investigar a relação da hermenêutica com a ciência, pontuando o surgimento, o predomínio e a crise do pensamento científico com o iluminismo e o positivismo, é tomada a obra mestra de Gadamer *Verdade e método*. A seguir, analisa algumas das novas concepções de ciência na contemporaneidade e, com um breve relato, apresenta as principais discussões e críticas à hermenêutica filosófica de Gadamer e à sua obra após ser publicada em 1960. Para isso, são considerados os autores Betti, Habermas, Ricoeur, Vattimo, Rorty e Derrida como pensadores que sucederam a Gadamer e que se ocuparam com questões hermenêuticas. O detalhamento da obra *Verdade e método* é desenvolvido tomando por base as três grandes divisões da obra. Após uma rápida análise da temática da arte, o estudo investiga as ciências do espírito e a questão da linguagem, reconhecendo que as três revelam experiências de verdade que fogem dos padrões metodológicos da ciência positivista. Neste sentido, identifica a linguagem como um dos fundamentos da hermenêutica filosófica de Gadamer que pode contribuir com a reflexão no campo educacional, notadamente através de sua categoria do diálogo. Constata que o ser humano se torna cada vez mais incapaz para o diálogo e evidencia as dificuldades que o pensar no mundo contemporâneo impõe aos homens para que o diálogo produza seus efeitos, especialmente no campo educacional, na relação professor-aluno. Com isso, é vislumbrada a adoção de uma postura ética, tanto por parte do professor quanto do aluno, para que consigam atingir um nível de diálogo, denominado por Gadamer de “diálogo vivo”. Esse nível de diálogo suscita a metáfora da “fusão dos horizontes”, apontando para fundamentos que podem enriquecer as práticas educacionais, contrariando os fundamentos ditados pelo rigor metodológico da ciência positivista, ou, ainda, embasados nas crenças do senso comum.

Palavras-chave: Hermenêutica filosófica. Fundamentos da educação. Hans-Georg Gadamer. Diálogo na educação.

ABSTRACT

This study makes a contemplation on the possibilities of philosophical hermeneutics fundamentals for educational field based on a bibliographic review. Initially, it investigates the historicity of hermeneutics, from the Greek mythology up to contemporaneous conceptions, reverencing the contributions of four important thinkers of modern hermeneutics, namely: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e Gadamer. In order to lead the study and investigate the relation of hermeneutics to science, pointing out the beginning, the predominance and crisis of scientific thought with iluminism and positivism, it is taken Gadamer's work *Truth and method*. Then, some of the new concepts of science in contemporaneousness are analyzed and in a brief description, shows main discussions and criticisms to Gadamer's philosophical hermeneutics and his masterpiece after being published in 1960. For this purpose, authors like Betti, Habermas, Ricoeur, Vattimo, Rorty e Derrida are considered as thinkers who followed Gadamer and dealt with hermeneutical issues. The details of the work *Truth and method* are developed, taking as basis its three great divisions. After a brief analysis of the art thematic, this study aims at investigating the sciences of the spirit and the issue of language, recognizing the three divisions reveal truth experiences which are out of the methodological patterns of the positivist science. In this sense, it identifies language as one of the basis of Gadamer's philosophical hermeneutics, which may contribute to the contemplations on educational field, principally through its dialogue category. It also reveals that the human being is more and more incapable to dialogue and points out the difficulties that thinking in contemporaneous world imposes to men so that dialogue produces its effects, mainly on educational field, in the relation teacher-student. With this, the adoption of an ethical posture is seen, both by the teacher and the student, so that they may reach a level of dialogue, named by Gadamer as "live dialogue". This level of dialogue suscitates the metaphor of "horizon fusion", pointing to fundamentals which may enrich educational practices, opposing to fundamentals dictated by the methodological rigour of positivist science and, even, based on beliefs of common sense.

Key-words: Philosophical hermeneutics. Education fundamentals. Hans-Georg Gadamer. Dialogue in education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 A HERMENÊUTICA E A CIÊNCIA: APONTAMENTOS PARA O DEBATE	16
1.1 As origens e o desenvolvimento da hermenêutica	17
1.2 Schleiermacher e a hermenêutica	21
1.3 Dilthey e a hermenêutica.....	23
1.4 Heidegger e a hermenêutica.....	27
1.5 A hermenêutica e a ciência moderna com sua crise	31
1.6 A hermenêutica e as novas concepções da ciência.....	40
1.7 O debate hermenêutico após Gadamer.....	47
2 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER.....	52
2.1 Gadamer e a hermenêutica	53
2.2 A hermenêutica e a arte.....	60
2.3 A hermenêutica e a historicidade das ciências do espírito	64
2.4 A hermenêutica e a linguagem	75
2.5 Contribuições de <i>Verdade e método</i>	79
3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A EDUCAÇÃO	87
3.1 A hermenêutica filosófica e a educação	88
3.2 Linguagem e educação com base na hermenêutica filosófica	96
3.3 A hermenêutica e a incapacidade de dialogar do homem moderno	103
3.4 Exigência de uma postura ética dos envolvidos para educar dialogando.....	111
3.5 Por uma concepção educacional mais humanizadora.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

A humanidade já percorreu uma longa caminhada, por isso o ser humano tem uma história que não pode ser ignorada e esquecida. Não basta apenas projetar o futuro a qualquer preço. Saber para onde o ser humano vai é importante e refletir sobre o passado pode ser uma estratégia que contribui na tomada das decisões. Para que ocorra essa reflexão a formação desempenha um papel significativo, pois, em grande parte, resulta de como e com que objetivos foi desenvolvida a educação de cada ser humano, capacitando-o ou não a tomar suas decisões.

No sentido de fazer uma analogia comparativa e considerando que os seres vivos possuem a necessidade fundamental de realizar suas potencialidades, observamos que, pelo processo de metamorfose, uma larva pode se transformar em uma borboleta e, pelo processo de germinação, uma semente pode se tornar uma árvore. Tanto a larva quanto a semente, ao se transformarem, cumprem o processo de desenvolvimento das potencialidades de sua espécie. Nesse sentido, o ser humano tem entre suas finalidades primordiais a de se desenvolver, porém a ação do sujeito em busca de sua plenitude é, certamente, muito mais complexa. Isso ocorre porque o indivíduo tem de agir com auto-consciência, o que significa dizer que sua evolução não é automática. De certa forma e, de certa ótica, a evolução do ser humano tem de ser escolhida e confirmada por ele próprio, pois realiza suas potencialidades planejando e escolhendo conscientemente ou não. Daí a importância de uma educação ou formação baseada em fundamentos que propiciem uma base para que o sujeito possa tomar as melhores decisões.

Nessa linha de pensamento, ao fazer suas opções como indivíduo, o ser humano reafirma uma das facetas de sua autoconsciência de se autodesenvolver, sempre em ato singular na intimidade da própria história. Ciências modernas, como a biologia, a genética e a agronomia, comprovam que organismos, ao deixarem de desenvolver suas potencialidades, tornam-se sujeitos da doença, do enfraquecimento, da atrofia e da morte.¹ Com o ser hu-

¹ Agradeço ao pesquisador Dr. Genei Antônio Dalmago, da Embrapa Trigo, Unidade de Passo Fundo – RS, por esta observação, que, sob o ponto de vista puramente ecológico, a afirmação é verdadeira, pois as interações entre os organismos e o meio físico já se encontram estabelecidas e, relativamente, bem solidificadas. Porém, do ponto de vista da agricultura atual, em que organismos (plantas) são melhorados para melhor expressar seu potencial produtivo, verifica-se que, quanto mais especializado for o organismo, mais suscetível está à doença, ao enfraquecimento, à atrofia e à morte. No entanto, na prática, isso se observa pouco porque são usados produtos (agrotóxicos) que reduzem esse efeito deletérico. Assim, torna-se interessante pensar sobre a nova ciência que está sendo implantada, a qual procura amenizar tais efeitos.

mano não é diferente. Entretanto, quanto mais ele explorar suas potencialidades, mais sentirá realizada a sua natureza de ser humano. A educação pode ser um suporte para que os seres humanos consigam desenvolver, de forma consciente, suas potencialidades, seu próprio projeto de vida e o projeto social como um todo.

Nesse sentido, dada a importância da educação, torna-se primordial investigar os fundamentos desta educação. Assim procedendo, constatamos que ao longo da história a educação foi desenvolvida segundo diversas perspectivas, das quais destacamos duas que consideramos fundamentais: o senso comum² e o positivismo³.

O senso comum pode ser definido como um conjunto de conhecimentos que direcionam a forma de pensar e agir de um determinado grupo de pessoas. Segundo Abbagnano, senso comum “tem o significado de costume, maneira comum de viver ou de falar”⁴, que teria adquirido seu sentido, inicialmente, com os escritores clássicos latinos e, depois, sendo reforçado pela escola escocesa, por Kant e Hegel. Na verdade, todos eles consideram o senso comum um saber de pouco valor, portanto inútil, por não ser fundamentado na inteligência e por julgar conforme os sentimentos.⁵

Pode-se dizer que o senso comum é um pré-juízo imutável que, ao ser repetido sem refletir sobre ele, acaba por produzir conhecimentos padronizados. Trata-se de uma forma “ingênua” de pensar, de explicar e de compreender algo, pela qual a pessoa, espontânea e vulgarmente, manifesta seu juízo, muitas vezes fruto de sua imaginação.

O senso comum se faz presente nas mais diversas áreas de conhecimento, influenciando as pessoas e reduzindo a “coisas” a realidade. Na verdade, todas as pessoas têm esse tipo de conhecimento, que no campo educacional torna-se um conhecimento “prático que lhes possibilita um entendimento sobre o que entendem por educação. [...] Se todas as pessoas possuem experiência em educação, todos são portadores de saberes educativos que lhes permitem ter uma compreensão genérica do que seja educação”⁶.

Portanto, o senso comum condiciona as pessoas a ficarem presas ao horizonte de mundo que possuem, como viseiras que impedem o ser humano de ampliar o seu horizonte de mundo através das descobertas e do novo. Os sentidos são fixados de modo a impedir as

² Para definir senso comum nos serviremos principalmente de: BENINCÁ, Elli. Educação e senso comum. In: SARAIVA, Irene Skorupski (Org.); WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 31-49.

³ Para definir positivismo nos serviremos de: BORGES, Regina M. R.. *Em debate: cientificidade e educação em ciências*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 841.

⁵ Ibid., loc. cit.

⁶ BENINCÁ, op. cit., p. 33.

mudanças. Assim, formam-se pré-noções que, teórica e praticamente, servem de instrumento para garantir a institucionalização das práticas pedagógicas segundo um discurso dominante. Essas práticas pedagógicas “expressam saberes produzidos por outros sistemas que não se submetem a qualquer rigor metodológico ou sistematização filosófica. Esses saberes do senso comum têm um berço, em suas origens, a experiência da vida”.⁷

Enfim, o saber do senso comum, “por ser prático, útil, assistemático e ametódico não tem condições e estrutura para sua autocrítica”.⁸ Assim, no campo educacional esse saber, em razão da “sua espontaneidade, provoca um certo desprezo acadêmico, desmotivador das iniciativas de investigação”⁹ e a inevitável pretensão de superá-lo. Contudo, “como conhecimento adquirido na experiência da vida, era o único saber à disposição das sociedades primitivas”¹⁰ e, ainda hoje, é um saber presente nas práticas educacionais, pois a todo instante os sujeitos recorrem a ele para enfrentar as dificuldades mais elementares.

Esse saber do senso comum foi percebido pelo positivismo como um saber a ser superado. O positivismo foi um “escola de grande influência no pensamento científico moderno”,¹¹ cujas premissas eram que é “impossível conhecer as causas ou razões dos fenômenos, cabendo às ciências apenas estabelecer as leis às quais estão sujeitos. Constatado o fenômeno, a lei é estabelecida quantitativamente, sem especulações sobre suas causas”.¹² Assim, o positivismo sustenta que a ordem natural e as leis dela decorrente são fatos “imutáveis e independentes da interferência humana: o homem não pode modificá-las [... o positivismo] revelou-se uma ideologia que considera as ciências sociais semelhantes às ciências naturais, todas elas neutras e livres de juízos de valor”.¹³

A sociedade ocidental tem sido instruída segundo esses paradigmas, que ora impedem a mudança ora valorizam, por demais, os procedimentos metodológicos. O paradigma positivista prima por uma educação, segundo Gadamer, que peca por ser, essencialmente, limitada e reducionista, fazendo do indivíduo um objeto; uma educação que, alicerçada em princípios das ciências positivistas, ignora importantes elementos que constituem o ser humano, ser sempre inacabado e em constante construção. Pensamos que neste ponto reside uma das dificuldades de compreender o ser humano e, também, o principal equívoco da ciência positivista ao pretender reduzir o ser humano à razão, enquadrando-o nos procedi-

⁷ BENINCÁ, Elli. Educação e senso comum. In: SARAIVA, Irene Skorupski (Org.); WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 34.

⁸ Ibid., loc. cit.

⁹ Ibid., loc. cit.

¹⁰ Ibid., p. 35.

¹¹ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 23.

¹² Ibid., loc. cit.

¹³ Ibid., p. 23-24.

mentos metodológicos. Assim, aponta-se a necessidade de refletir o ser humano como um todo e não apenas como razão.

É com base nas afirmações acima que postulamos a convicção de que o estudo da temática hermenêutica-educação ocupa relevante papel na sociedade contemporânea, uma vez que a função de formar cidadãos conscientes e esclarecidos continua sendo o desafio primordial da educação. O presente trabalho prima por ensejar esta questão. É por pensar na contribuição da efetivação desta possibilidade de refletir sobre a fundamentação educacional que propomos a abordagem dessa temática, a qual propicia uma reflexão crítica sobre a primazia da tendência reducionista-cientificista de pensar a educação como um simples produto racional. Nesse sentido, tal crítica se dirige ao modo de proceder das ciências positivistas, excluindo tudo o que não se enquadra dentro de suas metodologias e fazendo do processo educativo um processo mecânico, predeterminado e orientado para interesses e fins exclusivamente econômicos.

Dessa forma, constata-se que a educação, desenvolvida em razão de um progresso, mesmo considerando todas as suas descobertas, avanços e inovações tecnológicas, que toma por fundamento um processo mecânico e predeterminado, acaba por ser insuficiente para orientar o ser humano em seu mundo. Contrariamente ao modo de proceder das ciências positivistas, uma investigação hermenêutica reflete e questiona o sentido dos resultados e das conseqüências que a educação tem propiciado à humanidade. O desafio é refletir sobre uma educação entendida como mais integral, humanizadora e emancipadora, que contemple o ser humano em sua plenitude, possibilitando que ele desfrute conscientemente de todos os aspectos que a vida lhe propicia.

Na perspectiva esboçada, a formação é concebida como processo fundamentalmente inconcluso. Assim, nesta reflexão concebe-se o ser humano em constante formação e sujeito do seu processo de aprendizagem. Compreende-se que a educação tem a missão de visar à plena expansão da personalidade humana, o que exige um estudo dos fundamentos educacionais, relacionando-os com fundamentos filosóficos, científicos, políticos, ambientais, éticos e sociais de forma a elucidar suas diversas interfaces. Isso ocorre porque o ser humano, sendo um ser social por natureza, convive inter-relacionando esses campos. Daí a necessidade de se ter uma ampla visão, considerando todos esses fundamentos, não uma visão reduzida à aplicação de conhecimentos sem questioná-los ou a métodos prontos.

Nesse contexto de profundas mudanças na sociedade, buscamos evidenciar que a educação tem passado por diversas formas de concebê-la, visando adequá-la aos novos modelos e anseios de uma sociedade que se renova de modo cada vez mais rápido e cons-

tante. Visualiza-se nessas transformações que a educação tem passado do desenvolvimento das potencialidades individuais para o desenvolvimento das funcionalidades que o mercado do trabalho exige, as quais se alteram segundo os mais diversos interesses. Por isso, um desafio interessante seria recuperar o desenvolvimento das potencialidades considerando o contexto que se apresenta. Entretanto, diante do atual quadro de adequação às funcionalidades mercadológicas, a sociedade contemporânea tem se mostrado uma complexa sociedade de risco, que, ao se basear num modelo educacional reducionista e de exploração econômica, ameaça a existência do próprio ser humano. Tais questões motivam uma reflexão, no intuito de que propicie uma contribuição na efetiva formação, capaz de superar tanto as crenças mitológicas sem fundamentação quanto o próprio modo de proceder das ciências positivistas que conduzem ao reducionismo científico.

Em nossa reflexão um conceito-chave que se faz constantemente presente é a busca pela compreensão. Conforme Abbagnano, na filosofia contemporânea compreender tornou-se uma faculdade de grande valor, sobretudo quando houve a distinção das ciências entre naturais e humanas. Essa distinção adquiriu relevância porque houve dificuldade de aplicar os métodos e as técnicas das ciências naturais às ciências humanas. Assim, as ciências naturais caracterizam-se por explicar os fatos e as ciências humanas como eventos humanos, como fatos históricos e como relações inter-humanas.¹⁴

A compreensão do sentido é a meta que a hermenêutica sempre se propôs, inicialmente partindo dos textos e, atualmente, de toda realidade. Compreender significa não se prender às pré-concepções e pré-juízos. Assim, a hermenêutica descreve as condições para que a compreensão se efetue. Dilthey desempenhou uma importante função nessa distinção ao defender que as relações entre humanos são diferentes das relações com a natureza: as primeiras podem ser representadas e compreendidas de dentro delas, ao passo que as segundas são sempre mudas e externas, podendo-se apenas explicá-las.¹⁵

Heidegger desenvolveu uma nova concepção de compreensão, partindo da faticidade, ou seja, para ele, primeiro, se verifica e, depois, se interpreta o ser-no-mundo. A compreensão é essencial à existência humana, tanto que a vincula à possibilidade de existência do ser, pois, sendo “possibilidade e projeto, a existência humana possui uma [...] *visão* e que é a primeira manifestação da compreensão. A intuição e o pensamento são, por sua vez, dois longínquos derivados da própria compreensão” (grifo do autor).¹⁶

¹⁴ ABBAGNANO, *Dicionário de filosofia*, 1982. p. 145-146.

¹⁵ *Ibid.*, p. 146.

¹⁶ *Ibid.*, p. 147.

A seguir, Gadamer ocupou-se com a compreensão, entendendo que é realizada pelo intérprete, que possui uma história de vida e, por isso, atualiza a interpretação, compreendendo um sentido pela fusão dos horizontes. Logo, a interpretação insere-se num contexto onde o intérprete está em condições de, por meio de suas pré-concepções, compreender e interpretar. Isso porque, quando interpreta, está compreendendo e para compreender precisa ter uma pré-compreensão, ou seja, para uma adequada compreensão necessita ter uma base prévia que a possibilite.

Dessa forma, busca-se pelo estudo da obra *Verdade e método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica*¹⁷, de Hans-Georg Gadamer, refletir sobre a hermenêutica filosófica e sobre o campo educacional. Esse desafio se justifica mediante a possibilidade de contribuir na reflexão sobre a fundamentação dos modelos educacionais.

A hermenêutica filosófica, segundo nossa compreensão, está muito longe de ser considerada uma teoria fundamentada no princípio *sine qua non*, pois simpatiza muito mais com o princípio da aglutinação;¹⁸ portanto, procura considerar a contribuição do outro pela fusão dos horizontes, que se dá pelo diálogo vivo entre os sujeitos. O diálogo entre os seres abre espaço para humanizar o processo educativo, para desenvolver cada ser, respeitar as particularidades e procurar compreender o ser humano dentro de sua complexidade. Trata-se de uma teoria bem diferente das teorias oriundas do iluminismo e do positivismo, que simplificam e reduzem o ser humano a objeto.

Ao investigar a temática da hermenêutica filosófica e da educação encontramos vários outros estudos relacionados, fato que exige a consideração das contribuições de autores como Flickinger¹⁹, Hermann²⁰, Mühl²¹, Dalbosco²², entre outros. Os autores, cada qual

¹⁷ Para uma questão metodológica, a partir deste momento em diante a obra *Verdade e método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica* passaremos a designá-la para simplesmente *Verdade e método*. Utilizaremos a edição da obra em Língua Portuguesa, cuja tradução da Língua Alemã é de Flávio Paulo Meurer, das editoras Vozes e São Francisco, publicada no ano de 1997, a qual consta nas referências bibliográficas no final desta dissertação.

¹⁸ Ao mencionarmos os princípios *sine qua non* e aglutinação, os compreendemos como opostos, pois, o primeiro prima pela exatidão e exclui tudo aquilo que não se enquadra, isto é, admite, apenas, o sim e o não, ou, o certo e o errado, o segundo, amplia os horizontes e procura agregar e unir duas premissas. Assim, somos levados à compreensão de que a hermenêutica filosófica de Gadamer simpatiza mais com o segundo, enquanto que o primeiro tem sido mais adotado pela ciência positivista.

¹⁹ FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 46-59.

²⁰ HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

²¹ MÜHL, Eldon Henrique. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon H. (Org.); ESQUINSANI, Valdecir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 38-51.

²² DALBOSCO, Cláudio A. Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, Irene S. (Org.); WESCHENFELDER, Maria H. (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 154-182.

com seu problema de investigação, procuram lançar um determinado problema sob um enfoque, tendo como pano de fundo a relação, com a conseqüente aproximação, da hermenêutica filosófica com a educação. Esses autores abordam importantes aspectos de fundamentação e de práxis educativa à luz da hermenêutica. Na nossa investigação procuramos tê-los presentes, principalmente na parte final da dissertação, por entendermos que nos auxiliarão na busca de nossos objetivos, podendo contribuir na reflexão sobre práticas educacionais conscientes e que desenvolvam o pensar, o refletir e o diálogo com o outro.

No desenvolvimento da pesquisa procuramos considerar os fundamentos que um sistema educacional poderia ou deveria contemplar para contribuir para uma sociedade melhor, como a valorização da tradição na formação e o respeito ao ser do outro, com sua particularidade, sua alteridade, sua diversidade, sua potencialidade. Sem dúvida, trata-se de um grande desafio atingir o que propomos, porque atualmente um dos grandes desafios das ciências humanas, e a educação especialmente, é não só transmitir conhecimentos, mas proporcionar reflexões, autocrítica e crescimento pessoal. Não podemos esquecer que hoje, na contemporaneidade, mesmo com todos os avanços científicos e tecnológicos, há milhões de pessoas que vivem na superficialidade ou muito aquém da qualidade de vida que poderiam ter. Essa realidade, que não pode ser negada diante de tantas evidências que o dia-a-dia nos apresenta, por si só já diagnostica as deficiências dos modos de pensar, de agir e de educar das sociedades praticados até então.

É com essa realidade que a hermenêutica filosófica se depara atualmente, visto que tem suas raízes fixadas em uma longa tradição humanista, que data do surgimento do pensamento ocidental e mantém vínculos, inclusive, com a mitologia grega. De uma ou de outra forma, a hermenêutica sempre esteve presente na história da humanidade. Na modernidade a hermenêutica ressurgiu com uma nova faceta, denominada de “hermenêutica filosófica”, que reafirma seus princípios, mostra alguns equívocos que o ser humano cometeu e possibilita-lhe reflexão e tomada de consciência para, quiçá, corrigir falhas e viver melhor.

Nesse sentido, tomando por base a contextualização e os apontamentos indicados acima, identifica-se que nossa reflexão se fundamenta sobre o seguinte problema: o modelo de educação atual, assim como está fundamentado, limita-se a repassar os ensinamentos sem questioná-los. Ele carece de princípios necessários para humanizar o ato educativo e não contribui para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano por, algumas vezes, permanecer influenciado e dominado pelas práticas pouco fundamentadas do senso comum; noutras vezes, por se deixar conduzir pelo métodos reducionistas das ciências positivistas. Desse modo, coloca-se a questão de como a hermenêutica filosófica pode contri-

buir na reflexão sobre fundamentos educacionais que vão além daqueles propostos pelas teorias positivistas e pelo senso comum.

Considerando este problema, justificamos nosso trabalho por percebermos que atualmente é de grande importância avaliar o que o homem tem feito com a sua capacidade de perguntar, de interpretar, de refletir e de produzir sentido. A hermenêutica filosófica tem diagnosticado que não é mais permissível à razão proceder de forma a separar o sujeito do objeto, ou separar o sujeito do mundo pesquisado. Assim, combater esse fundamento do reducionismo científico significa resgatar a tradição, contrariando o modo único de proceder da ciência positivista. A hermenêutica filosófica apresenta-se como uma alternativa para constituir e predeterminar a compreensão do sujeito para que este tenha condições de projetar uma sociedade mais humana. Nossa investigação procurou buscar esses propósitos, pois pensamos que a hermenêutica filosófica pode orientar esse tipo de reflexão.

Assim, trabalhamos com as hipóteses de que com o estudo da hermenêutica filosófica, especialmente encontrada em *Verdade e método*, pode-se vislumbrar fundamentos capazes de contornar a atual situação educacional e dar margem para um educar transformador e propulsor de uma sociedade melhor. A hermenêutica filosófica pode nos auxiliar a pensar um conceito de ação pedagógica diferente daquele proposto pelas correntes de pensamento iluminista-positivista e transformar o processo educativo num processo de diálogo, de compreensão e, essencialmente, humanizador para, assim, contribuir para que os seres humanos possam viver melhor. Na hermenêutica filosófica há fundamentos que podem ser considerados indispensáveis para se pensar uma nova ação pedagógica. O diálogo, tão importante para a hermenêutica gadameriana, por compreender que o sujeito se educa com o outro intermediado pela linguagem, pode ser considerado um fundamento para refletir a questão educacional.

Nossa investigação tem a intenção de demonstrar que os fundamentos do pensamento hermenêutico contribuem, de forma significativa, para se pensar a formação humana na sociedade contemporânea. Igualmente, demonstra que os fundamentos positivistas não são inquestionáveis, pois já não cabem e não bastam à complexidade da sociedade contemporânea. Com essa mentalidade, ao invés do ser humano se preocupar com uma educação de sustento e de preservação, transformou a educação numa atividade mercadológica, que inúmeras vezes se orienta apenas segundo os interesses momentâneos de mercado e dos lucros, quando, na verdade, poderia ser um instrumento para propiciar a conscientização e a emancipação do ser humano na sociedade; ou, ainda, a educação poderia ser um instrumento de humanização dos seres humanos.

Diante dessas hipóteses, nosso objetivo é o de contribuir para a reflexão sobre a fundamentação educacional com base na hermenêutica filosófica de Gadamer, como forma de conscientização diante dos modelos educacionais vigentes, ora centrados no saber do senso comum ora no reducionismo científico das ciências positivistas.

Para buscar esse nosso objetivo, inicialmente procuramos fundamentar o pensamento gadameriano e fornecer alguns apontamentos para o debate. A seguir, objetivamos identificar e compreender os fundamentos da hermenêutica filosófica que são promissores na reflexão sobre a fundamentação educacional. Por fim, almejamos relacionar a compreensão que desenvolvemos desses fundamentos da hermenêutica filosófica com o campo educacional, vislumbrando possibilidades para uma práxis pedagógica baseada na reflexão, na interpretação, no diálogo, na compreensão, na escuta e na valorização das dimensões humanas que fortalecem e enriquecem o ato educativo.

Considerando nossos objetivos, adotamos a metodologia de uma pesquisa bibliográfica na qual trabalhamos principalmente com o método analítico-interpretativo, muito peculiar ou característico das ciências humanas. Adotamos procedimentos de leitura e síntese das obras selecionadas, análise e sistematização das informações obtidas, reconstrução e apropriação do pensamento de outros autores.

A dissertação que ora apresentamos investiga questões de fundamentação tanto da hermenêutica filosófica quanto da educação; reflete sobre a atual situação educacional e propõe-se pensar fundamentos para que as práticas educacionais possam se desenvolver e superar a crise por que passa a sociedade contemporânea. Portanto, esta dissertação se insere na linha de pesquisa Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo.

Por fim, ao tomarmos a decisão de efetivar esta investigação ainda não tínhamos plena consciência de quais desafios teríamos de vencer. É bem provável que o maior deles tenha sido o de aproximar o pensamento de um filósofo com a educação, o qual não tem a questão educacional como uma das suas principais preocupações. Neste momento, pensamos que alguns desafios foram superados, mas certamente ainda há muito para ser investigado sobre a relação da hermenêutica filosófica com a educação. Assim, desde já temos consciência das vastas possibilidades e da promissora fecundidade que a hermenêutica filosófica ainda pode propiciar para o campo educacional, tanto no sentido de fundamentá-lo quanto no de pô-lo em prática no dia-a-dia.

1 A HERMENÊUTICA E A CIÊNCIA: APONTAMENTOS PARA O DEBATE

Na verdade, não é a história que nos pertence mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser.

Hans-Georg Gadamer.

Ao longo da história, principalmente do pensamento ocidental, a hermenêutica foi analisada e apresentada sob diversas facetas. Desde a origem na mitologia grega, a hermenêutica foi muito importante, pois propiciou aos seres humanos se autodesenvolverem no convívio social. A hermenêutica, assim como as ciências humanas, diferencia-se das demais ciências pelo objeto, pelos procedimentos e pelos resultados de suas investigações.

Nesse sentido, diversos autores contribuíram para o desenvolvimento da hermenêutica, cada qual procurando desenvolvê-la segundo sua própria concepção. Os passos no sentido do aprimoramento da hermenêutica foram importantes para a constituição da hermenêutica filosófica. A origem da hermenêutica é motivo de controvérsias entre os autores, fato que permite a atribuição da mesma a diferentes concepções.

Inicialmente, apresentamos aspectos da origem, da história e dos debates da hermenêutica que levaram Gadamer a desenvolver a hermenêutica filosófica. Faremos alguns breves apontamentos que julgamos terem sido decisivos para a evolução do termo, selecionando algumas contribuições de autores para o desenvolvimento da hermenêutica. Essa escolha obedeceu ao critério de terem sido autores fundamentais para que a hermenêutica chegasse, com Gadamer, a ser uma hermenêutica filosófica.

Igualmente, pensamos que é muito importante nesta parte inicial da dissertação abordar, embora em linhas gerais, a problemática que envolve a hermenêutica e a ciência. Em virtude das limitações que um trabalho desta natureza impõe e dos objetivos que nos propomos, faremos alguns recortes selecionando pontos de algumas das novas concepções da ciência, indicando possíveis fontes para um maior aprofundamento neste tema.

1.1 As origens e o desenvolvimento da hermenêutica

A palavra “hermenêutica”²³ tem origem na Antiguidade e, para alguns autores, é tão antiga quanto a filosofia. É associada ao nome de um dos deuses dos gregos, Hermes²⁴, o mensageiro dos deuses, a quem os gregos consideravam patrono da comunicação, do entendimento humano e criador da linguagem e da escrita. A ele, segundo a mitologia, conforme Palmer, fora-lhe atribuído a tarefa de lidar com o significado.²⁵

Após seu surgimento, a hermenêutica desenvolveu-se como uma reflexão teórica seguindo procedimentos metodológicos com o objetivo de interpretar os textos sagrados, as literaturas clássicas e, também, as leis em geral. Atualmente, adquiriu valorização e relaciona-se com diversas áreas do conhecimento, sempre procurando desvendar o verdadeiro sentido. Os dicionários, em geral, traduzem hermenêutica como uma técnica interpretativa ou uma arte da interpretação.

A origem da hermenêutica na Grécia Antiga também é relacionada com as palavras “ciência” e “técnica”. Esta concepção sustenta a tese de que a hermenêutica tem por objeto a interpretação do sentido das palavras, dando ênfase à interpretação dos signos e do seu valor simbólico. Cabe ressaltar que dessa concepção o que mais nos interessa é que a hermenêutica pode estar, desde sua origem, relacionada com a ciência e com a técnica.

Se foi uma ou outra a origem da palavra “hermenêutica” não é o mais importante para o nosso estudo. O fato é que o termo adquiriu uma amplitude significativa de sentidos, porque, ao longo da história da humanidade, a palavra “hermenêutica” foi bastante utilizada pelos seres humanos, inclusive, atualmente, tornou-se um termo que pode ser classifica-

²³ O *Dicionário Oxford de Filosofia* define hermenêutica como “método de interpretação, primeiro, dos textos e, depois, do universo social, histórico e psicológico. Os problemas que levanta eram familiares a Vico, mas aprofundaram-se com a exegese bíblica de Schleiermacher. Com a designação de *verstehen*, Weber e Dilthey contrastaram o método da interpretação com o método científico objetivo. Sua subjetividade inevitável é o tópico das principais obras de Gadamer” (BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes; Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 181).

²⁴ Flickinger afirma: “A figura de Hermes, mensageiro divino, ao qual cabe a tarefa de *traduzir* (grifo do autor) a vontade dos deuses para a língua humana”. (FLICKINGER, Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipuc, 2000. p. 29).

²⁵ Para um aprofundamento sobre os possíveis significados e origens da hermenêutica sugerimos consultar as obras de Palmer (PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. Maria L. R. Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999. p. 09-54) e de Bleicher (BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. Maria G. Segurado. Lisboa: Edições 70, 1992. p. 21-43). Cabe destacar que Palmer, na página 43, apresenta seis interessantes definições modernas de hermenêutica.

do como multidisciplinar²⁶, com significados amplos e até, por vezes, diversos. A hermenêutica parece ter se firmado, *sui generis*, como a ciência ou a metodologia que se ocupa com a interpretação, porém uma forma ampla de interpretação, com o objetivo de descobrir o sentido do simbólico. Desde a sua origem, a hermenêutica ocupou-se com a compreensão humana e com a interpretação de textos escritos. Essa nos parece ser a essência primeira da hermenêutica.

Em Grondin encontramos respaldo para as afirmações e deduções que acabamos de expor, o qual descreve que a hermenêutica, tradicionalmente, foi entendida como a arte da interpretação, ocupando-se, especialmente, com as regras para a interpretação dos textos sagrados. Hoje, a hermenêutica serve para caracterizar uma ampla corrente da filosofia contemporânea, que lida com as questões de interpretação salientando a história e a natureza lingüística das experiências humanas no mundo. Assim, as fronteiras da hermenêutica são difíceis de delinear com precisão, pois pode-se dizer que também é válida para a caracterização do pensamento contemporâneo como um todo.²⁷

Nesse sentido, Grondin²⁸, na introdução de sua obra, descreve que a hermenêutica foi desenvolvida como uma disciplina auxiliar às disciplinas que lidam com a interpretação de textos e sinais, ou seja, textos de autoridade que contêm significado sagrado e jurídico. Para desempenhar essa tarefa hermenêutica foram necessárias regras, especialmente quando do confronto com passagens ambíguas das Sagradas Escrituras. Uma vez que a maior parte destas regras tinham a ver com a natureza da língua, os grandes pensadores da tradição hermenêutica, até o século XIX, valendo-se de orientações acumuladas ao longo da tradição, principalmente da retórica, compreendiam que as passagens ambíguas deveriam ser entendidas fora do seu contexto, isto é, as partes de um texto deveriam ser compreendidas fora de todo o ambiente no qual se originara o texto. Seguindo tais regras, os hermeneutas desfrutaram de uma hermenêutica normativa e reguladora das funções interpretativas dos textos canônicos. Assim, “formou-se, desde a Renascença, uma hermenêutica teológica (hermeneutica [sic] sacra), uma hermenêutica filosófica (hermeneutica [sic] profana), como também uma hermenêutica jurídica”.²⁹

²⁶ Historicamente, a hermenêutica tem se desenvolvido entre teólogos, filólogos, filósofos, historiadores, juristas, psicólogos, educadores, enfim, com quem sempre se enfrenta com questões de interpretação, de sentido, de compreensão. Daí se subentende seu caráter multidisciplinar.

²⁷ GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999. p. 23-116.

²⁸ *Ibid.*, p. 23.

²⁹ *Ibid.*, p. 23-45.

Com o desenvolvimento do pensamento contemporâneo, a hermenêutica passou a ser associada, sobretudo, com o pensamento de Gadamer, considerado um dos expoentes da tradição hermenêutica, ao lado de pensadores como Schleiermacher, Dilthey e Heidegger. Esses autores desenvolveram compreensões da hermenêutica filosófica partindo da antiga tradição, compreendendo-a como uma interpretação teórica, mas cada qual com algumas particularidades.

Gadamer, ao definir sua concepção, questiona: “Por ventura, já terá sido, alguma vez, tão grande a precisão na aplicação da matemática à práxis da vida quanto o é o ouvido do músico que ao afinar seu instrumento, dá-se, afinal, por satisfeito?”³⁰ Acrescenta que “não há formas inteiramente outras de precisão, que se encontram justamente em um domínio que não é o da mera aplicação de regras, mas o alcançar de uma correção muito superior?”³¹ Esses questionamentos demonstram a concepção da hermenêutica como uma teoria que transcende à aplicação de procedimentos metodológicos. Por isso, afirma “eu poderia aqui estender-me indefinidamente, para tornar plausível o que, propriamente tenho em mente, quando digo que a hermenêutica seria, nesse sentido, não tanto uma doutrina do método das ciências do espírito”.³² Na verdade, “a hermenêutica é, muito antes, uma visão fundamental acerca do que significa em geral, o pensar e o conhecer para o homem na vida prática, mesmo se trabalhando com métodos científicos”.³³

A concepção do filósofo Gadamer, especialmente na parte final da citação transcrita, reflete uma concepção de hermenêutica como uma disciplina filosófica que permite pensar e refletir o sentido dos fatos e das coisas. Esse modo de compreender a hermenêutica foi iniciado por Dilthey, que desenvolveu e projetou a hermenêutica como sendo o fundamento das ciências do espírito ao concebê-la não apenas uma técnica que auxilia no estudo de textos literários. Essa atitude de Dilthey, tão importante e fundamental para o pensamento gadameriano, deu início a uma valorização da consciência histórica, permitindo que se compreendam as manifestações da vida em suas diversas facetas.

Anteriormente a Dilthey, no início do século XIX, Schleiermacher procurara elaborar um projeto de uma hermenêutica geral, que colocava o centro da hermenêutica no intérprete, não no objeto da interpretação. Para ele a hermenêutica seria muito mais uma arte da compreensão do que uma arte da explicação, conclusão a que chega ao defender que o

³⁰ GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000a. p. 18.

³¹ *Ibid.*, loc. cit.

³² *Ibid.*, loc. cit.

³³ *Ibid.*, p. 18-19.

objeto e as coisas não têm a capacidade de propor o método para serem interpretados. Desse modo, Schleiermacher compreende que é preciso atribuir maior grau de importância às condições subjetivas da compreensão, as quais se encontram no intérprete.

O resultado deduzido da concepção schleiermacheriana é que a hermenêutica passou a ser compreendida como uma forma de interpretar, tendo como exigência para que haja compreensão a identificação do intérprete com o objeto e com o próprio autor deste. Assim, notamos uma concepção que tem suas principais características na subjetividade e no individualismo de cada intérprete. Decorre disso, pois, uma gama bastante diversificada de interpretações como uma consequência inevitável.

A multiplicidade de interpretações conduziu a que o trabalho de interpretação da hermenêutica não se satisfizesse com a primeira impressão, ou seja, percebe-se a necessidade de sempre desconfiar daquilo que se compreendeu, como ensinara Platão a desconfiar da realidade, que nem sempre é o que parece ser. Assim, a hermenêutica instiga a desconfiar daquilo que se compreende, pois no processo compreensivo sempre há a possibilidade de enganos. Isso exige uma atenção do intérprete para refazer o processo compreensivo, evitando as tentações de se satisfazer com as primeiras impressões, pois o objetivo de toda interpretação deve ser focado no verdadeiro sentido, não nas aparências.

Se na origem mitológica a hermenêutica significava a compreensão e a exposição de uma sentença divina, a qual precisava de uma interpretação para ser compreendida corretamente pelo povo, hoje, muito mais do que questões divinas, o termo se ocupa com as mais variadas áreas de conhecimento que o homem criou. Em geral, a hermenêutica prima por interpretar, e isso gera consequências, pois é natural a frequência de sua utilização, dado o fato de o ser humano interpretar constantemente. Entretanto, utilizada por muitos e para tudo, acaba por deixar de ser o que realmente é e passa a ser “um pouco de tudo”.

Inseridos nessa perspectiva, compreendemos que a hermenêutica pode ser concebida como uma atividade inerente à vida do ser humano, que se destina, primeiramente, a esclarecê-lo sobre alguns conceitos básicos, como os valores, a justiça, a verdade e a beleza, entre outros, os quais constituem a própria existência e a própria vivência dos seres humanos. Esse processo de esclarecimento e de descoberta que a hermenêutica propicia aos seres humanos pode ocorrer tanto com textos escritos quanto com mensagens, falas, filmes, mapas, desenhos, hieróglifos, sons, músicas, esculturas, pinturas, tabelas, dados, enfim, a própria natureza com toda sua realidade. A essência da hermenêutica é descobrir o significado daquilo que se lhe apresenta e, para isso ocorrer da melhor forma, exige-se

considerar alguns componentes que podem interferir no significado de algo. Esses componentes envolvidos são o autor, o contexto e o intérprete.

O autor interfere no sentido porque se acredita que o significado do objeto é aquele que o autor quis transmitir ao produzir o seu objeto; por sua vez, o contexto influencia porque o autor está constantemente, ciente ou não, sofrendo influências do meio, de modo que o seu produto refletirá significados dele; por fim, o intérprete, ao compreender o objeto, atualiza a interpretação deste assimilando apenas algum sentido do que o objeto ou texto potencialmente significa. A consequência deste último componente é que surgem diferentes significados de um mesmo texto, uma multiplicidade de significados que pode variar conforme o número de leitores, obtendo-se uma relatividade e volatilidade constante de significados, isto é, cada leitor, com sua interpretação, pode revisá-la a cada instante.

A seguir, de forma resumida, apresentamos contribuições de alguns autores para o desenvolvimento da hermenêutica. Essas contribuições nos auxiliam na compreensão do pensamento de Gadamer, que toma os três autores como suas referências para desenvolver a hermenêutica filosófica.

1.2 Schleiermacher e a hermenêutica

Friedrich Schleiermacher tem o mérito de ter sido o primeiro filósofo alemão a tratar e refletir sobre a hermenêutica; assim, acabou por influenciar vários outros pensadores³⁴. Adepto do pensamento idealista alemão, ocupou-se, consideravelmente, com estudos religiosos, campo no qual também é considerado uma referência, e traduziu com magnificência para a língua alemã os *Diálogos* de Platão.³⁵

³⁴ Apenas para citar alguns nomes: Weber, Dilthey, Heidegger, Gadamer.

³⁵ BLACKBURN, *Dicionário Oxford de filosofia*, 1997. p. 352. Corroborando com Blackburn, Reale e Antiseri, frisam a importância para Schleiermacher dos escritos de Platão trazendo as próprias palavras de Schleiermacher ao seu editor. “[...] Schleiermacher em carta ao seu editor: ‘Eu tenho sempre em mim a secreta inclinação para a crítica: é exercício muito útil para mim mesmo, realizado discretamente. E creio até que, com isso, pude fazer algo de bom e, aqui e acolá, ter podido exercer papel de mediador entre as partes em conflito, como também muitas coisas, no meu ‘Platão’ (grifo do autor), *desenvolverão a função de mediação entre as velhas e as novas concepções da filosofia*” (grifo do autor). Os dois autores acrescentam que “era enorme a influência da tradução dos diálogos platônicos que, por mérito de Schleiermacher, se impuseram novamente como ponto de referência indispensável (basta registrar que até hoje a tradução de Schleiermacher continua sendo reimpressa e reproposta!)” (REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3. p. 32-33).

Grondin nos diz que Schleiermacher é um exemplo da tradição hermenêutica, pois aponta para uma compreensão da hermenêutica filosófica em, pelo menos, dois caminhos. Primeiramente, defende que há muitas hermenêuticas especiais e que a hermenêutica ainda não existiu como uma disciplina geral ou universal, ou seja, como uma arte do próprio entendimento que se possa estabelecer regras vinculativas para todas as formas de interpretação. A seguir, lamenta que a hermenêutica tenha trabalhado sem seguir rigorosamente algumas orientações, pois, segundo ele, a interpretação hermenêutica deveria seguir regras metodologicamente estabelecidas.³⁶

Na compreensão de Schleiermacher, uma metodologia mais rigorosa no processo interpretativo poderia permitir ao intérprete compreender os textos e os autores até melhor do que os próprios autores. Para ele, a hermenêutica não visa apenas ao saber teórico, mas, sim, ao uso prático, no sentido de ser uma técnica interpretativa, ou seja, o objetivo é a compreensão, a qual passou a ser o centro e a finalidade das investigações hermenêuticas. De um modo geral, Schleiermacher procura definir a hermenêutica como sendo uma reconstrução histórica, objetiva e subjetiva de um texto ou de um discurso.

Segundo Reale e Antiseri, Schleiermacher foi o primeiro autor a desenvolver o conceito de “círculo hermenêutico”, que Gadamer ampliaria posteriormente. O pensamento de Schleiermacher, na verdade, é uma espécie de base sobre a qual se desenvolverá a hermenêutica filosófica de Gadamer. Sobre este substrato de idéias a hermenêutica passou a relevar a importância da obra e do intérprete inseridos num mesmo contexto. Posteriormente, também o pensamento de Schleiermacher deu margem para que a estrutura hermenêutica se ocupasse com a interpretação de todas as experiências humanas.³⁷

Portanto, cabe-nos destacar que Schleiermacher foi o primeiro autor que desenvolveu a concepção de círculo hermenêutico, a qual foi sendo remodelada por autores posteriores. Para ele, a compreensão de algo ocorre numa relação circular entre a parte e o todo, pois a hermenêutica tem a função de reconstruir historicamente o sentido objetivo e subjetivo de um texto. Contudo, a concepção de círculo hermenêutico de Schleiermacher é limitada porque se restringe apenas aos textos escritos, ignorando as interpretações das demais manifestações da realidade.

³⁶ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p.117-134.

³⁷ REALE; ANTISERI, *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*, 1991. p. 33.

1.3 Dilthey e a hermenêutica

Wilhelm Dilthey notorizou-se, sobretudo, pelos estudos sobre a metodologia das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). Segundo ele, as ciências humanas distinguem-se das ciências naturais (*Naturwissenschaften*) porque fazem uso do método da compreensão (*Verstehen*). Esse método compreensivo possibilita compreender o significado de algumas expressões humanas, tais como as ações e as palavras, que o método das ciências naturais é incapaz de compreender.³⁸

Nesse sentido, com a intenção de estabelecer um padrão de cientificidade para as ciências interpretativas, Dilthey estabeleceu uma distinção entre “explicar” (*Erklären*) e “compreender” (*Verstehen*). Defendeu a necessidade de um método próprio e distinto daqueles utilizados nas ciências naturais, ou seja, argumentou que as ciências humanas e a história não podem ser investigadas ou tratadas do mesmo modo que as ciências naturais, porque os resultados que se obtêm da interpretação compreensiva diferem dos resultados obtidos pelas ciências naturais.

Segundo Grondin³⁹, Dilthey viu na hermenêutica a base metodológica das ciências humanas e sociais. Dilthey estava bastante familiarizado com o pensamento e a vida de Schleiermacher e dedicou a sua vida investigativa ao desafio de fundar um padrão para as ciências humanas. Grondin acrescenta que Dilthey considerou que as ciências exatas já haviam recebido, por meio do pensamento de Kant, com a *Crítica da razão pura*, um fundamento filosófico e uma metodologia que garantiam a validade dos seus conhecimentos. Entretanto, as ciências humanas ainda careciam de uma reflexão de tal nível. Assim, atribuiu a si o trabalho de realizar uma crítica da razão histórica, procurando uma lógica, uma epistemologia e uma metodologia específicas para as ciências humanas. Sem essa fundação, a legitimidade e a veracidade científica das ciências humanas poderia ser posta em questionamento, pois as ciências humanas se ocupam com o subjetivo, com o relativo, com o histórico e, para essas dimensões, é preciso dar uma direção metodológica própria ao interpretá-las. Em outras palavras, é necessário um método capaz de lidar com a essência das ciências humanas.

Nesse sentido, Dilthey procurou uma base para o método das ciências humanas na hermenêutica, a velha disciplina da interpretação de textos que poderia receber atualidade

³⁸ BLACKBURN, *Dicionário Oxford de filosofia*, 1997. p. 102.

³⁹ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p.135-156.

renovando-se à luz desse novo desafio. Seu argumento partia da premissa de que todas as ciências humanas são ciências da interpretação e, considerando que a disciplina tradicional da interpretação é a hermenêutica, concluiu que a hermenêutica poderia servir como a base de todas as ciências humanas.⁴⁰ Assim, tanto a hermenêutica quanto as ciências humanas passaram a ganhar maior visibilidade e importância graças a essa aproximação de Dilthey.

Segundo Bodei, o ponto central em Dilthey é que “está preocupado com o enrijecimento e com a petrificação do mundo histórico, teme que os sentidos dos contextos não possam mais ser decifrados pelo indivíduo e que a experiência histórica tenda a se tornar coisa, passado incompreensível”.⁴¹ Nesse sentido, na compreensão de Grondin, a partir de Dilthey a hermenêutica seguiu duas vias distintas: a primeira incorporou o seguimento de regras como a melhor forma para se desenvolver metodologicamente, pois, caso isso não ocorresse, o processo hermenêutico se perderia em suas tarefas; a segunda seguiu o caminho de desenvolvimento do processo compreensivo das ciências humanas, buscando a compreensão humana e histórica que caracteriza a vida dos seres humanos. Desse modo, a hermenêutica articula a própria vida em múltiplas formas de expressão, que no entendimento visa recriar e penetrar no interior das experiências de vida. Assim, a interpretação e a compreensão, além de serem processos próprios das ciências humanas, constituem a própria vida dos homens. Resulta disso que a vida é um processo histórico e, como tal, hermenêutico, devendo ser o núcleo das reflexões interpretativas contemporâneas.⁴²

É importante destacar que, inicialmente, Dilthey identificou a compreensão como um processo onde se revivem (*Nacherleben*) as experiências de outras pessoas. Posteriormente, passou a designar a compreensão como sendo resultado da objetividade significativa que a expressão quer transmitir, isto é, que sentido um objeto transmite considerando que provém de um contexto, de uma linguagem e de um clima cultural muitas vezes alheio ao do intérprete.⁴³ Seguindo essa linha de pensamento, Dilthey concluiu que o processo de compreensão permanece sempre aberto e não é possível esgotá-lo, porque sempre podem surgir aspectos diferentes dos quais se obteve uma primeira compreensão, porque os significados se coligam (*Zusammenhängen*).⁴⁴ Pode-se dizer, de certa forma, que o sentido está sempre em uma constante metamorfose e que a compreensão, dado o processo metamorfo-sico do sentido, está sempre sujeita a ser revista e reavaliada.

⁴⁰ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p.146-150.

⁴¹ BODEI, Remo. *A filosofia do século XX*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2000. p. 87.

⁴² GRONDIN, op. cit., p.148-156.

⁴³ BLACKBURN, *Dicionário Oxford de filosofia*, 1997. p. 102.

⁴⁴ *Ibid.*, loc. cit.

Na concepção da hermenêutica como a teoria das ciências humanas, Dilthey estava preocupado em fazer da “compreensão”, que é um processo contínuo, o qual se desenvolve ao longo da vida dos homens, um método científico de construção de conhecimentos. Certamente reconhece que é diferente do método das ciências naturais, mas a diferença não pode ser motivo para negar-lhe a capacidade de construir conhecimentos e verdades.

Conforme afirmamos acima, compreendemos que Dilthey tentou estabelecer a hermenêutica como o fundamento das ciências humanas. “A intenção de Dilthey é a de fundamentar a validade das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*)”.⁴⁵ Ele defendeu que os acontecimentos da natureza devem ser explicados, mas, para isso, a história, os eventos históricos, os valores e a cultura devem ser compreendidos⁴⁶. Compreensão é apreensão de um sentido, e sentido é o que se apresenta à compreensão como conteúdo. Logo, sob uma provável influência de Schleiermacher, Dilthey gera um pensamento circular, pois só podemos determinar a compreensão pelo sentido e o sentido, apenas pela compreensão. O pano de fundo de toda a questão diltheyana implica reconhecer que as ciências da natureza e as ciências humanas, em sua essência, diferem em razão do objeto próprio de estudo de cada uma.

A idéia que prevalece em Dilthey é de que as ciências humanas são uma espécie de base sobre a qual o autor desenvolve seu pensamento, pois “as ciências do espírito estudam tanto as leis e a uniformidade dos fenômenos como os acontecimentos em sua singularidade”.⁴⁷ Segundo Reale e Antiseri, “Dilthey parece persuadido de que o *Erlebnis* não pode ser considerado como fundamento exclusivo das ciências do espírito: a experiência interna deve ser integrada com o *Verstehen* (entender), que é reviver (*Nacherleben*) e reproduzir (*Nachbilden*)”.⁴⁸ Os dois autores afirmam que Dilthey teria chegado a essa conclusão “porque só assim se terá a compreensão dos outros indivíduos”.⁴⁹

Destacamos da citação as palavras vivência (*Erlebnis*), entender, reviver e reproduzir, as quais, de uma ou de outra forma, transmitem-nos a idéia de que o ser humano faz parte da civilização, da cultura, da história; sofre influências delas e precisa conviver com

⁴⁵ REALE; ANTISERI, *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*, 1991. p. 455.

⁴⁶ Dilthey foi o primeiro a formular a distinção entre “ciências da natureza” e “ciências do espírito”, que, respectivamente, as distingue pelos seus métodos: analítico esclarecedor e compreensivo descritivo. “O objeto das ciências da natureza constituem-no os fenômenos externos ao homem, ao passo que as ciências do espírito estudam o mundo das relações entre os indivíduos, mundo do qual o homem tem consciência imediata. [...] é a observação externa que nos dá os dados das ciências naturais, ao passo que é a observação interna, isto é, o *Erlebnis* (experiência vivida), que nos dá os dados das ciências do espírito” (grifo dos autores) (Ibid., loc. cit).

⁴⁷ Ibid., p. 456.

⁴⁸ Ibid., loc. cit.

⁴⁹ Ibid., loc. cit.

isso. Dilthey sustenta que a historicidade constitui o mundo humano, que o ser humano é o produto das atividades do próprio ser humano: “Tudo saiu da atividade espiritual dos homens e, portanto, diz Dilthey, tudo é histórico”.⁵⁰ Portanto, o ser humano é um ser histórico, que produz valores e objetivos em conexão com os demais seres humanos, com as instituições e com a cultura, de um modo geral. A construção de conhecimentos humanos não pode ser indiferente ao vivido, pelo contrário, é a partir do vivido que se constituem e abstraem conhecimentos.

O resultado do pensamento de Dilthey é que toda a historicidade é única, isto é, cada ser humano tem sua história. Deriva desse princípio de relatividade que toda história é finita, e a consciência desta finitude é o último passo para que o ser humano se liberte e consiga atribuir à vida um conteúdo e um sentido para a sua existência, considerando que ele, em última análise, é um ser histórico com possibilidade de produzir sentidos e significados.

O pensamento de Dilthey avançou e hoje as ciências humanas estão mais cientes de suas capacidades e de suas funções. O ser humano, dada a sua complexidade, não pode ser apenas um objeto inteligível e possível de ser reduzido ou enquadrado dentro dos moldes da ciência positivista. Igualmente, as ciências humanas não podem nem devem ser enquadradas dentro de uma metodologia unitária, pois uma correta e efetiva teoria das ciências humanas vai além das verdades que procedem do conhecimento científico-objetivo. Na verdade, o ser humano, na atualidade, busca ampliar o conceito das ciências modernas reducionistas e, ao contempla as ciências humanas, busca emancipá-las tanto da objetividade quanto da neutralidade, ambos expedientes impostos pelos modelos explicativos da ciência positivista.

Sabendo que o mundo não se constitui de fenômenos isolados, mas complementares entre si, o reconhecimento dessa teia de relações, muitas vezes contraditórias e ambíguas, significa um avanço na compreensão dessa realidade complexa. Assim, a transcendência dos limites de cada conhecimento é condição fundamental para a necessária compreensão do todo.

Comprendemos que as ciências, sejam humanas, sejam naturais ou sociais, dispõem de uma enorme capacidade de tratar e resolver os mais variados problemas. Para isso cada uma adota meios adequados para trabalhar e dialogar constantemente com as demais ciências, numa relação mútua e recíproca, a fim de tecer resultados coesos, válidos e ver-

⁵⁰ REALE; ANTISERI, *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*, 1991. p. 458.

dadeiros. Cada uma das ciências, por si só, não resolve todos os problemas dos seres humanos, mas todas possuem mecanismos diferentes para tratar de diferentes problemas do ser humano, que, por sua vez, não é um ser simples, mas complexo.

Em suma, as contribuições de Dilthey para a hermenêutica são importantes porque ele desencadeia uma discussão que amplia a concepção de círculo hermenêutico, transpondo-o para o campo da compreensão histórica, a que as ciências humanas se dedicam. Defende que o particular deve ser compreendido considerando o todo, isto é, com base na história dele mesmo. Dessa forma, percebemos que esse particular é compreendido de forma objetiva, pois representa a expressão de um todo maior. O resultado de círculo hermenêutico que se obtém com Dilthey é um círculo objetivo. Essa concepção, posteriormente, seria criticada por Gadamer porque para este só seria possível compreender o particular considerando o contexto de onde se originou, ou, para utilizar palavras gadamerianas, só é compreensível se o intérprete estabelecer uma fusão dos seus horizontes com os horizontes do contexto do objeto. Mas isso será objeto de nosso estudo ao longo do segundo capítulo. Por ora, analisemos as contribuições de Heidegger.

1.4 Heidegger e a hermenêutica

Martin Heidegger teve, ao longo de sua vida, uma carreira dedicada ao ensino. Foi aluno e admirador de seu mestre Edmund Husserl, ao qual, após sua aposentadoria, sucedeu na cátedra. Como professor universitário, foi nomeado pelo comando nazista reitor da Universidade de Friburgo. Acusado de manter ligações com o nazismo, pediu demissão do cargo. É considerado um dos maiores pensadores do século XX e desenvolveu importantes pontos relacionados à hermenêutica, além de ser o grande mestre de Gadamer.⁵¹

O pensamento de Heidegger é relacionado com a hermenêutica da existência. Ele parte do pensamento de Dilthey de que a vida é essencialmente interpretação, o que significa dizer que o ser humano é sempre motivado a agir por antecipações e por expectativas. Heidegger desenvolve o pensamento de que a compreensão nas ciências humanas não é um processo que se atinge metodicamente. A compreensão é o principal meio de orientação dos homens no mundo, e isso é o que interessa a Heidegger, pois a vida do ser humano e o

⁵¹ BLEICHER, *Hermenêutica contemporânea*, 1992. p. 137-143.

fato de estar-aí no mundo o impulsionam a buscar os meios para se compreender como tal e compreender o mundo que o cerca.

Grondin nos diz que no pensamento de Heidegger esse desenvolvimento da compreensão dos seres humanos não consiste numa reconstrução do significado de uma expressão, tal como na hermenêutica clássica de Dilthey. No processo compreensivo, o ser humano é sempre forçado a projetar e a autoprojetar possibilidades de sua própria existência; assim, compreende projetando e antecipando significações.⁵²

O fato é que o ser humano tem sua existência marcada por ser um ser finito, jogado no mundo, onde ele jamais será completo. Essa insegurança decorrente da sua existência, sobretudo atormentada pela certeza da sua mortalidade, faz do homem um ser em constante busca de formas de lidar com o seu meio. A ansiedade provocada pela existência e pelo confronto com a mortalidade leva o ser humano a projetar formas de inteligibilidade e de razão, as quais o ajudam a compreender e a se relacionar com a faticidade humana. Portanto, nessa conjuntura heideggeriana a hermenêutica abandona um pouco a interpretação dos textos, como ocorrera na história anterior da hermenêutica, para tornar-se uma ciência preocupada com a própria existência dos seres humanos e com as suas buscas compreensivas.

Esta nova postura conduz para o significado da hermenêutica da faticidade, indicando que não é apenas uma teoria; ao contrário, o seu objetivo é contribuir para despertar no homem o *Dasein*, ou a autofaticidade. Conforme nos informa Grondin,⁵³ Heidegger sustenta que nesse esclarecimento compreensivo o homem autodespertaria diante da existência para, assim, desenvolver a sua compreensão do ser.

Na maturidade, ou no pensamento tardio, Heidegger abandona um pouco a noção de hermenêutica ao mesmo tempo em que a radicaliza, afirmando que a compreensão do ser é fornecida pela história de vida, a qual comanda todas as interpretações. No dizer de Grondin, leituras “pós-modernas” de Heidegger (Foucault, Vattimo, Rorty, Derrida) chamam a atenção para a concepção relativista da hermenêutica de Gadamer.⁵⁴

Em seu escrito *Que é metafísica?*,⁵⁵ que é resultado do discurso de sua posse como professor substituto de Husserl, Heidegger dirige-se para toda a comunidade daquela universidade, incluindo, possivelmente, desde a reitoria até funcionários, passando por pesquisadores, professores, alunos e integrantes da comunidade. O tema do discurso é marcado por uma análise profunda da questão do Ser. Faremos um recorte de seu discurso e toma-

⁵² GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p.157-177.

⁵³ *Ibid.*, p.167-172.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 169-170.

⁵⁵ HEIDEGGER, Martin. *Que é metafísica?*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 225-261.

remos uma das questões por ele tratadas: a relação do homem com a ciência e a técnica modernas.

Nesse sentido, Heidegger defende que o desenvolvimento técnico-científico da sociedade, que é ancorado pela racionalidade instrumental, trouxe um considerável progresso material para os homens. Esse progresso levou a que a sociedade projetasse a ciência e a técnica a um patamar de quase inquestionabilidade; assim, elas passaram a ser referência para tudo, porque, diz Heidegger, “nossa existência – na comunidade de pesquisadores, professores e estudantes – é determinada pela ciência”.⁵⁶ Com isto, à primeira vista, a ciência e a técnica só seriam benéficas ao homem; porém, a partir do momento em que se procurou aplicá-las a todos os campos, inclusive sobre a vida humana, o homem percebeu que elas excluíam importantes dimensões de seu ser, como os sentimentos e os valores. E a própria ciência explica o porquê dessa exclusão: tais dimensões não se encaixam dentro dos padrões de eficiência, de objetividade e de exatidão com que a ciência e a técnica julgam as coisas e o mundo.⁵⁷

O predomínio hegemônico da ciência sobre todas as áreas de conhecimento, segundo Heidegger, explica-se porque ela se ocupa, essencialmente, com o estudo do ente, isto é, com o estudo do mundo e das coisas, tratando-os apenas como objetos e descartando tudo o que vai além disso. Evidentemente, assim procedendo, a ciência restringe-se a apenas uma das facetas da realidade e ignora as demais, designando-as de “nada”. Heidegger demonstra que a ciência, ao admitir o nada, cria, ao mesmo tempo, a possibilidade da existência do ente e da própria ciência que o estuda. Dessa forma, Heidegger conclui que é do nada que surgem as condições de existência do ente e, evidentemente, o estudo daquilo que ele é e representa.⁵⁸

Toda essa discussão que Heidegger desencadeia parte da necessidade de definir o que realmente é o nada. Ele esclarece que o nada não tem o mesmo significado do vazio nem de niilismo, pois “o nada é a negação da totalidade do ente, o absolutamente não-ente”.⁵⁹ Mais adiante, retoma a definição dizendo que o nada é a situação que suspende o ser-aí e o faz perceber a realidade que antes de suspender sequer percebia, pois “ser-aí quer dizer: estar suspenso dentro do nada [...]. Somente à base da originária revelação do nada pode o ser-aí do homem chegar ao ente e nele entrar”.⁶⁰

⁵⁶ HEIDEGGER, *Que é metafísica?*, 1973. p. 233.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 233-239.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 234-242.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 235.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 239.

Sem dúvida, a compreensão desses pontos representa uma condição para se ter acesso ao pensamento de Heidegger. Convém, ainda, destacar que Heidegger dá seqüência esclarecendo que a capacidade que o ser-aí tem de suspender e perceber da realidade o que antes não percebia é uma qualidade do ser humano, denominada por ele de “transcendência”. Desse modo, Heidegger é levado a concluir que, “se o ser-aí não estivesse suspenso previamente dentro do nada, ele jamais poderia entrar em relação com o ente e, portanto, também não consigo mesmo”.⁶¹ Compreendemos dessas palavras que o ser humano, ao ver e assumir ser abarcado e envolto pelo nada, é impulsionado a se capacitar para se relacionar com o mundo físico dos objetos e com ele próprio enquanto objeto.

Como podemos perceber, Heidegger ocupou-se principalmente com a “ontologia capaz de determinar adequadamente o *sentido do ser*. Mas, para alcançar esse objetivo, é preciso analisar quem é que se propõe a pergunta sobre o sentido do ser”.⁶² Ele constata que o ser humano é o único ser capaz de se questionar sobre o sentido do seu ser, porque ele está-no-mundo. Daí resulta que o ser humano é um ser-aí e “o mundo existe como conjunto de coisas *utilizáveis*: o mundo vem a ser graças ao seu ser utilizável. *O ser das coisas equivale ao seu ser utilizadas pelo homem*” (grifos dos autores).⁶³ Assim, o ser humano “não é espectador do grande teatro do mundo: o homem está no mundo, envolvido nele e em suas peripécias. E, transformando o mundo, ele forma e se transforma a si mesmo”.⁶⁴

Na verdade, Heidegger considerou a hermenêutica como estrutura constitutiva do *Dasein* e, em sua análise sobre a compreensão, afirma que toda compreensão apresenta uma “estrutura circular”, visto que para a interpretação produzir compreensão deve já ter compreendido o que vai interpretar. *Grosso modo*, ele apresenta a sua visão de *estruturas básicas da compreensão* em quatro definições: *estrutura de horizonte*, onde compreende que um conteúdo singular ou um fato isolado só é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-apreendido e co-apreendido; *estrutura circular*, significando que a compreensão ocorre numa dialética entre pré-compreensão e compreensão, num acontecimento que progride em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe outro e, ao mesmo tempo, faz com que ele avance; *estrutura de diálogo*, que significa manter a compreensão aberta para o outro para enriquecê-la e corrigi-la, se necessário; *estrutura de mediação*, para mediar aquilo que se manifesta a todo instante (presente) com a história e a cultura (passado) e, assim, elaborar uma compreensão alicerçada em verdades já estabele-

⁶¹ HEIDEGGER, *Que é metafísica?*, 1973. p. 239.

⁶² REALE; ANTISERI, *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*, 1991. p. 582.

⁶³ *Ibid.*, p. 584.

⁶⁴ *Ibid.*, loc. cit.

cidas. Evidentemente, todos esses pontos, dada a importância de cada um, podem ser aprofundados. Entretanto, não o faremos agora, mas, um detalhamento maior será desenvolvido quando mencionarmos o novo sentido da estrutura básica da compreensão de Gadamer.

Considerando o exposto e objetivando retomar algumas idéias trabalhadas neste ponto, cabe destacar o brilhantismo com que Heidegger detecta e desenvolve a questão do relacionamento do ser humano com a ciência e a técnica. A problemática abordada ganha relevância porque é sabido que ele dedicou considerável parte de sua vida à investigação da existência dos homens e os problemas que eles geram, vivem e enfrentam diante dessa existência. O estudo das conseqüências da ciência e da técnica na vida do ser humano é tema que instiga à reflexão porque, de um lado, elas propiciam desenvolvimento, progresso e modernização, que podem se refletir em conforto e condições de vida melhor, mas, de outro, há o perigo de se converterem em mandatárias e castradoras das diferentes possibilidades que o ser humano tem de se realizar. Para evitar esse perigo é preciso vigiar para que a ciência e a técnica se desenvolvam a partir do ser humano e da sociedade. Essa é a provável questão que motivou o discurso de Heidegger: buscar os benefícios da ciência e da técnica, direcionando o saber delas oriundo para o bem-estar de todos os seres humanos.

Pois bem, constatamos que a concepção de círculo hermenêutico que Heidegger desenvolve possui um novo significado, que tem capacidade de progredir por não ser vicioso; não é vicioso porque abre a possibilidade positiva para o conhecimento se desenvolver e o ser humano, ao compreender, tem a capacidade de se deixar guiar pelo objeto. Esse é um processo que acompanha constantemente o ser humano em toda a sua vida. A seguir, investigaremos mais a fundo a relação levantada por Heidegger da hermenêutica com a ciência e a técnica modernas.

1.5 A hermenêutica e a ciência moderna com sua crise

Ao investigar questões hermenêuticas, é notório que, em certa medida, confrontam-se com a forma como se deu o desenvolvimento científico. O confronto fica evidente porque a hermenêutica não aceita a objetividade e a neutralidade da ciência positivista moderna como condições indispensáveis para se buscar as verdades. Numa rápida análise referente à situação que tem predominado em nosso tempo, percebemos que ainda há um forte predomínio do modelo cientificista, com sua exatidão e precisão, em todas as áreas de co-

nhecimento humano, inclusive nas concepções educacionais. Esse predomínio surgiu ao longo da história e foi sendo cunhado aos poucos desde o início do pensamento ocidental, ganhando o impulso fundamental com o pensamento iluminista e positivista.

Com o surgimento do pensamento racional, mais precisamente com Platão, na Grécia Antiga, encontramos a questão educacional como um dos grandes temas debatidos.⁶⁵ Platão, na *República*,⁶⁶ após se dedicar, inicialmente, à justiça, ocupa-se com a formação dos cidadãos da *pólis*. Dentre os cinquenta anos de formação, seu projeto educacional⁶⁷ estabelece dez anos de estudos de ciências, atribuindo e incumbindo à educação a tarefa de constituir e manter uma *pólis* ideal. Assim, encontramos na *República* de Platão as raízes primeiras de uma educação de cunho científico, que, após ao longo dos vinte e cinco séculos de história que nos separam, evoluiu e tem se manifestado soberana e, para muitos, até inquestionável a partir dos últimos séculos.

Durante o período da Idade Média, com a educação sendo desenvolvida em função da fé, houve poucos avanços tecnológicos e científicos, pois estes eram vistos como atividades hereges e quem os buscasse eram considerados desertores e contraventores, que deveriam ser condenados à morte, e por vezes foram. Essa visão permaneceu por um longo período, até que nos séculos XVI e XVII se deu o início da era das ciências, caracterizado como um tempo de passagem no qual se rompeu com o pensamento medieval. A decadência do sistema feudal e o fim da Idade Média marcam o início do desenvolvimento da ciência moderna, quando é possível perceber rupturas com as concepções anteriores, principalmente no que se refere à natureza e ao pensamento científico. Nesse período, inúmeros pensadores contribuíram para que se passasse do paradigma religioso para o paradigma científico, dentre os quais se destacam Galileu Galilei, Francis Bacon e René Descartes.

Descartes preocupou-se com o conhecimento verdadeiro e propôs o método matemático para obtê-lo, rejeitando, assim, o conhecimento sensível por representar um conhecimento enganoso e propício a erros. Desse modo, apenas investigações intelectuais tinham

⁶⁵ DAL MAGO, Leonir. A educação propulsora de uma sociedade justa na República de Platão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: racionalidade e tolerância, II. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. 1 CD- ROM. p. 2-7.

⁶⁶ PLATÃO. *A República*. Trad. Maria H. da R. Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. p. 522a-534e.

⁶⁷ O projeto educacional elaborado por Platão na *República* representa uma importante tentativa de sistematizar a educação. Nele aparece descrito o objetivo a que a educação deve visar e nota-se a estruturação em diversas etapas, as quais seriam freqüentadas e superadas apenas pelos mais hábeis. Evidentemente, na primeira etapa todas as crianças seriam obrigadas a freqüentá-la e, posteriormente, classificadas conforme suas aptidões. O projeto educacional platônico é muito significativo porque se trata do primeiro grande projeto educacional do pensamento ocidental de que se tem registro e que chegou completo ao nosso tempo. Ainda encontramos nele uma importante etapa de dez anos dedicada aos estudos das ciências. Com isso percebemos que, desde a origem, as ciências estiveram presente no campo educacional.

valor, as quais deveriam descrever objetivamente o mundo material, sem deixar que a vivência do observador interferisse nos resultados das investigações. Galileu desenvolveu a concepção heliocêntrica de Copérnico e combateu a idéia até então vigente de que a Terra era o centro do universo. Defendeu que o universo era regido por uma ordem matemática, a qual procurou demonstrar por meio de diversos modos. Para isso, Galileu reuniu a observação, a razão e a experiência para interpretar os fenômenos físicos que se observavam na natureza. Bacon, por sua vez, defendendo a idéia de que os fenômenos físicos precisam ser estudados sem a interferência do observador, propôs o método empirista-indutivo, o qual vai dos fatos particulares para os gerais. Sua concepção considera que a experimentação é o único caminho válido para estudar a natureza. Esse método teve grande influência e ainda permanece, sendo muitas vezes considerado como “o” método científico.⁶⁸

A tradição científica iniciada pelos referidos pensadores, entre outros, está sintetizada nos passos do método científico tradicional e admite que só a experiência permite estabelecer as leis naturais e as causas que produzem um efeito. Essa concepção científica ficou conhecida como empirismo e é a base do positivismo formulado no século XIX por Augusto Comte e, posteriormente, retomado, ao menos em partes, pelo Círculo de Viena. Os adeptos desse “Círculo” caracterizaram a ciência como neutra, objetiva e progressiva, por agregar novos conhecimentos somando-os aos antigos.

O positivismo surgiu como uma escola de grande influência no pensamento científico moderno. Considera que o ser humano não tem as capacidades de conhecer as causas ou as razões dos fenômenos, cabendo às ciências apenas estabelecerem as leis às quais estão sujeitos. Ao comprovar um fenômeno, uma lei é estabelecida. Nesse sentido, todas as ciências seriam iguais e livres das interferências dos juízos do ser humano.⁶⁹

Coube aos pensadores do Círculo de Viena desenvolver a doutrina lógico-positivista, que representa uma forma extremada do empirismo. Esses pensadores se preocuparam em dar uma base lógica ao conhecimento científico. Borges nos diz que esse “Círculo” assumiu a tarefa de desenvolver uma linguagem precisa e consistente, capaz de superar os problemas da linguagem cotidiana. Só deveria ser estudado aquilo que pudesse ser verificado pelos sentidos ou relacionado a algo que os sentidos pudessem captar.⁷⁰

Nota-se aqui a forte influência do “espírito positivo” com a pretensão de superar o saber do senso comum, pois o primeiro se fundamentava nos conhecidos passos do método

⁶⁸ BORGES, *Em debate: científicidade e educação em ciências*, 1996. p. 21-23.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 23-24.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 24.

experimental: observação dos fatos, formulação de hipóteses, experimentação e estabelecimento de leis. Seguir esses passos era a garantia de se obter uma verdadeira ciência objetiva, válida, metódica, precisa, progressiva, cumulativa, desinteressada, impessoal, útil, necessária, integradora do raciocínio com a experiência, hipotética, incansável na busca de leis e teorias, explicativa e prospectiva, antecipando e prevendo os resultados.⁷¹

Nesse sentido, ainda hoje continuam em discussão muitas idéias sobre a natureza do conhecimento científico. As maiores divergências encontram-se entre a concepção positivista e outras que a contrariam. A concepção positivista tem sido criticada por apresentar uma visão idealizada e não histórica do conhecimento científico, como veremos adiante. Em síntese, a visão tradicional das ciências está embasada no método científico, empirista-indutivo, que parte das observações e formula as teorias. Segundo o positivismo, o conhecimento científico é visto como seguro, pois é baseado em evidências obtidas por meio da observação e da experimentação; logo, supera o senso comum.

É importante destacar que para as ciências positivistas, de um modo geral, tudo no universo é consequência da ação de forças. Portanto, não basta apenas explicar os fatos, é preciso prová-los, assim como fez Newton, que, por defender a linguagem matemática da natureza, descreveu, testou e comprovou os fenômenos. Adotar essa linha de pensamento significou para os cientistas que não é mais possível se limitar a descrever os fenômenos da natureza. É preciso explicá-los matematicamente e confirmá-los por meio de experimentos. Essa nos parece ter sido a atitude que caracteriza a Idade da Razão, isto é, o Iluminismo.

As mudanças ocorridas nesse período influenciaram nas revoluções industrial, inglesa e francesa, mudando o modo do homem “enxergar” o mundo; modificando a forma da sociedade viver; acabando com o milenar sistema de produção agrícola e introduzindo uma ciência econômica própria para produzir. Desse modo, houve um deslocamento do pensamento religioso para o científico, pois na Idade Média o sistema girava em torno da religião e, na Idade Moderna, passou a girar em torno da economia.

As mudanças ocorridas nesse período são realçadas por Bobbio pois, “com a Revolução Francesa, entrou prepotentemente na imaginação dos homens a idéia de um evento político extraordinário que, rompendo a continuidade do curso histórico, assinala o fim último de uma época e o princípio primeiro de outra”.⁷² Na seqüência, destaca duas datas no mesmo mês que representam a mudança: “4 de agosto de 1789, quando a renúncia dos nobres aos seus privilégios assinala o fim do regime feudal; 26 de agosto, quando a aprova-

⁷¹ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 25.

⁷² BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 123.

ção da Declaração dos Direitos do Homem marca o princípio de uma nova era”.⁷³ “O princípio primeiro” e “uma nova era” a que Bobbio se refere trata-se da era científica, cujos reflexos se fazem presentes em nossos dias em praticamente todos os campos de saber. Assim, buscaram-se fundamentos nas ciências por intermédio das universidades para legitimar a nova ordem.

A universidade, em geral, abrigou as novas ciências, especialmente as engenharias, criando um vínculo entre a educação e o trabalho para transmitir as novas idéias científicas. Primeiramente, a educação legitimou o pensamento liberal que estava surgindo, pois vem do Estado e o defende, legitimando-o; depois, a educação preparou e capacitou as pessoas para conduzirem o Estado, derrubando a prática da nobreza por nascença; por fim, coube à educação preparar a mão-de-obra para trabalhar com a burguesia.

No século XX as duas guerras mundiais exigiram aprimoramento científico. Com o fim delas, deu-se um desenvolvimento econômico acelerado, grande parte impulsionado pela transferência da tecnologia empregada nas guerras para desenvolver “cientificamente” o mundo. Isso significou o avanço tecnológico nas universidades, com as idéias centrais de que a educação deve preparar para fazer, não para pensar; cidadão é quem consome, não quem sabe; a educação não é um direito pessoal, mas um meio de produção.

Nesse sentido, atualmente se vislumbra uma tendência de padronização dos modelos educacionais do ensino superior, por meio dos acordos de Bolonha, Paris e Praga. O novo modelo de educação moderno começou com a União Européia, mas pretende se espalhar por todo o mundo, instituindo um *ranking* das melhores universidades e investindo grandes valores econômicos em publicidade. Assim, as universidades pulverizam-se e a educação é vista como um produto ou um bem do mercado. Por consequência, a educação, inclusive, estimula a competição e o individualismo entre as pessoas e as instituições.

Nesse sentido, vemos que a ciência começou tímida e até permaneceu desprestigiada por muitos séculos, mas depois se manifestou e passou, na Modernidade, a tomar conta de todos os campos, inclusive do campo educacional. Por isso, surgiram sérios problemas, que, como indicamos acima, traduzem uma situação educacional contemporânea um tanto terrível, pois não possibilita ao ser humano seu pleno desenvolvimento.

A crise hodierna, que se faz sentir sobre a educação, a ciência e a sociedade como um todo, é apontada por Mendes e Nóbrega como consequência dos ideais do pensamento cartesiano, pois, por estar “fundado no exercício do controle e no domínio da natureza, in-

⁷³ BOBBIO, *A era dos direitos*, 2004. p. 123.

fluencia a educação através da racionalização”.⁷⁴ As autoras enfatizam que é preciso considerar o ser humano não apenas como razão: “Precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade”,⁷⁵ propondo uma educação que “ultrapassa a racionalidade instrumental e as lógicas redutivas dos processos de construção do conhecimento”.⁷⁶

O pensamento de Mendes e Nóbrega diagnostica que o processo educativo foi reduzido a um processo mecânico que objetualiza os indivíduos, culminando por “habituar as pessoas à monotonia da unidimensionalidade imposta pelos princípios do rigor científico e pelas formas de funcionalidade do sistema produtivo da sociedade industrial”.⁷⁷

Na opinião de Santin, para o pensamento moderno “o que importa não é o ser humano, mas a função que ele vai desempenhar. A pessoa pensante desaparece; o que permanece é a função”.⁷⁸ Entretanto, a verdade é que “a finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, [...] porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber”.⁷⁹ Complementando, Pinto explica que se “a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência” (grifos do autor).⁸⁰

Podemos perceber que os autores citados compartilham uma idéia em comum: é preciso uma nova educação, que incorpore elementos de forma a enriquecer a educação fundamentada em princípios do reducionismo científico, respeitando e propiciando a realização de todos. É nesse sentido também que Rossato concebe o processo educativo; caso contrário, “falar em *bens educativos* significa desumanizar a educação, isto é, negar sua natureza antropológica para torná-la mais um produto de consumo, pois, nesse caso, não é constitutivo da pessoa, mas está fora dela como algo a ser adquirido, portanto, externo à pessoa” (grifo do autor).⁸¹ Na seqüência, o autor conclui que, se a educação continuar sendo pensada somente seguindo os fundamentos atuais, acaba sendo “um acessório ou algo dispensável, um mero ornamento da pessoa humana”.⁸²

⁷⁴ MENDES, Maria I. B. de S.; NÓBREGA, Terezinha P. da. *Corpo, natureza e cultura*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n 27. p. 125. set/out/nov/dez 2004.

⁷⁵ Ibid., loc. cit.

⁷⁶ Ibid., p. 136.

⁷⁷ SANTIN, Silvino. *Conversas com disciplinadores de inteligências e com domesticadores de corpos*. Santa Maria: [s.n.], 1992. p. 16.

⁷⁸ Ibid., loc. cit.

⁷⁹ PINTO, Álvaro V.. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984. p. 49.

⁸⁰ Ibid., loc. cit.

⁸¹ ROSSATO, Ricardo. Etimologias e Saberes. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.9, n.2, p.86-96, dez. 2002. p. 95.

⁸² Ibid., loc. cit.

O pano de fundo sobre o qual os autores citados desenvolvem o pensamento é que a educação desempenha um importante papel quando caminha no sentido do esclarecimento e da emancipação dos indivíduos. Ao visar à emancipação e à capacitação dos educandos, a educação os leva a agir e a reagir diante da realidade que se apresenta. Diante desse panorama repleto de adversidades, a educação apresenta-se com uma grande capacidade de refletir a realidade e a cultura das pessoas. Educar, portanto, parece-nos ser uma contribuição para evitar que processos de dominação e alienação permaneçam ou progridam.

A sociedade, na visão de Japiassu, sofre as influências do paradigma de que o verdadeiro conhecimento é aquele produzido pela ciência tradicional, baseado no método empirista e fruto dos passos experimentais anteriormente descritos. “A verdadeira ciência seria um conhecimento independente dos sistemas sociais e econômicos. Seria um conhecimento que, baseando-se no modelo fornecido pela física, se impõe como uma espécie de ideal absoluto”.⁸³ Na verdade, este modelo de ciência se tornou um grande poder que exerce influências sobre as coisas e sobre os seres vivos, um poder que se torna “tanto mais opressor quanto mais coincide com um saber-fazer, [...] o poder de saber o que fazer”.⁸⁴

A ciência positivista, que pregou o progresso e o avanço tecnológico a qualquer preço para tudo resolver, depara-se com uma série de problemas que ela não consegue resolver. As perspectivas de solucionar esses problemas não são nada otimistas; basta citar as ameaças do desequilíbrio ambiental com o aquecimento global e as implicações éticas com as manipulações genéticas e com o domínio do genoma humano. A ciência positivista propôs e apostou no progresso e no futuro para resolver todos os problemas do homem. Compreendemos que, ao invés disso, plantou possíveis raízes para o homem vir a se destruir. Alguns pensadores “começam a fazer uma crítica ideológica à prática social da ciência. Podemos compreender esta crise como um desafio ao conceito de *racionalidade científica* e aos sistemas de valores culturais, intelectuais, sociais e éticos que se construíram sobre esse conceito” (grifo do autor).⁸⁵

A ciência moderna positivista, que pensou poder resolver tudo, defronta-se com outros modos capazes de ajudar o homem a resolver os seus problemas, os quais podem contribuir de forma significativa para a formação do homem, na medida em que se propõem investigar a realidade social, cultural e política. Esses outros modos provêm das ciências humanas, as quais garantem a possibilidade de um espaço para discussões e reflexões que

⁸³ JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1981. p. 43.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 47.

apontam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, os conteúdos tratados pelas ciências humanas resultam da realidade social e têm por finalidade garantir a compreensão e a atuação do homem nessa realidade. E isso as ciências positivistas modernas não fazem.

Nossa perspectiva é de que a crise de fundamentos que atualmente abala as ciências, a educação e a sociedade, de um modo geral, afeta o homem. Para contornar essa situação uma visão hermenêutica pode ajudar na reflexão sobre a realidade, o que pressupõe uma valorização das vivências, das experiências, das subjetividades e da constituição dos sentidos. Esse tipo de interesse e essa forma de buscar atender os objetivos fogem daquilo que, normalmente, se constata no dia-a-dia, que é dominado pelo modo típico e rigoroso de proceder das ciências positivistas tradicionais, as quais não se preocupam com tais problemas nem aceitam o método possível de efetivar tais investigações.

Nesse sentido, a consciência crítica propiciada por uma reflexão hermenêutica sobre a realidade desperta no ser a atenção aos questionamentos de que ele procedeu de forma irresponsável, ou, ainda, que o ser humano começa a ter consciência de que o seu projeto iluminista, propondo princípios de liberdade, princípios de igualdade e princípios de consciência, fracassou. Esse movimento pode ter fracassado por diversas causas, dentre as quais a produção de um conhecimento artificial e a representação fantasiosa e abstrata da realidade.⁸⁶

Os pensadores iluministas, de um modo geral, deram valor ao passado e ao conhecimento já produzido. Essa volta ao passado exigiu tradição e recuperação da temporalidade; voltou-se à origem do pensamento ocidental, aos gregos, especialmente ao pensamento platônico⁸⁷, o que exigiu dos iluministas concentração, exercício da memória e trabalho racional. E a memória ou a razão é frágil, falha e traiçoeira. Como enfrentar isso? Como não cometer erros? Conforme descrevemos, a saída encontrada foi criar leis para se orientar, ou seja, tudo deveria se enquadrar dentro das leis estabelecidas pelas ciências, por meio de seus corpus técnicos. Nesse sentido, com o saber passando da fé para a razão, foi necessário realizar experiências segundo determinadas leis, que assegurassem ou garantissem as expectativas do progresso vislumbradas no futuro.

⁸⁶ DIEHL, Astor A.. *Vinho velho em pipa nova*. O pós-moderno e o fim da história. Passo Fundo: UPF Editora, 1997. p. 11-18.

⁸⁷ Torna-se interessante observar aqui que Gadamer seguirá esta tendência de voltar ao pensamento platônico. Gadamer se auto-declara platônico. Ainda, não podemos esquecer que Schleiermacher, conforme assinalamos anteriormente, que ao traduzir os diálogos platônicos, contribuiu significativamente para esse retorno, pois com ele os alemães puderam ter acesso em idioma alemão ao pensamento de Platão.

Hoje se critica duramente o iluminismo, a razão instrumental. Critica-se o iluminismo por ter transformado a razão num instrumento para dominar, num instrumento para o progresso, mas que levou povos inteiros à miséria, à violência, à barbárie e à destruição. Se os ideais da Modernidade prometiam conquistar o espaço e o tempo pelos experimentos,⁸⁸ hoje se constata que em momento algum o ser humano, realmente, conseguiu conquistar qualquer um deles.

Conforme já antecipamos, ao ser humano atribui-se a função de definir o modo como irá proceder de agora em diante, pois o futuro ainda carece de uma reflexão sobre os fundamentos que o assegurem. Uma reflexão hermenêutica pode propiciar uma tomada de consciência de que o projeto iluminista fracassou porque o homem pensava que a razão poderia resolver todos os seus problemas e todas as suas angústias. O tempo passou e o homem procurou efetivar todos os seus projetos, mas atualmente, mais do que nunca, o homem percebe, vê e sente que não conseguiu, nem conseguirá, pôr em prática os utópicos projetos que pensou. Constatado desse modo o fracasso iluminista, o ser humano agora projeta e aposta em meios artificiais que transcendem a razão, o quais surgem porque essa teria fracassado. O ser humano não pode mais confiar apenas em si, isto é, em sua razão, pois, assim procedendo, já fracassou. Daí a necessidade de aposta em algo que está para além do humano.⁸⁹

Para finalizar, urge ao ser humano se conscientizar de que a ciência pode lhe fornecer progressos que facilitam a vida, porém não pode esquecer que ela não basta para resolver todos os seus problemas. Assim, ao considerar outras dimensões da vida, as quais, não raras vezes, fogem dos procedimentos metodológicos, surge a possibilidade de buscar a sua auto-realização e a realização para os demais que o cercam. Em meio a essa crise da ciência moderna começam a ser delineadas, principalmente no século XX, algumas concepções de ciência que irão redirecionar os debates epistemológicos. As novas concepções de ciência ficaram conhecidas como a “nova ciência” e seus autores, como os “novos epistemólogos”, conforme veremos na seqüência.

⁸⁸ GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1991. p. 11-60.

⁸⁹ Torna-se mister tecer um pequeno comentário sobre este ponto. Quando mencionamos o “além do humano”, na verdade estamos nos referindo a um campo abrangente que alguns autores o denominam de pós-humano e outros de um pensamento pós-moderno avançado. Na prática, esse pensamento se manifesta nas inteligências artificiais, como nos computadores, e nas mais variadas máquinas. A tese que subjaz e dá suporte a essas inovações é que o desapego da razão garantiria mais agilidade, melhores resultados e maior segurança.

1.6 A hermenêutica e as novas concepções da ciência

As novas concepções da ciência foram desenvolvidas por vários autores. Na impossibilidade de efetuarmos um estudo aprofundado de cada um deles, optamos por trazer e incorporar rápidas observações sobre quatro deles: Karl Popper, Gaston Bachelard, Thomas Kuhn e Boaventura de S. Santos. Desde já é importante destacar que algumas dessas novas concepções sinalizam para uma possível aproximação destas com a hermenêutica.

As novas concepções da ciência começaram a surgir a partir da década de 1930, quando Popper contestou a possibilidade lógica da indução e afirmou que nenhum conhecimento é seguro e permanente. Admitindo as mudanças e postulando a tese de que as novas teorias são mais abrangentes e adequadas que as antigas, concluiu que, se não há certezas absolutas, é preciso ir aperfeiçoando as teorias por meio de critérios racionais e de refutações. Assim, surgiu a chamada “visão falseacionista”, pela qual nenhuma teoria pode ser considerada absolutamente certa, pois jamais será possível comprovar o conhecimento científico, e, sim, sempre é possível refutar as teorias.⁹⁰

Pode-se dizer que a proposta de Karl Popper, denominada “hipotético-dedutiva”, rejeita a indução e aproxima-se do empirismo, pois acredita ser possível refutar, experimentalmente, teorias científicas utilizando critérios livres das influências do cientista. O aperfeiçoamento e a substituição das teorias por outras melhores é o que caracteriza a verdadeira ciência. Desse modo, Popper foi um dos primeiros pensadores a criticar o positivismo.⁹¹

A proposta de Popper é de que as teorias devem ser formuladas de modo preciso para que se possa submetê-las a testes e refutá-las quando fracassam. Esse procedimento possibilitaria o aperfeiçoamento das teorias e o avanço do verdadeiro conhecimento, pois uma teoria sempre pode ser substituída por outra melhor. Nesse sentido, Popper introduz o método hipotético-dedutivo e abandona o método científico tradicional. Esse novo método parte de um problema e da elaboração de hipóteses, as quais são submetidas a critérios lógicos e empíricos: se comprovada uma hipótese, passa a ser uma teoria; se fracassa, a consequência será a refutação desta teoria. Após a refutação escolhe-se uma nova hipótese entre as demais teorias para submetê-la ao processo. Esse processo de escolhas entre refuta-

⁹⁰ POPPER, Karl R.. *Conjecturas e refutações*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. p. 15-33.

⁹¹ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 25-27.

ção e comprovação é um processo contínuo de mudança, que se aplica tanto às ciências naturais quanto às humanas.⁹²

Percebe-se, portanto, que na visão de Popper o desenvolvimento científico se dá progressiva e cumulativamente. Ele contesta o método indutivo do empirismo, próprio do positivismo e da ciência tradicional, e propõe o critério de falsificabilidade para a demarcação entre ciência e não-ciência. Sua crítica está fundamentada na tese de que as teorias nascem com falhas que podem ser corrigidas; basta aperfeiçoar os equipamentos e as condições de controle.⁹³

Outro autor da nova concepção de ciência é Gaston Bachelard, que contesta a idéia empirista de que só se conhece aquilo que se mede, afirmando que a realidade não pode ser fragmentada, pois é preciso buscar a correlação com a estrutura de qualquer objeto particular.⁹⁴ Discordando de Popper ao afirmar que o desenvolvimento das ciências acontece por rupturas e reorganizações do saber, não pelo acúmulo de conhecimentos, Bachelard considera as resistências a mudanças das teorias e dos métodos como obstáculos epistemológicos ao progresso. Esses obstáculos para a evolução das ciências são o senso comum, os dados perceptíveis, os resultados experimentais e a própria metodologia aceita como válida, assim como todos os conhecimentos acumulados. Logo, para conseguir superá-los são necessários atos epistemológicos, isto é, rupturas com os conhecimentos anteriores para, a seguir, reestruturá-los.⁹⁵

Borges diz que a tese principal de Bachelard é de que a ciência não acumula inovações, apenas as sintetiza e as coordena; assim, o trabalho do pesquisador não consiste em descobrir, mas, sim, em sistematizar melhor os dados. Resulta disso que o essencial para a ciência não é acumular fatos e documentos, mas reconstruir o saber, por meio de atos epistemológicos que reorganizam e transformam a evolução de uma determinada área das ciências. Esses atos epistemológicos precisam ser compreendidos à luz do saber contemporâneo, a fim de que possam mostrar a evolução do pensamento. Por isso, o maior obstáculo à formação do espírito científico é colocar a experiência antes e acima da crítica.⁹⁶

Bachelard atribui importância às valorizações e às motivações para o desenvolvimento do processo do conhecimento. Assim, podemos afirmar que o conhecimento científico surge tanto da reflexão quanto da experiência, mas esta última, necessariamente, é

⁹² POPPER, *Lógica das ciências sociais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1978. p. 13-27.

⁹³ Id., *A lógica da pesquisa científica*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 11-58.

⁹⁴ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 27-28.

⁹⁵ BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70, 1986. p. 16-130.

⁹⁶ BORGES, op. cit., p. 28-29.

precedida por uma construção intelectual. A ciência exige criatividade, senso crítico e, portanto, ruptura com o senso comum e com conhecimentos anteriores, inclusive quanto à metodologia, pois os métodos, com o passar do tempo, tornam-se maus hábitos, que devem ser superados.⁹⁷ Assim, desenvolve uma visão descontinuista das ciências, marcada pela presença de rupturas com o senso comum e com conhecimentos anteriores. Essas idéias depois seriam retomadas, em grande parte, por Thomas Kuhn.

Kuhn, ao retomar algumas idéias de Bachelard, apresentou uma visão contextualista da ciência, na qual sustenta que a comunidade científica é conservadora e resistente a mudanças; por isso, é considerado ciência apenas o que os cientistas aceitam por consenso. A atividade científica é baseada nos conceitos de ciência normal, paradigma, crise e revoluções; a ciência depende do contexto em que se desenvolve, pois sofre influências do paradigma adotado pela comunidade científica.

O paradigma é um conjunto de teorias, métodos e problemas seguidos ou perseguidos por um determinado grupo. Em períodos de ciência normal, ou seja, na vigência de um paradigma, a comunidade científica é conservadora quanto a teorias, métodos e possíveis soluções, desenvolvendo um conhecimento progressivo e cumulativo. Esse conhecimento sofre rupturas durante os períodos de crise, ou revoluções científicas, quando o antigo paradigma já não serve e o surgimento de novas teorias o questiona.⁹⁸

Nesse sentido, Kuhn analisa a história das ciências e conclui que os cientistas compartilham uma visão de mundo segundo a formação recebida, a qual padroniza para um consenso ou paradigma. Essa adesão a um paradigma caracteriza períodos de ciência normal, intercalados por períodos de crise: as revoluções científicas. Uma crise ocorre quando as investigações sobre um determinado aspecto da teoria aceita falham repetidamente, levando a que as investigações se concentrem nesse campo. Assim, surgem novas teorias a partir de anomalias conhecidas. O conhecimento e a admissão dessas anomalias surgem mediante a constatação de um grupo que o conhecimento científico estabelecido não dá respostas às questões propostas e que suas concepções estão falhando.⁹⁹ A falha na resolução de um problema, constatada por diferentes pesquisadores, pode abalar a confiança no paradigma, gerando uma crise. Nesse período de crise, a ciência sofre influências que substituem um paradigma antigo por outro novo e mais abrangente, configurando a chamada “revolução científica”.

⁹⁷ BORGES, *Em debate: científicidade e educação em ciências*, 1996. p. 27-29.

⁹⁸ KUHN, Thomas S.. *A estrutura das revoluções científicas*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. p.09-123.

⁹⁹ BORGES, op. cit., p. 32-33.

Para o autor, uma das características da pesquisa nas ciências é que está concentrada, visando à resolução de problemas específicos. Essa atividade dirigida e concentrada é denominada de “ciência normal”, que produz soluções previsíveis de acordo com as regras assumidas pelo grupo. Para Kuhn, essa é uma atividade essencial para o desenvolvimento das teorias, pois ao investigar determinados problemas o paradigma força a fazê-lo com tamanha profundidade e precisão que seria difícil imaginar isso ocorrer sem a influência do paradigma.¹⁰⁰ A ciência normal acumula conhecimento objetivamente e se propõe a desenvolver e aperfeiçoar teorias.

A proposta de Thomas Kuhn¹⁰¹ defende que é preciso ajudar a ciência de uma época de acordo com o contexto da época, não a partir dos conhecimentos atuais, como havia proposto Bachelard; que o conhecimento científico e a linguagem são compartilhados pelas partes do grupo que os criam e os utilizam. Nesse sentido, a ciência não se desenvolve por acumulação e as concepções antigas não são menos científicas do que as atuais: “Teorias obsoletas não são acientíficas em princípio, simplesmente porque foram descartadas”.¹⁰²

Conforme o paradigma seguido por um grupo de pesquisadores obter-se-á um determinado resultado. Entre teorias em conflito é difícil estabelecer regras que possibilitem a opção por uma delas, porque as teorias podem ser incomensuráveis em razão da diferença de paradigmas em que se apóiam, isto é, há diferentes concepções de mundo.¹⁰³ A incomensurabilidade significa que os paradigmas rivais mostram o mundo por meio de concepções diversas, conduzindo a que os defensores dessas teorias se expressem com linguagens próprias e diferentes. Contudo, apesar de não haver predomínio de critérios lógicos padronizados durante as revoluções científicas, nas fases de ciência normal prevalece o consenso entre cientistas que compartilham o paradigma; mesmo nos períodos revolucionários prevalece a racionalidade nos debates. Esse consenso entre os cientistas com paradigmas compartilhados caracteriza a ciência madura. A transição do período pré-paradigmático, caracterizado por teorias em conflito, para o pós-paradigmático, caracterizado pela predominância de um paradigma, ocorre por realizações notáveis, as quais reduzem os estudos para um único paradigma, voltando-se as pesquisas para um período de ciência normal.¹⁰⁴

Em síntese, Kuhn valoriza o contexto da descoberta e os aspectos que envolvem o trabalho dos cientistas, observando que os resultados estão ligados ao paradigma adota-

¹⁰⁰ KUHN, *A estrutura das revoluções científicas*, 1996. p. 29-66.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 19-24.

¹⁰² *Ibid.*, p. 21.

¹⁰³ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 33-34.

¹⁰⁴ KUHN, *op. cit.*, p. 67-251.

do.¹⁰⁵ A ciência caracteriza-se, sobretudo, pelos períodos em que há consenso quanto a um paradigma, nos quais a comunidade científica apresenta forte resistência às mudanças. Portanto, na investigação da história das ciências, Kuhn constata períodos de progresso cumulativo (ciência normal) intercalados por rupturas (revoluções científicas), que conduzem, então, para um novo paradigma. Ainda, a estrutura das revoluções científicas representa um momento de crítica ao pensamento neo-empirista e à lógica indutivista.

As teorias de Popper, Bachelard e Kuhn têm em comum a abordagem de questões epistemológicas classificadas de internalistas, pois analisam como o conhecimento é construído no interior das comunidades científicas. Entretanto, há quem conceba a nova ciência com uma visão externalista, destacando as influências nas investigações dos fatores sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, o conhecimento seria influenciado por aquilo em que se acredita e pelo que se conhece. Boaventura de Sousa Santos é um dos adeptos desta concepção.¹⁰⁶

Essa concepção da nova ciência analisa os pensamentos científicos contemporâneos, identifica neles a falta de atenção para o problema da complexidade do conhecimento e critica a compartimentação do saber e sua excessiva especialização, recomendando aos cientistas um esforço para pensar de modo complexo. Nesse sentido, Borges nos diz que a concepção externalista considera tanto a contribuição pessoal do pesquisador como seu ambiente cultural na construção de conhecimentos verdadeiros. As influências sociais, políticas, econômicas e culturais são inerentes aos paradigmas, pois os determinantes de uma cultura se fazem presentes sobre a ciência e o pesquisador.¹⁰⁷

Santos, em *Um discurso sobre as ciências*¹⁰⁸, apresenta uma visão sociológica daquilo que designa de “paradigma emergente”: “Falarei, por agora, do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.¹⁰⁹ Santos procura esclarecer que a natureza da revolução científica que atualmente a sociedade vem enfrentando possui uma estrutura bem diferente daquela que ocorreu no século XVI. A diferença consiste no fato de que essa revolução científica “que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma

¹⁰⁵ BORGES, *Em debate: cientificidade e educação em ciências*, 1996. p. 34.

¹⁰⁶ Edgar Morin também pode ser considerando um expoente desta concepção externalista.

¹⁰⁷ BORGES, op. cit., p. 39.

¹⁰⁸ SANTOS, Boaventura de S.. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 36-37.

vida decente)”.¹¹⁰ Essa visão é sustentada com base em quatro teses¹¹¹, as quais também podemos chamar de “características da ciência pós-moderna”.

Na primeira tese, Santos defende que *todo o conhecimento científico-natural é científico-social*. Evidencia-se aqui que, cada vez mais, o ser humano tem tomado consciência de que suas descobertas, mesmo as mais analíticas e objetivas, são sempre influenciadas pela historicidade do seu ser e convergem ou deveriam convergir para o bem da sociedade. Nesse sentido, a concepção de que haveria um conhecimento natural isolado do social é falha, pois sempre carrega consigo elementos científico-sociais. A seguir, na tese de que *todo o conhecimento é local e total*, Santos sustenta que os conhecimentos são produzidos por pessoas, cientistas, enfim, por seres individuais, mas que, uma vez produzido esse conhecimento ou saber, a tendência ou o objetivo é que seja estendido para todas as demais pessoas e grupos.

Em *todo o conhecimento é autoconhecimento* apresenta a tese de que o conhecimento de um objeto representa a continuação de um sujeito valendo-se de meios. Afirma que “sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento”.¹¹² Na seqüência Santos acrescenta que, sem as referidas bases, as “investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavo”.¹¹³ Assim, conclui: “O saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos”.¹¹⁴

As palavras de Santos transmitem as influências dos fatores externos sobre o investigador. Segundo ele, a ciência moderna propiciou aos seres humanos um conhecimento do funcionamento do mundo que ampliou de forma extraordinária as perspectivas de sobrevivência humana, pois “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.¹¹⁵ Assim, a incerteza do conhecimento, que se apresentava como obstáculo técnico ao verdadeiro saber, torna-se a condição necessária para entender o mundo, que, muito além de ser controlado, passa a ser contemplado. E isso é bem diferente da visão medieval — mundo perfeito criado por Deus e sem permis-

¹¹⁰ SANTOS, *Um discurso sobre as ciências*, 1999. p. 37.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 37-58.

¹¹² *Ibid.*, p. 53.

¹¹³ *Ibid.*, loc. cit.

¹¹⁴ *Ibid.*, loc. cit.

¹¹⁵ *Ibid.*, loc. cit.

são ao homem para alterar essa perfeição — , pois se trata de um “mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência”.¹¹⁶ Assim, a concepção científica dessa nova visão social é mais contemplativa do que propriamente ativa.

A quarta tese defendida por Santos é de que *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*¹¹⁷. Segundo ele, a ciência moderna ensinou pouco sobre o modo de o ser humano estar no mundo e, por isso, a ciência pós-moderna procura dialogar com o senso comum para descobrir aquilo que faltou, pois ele tem a “virtude antecipatória. Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades”.¹¹⁸ O senso comum é “o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”.¹¹⁹ Se a ciência moderna se posicionou contra o senso comum porque representava um conhecimento superficial, ilusório e falso, a ciência pós-moderna está procurando dialogar com ele com a intenção de reabilitá-lo, pois reconhece algumas virtudes que podem enriquecer as relações dos sujeitos com o mundo. “O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”.¹²⁰ A ciência pós-moderna reconhece que o senso comum apresenta tendências de ser mistificador e conservador, mas, se colocado em diálogo com o conhecimento científico, pode resultar numa dimensão libertadora, com possibilidades de ampliar a compreensão do mundo.

Para finalizar, os fatores externos impostos pela sociedade podem direcionar as investigações. Pensamos que tanto as teorias internalistas quanto as externalistas são válidas, pois possuem elementos que propiciam a compreensão ao ser humano. Entretanto, quando uma procura excluir a outra, ambas acabam se isolando e limitando sua própria capacidade. Busca-se integrar internalismo e externalismo, pois assim se contemplaria tanto a complexidade do conhecimento científico atual como a necessidade de inter-relação entre as diversas ciências, buscando entender sua inserção na sociedade enquanto teorias científicas produzidas pelo ser humano e por uma realidade sociocultural.

Conforme adiantamos, as novas concepções de ciência se aproximam dos fundamentos da hermenêutica filosófica, pois admitem influências do meio sobre o resultado

¹¹⁶ SANTOS, *Um discurso sobre as ciências*, 1999. p. 54.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 56.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 55.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 56-57.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 55.

final do experimento, como também que não basta seguir métodos para se obterem verdades. Além dessa visão das novas concepções da ciência, as quais são todas contemporâneas a Gadamer, cabe-nos ainda uma rápida análise dos debates provocados após a publicação de *Verdade e método*. Para isso dedicaremos o último tópico deste primeiro capítulo.

1.7 O debate hermenêutico após Gadamer

As influências recebidas de Heidegger, Schleiermacher e Dilthey serão importantes para Gadamer, assim como as influências das concepções da nova ciência. Entretanto, ao publicar *Verdade e método* Gadamer desencadeou diversas discussões com vários pensadores contemporâneos a ele, resultando em aprofundamentos e em novos direcionamentos nas concepções hermenêuticas. Assim, nesse ponto daremos um salto e passaremos para a análise do debate provocado pela sua obra mestra, reservando o segundo e o terceiro capítulos para a discussão propriamente gadameriana.

A obra *Verdade e método* direcionou os debates hermenêuticos após ser publicada. Houve quem concordasse com a nova proposta hermenêutica de Gadamer e quem a criticasse. Dentre as primeiras críticas lançadas à obra e, conseqüentemente, a Gadamer, destacam-se as deferidas pelo jurista italiano Emilio Betti. Esse pronunciou-se adepto da proposta de Dilthey e criticou Gadamer dizendo que seria mais conveniente voltar à proposta de se fundar metodologias próprias para as ciências humanas do que aderir ao pensamento gadameriano.

Segundo Grondin,¹²¹ a crítica bettiana tomou por base que toda a hermenêutica desenvolvida antes de Gadamer havia sido concebida com a intenção de estabelecer uma metodologia própria para as ciências humanas, embora ele mesmo reconheça que o pensamento tardio de Heidegger, isto é, a hermenêutica da existência, poderia ser considerado exceção a essa regra. A crítica foi recebida pela vertente tradicional em sintonia com a fundação do método próprio das ciências humanas, tal como pretendido por Dilthey. Essa crítica consistiu na tese de que Gadamer havia rejeitado o paradigma metodológico.

O jurista italiano se opôs à idéia de que a interpretação implica considerar o elemento leitor, isto é, o intérprete com sua vivência, porque considerou que, assim, o processo

¹²¹ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p. 209-214.

interpretativo cairia sob a deficiência de tudo ser relativo. Seguir a proposta gadameriana significaria que num mesmo texto há diferentes significados, pois o seu sentido dependeria fortemente de quem o recepcionasse. Contrariamente, à hermenêutica caberia manter o foco no significado original dos textos, ou seja, no sentido que o autor tinha em mente ao lhe dar forma.¹²²

Uma segunda crítica à concepção de Gadamer foi apresentada por Jürgen Habermas,¹²³ com sua teoria denominada de “crítica das ideologias”. Habermas é adepto e herdeiro da Escola de Frankfurt e confrontou-se com a hermenêutica filosófica, debatendo com Gadamer sobre a compreensão, a qual, segundo ele, é sempre orientada por alguns interesses. Entretanto, Habermas reconhece que a visão hermenêutica pode ajudar as ciências humanas com base na compreensão do conhecimento e da ciência excessivamente objetiva. Segundo ele, a hermenêutica ensina que a compreensão e as práticas estão sempre motivadas e articuladas lingüisticamente.¹²⁴

Na visão habermasiana, a concepção de Gadamer é por demais dependente da tradição e da autoridade, fazendo das duas as condições para que haja entendimento. Assim, a hermenêutica filosófica tornar-se-ia conservadora. Essa crítica, de que a hermenêutica filosófica é conservadora, passa a ser o ponto central dos desenvolvimentos posteriores da hermenêutica. Para Habermas, a hermenêutica filosófica falha ao pressupor que o diálogo conduz ao consenso; na verdade, a linguagem é sempre carregada de distorções movidas por interesses técnicos, práticos e emancipativos. A distinção entre o pensamento dos dois filósofos fica evidente, pois Gadamer vê o diálogo como algo que faz parte da práxis dos seres humanos e, portanto, como condição para a compreensão. Por sua vez, Habermas concebe o diálogo como regulador da compreensão por meio dos interesses que movem as pessoas.¹²⁵

Todavia, na concepção de Habermas, o ponto positivo em Gadamer é que a língua pode transcender os seus próprios limites. Gadamer, ao afirmar que a experiência dos homens no mundo era lingüística, também salientou que poderia, em certa medida, superar suas próprias limitações, abrindo a possibilidade para que qualquer significado pudesse ser entendido.¹²⁶ Grondin nos diz que esse ponto da autotranscendência da linguagem, reconhecidamente positivo, foi denominado por Habermas, e, de certa forma, Karl-Otto Apel,

¹²² BLEICHER, *Hermenêutica contemporânea*, 1992. p. 45-75.

¹²³ HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

¹²⁴ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p. 215-220.

¹²⁵ HABERMAS, op. cit., p. 13-16.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 15-25.

de “racionalidade (ou lingüística) comunicativa”, a qual detém pressupostos universais que podem constituir a base de uma teoria ética para a pós-modernidade.¹²⁷

A seguir, coube ao francês Paul Ricoeur tentar construir uma ponte entre a hermenêutica filosófica de Gadamer e o pensamento de Habermas. Ricoeur¹²⁸ partiu do ponto de que os dois autores tinham salientado diferentes elementos quanto à compreensão, porém essa diferença complementaria a outra concepção. Nesse sentido, Ricoeur defende que Gadamer sublinhou a importância do intérprete se relacionar com o objeto a partir da tradição, ao passo que Habermas tomou o distanciamento do intérprete em relação ao objeto para não se deixar influenciar pela força da tradição.

Na descrição de Grondin¹²⁹ e Bleicher¹³⁰, percebe-se que Ricoeur compreende que os dois autores têm o mesmo objetivo, isto é, o entendimento. Essa aproximação é vista como uma hermenêutica que procura decifrar os verdadeiros objetivos e tem raízes no pensamento de Dilthey, que agora em Ricoeur é usada de forma produtiva e decisiva, auxiliando nos confrontos da psicanálise (Freud) e do estruturalismo (Lévi-Strauss).

Conforme Grondin, a psicanálise e o estruturalismo podem ser classificados como aplicações da hermenêutica que investigam suspeitas. Assim, os dois movimentos auxiliam os sujeitos na medida em que podem ajudá-los a se livrarem das superstições e das falsas compreensões. Conseqüentemente, a hermenêutica da suspeita torna-se uma hermenêutica da confiança, pois seu objetivo é procurar interpretar e entender melhor as verdades e significados bloqueados, os quais rondam as condições dos seres humanos e do mundo.¹³¹

No pensamento hermenêutico pós-Gadamer, certamente entre outros, também merecem algumas considerações Richard Rorty e Gianni Vattimo, importantes sobretudo porque se diferenciam de Betti, Habermas e, de certa forma, de Ricoeur. Pode-se dizer que estes três últimos discordam e criticam a hermenêutica de Gadamer por ser relativista, isto é, por ser demasiadamente dependente da tradição, ao passo que Rorty e Vattimo concordam com o relativismo que advém de Gadamer. Eles acolhem a proposta relativista gadameriana, mas, ao mesmo tempo, afirmam que Gadamer teria se equivocado ao não reconhecer as conseqüências da sua hermenêutica relativista.

Nesse sentido, para compreender essa mudança no debate hermenêutico, pela qual Gadamer, para uns, é por demais relativo e, para outros, não vai a fundo nas conseqüências

¹²⁷ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p. 217-222.

¹²⁸ RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 43-59.

¹²⁹ GRONDIN, op. cit., p. 217-218.

¹³⁰ BLEICHER, *Hermenêutica contemporânea*, 1992. p. 301-316.

¹³¹ GRONDIN, op. cit., p. 218-219.

da relatividade, é importante observar que autores como Heidegger, especialmente o Heidegger tardio, e Nietzsche desempenharam um papel primordial para pensadores da pós-modernidade, como Betti, Habermas e Ricoeur, sendo todos bastante hostis a Nietzsche e a Heidegger. Para isso, é importante lembrar duas teses: Nietzsche havia postulado que não há fatos, somente interpretações; Heidegger alegou que todo o entendimento foi enquadrado pela história da existência. Diante disso, Rorty¹³² e Vattimo¹³³, juntamente com Gadamer, aglomeraram-se nessas perspectivas nietzscheana-heideggeriana. Em comum eles têm uma aparente crítica à objetividade científica, uma discordância da tese iluminista de que os pré-conceitos prejudicam a interpretação e, por fim, a insistência de que a compreensão perpassa pela natureza lingüística.

Como podemos perceber, Rorty e Vattimo frisam alguns elementos da hermenêutica, de raízes em Nietzsche e Heidegger, que os fazem afirmar que não existem verdades objetivas. Verdades objetivas não existem para um interpretador nem existem verdades objetivas diante das experiências da natureza lingüística. Isso conduzirá Vattimo às consequências do “niilismo”, isto é, de não acreditar na verdade objetiva. Ele acredita apenas nas virtudes da tolerância e da caridade,¹³⁴ e Rorty numa renovada forma de pragmatismo, na qual algumas interpretações são mais úteis ou menos deficitárias do que outras, porém nenhuma delas, por si só, pode ser invocada como a única verdadeira.¹³⁵ Portanto, em nome da tolerância e da compreensão mútua, há que se aceitar a pluralidade das interpretações bem como a noção de que não existe apenas uma verdade.

Para finalizar, incluímos ainda Jacques Derrida, que nos interessa, sobretudo, pela crítica que fez a Gadamer, a qual ficou conhecida como “desconstrutivismo”. O pensamento de Derrida também depende fortemente do Heidegger tardio e de Nietzsche. Ele sublinha a natureza lingüística das experiências e, igualmente, incita a uma atitude de desconstrução em relação à tradição, especificamente à tradição metafísica que rege o pensamento ocidental.¹³⁶ Hermann afirma que o pensamento desconstrutivista “se opõe à hermenêutica filosófica, acusando-a de uma desejosa vontade de compreensão e verdade, avaliada como uma recaída na metafísica. De modo amplo, pode-se afirmar que o desconstrutivismo tem uma atitude de desconfiança em relação ao sentido”.¹³⁷

¹³² RORTY, Richard. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. 3. ed. Madrid: Catedra, 1979. p. 17-43.

¹³³ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 12-37.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 17-23.

¹³⁵ RORTY, op. cit., p. 22-27.

¹³⁶ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p. 223-225.

¹³⁷ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 76.

A crítica desconstrutivista de Derrida não assume diretamente a direção da tradição pragmatista de Rorty nem do niilismo de Vattimo. Apesar das suas origens heideggerianas, da noção de desconstrução e da valorização da natureza lingüística, Derrida não quer ser identificado como um pensador da tradição hermenêutica. Sua desconstrução, na verdade, é adversa a qualquer forma de hermenêutica, e isso por uma razão sistemática: cada entendimento implica uma forma de se esconder ou de se apropriar nos outros e da sua alteridade. Seguindo esse pensamento, Derrida discutiu com Gadamer e o desafiou mediante o pressuposto de que a compreensão implica a boa vontade de compreender os outros; também teria questionado Gadamer sobre o que ele quisera dizer com isto, pois, no seu entendimento, Gadamer, alegoricamente, aprisionaria toda a tradição filosófica ocidental na metafísica.¹³⁸

Grondin nos diz que a crítica de Derrida à hermenêutica de Gadamer está fundamentada na afirmação de que a hermenêutica pode se tornar uma teoria para entender e absorver os outros, com pretensão de reivindicar ou atingir a universalidade. Gadamer reconheceu e aceitou a crítica, pois o entendimento resultante de uma aplicação sobre o outro pode ocasionar uma apropriação desse outro. Esta é, talvez, a razão pela qual nos escritos tardios de Gadamer ele destacou o caráter aberto da experiência hermenêutica, pois a alma da hermenêutica consiste em reconhecer que, não raras vezes, o outro pode estar certo, mesmo que a minha interpretação pareça estar imune a falhas. Entretanto, já em *Verdade e método* Gadamer havia isentado a hermenêutica das pretensões universais.¹³⁹

Todas essas concepções hermenêuticas que ganharam notoriedade após a publicação de *Verdade e método* foram sendo elaboradas e definidas num constante debate com Gadamer e, de um modo geral, com as novas concepções da ciência. Portanto, pensamos ter lançado até aqui alguns fundamentos que podem nos auxiliar na compreensão da hermenêutica filosófica de Gadamer, a que nos dedicaremos a partir do próximo capítulo.

¹³⁸ GRONDIN, *Introdução à hermenêutica filosófica*, 1999. p. 225-226.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 225-228.

2 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER

Se enxerguei mais longe, foi porque me apoiei sobre os ombros de gigantes.

Isaac Newton.

Os apontamentos que procuramos desenvolver no primeiro capítulo, na nossa compreensão, constituem uma base para investigar o pensamento de Hans-Georg Gadamer, especialmente das temáticas por ele desenvolvidas na sua obra mestra, *Verdade e método*.¹⁴⁰ A investigação do pensamento de Gadamer implica dificuldades, pois, conforme ele próprio descreve em sua *Auto-apresentação*¹⁴¹ e na entrevista de Grondin *Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação*,¹⁴² é possível perceber que sua obra mestra, elaborada aproximadamente em dez anos, condensa praticamente toda a sua vida. Isso porque desde cedo seus escritos foram preparando a obra, à qual dedicou a maior parte do restante de sua vida (mais de quarenta anos) escrevendo inúmeros artigos sobre a obra ou explicando-a.

A investigação que desenvolveremos neste segundo capítulo está estruturada em cinco partes. Iniciamos com algumas linhas gerais do pensamento de Gadamer que interessam aos nossos objetivos para, a seguir, detalhar as três grandes divisões de *Verdade e método*: a arte, a historicidade das ciências do espírito e a linguagem. Nelas é apontado que a verdade transcende à aplicação de metodologias. Por fim, procuraremos trabalhar os principais fundamentos do pensamento do filósofo de Heidelberg que podem contribuir na reflexão sobre a fundamentação educacional.

¹⁴⁰ A obra *Verdade e método* possui grande importância no que se refere à hermenêutica filosófica. Hermann diz: “Uma aproximação do significado da hermenêutica filosófica exige que mencionemos a contribuição decisiva do filósofo de Heidelberg, Hans-Georg Gadamer, considerado um mestre da hermenêutica moderna, que a reformula sobre novas bases. Sua obra capital, *Verdade e método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica (Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik)*, publicada originalmente na Alemanha, em 1960, dá novo impulso à hermenêutica a partir da ontologia de Martin Heidegger, indicando uma interpretação radicalmente vinculada à facticidade, enraizada em aspectos culturais e históricos”. (HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 25-26). Mais adiante, ao comentar a obra, Hermann afirma: “é um dos livros mais importantes para uma apropriação teórica da hermenêutica filosófica contemporânea” (Ibid., p. 107).

¹⁴¹ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II*. Tradução de Enio P. Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002. p. 545-580.

¹⁴² Id., *Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação*. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000f. p. 203-222. (Entrevista de Jean Grondin a Hans-Georg Gadamer).

2.1 Gadamer e a hermenêutica

Gadamer foi aluno de Heidegger, com quem sempre manteve uma relação interessante, de admiração e de desconfiança. Em *Auto-apresentação*, Gadamer escreve que “durante muito tempo escrever representou para mim uma verdadeira tortura. Sempre tinha a desagradável impressão de que Heidegger estava me espreitando por cima dos ombros”.¹⁴³ Assim, em meio a essa relação com seu mestre, surgiu o pensamento gadameriano, que, conforme Blackburn, pode ser caracterizado por investigar profundamente a questão que envolve a interpretação: “Gadamer é famoso por sua investigação sobre a teoria da interpretação e por defender o que veio a ser conhecido como a *teoria da resposta do leitor*”.¹⁴⁴ Essa teoria defende que “o significado de um texto nunca é determinado apenas por fatos acerca do autor e de seu público original; é, de igual modo, determinado pela situação histórica do intérprete”.¹⁴⁵

Ao tomar por base estas afirmações, podemos notar uma consideração do elemento interpretante como constituidor do sentido. Esse processo é explicado por meio da metáfora da “fusão de horizontes”, a qual “surge quando o autor, historicamente situado, e o leitor, também historicamente situado, conseguem partilhar um significado”.¹⁴⁶ O resultado desse processo possibilita uma reinterpretação e uma reavaliação constantes, pois novos significados são atribuídos a uma determinada obra, objeto ou fato.

Como podemos notar, Blackburn afirma que a historicidade aparece no pensamento do filósofo Gadamer como elemento essencial para o desenvolvimento da compreensão. As palavras de Gadamer que ilustram a epígrafe no início do capítulo anterior — “não é a história que nos pertence mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos”¹⁴⁷ — deixam transparecer a importância que a valorização da tradição histórica representa para o pensamento do autor. É com base nela, na tradição histórica, que ele busca interpretar os fatos para compreender a realidade e os homens.

¹⁴³ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 560.

¹⁴⁴ BLACKBURN, *Dicionário Oxford de filosofia*, 1997. p. 165.

¹⁴⁵ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁴⁶ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁴⁷ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997. p. 367-368.

O processo interpretativo em Gadamer caracteriza-se por revisar o pensamento da tradição ocidental e por reuni-lo numa perspectiva filosófica. Nas preocupações de Gadamer evidenciam-se estudos críticos referentes às concepções do pensamento hermenêutico de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger. Entretanto, ao mesmo tempo em que os critica, sofre deles influências, especialmente da fenomenologia de Heidegger. Essas influências são notadas, por exemplo, ao afirmar que o ser humano está inserido na história e que a linguagem é o recurso de que este ser humano dispõe para desenvolver experiências hermenêuticas e compreender-se no mundo.

Nesse sentido, já na introdução de *Verdade e método*¹⁴⁸ Gadamer critica as concepções tradicionais da hermenêutica, afirmando que o problema da hermenêutica vai além dos limites da metodologia imposta pelas ciências positivistas. Essa constatação se dá porque a hermenêutica clássica, que foi desenvolvida nas áreas teológica e jurídica, tinha por característica representar o modo prático de ser dos sacerdotes e dos juizes. Superando essa dimensão, a hermenêutica filosófica é apresentada por Gadamer como a teoria das ciências humanas, sobre o que afirma: “Compreender e interpretar textos não é expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”.¹⁴⁹ Desse modo, para Gadamer, a hermenêutica não tem por objetivo produzir um conhecimento que responda às exigências metódicas das ciências positivistas; ao contrário, a hermenêutica desenvolve um conhecimento que corresponde às experiências dos homens no seu dia-a-dia.¹⁵⁰

É seguindo nesta linha de pensamento que o título *Verdade e método* é compreendido como verdade *versus* método. A letra *e*, que liga as duas palavras, expressa um sentido de confronto, pois Gadamer compreende que a verdade não resulta do método, proposta sustentada pela ciência positivista. O método é entendido como o modo típico de ser das ciências positivistas modernas. Assim, conclui Gadamer que as verdades existem e que o método é apenas um instrumento para constatá-las.

Nesta obra Gadamer desenvolve seu pensamento e demonstra que as ciências humanas primam, em sua particularidade, por experiências que fogem do rigor da metodologia científica que caracteriza a ciência positivista. As experiências próprias das ciências humanas são aquelas propiciadas pela filosofia, pela arte e pela história.¹⁵¹

¹⁴⁸ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 29-34.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 29.

¹⁵⁰ Na nossa compreensão, esta importante distinção do objetivo da hermenêutica representa o ponto alto da tese defendida por Gadamer em sua obra máxima.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 30.

Nesse sentido, Gadamer constata que a hermenêutica ganha atualidade por meio da compreensão das experiências humanas. Para ilustrar os seus propósitos, recorre à filosofia clássica, assegurando que ela propicia verdades que em nenhum momento podem ser contestadas ou ultrapassadas. De acordo com Gadamer, é o que ocorre com as experiências das artes e das experiências das ciências humanas: nos dois casos as verdades vão além do conhecimento metódico. É com base nisso que a perspectiva hermenêutica produz sentido, porque une a verdade a uma experiência de mundo na sua totalidade.

Resulta dessa concepção a elaboração, por Gadamer, de uma definição de hermenêutica filosófica como “uma nova consciência crítica que a partir daí deve acompanhar todo o filosofar responsável, colocando os costumes de linguagem e de pensamento que se formam para o indivíduo na comunicação com o seu mundo circundante diante do fórum da tradição histórica”.¹⁵² Ao fazer referência ao “mundo circundante” e “fórum da tradição histórica”, Gadamer compreende que deles todos os seres humanos fazem parte, mas cada um tem sua história e a confronta com a história dos outros seres; daí a incompatibilidade de se padronizar metodicamente toda a realidade, como pretendeu a ciência positivista.

Considerando essa crítica ao reducionismo científico, é possível constatar a importância que representa o pensamento gadameriano para a atualidade. Gadamer desenvolve seu pensamento num constante diálogo com a hermenêutica tradicional, procurando revisar e dialogar constantemente com as concepções de pensamento de Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e tantos outros. O resultado que obtém é uma concepção, no mínimo, bem fundamentada, e isso, *grosso modo*, contraria as concepções contemporâneas, que carecem de fundamentos e se alternam constantemente conforme os mais variados interesses.

Um ponto significativo da concepção de Gadamer enfatiza que o ser é constituído, sobretudo, pelos pré-conceitos, não pelos julgamentos. Assim, ele pontua um novo pensamento para o século XX e posteriormente, o qual implica a fundamentação educacional. O filósofo de Heidelberg introduz fundamentos novos para uma nova concepção educacional, a qual permite rever os conceitos de aprender e de ensinar praticados até então. No momento, apenas lançamos essa questão da fundamentação educacional, mas voltaremos a tratar dela mais adiante.

Nesse sentido, convém retomar a linha de pensamento que vínhamos desenvolvendo. O ponto de partida de Gadamer são os princípios da fenomenologia de Heidegger. A-

¹⁵² GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 33.

pós analisar esses princípios, ele discute e investiga as possibilidades e as metodologias das ciências do espírito e das ciências da natureza ao buscarem a verdade. É nesse momento que acolhe a hermenêutica como o pano de fundo de sua investigação. Assim, conclui que as ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*) estão dominadas pelo método das ciências naturais. Gadamer argumenta que a compreensão e a interpretação são próprias daquilo que o homem experiencia em vida no seu dia-a-dia no mundo, significando que as ciências do espírito não podem ser reduzidas a procedimentos das ciências positivistas.¹⁵³

A compreensão e a interpretação resultam das experiências dos homens diante da arte, da história e da filosofia, que, por sua vez, se realizam mantendo um constante diálogo com a tradição e preservando sua essencialidade fenomenológica. Isso significa dizer que elas conseguirão seus efeitos ao adotarem procedimentos adequados e que, portanto, necessariamente, transcenderão o rigor da metodologia científica para considerar a historicidade dos seres.

Ao considerar a importância do *constante diálogo com a tradição*, evidencia-se o reconhecimento do saber já produzido. Nesse sentido, torna-se oportuno retomar as palavras de Isaac Newton que ilustram a epígrafe deste nosso segundo capítulo. Newton, ao afirmar que “se enxerguei mais longe, foi porque me apoiei sobre os ombros de gigantes”, reconhece a importância de Kepler, Brahe, Galileu e de tantos outros para que pudesse desenvolver seu pensamento. Assim, embora os resultados das descobertas finais tenham rendido a Newton boa parte do crédito, o próprio autor lembra que suas descobertas tiveram as bases, que muitas vezes não aparecem, fincadas pelos seus antecessores. Gadamer, de certa forma, expressa o mesmo sentimento de gratidão e de reconhecimento para com os autores que o antecederam. Ele reconhece e valoriza a importância do pensamento que vai de Sócrates até seu grande mestre Heidegger. Gadamer diz que é da interpretação da tradição que surgem as melhores oportunidades do ser humano obter compreensão de si, do mundo e das coisas.

Essa compreensão é própria da hermenêutica e a concepção de hermenêutica de Gadamer é definida, entre outras passagens, no prefácio da segunda edição de *Verdade e método*. Gadamer explica que, pelo “fato de eu ter-me servido da expressão *hermenêutica*, que vem carregada de uma longa tradição, conduziu certamente a mal-entendidos. Não foi minha intenção desenvolver uma *doutrina da arte* do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga”.¹⁵⁴ Na verdade, ele está preocupado em demonstrar que sua

¹⁵³ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 27-37.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

hermenêutica filosófica é diferente da concepção tradicional da hermenêutica. Ele diz: “Não pretendia desenvolver um sistema de regras artificiais capaz de descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito, ou que pudesse até guiá-lo”.¹⁵⁵ Igualmente, acrescenta, “minha intenção tampouco foi investigar as bases teóricas do trabalho das ciências do espírito, a fim de transformar em práticas os conhecimentos adquiridos”.¹⁵⁶

Entretanto, Gadamer esclarece que sua “verdadeira intenção, porém, foi e continua sendo uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer”.¹⁵⁷ Mais adiante, também há outro ponto importante, no qual o autor procura descrever a pretensão da sua obra ao dizer: “a presente investigação toma pé nessa resistência que vem se firmando no âmbito da ciência moderna, contra a pretensão de universalidade da metodologia científica”.¹⁵⁸ Ao complementar seu argumento, afirma que o propósito da obra “é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre”.¹⁵⁹

É buscando esses objetivos que “as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com as experiências da própria história”.¹⁶⁰ Isso porque esses “são modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência”.¹⁶¹

Em nossa compreensão, identificamos dessa forma as pretensões da obra: investigar a compreensão humana e como a tradição influencia nesse processo compreensivo. Nesse sentido, percebemos que a educação não é um tema de interesse direto de Gadamer, pois apenas esporadicamente trata dele. Então, por que estudar o pensamento gadameriano para, posteriormente, relacioná-lo com a educação? Como é possível relacionar Gadamer com a educação?

Certamente, esse tipo de questionamento é oportuno e muito válido de ser considerado neste momento. Pensamos que, se Gadamer, *a priori*, não se preocupa diretamente com o tema da educação, isso não quer dizer, necessariamente, que o seu pensamento não contribui com ela. Trabalhamos com a perspectiva de que diversos fundamentos do pen-

¹⁵⁵ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 14.

¹⁵⁶ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁵⁷ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 29-30.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 30.

¹⁶⁰ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 29-30.

samento gadameriano podem contribuir na reflexão quando se trata de pensar os fundamentos educacionais nos tempos contemporâneos. Assim, evidencia-se que as implicações de seu pensamento interessam e enriquecem as reflexões do campo educacional.

O pensamento de Gadamer, em alguns momentos, deixa transparecer um certo grau de relatividade. Essa impressão ocorre, talvez, porque ele busca identificar o que acontece ao homem quando passa a compreender algo. Esse parece ser o ponto central de investigação de Gadamer, o qual foge tanto da ciência metodológica quanto da metafísica. Essa novidade gadameriana irrompe com todo o modo de pensar e de fazer filosofia ocidental, e isso desde sua origem.

Desde a origem do pensamento ocidental, a metafísica propôs buscar conhecer a realidade e o mundo de um modo geral e amplo. As ciências, por outro lado, buscaram, e buscam, a verdade por meio das provas, ou os fundamentos que asseguram que a verdade é assim, não de outra forma, provando, repetidamente, por experimentos tudo o que postulam. Gadamer procura fundir as duas. Ele, *grosso modo*, indica que tanto a ciência quanto a metafísica deveriam se preocupar com a essencialidade da compreensão humana, a qual consiste basicamente em interpretar, em valorizar as pré-concepções e em esclarecer os pré-conceitos.

Se, ao sustentar tais pontos, valorizando a primazia da compreensão humana, Gadamer destrona tanto a auto-suficiência científica quanto a pretensão generalizante da metafísica, o que resta? Tem-se a impressão de que ele vai contra tudo o que havia até então. Na verdade, se analisarmos a fundo, veremos que ele contraria ou combate os dois principais paradigmas que se faziam presentes. Por isso compreendemos as acusações a Gadamer de que seu pensamento possui tendências subjetivistas e até relativistas. Porém, essa acusação não é verídica, pois, se assim fosse, o pensamento gadameriano representaria um obstáculo para o campo educacional, o qual mantém uma profunda relação de dependência com a racionalidade. A racionalidade, que caracteriza o ser humano moderno, instiga os homens a valorizarem e aceitarem apenas aquilo que racionalmente pode ser demonstrado. Assim, os fundamentos das verdades são sempre buscados racionalmente.

Ao considerar o ponto da racionalidade, Gadamer afirma que é preciso avançar e agregar a ela algo mais. Para isso, critica o modo de proceder típico tanto das correntes positivistas quanto das fenomenológicas. Ele procura, assim, apontar as limitações que tais correntes de pensamento apresentam sobre a compreensão humana, reduzindo-a a racionalidade. Ao fazer isso, Gadamer constata que as referidas correntes de pensamento cometeram grandes erros e sustentaram, enquanto puderam, esses erros dentro de seu círculo de

pensadores. Assim, a proposta de Gadamer propõe agregar à racionalidade a linguagem, com o que se evitaria um pensamento abstrato, vazio, defeituoso e incompleto.

Ao lado da linguagem, Gadamer resgata a tradição. Ele revisa o passado da hermenêutica e critica a falsa autocompreensão metodológica das ciências do espírito: “Ao se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades”.¹⁶² Assim, Gadamer demonstra como a razão é recuperada na historicidade do sentido, pois o sujeito se autocompreende como participante e como intérprete da tradição histórica. Afirma: “A presente investigação acredita estar a serviço de uma evidência que, em nosso tempo inundado de rápidas transformações, ameaça ser obscurecida”.¹⁶³ Nota-se nas suas palavras uma alusão crítica ao predomínio excludente da metodologia científica da ciência positivista em relação às ciências do espírito.

Nesse sentido, ao ter presente essa consciência, Gadamer desenvolve e sistematiza a análise da experiência da busca da verdade em três momentos: inicialmente, defende que a experiência da arte pode ser um caminho e um modelo para a hermenêutica se desenvolver. Ele compreende que a experiência hermenêutica ocorre quando o ser humano se depara com uma obra de arte, na qual interpreta e dela extrai distintos significados. Isso quer dizer que diante de uma obra de arte não é possível prever o que cada espectador perceberá nela. Assim, sempre é possível compreender algo novo em cada contato, mesmo que se estabeleça um número considerável de contatos. Portanto, a verdadeira obra de arte não será jamais esgotada de seus possíveis sentidos.¹⁶⁴

Além da arte, Gadamer investiga a compreensão que as ciências do espírito possibilitam. Essas ciências, historicamente, propuseram-se fornecer esse tipo de conhecimento, mas constata que as ciências do espírito se serviram de metodologias inadequadas. Esse erro de escolha das metodologias conduziu as ciências do espírito à hermenêutica schleiermachiana, ao historicismo diltheyano e à fenomenologia heideggeriana. A compreensão “vai fundamentalmente além do que nela se pode investigar. Ela não pode simplesmente ser classificada como verdadeira ou falsa, no sentido determinado pela crítica histórica; transmite sempre a verdade, da qual devemos *tirar proveito*”(grifo do autor).¹⁶⁵

Por fim, Gadamer descreve que é preciso ultrapassar as barreiras metodológicas e ir além. Esse além é trabalhado, principalmente, no terceiro momento da obra, onde é inves-

¹⁶² GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 29.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 32.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹⁶⁵ *Ibid.*, loc. cit.

1

tigado o potencial da linguagem e postulado que por meio dela a hermenêutica pode desempenhar seu verdadeiro papel.

Portanto, na concepção de Gadamer a verdade ocorre em sintonia com a tradição. O ser humano é constituído pela tradição e constituidor dessa mesma tradição. Por isso, defende a possibilidade de desenvolver a hermenêutica nas três esferas da tradição: na arte, na história e na linguagem, as quais veremos em seguida. Destacamos que, em relação às três partes da obra, a seguir daremos prioridade à segunda, por compreendermos que é a que mais atende aos nossos objetivos. Já a terceira parte da obra, a linguagem, será retomada no terceiro capítulo, oportunidade em que poderemos aprofundá-la mais.

2.2 A hermenêutica e a arte

A obra *Verdade e método* é composta de três partes distintas e interligadas. Nela o autor investiga como as artes, as ciências do espírito e a linguagem podem revelar verdades pelas experiências que propiciam. A obra de arte é compreendida como reveladora de experiências da verdade porque o intérprete não reproduz, apenas reinterpreta a produção original à luz de seu horizonte. Isso porque não é possível esgotar a obra original em razão da distância que há entre o autor e o seu intérprete. Desse modo, a obra de arte permanece sempre envolta com uma espécie de opacidade, e o intérprete só pode parcialmente apreendê-la, mas para que isso ocorra será preciso que estabeleça um “diálogo” com a obra.

A relação de diálogo necessária que o intérprete precisa estabelecer com a obra de arte para que dela possa apreender algo exige dele que já tenha algum conhecimento sobre a obra; só assim, poderá iniciar um processo de interpretação da obra. Esse processo de interpretação vai além de uma simples técnica, pois exige uma fusão do horizonte do intérprete com o horizonte do contexto da obra. A partir do momento em que houver essa fusão surgem um novo sentido da obra e uma nova compreensão do intérprete, que a todo instante tende a crescer e a ampliar os horizontes.

Percebe-se que Gadamer procura demonstrar que é possível atingir a verdade por meio da obra de arte, a qual é, para ele, fonte inesgotável de prazer e, ao mesmo tempo, reveladora da verdade do ser. Nesse sentido, compreender é ser apreendido pela obra e entrar num jogo, porque, quando o sujeito contempla a obra de arte, entra numa realidade que o excede e o faz participar do processo compreensivo. Esse processo, então, faz nascer

uma experiência de verdade que se situa fora do âmbito da ciência como a entendemos habitualmente. Dá também nascimento a uma experiência contemporânea na qual a pessoa implicada está em condições de retomar e de interpretar o sentido passado da obra numa experiência atual. Assim, a obra de arte revela algo de essencial quanto àquilo que ela é; permite a possibilidade de encontrar e, por conseguinte, de fazer uma experiência de verdade que desencadeia a compreensão.¹⁶⁶

Destaca-se das palavras de Gadamer que a experiência de verdade propiciada pelas artes resulta, primeiramente, da forma como o acontecimento se dá. Valoriza, desse modo, a bagagem de conhecimentos que o sujeito possui antes de aperceber a obra, isto é, do pré-conhecimento. Essa concepção é diferente daquela sustentada até então, inclusive da do próprio Dilthey, a qual estava estritamente ligada à metodologia. Na concepção de Dilthey, o seguimento de uma metodologia permitia descobrir a verdade. A diferença de concepção torna-se evidente, pois Gadamer argumenta que a verdade resultante da obra de arte não depende apenas dos métodos para captá-la. Segundo ele, o mais importante para obter um sentido verdadeiro de uma obra de arte reside na historicidade, tanto da obra como do observador. Isso é explicado porque as interpretações que procuram desvendar o verdadeiro sentido resultam de uma espécie de reflexo do presente com o passado e vice-versa, o que, na verdade, nada mais é que uma fusão de dois horizontes, do atual e do passado.

Essa pré-compreensão, necessária para se compreender através da interpretação, convive constantemente e, ao mesmo tempo, com a familiaridade e com o estranhamento da obra. Ao interpretar, o sujeito realiza uma fusão do horizonte dele com o horizonte do autor da obra, procurando receber o sentido da obra, escutando o que ela tem a dizer. Essa fusão dos horizontes causa no intérprete uma mudança substancial, que lhe permite progredir de forma espiral, interpretando e confrontando aquilo que compreende com as concepções já apreendidas. O contato com a obra de arte, pelo estabelecimento da fusão dos horizontes do intérprete com a obra, permite um aprendizado constante, que não se esgota e que progride no sentido de o intérprete avançar num processo de catarse (purificação e aprimoramento) do seu conhecimento.

Podemos perceber que a fusão do horizonte do intérprete com a obra de arte altera o ser do indivíduo, reajustando o seu modo de ver e estar no mundo, e o conduz a uma auto-compreensão. Diante dessa descoberta da verdade, via obra de arte, o sujeito interpretante experiencia a transferência do real (mundo, coisas, objetos, homens) para o plano da ver-

¹⁶⁶ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 31.

dade, estruturando-o de forma completa e coerente, ou seja, dotando-o de sentido. De certo modo, podemos dizer que a arte é uma forma de inteligibilidade do real, na medida em que possibilita libertar o real da causalidade e da indefinição, características das experiências cotidianas.¹⁶⁷ Entretanto, nesse sentido, Gadamer reconhece que o gosto e a forma de captar uma obra de arte pode variar de uma época para outra, pois o gosto de uma época é um poder próprio que determina, em última instância, aquilo que deve chegar à sensibilidade de uma pessoa. A força determinante do gosto advém do efeito de antecipar as expectativas e os esquemas de recepção.¹⁶⁸

Com isso percebemos que a hermenêutica filosófica de Gadamer, ao contrário das hermenêuticas de Dilthey e de Schleiermacher que depositavam toda a importância no autor, preserva a historicidade da existência da obra de arte. Para filósofo de Heidelberg, portanto, não se trata de reconstituir as condições de onde se originou a obra, mas, sim, de inserir a obra no horizonte de seus intérpretes. Desse modo, a obra de arte possibilita o surgimento de uma verdade na qual o ser se representa e, por fim, se reconhece no mundo. Isso porque “é incontestável que a arte jamais é passado, mas consegue superar a distância dos tempos através da presença de seu próprio sentido”.¹⁶⁹ E completando seu raciocínio ele acrescenta: “Assim, parece que a partir de um duplo ponto de vista o exemplo da arte nos mostra um caso privilegiado de compreensão. A arte não é mero objeto da consciência histórica, e no entanto a sua compreensão implica sempre uma mediação histórica”.¹⁷⁰

Considerando as palavras do autor, torna-se importante destacar que, ao contemplar uma obra de arte, o sujeito experimenta, conhece e reconhece algo nela e dele mesmo. Esse reconhecimento não é conhecer algo que já era conhecido, mas conhecer um pouco mais do que aquilo que já conhecia. Isso acontece quando é direcionado sobre a obra de arte tanto o horizonte do autor quanto o horizonte do intérprete.

Outro ponto interessante quanto à arte é o sentido que Gadamer atribui à reprodução das obras. Fazer cópias de uma obra de arte original, por meio de imitações e de representações, possui uma certa importância, pois, para fazer as cópias, pressupõe-se que o copiadador tenha adquirido conhecimento da essência colocada na obra e, igualmente, compreendido o sentido da obra original. Evidentemente, o fazer cópias é importante somente para o copiadador. O produto do copiadador, isto é, a cópia, está fadado ao fracasso porque “a recons-

¹⁶⁷ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 231-237.

¹⁶⁸ Id., *Poema y dialogo: ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX*. Barcelona: Gedisa, 1993. p. 22.

¹⁶⁹ Id., *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 232.

¹⁷⁰ Ibid., loc. cit.

trução das condições sob as quais uma obra transmitida cumpria sua determinação original constitui uma operação auxiliar verdadeiramente essencial para a compreensão”.¹⁷¹ Entretanto, Gadamer questiona se “o que se alcança por esse caminho é realmente o que buscamos quando tentamos encontrar o *significado* da obra de arte, e se determinamos corretamente a compreensão quando a consideramos como uma segunda criação, como a reprodução da produção original”.¹⁷²

Nesse sentido, podemos perceber que a reconstrução, a restituição e a restauração, quando são desenvolvidas no sentido de fazer cópias, são atividades que dificilmente irão possibilitar uma real compreensão dos sentidos verdadeiros contidos em uma obra, pois, conforme afirma Gadamer “a reconstrução das condições originais, como toda e qualquer restauração, não passa de uma empresa impotente. A vida reconstruída, recuperada do alheamento, não é a original. Com a persistência do alheamento, ela obtém uma existência secundária na cultura”.¹⁷³

Na seqüência da argumentação, o filósofo utiliza alguns exemplos de como a arte na contemporaneidade sofre a deterioração de seu sentido, pois “a tendência recente de devolver as obras de arte dos museus ao seu lugar original ou de reconstruir o aspecto original dos monumentos arquitetônicos só confirma este ponto de vista”.¹⁷⁴ E o mesmo ocorre com “o quadro retirado do museu e recolocado na igreja”¹⁷⁵, ou, ainda, com um prédio “reconstruído segundo o seu estado antigo não são o que foram: convertem-se em objeto para turistas. Igualmente a atividade hermenêutica que entenda a compreensão como a reconstrução do original não passa de um exercício de transmissão de um sentido morto”.¹⁷⁶

Podemos perceber com Gadamer que a reprodução ou a reconstrução como tentativa de duplicar o original sempre está condenada ao frustramento, pois tudo aquilo que é fruto da restauração não é mais o original, mas, sim, uma segunda produção dotada de seus próprios sentidos. Neste ponto é impossível não perceber a proximidade do pensamento gadameriano com o pensamento platônico, visto que ambos atribuem pouco valor às cópias como uma tentativa de reproduzir o original. A seguir passamos à análise da segunda parte da obra de Gadamer, investigando como as ciências do espírito revelam experiências verdadeiras.

¹⁷¹ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 234.

¹⁷² *Ibid.*, loc. cit.

¹⁷³ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁷⁴ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁷⁵ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁷⁶ *Ibid.*, loc. cit.

2.3 A hermenêutica e a historicidade das ciências do espírito

Na segunda parte da obra *Verdade e método*, denominada “A extensão da questão da verdade à compreensão nas ciências do espírito”, Gadamer afirma que Heidegger ocupou-se, de um modo geral, com a questão da hermenêutica no sentido de investigar a problemática da crítica da historicidade com a intenção de desenvolver “a estrutura prévia da compreensão”.¹⁷⁷ Ciente disto, Gadamer se propõe o contrário: “buscamos compreender como a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão”.¹⁷⁸ Essa parece ser a questão que está no centro de sua investigação nesta parte da obra, ou seja, Gadamer quer pôr em perspectiva os diferentes aspectos do desenvolvimento da compreensão dos textos e do discurso através da história, a fim de fazer surgir o sentido para as ciências do espírito.

Nesse sentido, filósofo de Heidelberg frisa que, tradicionalmente, principalmente sob as influências de Schleiermacher e de Dilthey, compreendia-se a hermenêutica como uma disciplina técnica ou um método a ser seguido. Ele questiona essa concepção tradicional de hermenêutica e analisa as conseqüências do pensamento de Heidegger sobre a hermenêutica e sobre as ciências do espírito. Assim, segundo o pensamento heideggeriano, a compreensão resulta da temporalidade do *Dasein*, o que significa dizer que há um círculo hermenêutico entre a interpretação e as pré-concepções que a possibilitam. Resulta disso que a compreensão é produzida pela mediação entre idas e voltas incessantes entre a interpretação e as pré-concepções. Daí a referência ao círculo hermenêutico.

Gadamer¹⁷⁹ constata que essa perspectiva heideggeriana da compreensão não tem, necessariamente, a conseqüência de fazer da prática da hermenêutica tradicional uma simples técnica ou método. Contudo, acrescenta que nesta perspectiva a compreensão é reajustada em função daquilo que somos, o que representaria para as ciências do espírito uma compreensão parcial e indireta. Conseqüentemente, essa compreensão não seria muito interessante no que diz respeito à validade do nosso conhecimento.

Ao criticar a concepção de círculo hermenêutico de Heidegger, conforme explicitamos acima, por depender demais do intérprete, Gadamer¹⁸⁰ indica uma nova concepção, a qual surge com uma dimensão ontológica, capaz de dar suporte a sua própria teoria hermenêutica. Constata-se que Gadamer revisa a tese heideggeriana para depois afirmar que a

¹⁷⁷ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 354.

¹⁷⁸ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 354-355.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 354-357.

função da interpretação e da compreensão é esclarecer para elas mesmas as pré-concepções, pois a “interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para *as coisas elas mesmas* (que para os filólogos são textos com sentido, que tratam, por sua vez, de coisas)”¹⁸¹.

A explicação para essa afirmação é que qualquer pessoa que queira compreender um texto extrai dele sempre uma primeira compreensão, ou seja, um primeiro sentido do sentido global e maior do objeto. Esse processo interpretativo ocorre porque ao ler um texto a pessoa é orientada segunda uma espera, ou seja, um sentido determinado previamente. De acordo com ele, é dentro do resultado de tal pré-esboço, incessantemente reexaminado e corrigido progressivamente na leitura de um texto ou na escuta de um discurso, que se apresenta a compreensão.

É desenvolvendo esse dinamismo de sentidos, os quais antecedem uma compreensão posterior, que, progressivamente, o sujeito consegue compreender o verdadeiro sentido daquilo que observa, embora ciente de que o sentido resultante imediatamente após surgir poderá ou deverá ser reexaminado e propiciar, possivelmente, uma nova compreensão. Isso porque, conforme Gadamer, a compreensão exige de quem a busca correções constantes, pois “está exposto a erros de opiniões prévias que não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que só podem ser confirmadas *nas coisas*, tal é a tarefa constante da compreensão” (grifo do autor).¹⁸²

Na seqüência, Gadamer¹⁸³ afirma que para compreender é preciso superar a objetividade, o que só é possível quando a pré-opinião é confirmada ao longo de todo o processo de compreensão. Assim, compreendemos que esta pré-opinião é constantemente posta à prova; sua origem e sua validade são interrogadas. Mas como proceder para interrogá-la?

O caminho a ser seguido é indicado por Gadamer ao afirmar que o ser humano deve estar disposto e aberto a receber a opinião do outro ou do texto que procura compreender. Isso porque “uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto”¹⁸⁴, e “quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa”¹⁸⁵, porque, caso contrário, aquilo torná-

¹⁸¹ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 355.

¹⁸² *Ibid.*, p. 356.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 357-358.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 358.

¹⁸⁵ *Ibid.*, loc. cit.

lo-ia alheio à opinião do texto e, conseqüentemente, não incorporaria a participação do texto ou do outro, ficando sempre com a sua única opinião, verdade ou conhecimento. Em outras palavras, sem considerar a dimensão participativa do outro, o eu permaneceria estático em seu mundo e em seu conhecimento, sem se dar oportunidade de ampliar e transcender o seu horizonte de mundo.

Com isso percebemos que a compreensão, para Gadamer, não depende exclusivamente das capacidades do leitor, nem é suficiente que o leitor seja neutro; o que realmente importa é uma apropriação, por parte do leitor, da opinião do texto e da opinião do outro, a qual faria então, emergir as suas pré-concepções e os seus prejuízos. Dessa maneira, o texto e o outro se apresentariam na sua diversidade, pois “o que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais”.¹⁸⁶

Por outro lado, ao admitir que a compreensão depende, sobretudo, dos prejuízos, Gadamer focaliza e identifica o centro do assunto da hermenêutica filosófica e o ponto central do problema do historicismo, porque “torna-se evidente *que o historicismo, apesar de toda a sua crítica ao racionalismo e à teoria do direito natural, encontra-se ele mesmo sobre o solo da Aufklärung moderna, compartilhando, inadvertidamente, de seus preconceitos*” (grifos do autor).¹⁸⁷ Com efeito, esses prejuízos inconscientes do pensamento iluminista influenciam todas as formas de prejuízos, e é precisamente isso que ele suprimiu: a autoridade da tradição e, conseqüentemente, a autoridade da religião.¹⁸⁸

Na opinião do filósofo, foi também o iluminismo que deturpou o conceito de pré-juízo como algo pejorativo. Antes do iluminismo o conceito de pré-juízo significava um julgamento provisório posto antes da análise definitiva dos elementos em causa. Em tal perspectiva, o pré-juízo não era sinônimo de erro de julgamento, pois podia haver pré-juízos verdadeiros e legítimos. Entretanto, o iluminismo rejeitou essa dimensão, obviamente se baseando, só e unicamente, na autoridade da razão. É somente “na *Aufklärung* que o conceito do preconceito recebeu o matiz negativo que agora possui. Em si mesmo, *preconceito (Vorurteil)* quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão”.¹⁸⁹

Na seqüência do argumento de Gadamer encontramos que ele recorre a exemplos para explicar a deterioração do sentido de preconceito. Diz, “no procedimento da jurispru-

¹⁸⁶ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 358.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 360.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 359-362.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 360.

dência um preconceito é uma pré-decisão jurídica, antes de ser baixada uma sentença definitiva. Para aquele que participa da disputa judicial, um preconceito desse tipo representa evidentemente uma redução de suas chances”.¹⁹⁰ Por isso, esclarece que “*préjudice*, em francês, tal como *praeiudicium*, significa também simplesmente prejuízo, desvantagem, dano. Não obstante, essa negatividade é apenas secundária. A conseqüência negativa repousa justamente na validade positiva, no valor prejudicial de uma pré-decisão”.¹⁹¹ Aqui é importante destacar que “*preconceito* não significa pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva e negativamente”.¹⁹² Mesmo assim, Gadamer reconhece que “é claro que ali está operando o parentesco com o *praeiudicium* latino, fazendo com que junto ao matiz negativo da palavra possa haver também um matiz positivo. Existem *préjugés légitimes*” (grifos do autor).¹⁹³

Destacamos das palavras de Gadamer o ponto de recuperação do significado positivo do conceito de preconceito ou prejuízo. Segundo ele, é de grande importância a razão tomar conhecimento do valor que o preconceito lhe confere, no sentido de possibilitar interpretações e corretas compreensões.¹⁹⁴

Para o iluminismo, como adiantamos, a autoridade é fonte de prejuízos. Para ilustrar isso, Gadamer recorre ao pensamento kantiano, o qual apregoa ao homem o desafio “tem coragem de te servir do teu próprio entendimento”¹⁹⁵ e recorda-nos que a crítica iluminista, principalmente, é orientada “contra a tradição religiosa do cristianismo, portanto, a Sagrada Escritura”.¹⁹⁶ Assim, na perspectiva do iluminismo, as Sagradas Escrituras e a tradição perdem a sua autoridade em benefício exclusivo da razão. Isso porque “a possibilidade de que a tradição seja verdade depende da credibilidade que a razão lhe concede. A fonte última de toda autoridade já não é a tradição mas a razão”.¹⁹⁷ E acrescenta: “O que está escrito não precisa ser verdade. Nós podemos sabê-lo melhor. Essa é a máxima geral com a qual a *Aufklärung* moderna enfrenta a tradição, e em virtude da qual acaba ela mesma convertendo-se em investigação histórica” (grifo do autor).¹⁹⁸

A seguir, Gadamer destaca que o romantismo já havia criticado esse modo de pensar e de proceder do iluminismo, mas acusa o próprio romantismo de cair na mesma arma-

¹⁹⁰ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 360.

¹⁹¹ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁹² *Ibid.*, loc. cit.

¹⁹³ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 360-365.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 362.

¹⁹⁶ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 363.

¹⁹⁸ *Ibid.*, loc. cit.

dilha do iluminismo, pois ele “compartilha o preconceito da *Aufklärung* e se limita a inverter sua valorização”.¹⁹⁹ E isso procurando alegar “a tendência de restabelecer o antigo porque é antigo, a voltar conscientemente ao inconsciente, [...] culmina no reconhecimento de uma sabedoria superior nos tempos originários do mito”.²⁰⁰ Dessa maneira, o romantismo por meio da “crença na perfectibilidade da razão se converte na crença na perfeição da consciência *mítica* e se reflete em um estado originário paradisíaco anterior à queda no pecado de pensar” (grifos do autor).²⁰¹

Nessa linha de pensamento, Gadamer²⁰² diz que o regresso a uma consciência mítica comum, que precederia qualquer forma de pensamento, é caracterizado como o mesmo dogmatismo abstrato do racionalismo iluminista. De acordo com ele, nos dois casos trata-se de uma ruptura com a tradição, fazendo-a convergir para um mesmo fundamento dogmático. O filósofo argumenta em defesa do desenvolvimento de uma hermenêutica filosófica que teria tanto a capacidade de conseguir os objetivos iluministas quanto a precaução de evitar os pré-juízos do dogmatismo romântico. Assim, de acordo com essa nova perspectiva, o ponto de partida de Dilthey, isto é, da tomada de consciência de si mesmo e a autobiografia, não é suficiente para o fundamento da hermenêutica, porque através dele a história volta a ser revivida.

Descreve Gadamer que o pensamento diltheyniano, por partir da “interiorização (Innesein) das *vivências*, não pôde construir a ponte para as realidades históricas, porque as grandes realidades históricas, sociedade e estado, determinam de antemão toda *vivência*”.²⁰³ Acrescenta também que “a auto-reflexão e a autobiografia — pontos de partida de Dilthey — não são fatos primários e não bastam como base para o problema hermenêutico, porque por elas a história é reprivatizada”.²⁰⁴ Nesse sentido, podemos perceber que o filósofo de Heidelberg chega à conclusão de que “não é a história que nos pertence mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos”.²⁰⁵ A consequência dessa conclusão é que “a auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um in-*

¹⁹⁹ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 364.

²⁰⁰ *Ibid.*, loc. cit.

²⁰¹ *Ibid.*, loc. cit.

²⁰² *Ibid.*, p. 364-366.

²⁰³ *Ibid.*, p. 367.

²⁰⁴ *Ibid.*, loc. cit.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 367-368.

divíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser” (grifos do autor).²⁰⁶

Em outras palavras, isso indica que a história continua a ser escrita por nós, apesar de estarmos imersos em metodologias que, em geral, nos conduzem à objetividade. Torna-se evidente a importância dos pontos descritos acima por caracterizarem uma nova forma de conceber o ser humano diante da história. Se antes se admitia que a história pertencia ao homem, agora Gadamer sustenta o contrário, pois o ser humano antes de se compreender na história já faz parte dela ao integrar uma família, uma sociedade e um Estado. É possível perceber nestas palavras de Gadamer que a história possui uma abrangência maior que aquela que o ser humano percebe ou sente, isto é, a história existe e o ser humano, ser finito, fará parte dela a partir do seu nascimento até sua morte. Logo, antes do nascimento de cada indivíduo havia história, durante a vida desse indivíduo há história e após a morte dele haverá história, quer se queira, quer não.

Na seqüência de sua obra, Gadamer retoma um tema importante para a compreensão da historicidade das ciências do espírito: os pré-conceitos como condição da compreensão. Para isso procura reabilitar ou recuperar o verdadeiro conceito de autoridade e de tradição. Indica que a reabilitação da autoridade e da tradição é “o ponto de partida do problema hermenêutico”.²⁰⁷ Com efeito, os pré-conceitos ou pré-juízos, que eram considerados pelo iluminismo como empecilhos em relação à compreensão, doravante são considerados por ele como elementos constitutivos da realidade da história. Conseqüentemente, como já o temos assinalado, é fundamental restabelecer o conceito de pré-conceito e admitir que há pré-conceitos que podem ser legítimos. Mas aqui surge um problema para o autor: “Qual é a base que fundamenta a legitimidade de preconceitos?”.²⁰⁸ Em outros termos, o que diferencia os pré-juízos legítimos dos outros pré-juízos não legítimos?

Diante desse questionamento, Gadamer toma o caminho da definição de prejuízos, segundo a concepção iluminista e constata que os pré-juízos foram divididos em duas classes: os pré-juízos de autoridade e os pré-juízos de precipitação. Os primeiros são os que impedem utilizar adequadamente a razão, ao passo que os segundos são fonte de erros que provêm diretamente da razão. Aqui é possível notar que há uma oposição que opera entre estes dois tipos de pré-juízos. Essa oposição, de acordo com Gadamer, proviria da doutrina de Descartes, segundo a qual podemos evitar qualquer erro de julgamento se apoiarmos

²⁰⁶ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 368.

²⁰⁷ *Ibid.*, loc. cit.

²⁰⁸ *Ibid.*, loc. cit.

firmemente o nosso raciocínio sobre a disciplina do método. De acordo com Gadamer, é exatamente sobre esta concepção errônea dos pré-juízos que Schleiermacher se baseia para enunciar a causa do seu princípio hermenêutico da compreensão: a prevenção e a precipitação. A prevenção é compreendida como um *tomar-partido* individual (que corresponde ao pré-juízo de autoridade na concepção iluminista), ao passo que a precipitação é um erro de julgamento no uso da razão.²⁰⁹

Nessa perspectiva, vislumbra-se que por trás deste conceito de prevenção se esconde o verdadeiro questionamento. Tomar uma posição pessoal implica determinar os nossos pré-juízos, avaliando os seus fundamentos. Assim, deparamo-nos novamente com o mesmo problema: o da autoridade. Por isso, Gadamer declara que, “enquanto a validade da autoridade ocupar o lugar do juízo próprio, a autoridade será uma fonte de preconceitos. Mas isso não exclui o fato de que ela pode ser também uma fonte de verdade”.²¹⁰ Para ele, a autoridade não se apóia sobre a proposta de renúncia da razão, mas, antes, sobre um “ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por conseqüência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo”.²¹¹

Esse ponto, em Gadamer, é de extrema importância. Entretanto, não parece ser aquilo que se constata na vivência do dia-a-dia dos seres humanos, quando buscam de toda forma serem uma autoridade para se sobrepor aos demais. A conseqüência desencadeada é que, se alguém pretende adquirir autoridade, “esta não deve ser-lhe outorgada; antes, autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada”.²¹²

Nessa linha de pensamento, a compreensão correta do “sentido de autoridade não tem nada a ver com a obediência cega a um comando. Na realidade, autoridade não tem a ver com obediência, mas com *conhecimento*”²¹³. Gadamer afirma que para ser uma autoridade há a implicância de “poder dar ordens e encontrar obediência. Mas isso provém unicamente da autoridade que alguém tem. A própria autoridade anônima e impessoal do superior que deriva das ordens não procede, em última instância, dessas ordens, mas torna-as

²⁰⁹ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 368-377.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 370.

²¹¹ *Ibid.*, p. 371.

²¹² *Ibid.*, loc. cit.

²¹³ *Ibid.*, loc. cit.

possíveis”.²¹⁴ Essa reabilitação da autoridade está fundamentada no princípio de que “seu verdadeiro fundamento é, também aqui, um ato de liberdade e da razão, que concede autoridade ao superior basicamente porque este possui uma visão mais ampla ou é mais exper-to, ou seja, porque sabe melhor” (grifo do autor).²¹⁵

Nota-se que o filósofo Gadamer concebe que a autoridade de uma pessoa sobre as demais deve ser admitida como legítima apenas por meio de um ato da razão que reconhece a superioridade da outra pessoa, e isso do ponto de vista do conhecimento e do julgamento. Dessa maneira, efetivamente, vemos que a autoridade não tem mais nenhuma relação com a proposta individual e arbitrária. Assim, o seu reconhecimento torna-se possível apenas na medida em que está de acordo com a razão. Cabe ressaltar que Gadamer insiste no fato de que a autoridade não é diretamente ligada à obediência, mas, sim, ao conhecimento. Então, compreendemos efetivamente que, para Gadamer, “a essência da autoridade pertence ao contexto de uma teoria de preconceitos que tem de ser libertada dos extremismos da *Aufklärung*” (grifo do autor).²¹⁶

A questão da autoridade em Gadamer tem certa sintonia com a concepção platônica de autoridade. Assim como em Gadamer, Platão vê na autoridade o ser mais capacitado da *pólis* e, justamente por isso, é indicado, e se necessário obrigado, para dirigir, governar a *cidade-modelo*. Sendo a pessoa mais capacitada, caber-lhe-ia a função de ser a autoridade para tomar as decisões necessárias para o bem de toda a *pólis*.²¹⁷ Nesse sentido, Gadamer considera, de certo modo válida, a crítica do romantismo ao iluminismo, quanto a defender firmemente a autoridade da tradição contra os princípios do iluminismo. Na concepção de Gadamer, é ao romantismo que é atribuída a reorientação das idéias iluministas segundo as quais a tradição, ao lado da razão, tem uma contribuição significativa na constituição dos julgamentos e nas tomadas de decisões.

Bleicher esclarece que, “para além dos preconceitos e da tradição, também a autoridade foi rejeitada pelo Iluminismo, como um anátema, no uso da faculdade da Razão”.²¹⁸ Assim, enquanto ela representou uma obediência cega, mereceu bem o seu destino, porém isso não retém a essência da verdadeira autoridade, que só pode ser mantida pelo consen-

²¹⁴ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 371.

²¹⁵ *Ibid.*, loc. cit.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 372.

²¹⁷ PLATÃO. *A República*, 1999. p. 347b-347e.

²¹⁸ BLEICHER, *Hermenêutica contemporânea*, 1992. p. 154.

timento daqueles por ela afetados: tem de ser adquirida e reafirmada continuamente pelo consentimento.²¹⁹

Outro ponto de grande importância para Gadamer é que a tradição e a razão não são opostos que se excluem. O autor constata isso com a análise de que qualquer tradição (no sentido de que são diversas) procura se perpetuar. Assim, Gadamer declara que a tradição é conservadora, porque, apesar das diferentes mudanças ocorridas através dos séculos, continua sempre agindo efetivamente na história. Daí a afirmação do autor de que a “conservação é um ato de razão”.²²⁰ Para ele, a conservação é compreendida como um ato de liberdade, assim como a inovação ou a mudança, e é por ter subestimado isso que “tanto a crítica da *Aufklärung* à tradição, quanto a sua reabilitação romântica, ficam muito aquém de seu verdadeiro ser histórico”.²²¹ Em suma, a conservação continua sempre presente no que diz respeito ao desenvolvimento da história.

É considerando a complementaridade entre tradição e razão que Gadamer²²² afirma que a hermenêutica histórica deve doravante fazer desaparecer a dicotomia abstrata que subsiste entre a tradição e as ciências históricas. Nesse sentido, “o que importa é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica”.²²³

Neste sentido, a investigação histórica moderna não é exclusivamente uma investigação do sentido, como ocorre nas ciências exatas, mas é, também, transmissão de uma tradição. Ocorre que, nessa perspectiva, não podemos mais falar de finalidades específicas bem definidas. Pelo contrário, diz Gadamer, para as ciências do espírito o que importa é o presente e o significado que é dado à cada época a sua motivação em relação à tradição. É esse ponto que faz a diferença entre as ciências do espírito e as ciências da natureza, porque, como podemos constatar em Gadamer, o objeto das ciências da natureza poderia ser definido idealmente como conhecido se o conhecimento da natureza tivesse chegado a sua plenitude. Todavia, essa lógica não se evidencia nos casos que dizem respeito às ciências do espírito; conseqüentemente, fica completamente impróprio falar de objeto em si no que diz respeito à investigação das ciências da história.²²⁴

Cabe destacar o ponto de que é preciso distinguir as ciências do espírito das ciências naturais. Evidentemente, essa distinção deve ser compreendida no sentido de reconhecer

²¹⁹ BLEICHER, *Hermenêutica contemporânea*, 1992. p. 154.

²²⁰ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 373.

²²¹ *Ibid.*, p. 374.

²²² *Ibid.*, p. 375-376.

²²³ *Ibid.*, p. 375.

²²⁴ *Ibid.*, p. 373-376.

que as ciências humanas não podem querer se igualar às ciências da natureza, porque o objeto de estudo das primeiras é diferente e, em geral, não é possível defini-lo como “idealmente conhecido”, muito menos concebê-lo como “objeto em si”.²²⁵

Nesse sentido, a seguir Gadamer prossegue sua reflexão e investiga a relação que existe entre as ciências do espírito e as ciências da natureza. A esse respeito afirma que, considerando a situação em que se encontra o debate sobre a problemática das ciências, não é possível exigir das ciências do espírito que se separem completamente do método científico em relação à compreensão que têm delas mesmas. Contudo, acrescenta que, infelizmente, é em razão dessa ancoragem metodológica nas ciências da natureza que as ciências do espírito não estão em condições de reconhecer um valor positivo nos acontecimentos que estudam e desenvolvem através do tempo.

Ainda segundo o autor, há antes um obstáculo que camufla e atrapalha a objetividade das ciências humanas. Contudo, reconhece que, aos poucos, está ocorrendo uma tomada de consciência, por parte de alguns autores no desenvolvimento mais recente das ciências do espírito. Essa corrente de reflexão, propícia ao questionamento específico da compreensão contemporânea, tem introduzido, gradualmente, sinais de libertação do constrangimento da metodologia. Evidentemente, a perspectiva da finalidade da metodologia científica faz sempre parte da investigação, mas, de acordo com Gadamer, isso não a impede, de modo algum, de se desenvolver como uma consciência hermenêutica que lhe permita uma reflexão sobre ela mesma.²²⁶

Seguindo essa perspectiva, o filósofo de Heidelberg constata que essa problemática diz respeito muito mais à ciência atual do que à ciência da Antiguidade, porque esta é caracterizada por uma tradição extrema e remota que lhe permitiu desenvolver, progressivamente, uma espécie de autocrítica em relação às suas próprias normas de investigação. De acordo com Gadamer, o conceito de clássico fora concebido como “um conceito estilístico e descritivo, o qual descreve uma harmonia muito efêmera entre medida e plenitude, situada entre a rigidez arcaica e a dissolução barroca”.²²⁷ Complementa que, “desde que esse conceito se incorporou ao vocabulário estilístico-histórico da investigação histórica, foi só indiretamente que o conceito de clássico conservou o reconhecimento de um conteúdo normativo”.²²⁸

²²⁵ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 375-376.

²²⁶ *Ibid.*, p. 378-380.

²²⁷ *Ibid.*, p. 379.

²²⁸ *Ibid.*, loc. cit.

Assim, percebe-se que o conceito de clássico significa, para Gadamer, que, ao se designar uma obra como tal, se está sempre em condições de concordar com o seu sentido, pouco importando a época na qual se vive. Isso revela a intenção implícita do autor de que o clássico, uma vez assim definido, adquire valor e prestígio para sempre, do que grandes obras de arte são uma prova.

Essas considerações relativas ao conceito de clássico, embora verdadeiras para Gadamer, pouco lhe importam, porém desencadeiam ou suscitam a possibilidade de um questionamento à hermenêutica. Nesse sentido, o autor se pergunta se “essa mediação histórica do passado com o presente, tal como a realiza o conceito do clássico, estará presente em todo o comportamento histórico como substrato operante?”.²²⁹ Em outros termos, equivale a questionar se esta característica que possui o clássico, de vencer a distância histórica, pode servir de fundamento à nossa maneira de ver e compreender a história?

Para Gadamer, a autocrítica da consciência histórica conduziu, seguidamente, a perceber um movimento histórico não somente nos acontecimentos da história, mas, igualmente, no que diz respeito à compreensão própria. É por isso que Gadamer afirma que a compreensão é concebida menos como “*uma ação da subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição, onde se intermediam constantemente passado e presente*” (grifo do autor).²³⁰ Isso quer dizer que, de um ponto de vista hermenêutico, compreender o passado é atualizá-lo à luz das preocupações do presente, ou, mesmo, atualizá-lo na perspectiva heideggeriana a fim de nos compreendermos.²³¹ Gadamer prossegue sua análise da questão do clássico que envolve o passado e o presente abrindo uma nova seção em sua obra, denominada “O significado hermenêutico da distância temporal”. Nesta nova etapa²³² o autor relembra que o fundamento existencial da compreensão de Heidegger representa um momento decisivo e essencial no que diz respeito à hermenêutica. Com efeito, Heidegger dá uma nova definição ao “círculo hermenêutico”, afirmando que a compreensão se realiza por meio do movimento da antecipação da pré-compreensão. Esse ponto é muito importante porque no século XIX este movimento circular da compreensão limitava-se apenas à relação formal entre o todo e as suas partes. A esse respeito, diz Gadamer que o círculo “não é de natureza formal. Não é objetivo nem

²²⁹ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 384-385.

²³⁰ *Ibid.*, p. 385.

²³¹ *Ibid.*, p. 383-385.

²³² *Ibid.*, p. 385-387.

subjetivo, descreve, porém, a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete”.²³³

Estruturada dessa forma, a concepção de Gadamer²³⁴ valoriza o conceito de distância temporal, porque é pela relação com a tradição que a antecipação de sentidos, necessária para a compreensão, toma forma. Assim, contrariamente a Schleiermacher, que queria colocar-se no espírito do autor, há uma distância insuperável entre o autor e o seu intérprete, a qual provém da distância histórica que os separa. Todavia, essa distância, para Gadamer, não é um obstáculo à compreensão; antes, é uma ocasião de compreender de modo diferente. Por conseguinte, o sentido de um texto excede sempre o seu autor. É por isso que a compreensão não continua unicamente reprodutiva de sentidos, mas produtiva. E, ainda, é por meio deste novo sentido da compreensão que, ao considerar “essa distância temporal, nos dá condições de resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, ou seja, distinguir os *verdadeiros* preconceitos, sob os quais *comprendemos*, dos *falsos* preconceitos que produzem os *mal-entendidos*” (grifos do autor).²³⁵ É assim que, de acordo com Gadamer, estaremos em condições de unir uma real consciência histórica à prática da hermenêutica.²³⁶ E essa consciência histórica pode ser aliada à prática da hermenêutica por meio da linguagem, como abordaremos a seguir.

2.4 A hermenêutica e a linguagem

Em sua terceira e última parte de *Verdade e método*, denominada de “A virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem”, Gadamer pontua por que a compreensão do mundo perpassa pelo viés da linguagem. Ao atribuir à linguagem o poder do ser humano de realizar suas experiências hermenêuticas, Gadamer vê nela a grande arma à disposição dos sujeitos para compreenderem suas experiências no mundo. Rohden afirma que “é a *linguagem* e o *diálogo* que constituem o fio condutor central de *VMI** no contexto e fundamentação da hermenêutica filosófica”.²³⁷

²³³ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 388.

²³⁴ *Ibid.*, p. 387-396.

²³⁵ *Ibid.*, p. 395.

²³⁶ *Ibid.*, p. 389-396.

²³⁷ ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica e linguagem*. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000. p. 153. (* Leia-se *Verdade e método*, volume I).

Nesse sentido, Gadamer explica a importância da linguagem na vida do ser humano afirmando “porque só o homem dispõe de *logos*. Ele pode pensar e ele pode falar. Pode falar, isto é, pode tornar patente o não-presente através de seu falar, de forma que também um outro o veja diante de si. Tudo o que pensa, ele o pode, assim, comunicar” (grifo do autor).²³⁸ Acrescenta que “é pelo fato de poderem assim comunicar-se que existe, entre os seres humanos, e só entre eles, um pensar partilhado, isto é, conceitos comuns e aqueles, sobretudo, através dos quais torna-se possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios”.²³⁹ Esses conceitos comuns da convivência humana se manifestam “na forma da vida social, na forma de uma constituição política e na forma de uma vida econômica articulada pela divisão do trabalho. Tudo isso está contido na simples afirmação: o homem é o ser vivo que dispõe de linguagem”.²⁴⁰

Para Gadamer, a linguagem é o meio privilegiado da experiência humana do mundo. Por meio da linguagem a hermenêutica consegue operar, porque ela não é transparente, não é óbvia e produz sentidos que não estão nunca dados previamente. Na verdade, a linguagem consegue operar porque se constitui numa relação dialógica no processo da interpretação. Assim, o sujeito não é uma consciência solitária que busca descobrir os sentidos das coisas, mas é um sujeito que, por meio da linguagem, fala sobre o mundo, sobre as coisas e sobre si mesmo.²⁴¹

Gadamer escreve que a linguagem possui um certo enigma, pois “todo pensar sobre a linguagem vê-se já sempre de novo apanhado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma língua. E é justamente este habitar de nosso pensamento em uma língua o enigma profundo que a linguagem coloca ao pensamento”.²⁴² Nesse sentido, a hermenêutica filosófica gadameriana vislumbra na linguagem uma possível relação do sujeito com o mundo. O ser humano pertence ao mundo, o que nos recorda, evidentemente, a abordagem de Heidegger. Mas, para Gadamer, a compreensão é uma espécie de hermenêutica fenomenológica, da qual procedem todas as formas de linguagem. Isso contraria, de certo modo a concepção de Heidegger, pois para este a compreensão é concebida como uma ontogenologia do *Dasein*, que se manifesta pela linguagem.²⁴³

²³⁸ GADAMER, Homem e linguagem. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000c. p. 117-118.

²³⁹ *Ibid.*, p. 118.

²⁴⁰ *Ibid.*, loc. cit.

²⁴¹ *Id.*, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 498-553.

²⁴² *Id.*, Homem e linguagem. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000c. p. 120.

²⁴³ *Id.*, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 497-631.

Para Gadamer, a linguagem é o instrumento que permite a compreensão, a qual advém, necessariamente, da interpretação. Isso porque todo compreender, de certa forma, é interpretar e toda interpretação se desenvolve mediada pela linguagem. Defende que a linguagem permite ao sujeito se encontrar com o mundo, é o instrumento que faz o elo de ligação entre a interpretação e a compreensão; também é a linguagem que permite a ligação entre o sujeito e o objeto. Desse modo, ao interpretar o ser humano, não desempenha um ato após a compreensão, no sentido de completá-la, mas, sim, acredita Gadamer, trata-se de um ato que antecede a compreensão, pois compreender é interpretar a todo instante.²⁴⁴

Nesse sentido, compreendemos que Gadamer desenvolve um pensamento que atribui ao intérprete a missão de desenvolver sua própria compreensão. Evidentemente, dessa forma o intérprete é lançado no mundo e está sujeito a cometer uma série de equívocos e de enganos, pois o mundo que ele encontra é caracterizado pela pluralidade e pela multiplicidade de sentidos, que brotam, primeiramente, de suas interpretações, mas que precisam ser confrontadas com as interpretações dos outros intérpretes. Esse confronto será sempre propício a discussões e disputas, visto que dois ou mais intérpretes, para chegar a uma compreensão verdadeira, devem desenvolver a capacidade de transmitir a sua interpretação e, muito além disso, de desenvolver a capacidade de escuta da interpretação do outro. Ainda conforme diz Gadamer, dois ou mais intérpretes precisam estabelecer uma relação de fusão dos seus horizontes, e isso só a linguagem é capaz de fazer ou propiciar.²⁴⁵

A conseqüência desse pensamento gadameriano é que qualquer compreensão é linguagem e, portanto, objeto de diálogo. É por isso que a hermenêutica de Gadamer é também dialógica, porque há fusão entre o processo da compreensão e a linguagem. Dito em outras palavras, não há pensamento sem linguagem e o objeto próprio da compreensão é a linguagem. Ainda, a linguagem faz surgir o “ser-no-mundo” e o mundo não é vazio de sentidos, porque a sua compreensão depende de como o ser se articula na linguagem.²⁴⁶

Na nossa compreensão, a perspectiva aberta por Gadamer com sua hermenêutica filosófica busca uma base para os processos de conhecimento via linguagem. Segundo ele, a linguagem é um processo comum a todos os sujeitos e permite aos seres humanos se comunicarem com os outros, estruturando os sentidos. Isso, evidentemente, torna-os seres de compreensão que transcendem ao rigor metodológico imposto pela ciência positivista. Assim, de um modo geral, Gadamer assinala para uma concepção de linguagem não definida

²⁴⁴ GADAMER, *Verdade e método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, 1997. p. 497-504.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 501-524.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 566-631.

pela lógica ou pela perfeição, que é característica do positivismo. Trata-se de uma linguagem que se manifesta nas mais diversas possibilidades, porque “nós crescemos, aprendemos a conhecer o mundo, aprendemos a conhecer os homens e ao fim, a nós mesmos, na medida em que aprendemos a falar”.²⁴⁷

Gadamer chega a essa conclusão porque “a realidade do falar consiste — como se observou desde há muito — no diálogo”.²⁴⁸ O processo da fala pressupõe a presença do outro, porque “falar significa falar a alguém”.²⁴⁹ Assim, percebemos que o falar só faz sentido quando há envolvimento com o outro. Falar e dialogar exige interação entre as partes. O desafio é estabelecer o diálogo “com o outro, e como se é, ao mesmo tempo, levado adiante por ele, aí não determina mais a vontade do indivíduo que se reserva ou abre, senão a lei da própria coisa, da qual se trata no diálogo, a qual provoca a fala e a réplica para, ao fim, harmonizá-las”.²⁵⁰ Quando essa relação dialógica é estabelecida entre as partes, desfruta-se de um prazer que transcende todo tipo de medida. Afirma Gadamer: “Assim é que, ali onde um diálogo é bem sucedido, sentimo-nos, após, como se diz, repletos. O jogo de fala e réplica joga-se adiante no diálogo íntimo da alma consigo mesmo, como Platão, de forma tão bela, chamou o pensar”.²⁵¹

Nesse sentido, a linguagem tem um imenso poder, porque “todo o dito tem sua verdade não simplesmente em si mesmo, mas remete atrás e ainda mais à frente, ao não dito”.²⁵² Disso decorre a compreensão de que “cada diálogo contém uma íntima infinitude e nunca cessa. Interrompe-o, seja por parecer ter sido dito o bastante, seja por nada mais haver a dizer. Mas cada uma dessas interrupções tem um referência interna à retomada do diálogo”.²⁵³ Assim, Gadamer conclui “que na verdade do perguntar tal como no responder, tem-se um diálogo infinito, em cujos espaços estão palavra posta e palavra contra-posta. Todo o dito encontra-se num tal espaço”.²⁵⁴

Por fim, nessa linha de pensamento, Rohden chega à conclusão de que a linguagem se apresenta “enquanto *medium* da experiência hermenêutica, ela não apenas veicula e facultua nossa capacidade de conceituar o real, mas nela mesma nós vivemos, somos, nos es-

²⁴⁷ GADAMER, Homem e linguagem. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000c. p. 121.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 124.

²⁴⁹ *Ibid.*, loc. cit.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 125.

²⁵¹ *Ibid.*, loc. cit..

²⁵² *Ibid.*, loc. cit.

²⁵³ *Ibid.*, loc. cit.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 126.

pelhamos, nos projetamos e conceituamos” (grifo do autor).²⁵⁵ Com base nisso, justifica a profunda relação que há entre a linguagem e a compreensão, que, juntas constituem o modo de ser do ser humano, pois “a linguagem — enquanto experiência — constitui e é constituidora da hermenêutica filosófica, pois nela nos movemos, somos e pensamos”.²⁵⁶

2.5 Contribuições de *Verdade e método*

A análise da obra mestra de Gadamer contribui para a indicação de pontos fundamentais para a hermenêutica filosófica. Nesse sentido, ao encerrar este capítulo retomamos pontos que pensamos serem essenciais para o campo educacional. Gadamer, após esclarecer que a verdade pode surgir das experiências com as obras de arte, com as ciências do espírito e com a linguagem, demonstra que esta verdade se revela pela mediação de uma compreensão livre do rigor dos procedimentos metodológicos das ciências positivistas. Logo, a compreensão não é um método que viria completar as ciências da natureza, mas algo que se enraíza na história e na tradição, a fim de revelar o sentido. A esse respeito, importa reabilitar os preconceitos que o iluminismo rejeitou, porque é apenas pela tomada de consciência destes que o sujeito estará em condições de se confrontar com a diversidade de um texto ou de um discurso.

Esses pontos assinalam que a compreensão é concebida como uma inserção no processo de transmissão da história, “onde se intermediam constantemente passado e presente”,²⁵⁷ a fim de melhor desenvolver o processo compreensivo. A compreensão, então, é concebida como uma apreensão do horizonte do passado e do presente onde não se distinguem mais um do outro; não deixa de ser, necessariamente, reconstrutiva, como a entendia Dilthey, mas é, antes, produtiva de sentidos em relação às preocupações do presente. Evidentemente, para o filósofo de Heidelberg, essas preocupações do presente podem ser objeto de compreensão apenas quando são postas em linguagem, isto é, em diálogo com o passado ou a história. Esse processo de relacionar as preocupações do presente com o passado, por meio da linguagem, como procuramos explicitar, é denominado por Gadamer de fusão de horizontes.

²⁵⁵ ROHDEN, Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000. p. 202.

²⁵⁶ *Ibid.*, loc. cit.

²⁵⁷ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 385.

Na nossa compreensão, o principal interesse da hermenêutica de Gadamer é abrir a compreensão para todas as dimensões da atividade humana e, justamente por isso, configura-se como uma proposta universal ancorada, fundamentalmente, na linguagem. A hermenêutica de Gadamer, por conseqüência, está no centro do questionamento contemporâneo da pergunta sobre a verdade nas ciências do espírito. Esta nos parece ser a grande lição que a hermenêutica filosófica tem a nos ensinar: é preciso sempre estar dispostos a ouvir os argumentos do outro para, assim, nos certificarmos de que a nossa compreensão está correta, ou, se necessário, corrigi-la.

Pensamos que os pontos a que nos dedicamos no decorrer deste segundo capítulo representam a essência do pensamento gadameriano. Destacamos que na investigação de Gadamer há fundamentos importantes para serem retomados quando nos propomos investigar fundamentos educacionais. Por exemplo, o ser humano, quando age ou participa de uma atividade, está envolvido por diversas outras realidades, mesmo que inconscientes dele. Isso significa que nas ações de um determinado ser humano estão embutidas diversas outras experiências que este mesmo ser humano teve anteriormente.

Essas experiências, ou conjunto de aprendizado, é que fazem um determinado sujeito agir coerentemente e em conformidade com os demais. Uma concepção nesse sentido faz Gadamer sustentar a idéia de que o indivíduo não é apenas um observador situado fora da sociedade, que observa essa sociedade sem dela fazer parte. Essa situação, conforme vimos anteriormente, é defendida pela ciência positivista, que vê essa condição do cientista observador como necessária para desenvolver um experimento. Na verdade, o ser humano faz parte da sociedade e é afetado pelos experimentos que desenvolve. Resulta disso que não basta fazer experimentos, mas é necessário pesar e avaliar os resultados e as conseqüências desses experimentos.

Nesse sentido, Gadamer desenvolve um pensamento que valoriza o diálogo com a tradição, o que lhe permite buscar uma forma de experiência que está além da metodologia científica. Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a sua obra apresenta o compreender do intérprete como fazendo parte de um acontecer que decorre da própria obra ou do próprio texto. Assim, Gadamer compreende a dimensão de tempo como horizonte de toda compreensão.

Nossa compreensão indica que o centro da questão gadameriana encontra-se na constatação de que a tradição não podia mais se apoiar nas interpretações metafísicas da razão. Era preciso introduzir uma perspectiva hermenêutica. Por isso, Gadamer substituiu o apoio na metafísica por uma construção na qual os próprios participantes se empenham

para se apropriar das tradições que os determinam. É assim que o filósofo Gadamer se volta para o trabalho de encontrar o caminho para a consciência histórica, numa apropriação da tradição. Daí resulta a compreensão que “precisamos admitir que na compreensão dos textos desses grandes pensadores se reconhece a verdade que não seria acessível por outros meios, ainda que isso contradiga o padrão de pesquisa e de progresso com que a ciência mensura a si mesma”.²⁵⁸

Em *La dialectica de Hegel*, Gadamer faz referência à tradição ao reconhecer que os escritos dos pensadores antigos constituem a base para a ciência moderna, pois eles perderam mesmo após ter havido todos os grandes avanços da modernidade. As obras dos antigos ainda continuam a proporcionar os fundamentos da ciência moderna.²⁵⁹ Assim, é possível concluir que a hermenêutica filosófica, que interpreta a verdade que não aparece, não se submete às regras metódicas das ciências positivistas; recorre à tradição para fundamentar as verdades. Desse modo, Gadamer encontra uma saída para a razão, a qual vai além dos procedimentos das ciências positivistas e também supera a metafísica generalizante.

Essa inovação de Gadamer distingue um importante ponto, pois, de um lado, há uma prática metodológica de interpretação, trabalhada na hermenêutica clássica, e, de outro, que vai muito além deste, há o interpretar do sujeito inserido num contexto, onde esse interpretar permite ser compreendido progressivamente como uma autocompreensão de quem interpreta. Este último ponto é desenvolvido pela hermenêutica filosófica, que, em consequência, indica que o ser não pode ser compreendido em sua totalidade, pois essa compreensão depende sempre de uma autocompreensão do intérprete e, como toda autocompreensão ocorre somente quando há interpretação, conclui-se que o interpretar não depende apenas de um sujeito, mas deste em diálogo com outros sujeitos. Caso contrário, de nada adiantaria interpretar algo e desenvolver uma compreensão se esta é errônea ou não está de acordo com os demais membros da sociedade.

Como percebemos, Gadamer defende dessa forma a consciência da historicidade humana, pois a historicidade influencia o entendimento humano, o que se dá por meio da linguagem. A linguagem é um dos grandes temas de investigação de Gadamer, tanto que dedica toda a terceira parte de sua obra ao tema, e isso para finalizar a obra. Para ele, a linguagem tem a função de estar sempre presente e de instigar a razão humana nos pensamentos, nas ações e nos discursos em geral. Desse modo, Gadamer concatena a linguagem com

²⁵⁸ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 30.

²⁵⁹ Id., *La dialectica de Hegel: cinco ensayos hermenéuticos*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 1994. p. 126.

a historicidade, pois a historicidade influencia a linguagem e, em conseqüência, influencia os pensamentos, a consciência e as ações dos seres humanos.

É por isso que afirmamos anteriormente que ao ler um texto o intérprete experiencia uma primeira concepção daquilo que realmente é a obra. A repetição constante desse processo permite rever as concepções e formular novas e aprimoradas compreensões daquilo que realmente significa o texto. Esse processo de aprimoramento da compreensão nunca acaba, porque ao elaborar uma compreensão esta imediatamente poderá ser reavaliada e aprimorada. Trata-se de um processo compreensivo em constante construção.

Nesse sentido, o que Gadamer desenvolve, na verdade, é um novo passo na perspectiva do aprimoramento do círculo hermenêutico, que antes dele vinha se mantendo dentro de uma formalidade da parte em relação ao todo. O autor deixa transparecer que a sua intenção é desenvolver um pensamento que vai além do historicismo diltheyano; para ele, o círculo hermenêutico supera a formalidade, porque o intérprete torna-se um mediador dos horizontes que o separam do autor de uma obra.

Conseqüentemente, a concepção de Gadamer reacende a questão da reivindicação da verdade, colocando em discussão a premissa de que a experiência da verdade nas ciências do espírito depende do método. Essa busca por uma metodologia que, por si só, poderia garantir o estatuto de objetividade e de cientificidade para as ciências do espírito provocou uma perda da especificidade delas mesmas. Na concepção de Gadamer, a participação do intérprete é constitutiva da experiência de compreensão do significado. A implicação do intérprete no processo constitutivo do significado é válida e só poderia ser considerada prejudicial se fosse adotado o modelo da objetividade proposto pelas ciências naturais.

A proposição de Gadamer é que, em vez de tomar por base as metodologias da objetividade, próprias das ciências naturais, as ciências do espírito deveriam se preocupar com as contribuições que podem propiciar para a *Bildung* (formação e educação). As ciências do espírito não procuram dominar um objeto que fica a uma distância, como é o caso das ciências naturais. O objetivo das ciências do espírito é desenvolver e formar os recursos humanos ou do espírito. Isso porque as experiências compreensivas resultam do encontro com os grandes textos e com a história (tradição) e transformam o ser, levando-o até a produzir significados próprios. Sem dúvida, os pontos esboçados nesse parágrafo assinalam a importância e o objetivo que atualmente deve ou deveria ser seguido no ensino da filosofia.

Gadamer considera que o modelo mais revelador para esse tipo de compreensão é a experiência da arte, uma vez que o sujeito está sempre envolvido, absorvido, por assim di-

zer, pelas obras de arte, as quais revelam verdades e a própria essência de algo. Assim, a compreensão de um livro exige que uma imagem do seu sentido seja contemplada pelo leitor. Resulta disso que uma interpretação representa uma imagem do significado produzida por um intérprete.

O ponto importante frisado nesta passagem imediatamente anterior é que a interpretação não é uma simples recriação de um sentido, que não permanece sempre o mesmo nem pode ser verificado apenas metodicamente. A compreensão é sempre uma tentativa que se renova e implica considerar a subjetividade do intérprete. E as ciências do espírito possibilitam desenvolver esse processo compreensivo dos significados.

Nesta mesma linha de pensamento, Gadamer critica o modelo de objetividade das ciências naturais, que estão equivocadas e são incapazes de fazer justiça às experiências de teor significativo. A distância, o método, a verificação e a independência do observador, conclui Gadamer, não são as únicas condições para que haja conhecimento verdadeiro. Quando o ser humano compreende, fundamentalmente, não quer dizer que seguiu um procedimento metódico. A compreensão é mais do que um acontecimento de um processo; verdade não é só uma questão de método nem nunca pode ser totalmente separada das preocupações de cada sujeito. Essas preocupações vêm até aos seres humanos por meio da tradição e da história, as quais se confrontam freqüentemente com a consciência. Assim, qualquer compreensão cruza o caminho da história, onde os horizontes do passado e do presente coexistem. Resulta disso que compreender implica uma fusão do horizonte do passado com o horizonte do presente, ou seja, entre o intérprete, com toda sua história de compreensão, e seu objeto.

Nossa compreensão é de que a verdadeira interpretação, para Gadamer, é aquela que procura assimilar o significado de um texto, de uma obra de arte, de uma escultura aplicando esse significado a uma dada situação. Esse é o processo que tanto o sacerdote quanto o juiz procuram efetivar mediando o passado, neste caso baseado em livros, com o presente, que se apresenta numa dada situação. Esse processo indica que a compreensão se dá de forma consciente e toma por base as experiências do passado e os antecedentes vividos, os quais são sempre carregados de preconceitos.

Verdade e método pontua, fundamentalmente, a compreensão da natureza lingüística, a qual é sempre um ato de desenvolver algo em palavras, e só se compreende, argumenta Gadamer, na medida em que se procuram e se descobrem palavras para expressar essa compreensão. Assim, o processo compreensivo não é um processo que pode ser desenvolvido separado da linguagem; pensar e compreender são processos que procuram palavras

para aquilo que ainda não se conhece ou ainda não se domina. Há uma fusão entre o processo de interpretação e a linguagem.

Nesse processo de fusão, a verdade não é só um processo de interpretação orientado pela linguagem. Aquilo que se pretende compreender também é linguagem, a qual determina o objeto do entendimento. Para se ter acesso a qualquer realidade é preciso antes enquadrá-la na linguagem. Nesse sentido, Gadamer defende uma fusão entre o processo de compreensão e o objeto a ser compreendido. Portanto, nenhum objeto pode ser separado da tentativa de compreendê-lo; em consequência, toda a experiência do ser é mediada pela linguagem e, portanto, por um horizonte histórico e cultural próprio de cada ser. Logo, pode-se cair num processo de relativização, embora Gadamer sempre tenha rejeitado a concepção de que tudo é relativo.

Outro ponto essencial em Gadamer é que o processo compreensivo é ordenado pela linguagem. Assim, a língua não é apenas subjetiva, mas diz e traduz significados que ampliam a compreensão. É por isso que, quando um fala ou interpreta, não consegue dizer tudo em palavras, visto que algum sentido ou parte dele acaba ficando oculto e não dito.

Dentre as principais contribuições de *Verdade e método*, destaca-se a concepção da história. Para a hermenêutica a história é finita e influencia o campo epistemológico, gerando um novo conceito de razão, o qual é mais aberto, transitório, contrário ao dogmático, de conhecimento falível e de verdade momentânea. Assim, a hermenêutica concebe que não existe mais um ponto de partida absoluto, de razão e verdade intocável e absoluta, pois o que existe é o mundo dos homens, o qual é sempre relativo.

Um segundo campo influenciado pela hermenêutica é a antropologia, que introduz a concepção de que o sujeito é uma construção da sua história. Essa idéia é assegurada pela constatação de que a racionalidade se constrói historicamente. Na compreensão de Gadamer, o ser humano produz compreensões lingüísticas, as quais lhe possibilitam a compreensão. O ser humano é um ser que se compreende pela linguagem e a racionalidade, característica e fundamental para o iluminismo, já não basta para a compreensão humana. A racionalidade permanece, porém a ela Gadamer acrescenta a fecundidade da linguagem. O resultado a que se chega é uma nova concepção antropológica, a qual passa de um ser humano puramente racional — concepção antropológica clássica, defendida pelos iluministas e positivistas — para um ser humano racional, que dialoga com os demais — concepção antropológica contemporânea, defendida pela hermenêutica e também por outras teorias.

Um terceiro aspecto relevante da hermenêutica gadameriana, e já mencionado acima juntamente com a antropologia, é a linguagem, que, para Gadamer, é o diálogo vivo, a

forma mais importante de transmissão da manifestação cultural. Só há diálogo recíproco quando há capacidade de escuta, pois pela escuta se desenvolve o diálogo. Nesse sentido, a hermenêutica desafia a pedagogia a educar para a escuta. Sobre este ponto é mister fazer um comentário relacionado com a ciência positivista, que, *grosso modo*, pode ser caracterizada por transmitir, dizer, falar sobre aquilo que investiga e descobre. Raramente se dá o tempo, e muito menos o espaço, para ouvir o outro. Trata-se de uma relação que pode ser representada por uma via de mão única. A hermenêutica filosófica de Gadamer resgata a importância de se ouvir o outro. A representação dessa concepção é uma via de mão dupla, na qual os envolvidos falam, dizem e expressam suas compreensões, mas também ouvem a interpretação do outro e vice-versa. Dessa concepção de Gadamer brotarão conseqüências promissoras para o campo educacional, conforme veremos mais adiante.

Por fim, uma última conseqüência que destacamos da hermenêutica gadameriana é a valorização da tradição. O papel da hermenêutica, segundo Gadamer, é recuperar o sentido subjetivo dos fatos na história, porque a ciência positivista propôs trabalhar o significado elaborando um discurso na terceira pessoa, da pessoa que observa metódica e sistematicamente. A hermenêutica critica isso, pois, como já apontamos, não existe o cientista puro que se desliga da sua história, do seu ser, da sua compreensão para se inserir no laboratório e realizar as experiências. A verdade é que a tradição desempenha um papel fundamental na busca por verdades, e as ciências positivistas, na maioria das vezes, ignoram e desprezam essa tradição.

Nesse sentido, Palmer afirma que, ao invés de “um conhecimento puramente conceptual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de *experiência*, cuidadosamente enunciado; neste, conhecer não é simplesmente um fluxo de percepções mas um acontecimento, um evento, um encontro”.²⁶⁰ Para Gadamer, o ponto fundamental da hermenêutica é ser um processo de compreensão, diferente, portanto, do entendimento, que é simplesmente um processo lógico, metódico, repetitivo e característico das ciências experimentais. A compreensão é o sentido que o sujeito atribui àquilo que faz ou deixa de fazer; assim, cada um constrói a sua compreensão de mundo. Nesse sentido, a questão fundamental da hermenêutica é descobrir como o ser constrói significados na história.

O pensamento gadameriano, ao tratar da compreensão, trabalha com a fusão de horizontes, isto é, confrontando concepções. Por exemplo: do confronto entre professor e aluno gera-se compreensão, conhecimento. Portanto, considerando que os confrontos são

²⁶⁰ PALMER, *Hermenêutica*, 1999. p. 197.

sempre particulares, a hermenêutica convive com o relativismo, encarado como um problema constante, eterno, que precisa ser constantemente combatido.

A hermenêutica filosófica de Gadamer também pode ser caracterizada por significar que a ação humana é indeterminada, que os resultados da ação não são totalmente previsíveis, porque as ações humanas acontecem, isto é, são marcadas, pela casualidade. Assim, que implicações a concepção gadameriana fornece para se pensarem fundamentos da educação? Como refletir sobre a fundamentação educacional com base nos fundamentos da hermenêutica filosófica? Procuraremos responder a essas questões no decorrer de nosso próximo capítulo.

3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A EDUCAÇÃO

Um leitor que já tivesse trilhado os caminhos da hermenêutica não desprezaria os fecundos resultados obtidos por esse tipo de reflexão no campo educacional, pela possibilidade tanto de auto-compreensão do agir pedagógico quanto de produzir novas interpretações sobre o sentido da formação.

Nadja Hermann

Nossa pesquisa, nesta parte final, concentra-se na relação da hermenêutica filosófica com o campo educacional, investigando como pode contribuir na reflexão sobre a fundamentação da educação contemporânea, a qual tem papel decisivo na constituição da sociedade e do próprio ser humano. Nesse sentido, constatamos que a educação, na atualidade, sofre influências do modo de ser e de proceder do “espírito positivo” e, diante desse quadro, a hermenêutica filosófica pode contribuir nesta reflexão.

Essa tarefa de aproximar os fundamentos da hermenêutica filosófica com o campo educacional, antes de tudo, é desafiadora. A hermenêutica e a educação possuem uma longa história, uma longa caminhada, com idas e vindas nas mais diferentes direções. Conforme já adiantamos em outros momentos, nossa perspectiva aponta para o fato de que os dois campos, sendo aproximados, enriquecem-se e podem possibilitar um aprimoramento na formação humana e, em consequência, ganhos significativos aos seres humanos e à sociedade em suas mais diversas formas de manifestação.

Nessa perspectiva, estruturamos esta parte final da investigação em cinco etapas. Inicialmente, abordamos, em linhas gerais, a hermenêutica filosófica e a educação; a seguir, retomamos o potencial da linguagem através de sua categoria do diálogo. Assim, constatamos que educar pelo diálogo é um desafio, sobretudo porque o ser humano moderno se apresenta incapaz para ele. Uma possível saída diante deste impasse é adotar, professor e aluno, uma postura ética para que haja uma fusão dos seus horizontes. Finalmente, analisamos princípios de uma concepção educacional mais humanizadora, a qual pode resultar da reflexão sobre a fundamentação educacional com base em fundamentos da hermenêutica filosófica proposta por Gadamer.

3.1 A hermenêutica filosófica e a educação

A hermenêutica filosófica sinaliza para uma reflexão educacional na qual o ser humano é o sujeito de sua história, não apenas mais um objeto. O ponto de partida desta reflexão surge no momento em que Gadamer constata que as teorias positivistas valorizam mais a ciência e as técnicas do que o próprio ser humano.

Diante dessa constatação, a hermenêutica filosófica instiga o ser humano a ter consciência do sentido daquilo que faz e daquilo que deixa de fazer. Por outro lado, as ciências positivistas voltam-se e valorizam apenas aquilo que aparece, aquilo que é dito ou, enfim, apenas o objeto em si. A hermenêutica filosófica aponta para além disso, possibilitando perceber e investigar também o sentido daquilo que aparece e dos resultados. Nesse sentido, focaliza a história vivida e trabalha a partir dela, num movimento circular constante. Assim procedendo, caracteriza-se como uma nova forma de pensar, que, em consequência, exige uma nova forma de educar. Em síntese, a hermenêutica filosófica surge como uma alternativa possível para se refletir sobre a fundamentação educacional, pois prima por um esforço compreensivo da realidade histórica.

A hermenêutica filosófica questionou o paradigma iluminista, o qual sustentava que racionalmente se poderia conhecer, saber e resolver tudo. Esse paradigma não admitia aceitar experiências que fugissem dos procedimentos metodológicos. Assim, as experiências oriundas das áreas da arte, da história e da linguagem não poderiam ser consideradas válidas, nem, muito menos, possibilitadoras de conhecimentos verdadeiros. A hermenêutica filosófica concentrou sua reflexão na idéia de que não é possível reduzir a verdade a procedimentos metodológicos.

As reflexões da hermenêutica filosófica consideram a educação um processo que se desenvolve por meio da interpretação, a qual gera compreensão, que está no centro da prática hermenêutica, porque, como afirma Gadamer em *A razão na época da ciência*, compreender “é sempre um risco, e não permite a simples aplicação de um saber geral de regras para o entendimento de enunciados ou textos dados”.²⁶¹ Acrescenta que a compreensão, quando alcançada, “significa uma interiorização que penetra como um novo experimento no todo de nossa própria experiência espiritual. Compreender é uma aventura e é,

²⁶¹ GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 75.

como toda aventura, perigoso”.²⁶² Entretanto, Gadamer está ciente de que “o procedimento hermenêutico [...] tem uma segurança muito menor que a obtida pelo método das ciências naturais”²⁶³; mesmo assim, “aceita-se o caráter aventureiro da compreensão precisamente porque oferece oportunidades especiais, podendo contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo”.²⁶⁴

Hermann,²⁶⁵ ao retomar essas palavras de Gadamer, destaca que a hermenêutica filosófica contribui com a reflexão educacional. O pensamento gadameriano resgata uma tradição que valoriza os processos de instauração de sentido, não só por meio da linguagem, mas também do diálogo vivo²⁶⁶ e da interpretação mediante uma postura humanista. Afirma que “a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal”.²⁶⁷ Visualiza-se, assim, que a hermenêutica filosófica reabre caminho para a reflexão e para o diálogo acerca da relação entre saber e agir, inclusive no campo educacional.

Nesse sentido, o processo educativo com base na hermenêutica filosófica valoriza o diálogo, a reflexão, a interpretação, a compreensão, a vida e o contexto histórico de cada indivíduo. Considerando esse conjunto de variáveis, torna-se possível buscar a verdade. Embora não tenhamos optado por investigar diretamente a questão do método, como o título da obra *Verdade e método* à primeira vista sugere, pensamos que se torna oportuno fazer um comentário sobre esse ponto. Gadamer critica a concepção de que a verdade só pode ser obtida seguindo procedimentos metodológicos. Para ele, estar disposto a percorrer caminhos desconhecidos e inseguros desperta no ser humano o desejo de superar cada vez mais as distâncias e também o desejo de descobrir novas e até melhores realidades.

Nessa linha de pensamento, o processo educacional não é concebido como uma redução a aplicações metodológicas. Uma educação fundamentada em princípios hermenêuticos considera a abertura ao outro para que os dois, pelo diálogo, percorram caminhos desconhecidos, ampliando os seus horizontes de mundo. Na fusão dos seus horizontes, as

²⁶² GADAMER, *A razão na época da ciência*, 1983. p. 75.

²⁶³ *Ibid.*, loc. cit.

²⁶⁴ *Ibid.*, loc. cit.

²⁶⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 30.

²⁶⁶ Ao se referir ao diálogo vivo Gadamer escreve: “uma palavra puxa a outra (...) o que surgirá de uma conversa ninguém pode saber de antemão”. (GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 1997. p. 497.) Com isso percebemos que a concepção de Gadamer sobre diálogo vivo é uma concepção aberta ao outro, no sentido de valorizar a opinião do outro estando disposto a ouvi-lo. Essa postura pressupõe que o outro também irá acolher e valorizar aquilo que o eu tem a dizer ou manifestar. No fundo, o diálogo vivo é uma atitude de disposição das duas partes que se encontram e dialogam sem se aterem a procedimentos estabelecidos.

²⁶⁷ HERMANN, *op. cit.*, p. 95.

diferenças são superadas, mesmo que na realidade possam ser até atores desconhecidos; contudo, embora desconhecidos, carregam um grande potencial de chegar a uma nova verdade. Assim, podemos concluir que a verdade surge na vivência, isto é, no mundo da vida, e pode ser constantemente revista porque nunca é uma verdade eterna ou pronta.

Ao pontuar que a verdade surge na vivência, destaca-se a necessidade de refletir sobre a práxis educacional, porque sem ela o diálogo com o outro fica comprometido e a fusão dos horizontes necessária para descobrir verdades e desenvolver o processo pedagógico revela-se incapaz de atingir seu papel, pois para “compreender a nossa própria posição tornando-a mais transparente para nós mesmos, será necessário abandonar a preocupação exclusiva com nosso ponto de vista, estabelecendo uma certa distância interpretativa em relação ao nosso agir particular”.²⁶⁸ Essa distância que Flickinger menciona é construída ao se tomar a sério o ponto de vista do outro, que se apresenta carregado de convicções divergentes. Assim, ao considerar a diferença, o sujeito é forçado a revisar a veracidade de sua própria postura, exigindo deste uma fundamentação mais precisa de suas convicções.²⁶⁹

Hermann concorda com Flickinger, pois a hermenêutica traz a perspectiva do interpretar, do produzir sentido e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, exigindo compreensão e abertura ao outro, que é diferente, e ao mundo, que é diverso.²⁷⁰ Na opinião de Mühl, a educação pelo viés da hermenêutica permite ao ser humano interpretar os textos, as próprias obras humanas e a vida em suas diversas manifestações.²⁷¹ Assim, a hermenêutica filosófica problematiza o conceito de formação e, em consequência, acaba por afetar a sua compreensão, o que “age em direção contrária à do reducionismo técnico, que não consegue ser fundador de sentido”.²⁷²

Esse novo conceito de formação valoriza a tradição ajudando a perceber, a reconhecer, a revelar a verdade. É nesse sentido que Stein afirma que a “fundamentação da hermenêutica filosófica cada vez se conduz mais na idéia da história do ser, na idéia daquela faticidade que desde cedo nos determina”.²⁷³ Nesse sentido, Hermann²⁷⁴ esclarece que a proposta gadameriana possui a virtude de atender ao interesse crescente da cultura e das ciên-

²⁶⁸ FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? – 11 teses. In: DALBOSCO, (Org.); TROMBETTA, (Org.); LONGHI, (Org.), *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 202.

²⁶⁹ Ibid., loc. cit.

²⁷⁰ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 94-99.

²⁷¹ MÜHL, *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo resignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 42.

²⁷² HERMANN, op. cit., p. 99.

²⁷³ STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 73.

²⁷⁴ HERMANN, op. cit. p. 08-09.

cias humanas ao tratar do problema da compreensão. Não por acaso selecionamos o pensamento desta autora para abrir este último capítulo. Segundo Hermann, a hermenêutica filosófica possui uma potência para o campo educacional, pois pode enriquecer os atos educativos. Acrescenta que quem conhece seus fundamentos “não desprezaria os fecundos resultados obtidos por esse tipo de reflexão no campo educacional, pela possibilidade tanto de autocompreensão do agir pedagógico quanto de produzir novas interpretações sobre o sentido da formação”.²⁷⁵

É, então, nesse sentido que Hermann propõe refletir e “tematizar a compreensão como modo fundador da existência humana, lançando questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar”.²⁷⁶ Isso porque, diz Mühl, a hermenêutica volta-se aos problemas da significação e da linguagem, os quais constantemente se fazem presentes nas relações diárias dos seres humanos.²⁷⁷

Na seqüência, Hermann trabalha outro ponto importante. Segundo ela, “quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação como que se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica”²⁷⁸ e, sentindo-se livre dessas amarras, passa, então, a estar ciente e a “produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo de formação”.²⁷⁹ Hermann compreende que as aproximações entre a hermenêutica filosófica e a educação sinalizam “o quanto a hermenêutica pode tornar fecunda a busca de sentido da educação, na perspectiva de compreender a racionalidade que opera na prática educativa”.²⁸⁰ O desafio da hermenêutica, segundo Mühl, é “explicitar como os objetos se dão e quais são as condições de possibilidade para se chegar a compreender a verdade dos fatos”²⁸¹, especialmente no campo educacional. Assim, a tradição ocidental parece se distanciar da máxima socrática de que *educar pressupõe abertura ao outro* e que, ao refletir sobre a educação, há “não apenas a impossibilidade de encerrar a educação num único conceito, mas também a produtividade que há em se expor ao outro e assumir uma postura auto-reflexiva”.²⁸²

²⁷⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 09.

²⁷⁶ *Ibid.*, loc cit.

²⁷⁷ MÜHL, *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 41.

²⁷⁸ HERMANN, *op. cit.*, p. 09-10.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 10.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 11.

²⁸¹ MÜHL, *op. cit.*, p. 38.

²⁸² HERMANN, *op. cit.* p. 11.

Ao sintetizar alguns pontos de seu pensamento, Hermann afirma: “Argumentamos que a hermenêutica é uma outra racionalidade, em que o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem”.²⁸³ Podemos notar que ela chega a essa afirmação após constatar que “o nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas, pré-reflexivas que mantemos com as coisas e as pessoas, o que nos permite encontrar outros possíveis sentidos para a ação educativa”.²⁸⁴ Assim, o resultado que se obtém é que a hermenêutica, tanto pelas suas possibilidades reflexivas quanto compreensivas, “permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças”.²⁸⁵

A seguir, Hermann acrescenta que a hermenêutica filosófica possibilita ir além daquilo que normalmente as demais teorias do campo educacional conseguem. Isto porque “a hermenêutica, na medida em que reconhece uma dimensão criadora da compreensão, amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade técnico-científica, cuja origem se encontra na racionalidade moderno-instrumental”.²⁸⁶ A mesma tese é encontrada no pensamento de Mühl, ao afirmar que a hermenêutica “possui a capacidade de ultrapassar o sentido superficial dos textos para chegar ao seu sentido profundo, ao seu sentido oculto ou autêntico”.²⁸⁷

A ampliação de sentido a que os autores se referem surge quando se supera a metodologia reducionista das ciências, “em que o outro se torna objetivado (seja por uma relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem), para indicar que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem”.²⁸⁸ Isso porque, prossegue Hermann, “quanto mais o processo pedagógico se aproxima dos ditames científicos, maior será a pretensão de controle das circunstâncias em que ocorre tal processo”,²⁸⁹ pois “as diferentes versões do olhar objetivador, seja behaviorismo, tecnicismo ou construtivismo, deixam escapar a experiência dos atores envolvi-

²⁸³ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 83.

²⁸⁴ *Ibid.*, loc. cit.

²⁸⁵ *Ibid.*, loc. cit.

²⁸⁶ *Ibid.*, loc. cit.

²⁸⁷ MÜHL, *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 38-51.

²⁸⁸ HERMANN, *op. cit.*, p. 83-84.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 83.

dos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por conseqüência, empobrecem a experiência formativa”.²⁹⁰

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica abre a perspectiva para um processo formativo não reduzido em manipulação de técnicas de ensino e de aprendizagem, em função de resultados que, supostamente, seriam os melhores. Embora essa redução do processo formativo às técnicas, como a realidade nos mostra, tenha ocorrido nos últimos tempos, permitindo um maior controle da práxis pedagógica, há que se reconhecer que sempre acabam por padronizar um ideal formativo ignorando a alteridade e, de certa forma, excluindo do processo todo indivíduo que não se enquadra dentro do padrão da cientificidade idealizada. Hermann descreve brilhantemente este ponto ao afirmar que, “se o processo educativo se torna objeto desse modo de fazer ciência, deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas que expressam diferentes modos de socialização e de orientações valorativas em favor da crença de que só temos um caminho a seguir”.²⁹¹ Resulta disso que “esse é um dos principais equívocos na condução do processo pedagógico, que a abordagem hermenêutica expõe como um limite científico-metodológico, para buscar na linguagem o horizonte intransponível de interpretação das relações educativas”.²⁹²

Na mesma linha de raciocínio, quando o processo de ensino vai além do reducionismo científico pretendido pela maioria das teorias pedagógicas que hoje se fazem presentes e, em conseqüência, incorporam elementos ou fundamentos do tipo propostos pela hermenêutica filosófica, resulta daí “o espaço da experiência, em que aquele que aprende deve entregar-se à nova situação, aceitando o risco das incertezas. [...] Isso implica apreciar a posição do outro — no caso, o aluno — como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados”.²⁹³ Adotando-se essa postura, o aluno poderá descobrir por si mesmo a verdade e, assim, construir o seu conhecimento, o seu horizonte, o seu mundo, que, por sinal, pode ser diferente daquele almejado pelos padrões da cientificização. Hermann comenta que, na concepção de Gadamer, esse ponto “implica, sobretudo, reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco”.²⁹⁴

O processo formativo, sendo desenvolvido pelo próprio ator, no caso o aluno, é um ponto de grande significado dentro da concepção de Gadamer. Para ele, o aluno, ao desenvolver a ação educativa, descobre e compreende algo que desconhecia, mas essa nova ver-

²⁹⁰ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 83.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 84.

²⁹² *Ibid.*, loc. cit.

²⁹³ *Ibid.*, p. 85.

²⁹⁴ *Ibid.*, loc. cit.

dade não é definitiva porque terá de, necessariamente, submetê-la a prova ou julgamento por meio do diálogo com os demais que o rodeiam. Desse modo, toda descoberta, todo saber ou toda verdade estará sempre em construção, sendo possível rever sua definição e ampliar seu sentido.²⁹⁵ Adotar essa atitude significa considerar que “a experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva”.²⁹⁶

Como podemos perceber, a proposta da hermenêutica filosófica para a educação valoriza a experiência do outro, do estranho para com ele fazer a experiência de fusão dos horizontes e gerar compreensão. Assim, “conhecer hermeneuticamente não é apossar-se de um conceito ou de um conhecimento, mas abrir-se à experiência de mundo do outro”.²⁹⁷ Esse modo de lidar com o estranho, com o desconhecido, provoca nos envolvidos certa insegurança, pois estes, assim procedendo, fogem da regularidade assegurada pelo método, perdem o controle da situação e vêem o sentido que pretendem construir juntos ser ofuscado pela divergência de opiniões. Entretanto, para superar a imprevisibilidade que opera entre os dois o caminho é o diálogo vivo; assim, a educação pode produzir um sentido que “não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade”.²⁹⁸

Nesse sentido, o modo de produzir sentido, segundo Hermann, é o modo “da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica dos conceitos”.²⁹⁹ A consequência que se obtém desse modo de produzir sentido é que no processo educativo não se busca mais a identidade, como propôs a metafísica, mas busca-se o ser pelo viés da abertura, como propôs Heidegger. Trata-se de uma considerável mudança, na qual educar passa a significar uma ampliação das possibilidades compreensivas, deixando espaço para que a pluralidade e a diversidade vicejem diante do procedimento único da ciência positivista.³⁰⁰

Compreendemos que, em decorrência disso, a compreensão só é possível pela interpretação que o sujeito efetua e, como esta é sempre bastante diversa, o método por ele utilizado para interpretar não pode ser único. Um único método não é suficiente para assegu-

²⁹⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 86.

²⁹⁶ *Ibid.*, loc. cit.

²⁹⁷ MÜHL, *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 45.

²⁹⁸ HERMANN, *op. cit.*, p. 87.

²⁹⁹ *Ibid.*, loc. cit.

³⁰⁰ *Ibid.*, loc. cit.

rar um processo educacional adequado à vivência dos seres humanos. Dalbosco colabora afirmando que, quando se pretendeu seguir um único método, os processos educativos deixaram de ser questionados e passaram a ser desenvolvidos segundo procedimentos rotinizados.³⁰¹

Segundo Hermann, essa invasão de rotinas e técnicas sobre o campo educacional se faz sentir “desde as políticas até a organização curricular, o fazer pedagógico tenta se traduzir numa técnica (técnicas de leitura, técnicas de trabalho em grupo, passando pelas promessas das novas tecnologias informatizadas que facilitam o processo conhecedor)”.³⁰² O pensamento, segundo concepções reducionistas, que dá suporte à adoção de técnicas é justificado pela capacidade que a técnica possui de intervir e obter rapidamente os resultados desejados. Por sua vez, diz Hermann que “não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo sem tornar explícitas as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo — que consiste na abertura ao outro — em suas regulações lógicas”.³⁰³ O problema surge quando a técnica pretende se sobrepor a tudo, atingindo um patamar universal de segurança, mas, inevitavelmente, acaba caindo em contradição e fracassa logo depois, por não ser possível enquadrar o processo educativo dentro de sua metodologia. A compreensão do processo educativo não atinge nunca uma total transparência, o que nos obriga a admitir que “é uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica”.³⁰⁴ Com isso, a teoria hermenêutica pontua que os processos pedagógicos refletem “o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento”.³⁰⁵ Assim, os processos educativos fazem parte da existência humana, a qual é caracterizada por contradições e vivências que, normalmente, fogem das técnicas metódicas que a ciência positivista desenvolve e aplica sobre o próprio ser humano.³⁰⁶

Ao considerar este ponto, conforme Hermann, deparamo-nos com a necessidade de rever o projeto pedagógico moderno, porque neste o sujeito elaborou um processo educacional otimista, de ação emancipatória e de certeza de que o esclarecimento científico aperfeiçoaria as práticas educacionais. Isso resultou em ênfases unilaterais, apoiadas no que se convencionou chamar “critério racional” e num forte aparato tecnológico para garantir a

³⁰¹ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.), *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 155.

³⁰² HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 88.

³⁰³ *Ibid.*, loc. cit.

³⁰⁴ *Ibid.*, loc. cit.

³⁰⁵ *Ibid.*, loc. cit.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 89.

intervenção segura sobre a natureza humana, da qual são esperadas sempre novos e melhores desempenhos. A hermenêutica impõe limites à descrição estrutural do sujeito, uma vez que este se dá no acontecimento e carrega uma historicidade que o constitui.³⁰⁷

Assim, finalizamos este tópico passando a investigar a relação do fundamento da linguagem gadameriana com a educação. No nosso entendimento, a linguagem, que possibilita o diálogo entre os homens, ocupa um importante espaço na concepção de Gadamer e, por meio do diálogo, apresenta-se de forma bastante promissora para se pensarem fundamentos educacionais que vão além daqueles apresentados pelo reducionismo científico, conforme veremos na seqüência.

3.2 Linguagem e educação com base na hermenêutica filosófica

A investigação do pensamento de Gadamer indica a linguagem como um dos pontos fortes de seu pensamento. Essa constatação desafia para um aprofundamento maior desse fundamento, com o qual pretendemos sustentar que o fundamento da linguagem gera conseqüências ao campo educacional. O ensinar e o aprender enriquecem-se com a concepção dialógica do pensamento gadameriano, por possibilitar interpretações não mais definidas, previsíveis e definitivas, mas interpretações possíveis e até falíveis. E isso é novo, pois até então o paradigma positivista vigente valorizava apenas a razão, por considerá-la infalível e ilimitada.

A linguagem, como possibilitadora do diálogo, é vista por Gadamer como de extrema importância, por isso afirma: “A capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo”.³⁰⁸ Acrescenta ainda que, mesmo que a linguagem venha a ser submetida a regras e procedimentos, “sua vitalidade própria, seu amadurecimento e renovação, sua deterioração e depuramento até as elevadas formas estilísticas da arte literária, tudo isso vive do intercâmbio vivo entre os seus interlocutores”.³⁰⁹

Considerando as palavras citadas, compreende-se que a concepção gadameriana de linguagem se desenvolve entre os seres humanos de forma viva. Os interlocutores comuni-

³⁰⁷ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 89.

³⁰⁸ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 243.

³⁰⁹ *Ibid.*, loc. cit.

cam-se pautados por interesses de entendimento, não por regras metodológicas. Também se torna interessante notar que o autor busca respaldo à sua concepção no pensamento aristotélico e conclui que a capacidade para o diálogo é uma característica que define o ser humano. Dalbosco parte desta afirmação de Gadamer e explica que a valorização do dialógico é embasada sobre duas concepções. Uma é buscada na tradição da filosofia, especialmente no pensamento socrático, onde percebe a fecundidade do diálogo maiêutico na busca do esclarecimento dos sentidos que fornecem os rumos aos seres humanos em sua vida. A outra possui uma razão histórica, pois constata que a sociedade contemporânea cada vez mais se prende às tecnologias, as quais dificultam o diálogo com os semelhantes.³¹⁰

Essa deficiência no diálogo pode ser combatida considerando-se a historicidade e a tradição, as quais são vistas por Gadamer não como únicas e simples, mas como diversas e até adversas. Logo, podemos concluir que a diversidade e a adversidade das realidades explicam as ocorrências dos enganos e das falhas. O ser humano sempre, ao longo de sua história, cometeu falhas e enganos e, quando pensou que podia eliminá-los — talvez essa fosse a maior tese do iluminismo — constatou que isso não era possível e que não conseguiria tal proeza. Portanto, os resultados que o sujeito obtém não dependem somente da razão, mas também da influências da tradição. No campo educacional é compreensível esse ponto, pois a aprendizagem que cada aluno desenvolve pode ser despertada pelas influências de seu mestre. Se o professor, como representante da tradição, detém um bom conhecimento, a tendência é que o aluno assimile esse conhecimento quando os horizontes dos dois estabelecerem uma relação de fusão. E o contrário também é verdadeiro.

Aproveitando o exemplo do professor e do aluno, bem como a menção ao termo “fusão de horizontes”, recém-mencionados, cabe-nos aprofundar esses termos na relação dialógica. Aqui, em nossa opinião, consideramos, talvez, tratar-se do principal fundamento gadameriano em relação ao campo educacional. O aprendizado ou o conhecimento ocorre quando há fusão de horizontes entre o horizonte do professor e o horizonte do aluno. Segundo Gadamer, é a mediação entre esses dois horizontes que faz surgir o entendimento e a compreensão, fundamentais no processo de aprendizagem.

Essa fusão de horizontes pode ser também compreendida como fusão de concepções. Do confronto entre professor e aluno, que são sempre sujeitos particulares e portadores de alteridades, já que não há horizontes iguais, geram-se, por meio do diálogo, a compreensão, o conhecimento e o aprendizado. Portanto, a hermenêutica convive com o relati-

³¹⁰ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 155.

vismo dos atores do processo de aprendizagem, este encarado como um problema constante e eterno, que precisa ser combatido, conforme já mencionamos em outros momentos.

A fusão de horizontes que Gadamer propõe é, necessariamente, intermediada pela linguagem. Só pela linguagem é que professor e aluno conseguirão se aproximar e passar de desconhecidos e portadores das mais diversas alteridades para colaboradores de um processo instrutivo. Cabe lembrar que essa fusão, provavelmente, nunca será perfeita nem nunca será concluída, pois são dois universos diferentes: professor *versus* aluno. A relação entre os dois permanecerá sempre aberta e sempre possível de ser ampliada e melhorada.

Nesse sentido, a relação entre o horizonte do professor e o horizonte do aluno é estabelecida por meio da linguagem. Segundo Mühl, a linguagem não é apresentada como “instrumento ou utensílio do pensamento [...] não é constituída pelo ser humano, mas é sua constituidora. A constituição temporal do homem dá-se pela constituição de sua linguagem; a linguagem não é seu produto, mas é ele que dela participa e nela se cria e recria”.³¹¹ Assim, a linguagem se dá no diálogo entre as partes propícias de fusão e assume a função de integrar os horizontes, condicionando os pensamentos e a linguagem conforme a tradição para serem coerentes com a sociedade.

Essa tradição é entendida como uma pluralidade necessária, não negativa e é dela que resulta a fusão dos horizontes, permitindo o entendimento humano. Caso contrário, como é possível o novo a partir da fusão de dois horizontes iguais? De horizontes iguais pode surgir algo diferente deles? Certamente, o novo só pode brotar das diferenças. Com isso se constata que, na concepção gadameriana, o diálogo permite desenvolver as etapas de aprendizado que facilitam a inserção e o convívio do ser humano na sociedade, pois ele perpassa toda a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, Dalbosco acrescenta que o diálogo é desprezado pelo paradigma massificante que atua no mundo moderno, isto é, o mundo moderno combate e despreza o diálogo que a hermenêutica gadameriana defende. Essa realidade tem mostrado ao ser humano a necessidade de resgatar a capacidade de dialogar com o outro e o questionamento do que representa a invasão de uma racionalidade técnica no mundo cotidiano das pessoas diante de um processo formativo compreendido como caminho que se faz dialogando.³¹²

Dalbosco pontua que a atual conjuntura e o modo do ser humano ser no mundo cotidiano levam a que ele sinta uma constante necessidade de se adaptar aos valores e às in-

³¹¹ MÜHL, Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 42.

³¹² DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 170-171.

formações transmitidos pelas tecnologias de comunicação, que geram “situações monológicas que conduzem ao isolamento pelo anonimato. Quanto mais recebemos informações, além de termos mais dificuldades de assimilá-las e de nos tornarmos mais passivos, não possuímos mais tempo para ouvir as pessoas”³¹³. A consequência inevitável que pode ser diagnosticada é que “o homem contemporâneo parece ter pânico do silêncio e da escuta, sem os quais, como nos ensina Gadamer, não pode tornar-se capaz ao diálogo”.³¹⁴

Podemos notar que Dalbosco desenvolve uma crítica à situação contemporânea do ser humano, assinalando a fecundidade do diálogo hermenêutico nas atividades de ensino e de aprendizagem, pois estas dependem da interação entre os envolvidos (professor e aluno), e não apenas “jogar” conteúdos de um para o outro. Para a hermenêutica filosófica educar pressupõe diálogo, que, por sua vez, pressupõe fala e escuta. Dalbosco destaca muito bem: o ser humano moderno fala constantemente e quer dizer aos outros, mas esse dizer, para produzir algum efeito, precisa encontrar alguém que escute. Perguntamos: Onde encontrar alguém disposto a ouvir os outros se a ideologia reinante, *grosso modo*, educou para apenas transmitir? O sujeito moderno revela-se um ser incapaz de ouvir o outro, pois valoriza apenas o falar.

O outro é um elemento importante. A interação entre dois horizontes diferentes gera conhecimento, mesmo que sejam desconhecidos. Buscar o conhecimento e questionar a sua veracidade num diálogo entre diferentes horizontes permite um entendimento progressivo, despertando a capacidade crítica e até autocrítica dos envolvidos.

Nesse contexto, compreendemos que a hermenêutica filosófica surge com um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual investigando os sentidos; é compreensiva e permite ao ser humano chegar aos objetos por meio da linguagem. No exercício do diálogo o ser humano revela-se possuidor de um grande potencial de aceitação da alteridade do outro, e essa aceitação é fundamental para ele se inserir e viver em sociedade, pois para viver em sociedade é preciso reconhecer no outro um outro eu, não um objeto. Para isso, o primeiro passo é ultrapassar os obstáculos procedimental-metodológicos da razão e da lógica que caracterizam o modo de ser das ciências positivistas. Esses obstáculos impostos pelos procedimentos, de que só é verdadeiro e válido se for mensurado, comprovado e demonstrado, podem ser ultrapassados por meio do diálogo, que possui o poder de compreender o mundo e os objetos pela via do sentido destes. Assim, para a ciência metodoló-

³¹³ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 171.

³¹⁴ Ibid., loc. cit.

gica basta explicar, ao passo que Gadamer defende que é preciso também compreender, e o diálogo hermenêutico é apontado como o viés possibilitador da compreensão. Disso deriva a importância do diálogo.

É por isso que afirmamos anteriormente que a hermenêutica gadameriana preocupa-se em compreender a forma como ocorre a compreensão humana; em sua essência, trata de como os sentidos dos objetos, do sujeito e do mundo são captados e assimilados pelo próprio ser humano. A hermenêutica filosófica trata das condições e das possibilidades que o ser humano possui de compreender o sentido de si, das coisas e do mundo mediante a linguagem. Por isso, diferencia-se do modo de pensar positivo-metodológico das ciências naturais, no qual o que importa é o resultado final.

Portanto, a hermenêutica filosófica prima pela busca dos sentidos. O sentido é a base para os processos de conhecimento que se desenvolvem pela linguagem; o sentido e a linguagem possibilitam aos seres humanos a compreensão. A conclusão a que chegamos é que o ser humano é um sujeito que compreende por meio da linguagem. Essa conclusão valoriza as ciências humanas e a própria educação porque estas vão além dos limites das ciências naturais. A educação, assim como as ciências humanas, ultrapassa o discurso lógico-semântico das ciências naturais e permite ao ser humano viver e conviver com os outros, compreendendo que não está sozinho no mundo e que os outros seres humanos podem pensar, interpretar e agir de forma diferente da dele. Contudo, nem por isso essa diferença os torna seres inferiores. Se a vida humana se expressa, se manifesta e se desenvolve nas mais diversas facetas, como pretender que apenas uma manifestação seja correta? A hermenêutica filosófica de Gadamer, contrariando as ciências positivistas, sinaliza para a consideração das diferentes manifestações da vida.

Nesse panorama, o próprio sujeito se educa com o outro, pelo viés do diálogo. Dessa forma, conforme atesta Hermann, o diálogo não é um procedimento metodológico, mas constitui-se na força do próprio educar, que é educar-se no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vive. É por meio do diálogo que surge a experiência do conhecer, e isso representa uma nova concepção, passando da possibilidade de conhecer solitariamente para a possibilidade de conhecer pela conversação com os outros sujeitos.³¹⁵

Considerando essa mudança, Gadamer assinala que o processo educativo se dá pela interação, mediada pela linguagem, com os outros indivíduos.³¹⁶ E isso adquire importân-

³¹⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 89-90.

³¹⁶ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2008. p. 584.

cia porque “conceitos fundamentais como o de círculo hermenêutico mostram que em todos os nossos procedimentos racionais projetamos pontos de vista, esquemas interpretativos, que irão se fundir com novos horizontes de sentidos”.³¹⁷ Esses novos horizontes não são mais particulares, pois tiveram origem na fusão de outros horizontes, visto que na fusão o novo passa a incorporar parte dos elementos dos antigos horizontes. Assim, Gadamer conclui que “não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica”.³¹⁸

Como podemos perceber, ao consideramos essa perspectiva hermenêutica, a linguagem apresenta-se como o meio que facilita e que articula as experiências de compreensão. A linguagem permite analisar, interpretar e compreender o ser humano e o mundo, isto é, o sentido deles; portanto, não se deixa capturar pelo paradigma objetificador da cientificidade moderna, que trabalha com uma comunicação do tipo explicativa, na qual os sentidos estão fixados previamente e, após, são ensinados, explicados, transmitidos aos outros, sem que estes interfiram no processo, cuja função consiste em apenas assimilar o que lhes é fornecido ou apresentado.

Contrariamente a esse paradigma, a linguagem, como a entende a hermenêutica filosófica, constitui-se como forma de abertura à significação em que a produção de sentidos se dá por meio do diálogo e da interpretação, numa perspectiva de produção de conhecimento designada de “compreensiva”, a qual, evidentemente, pode ser compreendida como em oposição à via explicativa. O contexto educacional ancorado na perspectiva científicista, por vezes, leva a uma visão de educação como difusão ou explicação de informações corretas e, nessa visão, o educador é visto como um transmissor do saber. Contudo, numa perspectiva compreensiva, o saber ultrapassa tal visão, pois é construído por meio de uma relação de diálogo mútuo entre os envolvidos.

Gadamer descreve que a possibilidade de transcender os limites da concepção científicista se deve ao fato de o ser humano possuir linguagem, a qual permite a comunicação com os demais seres que o rodeiam, porque possuir linguagem significa ao homem ser “distinto da vinculação dos animais ao seu meio ambiente. Quando os seres humanos aprendem línguas estrangeiras não alteram seu comportamento para com o mundo, como

³¹⁷ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 101.

³¹⁸ *Ibid.*, p. 29.

acontece com um animal aquático ao tornar-se um animal terrestre”.³¹⁹ Assim, a linguagem permite aos seres humanos ampliar e enriquecer seu horizonte de mundo, porque “aquele que tem linguagem *tem* o mundo”.³²⁰

As palavras do filósofo de Heidelberg permitem-nos compreender que o ser humano, por ser possuidor de uma linguagem, tem condições de construir um mundo para si, isto é, pode visualizar o mundo de forma diferente daquilo que os outros seres visualizam. A linguagem parece não pôr limites ao ser humano. Assim, dentro da teoria hermenêutica como caminho produtivo de compreensão propiciado pelo diálogo, tanto para o educando quanto para o educador, a estratégia a ser seguida envolve assumir uma postura de intérprete do contexto e inclusive de si mesmo. Logo, a capacidade de interpretação do educador e do educando desenvolve-se a partir de um contexto, exigindo de ambos a reflexão enquanto interpretam e são interpretados pelo outro. Trata-se de uma relação dialógica representada por uma via de mão dupla.

Portanto, assumir a estratégia reflexiva, respeitando e valorizando a participação do outro na elaboração dos conhecimentos, resulta que educar e compreender se tornam, assim, uma aventura na qual o sujeito e os sentidos do mundo se constituem mutuamente na dialética da compreensão e da interpretação. Conseqüentemente, perde-se a segurança de uma consciência metódica que observa, decodifica e controla os sentidos e o outro, própria do cientista observador. E, quando esta ideologia é transposta para a educação, torna-se explicativa, bancária, situada fora do tempo e do contexto histórico e, por fim, uma educação repetitiva, que não desperta para o novo. Por outro lado, a estratégia de reflexão do contexto em sintonia com o outro persegue os sentidos verdadeiros e reais. Ao direcionar essa concepção hermenêutica para o campo educacional, obtém-se um contexto com uma diversidade e alteridade enormes; por isso a análise deste contexto constitui numa aventura, com o objetivo de produzir sentido com base em horizontes históricos diferentes.

Os sentidos produzidos por meio da linguagem são condições que possibilitam ao ser humano agir coerentemente no mundo. Toda ação do sujeito é pautada por um sentido que ele possui, descobre ou produz; ainda, toda ação decorre da sua interpretação e da sua compreensão do que para ele faz sentido, levando-o a agir de um determinado modo. Assim, o ser humano interpreta e compreende ao mesmo tempo, pois uma ação implica a outra. Evidentemente, essa concepção é bem diferente da concepção metodológica das ciências, a qual procura captar os fatos da realidade descrevendo suas leis, seus mecanismos e

³¹⁹ GADAMER, *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, 2008. p. 584-585.

³²⁰ *Ibid.*, p. 585.

seu funcionamento. Na perspectiva hermenêutica, a educação caracteriza-se como um meio que permite captar a realidade e o contexto, os quais se apresentam em constante alteridade e, portanto, permitem diversidade de leitura de si mesmos. É por isso que na educação interpretativa torna-se fundamental considerar a historicidade das questões. Gadamer insiste na defesa dessa premissa.

Compreendemos que educar pela via do diálogo exige que o educador seja um intérprete: intérprete de um contexto no qual seus alunos se apresentam com alteridades, exigindo dele tolerância às diferenças e uma postura de diálogo. Torna-se fundamental estar sempre disposto a buscar espaços para o diálogo, para o auto-esclarecimento e para a produção de novos conhecimentos em cada ação visando ao sentido dela. A questão defendida por Gadamer não consiste exatamente em ditar receitas prontas sobre aquilo que se deve fazer, mas, sim, em formar capacidades de diálogo e de escuta, as quais são posturas que irão conduzir os envolvidos a fazerem suas experiências compreensivas. Assim, cada sujeito desenvolve o potencial que carrega consigo em sintonia com os demais sujeitos que o rodeiam.

Essa perspectiva aberta pelo diálogo valoriza a construção dos sentidos que ocorre entre os sujeitos. Para chegar a esse ponto não basta observar passivamente o entorno, mas é importante adotar uma educação dialógica que possibilite aprender, perceber e compreender o que se passa com o outro eu e com a realidade e ou o contexto dos dois. Se os sujeitos do processo educativo não são iguais, torna-se fundamental reconhecer as relações que há entre as diferenças, o que se torna possível quando se adota uma postura de diálogo com as diferenças. Sem diálogo a hermenêutica carece de meios para chegar a elas. Contudo, Gadamer constata que o ser humano moderno tem se revelado um ser incapaz de dialogar com seus semelhantes. A incapacidade para o diálogo será o tema do nosso próximo tópico.

3.3 A hermenêutica e a incapacidade de dialogar do homem moderno

No tópico anterior tivemos a oportunidade de constatar a importância que, na concepção de Gadamer, o diálogo representa para o sujeito se inserir e viver em sociedade. Como podemos notar, o tema do diálogo ocupa um lugar de destaque no pensamento de Gadamer, por isso o selecionamos para aproximá-lo com o campo da educação. Ele inves-

tiga esse tema em diversos textos, especialmente em *A incapacidade para o diálogo*.³²¹ Neste texto, Gadamer condensa os pontos centrais da questão do diálogo, o qual considerando-o fundamental para se compreender a atual conjuntura dos seres humanos contemporâneos.

Hermann comenta que o título, “à primeira vista, aponta uma contradição com sua habitual defesa do diálogo. Entretanto, seu objetivo é expor aquilo que parece ser uma crescente incapacidade para a conversação”.³²² Gadamer inicia questionando sobre o que está acontecendo com o diálogo do ser moderno. Estaria ele condenado à extinção? Por que as pessoas não estão mais dialogando?³²³

O objetivo de Gadamer ao se questionar sobre o diálogo, ou melhor, sobre a incapacidade do ser humano para o diálogo, tem como premissa que, ao se submeter e obedecer a regras metodológicas, dificulta-se o diálogo. A comunicação entre os seres humanos, segundo o filósofo Gadamer, deveria ser guiada pelo diálogo vivo. O empecilho ao diálogo consiste, principalmente, na concepção de que o importante seria expor, transmitir ao outro as idéias, as verdades, os ensinamentos, sem esperar nada em troca do outro. Assim procedendo, não há diálogo, apenas um monólogo; os envolvidos apenas falam, mas não escutam o outro e, em conseqüência, não refletem. Nesse sentido, Gadamer questiona: O que adianta falar, transmitir, ensinar se os outros não escutam? Assim procedendo, o horizonte de mundo de cada um acaba por não ser afetado, permanecendo sempre o mesmo e, por conseguinte, os envolvidos não descobrem o novo nem desenvolvem o potencial de aprendizado que cada um possui e carrega.³²⁴

Segundo Dalbosco, a incapacidade para o diálogo manifesta-se e cresce nos sujeitos sempre que se deixam dominar pelo desenvolvimento técnico-científico. O ideal da epistemologia moderna tem se manifestado nas situações em que o ser humano ao falar se coloca numa situação alheia, fora do fato, observa sem ser afetado por aquilo que faz. Essa constatação é denominada por Gadamer de “diálogo não vivido”, que se caracteriza pela verticalidade do diálogo. Entretanto, para viver um diálogo a condição é se inserir e pertencer ao mundo dos acontecimentos desenvolvendo uma “postura compreensiva”.³²⁵

Tomando por base as palavras do autor, compreendemos que Gadamer defende uma forma de diálogo compreensivo que brota do encontro dos envolvidos, na qual um expressa

³²¹ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 242-252.

³²² HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 90.

³²³ GADAMER, op. cit., p. 242-243.

³²⁴ Ibid., p. 242-245.

³²⁵ DALBOSCO, *Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”*. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 173.

e deixa o outro expressar os pensamentos. Então, expressando e ouvindo os pensamentos, os dois elaboram novos conhecimentos e novas verdades. Esse processo de ouvir e expressar opiniões gera a fusão dos horizontes e deixa algo em cada ser, porque “o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade”.³²⁶ Explica que é por meio do diálogo entre amigos que o ser humano consegue se encontrar, se compreender e, assim, “construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro”.³²⁷

A passagem descrita, que ilustra a epígrafe do nosso estudo nas páginas iniciais, confirma a dimensão que Gadamer atribui ao tema do diálogo, assinalando a sua produtividade e depositando sua convicção no potencial que o diálogo possui de congregar os seres humanos para que se entendam e possam viver em sociedade. Almeida, Flickinger e Rohden afirmam que as pessoas que tiveram a oportunidade de conviver com ele experienciaram, “sempre de novo, surpreender-se com a naturalidade exemplar com que ele soube encarnar suas próprias convicções filosóficas. Não por acaso, a figura de Sócrates inspirou-lhe a postura filosófica”.³²⁸ Isso porque, ao considerar o outro com suas posições, faz-se necessário esclarecer “para si mesmo as implicações e pressupostos que alimentam sua própria postura. E se levado, assim, a autocompreender-se no confronto com o mestre, o interlocutor percebe e aceita, simultaneamente, a diferença que é a abertura também ao que ele mesmo não é”.³²⁹ Assim, concluem que, ao aceitar a diferença e o distanciamento em relação ao outro, “se configura sentido enquanto resultado do diálogo. É este, na verdade, o significado que ele designa com o *viver na linguagem* ou, mais precisamente, da afirmação de que *todo o compreender é linguagem*”(grifos dos autores).³³⁰

Entretanto, segundo Gadamer, apesar de todo o potencial que carrega, o diálogo tem sido desprestigiado entre os seres humanos, pois apresenta deficiências causadas por vários motivos. Convém rever a postura do pensamento contemporâneo para, assim, reverter a atual situação de incapacidade de dialogar com que se encontra o ser humano. Trata-se de uma incapacidade que impede viver o diálogo. Nesse sentido, Dalbosco afirma que “a crí-

³²⁶ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. 247.

³²⁷ *Ibid.*, loc. cit.

³²⁸ ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer, 2000. p. 10.

³²⁹ *Ibid.*, loc. cit.

³³⁰ *Ibid.*, loc. cit.

tica que Gadamer faz ao diálogo não vivido origina-se da própria crítica mais ampla à postura positivista, assentada na idéia de neutralidade da investigação científica”.³³¹

Prossegue Dalbosco argumentando que esse modo do ser humano viver é fundamentado “no procedimento instrumental-objetivador da racionalidade ocidental que se configura na ciência positivista moderna. É um procedimento que exige um distanciamento calculado, para que se possa dominar e controlar o mundo que está a sua volta”.³³² Ao incorporar esse modo de ser e de proceder das ciências positivistas, o ser humano desencadeou conseqüências éticas visíveis, pois a sua deficiência não é notada, ou seja, a deficiência para o diálogo é sempre apontada no outro. Assim, não há autocrítica, que justamente deveria ser o ponto de partida para contornar a incapacidade para o diálogo.³³³

Gadamer acusa o ser humano de ser incapaz de dialogar e identifica o “diálogo pedagógico” como uma forma de diálogo tradicional ameaçado de não ocorrer. A seguir cita mais três tipos de diálogo: “Gostaria de distinguir três tipos diferentes: O diálogo para negociação, o diálogo terapêutico e o diálogo familiar”.³³⁴ Em todos eles, segundo Gadamer, há o perigo de o ser humano mostrar-se incapaz de desenvolvê-los.

A forma de diálogo denominada por Gadamer de “pedagógico” ocorre entre o professor e o aluno. O perigo desta forma de diálogo é que pode acabar ficando num monólogo e não despertar ou permitir que o outro entre em diálogo com o eu. Descreve Gadamer um episódio ocorrido entre Husserl e Heidegger. Husserl, após proferir uma palestra, abriu espaço para questionamentos. Ao ser questionado, respondeu ininterruptamente, sem permitir que alguém intervisse até o final do tempo previsto. Na saída, Husserl teria dito a Heidegger que aquela palestra propiciara um bom debate.³³⁵ Dalbosco conclui que “esse fato narrado por Gadamer torna-se ilustrativo também para avaliar o nível de esterilidade que o diálogo pode assumir no fazer pedagógico em geral, bloqueando a relação pedagógica e transformando o diálogo em monólogo”.³³⁶

Gadamer quer dizer com tal passagem que Husserl transmitiu o seu conhecimento sem se importar ou dar vez e voz para que a platéia questionasse aquilo que ele estava dizendo. Não houve, pois, interação do palestrante com a platéia. Nesse sentido, Hermann esclarece que “freqüentemente quem ensina acredita que quanto mais clareza, densidade e

³³¹ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 173.

³³² Ibid., loc. cit.

³³³ Ibid., p. 173-174.

³³⁴ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 249.

³³⁵ Ibid., p. 248.

³³⁶ DALBOSCO, op. cit., p. 174.

organização tiver o tema, melhor será o resultado obtido”.³³⁷ Husserl, certamente, procedeu dessa forma, pois não manteve diálogo.

Nesse sentido, “o aprisionamento da educação pelo modelo da cientificidade cria dificuldades para que a tradição da maiêutica socrática viceje. A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo”.³³⁸ Compreendemos que Hermann aponta o reducionismo científico como entrave para uma educação potencializadora do ser humano para se desenvolver plenamente, estabelecendo uma relação dialógica, na qual o seu horizonte de mundo se funde com o horizonte de mundo do outro para gerar um novo horizonte.

A seguir, Gadamer trata do “diálogo de negociação”,³³⁹ o qual, aparentemente, indica um envolvimento entre as duas partes, pois para negociar pressupõe-se haver a necessidade de comunicação: quando um fala, o outro escuta e vice-versa. Entretanto, trata-se de um diálogo deficiente, pois dialogar negociando interesses, visando a ganhos, bloqueia as possibilidades do diálogo de produzir seus efeitos.³⁴⁰

Gadamer afirma que “as negociações entre parceiros comerciantes ou também as negociações políticas não têm o caráter da comunicação mútua entre pessoas”.³⁴¹ Disso resulta que, quando uma conversação deste tipo chega a um acordo, significa que o diálogo produz um equilíbrio. “Todavia, as pessoas que chegam a um equilíbrio nesse intercâmbio de suas condições não são afetadas ou atingidas como pessoas, mas como administradores dos interesses partidários que representam”.³⁴² Assim, percebemos que o diálogo de negociação possui uma dimensão negativa: trata-se de uma forma de diálogo interesseira e que pode esconder seus reais objetivos.

Outra incapacidade para o diálogo apontada por Gadamer se dá no “diálogo terapêutico”, “característico da prática psicanalítica, acontece a partir de uma situação inicial em que a comunicação natural de alguém com os outros está impedida por idéias delirantes”.³⁴³ O indivíduo encontra-se incapaz de dialogar e, quando se dá conta disso, procura recuperar sua capacidade com a ajuda de um terapeuta, pois está tão envolvido com suas próprias idéias, que não percebe as idéias dos outros. Diz Gadamer que o incapacitado para o diálogo alimenta suas idéias patológicas, “que já não consegue ouvir a linguagem dos outros. Mas é justo o fato dele, já não suportar essa cisão da comunidade

³³⁷ HERMANN, *Hermeneutica e educação*, 2002. p. 91-92.

³³⁸ *Ibid.*, p. 92.

³³⁹ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 249.

³⁴⁰ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 175.

³⁴¹ GADAMER, *op. cit.*, loc. cit.

³⁴² *Ibid.*, loc. cit.

³⁴³ HERMANN, *op. cit.*, p. 92.

outros. Mas é justo o fato dele já não suportar essa cisão da comunidade natural do diálogo com os homens que vai lhe dar consciência de sua doença e levá-lo por fim a procurar o médico”.³⁴⁴

Assim, ocorrendo essa procura do incapacitado ao terapeuta, dá-se início ao processo de capacitação. Hermann destaca que no diálogo terapêutico “o psicanalista abre os campos que são tabus do inconsciente, o diálogo revela-se como um trabalho de esclarecimento, e não como uma simples aplicação do saber médico. Há assim uma hermenêutica de interpretar o sentido que estava escondido ou esquecido”.³⁴⁵ Dalbosco concorda que o diálogo terapêutico é um procedimento que tem como objetivo “tratar de enfermidades psicológicas. Por meio da relação entre terapeuta e paciente, mostra-se, inicialmente, uma forma clara de incapacidade para o diálogo, porque o paciente, em algum momento, tornou-se impotente ao diálogo”.³⁴⁶ A situação de impotência para o diálogo em que se encontra o paciente representa um “enfermo psicológico que, perturbado, perde-se a si mesmo e não pode mais se localizar sozinho no *fluxo normal* dos relacionamentos cotidianos. Encontrando-se na situação, precisa de ajuda e busca no terapeuta a maneira de recuperar novamente o diálogo perdido” (grifo do autor).³⁴⁷

Na seqüência, Dalbosco acrescenta que são necessárias duas exigências para que o diálogo terapêutico obtenha êxito. A primeira é a confiança, tanto do paciente quanto do terapeuta, porque “o acesso ao inconsciente feito por meio do diálogo depende de uma relação de confiança: o doente não toma consciência da doença se não confiar no terapeuta, e este só pode ajudar na tarefa de desbloqueio do inconsciente se também confiar no paciente”.³⁴⁸ A segunda exigência é a necessidade que há de falar por parte do paciente. Trata-se de um desafio principalmente para o terapeuta, no sentido de que é uma relação de auxílio, na qual apenas o doente tem a capacidade de se “curar”; ao terapeuta cabe o desafio de “provocá-lo a externar uma fala que toque no problema que o tornou incapaz de dialogar”.³⁴⁹

Por fim, Gadamer trata do “diálogo familiar”, que se manifesta de diversos modos. A incapacidade de o diálogo ocorrer dá-se quando os envolvidos se recusam a dialogar com o outro por julgarem que este não possui esta capacidade, não possui o grau mínimo

³⁴⁴ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 249-250.

³⁴⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 92-93.

³⁴⁶ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 176.

³⁴⁷ *Ibid.*, loc. cit.

³⁴⁸ *Ibid.*, loc. cit.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 177.

para ouvir e retribuir coerentemente uma idéia. A incapacidade de dialogar manifesta-se sem que o envolvido se dê conta de que é incapaz de dialogar, pois “a pessoa não vê essa incapacidade em si mesma mas no outro. Dizemos: *Com você não se pode falar*. E o outro tem a sensação ou a experiência de não ser compreendido. Isso faz com que a pessoa emudeça de antemão ou trunque os lábios, amargurada” (grifo do autor).³⁵⁰ Assim, Gadamer constata que a “*incapacidade para dialogar é, em última instância, sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade*”.³⁵¹

Gadamer afirma que a incapacidade para o diálogo familiar pode ser subjetiva ou objetiva. A incapacidade subjetiva “experimentamo-la em nós mesmos, sempre que fazemos ouvidos de mercador ou ouvimos erroneamente”³⁵², manifesta-se no “desinteresse em escutar quem está falando. Esta incapacidade não se justifica somente pelo não querer ouvir mas também por ficar quieto e ouvir somente o que me interessa”.³⁵³ A incapacidade objetiva “se caracteriza pelo fato de que o diálogo humano não é uma linguagem comum e consensual; o que caracteriza o ser humano é a pluralidade de sentidos atribuída à linguagem”;³⁵⁴ logo, essa incapacidade implica a dificuldade do ser humano de trabalhar com as diferenças do outro. “Como não há uma linguagem comum, tendemos a negar o diálogo ou queremos que todos dialoguem conforme pensamos; criamos expectativas em relação aos outros, querendo que eles sempre digam o que nos agrada”.³⁵⁵

Entretanto, pontua Gadamer, apesar de todas essas dificuldades para dialogar, “a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade”.³⁵⁶ Hermann acrescenta que a incapacidade de dialogar não permite prestar atenção ao sentido das palavras. O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo as próprias posições. Assim, o verdadeiro diálogo é o que pressupõe abertura à opinião do outro, desvelando, questionando, configurando identidades e demarcando as diferenças dos envolvidos.³⁵⁷

É nesse sentido que, conforme Mühl, a hermenêutica filosófica surge e evolui a partir “da desconfiança, da possibilidade do engano ou da possibilidade da produção da diver-

³⁵⁰ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 250.

³⁵¹ *Ibid.*, loc. cit.

³⁵² HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 93.

³⁵³ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 174.

³⁵⁴ *Ibid.*, loc. cit.

³⁵⁵ *Ibid.*, loc. cit.

³⁵⁶ GADAMER, *op. cit.*, p. 251.

³⁵⁷ HERMANN, *op. cit.*, p. 92-94.

sidade de sentidos. Todo hermenêuta desconfia, a princípio, da validade do sentido que se apresenta [...], além do sentido já desvelado, há sentidos e mais sentidos a serem conhecidos”.³⁵⁸ Assim, o bom e frutífero diálogo caracteriza-se tanto pela fala quanto pela escuta, porém apenas quando ambas ocorrem é que o diálogo amplia os horizontes das partes. E a desconfiança de querer se certificar se aquilo que aprendeu é realmente verdade impulsiona ao diálogo. Entretanto, Gadamer está ciente de que “o entendimento torna-se difícil onde falta uma linguagem comum. Mas o diálogo pode tornar-se belo quando se procura e acaba encontrando essa linguagem”.³⁵⁹ Ele recorre a um exemplo para explicar a importância do entendimento, descrevendo a situação de um “diálogo balbuciante que se dá entre duas pessoas de línguas diferentes, que conhecem apenas migalhas da língua do outro, mas que se sentem impelidos a se dizerem algo”.³⁶⁰ Conclui Gadamer que, pelo fato de “acabarem se entendendo e chegarem a um acordo [...] pode ser um símbolo de que, mesmo onde parece faltar a linguagem, pode surgir entendimento pela paciência, pelo tato, pela simpatia e tolerância e pela confiança incondicionada na razão comum a todos”.³⁶¹

A capacidade que o ser humano tem de dialogar e de dizer a palavra coloca-o “em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. Embora o sujeito possa se reconhecer em outros símbolos, a palavra é o império universal no qual ele pode ver a si mesmo”.³⁶² Essas palavras conduzem à compreensão de que o projeto da hermenêutica filosófica, defendido por Gadamer, mantém certa dependência do fundamento da linguagem, o qual caracteriza os seres humanos. No nosso entendimento, esse fundamento é o que mais nos permite aproximar a hermenêutica filosófica de Gadamer com a educação. É na linguagem, no falar e no escutar, que o ser humano pode se comunicar com o outro, e “a abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos”.³⁶³

Essa proposta dialógica de Gadamer, para que produza efeitos na práxis educacional, exige um comprometimento ético entre os envolvidos. Isso significa assumir seriamente o diálogo, por ambas as partes, como necessário para articular os horizontes e gerar conhecimento e compreensão. Se um dos lados se recusa a dialogar ou dialoga trapaceando, o

³⁵⁸ MÜHL, *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente*. In: MÜHL, (Org.); ESQUINSANI, (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*, 2004. p. 38-51.

³⁵⁹ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 252.

³⁶⁰ *Ibid.*, loc. cit.

³⁶¹ *Ibid.*, loc. cit.

³⁶² HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 95.

³⁶³ *Ibid.*, loc. cit.

relacionamento ou a fusão carece de ética. A exigência ética no dialogar será o objeto de análise do nosso próximo item.

3.4 Exigência de uma postura ética dos envolvidos para educar dialogando

Nos itens anteriores vimos que a questão da linguagem ocupa papel determinante no campo da hermenêutica filosófica. Gadamer sustentou ser por meio da linguagem que o ser humano chega aos objetos, às coisas, aos seus semelhantes e ao mundo. O ser humano expressa-se pela linguagem, isto é, pelo diálogo que estabelece com os outros seres humanos. Portanto, para que ocorra o processo educativo há a necessidade de diálogo entre as partes envolvidas, que por sua vez, pressupõe que os envolvidos estejam dispostos a fazer uma fusão dos seus horizontes e a construir novos sentidos, novas verdades. A disposição a que aqui nos referimos é uma disposição ética: as partes envolvidas no processo educativo, isto é, professor e alunos no nosso caso, obterão êxito no desenvolvimento das atividades educativas se agirem pautadas por uma ética, reconhecendo que a ação educativa só ocorrerá se ambas estiverem dispostas a desenvolvê-la e empenharem mutuamente esforços para que isso aconteça.

Nesse sentido, Hermann afirma que a hermenêutica filosófica influenciou “o pensamento ético por propor uma reabilitação da filosofia prática, ou seja, a relação entre saber e agir”.³⁶⁴ Assim procedendo, “a deliberação prudente depende da capacidade de se colocar na situação concreta em que o outro deve agir. Isso requer o exercício de determinar o que é justo em função das situações em que se deve agir, contra a aplicação mecânica de um princípio ou lei abstrata”.³⁶⁵

Essa postura ética para o desenvolvimento educacional toma uma direção contrária à tendência das teorias objetificadoras, visto que educar pelo viés hermenêutico pressupõe que aluno e professor vejam um no outro dois sujeitos da ação pedagógica. E isso a maioria das teorias educacionais, submissas aos ditames da cientificização da razão instrumental, é incapaz de admitir. Para estas, na sala de aula há o sujeito professor, que ensina transmitindo, e diversos objetos alunos, que aprendem recebendo os ensinamentos. Diferentemente desta concepção cientificista, a ação educativa embasada na teoria hermenêuti-

³⁶⁴ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 96.

³⁶⁵ *Ibid.*, loc. cit.

ca permite desenvolver uma práxis educacional com dimensão maior. Se, antes, o professor ensinava e os alunos aprendiam, agora professor e alunos ensinam e professor e alunos aprendem. Segundo Flickinger, trata-se de uma nova dimensão, a qual surge da postura ética do diálogo socrático e da possibilidade, ou até necessidade, de recuperar pontos centrais da ética dialética do pensamento socrático-platônico. Essa ética se caracteriza pelas experiências do diálogo vivo entre os envolvidos. Assim, a hermenêutica filosófica acena para uma concepção de razão que se constitui por meio do diálogo entre os sujeitos.³⁶⁶

Como podemos perceber, Flickinger conclui que o processo educativo hermenêutico passa pelo viés da dialética tematizada desde Sócrates e Platão. O conceito de dialética passou, ao longo da história, por transformações que, por vezes, parecem ter afetado o seu sentido originário. Esse sentido originário da dialética consistia, *grosso modo*, na capacidade de dialogar dos envolvidos. A dialética socrático-platônica exigia dos envolvidos capacidade de interação, pois era constitutiva dos relacionamentos. Segundo Dalbosco, “o conceito de interação reside no relacionamento humano. Para que seres humanos possam interagir entre si, eles precisam *mostrar-se* uns aos outros”.³⁶⁷ Essa interação congrega os seres humanos tornando-os membros do grupo. Assim, o ser humano “não é e não pode ser só um ser passivo; sua natureza viva impele-o a mostrar-se, buscando afirmar-se frente ao seu meio circundante”.³⁶⁸ O ser humano, por ter consciência, pode estruturar e atribuir um significado para as suas ações.

O ponto central destacado por Dalbosco valoriza a capacidade que o ser humano tem de se mostrar e de interagir como uma característica que determina o seu modo de ser. Daí a necessidade assinalada por Flickinger de recuperar o verdadeiro sentido da dialética, isto é, o verdadeiro sentido do mostrar-se e de interagir com o outro, porque a dialética indica duplicidade de compreensão, ou melhor, indica que é possível compreender de dois pontos de vista uma mesma coisa.³⁶⁹ Aqui, de certo modo, o autor lança uma crítica ao modelo cientificista de que só há uma verdade e um só caminho a seguir.

Entretanto, a seguir esclarece que, “em linguagem normal, duas interpretações não podem ser tematizadas na mesma fala, fato este que faz com que cada uma delas traga à tona apenas uma das perspectivas, sem revelar o que nela está sendo encoberto”.³⁷⁰ Com-

³⁶⁶ FLICKINGER, Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*, 2003. p. 54-55.

³⁶⁷ DALBOSCO, Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 162.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 163.

³⁶⁹ FLICKINGER, *op. cit.* p. 55.

³⁷⁰ *Ibid.*, loc. cit.

preendemos com Flickinger que, na concepção de Gadamer, não surgem duas verdades ao mesmo tempo. Inicialmente, o eu e o outro possuem dois horizontes, duas verdades e, pelo diálogo, esses dois mundos tendem a se aproximar e a resultar num novo mundo comum aos dois, porém enriquecido com as contribuições de cada um. Ainda, adotar uma postura dialética significa aceitar o fato de que se “torna possível revelar também o lado avesso do que se vê explicitamente focado, tematizando, assim, o não-tematizável dentro de uma mesma leitura”.³⁷¹

Podemos notar que Flickinger traz alguns pontos que parecem ser contraditórios. Ele explica que, ao adotar a atitude dos dois grandes mestres gregos Sócrates e Platão, é possível descobrir não apenas as verdades que aparecem, mas também aquelas que aparentemente não existem e que estão implícitas, encobertas, embutidas em outras verdades e nos próprios fatos e objetos. Essa forma de proceder e de considerar a realidade que o autor sustenta não é aceita pelo rigor metodológico das ciências, para as quais o que importa é agir de uma forma que se obtenha resultados precisos, exatos, fixos, coesos. Desse modo, em momento algum se questiona se esse buscar resultados a qualquer preço afeta a identidade, a alteridade e a vida do outro, nem se aquilo que foge às suas regras também poderia ser algo verdadeiro e de valor.

Na verdade, a concepção ética que brota da hermenêutica filosófica de Gadamer aponta para a necessidade de os indivíduos se mostrarem uns aos outros. Diante dessa constatação, Dalbosco se questiona sobre que o significa esse mostrar-se, questionamento que implica uma compreensão de ser humano e é “indispensável para tratar dos conceitos de formação e de educação e, em última análise, para oferecer um ponto de partida satisfatório à reflexão sobre o conceito de fazer pedagógico”.³⁷² No entanto, trata-se de uma questão difícil de responder porque sua compreensão constitui o núcleo central sobre quem é o ser humano e “os esforços provindos das mais diferentes áreas, como da filosofia, da teologia e das modernas ciências que tratam do ser humano, como da biologia e da psicologia, não culminam, de modo algum, numa confluência harmoniosa e comum”.³⁷³

Dalbosco indica que a necessidade do ser humano de se mostrar está em sintonia com a necessidade que ele tem de agir eticamente para conseguir viver em sociedade. Em suma, no ato de se mostrar o ser humano age segundo concepções éticas que desenvolveu

³⁷¹ FLICKINGER, *Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: DALBOSCO, (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*, 2003. p. 55.

³⁷² DALBOSCO, *Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”*. In: SARAIVA, (Org.); WESCHENFELDER, (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*, 2006. p. 163.

³⁷³ *Ibid.*, loc. cit.

ou assimilou. Assim, no campo educacional o verdadeiro saber vai além da transmissão da verdade e pressupõe um envolvimento e um entendimento, o que se dá pelo diálogo. Agir dessa forma conduz a que os envolvidos consigam constituir uma nova verdade e um novo saber, aproximando seus pensamentos e seus horizontes ou, ainda, refutando um dos dois. Sem dúvida, pela recuperação do originário sentido da dialética torna-se possível descobrir novos sentidos, porque “*os intérpretes têm de estar dispostos a revelar as razões legitimadoras de sua convicção, razões que precisam estar dispostas a seguir a avaliação do parceiro do diálogo*” (grifo nosso).³⁷⁴ Ao proceder dessa forma, podem-se obter dois resultados: “se a legitimação convencer, poder-se-á falar de um passo em direção à verdade, passo este necessário para uma articulação plena daquela; se, porém, não convencer, o inicialmente expresso fica sujeito à correção”.³⁷⁵ Outrossim, “*o saber verdadeiro não deve ser considerado enquanto algo constante. Supõe-se aí, pelo contrário, uma constituição continuamente renovada do saber*” (grifo nosso).³⁷⁶

Grifamos os dois pontos porque compreendemos que uma verdade se constrói em diálogo com o outro e, uma vez constituída, poderá, e deverá, a seguir, ser alvo de nova análise, de nova interpretação para verificar se subsiste ou se não é uma verdade. Nesse processo de aprimoramento de uma verdade, o diálogo desempenha a função de conduzir o processo, ao longo do qual os participantes descobrem, pelo confronto, aquilo que ainda não sabiam.³⁷⁷ Disso decorre que as experiências da verdade não são deduzidas da razão, mas dependem, sobretudo, da disposição dos envolvidos no diálogo de adotarem uma postura de entrega ou de abertura ao outro.

Um ponto importante a ser frisado é que não existe uma ética pronta, acabada e definitiva. O agir ético é constante e os envolvidos se põem em busca do aperfeiçoamento dos resultados obtidos. Afirma Flickinger que “*não haverá mais como sustentar a idéia de uma verdade definitiva, pois o conhecimento assim constituído não passa de provisório, ou seja, a busca da verdade processa-se como experiência infinita*”.³⁷⁸ Resulta dessa concepção que os sujeitos buscam a verdade interagindo e assumindo a responsabilidade pelo seu próprio agir. Nesse sentido, retoma-se dos gregos o conceito “*areté*, que contém em si essa concatenação íntima do saber com o agir responsável, sendo que nenhum dos dois elemen-

³⁷⁴ FLICKINGER, *Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: DALBOSCO, (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*, 2003. p. 55.

³⁷⁵ *Ibid.*, loc. cit.

³⁷⁶ *Ibid.*, loc. cit.

³⁷⁷ *Ibid.*, loc. cit.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 56.

tos pode ser tematizado sem o outro. Que diferença enorme em relação a isso marca a compreensão moderna da racionalidade instrumental!”³⁷⁹

Recapitulando, a ética dialógica assinala que não existem verdades acabadas, intocadas; o que se apresenta ao ser humano são verdades em construção, que a todo o momento podem ser reavaliadas, podendo persistir ou fracassar, porque, diz Gadamer “o ser humano se guia, em suas decisões concretas, de acordo com seu *ethos*, pela racionalidade prática”.³⁸⁰

Compreendemos que a concepção de Gadamer exige do ser humano um agir de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade, da qual todo sujeito também faz parte e a qual institui as normas a serem seguidas. Na seqüência, Flickinger comenta que “só assim conseguiremos reconquistar o fundamento ético da razão, sem o qual esta não se tornará jamais o que ela mesma reivindica ser”.³⁸¹ Disso decorre que a concepção ética gadameriana se institui no diálogo entre as partes, isto é, se institui ao mesmo tempo em que é aplicada; portanto, a compreensão é de que se trata de uma ética em constante construção, pois depende das interações entre as partes.

Com isso, as influências da tradição, da cultura e da sociedade são inevitáveis, mesmo que possam ser inconscientes. Se o ser humano vive essencialmente em sociedade, não há como ele ignorar as influências dessa sociedade, das tradições, da cultura e da história que o abrigam. Entretanto, a objetividade científica prega que sejam deixadas de lado “expectativas, experiências e interesses individuais, a fim de orientar nossa busca do saber única e exclusivamente pela lógica objetiva da investigação”.³⁸² Ainda, dever-se-iam eliminar os desejos “pessoais, impulsionadores da curiosidade, ou das experiências prévias daqueles que dirigem sua atenção a algo [...] não se deixando influenciar pelos motivos próprios do pesquisador”.³⁸³

Na seqüência ao seu argumento, Flickinger acrescenta que basta investigar rapidamente a argumentação da razão instrumental para constatar suas deficiências. Pelo simples fato de as experiências subjetivas e os preconceitos participarem na formulação de um problema científico, não se pode renunciar às interferências deles nos processos de geração de saber, porque eles representam as condições inevitáveis para os questionamentos propostos. Em razão dos preconceitos, o horizonte apresenta-se como uma experiência prévia que

³⁷⁹ FLICKINGER, *Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: DALBOSCO, (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*, 2003. p. 56.

³⁸⁰ GADAMER, *Verdade e método II: complementos e índice*, 2002. p. 367.

³⁸¹ FLICKINGER, op. cit., loc. cit.

³⁸² Ibid., loc. cit.

³⁸³ Ibid., loc. cit.

alimenta a curiosidade do cientista investigador. Não há como se livrar deles sem perder a orientação no mundo. Na verdade, os seres humanos dependem dos pré-conceitos, os quais abrem perspectivas que articulam as perguntas mais convenientes. Os pré-conceitos têm a capacidade, e daí também sua função, de permitir adentrar no espaço onde os sentidos se constituem para cada indivíduo.³⁸⁴

Nesse sentido, Hermann também acrescenta que a ética oriunda da hermenêutica filosófica exige a compreensão de que a moral é uma práxis que vai além da aplicação de técnicas. Ela deriva da compreensão moral aristotélica, na qual se faz necessário considerar o contexto, a tradição que rodeia o sujeito ao agir e “a dimensão dialógica na compreensão da situação em que se aplica uma lei geral. Para orientar seu agir, o sujeito não pode ter um papel de observador externo, pois se encontra submerso em tradições, pertence ao *interpretandum*”.³⁸⁵ Assim, educar significa tornar mais esclarecido o agir, compreendendo que a postura ética “tem um caráter de virtude moral, aquilo que pode ser aprendido. Assim, o saber moral da *phronesis* envolve professores e alunos no processo de aprendizagem em que ninguém pode se subtrair às exigências impostas pela situação”.³⁸⁶

Nesse sentido, destacamos a referência indireta que Hermann faz à importância dos preconceitos no momento em que o ser humano precisa tomar uma decisão. No crucial momento de decidir o ser humano vale-se daquilo que já sabe, isto é, dos pré-conceitos. Assim, o processo educativo implica construir junto as descobertas, as verdades, o saber, e, a todo o instante, colocá-los à prova pelo diálogo vivo entre os envolvidos. Decorre disso que educar não é adestrar nem acomodar os envolvidos no processo.

Podemos perceber que a postura ética reivindicada pela hermenêutica gadameriana exige dos atores do processo educacional, isto é, professor e alunos, uma postura de disposição para que a aprendizagem ocorra. Essa disposição nem sempre se faz presente; por isso a importância de o professor ser o ator capacitado de habilidades para despertar a disposição à aprendizagem. Essa disposição poderá ser despertada a partir do momento em que os atores do processo de aprendizagem estabelecerem uma relação dialógica, ou, como diria Gadamer, estabelecerem uma fusão dos seus horizontes, que, por sua vez, só poderá ocorrer mediada pela linguagem. Conforme Hermann, o ser humano, por viver entre outros seres, possui uma consciência histórica educada segundo um determinado *ethos* que aprendeu e o faz pensar em sintonia com o outro. Assim, “o indivíduo sabe que não se encerra

³⁸⁴ FLICKINGER, *Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista*. In: DALBOSCO, (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*, 2003. p. 57-58.

³⁸⁵ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 96.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 97.

em si mesmo e que compartilha os destinos de sua comunidade, por isso o diálogo pedagógico constitui um amplo espaço para a reflexão racional das normas vigentes no ambiente educacional”.³⁸⁷

A concepção ética descrita aplica-se ao ser humano que vive em sociedade, o qual dispõe do recurso da linguagem para se comunicar com seus semelhantes. Trata-se de um ser que ao nascer já depende dos outros e teria poucas chances de sobreviver se fosse isolado desse pertencimento a uma cultura já constituída. Daí a importância de a postura ética dos envolvidos no processo educacional consistir numa visão de ser humano dotado de grande capacidade para superar as diferenças. O agir ético é compreendido pelo filósofo de Heidelberg como a possibilidade de o homem atingir a sua emancipação humana. Trata-se de uma visão de ser humano bastante positiva, porque ele tem os meios a sua disposição para agir.

Segundo esta proposta, agir eticamente significa atribuir uma maior liberdade ao ser humano para refletir a realidade e acatar a diversidade de possibilidades que podem surgir desta realidade. Daí resulta que aquilo que parece ser uma verdade pode ser apenas uma interpretação desta. A verdade não é objetiva, não surge exclusivamente da ação disciplinada do diálogo. Ao admitir que a verdade não é definitiva, cabe-nos procurar fazer acordos com o outro, escutar o outro, constantemente nos corrigindo por meio da fusão dos horizontes com o outro.

Por fim, a exigência da postura ética resulta do fato de o sujeito não viver isolado e precisar agir pautado por princípios éticos com os demais. A seguir, cabe destacar que o diálogo ético permite a aproximação entre os seres humanos, pois a interpretação e a compreensão são necessárias ao ser humano para este se inserir na sociedade. Interpretações, compreensões e verdades se constroem na fusão dos horizontes e são constantemente postas à prova por meio do agir ético para construir novos e verdadeiros sentidos, mediante o envolvimento ético dos participantes. Assim, a sociabilidade humana representa um fato notável e fundamental para o processo ético da hermenêutica filosófica. Trata-se não de um agir solitário, mas, sim, de um agir coletivo provocado pelo convívio social, que exige um confronto permanente com os outros *eus*, no esforço constante de reconhecer os outros com suas próprias diferenças. Nesse sentido, o agir ético exige um processo de interação entre pessoas.

³⁸⁷ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 98.

3.5 Por uma concepção educacional mais humanizadora

A aproximação da hermenêutica filosófica com a educação permitiu-nos refletir sobre a fundamentação desta. A hermenêutica filosófica requer uma consideração maior de algumas práticas educacionais de que a maioria dos educadores tem conhecimento, mas resiste em adotá-las em razão, principalmente, da habitual monotonia educacional com que eles mesmos foram instruídos e, em consequência, vêm praticando.

O que pretendemos nesta parte final de nossa pesquisa, em última análise, não é apresentar de modo sistemático e coerente uma concepção educacional ideal, mas, sim, com base na teoria hermenêutica de Gadamer, apontar alguns elementos que permitam refletir sobre as concepções educacionais. Caso contrário, estaríamos contradizendo a proposta de Gadamer.

Nesse sentido, é importante considerar os fundamentos da hermenêutica filosófica, os quais nos permitem compreender os atores do processo educativo inseridos num contexto maior, podendo cada qual projetar pontos de vista e esquemas interpretativos que se fundem com os novos horizontes dos demais seres. Isso leva a concluir que, “com essa experiência, o sujeito percebe que está limitado por seus próprios preconceitos, e o *eu* passa a compartilhar um mundo comum de sentido” (grifo da autora).³⁸⁸

Na compreensão de Hermann, a hermenêutica filosófica carrega em si uma força de extrema importância para que o ser humano perceba que ele vive em sociedade e que ao dialogar com o outro, abre-se uma possibilidade enorme de este ser ampliar a sua visão de mundo. Assim, podemos dizer que, ao considerar que pode ampliar seu horizonte de mundo, o ser humano pode tornar-se mais realizado. Nesse sentido, é importante observar que não se pode almejar uma única concepção de educação ou uma concepção uniforme; essa pretensão de univocidade pode servir apenas para as pretensões da cientificidade. Seguir o caminho adotando essa forma de proceder significa tomar direção para sistemas educacionais e sociedades autoritários.

Na verdade, a história mostra que ao desenvolver as práticas educacionais interagem diferentes teorias educacionais, num determinado momento prevalecendo uma; noutra, outra se sobressai às demais. A consequência dessa alternância é uma diversidade de práticas, de funções, de valores e de identidades. É com base nisso que Gadamer propõe

³⁸⁸ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 101.

repensar o paradigma da cientificidade e sugere pensar um ensino que ultrapasse a ênfase no método, no conteúdo e na quantidade, os quais caracterizam as teorias que conduzem ao reducionismo científico, para abrir caminho a uma metodologia que desenvolva atitudes nos educandos. Isso significa se ater ao desenvolvimento das capacidades de perceber as situações reais, que são fruto de um contexto complexo e variado.

Educar, nessa perspectiva, significa desenvolver a capacidade de interagir adequadamente entre os envolvidos, mesmo nas mais diversas situações que a realidade apresenta, porque tanto os atores quanto o contexto fazem parte da mesma alteridade em que o mundo se apresenta. Hermann reforça essa idéia afirmando que, quando são consideradas as contribuições do outro, adota-se uma atitude de superação das idéias particulares do “eu” para valorizar o pensamento alheio e “aquele que compreende e o objeto da compreensão participam de um mundo comum”.³⁸⁹

Ao se ter presente a consciência de que interpretante e interpretado fazem parte da mesma realidade, do mesmo mundo e se reconhece a presença do outro como um outro eu, abre-se a possibilidade de um ensino integrado com a vida dos alunos, o qual possibilita desenvolver valores ligados à realidade, não voltados a outras realidades, por vezes até fantasiosas, abstratas e ilusórias. Assim, o processo educativo ganha motivação a partir da realidade e a partir daquilo que é feito com esta realidade. Se o ser humano possui uma quantidade considerável de conhecimentos acumulados durante milhares de anos, através de várias culturas, convém realizar uma análise crítica de tudo o que já se passou. Em consequência, pode ocorrer que fundamentos e ações educacionais até então inquestionáveis sejam submetidos à avaliação para se buscar o seu aperfeiçoamento.

É inegável que a ciência positivista trouxe benefícios aos seres humanos, mas seus resultados dependem de como ela foi desenvolvida. Não raras vezes o reducionismo científico conduziu a sociedade a uma situação caótica, fazendo com que seus efeitos se sobrepujassem ao campo educacional. Assim, o mundo moderno carece de uma comunicação eficaz porque os seres humanos cada vez mais se mostram incapazes de dialogar com os outros e se apresentam incapazes de interagir adequadamente entre si. A hermenêutica filosófica propõe uma formação para resgatar essa capacidade, no intuito de “contribuir para superar a profunda cisão entre o mundo moderno e o *eu* com seus problemas de incomunicabilidade e perda de força vinculante”.³⁹⁰ Nesse sentido, Hermann salienta que a compreensão pode conduzir para a fundamentação do distanciamento “do *eu*, da singularidade que

³⁸⁹ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 101.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 100.

vivencia emoções, pulsões, quanto criar as condições reflexivas para a produção de um mundo comum, que não seja apenas um modo de o sujeito sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e o *eu*”.³⁹¹

Se hoje admitimos que o ser humano não pode mais ser apenas um indivíduo que opera uma técnica, mas, sim, um indivíduo que reflete, que interage e que cria, precisamos rever a formação que estamos disponibilizando. Ao invés de acúmulo de conteúdo, a ênfase deve ser no desenvolvimento de atitudes que possam desenvolver coletivamente os conhecimentos; em caso contrário, de quantas técnicas será preciso munir o ser humano para lidar com a diversidade de problemas que se apresentam?

Nesse sentido, pensamos que uma das funções da educação é desenvolver as potencialidades de cada ser e, assim, gerar conhecimentos para que o ser humano e a sociedade possam se beneficiar destes. A essência de toda a história educacional explicita isso. Entretanto, não se trata de qualquer conhecimento, mas de um conhecimento comprometido com a verdade, com a justiça, com a beleza, com a prudência e com a igualdade, conforme já propunha Platão há mais de dois mil anos.

Um compromisso da educação com os valores e virtudes indicados implica um compromisso dela com a transformação da sociedade, uma vez que, embora inerentes à vida humana, não são predominantemente estabelecidos nem largamente praticados na organização da vida humana. Na verdade, precisam sempre ser buscados, mesmo que alcançá-los, às vezes, pareça ser uma utopia, porque, se a educação se compromete com a verdade, a beleza, a igualdade e a justiça, entre outras, dificilmente se realiza de forma linear e homogênea. Ao contrário, realiza-se num contexto de diálogo, de dicotomias, de pressões e de demandas contraditórias, que só serão superados se os envolvidos adotarem uma postura ética e estabelecerem uma fusão dos seus horizontes. A proposta de Gadamer está em sintonia com este ponto. Segundo Hermann, trata-se de um conhecimento que brota da relação dialógico-ética entre dois ou mais *eus*, na qual o que interessa para a formação é justamente a idéia de um movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro enriquecido pelos contribuições do horizonte do outro.³⁹²

Esse processo formativo é um grande desafio, pois o movimento considera as experiências, as dinâmicas e a vida em seu contexto e também reflete as experiências desenvolvidas. Isso tudo encontra respaldo porque a educação faz parte de uma totalidade social maior que ela mesma. Concluímos que a educação não pode ignorar o contexto e a tradição

³⁹¹ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 100-101.

³⁹² *Ibid.*, p. 100.

porque faz parte deles. Hermann reforça esse ponto ao afirmar que a educação, dentro de uma abordagem hermenêutica, “retoma a formação humana enquanto um conceito histórico que coagula uma longa tradição [...] considerada algo que nos é possibilitado pela tradição, age em direção contrária à do reducionismo técnico, que não consegue ser fundador de sentido”.³⁹³

A formação a que Hermann se refere difere daquela propiciada atualmente em nossos sistemas educacionais, pois, não havendo diálogo, os conteúdos abordados entre professores e alunos são pouco aproveitados no dia-a-dia de suas vidas. Na realidade, um sistema educacional desenvolvido sem diálogo conduz a que os envolvidos não sintam e não percebam o impacto do mundo em que vivem. Nesse sentido, sem diálogo vivo o processo educacional aliena tanto o aluno quanto o professor.

Por outro lado, a hermenêutica filosófica fornece bases para refletir a fundamentação educacional valorizando aspectos sensibilizadores e o diálogo vivo entre os atores. Esse modelo propicia aos seres humanos desenvolver a humanidade de cada um, respeitando as particularidades e a diversidade de sentidos possíveis de uma mesma situação. A hermenêutica filosófica assegura espaço para que “a formação opere com a estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido. Pelo distanciamento e estranhamento o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos, e pela familiaridade o sujeito produz, a partir de seu mundo, antecipações de sentido”.³⁹⁴

Esse processo educacional só será desenvolvido se professor e aluno estiverem dispostos a tal e empenharem esforço nisso, isto é, se adotarem uma postura ética considerando o outro, pois a compreensão possibilitada pela hermenêutica à educação, enquanto processo formativo, dá sentido a tudo aquilo que está para além do eu. A formação do ser humano implica uma abertura para reconhecer a alteridade.³⁹⁵ Ao se atingir tal nível de interação entre professor e aluno, este último tenderia a reagir favoravelmente e, em consequência, o ensino tomaria uma dimensão prazerosa porque o aluno se sentiria participante, sujeito de sua própria formação e perseguidor dos princípios educativos que o capacitarão a viver com os demais seres humanos.

³⁹³ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 99.

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 101.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 102.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática investigada ao longo de nossa pesquisa diagnosticou que a sociedade moderna enfrenta hoje uma crise, cujos contornos e a seqüência poderão colocar em risco a própria humanidade. Aparentemente, a configuração da atual crise teve origem com o predomínio das teorias positivistas, a qual permitiu ao ser humano refletir sobre seu modo de agir perante si, seus semelhantes e o próprio mundo. Hoje o ser humano pode facilmente constatar que os ideais positivistas de domínio e controle absolutos, entre tantos outros, fracassaram, e evidências que comprovam isso não faltam. Perseguindo nosso problema, tivemos a oportunidade de argumentar que a hermenêutica filosófica pode contribuir nesse debate sobre a crise moderna, especialmente no campo educacional.

Gadamer diz que é preciso diálogo, o qual pode perfeitamente iniciar questionando-se a concepção cientificista ou do “espírito positivo”. Na verdade, o objetivo não deve ser o de derrotar a forma alheia de ser, pensar e agir. Não se trata de acabar com o paradigma da cientificidade. A hermenêutica filosófica ensina que dificilmente se obtém êxito ao se adotar um tipo de relação excludente. Gadamer sustenta que onde não há diálogo vivo, mas acusação, onde não aparece um vínculo que una os sujeitos entre si, mundo, natureza e contexto, não pode haver um processo de interação; ainda, enquanto predominar este tipo de exclusão, de não-relacionamento, de não-interação, o futuro próximo dos seres humanos fica ameaçado.

Hoje, ao refletir sobre a fundamentação educacional, é indispensável dar importância às teorias educacionais que consideram o diálogo entre as partes, notadamente com as diferenças. É indispensável reconhecer o quanto o diálogo entre os envolvidos no processo educativo pode desenvolver as potencialidades de cada um dos atores. Recusar a fecundidade promissora do diálogo significa adotar uma postura pedagógica ingênua, significa se deixar manipular ideologicamente, enfim, significa não despertar para o novo que o diálogo permitiria descobrir.

Nesse sentido, sem pretender aprofundar tais questões, compreendemos que um estudo dos fundamentos educacionais para a atualidade exige do investigador uma concepção de ser humano, pois este tem sua existência marcada pelas suas práticas, pelas suas formas de manifestação, pelas suas várias possibilidades de inteligibilidade com que aborda a realidade, os dados de seu contexto, a relação com os outros e com a natureza. Enfim, a her-

menêutica gadameriana nos mostrou que se trata de compreender um ser que se faz humano na relação educacional dialógico-ética que estabelece com os outros seres.

Se admitirmos, e essa parece ser a melhor alternativa, que o ser humano não é determinado exclusivamente pelo mundo exterior, mas também pelas intervenções feitas por meio da linguagem no relacionamento com seus semelhantes, por exemplo, evidencia-se o quanto é importante buscar fundamentos educacionais capazes de transformar e potencializar os processos educativos no sentido do diálogo entre os atores. Portanto, a capacidade de comunicação e de diálogo entre os sujeitos adquire aqui sua importância.

Esse novo modo de proceder, baseado na capacidade de diálogo entre os envolvidos, permite que cada um, conscientemente, elabore a sua compreensão, valorizando, por exemplo, os sentimentos, fato esse impensado pelo rigor das ciências que hoje predominam, em grande parte, todas as áreas de conhecimento. A hermenêutica gadameriana postula que a linguagem não é somente uma forma de manifestação do ser humano, mas é também constitutiva dele. É pela linguagem que o sujeito pode chegar aos objetos, aos outros sujeitos, ao mundo e às produções dos outros seres humanos.

Nesse sentido, constatamos que, em sua maioria, os modelos educacionais positivistas conduzem ao reducionismo científico e praticamente ignoram a tradição. É preciso voltar a considerar que se pode aprender com a tradição, conforme conclama Gadamer. É indubitável nas instituições educacionais perguntar e obter, no sentido de falar e ouvir, as pistas para melhor compreender o modo de funcionamento do mundo, dos seres humanos, das ciências, enfim, é também função das instituições educacionais se preocuparem com o sentido das coisas, não apenas buscar os resultados finais. É preciso perceber como as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados estão impregnados por uma atmosfera social, política e cultural. Perceber mais ainda que educar é, substancialmente, tomar consciência por parte daquele que se educa diante do seu próprio destino. Isso porque partimos do pressuposto consciente de que não educamos ninguém: o confronto diário do eu com o outro e sua realidade adversa é o elemento decisivo no processo educativo.

Aos professores, na lida cotidiana com os alunos, está reservada a possibilidade de orientarem os alunos em duas situações: ou para a acomodação, deixando tudo como está, ou para a mudança. Se a opção for pela segunda, há a necessidade de modificar profundamente a mentalidade numa época tumultuosa; de se vivenciarem as diferenças profundas que se apresentam a respeito da educação e das suas necessidades; de introduzir a práxis da reflexão, do diálogo e da ação como uma constante na conduta do ser humano. Não há dú-

vidas de que a melhor opção é a segunda, porque permite o movimento de transformação do ser e das condições em que ele vive.

Uma boa estratégia para visar ao objetivo final do processo educativo consiste em não permitir a dissociação da realidade e da ação sobre a realidade, entre a novidade propiciada pelo aperfeiçoamento tecnológico e a perspectiva global dos conhecimentos adquiridos e acumulados pela humanidade, isto é, do saber já produzido ou, ainda, da tradição que constitui o próprio ser humano. Para isso ocorrer pensamos ser fundamental que os educadores se capacitem em plenitude como agentes de mudança, participando diretamente na elaboração e na condução de um novo projeto de sociedade mais próspera, mais livre, mais justa e, portanto, mais feliz, apta a resolver problemas e consertar erros, sanando injustiças e evitando a perpetuação de desigualdades, vencendo a indiferença e a conformidade com a negligência ao outro. Este é o convite da hermenêutica filosófica de Gadamer: o convite para a compreensão do outro, para o diálogo com o outro, para a ajuda ao outro e para a procura conjunta com o outro dos mesmos ideais de justiça e de paz tanto proclamados e desejados por todos os povos.

Ao longo de nossa pesquisa pudemos perceber que o educador deve ter presente que é da realidade social que ele deve extrair os elementos básicos para suas reflexões e para a sua ação docente, aprofundando o questionamento sobre as teorias e as metodologias ao seu dispor, impregnadas de cunho filosófico, sem nunca esquecer que educar é acreditar na possibilidade de mudança da realidade. É nessa perspectiva que ele poderá corresponder honestamente a função social que tem de cumprir como agente de mudança e ao entendimento de educação permanente, como englobando toda uma série de fatores que se colocam fora do ensino segundo o conceito tradicional e que vão enriquecendo o educador.

Há que se ter presente que toda experiência educativa, toda fusão dos horizontes e toda a aprendizagem resultam mais eficazes quando podem ser realizadas num ambiente de socialização e de comunicação entre os envolvidos. Essa é uma verdade já sustentada por diversos pensadores. Gadamer, como constatamos, está entre eles.

A hermenêutica filosófica abre espaço para refletirmos sobre a fundamentação educacional conscientizando os seres humanos a buscarem uma sociedade mais justa. Sua reflexão enseja fundamentos educacionais que visem não apenas ao desenvolvimento de uma habilidade, mas ao desenvolvimento da cooperação, da personalidade, da inteligência e do próprio equilíbrio, na responsabilidade aliada à liberdade, no direito exercitado conjuntamente com o dever. Observar, pensar, refletir e atuar coincidem totalmente e compõem um só e único processo dialógico. A atividade profissional do educador adquire sua mais am-

pla significação e transcendência quando a investigação da verdade e do bem se tornam unidades de uma práxis docente que identifica aluno e professor em contato vivo de humanização plena no ato educativo, um e outro em permanente comunicação pelo diálogo compreensivo fraterno, renovando a educação em processo extremamente dinâmico, rico e contínuo.

Nossa pesquisa pôde demonstrar que, conforme Hermann,³⁹⁶ a hermenêutica possui a virtude de atender ao interesse crescente da educação, da cultura e das ciências humanas ao tratar do problema da compreensão. Ela permite ao sujeito refletir e se autocompreender para agir no campo pedagógico e, assim, produzir novas interpretações sobre o sentido educacional, porque, como citamos anteriormente, a hermenêutica filosófica propõe “tematizar a compreensão como modo fundador da existência humana, lançando questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar”.³⁹⁷ Essas competências, entre outras, o ser humano contemporâneo necessita buscar, exercitar e desenvolver para evitar o conflito com seu semelhante.

Grosso modo, podemos constatar que Gadamer desenvolve um pensamento que o conduz a concluir que o ser humano é hermenêutico por natureza. Para Gadamer o ser humano é um ser finito e histórico porque só é possível compreendê-lo se ele for analisado sob o aspecto ou a dimensão da temporalidade. Desse modo, a temporalidade, isto é, o presente e o passado, determina os seres humanos e o mundo. Segundo Gadamer, o ser humano vive inserido na linguagem, isto é, a linguagem provoca o sujeito e causa-lhe efeitos; por isso, torna-se difícil imaginar um ser humano sem linguagem ou sem dela fazer uso.

Podemos constatar que Gadamer concebe uma visão de ser humano como sendo o resultado de uma mediação, propiciada pela linguagem, entre a tradição (passado), a realidade (presente) e o porvir (futuro). Assim, quando o sujeito desenvolve uma compreensão, ele já traz consigo alguns preconceitos que diante de algo da realidade lhe permitem elaborar um juízo ampliando seu horizonte de mundo e projetando-o para o futuro. É na interação com o outro, com o meio e com o mundo que o ser humano amplia o horizonte do seu mundo.

É considerando essa grandeza da hermenêutica que Hermann³⁹⁸ assinala que Gadamer acata e reafirma o que fora dito desde os primórdios da filosofia ocidental com Sócrates, que *educar pressupõe abertura ao outro* e que, ao se tratar da educação, há “não ape-

³⁹⁶ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 09.

³⁹⁷ *Ibid.*, loc. cit.

³⁹⁸ *Ibid.*, p. 10-11.

nas a impossibilidade de encerrar a educação num único conceito, mas também a produtividade que há em se expor ao outro e assumir uma postura auto-reflexiva”.³⁹⁹ Nesse sentido, assinala que, ao aproximar a hermenêutica filosófica com o campo educacional, vislumbra-se “o quanto a hermenêutica pode tornar fecunda a busca de sentido da educação, na perspectiva de compreender a racionalidade que opera na prática educativa”.⁴⁰⁰

Ao longo desta nossa pesquisa nos propusemos refletir sobre fundamentos para a educação na atualidade e agora, ao ir concluindo essa busca, evidenciamos que as bases da hermenêutica gadameriana, entre outras, certamente, podem ser consideradas esses fundamentos. A hermenêutica representa uma outra forma de racionalidade, que, diferentemente da racionalidade da maioria das ciências, preocupa-se com a produção da verdade por meio do diálogo entre as partes e também da compreensão que resulta desse diálogo. Com isso reafirmamos que, ao investigar os fundamentos educacionais para a atualidade, constatamos que a capacidade dialógico-ética do ser humano de desenvolver compreensão representa uma das belas possibilidades de uma práxis pedagógica capaz de emancipar e humanizar mais o ser humano.

Assim, assinala-se a faculdade do diálogo como um fundamento para se pensar teorias educacionais capazes de fazer com que os atores, alunos e professores desenvolvam nesse processo educacional a capacidade para o diálogo. Esse diálogo deve sintonizar, ao mesmo tempo, o valor e a importância do conhecimento científico, propiciados pelas ciências metodológicas, em sintonia com os valores humanos, reivindicados pela hermenêutica filosófica e que são indispensáveis para a vida em sociedade dos indivíduos. O objetivo visado é de um cidadão que tenha capacidade de integrar interdisciplinarmente o conhecimento, alicerçando-o em princípios vitais comuns e válidos para toda a sociedade.

O desafio de sintonizar parece extrapolar as capacidades dos envolvidos, pois os sistemas educacionais atuais vêm passando por um processo de transformação que, de alguma forma, é resultado das pressões para que respondam às novas necessidades da sociedade moderna. No entanto, a verdadeira missão da educação está voltada para o desenvolvimento do ser de cada sujeito. É fato que a educação tem se relacionado de maneira crescente com o setor produtivo, e essa relação exige a criação de mecanismos alternativos para custear a formação para o trabalho. A educação interage com o setor produtivo e verifica-se uma crescente relação deste com o desenvolvimento científico e tecnológico. Entre-

³⁹⁹ HERMANN, *Hermenêutica e educação*, 2002. p. 11.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, loc. cit.

tanto, a educação não pode se submeter a ele, sob pena de se ver reduzida a um mero instrumento em função de um fim menor que aquele que ela pode desempenhar.

Na concepção gadameriana, a formação é o processo que eleva o ser humano de uma compreensão reduzida, particular, limitada, para uma compreensão ampla, universal e ilimitada. Esse processo passa por uma fusão com o outro, por uma apropriação daquilo que lhe era inicialmente estranho e diferente; trata-se de um processo ilimitado de experiências hermenêuticas e de fusões de horizontes e, portanto, de exposição contínua à alteridade, à pluralidade, o que implica uma postura ética e democrática. Assim, o ser humano é um ser histórico, que sofre influências dos preconceitos em seu modo de ser e agir, que se compreende numa concepção denominada de “círculo hermenêutico”, diferente, portanto, de uma concepção de linearidade, que dispõe de linguagem para se relacionar com os demais sujeitos e com o meio. Por fim, pelo relacionamento propiciado pela linguagem, ele tem condições de estabelecer fusão do seu horizonte de mundo com o horizonte dos outros seres humanos, ampliando o seu próprio horizonte.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- ALMEIDA, Custódio L. S. de; *Hermenêutica e dialética: Hegel na perspectiva de Gadamer*. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 61-116.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70, 1986.
- BENINCÁ, Elli. Educação e senso comum. In: SARAIVA, Irene Skorupski (Org.); WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 31-49.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes; Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. Maria G. Segurado. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BODEI, Remo. *A filosofia do século XX*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2000.
- BORGES, Regina M. R.. *Em debate: cientificidade e educação em ciências*. Porto Alegre: SE/Cecirs, 1996.
- DALBOSCO, Cláudio A.. Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, Irene S. (Org.); WESCHENFELDER, Maria H. (Org.). *Sala de aula: que saberes? que fazeres?*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 154-182.
- DAL MAGO, Leonir. A educação propulsora de uma sociedade justa na República de Platão. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: RACIONALIDADE E TOLERÂNCIA, II. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. 1 CD- ROM.
- DIEHL, Astor A.. *Vinho velho em pipa nova*. O pós-moderno e o fim da história. Passo Fundo: UPF Editora, 1997.
- DIEHL, Astor A.; TEDESCO, João C.. *Epistemologia das ciências sociais: considerações introdutórias de um debate*. Passo Fundo: Clio, 2001.

DIEHL, Astor A.. *Para além da modernidade e da pós-modernidade: uma agenda positiva*. Passo Fundo: 2007. (no prelo).

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 27-52.

_____. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 46-59.

_____. Para que filosofia da educação? – 11 teses. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.); TROMBETTA, Gerson L. (Org.); LONGHI, Solange M. (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 199-206.

GACKI, Sérgio R. S.. Possibilidades do diálogo hermenêutico para a educação: primazia da pergunta e filosofia prática. In: PICHLER, Nadir A. (Org.); TESTA, Edimárcio (Org.). *Epistemologia, ética e hermenêutica*. Passo Fundo: UPF Editora. 2005. p. 134-146.

GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário, 72).

_____. *Poema y dialogo: ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX*. Barcelona: Gedisa, 1993. (Colección Hombre y sociedad).

_____. *La dialectica de Hegel: cinco ensayos hermenêuticos*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 1994. (Colección Teorema).

_____. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

_____. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000a. p. 13-26.

_____. A filosofia grega e o pensamento moderno. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000b. p. 53-59.

_____. Homem e linguagem. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000c. p. 117-126.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Tradução de Luiz Rohden. Porto Alegre: Edipucrs, 2000d. p. 129-140.

_____. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000e. p. 141-150.

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000f. p. 203-222. (Entrevista de Jean Grondin a Hans-Georg Gadamer).

_____. *Verdade e método II*. Tradução de Enio P. Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *Que é metafísica?*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.225-261.

_____. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1981.

_____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. *A revolução científica moderna*. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

KUHN, Thomas S.. *A estrutura das revoluções científicas*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MENDES, Maria I. B. de S.; NÓBREGA, Terezinha P. da. Corpo, natureza e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, n 27. p. 122-138. Set/Out/Nov/Dez 2004.

MOSER, Walter. Spätzeit. In: MIRANDA, Wander M. (Org). *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 33-54.

MÜHL, Eldon H.. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon H. (Org.); ESQUINSANI, Valdocir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 38-51.

- NUNES, Everardo D.. *As ciências humanas e a saúde: algumas considerações*. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v.27, n. 1, p. 65-71, jan./abr. 2003.
- PALMER, Richard E.. *Hermenêutica*. Trad. Maria L. R. Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria H. da R. Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- PINTO, Álvaro V.. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- POPPER, Karl R.. *Lógica das ciências sociais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1978.
- _____. *Conjecturas e refutações*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.
- _____. *A lógica da pesquisa científica*. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ROHDEN, Luis. *Hermenêutica e linguagem*. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 151-202.
- RORTY, Richard. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. 3. ed. Madrid: Catedra, 1979.
- ROSSATO, Ricardo. *Etimologias e Saberes*. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.9, n.2, p.86-96, dez. 2002.
- SANTIN, Silvino. *Conversas com disciplinadores de inteligências e com domesticadores de corpos*. Santa Maria: [s.n.], 1992.
- SANTOS, Boaventura de S.. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- STEIN, Ernildo. *Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia*. In: HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- _____. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. (Coleção Filosofia, nº 40).
- _____. *Cadê o humano?*. Passo Fundo: Berthier, 2007. (Informações orais da palestra proferida em 28/09/2007, no Instituto de Filosofia Berthier, em Passo Fundo – Rio Grande do Sul).
- TESTA, Edimárcio. *Hermenêutica filosófica e história*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004

_____. Verdade para além do método: da epistemologia à ontologia. In: PICHLER, Nadir A. (Org.); TESTA, Edimárcio (Org.). *Epistemologia, ética e hermenêutica*. Passo Fundo: UPF Editora. 2005. p. 123-133.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

D148g Dal Mago, Leonir
Gadamer : hermenêutica filosófica e educação / Leonir Dal
Mago. – 2009.
132 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Astor Antônio Diehl.

1. Hermenêutica filosófica. 2. Educação – Filosofia.
3. Gadamer, Hans Georg, 1900-2002. I. Diehl, Astor Antônio, orientador. II.
Título.

CDU 37.01

Catálogo: bibliotecária Daiane Cidadin Raupp - CRB 10/1637