

Gabriela Miranda Zabeu

**A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA
E O ENSINO DE FILOSOFIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Celso Reni Braidá

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zabeu, Gabriela

A hermenêutica filosófica e o ensino de filosofia
/ Gabriela Zabeu ; orientador, Celso Braida, 2018.
156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

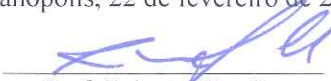
1. Filosofia. 2. Hermenêutica filosófica. 3.
Ontologia. 4. Ensino de filosofia. 5. Hans-Georg
Gadamer. I. Braida, Celso. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Filosofia. III. Título.

Gabriela Miranda Zabeu

“A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E O ENSINO DE FILOSOFIA”


Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Filosofia”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Florianópolis, 22 de fevereiro de 2018.

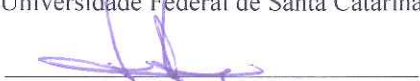


Prof. Roberto Wu, Dr.
Coordenador do Curso

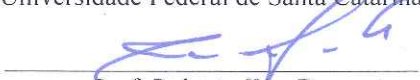
Banca Examinadora:



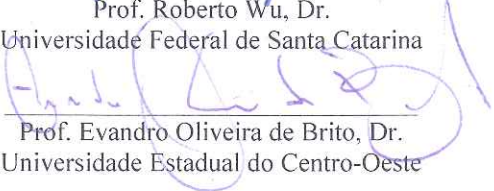
Prof. Celso Reni Braida, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Jason de Lima e Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Roberto Wu, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Evandro Oliveira de Brito, Dr.
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Dedico esse trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família pelo apoio durante essa jornada. Em especial aos meus pais e ao meu irmão, com os quais sempre pude contar. Obrigada Januária, André e Caio Zabeu.

Agradeço aos mestres da academia, nos quais sempre encontrei inspiração para continuar trabalhando. Em especial ao meu orientador, Celso Reni Braidá, e aos que tem acompanhado minha trajetória provocando e instigando o pensamento filosófico, participando, inclusive, de minha defesa de tese. Agradeço aos professores Roberto Wu, Evandro Brito e Jason de Lima e Silva. Também agradeço aos suplentes que, embora não estejam presentes, mostraram-se dispostos a me ajudar. Meus agradecimentos aos professores Nestor Habkost, Cleber Coelho e Gustavo Silvano.

Agradeço aos meus colegas de curso, filósofos e professores, os quais não deixaram com que eu me sentisse sozinha nesse percurso.

Agradeço aos meus amigos, a família que hoje tenho em Florianópolis, nos quais encontro graça, amorosidade e inteligência para continuar pensando, estudando e dialogando. Agradeço especialmente aos amigos Carlos Maroto Guerola, Daniel Dias de Oliveira, Leonardo Bitencourt, Lucas Heymanns, Marcella Olinto e Noa Cykman, entre outros que estiveram ao meu lado nos últimos quatro anos.

Agradeço à CAPES, pelo investimento concedido na bolsa de pesquisa, a qual permitiu com que eu me dedicasse de modo adequado à realização desse trabalho.

Finalmente, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de me formar na graduação, mestrado e doutorado em Filosofia. Agradeço pelo ensino público e gratuito de excelência.

[...] jamais feito ou acabado, nem tão pouco estabelecido, em contínuo sobressalto pelo tempo que, de surpresa, o consoma e recria, define-o a inquietude, o dinamismo, a itinerância, a incessante busca do seu fim, a referência ao valor por que há-de pautar a sua vida, não sossegando enquanto não der uma resposta ao apelo fundamental do ser, que se faz ouvir mais além, através dos apelos do mundo [...]. O homem vai-se, assim, determinando e cumprindo como pessoa, sem, todavia, se fechar à contínua interpelação do futuro, que faz do seu ser um ser em aberto.

Mafalda de Faria Blanc

RESUMO

A questão orientadora para o desenvolvimento desse trabalho foi como conceber o processo de formação filosófica, a partir do ensino de filosofia, em sua relação com o processo de constituição humana, sem recorrer a teorias substancialistas e cientificistas. A hipótese é que o processo de constituição humana em seu caráter histórico, pensado a partir de princípios hermenêuticos, oferece uma base alternativa suficiente para projetar o ensino de filosofia. O problemático consiste em entender a vinculação estrutural entre a autocompreensão e a compreensão do outro, mas também como o processo de aprendizagem, especialmente em seu aspecto intersubjetivo, realiza-se mediante a práxis hermenêutica – entendimento que se mostra imprescindível para a questão do ser e para o processo de constituição de sentido e do saber, próprio ao exercício filosófico. A partir de Gadamer é possível sustentar uma tese ontológica que faz jus à historicidade da compreensão, à pluralidade dos modos de existência e ao caráter autopoietico performativo humano, através da qual é possível perfazer o campo do entendimento possível, o campo intersubjetivo onde se estruturam tradições às quais o existente humano se encontra vinculado. Dimensão esta que explica como se torna possível ao educando apropriar-se de seu mundo, apropriando-se da linguagem – modo pelo qual se realiza a aprendizagem, a constituição do sujeito como singularidade e como integrante de uma comunidade. Ademais, a partir da ontologia hermenêutica gadameriana, propõe-se elaborar um modelo estrutural (uma espécie de ‘método filosófico’) para se trabalhar com o ensino de filosofia de modo que este se encontre vinculado ao processo de formação existencial do educando singular, desenvolvendo a racionalidade hermenêutica. O exercício filosófico pode, dessa forma, proporcionar o reconhecimento dos pressupostos presentes nos discursos sustentados em diferentes âmbitos da vida, elucidando preconceitos atuantes na própria compreensão para, com isso, refletirmos sobre como nos tornamos o que somos, no percurso histórico da humanidade, mas, sobretudo, para nos responsabilizarmos pelo que nos tornamos, mediante as possibilidades do que ainda havemos de ser e fazer.

Palavras-chave: Hermenêutica filosófica; Ontologia; Ensino de filosofia; Hans-Georg Gadamer.

ABSTRACT

The guiding question for the development of this work was how to conceive the process of philosophical formation, resulting from the teaching of philosophy, in relation to the process of human constitution, without recourse to the substantialist and scientific theories. The hypothesis is that the process of human constitution in its historicity, based on hermeneutical principles, offers an alternative and sufficient basis for the teaching of philosophy. The problem is understanding the structural connection between self-understanding and understanding of the other, but also how the learning process, especially in its intersubjective aspect, occurs through hermeneutical praxis – the comprehension of which is indispensable to the question of being and to the process of constitution of meaning and knowledge, themselves inherent to the philosophical exercise. Through Gadamer it is possible to support the thesis of an ontology that recognizes the historicity of understanding, the plurality of forms of existence, and the performative autopoietic human character, through which is possible to grasp the field of possible understanding, the intersubjective field where traditions that bound the existing human are structured. This dimension explains how it becomes possible for the learner to appropriate their world, appropriating language – the manner of which learning takes place, the constitution of the subject as a singularity and as part of a community. In addition, based on the Gadamerian ontology hermeneutics, the elaboration of a structural model is proposed (a kind of 'philosophical method') to work with the teaching of philosophy in a way that is connected to the process of existential formation of the singular student, developing the hermeneutical rationality. Therefore, the philosophical exercise can provide recognition of assumptions in speeches occurred in different areas of life, elucidating prejudices operating in the understanding itself in order to reflect about how we have become what we are, during the historical course of humanity, but, above all, to take responsibility for what we have become, through the possibilities of what we still have to be and do.

Keywords: Philosophical hermeneutics; Ontology; philosophy teaching; Hans-Georg Gadamer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	
<i>A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer</i>	
1. Apontamentos preliminares - a pergunta pelo ser	29
2. Horizonte de investigação	35
3. Uma ontologia hermenêutica gadameriana	43
4. O diálogo frente às pretensões da 'razão moderna'	55
5. Racionalidade hermenêutica - linguagem, sentido e verdade....	65
6. A experiência hermenêutica e a consumação da consciência histórica	77
CAPÍTULO II	
<i>As implicações da hermenêutica filosófica para o ensino de filosofia</i>	
1. Apontamentos preliminares - a educação é educar-se.....	83
2. O modo de trabalho hermenêutico	91
3. Experiência hermenêutica e reflexão filosófica	101
4. O diálogo hermenêutico enquanto <i>medium</i> do filosofar.....	111
5. Autoavaliação e avaliação	123
6. Pluralidade e temporalidade	131
CONCLUSÃO	139
BIBLIOGRAFIA	149

INTRODUÇÃO

Pressupondo que a linguagem, os conceitos e as ideias de que dispomos para entender e lidar com os outros no mundo são permeados por desentendimentos e mal entendidos, conferindo o sentido de nossa compreensão e ação manifesto nas conversas cotidianas, na leitura de textos e na interpretação da tradição, Hans-Georg Gadamer, na autoapresentação de *Verdade e Método II*, fala da hermenêutica enquanto uma prática: *a arte de compreender e de fazer compreensível*, sendo, assim, *fundamental para todo ensino que quer ensinar a filosofar*. A hermenêutica é anunciada por ele, portanto, não como uma técnica ou instrumento categorial e metodológico passível de aplicação universal, mas como uma arte, um ‘fazer’ particular que, em si, manifesta o caráter autoperformativo do ‘sujeito’ que a cada vez visa compreender o outro e comunicar a própria compreensão. Gadamer, ademais, fala dessa arte enquanto fundamental para ‘ensinar a filosofar’. Partindo dessa última afirmação, surge a questão sobre como a hermenêutica pode de fato contribuir para o ensino de filosofia, tanto como base teórica, quanto em sua práxis.

Esse trabalho se desenvolveu buscando responder a essa questão, de modo que o processo de formação filosófica seja pensado em sua relação com o processo de constituição humana, sem recorrer a teorias substancialistas e cientificistas. Pois, o problema nessas teses consiste no não entendimento acerca da vinculação estrutural entre a autocompreensão e a compreensão do outro, mas também por não considerarem a práxis hermenêutica no processo de aprendizagem, especialmente em seu aspecto intersubjetivo – entendimento que se mostra imprescindível para a questão do ser e para o processo de constituição de sentido e do saber, próprio ao exercício filosófico.

Com o desenvolvimento dessa tese será possível compreender que, através de princípios hermenêuticos, a filosofia não pode ser submetida a um ensino cientificizado ou fundado em projeções metafísicas que eliminam o diálogo, ou seja, a dimensão em que se situa a relação ética e política com o outro na linguagem do mundo da vida – dimensão fundamental à constituição humana, na qual se torna explícito seu papel no processo de formação existencial dos educandos. Pois a filosofia se encontra justamente no eixo de atravessamento e mediação das diferentes dimensões e áreas do conhecimento humano e suas linguagens próprias, mas também no próprio embasamento ontológico e conceitual das diferentes esferas do pensamento. Conceber o ensino de filosofia e o processo de formação filosófica mediante a hermenêutica gadameriana e seus princípios implicará, assim, em um embasamento

suficiente e melhor do que os pressupostos das teorias científicas e metafísicas – psicológicas, naturalistas, teológicas, substancialistas – uma vez que sua base teórica implica aplicação na orientação das atividades que envolvem o processo ensino-aprendizagem não por via de uma epistemologia categorial e essencialista, mas imanente ao próprio mundo da vida, à historicidade e ao devir humano em seu processo de autoconstituição.

Antes, porém, de apresentar os princípios hermenêuticos que tornam possível embasar filosoficamente o próprio ensino da filosofia e seu papel na formação dos educandos, enfrenta-se uma dificuldade: entender o modo como Gadamer compreende o humano e seu processo de autoconstituição, o que exige a explicitação de uma ontologia hermenêutica desde os conceitos fundamentais de seu pensamento – entre eles, os conceitos de *compreensão*, *experiência hermenêutica*, *história efetiva*, *linguagem* e *diálogo*. Por isso, em um primeiro momento desse trabalho se encontra uma tese ontológica, a partir da qual se desdobra o conceito de *racionalidade hermenêutica* (tal como proposto pela autora) para que, em um momento posterior, sejam apresentadas as implicações da ontologia gadameriana no que concerne ao processo de educar-se, de constituir-se como humano. Com isso, busca-se oferecer uma *estrutura de orientação* para professores que visam exercitar a práxis filosófica nas escolas de ensino básico, uma vez que a filosofia é constituinte do processo de educar-se. Desdobra-se, assim, a tese que pontua os princípios básicos para a realização de um ensino de filosofia hermenêutico, os quais servirão como pressupostos orientadores para as práticas pedagógicas desde a compreensão de que uma formação filosófica plural e inclusiva precisa estar fundada em princípios hermenêuticos.

É válido notar, entretanto, que Gadamer nunca escreveu um livro ou texto que tratasse do ensino de filosofia, ainda que ele indique, em certos momentos, algumas concepções que tem acerca do tema¹. Gadamer também nunca estabeleceu, sistematicamente em sua produção bibliográfica, uma ontologia que lhe fosse própria, embora em muitos momentos ele se autoneie herdeiro da tradição hermenêutica, em especial do pensamento heideggeriano², ao desenvolver suas

¹ Como, por exemplo, em *Verdade e Método I* (1999), ao tratar da *formação* (Bildung), em “Os conceitos básicos do humanismo”; em *Verdade e Método II* (2002), ao falar do diálogo pedagógico, em “A incapacidade para o diálogo”; na conferência intitulada *A educação é educar-se* (2000); além de outras passagens.

² Isso pode ser observado em “O círculo hermenêutico e o problema dos preconceitos” de *Verdade e Método I*.

considerações acerca da condição histórica e linguística humana, explicitando, com isso, uma ontologia nos limites da linguagem e da finitude, ou seja, fazendo jus à *historicidade*. Por isso, esse trabalho não se limita, nem se reduz, ao mero desdobramento do que fora apresentado por Gadamer, mas se desenvolve no diálogo com o filósofo, apropriando-se do dito por ele, lançando pontes a outros pensadores, criando conceitos e propondo reflexões em função das questões de interesse – o que amplia o escopo desse trabalho, seu alcance e a própria compreensão da hermenêutica filosófica. Gadamer aparece, assim, como referência maior para uma reflexão acerca do humano e seu processo de autoconstituição. Busca-se, entretanto, ir além do que poderia ser concebido no campo de investigações ontológicas, uma vez que seus conceitos são deslocados para o campo da educação – deslocamento conceitual que, por si só, não pretende ser fiel e submisso ao autor, mas, ao interpretá-lo nesse plano, desenvolver-se de modo criativo.

O primeiro capítulo trata de apresentar, portanto, uma tese ontológica subjacente à filosofia de Gadamer, ou seja, os conceitos relevantes para se pensar a existência e o processo de formação humana desde a hermenêutica. Esta, por sua vez, parte de uma crítica ao pensamento metafísico substancialista e cientificista, proporcionando uma reflexão acerca da historicidade e de como certos conceitos da tradição filosófica, e ‘ideologias’ dominantes nas diversas áreas do conhecimento, produzem efeitos ontológicos nos diferentes âmbitos da vida, inclusive nas posturas educativas concernentes aos diversos âmbitos de formação. Visa-se, com isso, fornecer o fundamento ontológico para que, no segundo capítulo, sejam apresentados os princípios teóricos para o exercício da *práxis dialógica* no processo de formação filosófica, pois o filosofar se dá dialogando. Assim, como parte do processo de *educar-se*, o pensamento filosófico nas escolas é exercitado de modo que seja inclusivo no que compete ao devir humano em sua pluralidade, sem a pretensão de desvinculá-lo do processo histórico de autoconstituição da humanidade. No segundo capítulo se encontra, assim, uma espécie de ‘método’ hermenêutico filosófico para o ensino de filosofia, embora não metódico, isto é, *o modo de trabalho hermenêutico*. Nesse ponto, é válido notar que o uso do termo ‘método’ não é usado no sentido criticado pelo próprio Gadamer, mas em um sentido mais amplo que diz respeito ao ensino de filosofia, ou seja, enquanto embasamento teórico que orienta a prática pedagógica sem decair no idealismo ou naturalismo próprios ao método científico.

Com a crítica intrínseca à explicitação da ontologia hermenêutica não se encontra, porém, a pretensão de ignorar ou recusar a tradição metafísica ou a ciência, no sentido de meramente abandonar certas

concepções, como, por exemplo, o conceito de ‘sujeito’ fundado na modernidade (oriundo do conceito de substância aristotélico), mas operar uma transformação no modo como o compreendemos ao enfatizar que tal conceito carrega consigo uma duplicidade: o sujeito é aquele que se presume ser o agente ou autor autônomo – ainda que sua autonomia esteja contingenciada pela factualidade e enraizada no ‘mundo natural’ – e o sujeito é também aquele que está submetido a um conjunto de determinações que o precedem, como explicita Gadamer ao falar da atuação da tradição, dos preconceitos e da linguagem na compreensão humana, isto é, da *efetividade da história* na existência. A temporalidade aparece, assim, como ontologicamente determinante para a constituição da subjetividade. Com isso, o que tem de ser exercitado, com consciência histórica, é o ouvido e a sensibilidade para com os preconceitos atuantes na compreensão.

Por essa perspectiva, a racionalidade humana se revela enquanto o que se constitui mediante as experiências concretas e a efetividade histórica – e não mais enquanto uma essência atemporal do humano, isto é, enquanto condição que o pré-determina absolutamente. Desse modo, a noção de uma *racionalidade hermenêutica* se configura no âmbito das experiências mundanas e comunitárias, realizadas factualmente e mediadas pela tradição do pensamento herdado, em um processo autoimplicativo por onde as vivências vão constituindo a própria razão – de onde decorre seu caráter interpretativo: modo pelo qual o humano se perfaz no lapso temporal da existência. Nota-se, ademais, que tudo isso confere primazia à ‘estrutura da linguagem’ própria de nossa experiência de mundo; o *diálogo*, aparece, assim, como condição ontológica e como constitutivo da compreensão humana, uma vez que as capacidades de interação, cooperação e comunicação observáveis na práxis humana apontam para um aspecto fundamental da constituição ontológica da existência. O diálogo, portanto, não é algo separado, exterior ao humano, mas uma dimensão que se fez constituidora dele.

Ademais, com o conceito de *racionalidade hermenêutica*, ao passo em que se compreende a ingenuidade de se conceber uma ‘consciência pura’ – pela impossibilidade da abstenção de preconceitos e da abstração da situação concreta em que o sujeito se situa –, torna-se explícito os limites do entendimento e a *finitude* humana, de modo a descreditar toda concepção que vise projetar uma ‘verdade’ absoluta que funde um sentido universal para o desenvolvimento humano – o que revela não somente como o *ser* pode ser interpretado e se perfazer no tempo, mas também como a compreensão, enquanto abertura a possibilidades de interpretação, é o próprio *ser*.

Nesse sentido, a ‘razão’ não pode ser reduzida à psicologia cognitiva, a neurociência ou a qualquer linha de pensamento que a conceba por meio de um aparato cognitivo categorial que constitui o humano universalmente a priori – o qual operaria como mero instrumento de representação e conceituação do real, tal como a pressuposição dominante da linguagem proposicional. Ao contrário, desde a hermenêutica a racionalidade é compreendida enquanto um modo de ser que se fez em sua história autorreferida, perfazendo-se entre a experiência histórica e sua transposição especulativa, a cada vez. O conceito de ‘humanidade’, nesse sentido, deixa de se configurar por categorias rígidas, que subscrevem uma definição limitante e determinista universalizante do humano, e passa a ser entendido enquanto uma ‘representação complexa’ de singularidades ‘inacabada’ (ou em aberto) que se constituem no tempo. A vida se revela, assim, um ato de inserção ativa no movimento histórico de reiteração dos humanos em comunidade, uma relação de cooperação dialógica que transpassa gerações e tradições.

A finitude humana adquire, com isso, uma posição decisiva ante a tarefa infinita do saber e da autocompreensão, característica à racionalidade hermenêutica: a renúncia à tentação dogmática apegada a todo suposto saber. Pois embora a condição histórico-linguística humana seja universalmente determinante em toda compreensão projetada, no sentido ou verdade hermeneuticamente constituídos, cada compreensão, em si mesma, permanece sempre contingente e nunca válida universalmente. O que se entende por ‘verdade’ tem, portanto, sua própria temporalidade e historicidade, pois não se pode dizer a verdade sem interpelação e sem resposta e, com isso, sem o caráter comum do entendimento alcançado em uma relação dialógica.

O decisivo nesse processo de constituição do saber é que a cada compreensão acerca das coisas, amplia-se o próprio horizonte compreensivo, isto é, a autocompreensão. Pois nesse movimento histórico de autoconstituição, que se dá na temporalidade da existência, acontece de o existente humano buscar o sentido de sua vida, de buscar o sentido de seu *ser*. A passagem do tempo e a consciência da finitude desperta na existência um poder próprio sobre as coisas, através do qual se pode configurar o próprio destino. Ademais, esse ímpeto, que faz com que nos tornemos o que somos, que põe a pergunta por um sentido, é um problema histórico que também afeta a filosofia, pois a experiência filosófica é uma forma da experiência hermenêutica, uma forma de buscar um sentido.

Assim, a contrapelo da tradição do pensamento moderno de um ‘ego autônomo’, o propósito dessa tese não é realizar uma crítica a teorias educacionais específicas, mas propor uma espécie de ‘método’ filosófico, dentre outros possíveis, para um ensino de filosofia que faça jus à

historicidade da compreensão, à pluralidade dos modos de existência e ao caráter autopoietico performativo humano – o qual aparece pela primeira vez enquanto um desdobramento da hermenêutica filosófica no sentido de um modelo estrutural para se trabalhar com o ensino de filosofia.

Diante disso, essa tese se apresenta no campo da educação como uma forma renovada de pensar o processo ensino-aprendizagem: por não intentar a determinação da verdade das coisas para além das contingências, tendo em consideração a singularidade da existência e que toda compreensão se estrutura em relações e significações preestabelecidas, herdadas e irrefletidas, mas que abrem o existente humano ao mundo. Pois a pertença a uma tradição revela que nosso projeto, desde que nascemos, vem sendo formado por ideias e comportamentos que ultrapassam ou se encontram aquém de nossa consciência das coisas; ao passo que, no movimento temporal próprio à existência, matemo-nos abertos à possibilidade de nos perfazermos em um processo de apropriação e constituição de sentido.

O exercício filosófico pode, desse modo, proporcionar o reconhecimento dos pressupostos presentes nos discursos sustentados em diferentes âmbitos da vida, elucidando preconceitos atuantes na própria compreensão – o que ocorre pelo confronto com determinadas teses ou posições diferentes (tanto por meio do diálogo com a tradição, como através de diálogos com outros existentes humanos). Entretanto, a filosofia não deveria ser valorizada, como indica Ronai Pires da Rocha³, por seu uso instrumental, servindo meramente como um saber a serviço de outras disciplinas, mas no saber que lhe é próprio. Ou seja, a filosofia não deve servir ao ensino como ‘tema transversal’ ou ‘interdisciplinar’ que, mediante uma psicologia da aprendizagem, investiga de forma lógica o fundamento dos discursos científicos, meramente a fim de validá-los ou não, através da argumentação. Mas enquanto uma disciplina que investiga e produz sentido, no âmbito de seus estudos próprios, encontrando-se vinculada à autocompreensão do educando singular. Assim, com a filosofia não se desenvolve apenas sua capacidade de argumentação com as diferentes esferas do saber, mas, especialmente, sua capacidade dialógica no mundo da vida prática. A hermenêutica é, portanto, a ponte entre mundos linguísticos distintos e é também o campo do entendimento possível, onde se encontra a dimensão ética e política em que o diálogo se torna possível – uma dimensão fundamental da existência humana, da constituição do sujeito em sua singularidade e como integrante de uma comunidade.

³ Em *Ensino de filosofia e currículo*.

Nesse sentido, o ensino não é concebido como “um conjunto de valores, conhecimentos e realizações humanas que devem ser transmitidos para as novas gerações”, de modo que os educandos se apropriem do que o professor apresenta por meio da comunicação oral (RONAI, 2008, p.119). Como salienta Flickinger⁴, ensinar não se trata de transmitir ao educando o que este deveria aceitar como verdadeiro, mas incitá-lo ao confronto com pré-compreensões dadas e irrefletidas, oportunizando a ele educar-se na medida em que ele se vê em uma situação de não saber, descobrindo, em um sentido próprio, a necessidade de aprendizagem.

Ademais, é importante notar que não basta perceber que determinados preconceitos atuam na compreensão humana, estruturando nossa ‘visão de mundo’, mas entender que a mera conscientização deles não é o bastante para superar a força com que agem sobre nós. Assim, a filosofia encontra seu espaço na escola como um exercício que busca promover no educando a possibilidade de educar-se, isto é, de descobrir caminhos que o torne capaz da significação necessária para sua existência desde a consciência histórica e a práxis hermenêutica.

No que compete aos leitores de Gadamer que têm como tema de investigação o ensino de filosofia, é possível encontrar reflexões pertinentes com relação aos nossos interesses, embora a bibliografia nesse sentido seja escassa – tal como apresentam Nadja Hermann, em *Hermenêutica e educação*, e Marcos Alexandre Alves, no artigo intitulado “Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação”. O autor mais comprometido com o tema é Hans-Georg Flickinger. Entre seus escritos, é válido citar os livros *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* e *Gadamer & a educação*. Contempla-se aqui suas contribuições, porém, frente a esses autores, a presente tese vai além por pensar a autoformação via educação explicitando a performatividade da existência em seu caráter autopoietico e plural – o que traz implicações para o modo como o ensino de filosofia é projetado.

Diante disso, tem-se aqui a pretensão de apresentar uma tese que, a partir de uma abordagem hermenêutica, paute-se na relação entre vida e educação para conceber a efetividade da filosofia na formação existencial – *autoformação* – dos educandos e na constituição de sentido nos diversos âmbitos da vida e do conhecimento, de modo a amadurecer a consciência histórica. Nesse sentido, o desenvolvimento da *racionalidade hermenêutica* no processo de formação filosófica se mostra relevante, uma vez que seu exercício potencializa as capacidades dialógica e interpretativa próprias de toda ação criativa e transformadora.

⁴ Em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*.

Sobretudo porque pela hermenêutica se evidencia uma compreensão – onde a racionalidade se encontra vinculada às experiências mundanas e à efetividade do mundo histórico – que grande parte da tradição filosófica não explora e que reestrutura o próprio conceito de ‘racionalidade’ tal como vem sendo compreendido desde a modernidade, pois assume a existência de preconceitos atuantes em toda pretensão de verdade e a possibilidade de se projetar um futuro que corresponda às necessidades práticas para uma vida melhor.

A presente tese se funda, assim, em uma ontologia hermenêutica do humano a fim de oferecer uma estrutura de orientação para o trabalho filosófico nas escolas, a qual se projeta mediante a própria tradição filosófica e compreende o *diálogo hermenêutico como modo performativo do exercício filosófico*. A hermenêutica, portanto, será fecunda ao ensino de filosofia enquanto base teórico-ontológica, mostrando-se indispensável para conceber o próprio processo de educar-se, mas também fornecerá os princípios ‘metodológicos’ para o exercício da reflexão filosófica. Aqui, é válido notar, a noção de ‘reflexão filosófica’ é pensada como um exercício do pensamento, a experiência do filosofar, pois não se concebe uma cisão entre teoria e prática se se parte de uma perspectiva hermenêutica. Desse modo, a práxis dialógica, enquanto *medium* do filosofar, desenvolve-se na convergência entre formação filosófica – supostamente teórica – e formação existencial – supostamente própria à vida prática e relacionada aos saberes práticos.

Espera-se, com isso, proporcionar uma compreensão do ente humano que não seja ignorante a respeito da historicidade de seu ‘ser no mundo’⁵ e de seu caráter *autopoietico*, de modo a trazer contribuições ao estabelecimento da filosofia enquanto prática nas escolas – dificuldade que se dá, especialmente, ao fato de a filosofia, enquanto uma área do saber humano, não ser mais compreendida através do modelo epistemológico de cientificidade e de razão instrumental, mas, precisamente, em seu caráter *interpretativo* e *dialógico*, tal como Gadamer buscou salientar com suas críticas à radicalização da consciência científica moderna⁶.

A hermenêutica filosófica, em seu intuito de tirar da ingenuidade aqueles que ainda creem no ideal, por muito tempo propagado, de suspensão de todo preconceito histórico por via de uma motivação estritamente ‘racional’ – neutra e objetiva – para se obter o conhecimento

⁵ A superação da divisão entre sujeito e objeto na analítica transcendental do ser-á levada a cabo por Heidegger.

⁶ O que será apresentado no tópico “O diálogo frente às pretensões da ‘razão moderna’”, no primeiro capítulo.

acerca de algo, pode preparar professores e estudantes para o alcance de uma consciência que se oponha a extremismos dogmáticos, inadequados à condição humana, através de um processo constante de explicitação de certos preconceitos e construção de conceitos implicados no exercício do pensamento filosófico. Nesse sentido, o professor de filosofia, enquanto parceiro de diálogo, é aquele que tem a tarefa de provocar o educando a conhecer a si mesmo, a trazer à luz os próprios preconceitos e de buscar o entendimento a respeito das questões que o interpelam na vida cotidiana e nas aulas.

A tese aqui desenvolvida apresenta, com isso, uma forma peculiar de pensar a educação e o processo de aprendizagem, a saber, enquanto um *processo experimental* de educar-se, o qual se realiza dialogicamente. Pois, tornar-se humano é um processo que se dá por seu desenvolvimento se realizar em uma comunidade formada na linguagem e em costumes de uma tradição que o antecede e com relação a qual ele se encontra vinculado enquanto pertencente e participante. Nesse sentido, afirma-se que *tornar-se humano consiste em educar-se*⁷: em projetar-se pela e na interpretação, desde uma comunidade histórico-linguística que é sua herança, ao por vir, a novos olhares e sentidos, potencializando a capacidade dialógica que lhe é própria em suas relações concretas com outros no mundo, ao passo em que amplia a autocompreensão.

Entretanto, ao contrário de promover a experimentação, uma educação que se pauta na sistematização do ensino em um currículo pré-determinado e fechado, tende a impedir por meios sorrateiros o caminho para a ‘revolta’ e a ‘aventura’, isto é, para o desenvolvimento de toda potência crítica e criativa para a vida; parece compreender ‘revolta’ enquanto indisciplina e ‘aventura’ enquanto corrupção ou decadência dos saberes instituídos. Nesse formato, o sistema educacional tem como objetivo a universalização da educação no sentido mais básico, de modo a oferecer um saber comum, pré-estabelecido enquanto válido e necessário para toda e qualquer pessoa, pois se preocupa somente em transmitir conteúdos objetivados e em avaliar a capacidade dos educandos em reproduzir os empreendimentos passados ou de se adequar ao projeto impessoal em vigor, sem realizar os ideais, já há tempos estabelecidos nos

⁷ Concepção elaborada pela autora da tese, inspirada em duas afirmações de Gadamer. A primeira se trata de uma reflexão sobre *A educação é educar-se* e a outra se encontra presente em *Verdade e Método I*, onde o filósofo concorda com Hegel ao caracterizar o humano pela ruptura com o imediato e o natural, afirmando que cada existente particular já está a caminho da formação na medida em que o mundo em que se desenvolve é formado humanamente na linguagem e em costumes.

planos de educação, de promover uma formação pluralista, integral, voltada à diversidade e às singularidades. Pois todo ‘plano educacional’ que não integra a produção do novo no escopo de seu projeto se mantém fechado às novas gerações, restringindo-as em seu potencial próprio, uma vez que é através do diálogo hermenêutico com a tradição, concebido enquanto um processo experimental de produção de sentidos, que se abrem possibilidades de outras compreensões, relações e, conseqüentemente, de outros modos de se projetar no mundo, outros modos de vida. Nesse horizonte, só cabe falar em universalização do ensino de filosofia em sentido hermenêutico, de modo que a formação filosófica seja pensada como uma forma de universalizar a abertura às possibilidades de compreensão e de existência desde a efetividade histórica e a vida concreta dos educandos, ou seja, no sentido de universalizar a abertura às singularidades e às diversas perspectivas que instauram, historicamente, todo conhecimento e o próprio humano no mundo. Foi isso o que Gadamer, seguindo Hegel, salientou como uma característica universal da formação: o manter-se aberto para o outro, para pontos de vista diferentes e mais universais⁸.

De certo, a ‘universalidade’ de que fala Gadamer não é a universalidade do conceito ou da ‘razão’, uma vez que ele admite que não se pode determinar, nem comprovar nada de particular a partir de algo universal. Segundo Gadamer, os pontos de vista universais para os quais a pessoa formada se mantém aberta não são um padrão fixo de validade, mas se apresentam atuais como pontos de vista possíveis, os quais ampliam o horizonte próprio de ‘visão’⁹. A universalidade gadameriana se trata, portanto, de um sentido universal porque é comunitário, no escopo de uma situação concreta – como quando o existente humano se dá conta de que sua compreensão se torna mais universal a partir da abertura ao sentido que os outros lhe apresentam, desde a descoberta do *sentido comum* ao qual ‘eu’ e ‘outro’ pertencem. Esse processo de ampliar o próprio horizonte de ‘visão’ deve ser entendido, portanto, enquanto um processo de ‘fusão de horizontes’ que, a cada vez, reitera a compreensão do existente humano – encontrando-se em constante movimento de atualização no curso da existência.

Por isso, o princípio básico para uma formação filosófica hermenêutica é o *diálogo*, o qual permanece constantemente aberto, nunca encontrando uma conclusão final ou definitiva que se possa conceber enquanto ‘o conhecimento verdadeiro e absoluto’ acerca de

⁸ Em *Verdade e Método I*, quando Gadamer fala do conceito de *formação* em “Os conceitos básicos do humanismo” (p.46).

⁹ Idem.

qualquer coisa ou questão, especialmente acerca do ente humano e de sua formação – uma vez que a existência é compreendida como constante *dever* que, mediante seu inelutável inacabamento, mantém-se aberta à ação interpretativa de reiteração dos humanos em sua vinculação fundamental com o mundo histórico e com os outros (com quem co-habitam o planeta), *a cada vez* (a cada experiência, a cada compreensão, a cada projeto).

Nesse sentido, uma educação filosófica, que tem por base o diálogo hermenêutico, pode contribuir positivamente no processo de autoformação dos educandos mediante as possibilidades de existência que se perfazem, na constituição das singularidades, pela força criativa, produtora de sentido, própria do filosofar; pois *a arte de compreender e tornar compreensível, o diálogo hermenêutico, é a disposição fundamental para filosofar* (como será visto no segundo capítulo).

Busca-se, dessa forma, que os envolvidos no processo de aprendizagem filosófica compreendam, a cada vez, que mais do que máximas fechadas em si, os conteúdos próprios à filosofia, que permeiam a tradição do pensamento herdado e conservado através das instituições de ensino, precisam ser experimentados para, então, em meio a um processo dialógico e filosófico, serem interpretados, questionados, refutados ou apropriados. Pois, assim, qualquer conteúdo ou teoria pode se tornar significativo, isto é, efetivo em suas vidas, permanecendo como possibilidades e potencialidades que os capacitarão ao entendimento com as demais pessoas, na busca por respostas aos problemas e pelo sentido das questões que se elevam na vida concreta. Será, portanto, através da *práxis dialógica*, própria à hermenêutica filosófica, que se propõe a *experiência da filosofia*: pela abertura que se faz própria àquele que a atualiza, reiterando a compreensão do que se encontra em jogo ao se enveredar pelos caminhos que os mais diversos filósofos percorreram, dialogando com eles e aprendendo a perfazer o seu próprio – um exercício que conduz quem aprende a aprender.

Entretanto, para se exercitar o diálogo filosófico entre os educandos, encontra-se pressuposta a necessidade de uma compreensão da ontologia hermenêutica, uma vez que a ontologia trata das condições de possibilidade de existência no *medium* da linguagem¹⁰. Isso deve ocorrer, em primeiro lugar, por parte do professor. Por isso, o suposto

¹⁰ Como salienta Rohden, “*medium*, para o que Gadamer aqui propõe, não deve ser compreendido como meio (*Mittel*) no sentido instrumental – no sentido de nomear, p. ex, para dominar –, mas como meio (*Mitte*) no sentido de lugar, espaço, meio ambiente, circunstância, centro, modo de algo ser e realizar-se” (2005, p. 227).

sentimento de segurança que certas crenças e opiniões, tomadas como verdades dadas, trazia àquele que se propõe o exercício filosófico em sala de aula não pode mais adiar, nem atenuar, o confronto que este deve ter consigo mesmo e com a tradição no exercício de suas atividades. Compreender esse ente que ‘nós mesmos somos’, em suas possibilidades de existência, é uma tarefa imprescindível a quem se propõe a participar da formação de outros entes humanos, pois o exercício filosófico a ser incitado em aula promoverá o mesmo nos estudantes.

A seguir, o primeiro capítulo se desenvolve explicitando o modo de ser histórico do existente humano e, com isso, como se dá o processo de sua autoformação (em suas relações com outros no mundo efetivo) – o que também implica pensar em como se dá sentido às coisas, isto é, a própria constituição do mundo. Assim, com a explicitação da ontologia de Gadamer e do diálogo com o filósofo, desdobram-se os principais conceitos que dizem respeito a uma concepção hermenêutica do humano e, conseqüentemente, da racionalidade humana – o que se apresenta frente às pretensões do domínio teológico e científico-tecnológico sobre a vida.

CAPÍTULO I

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

1. Apontamentos preliminares – a pergunta pelo ser

Partindo do uso cotidiano, ser, antes de tudo, é concebido enquanto existência, o fato ou ato de existir, assim como ele se assegura no juízo existencial: é, há. Posteriormente, pode-se pensar, à luz de Heidegger, que ‘o ser é o que faz que o ente seja’ (isto é, com que o ente exista) ou, ainda, que ‘o ente é o que tem o ser’. Ser, nesse sentido, é condição de possibilidade de existência. No entanto, quando se fala sobre o ser, pressupõe-se uma pré-compreensão do ‘é’ sem torná-la explícita, pois, como indica Aubenque, “para se buscar a definição do ser é preciso usar o verbo *ser*, do qual pressupomos assim, antes mesmo de defini-lo, o que ele significa” (2012, p. 14). A pergunta ‘o que é o ser?’ pressupõe, dessa forma, sua resposta, a qual põe o ser como “a condição transcendental de possibilidade de todos os questionamentos, inclusive dele mesmo” (AUBENQUE, 2012, p. 14). A tradição metafísica, entretanto, não pôde se contentar com essa colocação, a de uma condição de possibilidade, nos limites da linguagem, e “procurou dar-lhe um conteúdo, um sentido objetivável, esquecendo, assim, que o único sentido realmente assegurado do ser é uma função, a saber, a função de condição de possibilidade de toda objetivação” (AUBENQUE, 2012, p. 14).

Já Aristóteles, ao se colocar tais questões, traçava os rumos da ontologia no pensamento ocidental¹¹. Ele pensava sobre o que faz com que um ente seja ente, isto é, sobre o ser. Dessa forma, Aristóteles se propõe a construir uma ‘ciência’ do ser, a metafísica, a qual não seria como as outras ciências que só estudam uma parte determinada da totalidade do ente, pois essa se tratava de uma ciência ‘geral’, a partir da qual se determina o ente em sua totalidade. Para ele, no entanto, a palavra ‘ser’ tem vários sentidos. Com isso, Aristóteles parece rejeitar a “acepção unilateral do ser, que reduz o ser do ente à permanência imóvel da substância”; pois, a princípio, a *ousia* parece ser somente um dos possíveis sentidos do ser entre outros sentidos, os quais expressam, “em sua intrínseca multiplicidade, a fusão e a exuberância da acidentalidade, visível em qualidade, quantidade, lugar, tempo, relação, paixão, situação

¹¹ Embora seja impossível ignorar a relevância de pré-socráticos e do próprio Platão para a concepção metafísica aristotélica, introduzir a discussão desde Aristóteles serve aos propósitos da tese como uma breve propedêutica acerca das concepções substancialistas, para logo alcançar uma explicitação ontológica do *ser histórico*.

e posse” (AUBENQUE, 2012, p. 30), categorias (ou co-determinações) que se revelam imprescindíveis às possibilidades ontológicas do movimento e da mudança. Essa tese, entretanto, não constitui a afirmação central da metafísica de Aristóteles. Afirmada a polissemia do ser, ele se preocupa em atenuar seu alcance para preservar sua unidade e sustentar a pretensão de uma ‘ciência geral’, de modo que “os muitos sentidos aqui implicados são enfocados por um sentido primeiro e fundamental, que é o sentido do ser como *ousia*, essência ou substância” (AUBENQUE, 2012, p. 30-31).

Desse sentido primeiro, pois, dependem os demais, de modo que o ser não se reduz às outras determinações. Assim, o ser é compreendido enquanto *substância essencial e fundamental*. De modo que

a essência da substância consiste na sua existência em si (e não num outro sujeito de que fosse o atributo) e por si (ela possui em si mesma a razão e o princípio de sua própria existência) – *ens in se et a se*. A essa autonomia existencial da substância dá-se o nome de *subsistência* (BLANC, 1998, p. 51).

Entende-se, com isso, que Aristóteles pôs no lugar do ‘ser indeterminado’ o sujeito implícito dessa posição, o *ente* como essência (*ousia*), ou seja, “como aquilo que é, permanece, subsiste, perdura na permanência e na identidade de si mesmo” – “o que a tradição consagrará como substância” (AUBENQUE, 2012, p. 30). O conceito de substância, nesse sentido, subsiste às mudanças.

Quando as coisas materiais mudam, mudam as suas propriedades. Um pedaço de cera, quando aquecido, deixa de ser sólido e opaco para tornar-se líquido e transparente. Nesse caso, por que dizemos que ele ainda é o mesmo? A resposta é: porque a sua substância permaneceu a mesma (COSTA, *O que é a substância?*, p.1).

Do mesmo modo é costume se referir ao ente humano, o qual, independentemente de suas experiências situadas, de seus processos e transformações no tempo, é pressuposto enquanto identidade bem definida. Assim, o conceito que usualmente se tem de *ser humano* não se

encontra distante do significado que se tem de *essência* – por oposição ao acidente, o ser próprio ou verdadeiro da coisa: o que ela é – de modo que a concepção de uma ‘substância essencial’, seja qual for a corrente de pensamento de que se parta, não é tomada somente enquanto condição de existência, mas também de identidade dos humanos: determinação individual, independente e unificadora de acidentes, propriedades, predicados e/ou relações – tal como se concebe a ‘alma’ ou a ‘razão’ humana.

Nota-se, assim, como se consolidou historicamente o conceito de ser enquanto substância: aquilo que é e permanece o que é em meio às mudanças – concepção que subsume o ser, em sua temporalidade e multivariada de sentidos, ao ente, existência determinada. Dessa forma, ainda que se possa dizer que Aristóteles foi mal compreendido, o conhecimento ontológico do ser fora remetido ao conhecimento ôntico – o que caracteriza a história da metafísica ocidental pós-aristotélica, em termos heideggerianos, como a história do abandono do ser ao ente, por falta de uma distinção entre ambos. De modo que

quando nos perguntam o que é o ser de uma coisa, não respondemos, espontaneamente, invocando o ato de ser, mas dizendo *o que* a coisa é. Resposta legítima, mas parcial, porque não diz senão *o que* a coisa é, e não diz o que faz que a coisa (à qual perguntamos o que ela é) seja [...]. (AUBENQUE, 2012, p. 15)

Por exemplo, se perguntamos ‘O que é *ser* humano?’ e em resposta temos que ‘O humano é um animal racional’, não estamos respondendo como se dá a existência desse ser, mas tão somente que, uma vez já dada essa existência, assim o definimos (no mais das vezes objetificando-o, a partir da linguagem predicativa, proposicional). Entretanto, o humano não é em si mesmo e por si mesmo um ‘animal racional’, como se a racionalidade fosse sua substância, essência ou natureza (*ousia*) dada *a priori*. Basta, por exemplo, que ele seja isolado da comunidade humana, como temos observado em alguns casos (como o da ‘menina-lobo’¹²), que não encontraremos nele um traço dessa

¹² Casos como o da ‘menina-lobo’ ficaram famosos através do site *Feral Children* (sobre o qual se encontra referência fácil em sites de busca como o Google), como relata Fernanda G. A. Lima no início de sua dissertação de mestrado: *O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens*.

suposta racionalidade (especialmente tal como fora concebida na modernidade), mas tão somente o que o iguala aos demais animais. Nota-se, assim, que toda essência que enunciamos não passa de algo que se mostra na existência e que, portanto, não prescinde dela.

O que ocorre nesse exemplo é que a própria linguagem está a nos pregar peças. Mesmo

quando, generalizando, perguntamos o que o ser em geral é, nossa resposta expõe o que acreditamos ser o seu *quid est*, sua essência. Mas como o ser não tem essência, se é verdade que o ser no sentido de existir é a condição de possibilidade de toda essência e é, portanto, anterior a toda determinação essencial, não estamos respondendo à questão ‘o que é o ser?’, qualquer que seja a essência que apresentemos. Na melhor hipótese, estamos dando resposta a uma questão que não pusemos, como: qual é a mais perfeita das essências, qual a melhor delas, sobre as quais, sem saber porque, dizemos que elas são? A história da metafísica está calcada nessa imensa substituição, nesse *quiproquó*, no estrito sentido do termo: tomar o *quid* pelo *quo*. (AUBENQUE, 2012, p. 15)

Um exemplo muito claro da continuidade desse pensamento substancialista “é a identidade do *subjectum* de Descartes com o *hypokeimenon* [substrato] de Aristóteles” (AUBENQUE, 2012, p.53); pois Descartes se vale do mesmo conceito de substância que Aristóteles:

é o que não precisa senão de si mesmo para existir, o que está ‘separado’ (*choriston*), autossuficiente. Para os dois filósofos o sujeito, mesmo em questões diferentes, é visto como presença permanente, como substancialidade. E nos dois casos ignora-se a temporalidade exática do sujeito (AUBENQUE, 2012, p.53).

A metafísica da substância, portanto, foi a base para que a noção de subjetividade fosse estruturada tal como culminou na modernidade com Descartes, quem passou a sustentar a existência de duas substâncias, as quais se distinguem por seus atributos essenciais: a extensa (*res extensa*, matéria/objeto), constitutiva dos corpos físicos, e a pensante (*res cogitans*, espírito/subjetividade/razão), constitutiva das almas e mais propriamente de Deus – inspirada na concepção aristotélica de matéria e forma que, entretanto, compunham uma unidade. O filósofo francês configura, assim, seu dualismo responsável por dividir a natureza em dois domínios opostos: o da substância pensante (consciente de si, sem dimensão espacial) e o da substância material (extensa, espacial, sem consciência e mecanicamente determinada). Nesse ponto, é importante notar que o ideal epistemológico cartesiano da razão abstrata – ou razão teórica – que se volta à realidade objetiva – ou mundo dos objetos – a fim de estabelecer um conhecimento verdadeiro acerca das coisas, advém de outra herança grega: a presunção de que o comportamento teórico, de onde decorre o saber da ‘natureza’, das verdades imutáveis e universais, é superior aos saberes práticos (dos relacionados à ação humana).

O diferencial da tese cartesiana é o modo como a noção de sujeito passa a ser compreendida. Se para Aristóteles “a divisão dos gêneros do ser em substância e acidentes corresponde à estrutura predicativa, na qual o sujeito desempenha a função de substância e o predicado a de acidente” (BLANC, 1998, p. 51); em Descartes o primado da substância se mantém, só que agora o ‘eu’ aparece como a figura privilegiada para o conhecimento do ser, visto que somente o ‘eu’ é concebido como sujeito. Tal mudança de perspectiva se deve, sobretudo, à Tomás de Aquino, intérprete que ‘cristianizou’ Aristóteles a partir da problemática afirmação do filósofo grego de que o intelecto seria a parte da alma humana imortal e divina. Tomás de Aquino, dessa forma, identifica ‘alma’ e ‘intelecto’, atribuindo tal substância exclusivamente ao humano¹³ – assim como, posteriormente, atribuiu Descartes e uma série de filósofos que o sucederam.

Nesse contexto, Descartes estabelece a ‘verdade’ de uma ‘autoconsciência universalmente válida’ e, com isso, a ‘onipotência da reflexão’ (da ‘razão abstrata’) – pelo fato de ser capaz de submeter todos os dados sensíveis e todo preconceito herdado da tradição (fontes de erro, segundo ele) ao jugo da razão humana (fonte de verdade) e, ao eliminá-los, poder alcançar ‘o conhecimento verdadeiro’ sobre as coisas, como acerca da realidade objetiva e da existência de Deus. Sendo que a razão, assim concebida, fora tomada como certa e, portanto, como fundamento

¹³ Em: *Commentary on Aristotle's De anima*.

que sustenta todo conhecimento humano e seu próprio sistema filosófico. Entretanto, o sustentáculo do método cartesiano, o *cogito* (ou a certeza da subjetividade), restou inquestionado (como anunciara Edmund Husserl por volta de três séculos depois¹⁴).

¹⁴ Em sua crítica à Descartes, Husserl destaca o radicalismo da *epoché* cartesiana (a dúvida metódica) e afirma que, com ela, pela primeira vez fora posto em discussão todo conhecimento objetivo. Pois, com a dúvida, o mundo que desde sempre fora tomado como válido apresentava-se enquanto mero fenômeno, de modo que a ideia do *cogito* pôde se revelar enquanto uma esfera do ser absolutamente apodítica – uma descoberta que, para Husserl, era extraordinária, mas que Descartes deixara escapar, uma vez que ele identificara o ‘sujeito’ com a ‘pura alma’, como resíduo de uma abstração preliminar do ‘puro corpo’. Com isso, Husserl desmascara o equívoco de Descartes por seu preconceito naturalista, o qual o fez pressupor a independência entre o intelecto humano e o mundo de objetos – do que deriva a ingenuidade de validação do mundo sobreposta à uma nova atitude que a dúvida tornava possível: a investigação do próprio ‘sujeito transcendental’, tarefa que Husserl assumiria. Tal se nota em: *Ideias para uma Fenomenologia Transcendental, Filosofia Fenomenológica, Meditações Cartesianas e A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*.

2. Horizonte de investigação

Não é raro observar, nos diferentes sistemas de pensamento atuantes, a pressuposição de certa definição de *ser* humano. As descrições que, ao longo do tempo, ganharam voz nas diversas áreas do conhecimento e que se encontram presentes nos expoentes da filosofia ocidental tem algo em comum: em geral, partem de uma conceituação metafísica universal, estabelecida a partir de categorias fixadas *a priori*, concebidas enquanto necessárias e suficientes para que alguém possa ser classificado enquanto tal, pois estas supostamente dizem respeito à própria ‘natureza’ humana. São teses que postulam que a história e as experiências vividas não alteram a *essência* humana; de modo a sustentarem que há algo em cada ente humano – que existe, que já existiu e que virá a ser – que o identificará enquanto humano e que permanecerá como uma espécie de ‘núcleo abstrato e imutável’, pois este não é afetado pela existência. Ademais, o que se observa é a pretensão ao incondicionado, ao eterno e, assim, ao a-histórico. Seja no ‘ser’ de Parmênides, nas ‘ideias’ de Platão, na ‘essência’ aristotélica, no ‘deus’ dos cristãos, na ‘razão’ e na ‘natureza’ de Descartes, Kant e Hegel, encontra-se uma certa pretensão ao divino, à transcendência, à eternidade, ao passo em que há uma desvalorização do histórico e do mundano, isto é, da temporalidade constitutiva da compreensão e das experiências fáticas, as quais estão aquém desses conceitos¹⁵.

Os exemplos mais emblemáticos desse tipo de pensamento se encontram nas concepções do humano enquanto um ‘ser racional’ ou enquanto ‘criação divina’, projetadas pelas crenças na ‘alma’ e na ‘razão’ – seja no sentido abstrato de ‘espírito’, seja no sentido de um intelecto natural composto por faculdades mentais ou de um aparato cognitivo universal. Dessa forma, tanto a ‘razão’ quanto a ‘alma’ não são compreendidas como parte do corpo humano no sentido biológico (que seria matéria passível de mudança), mas como características essenciais, abstratas, naturais e/ou transcendentais de uma *substância* determinada: um *ser* individual que é e permanece o que é (idêntico) em meio às transformações (do ente ou da matéria por exemplo).

Porém, ao questionar esses pensamentos e concepções, baseando-se na realidade social do humano e na linguagem que os transmitem, percebe-se a historicidade de tais pretensões. A tese hermenêutica, que aqui é elaborada e defendida, compreende que as descrições particulares que configuram a ‘humanidade’ nos diferentes sistemas metafísicos – assim como as que partem dos conceitos de ‘razão’

¹⁵ Como salienta Celso R. Braidia em *Filosofia da linguagem*.

ou ‘alma’ – são desenvolvidas de modo a tipificarem paradigmaticamente um modelo de pessoa humana correspondente à situação histórico-cultural onde são formuladas e aos interesses sócio-políticos de quem as formulam. Dessa forma, cada sistema de pensamento passa a ser considerado uma construção singular, cultural e histórica, condicionada pela linguagem que a transmite, que aponta meramente instâncias de humanos – o que, conseqüentemente, acaba por excluir ou discriminar quem escapa ao tipo estabelecido ou, ainda, de modo a hierarquizar humanos entre si e perante outros seres (sempre por uma perspectiva antropocêntrica), onde o topo da cadeia é preenchido pelo ‘mais racional’ ou ‘mais espiritual’ (dependendo da definição de ‘racional’ e ‘espiritual’ estabelecida), como já se notava, por exemplo, em Platão¹⁶, em Aristóteles¹⁷ e em Descartes¹⁸. Entretanto, o fundamento dessas concepções ainda se mantém, como se observa em diversas teorias contemporâneas em âmbito ontoteológico (quando a referência máxima é a ‘Substância Primeira’ ou o ‘Ente Supremo’, Deus) e em âmbito ontocientífico (em suas pretensões de objetividade).

É importante perceber que essas teses metafísicas, quando defendidas de modo absoluto (como costumam ser), expressam um reducionismo ontológico inadequado à condição humana, histórica e finita, a ponto de justificarem uma violência não só em nível ‘teórico’ ontológico, frente a autoinstauração do humano no mundo, mas também em suas implicações ético-políticas, uma vez que as pessoas que escapam ao padrão instituído podem ser consideradas não-humanas ou ‘menos humanas’, seres imperfeitos ou inferiores, destituídos de direitos¹⁹. Com

¹⁶ Com a hierarquização das ‘almas’ de ‘ouro’, ‘prata’ e ‘bronze’, justificando, assim, as diferenças de classes e de ‘capacidades’ próprias (como no caso de só os que possuem ‘almas de ouro’ serem capazes de governar), na obra *A República*.

¹⁷ Com a diferenciação das almas ‘intelectiva’, ‘sensitiva’ e ‘vegetativa’ (sendo que somente a intelectual é capaz de pensar e de se separar da matéria, alcançando a imortalidade), e ao hierarquizar a capacidade deliberativa dos escravos (que não a possuem), das mulheres (que possuem, porém sem autoridade) e dos homens (que tem plena capacidade), nas obras *Metafísica* e *Política*.

¹⁸ Com a afirmação de que os animais são ‘simulacros vazios’ ou ‘corpos autômatos’, despossuídos de ‘alma’ – ou seja, sem capacidade de pensar, sem consciência sensorial e, por conseguinte, enquanto incapazes de sentir dor ou prazer –, sendo, dessa forma, seres inferiores aos humanos, os quais possuem alma (a ‘forma substancial’, ‘marca de deus’) e o poder de dominá-los ao seu bel-prazer, nas obras *Discurso do método* e *Mediações metafísicas*.

¹⁹ O próprio processo de colonização do Brasil, que trouxe conseqüências marcantes para a atualidade, é exemplar ao impor a racionalidade eurocêntrica-

relação a isso, questiona-se o lugar central da linguagem e de sua mediação no modo como se estabelece práticas educacionais e, por conseguinte, as implicações normativas contidas no conteúdo transmitido por elas, uma vez que boa parte das teorias que defendem um conceito de ‘natureza’ ou ‘essência’ humana tiveram como consequência interpretações que levaram a posições racistas, sexistas, homofóbicas, misóginas, xenófobas, especistas, etc²⁰ – tais como as situações em que mulheres, homossexuais, judeus, índios, negros e as mais diversas espécies de animais foram perseguidos, escravizados, torturados e brutalmente assassinados²¹.

O ponto é que sistemas metafísicos substancialistas produzem implicações na vida individual e no desenvolvimento humano como um todo a partir de efeitos ontológicos operados em diferentes situações históricas e mediante os interesses de quem os disseminam. Tais sistemas se desdobram em ideologias ao instaurarem (implícita ou explicitamente) um *telos* à existência humana e, por conseguinte, um ‘dever ser’, caracterizando-a por alguma essência determinada *a priori*, impondo, *a posteriori*, metas e limites às suas potencialidades próprias e à produtividade hermenêutica de seu *dever*; ao passo em que a restringe a somente um ou outro modo de ser, isto é, de autocompreender-se, via dogmatismos inadequados a sua condição existencial. A ‘subjetividade’, compreendida a partir de uma ontologia substancialista, é tomada como um dado imediato, a qual deve ser dominada (por via do pecado, da culpa, da confissão, do castigo e da escravidão) ou enquanto certa de seu poder de dominação (de sua capacidade de nivelar e explorar tudo que a ela se

cristã, marginalizando índios, negros e homossexuais que ainda travam lutas sociais em busca de dignidade e de reconhecimento pelo Estado de Direito.

²⁰ A tese de Patrícia Rosa é desenvolvida mediante a mesma argumentação, embora sem foco na hermenêutica, no âmbito ético-político, sob o título *O problema da igualdade e da singularidade nos fundamentos da ética e da política*.

²¹ Essas questões já foram bem investigadas, de perspectivas diferentes, por diversos autores modernos e contemporâneos, cito alguns: por Heidegger, em *A questão da técnica*; pelo próprio Gadamer em certos textos, como em alguns presentes em *Hermenêutica em Retrospectiva*; por Nietzsche, em *a Genealogia da Moral*; por Foucault, entre vários escritos, em *Vigiar e punir*; por Bauman, em *Modernidade e holocausto*; por Butler, entre vários escritos, em *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade*; por Sônia T. Felipe, em seus escritos sobre especismo e exploração animal, como em *Galactolatria, mau deleite*.

contrapõe). Desde um horizonte hermenêutico de investigação tudo isso é posto em questão.

A partir do que se quer denominar de uma *ontologia hermenêutica*, baseada na interpretação da filosofia de Gadamer, a subjetividade deixa de ser compreendida como um dado imediato e passa a ser concebida como o que se configura *mediadamente* no encontro ou confronto com o *outro* que é experimentado na existência. Nesse sentido, concebe-se que não há algo como uma substancialidade, uma ‘natureza essencial’ ao humano, nem mesmo uma ‘substância primeira’; de modo que o estabelecimento de um ‘dever ser’ não pode mais ser justificado por um dado natural, mas como o que se dá historicamente – o que a cada situação pode se configurar de um modo diferente, dependendo do entendimento comunitário sedimentado na linguagem, o qual pode estabelecer um sentido de ser, isto é, um horizonte através do qual o humano se constitui ou, dito de outro modo, torna-se o que é. Isso não implica que a racionalidade concebida desde a hermenêutica (como adiante será conceituada) esteja isenta dos problemas relativos à tradição substancialista. A única garantia que se tem com a hermenêutica é de que sempre que se mostrar necessária a desdogmatização de qualquer pensamento ou tradição que se imponha sobre o movimento histórico, há a possibilidade de confronto, de mudar o que se encontra determinado como norma ou padrão, resultante do trato prático e da responsabilidade histórica próprios à racionalidade hermenêutica.

O ideal de uma descrição ou definição absoluta do humano, nesse horizonte, é considerado algo impossível, dada a multiplicidade de suas manifestações ao longo do tempo. Por isso, ao invés de buscar compreender o humano a partir do questionamento essencialista acerca de ‘o que essa coisa é’, uma ontologia hermenêutica conduz sua investigação partindo de ‘como, independentemente de nosso querer, essa coisa se dá e acontece’ em suas múltiplas formas (GADAMER, 1999). Ao invés de tipificar o humano, com a pretensão de objetividade em tal atividade, observa-se *como* a existência se dá, *como* o existente humano se mostra na vida concreta e se relaciona com sua própria história. Assim, uma ontologia hermenêutica se configura apresentando *modos de ser* (que podem não vir a ser), os quais se revelam na experiência existencial do humano ao se perguntar por seu caráter de ser, na possibilidade de despertar de si para si mesmo.

Dessa forma, a ideia de uma autocompreensão existencial, indicada por Martin Heidegger e assumida por Gadamer, no sentido de que *toda compreensão é, concomitantemente, uma autocompreensão*, está presente na tese hermenêutica que aqui se apresenta e é a base para

se pensar acerca da formação de seres humanos, ou seja, para se pensar sobre o processo de sua autoconstituição enquanto processo de ‘tornar-se quem se é’. Nesse sentido, cada existente humano é compreendido por sua *abertura*, isto é, enquanto *ser-possibilidade de si mesmo* (de seu próprio ser) mediante suas experiências e compreensões, nos limites de sua situação histórica, e não enquanto um ente que possui uma (pré)determinação estrita, algo dado anteriormente a sua existência. Pois aquilo que se poderia nomear de ‘essência’, como característica fundamental para se considerar o humano enquanto humano, só se constitui e se apresenta na existência, mediante suas vivências. Afirma-se, com isso, que *a existência perfaz o que se poderia nomear de ‘essência’ do ser*²².

Uma compreensão hermenêutica do existente humano, contrapondo-se a uma concepção essencialista ou substancialista, revela *o tempo enquanto processo ou horizonte de sua autofomação* – uma vez que o ente humano não tem natureza (*ousia*) que preside sua história, pois ele mesmo é constituído na história. Isso significa que o tempo é *efetivo*, que é de caráter *ontológico*, e que a própria compreensão é temporal. Daí se falar em autoinstauração do humano quanto a sua ‘identidade’ ou sentido de ser (e não quanto a sua existência). A temporalidade revela-se, assim, uma abertura a possibilidades de existência não dadas, uma vez que, ao existir, o humano pode, constantemente, perfazer-se.

Com isso, elimina-se quaisquer pretensões de verdade a-históricas, como a de que o humano seria criação de um ente supremo exterior à história, ou como se houvesse uma ‘natureza’ das coisas, tal como verdades indubitáveis a serem descobertas. Enquanto *ser histórico*, ser que se perfaz na temporalidade, o humano autoinstaura seu modo de existir em um processo constante de atualização de si no tempo mediante suas experiências e compreensões situadas. Sua racionalidade, não entendida no estrito senso moderno, revela-se uma abertura ao seu entorno e ao estranho que, a cada vez, pode se apresentar e o confrontar – o que o torna capaz de, constantemente, (co)formar o mundo segundo estruturas não naturais e instaurar sentido de ser. O *diálogo* hermenêutico, nesse contexto, revela-se condição ontológica do humano e como constituinte da racionalidade, tal como será explicitado nos tópicos seguintes.

²² É nesse sentido que se compreende o termo ‘essência’ quando este aparece no texto gadameriano. Porém, embora o próprio Gadamer se utilize desse termo, ainda que revitalizando o conceito em sentido fenomenológico, optou-se por evita-lo na presente tese.

Essa compreensão hermenêutica do humano, elaborada a partir da questão do ser, implica, portanto, em aceitar que o humano é um ente lançado no mundo enquanto ser finito, sem que haja algo que assegure um sentido de ser além da orientação dada pela historicidade e sua produtividade hermenêutica (produtora de sentido). Assim, ao contrário de acalantar as preocupações e as angústias das pessoas, especialmente com relação à indubitável finitude, confrontar a tradição metafísica retira os alicerces que sustentavam os mais altos edifícios da história humana. Pois tal confronto revela a impossibilidade de se alcançar um conhecimento *a priori* da vida, ou mesmo um conhecimento *a posteriori* definitivo acerca do humano e do mundo, situando as pessoas na imanência factual e contingente de seu próprio existir.

Essas considerações levam ao ponto central da concepção ontológica que essa tese sustenta, sendo fundamental para a reflexão acerca de uma formação filosófica, o qual é bem sintetizado por Celso R. Braida ao afirmar o caráter *autopoietico* da razão e, por conseguinte, do humano. Segundo ele, conceber algo como um processo autopoietico significa lhe atribuir duas propriedades: “primeiro, a sua forma de existência não é referida a outro ser; segundo, as características atuais dessa entidade resultam de uma acumulação [no sentido de conservação] e transformação de características anteriores por meio de atos dessa mesma entidade em confronto com o estranho” (BRAIDA, 2013, 97, grifo meu). Dessa forma, o humano é concebido segundo sua origem terrena, mundana e, ademais, desde sua historicidade. Com isso, são consideradas reducionistas as “explicações teológicas e transcendentistas do humano e, simultaneamente, as explicações naturalistas e biológicas. [...] A razão humana, assim, não pode ser reduzida ao bioquímico-fisiológico, mas também não pode ser divinizada” (BRAIDA, 2013, 97-98). A racionalidade, portanto, “não é algo desde sempre já feito fora da história terrena dos homens, mas se fez em sua história autorreferida” (BRAIDA, 2013, 98), de modo que conceber o humano, a razão e a linguagem sem considerar a história de sua formação e a experiência histórica humana seria sem sentido.

Reconhecer isso significa confrontar a tradição metafísica a qual pertencemos: um confronto contra a tendência de se colocar no lugar do *ser* um Ente que acreditamos primordial e fundamental e um confronto contra a tendência a substituir o ser infinitivo, que faz que uma coisa se nomeie como ‘ser’, por este ou aquele ente participial, que não passa de um modo de existência; pois em toda procura pelo *ser* temos pronunciado o ente. Ademais, é válido notar que, ao confrontar os pressupostos metafísicos herdados, o existente humano é aberto à responsabilidade de

responder por seu próprio ser, isto é, de projetar, em si mesmo, um sentido de ser – um sentido não dado por algo que lhe seja imposto absolutamente via tradição, mas que responda ao próprio mundo da vida, aos seus próprios anseios, interpretações e projetos efetivos; de modo a prestar contas por suas escolhas e decisões, antes de tudo perante si mesmo. Pois, principalmente onde estão em jogo suas questões mais próprias (existenciais), ele não segue meramente padrões que lhe foram impostos pela vida em sociedade (embora seja co-determinado por eles), mas responde pela situação por conta própria, assumindo a responsabilidade (GADAMER, 2009).

Os capítulos seguintes tratam de apresentar uma ontologia hermenêutica do humano e o conceito de racionalidade hermenêutica a partir da explicitação dos principais conceitos da hermenêutica filosófica, de modo a circunscrever os pressupostos mínimos para um ensino de filosofia hermenêutico e filosófico, correspondente à ontologia gadameriana, que sirvam como uma estrutura de orientação para o trabalho filosófico nas escolas. Segue-se, assim, a exposição conceitual já anunciada e antecipada aqui.

3. Uma ontologia hermenêutica gadameriana

Embora Gadamer não desenvolva sua filosofia hermenêutica no escopo do projeto heideggeriano de uma ontologia fundamental, em inúmeras passagens de *Verdade e Método*, ele compartilha ou se apropria de certos conceitos heideggerianos. É válido notar, entretanto, que ele muitas vezes faz isso ressignificando seu sentido original. Desse modo, quando este texto se remete a Heidegger, deve-se ter em mente que isso se dá ou para o fim de explicitar a compreensão gadameriana de algum conceito heideggeriano, ou para fundamentar algo que Gadamer de fato aprendeu com Heidegger e que lhe serviu para o desenvolvimento de sua própria filosofia. Sendo assim, é válido iniciar a explicitação ontológica que se seguirá, desde a leitura de Gadamer, com uma breve referência a certos aspectos da filosofia heideggeriana incorporados por ele.

Para Gadamer, Heidegger buscava “uma renovação geral da questão do ser” com sua “fenomenologia hermenêutica e a análise da historicidade do ser-aí [*Dasein*]”, de modo a considerá-lo o primeiro a tornar “consciente a radical exigência que se coloca ao pensamento em virtude da inadequação do conceito de substância para o ser e para o conhecimento histórico” (GADAMER, 1999, p. 306, grifo meu). A pergunta pelo ser, dessa forma, revela-se também um questionamento a respeito do caráter temporal e histórico do ser – o que leva Heidegger a uma crítica ao conceito de ‘consciência’ que, oriundo da filosofia grega, fora elevado ao conceito de *sujeito* na modernidade. “Pois essa temporalidade já não é mais a da ‘consciência’ ou a do eu originário transcendental” (GADAMER, 1999, p. 322). Com Heidegger, o próprio ser é determinado a partir do horizonte do tempo. “A estrutura da temporalidade aparece assim como a determinação ontológica da subjetividade” (GADAMER, 1999, p. 322).

Com isso, Gadamer afirma que, para Heidegger, qualquer conteúdo da consciência é temporal, já que a consciência mesma é uma atividade temporal. Nessa perspectiva, a própria ideia do *Dasein existencial* é indicador de que ele é temporalidade, o que quer dizer, em ontologia, que para o ente que compreende o ser dos entes o seu ser é existencial, isto é, ele só é na medida em que ele existe, e o existir, assim, perfaz o seu ser (ele não é substância essencial, portanto). Heidegger, com isso, coloca em primeiro plano, em sua ontologia fundamental, o problema da história, porém não “a solução do problema do historicismo, nem uma fundamentação mais originária das ciências, e nem mesmo como em Husserl uma autofundamentação ultraradical da filosofia”; com Heidegger, “a própria ideia de fundamentação experimenta agora uma inversão total” (GADAMER, 1999, p. 322). Segundo Gadamer, o

que estava em questão era “um fundamento completamente diferente, o único a possibilitar toda compreensão do ser”, a saber, “o próprio fato de que existe um ‘pré’ (‘dá’)” (1999, p. 322). Heidegger buscava, assim, explicitar a estrutura prévia do *Dasein*, revelando, com isso, a concreção da consciência histórica que está em questão no compreender e o caráter de projeto que reveste toda compreensão: o fato de que todo compreender é, concomitantemente, um compreender-se. O que significa que “aquele que compreende projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo” (GADAMER, 1999, p. 326).

Dessa forma, Heidegger, a partir de uma analítica do *Dasein*, apresenta uma tese da temporalidade constitutiva e intrínseca a todo *compreender* (*Verstehen*), isto é, do “caráter ontológico original da própria vida humana” (GADAMER, 1999, p. 325). A compreensão, revela-se, assim, uma *abertura*: a “faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo” (GADAMER, 2002, p. 381). A esse respeito, diz Heidegger: “somente porque o ser-aí é, enquanto o que se constitui pela abertura, ou seja, pela compreensão, é que se pode compreender o ser e que uma compreensão ontológica é possível” (HEIDEGGER, 1995, p. 299). A compreensão ontológica diz respeito ao comportamento indagador sobre o fato de existirmos, ou seja, o fato de que nós não apenas somos, mas de que nos damos conta de que somos. Para Heidegger, o ente humano é o único que se pergunta por seu caráter de *ser* na possibilidade de despertar de si para si mesmo, ou seja, de autocompreender-se a partir da consciência de si e de se projetar desde essa compreensão (onde o ‘pré’ – os preconceitos históricos e a própria tradição – aparecem como condição da compreensão).

Gadamer afirma que, com isso, Heidegger pensou a própria compreensão como o movimento de transcendência, da ascensão acima do ente (GADAMER, 1999). Todavia, é válido notar que a permanência do ‘transcendental’, na estratégia heideggeriana de dar a hermenêutica um caráter universal, já se apresentava mediante condições históricas, pois “o fato de que todo comportar-se livremente com relação ao seu ser não possa remontar para além da facticidade desse ser constitui o núcleo central da hermenêutica da facticidade e sua oposição à investigação transcendental constitutiva da fenomenologia de Husserl” (GADAMER, 1999, p. 330). Para Heidegger, segundo Gadamer, a estrutura universal da compreensão somente atinge sua concreção “uma vez que os vínculos concretos de costume e de tradição e suas correspondentes possibilidades de futuro tornam-se operantes na própria compreensão” (1999, p. 330). O

Dasein, portanto, já encontra, como um pressuposto insuperável, a facticidade – o que torna possível e limita todo seu projetar.

Com isso, é possível afirmar que já se encontra indicado o primado do efetivo com relação ao possível na ontologia de Heidegger; pois toda possibilidade ‘transcendental’ está submetida à possibilidade factual – mesmo a palavra e o sentido encontram-se constringidos pela efetividade de uma interpretação historicamente situada. Toda interpretação é, assim, continuamente orientada pela maneira de se colocar a questão elaborada pelo ‘ser no mundo’ a partir dessa práxis compreensiva que, por sua vez, funda-se em uma relação vital do intérprete com os outros e com a tradição.

Gadamer parece afirmar, desse modo, que Heidegger submete a análise fenomenológica de Husserl a uma forma bastante peculiar de filosofia da vida que pode ser compreendida na tendência de uma autocompreensão do ente humano cuja essência está em sua existência. Assim, a temporalidade constitutiva do ser aponta, como indica Braida, para o

aspecto mais assustador da proposta hermenêutica, a saber, a aposta na radical e inelidível finitude do humano. Cada pessoa existe somente desde seu nascimento até sua morte, ela apenas pode aprender a viver uma parcela limitada da experiência humana à proporção que interagir com outros humanos particulares em situações concretas particulares. Desse modo, a filosofia hermenêutica [...] quer mostrar os limites da compreensão humana, ao fazer depender esta da incontornável condição humana [finita]. (BRAIDA, 2013, p. 96-97, grifo meu)

A partir disso, Gadamer apresenta sua filosofia hermenêutica, passando a explicitar a existência enquanto uma atividade interpretativa que se constitui no tempo e como determinante da racionalidade mesma, indo mais longe com seu conceito de *consciência histórico-efetiva* (*Wirkungsgeschichtliche Bewußtsein*), a qual se caracteriza pela compreensão da finitude, da pertença à tradição e como quem sofre efeitos históricos, ao passo em que age sobre a própria história – sendo pertencente, mas também partícipe efetiva do que se nomeia ‘destino do ser’, ao se autocompreender como *ser histórico*. Toda compreensão, nesse sentido, “é algo mais que aplicação artificial de uma capacidade. É sempre também o atingimento de uma autocompreensão mais ampla e profunda” (GADAMER, p. 76, 1983). Por isso, “a consciência teórica

acerca da experiência da compreensão e a práxis da compreensão, a hermenêutica filosófica e a própria autocompreensão, não podem ser separadas uma da outra” (GADAMER, p. 77, 1983).

É válido notar que, ao explicitar a efetividade do histórico, Gadamer busca eliminar completamente os resquícios transcendentais oriundos do pensamento heideggeriano (BRAIDA, 2017). Desse modo, o projeto gadameriano de um pensamento eminentemente interpretativo é construído no espaço comum da existência humana e sua práxis – o que significa que “a articulação, através da *linguagem* e da *cooperação comunicativa* no mundo em que vivemos não é uma mera dimensão do convencional ou da condensação de uma consciência talvez falsa” (GADAMER, p. 18, 1983, grifo meu), mas reflete a compreensão de nosso mundo vital, historicamente constituído, pois se trata do que “é e está segura de sua legitimidade, no geral, precisamente porque, no particular, pode aceitar a persuasão, a contradição e a crítica” (GADAMER, p. 18, 1983). O diálogo aparece, assim, como condição ontológica e como constitutivo da compreensão humana.

Nesse sentido, compreende-se que a consciência histórica se alcança pela compreensão de que cada existente humano é em si mesmo um ser histórico, pela compreensão da *participação comum na vida que cada um tem com os outros* – participação que se efetiva dialogicamente. Uma tal consciência está fundada na *coexistência (Mitdasein)* – conforme demonstrou Heidegger²³. O existente humano, dessa forma, já se encontra situado na tradição enquanto co-participante; a tradição é o solo comum, compartilhado, por meio da qual sua compreensão se projeta. No entanto, é preciso notar que o humano não forma uma compreensão prévia (preconceitos) das coisas somente a partir do que fora conservado pela tradição, pois o processo de formação da compreensão (como da própria tradição) se dá também pelo diálogo que ele mantém cotidianamente com os outros existentes humanos, na interação da autocompreensão (seu horizonte próprio) com o que ele encontra, isto é, os outros. Com isso, nota-se que a tradição não é algo que se coloca frente ao pensamento do existente humano como um objeto; antes, a tradição sempre já se mostra enquanto *produto de relações*, enquanto um horizonte constituído historicamente no modo de seu *ser com os outros*.

A estrutura da compreensão se mostrou, deste modo, uma estrutura dialógica em *Verdade e Método*, o que direcionou Gadamer ao desenvolvimento de nossa condição fundamental de *ser com os outros*. Neste ponto, torna-se relevante indicar o que Gadamer afirma em seu

²³ No quarto capítulo de *Ser e Tempo*, especialmente no parágrafo 26.

diálogo com Dottori. Gadamer faz uma crítica à Heidegger no que diz respeito à sua concepção de ‘ser-com-os-outros’ em *Ser e Tempo*, indicando que aí o sentido da terminologia é de o *Dasein* ter consciência do outro como *Dasein*, no sentido de um mero estar com o outro e ‘deixar o outro ser’, o que não alcança o que Gadamer quer dizer do *ser com o outro* numa dimensão dialógica, *enquanto ser interessado no outro*²⁴ (GADAMER & DOTTORI, 2006). Não cabe aqui o desenvolvimento de considerações a este respeito, mas apenas indicar a preocupação de Gadamer em desenvolver o que, aparentemente, Heidegger não deu a devida atenção.

O que Gadamer almeja com a hermenêutica filosófica é fazer jus à historicidade da compreensão, indicando que a pertença e a participação na linguagem, como um modo da experiência humana, é a base da experiência hermenêutica. Pois a linguagem conserva a tradição, é o *medium* por onde a compreendemos e o meio pelo qual “pode nos surgir algo como um mundo; este mundo é um mundo partilhado; é o domínio da abertura criada por uma compreensão partilhada, sob a forma de linguagem” (PALMER, 1999, p. 230). A compreensão, portanto, está sempre já vinculada à nossa experiência prática interpretativa de co-participação na vida comunitária, pois *sempre já se está na linguagem*. A proposição “*ser que pode ser compreendido é linguagem*”²⁵ (GADAMER, 1999, p. 567) tem, assim, um sentido universal; pois vale sempre quando se trata da interação comunicativa com os outros.

Embora não coadune inteiramente com Heidegger, Gadamer segue seus trilhos no que compete à concepção do humano desde sua condição temporal, apresentando uma nova noção de racionalidade que se configura a partir de seus conceitos de *consciência histórico-efetual e razão prática* (às vezes traduzida por *razão social*²⁶), a qual se realiza pela e na linguagem, no âmbito da *práxis* – conceito que engloba a “totalidade de nossa vida prática, todas as ações e comportamentos humanos” (GADAMER, 2001, p. 78), no sentido de atuar “na realização de planos, de acordo com o próprio arbítrio”, mas também de “atuar com os demais

²⁴ É relevante notar, nesse ponto, as implicações de uma tal crítica. Parece que Gadamer, ao falar de ‘ser interessado no outro’, encontra-se no horizonte ético-ontológico em que se encontra pressuposto o *respeito* ao outro, à diferença. ‘Deixar o outro ser’, no sentido heideggeriano, já se encontra em uma dimensão prévia ao respeito, no âmbito da tolerância, em que meramente se ‘suporta’ ou ‘aceita’ algo que não se quer e não se pode impedir. Isso pode ter incitado Gadamer a escrever “A ideia de tolerância”, onde ele busca compreender o conceito historicamente e revitalizá-lo, atualizando-o.

²⁵ Abertura a possibilidades efetivas de compreensão do ente.

²⁶ Como em seus escritos publicados sob o título *Hermenêutica em Retrospectiva*.

e codeterminar os assuntos comuns através do atuar” (GADAMER, 1983, p. 52). Assim, quando Gadamer fala de *consciência histórica*, ele está falando de um modo de ser do existente humano: enquanto consciência pertencente e participante de uma tradição efetiva, que atua projetando sentido, desde uma situação hermenêutica. Desse modo, a noção de uma *racionalidade hermenêutica* se configura no âmbito das experiências mundanas e comunitárias, realizadas factualmente e mediadas pela tradição do pensamento herdado, em um processo autoimplicativo através do qual as vivências vão constituindo a própria razão – de onde decorre seu caráter interpretativo: modo pelo qual o humano se perfaz no lapso temporal da existência. Nota-se, ademais, que “tudo isso confere primazia à ‘estrutura da linguagem’ própria de nossa experiência de mundo” (GADAMER, 2002, p. 391).

Dessa forma, ao se apropriar do conceito heideggeriano de compreensão (abertura), Gadamer salienta que o modo de ser histórico-hermenêutico do humano se revela atuante em toda pretensão racional, mostrando como ela se estrutura em uma pré-compreensão, mediante *preconceitos* históricos, sendo estes a base de toda reflexão; de modo que, a cada experiência ou vivência – a cada nova *interpretação* situada –, a compreensão é aberta a outras possibilidades de entendimento. O existente humano pode, assim, apropriar-se da *tradição* (a qual ele se encontra vinculado), ao mesmo tempo em que a reitera e a atualiza, na *situação hermenêutica* em que se encontra; o que, concomitantemente, remete-o ao *por vir* – mediante a *produtividade* hermenêutica de suas interpretações – o qual já é, sempre, antecipado por sua compreensão prévia a cada *projetar-se* em vista de seus interesses. Dessa forma, é a tradição e seus preconceitos que delineiam o horizonte compreensivo e projetivo do existente humano. A estrutura da compreensão revela, assim, a própria estrutura do ser no mundo como um processo circular, embora aberto, em contínua formação (como a metáfora do ‘*círculo hermenêutico*’ visa explicitar).

A temporalidade própria ao ente humano, a *historicidade*, em nada se assemelha, portanto, à concepção de história provinda da historiografia e do historicismo, como uma sucessão de fatos concatenados, objeto de estudo sistemático de acontecimentos passados. Na verdade, é a historicidade do ser que, ao ente humano, dá acesso ao passado histórico, fornecendo a base para o desenvolvimento do estudo historicista e lhe configurando, enquanto um modo de ser, em sua irredutível abertura na práxis vital. *Ser* histórico não significa que o humano seja meramente o ‘seu próprio passado’, mas também o passado de sua comunidade, uma vez que ele está lançado no mundo histórico que

o antecede e o ultrapassa, experimentando, inevitavelmente, seus efeitos. O conceito de historicidade deve ser compreendido, portanto, enquanto efetivo. Assim, a ação efetiva da história sobre a língua, a cultura, os saberes, enfim, sobre a compreensão e toda atividade humana interessa; mas o ‘passado’, enquanto herança morta, oculta-se ao ser histórico e revela “o quanto fica de não dito quando se diz algo” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 211) – daí a tarefa hermenêutica de interpretação não só da história conservada e valorizada via preconceitos históricos.

Compreende-se, com isso, que cada ente humano vem a ser e se forma em meio a interpretações herdadas da própria cultura histórico-linguística, que o orienta na compreensão de si e do mundo; de modo que sua existência – e sua ‘própria história’ – não só é afetada, mas se encontra implicada na história do mundo. Ademais, a radicalidade da reflexão hermenêutica, ao assumir a historicidade do ser, implica que na existência vive-se a própria concretização material da tradição e da linguagem nos corpos dos indivíduos – das condições simbólicas, culturais, econômicas, de gênero e sexualidade, etc., ou seja, condições de uma situação hermenêutica. Pois, com a ontologia gadameriana, nega-se o ideal substancialista de uma ‘natureza’ humana prévia a qualquer relação social. Segundo Gadamer, *tornar-se humano* é um processo que se dá não por simplesmente se ter nascido humano, mas por seu desenvolvimento se realizar em uma comunidade que o antecede. Nas palavras dele: cada existente humano “já está sempre a caminho da formação e da superação de sua natureza à medida que o mundo em que está crescendo é formado humanamente na linguagem e em costumes” de uma tradição a qual ele se encontra vinculado (GADAMER, 1999, p. 43). De modo que, no processo de sua autoconstituição, toda força criativa, produtora de sentido, projeta-se a partir da relação com o *outro* no próprio mundo da vida prática.

Há de se questionar, aqui, como fica o estatuto ontológico de seres humanos que não se formaram em uma comunidade humana e dos que, devido a má-formação biológica, não são capazes de linguagem articulada e de compreensão em sentido hermenêutico. Seriam estes considerados realmente humanos? Concebe-se aqui uma resposta afirmativa. Dizer que o humano *não se reduz* à sua constituição bio-química natural, nem ao seu desenvolvimento cognitivo ou racional, deixa-o no entremeio de concepções reducionistas. É claro que um ser nascido biologicamente humano continua sendo considerado humano, inclusive no caso de má-formação física e cognitiva, o que pode tornar impossível sua adaptação em uma comunidade humana enquanto ‘sujeito’ (em sentido moderno), mas que, no entanto, não lhe tira a dignidade existencial (em sentido

hermenêutico) – como no caso de ‘crianças selvagens’, que se criaram sozinhas ou em meio a animais e que, mesmo tendo se desenvolvido plenamente no que compete às capacidades físicas, afetivas e instintivas, jamais desenvolveram a cognição para a aprendizagem de uma língua e para relação social-comunitária com outros humanos (onde a tradição é solo fundamental). Nesse horizonte, o que uma ontologia hermenêutica parece pontuar é que o humano, em seu ser, encontra-se *em aberto* também quanto à realização de seus diferentes modos de ser e, assim, de suas potencialidades próprias, ou seja, quanto ao cumprimento *ou não* cumprimento destas. É válido notar, ademais, que, mesmo no caso dessas crianças, a abertura designada como *compreensão* (em sua estrutura temporal) pode ser considerada presente, ainda que essa se realize de modo primitivo.

A hermenêutica integra, assim, “o momento de constituição do sentido e da racionalidade ao âmbito da práxis” – o que significa “não apenas que a racionalidade tem um aspecto prático, mas antes que a prática é constitutiva da razão, isto é, que os fatores práticos constituem a base sobre a qual a razão se constrói” (BRAIDA, 2013, p. 95). A noção de uma racionalidade hermenêutica, portanto, atém-se a uma racionalidade encarnada no mundo, e não em uma racionalidade abstrata (pairando como uma ‘cabeça alada destituída de corpo’²⁷). Com isso, diferente de como é concebida a racionalidade científica – em sua ‘aplicação’ do que, antes, é teórico –, a racionalidade hermenêutica e a práxis hermenêutica não são dissociáveis, pois a reflexão hermenêutica – ou simplesmente *práxis hermenêutica* – não é o que se dá enquanto mero saber teórico, abstrato, mas enquanto uma atividade, própria à razão prática, que se configura na vida concreta, a cada vez, enquanto abertura para uma nova experiência interpretativa.

Gadamer evidencia o caráter prático da razão e do processo compreensivo ao falar de seus três momentos constituintes e concomitantes: *pré-compreensão* (abertura que envolve a tradição e preconceitos atuantes), *interpretação* (que, ao mesmo tempo, é apropriação e atualização) e *aplicação* (projeção do compreendido interpretado na práxis vital – autocompreensão). Nas palavras dele “*compreender é sempre interpretar* e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”; de modo que “*na compreensão sempre ocorre algo como uma aplicação*” efetiva do que se compreende à situação concreta em que o intérprete se encontra (GADAMER, 1999, p. 378-379). Dessa forma, a racionalidade hermenêutica, pensada a partir

²⁷ Como supunha Kant na *Crítica da razão pura*.

da temporalidade própria à existência concreta, configura-se no ‘jogo dialógico’ entre tradição e a participação nela (na situação factual em que o existente humano se encontra), mediante as possibilidades compreensivas que se projetam no mantimento da abertura a esse ‘jogo’.

Assim, “a compreensão nunca é um comportamento somente reprodutivo, mas é, em si mesmo, sempre produtivo” (GADAMER, 1999, p. 366), gerador de sentidos. Pois a constituição do sentido e do racional não advém de propriedades imutáveis das próprias coisas – compreendidas como meros ‘objetos do conhecimento’, existentes em si e por si – nem depende exclusivamente da ‘subjatividade’ – das faculdades cognitivas do humano –, mas do *acontecimento* no qual o existente humano se encontra implicado e do qual ele participa, por onde as coisas se apresentam a sua interpretação que, a cada vez, reitera a unidade de sentido das coisas (pois somente na atualização do sentido de ‘algo’ em uma apresentação situada é que ‘algo’ vem a ser). É, portanto, no âmbito da práxis – das vivências concretas – que as possibilidades de sentido se abrem à compreensão – o que se dá a cada vez, pois, a cada vez, isso pode se dar de um modo diferente, de acordo com a situação factual e contingente em que o existente humano se encontra, uma vez que aquele que compreende encontra-se implicado no sentido do que vem à fala. Assim, “compreender não é compreender melhor”, “no sentido objetivo de saber mais em virtude de conceitos mais claros”, “basta dizer que, *quando se compreende, compreende-se de um modo diferente*” (GADAMER, 1999, p. 367, grifo meu). É válido notar, ademais, que a cada compreensão acerca das coisas, amplia-se o próprio horizonte compreensivo, isto é, a autocompreensão. Assim, o humano se perfaz, concomitantemente, pela reiteração da tradição e pela instauração do futuro.

Ao salientar que o momento da aplicação vale para toda compreensão e que o existente humano se encontra em uma relação de autoimplicação concreta com o que ele descobre e interpreta, Gadamer salienta que compreender algo que provém da tradição significa compreendê-lo com relação ao presente, pois “toda atualização na compreensão pode compreender-se como uma possibilidade histórica daquilo que é compreendido” (GADAMER, 1999, p. 451-452). Dessa forma, toda compreensão supera a distância temporal e um suposto ‘sentido original’ da coisa, pois pela interpretação se pode ‘validar’ seu sentido atual no trato fático com ela (seja uma obra, um texto, um tema ou assunto de interesse, um objeto, uma concepção, um comportamento, uma atividade, etc.). Por isso, encontrar um posicionamento adequado para a compreensão de um texto por exemplo, mediante a distância temporal, deve ser encarado “como uma possibilidade positiva e

produtiva do compreender” (GADAMER, 1999, p. 367), isto é, de poder interpretar o sentido do texto a partir de novas questões que se colocam, de outras relações, que o atual momento histórico torna possível. Gadamer, desse modo, reivindica o privilégio do momento presente e único a partir do qual se compreende algo, pois nunca – nem antes, nem depois do momento em que se situa tal interpretação – tem-se a oportunidade de compreendê-lo por essa perspectiva. Assim, cada compreensão realizada pelo existente humano abre espaço para outros modos de se conceber o que está em questão e, concomitantemente, traz implicações para seu modo de viver no que diz respeito a essa questão. Interpretar um texto da tradição na situação presente, por exemplo, é projetar o ser do texto, e a compreensão que se realiza nesse processo é projetar o próprio ser a possibilidades. Desse modo, o que entra em jogo quando se compreende o outro é sempre possibilidade própria daquele que compreende. Como indica Grondin, “compreender sempre implica um elemento da autocompreensão, da autoimplicação, no sentido de ser sempre ‘minha’ possibilidade” (2002, p. 37-38).

Portanto, enquanto ser histórico, o existente humano é, em suas vivências, constantemente solicitado como uma espécie de interlocutor que deve cooperar na instauração e na reiteração da unidade de sentido das coisas a que se volta. Ao interpretar a tradição e projetar horizontes, ele pode gerar novos sentidos, novas relações e significados. De modo que a vida se releva como um ato de inserção ativa no movimento histórico de reiteração dos humanos em comunidade, uma relação de *cooperação dialógica*. Viver é, pois, a realização de um ato que solicita cada indivíduo como agente interativo nessa cooperação comunicativa e, por conseguinte, como instaurador da própria humanidade que, a cada vez, é projetada comunitariamente, nos diversos âmbitos humanos.

Com a hermenêutica filosófica, Gadamer mostra que somente no confronto dialógico-interpretativo com a tradição se mantém o que é digno de ser preservado, ao passo em que ela também é transformada, e que somente consciente da própria historicidade se compreende a participação na constituição da história do mundo – pois “encontramos sempre em tradições” não por uma inserção objetiva, já que não se trata de “um comportamento objetivador”, mas sempre de “algo próprio” (GADAMER, 1999, p. 350). De modo que o conceito gadameriano de consciência histórica não se trata de uma subjetividade que se constitui subjetivamente, mas de um modo de ser que se constitui pela e na história, pela e na linguagem, âmbitos da existência não subjetivos. Assim, a consciência, no horizonte da hermenêutica, não é mais compreendida enquanto o ‘eu puro’ ou ‘eu transcendental’ (de Descartes, Kant ou

Husserl), nem pode ser reduzida ao naturalismo (subsumindo-a ao corpo, à animalidade, ao biológico, etc.), pois a consciência é efeito da história e não o que a desencadeia; é produto histórico e não causa ou princípio, embora ela também seja partícipe – e essa é uma questão fundamental à tese que aqui se apresenta. É válido salientar, portanto, que o conceito de ‘consciência histórica’ não consiste em uma recaída na dimensão da subjetividade que Heidegger havia superado com sua ontologia, pois a intenção de Gadamer se mantém “na direção de questionamento do Heidegger tardio” (GADAMER, 2002, p. 18) – embora ele afirme que a desenvolve de uma outra maneira, de modo que não lhe compete decidir se o caminho que seguiu pode ou não alcançar os desafios do pensamento heideggeriano (o que não cabe aqui investigar). Frente a isso, o importante é ter claro que a consciência histórica “é mais *ser* que consciência”²⁸ (GADAMER, 2002, p. 19, grifo meu).

Falar em constituição histórico-ontológica do existente humano não significa, portanto, dizer que esse ente seja completamente determinado por sua cultura histórica, mas que ele sofre efeitos histórico-culturais na constituição de si, ao mesmo tempo em que atua na própria história, enquanto um possível agente de mudança. Mas o que muda, muda concretamente, pois o existente humano se encontra atado materialmente em sua situação histórico-hermenêutica, inclusive na possibilidade de subverter a própria ‘natureza’²⁹; uma vez que não é um destino natural (biológico, fisiológico, psicológico) que leva o humano a ser o que ele é, mas um conjunto de condições materiais e simbólicas que se perfazem historicamente. Nesse sentido, compreende-se a autoconstituição do humano através de uma potência criativa, produtora de sentido, que lhe é própria e, com isso, a abertura a possibilidades de novas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Tal potência criativa projeta-se pela e na interpretação, porém, é válido notar que a interpretação não ocorre meramente como uma atividade no curso da vida, pois *a interpretação é um modo próprio de ser do existente humano*. “Assim, nós interpretamos pela própria energia de nossa vida, o que significa ‘*projetando*’ em e *através* de nossos desejos, vontades, esperanças, expectativas, assim como em nossa *experiência de vida*; e este processo culmina em sua expressão pelo sentido do discurso”

²⁸ Assim, quando Gadamer fala de consciência histórica não se trata de uma consciência subjetiva, mas de um modo de ser do existente humano, como foi visto.

²⁹ Seu corpo, seu gênero, seu meio, seu modo de vida, através de artifícios como medicamentos e experimentações genéticas, artefatos tecnológicos, etc.

(GADAMER apud GRONDIN, 2002, p. 50). A interpretação pode ser dita, portanto, como o processo da vida humana como um todo.

Por fim, é importante perceber que a reabilitação dos preconceitos em suas possibilidades produtivas, feita por Gadamer, encontra, até certo ponto, seu fundamento em Heidegger. No entanto, “Heidegger só se interessa pela problemática da hermenêutica histórica e da crítica histórica com a finalidade ontológica de desenvolver, a partir delas, a estrutura prévia da compreensão”; Gadamer persegue, “ao contrário, a questão de como, uma vez tendo liberado a ciência das inibições ontológicas do conceito de verdade objetiva”, “a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão” (GADAMER, 1999, p. 331). Nesse sentido, o intuito de Gadamer ao retomar a explicitação heideggeriana, reconhecendo o “caráter preconceituoso de toda compreensão”, é “levar o problema hermenêutico à sua concreta agudeza e dimensão” (GADAMER, 1999, p. 337). O propósito de Gadamer, com isso, “não está de modo algum em assegurar-se frente à tradição, que faz ouvir sua voz a partir do texto, mas, ao contrário, trata-se de manter afastado tudo o que possa dificultar alguém de compreendê-la *a partir da própria coisa em questão*” (1999, p. 336, grifo meu).

Dessa forma, uma compreensão guiada por uma interpretação adequada da própria coisa busca proteger-se, em certa medida, de intuições arbitrárias e da estreiteza de pensamentos dados por hábitos não investigados, os quais são, muitas vezes, imperceptíveis (GADAMER, 1999). O saber próprio à hermenêutica consiste, assim, no entendimento alcançado ao deixar-se levar pela própria coisa a fim de compreendê-la tal como ela se apresenta em uma situação concreta, pela disposição de abertura ao que se manifesta, com consciência histórica (isto é, com consciência dos limites de toda compreensão). A hermenêutica se revela, portanto, uma atividade própria à razão prática, que se configura, a cada vez, enquanto abertura para uma nova experiência interpretativa – o que se realiza pelo diálogo com a tradição e com os outros existentes humanos.

4. O diálogo frente às pretensões da ‘razão moderna’

Indicou-se, no tópico anterior, que o problema hermenêutico e ontológico explorado por Gadamer já se encontra, de alguma forma, em Heidegger, o que compete ao desvelamento de um modo de ser do existente humano enquanto *compreensão*. A esse respeito, Gadamer afirma: “Eu tomei como meu próprio ponto de partida a crítica ao idealismo e ao método na era dominada pela epistemologia. Em minha crítica, segui Heidegger na ascensão do conceito de compreensão ao *status* do *existencial* – isto é, a uma categoria de determinação fundamental da existência humana” (2007, p. 158-159). Como é sabido, Heidegger se preocupou em mostrar, de modo genuíno, o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser, e Gadamer compartilha de tal pressuposto fundamental. Compreender, para Gadamer, é sempre um processo que se dá no entremeio entre passado e presente, projetando o existente humano; um processo que abarca num único horizonte a tradição e a situação na qual se encontra aquele que compreende, na tensão que se dá entre sua pertença a tradição e o que foi dito (a fala da tradição na objetividade de sua distância). Dessa forma, uma das tarefas hermenêuticas indicadas por ele “consiste em não dissimular essa tensão em uma assimilação ingênua, mas em desenvolvê-la conscientemente” (GADAMER, 1999, p. 377), desvinculando-se, assim, do domínio do pensamento moderno, o qual se funda, de modo elementar, na dicotomia sujeito/objeto. Por isso, antes de tratarmos da crítica gadameriana, situando a hermenêutica frente às pretensões modernas, é válida uma breve digressão conceitual acerca da atividade científica tal como era concebida em seu tempo.

Gadamer reconhece que foi com a culminância do pensamento moderno, através de Descartes, que a subjetividade se tornou preeminente. Dessa forma, o que se apresenta e se opõe ao sujeito passa a ser denominado objeto, de modo que o ente só poderá ser considerado *ser* se concebido como objeto³⁰. A *representação* é tomada enquanto

³⁰ Aqui, é válida a ressalva de distinção entre a noção de substância enquanto entidade, no sentido aristotélico, e enquanto objetividade, a qual se insere na modernidade após Descartes. Enquanto entidade, a substância caracteriza-se por sua identidade (unidade e individualidade) que é unificadora de propriedades. Com isso, Aristóteles tem a pretensão de sustentar sua independência. Enquanto objeto, a substância é um conceito relativo, pois ela é sempre objeto para um sujeito (ser é ser para a consciência). Porém, nesse sentido, ela pode ser objeto de discussão ou pensamento e não ser propriamente uma entidade, o que não implica, necessariamente, em uma ontologia – como no caso de Kant que só trata de objetos do juízo, abstendo-se da questão do ser, o qual seria incognoscível. Em

modo hegemônico de o sujeito dispor e fixar diante de si isto que está aí dado – o objeto. Com isto, temos o estabelecimento do que Heidegger denominou nos *Seminários de Zollikon* de ‘modificação da presença das coisas’. Segundo ele, compreender a presença enquanto representação, significa que “a presença não é mais tomada como o que é dado a partir de si mesma, mas como aquilo que se contrapõe ao sujeito pensante, como é ob-jezado para dentro de mim” (2001, 129-126). O processo de objetificação consiste, portanto, “em fazer de qualquer coisa objeto, subordinar o advento da totalidade dos entes ao domínio objetivo. Isto significa: nada pode advir, vir à luz (*aufweisen*) que não seja determinado como tal” (HEIDEGGER, 1982, p.46).

Conceber o mundo objetivamente a partir de representações da realidade pressupõe, portanto, que o conhecimento se forma a partir de uma constituição natural, essencial e universal ao humano: a razão (‘abstrata’ ou ‘teórica’). Logo, toda materialidade factual, histórica e contingente da experiência humana é rechaçada para a obtenção do conhecimento objetivo. Toma-se, assim, a configuração dicotômica sujeito/objeto enquanto fundamento de toda relação com o real. Nesse sentido, o sujeito, senhor de sua racionalidade, é capaz de nivelar e explorar tudo a que ele se contrapõe, forçando tudo o que existe a responder a partir do domínio de sua representação. O cientista moderno assume, com isso, a tarefa de investigar, julgar e intervir sobre o que já se encontra predeterminado enquanto realidade – o domínio dos objetos – sem perceber o seu caráter dado.

A representação, contudo, não é uma mera apreensão do que se apresenta, do que está aí, a coisa mesma. Trata-se, antes, de um procedimento, de uma investigação em um setor assegurado. Desse modo, o ente é entendido a partir das ‘regras de apreensão clara e objetiva’ – o método – que governam o modo como o sujeito deve apreender ‘algo’ clara e distintamente, ou seja, de modo verdadeiro e universalmente válido – assim como explicitado por Descartes (e, posteriormente, pelas diversas teorias metodológicas). Os problemas que podem surgir nesse domínio se encontram unicamente na ordem do conhecimento positivo do que assim se configura, nunca com relação à constituição desta configuração, uma vez que, ao proceder metodologicamente, qualquer pessoa, em qualquer situação ou contexto histórico, obterá, sempre, o mesmo resultado objetivo em tal procedimento. Isso, entretanto, não quer dizer que a ciência não tenha suas revoluções internas. A ciência pode

todo caso, o importante é perceber que tanto Aristóteles quanto Descartes supõem ser impossível pensar ser e existir sem pressupor uma entidade individual com identidade essencialmente bem definida.

entrar em crise com relação à competência de seus métodos³¹, mas, em geral, essas crises dizem respeito aos modos determinados de apreensão dos objetos de interesse, muitas vezes mediante o aparecimento de fenômenos que escapam aos procedimentos instituídos, o que lhe impõe reformulações. Entretanto, por maior que seja a crise concernente a um âmbito do conhecimento científico, é importante notar que esta não assola o que está pressuposto: a constituição da realidade como objetividade e sua disponibilidade enquanto tal à subjetividade. As crises que atingem as ciências dizem respeito aos procedimentos e verificações, contudo, a certeza da existência prévia de objetos não é posta em questão.

Nota-se, com isso, que a atividade científica se ergueu sobre esse solo metafísico cartesiano, constituído historicamente, especializando-se a partir do pré-domínio inabalável da objetividade. Por isso, em *Verdade e Método*, Gadamer faz uma crítica à ‘razão’ moderna e suas pretensões de verdade, colocando em questão o próprio fundamento do método ao explicitar o caráter interpretativo de todo pretensão conhecimento³². Mais adiante, ele retoma a distinção aristotélica das racionalidades e opera uma transformação³³, afirmando que a razão prática e a razão teórica não são domínios distintos do saber, pois ambas se encontram implicadas em uma relação de co-dependência. Com isso, ele torna explícito como a compreensão que guia a ação do conhecimento científico (e, portanto, teórico) depende do domínio da *práxis*, reconhecendo, assim, “que o saber da razão teórica não pode reclamar nenhum tipo de superioridade sobre a autonomia prática da racionalidade”, já que ambas se encontram subordinadas a certas condições práticas (2002, p. 378).

Dessa forma, Gadamer nega que o ‘ideal’ método científico de Descartes seja capaz de colocar à disposição, como temas de investigação, todos os problemas do conhecimento humano (como os pressupostos que orientam o próprio desenvolvimento da ciência), embora ele admita sua relevância, e inegável competência, quanto a determinados objetivos alcançados nas diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento humano. Assim, a posição de Gadamer “não implica uma recusa *in toto* do método, mas uma crítica à concepção que julga que o método garante a verdade – sendo esta concebida como a certeza resultante do método científico” (WU, 2012, p. 227). O que Gadamer mostra com sua crítica é que a pretensão do pensamento científico de tomar a realidade como já configurada na dicotomia sujeito/objeto tem uma validade limitada,

³¹ Como mostra T. Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*.

³² Ao tecer suas críticas ao Iluminismo, entre outras passagens, em “O círculo hermenêutico e o problema dos preconceitos”.

³³ Em “A atualidade hermenêutica de Aristóteles”.

inclusive para a própria fundamentação de dito proceder e, em especial, para o modo de proceder das ciências humanas, as quais não podem ignorar o caráter histórico e o engajamento com a vida prática em que suas próprias formulações se estruturam. Pois, quando a vida prática é deixada de lado, devido a presunção de certeza de sua autonomia e ‘liberdade’ teórica, a ciência acaba tendo um “emprego arbitrário – justamente porque ela não consegue decidir sobre seu emprego a partir da própria consciência científica” (GADAMER, 2009, p. 335), já que sua aplicação depende dos projetos e necessidades humanos que se estruturam no mundo da vida cotidiana, de uma razão prática operante em âmbito social, a qual é, muitas vezes, ignorada pela ciência³⁴.

Assim, o princípio dicotômico, ideal da ciência, que pressupõe uma cisão entre o sujeito humano e seu objeto de investigação – e, por conseguinte, entre teoria e prática – implicou em uma absolutização da consciência científica, instrumentalizando-a a ponto de ela “poder fazer o que se pode” uma vez que obtenha ‘resultados’, colocando-a em uma “situação de discrepância entre aquilo que se pode fazer e o saber em torno daquilo que se deve ou quer fazer” – o que, ao invés de “abrir um horizonte de progresso e futuro” para a vida humana, trouxe a “questão temerária [...] de saber se esse progresso é ou pode se tornar realmente um progresso para o fomento da humanidade” ou se a arruinará (GADAMER, 2009, p. 335). Dito de outra forma, a grande questão em jogo é se a ciência conseguirá “banir os perigos que ela mesma provocou, transformando em objeto de sua preocupação e de seu saber futuro” o que “ainda não se fez presente” (GADAMER, 2009, p. 336). Pois o que se encontra agora em jogo (mediante a catástrofe ambiental e a miséria social) compete ao saber próprio de uma razão prática – que se encontra aquém e além da perspectiva metodológica e objetiva – da qual a ciência se isenta.

Nesse contexto, é importante notar como os ideais pressupostos pela consciência científica radicalizada implicaram no rompimento do ‘sujeito’ com relação a tudo que ultrapassa a suposta ‘interioridade’, ou seja, tudo o que compõe o ‘mundo exterior’, inclusive a tradição e a comunidade às quais ele se encontra vinculado, uma vez que o procedimento metodológico, enquanto experiência subjetiva do que se

³⁴ Por exemplo, quando o desenvolvimento de agrotóxicos e transgênicos é incentivado e financiado pelo Estado e/ou grandes corporações com o objetivo de produzir alimentos, proporcionando maior lucro para os investidores no setor em detrimento do meio-ambiente e da saúde dos animais humanos e não humanos, o que ocorre em confronto com os interesses da comunidade que se engaja para a suspensão da produção e uso desses biocidas.

dispõe objetivamente, só abarca o que pode se configurar enquanto ‘experiência imediata’, ao domínio do sujeito – o que tem como consequência a negação do vínculo entre ‘história individual’ e ‘história da comunidade’, entre o ‘presente’ e o ‘passado herdado’, e, com isso, a segmentação cada vez maior da vida humana como um todo, induzindo as pessoas a pensarem de forma isolada o que é *uno* e as afastando da consciência de sua própria historicidade. Desse modo, as sociedades contemporâneas estão rompendo com a possibilidade de um futuro compartilhado, o futuro com o qual os existentes humanos se encontrariam engajados.

Diante disso, Gadamer, em *Hermenêutica em retrospectiva*³⁵, salienta que mesmo quando o método é útil e necessário em determinado âmbito de investigação ou produção, o cientista não deve se esquecer de, sempre que possível, pôr novamente em questão as motivações que tornam determinado procedimento relevante para que este não fique à serviço de um desenvolvimento exacerbado da técnica, da tecnologia, da rentabilidade econômica, do controle sobre os indivíduos, etc., em detrimento da vida, do desenvolvimento humano em âmbito ambiental, social e político. Pois, contrapor conceitos como os de ‘razão abstrata’ e ‘vida prática’, ou ‘subjetividade’ e ‘realidade objetiva’, pressupondo que o primeiro se trata do uso da ‘racionalidade’ ou ‘consciência pura’ sem vinculação alguma com o segundo, é um procedimento meramente artificial (com objetivos bem definidos) que a consciência científica moderna radicalizou, já que a racionalidade mesma se configura na e pela práxis e que todo procedimento científico ergue-se a partir desse solo fundamental.

Assim, Gadamer não se volta contra a ciência e sua aplicação – a técnica – mas contra essa “consciência científica exacerbada” que nega a atuação da tradição (sua autoridade e preconceitos historicamente formados) na compreensão humana e seus projetos, a qual deforma também o próprio conceito de ‘racionalidade’, já que a própria razão depende “de um saber que não é a ciência”, que não é teórico, mas que se encontra na “práxis da vida humana” (GADAMER, 2002, p. 293). Por isso, ao notar que a consciência científica-instrumental se impôs em todos os âmbitos da vida, Gadamer provoca, mediante tais críticas, o pensamento acerca da responsabilidade ética implicada em toda conduta, visando recuperar o verdadeiro sentido da práxis – das ações humanas vinculadas à racionalidade – a fim de superar a ‘desrazão’ imperante sob o pretexto de ‘racionalização científica’ do mundo e da vida. Para isso, ele diz que é preciso reconhecer que a promoção desse ideal de ‘razão

³⁵ No texto intitulado “Mundo sem história”.

científica moderna', neutra e separada do mundo, perdeu de vista seu sentido originário, a saber, o de proporcionar uma vida melhor para a humanidade (GADAMER, 2009). Entretanto, desenvolver-se em prol do 'bem comunitário'³⁶, conceito que se encontra em constante transformação (dado o movimento histórico), depende de que a ciência reconheça as tradições como solo de experiências comuns a partir das quais é possível dialogar e projetar toda mudança desejada – onde a tradição do conhecimento científico entra em jogo. Gadamer aposta, assim, em uma razão prática fundada na *práxis dialógica*, ou seja, em uma racionalidade que se pautar no que é 'primordial' para a sociedade através do estabelecimento de uma solidariedade ética responsável perante as implicações de seus projetos na vida concreta das pessoas e para o futuro da história humana; de modo que cada singularidade e perspectiva, que corresponda a essa consciência solidária, encontre espaço para ser em diálogo. A consequência da proposta gadameriana, portanto, não abarca somente uma mudança de atitude na comunidade científica; pois o estabelecimento de uma ética do respeito à diferença, à pluralidade existencial, a partir da abertura dialógica ao outro, inclui toda a comunidade humana e os diferentes âmbitos de seu desenvolvimento.

Gadamer, dessa forma, recorre ao âmbito da *práxis* ao reconhecer o 'temor' já há muito antecipado acerca da atuação da ciência (como fez Heidegger³⁷), visando inserir a própria 'consciência científica' no diálogo comunitário a partir da explicitação da vinculação fundamental entre o humano e o mundo. O filósofo alemão, no entanto, sabe da dificuldade de uma mudança de comportamento no interior da própria comunidade científica a ponto de despertar uma consciência histórica vinculada à razão prática que oriente seu desenvolvimento. Com suas críticas ele visa precaver-se de que, pelo menos, no âmbito das questões concernentes à vida – como as que dizem respeito aos objetos de pesquisa nas 'ciências

³⁶ A expressão 'bem comunitário' não deve ser entendida no sentido de que existe um modelo ideal do que seja 'bom' ou uma 'vida boa' que a sociedade deve perseguir ou se enquadrar. Essa expressão se refere à vida almejada por cada existente humano, cada singularidade, de acordo com suas preferências, desde que não cause mal ou tenha como custo os direitos de outrem. É preciso que fique claro que, no horizonte aqui traçado, não se pode tomar um padrão imposto de 'vida boa' ou um paradigma histórico-cultural do que seja 'bom' como regra, mas compreender que a realização do 'bem comunitário' depende da cooperação de todos em uma comunidade em prol da solução de conflitos, de modo que cada existente humano tenha a possibilidade de atuar em busca de uma vida melhor (vinculado ao seu meio e os demais seres com quem convive).

³⁷ Em *A questão da técnica*.

humanas' e aos pressupostos que orientam o desenvolvimento da ciência como um todo – as pessoas não pretendam, enquanto fim último, investigar de forma progressiva algo supostamente separado delas mesmas, dotado de leis próprias e independentes para, assim, submetê-lo ao seu domínio técnico-instrumental. O importante é que, antes da formulação de regras sociais (da instituição de princípios morais ou leis políticas), da teorização abstrata acerca do 'bem comunitário', acerca de uma 'educação ideal' e da projeção de um *telos* próprio à vida humana, não se ignore o mundo da vida prática e seu caráter histórico, onde tais ordenações se fundamentam e vão se transformando. Pois, toda fundamentação teórica ou sistema de pensamento não pode negligenciar a base em que toda reflexão e ação se dão, em especial quando determinado saber tem por 'objeto' o próprio existente humano.

Nesse horizonte de pensamento, Gadamer explicita, em *Verdade e Método II*³⁸, a ilusória contradição entre a tradição, concebida no sentido de um 'objeto histórico', e a apropriação reflexiva da mesma, a qual fora imposta pelo pensamento moderno objetivista que, segundo ele, acabou por deformar o próprio conceito de racionalidade. Pois o conceito moderno de 'racionalidade' compreende uma razão operante a-historicamente e completamente desvinculada do mundo da vida, da situação factual e histórica em que a subjetividade se constitui. Com a hermenêutica filosófica ele sustenta que qualquer pessoa que se ponha a refletir sobre determinado assunto ou questão, em qualquer âmbito do conhecimento (inclusive, portanto, nas chamadas 'ciências exatas') não consegue evadir-se do contexto histórico e sua efetividade na situação hermenêutica em que se encontra, uma vez que sua compreensão (seus juízos prévios advindos da experiência, seus preconceitos históricos, suas expectativas, interesses e projetos) sempre está implicada nessa reflexão, por mais objetiva que pretenda ser. Dessa forma, a racionalidade humana se revela enquanto efeito das experiências concretas e da efetividade da história – e não mais enquanto uma essência atemporal do humano, isto é, enquanto condição que o pré-determina absolutamente.

O conceito de *racionalidade hermenêutica* se mostra, assim, de grande relevância, pois, a partir dela, ao mesmo tempo em que se busca salientar a ingenuidade de se conceber uma 'consciência pura', livre de toda materialidade – pela impossibilidade da abstenção de preconceitos e da abstração da situação concreta em que o sujeito se situa –, torna-se explícito os limites do entendimento e a finitude humana, de modo a descreditar toda concepção que vise projetar uma 'verdade' que funde um

³⁸ Em "Retórica, hermenêutica e crítica da ideologia – Comentários metacríticos a *Verdade e método I*".

sentido único para o ‘espírito humano’ e a ‘história universal’ (como pretendia Hegel³⁹) – o que revela não somente como o *ser* pode ser interpretado e se perfazer no tempo, mas também como a compreensão, enquanto abertura a possibilidades de interpretação, é o próprio *ser*⁴⁰. Nessa acepção, a racionalidade humana é compreendida enquanto um modo de ser que se fez em sua história autorreferida, perfazendo-se entre a experiência histórica e sua transposição especulativa, a cada vez. Ou seja, a racionalidade hermenêutica constitui-se ontologicamente mediante uma consciência histórica, dialógica e prática que, a cada vez (a cada experiência e compreensão vividas), projeta-se a possibilidades, perfazendo-se no tempo (sem que recaia em um ‘tipo’ de entidade metafísica dada essencialmente *a priori*). Nesse sentido, o conceito de ‘humanidade’ deixa de se configurar por categorias rígidas, que subscrevem uma definição limitante e determinista universalizante, e passa a ser entendido enquanto uma ‘representação complexa’ de singularidades ‘inacabada’ (ou em aberto).

Assim, a finitude do ser humano adquire uma posição decisiva ante a tarefa infinita do saber e da autocompreensão, característica à racionalidade hermenêutica: a renúncia à tentação dogmática apegada a todo suposto saber. Pois embora a condição histórico-linguística humana seja universalmente determinante em toda compreensão projetada, no sentido ou verdade constituídos e hermenêuticamente situados, cada compreensão, em si mesma, permanece *sempre contingente e nunca válida universalmente*. “Por isso, é nas condições de nossa existência finita que devemos buscar o fundamento do que é possível querer, desejar e realizar com nossa própria ação” (GADAMER, 2002, p. 376).

Com isso, surge a questão de se a razão teórica-instrumental e o método científico podem continuar existindo como referenciais teóricos últimos para a compreensão da realidade e para a obtenção de verdades que orientem a vida humana (especialmente no âmbito das humanidades). Se se aceita a problematização apresentada por Gadamer a resposta é negativa. Há de se reconhecer que todo ‘conhecimento’ se apresenta como decorrência da atividade de um sujeito historicamente situado, de modo a produzir um novo paradigma para lidar com as questões próprias ao mundo da vida e seu constructo histórico, a tradição – como as questões que tangem o âmbito da educação e da filosofia – a fim de se alcançar novos saberes que se mostrem verdadeiros (isto é, significativos acerca das vivências e projetos humanos) e que, ao mesmo tempo, fomentem um horizonte produtivo para a humanidade e o mundo

³⁹ Em a *Fenomenologia do espírito*.

⁴⁰ Como afirma Milovic em *Comunidade da diferença*.

(pensados agora em sua unidade). O novo paradigma que essa tese apresenta é, justamente, o paradigma hermenêutico, o qual se lança desde a assunção de que a racionalidade humana alcança uma compreensão historicamente válida mediante a produtividade do tempo, de modo a aceitar que intérpretes posteriores compreendam a tradição de uma forma diferente, transformando-a e projetando-se rumo a novas possibilidades de compreensão, ao passo em que continuam pertencendo (eles mesmos) ao 'ser histórico'.

5. Racionalidade hermenêutica - linguagem, sentido e verdade

A compreensão imediata de representações ou conteúdos de sentido objetificados por um ‘sujeito’ não é a base da racionalidade hermenêutica, mas a inserção total do humano no acontecer mediado pela tradição que vem sendo produzida desde o tempo imemorial. Desse modo, os projetos de uma ciência pura e universalmente válida, passível de dominação, e de uma metafísica ou de uma filosofia do ‘espírito’ humano são abandonados. Em seu lugar, a racionalidade hermenêutica se insere na situação do mundo *atualmente* válida, pertencente ao diálogo que ‘nós mesmos somos’, deixando com que *a coisa mesma*⁴¹ venha a fala, apresente-se. A racionalidade operante desde a hermenêutica surge da práxis e volta-se à práxis enquanto uma forma de conscientização do caráter interpretativo pressuposto em toda reflexão. A hermenêutica filosófica, portanto, “não é ela própria a arte do compreender, mas a sua teoria” (GADAMER, 2002, p. 34) e, “enquanto filosofia, filosofia prática” (GADAMER, 1983, p. 76).

Assim, se com os modernos aprendemos que as coisas se mostram através de um sujeito cognoscente e que estas devem ser dominadas e administradas racionalmente – o que parte de uma pretensão objetificadora que não pode se sustentar enquanto única válida; com a hermenêutica filosófica somos abertos à compreensão de que “chegamos tarde demais à história, à linguagem, à filosofia” e que, por isso, partimos sempre de uma compreensão prévia das coisas que nos é dada, a qual não dominamos, e que “a relatividade do nosso estar e ser aí num tempo e espaço determinados” com relação ao projeto que cada um de nós é, nos direciona a um saber para compreendermos como nos situar melhor como seres humanos, apropriando-nos de nosso próprio ser (ROHDEN, 2005, p. 258) – e não a um suposto saber objetivo e absoluto, encontrado via o progresso histórico movido pela razão, por exemplo.

Com o passar do tempo, as novas compreensões que se apresentam, ilimitadas em suas possibilidades de interpretação, concretizam-se não no sentido de um progresso, como se princípios universais estivessem sendo descobertos, possibilitando ao humano o domínio do mundo ou, como acreditava Hegel, o alcance de uma suposta

⁴¹ A ‘coisa mesma’ não tem o sentido de objeto de uma investigação predicativa ou do uso cotidiano; a palavra ‘coisa’, para Gadamer, significa aquilo a que se volta nosso foco e interesse, o que está em questão, que promove e move o pensar. A ‘coisa mesma’ é o que está em causa, a qual vai, por si mesma, fazendo ver o que se mostra à interpretação, o fenômeno. E, aqui, nota-se a herança fenomenológica heideggeriana presente na filosofia de Gadamer.

razão absoluta via ‘teses’ e ‘antíteses’ que levassem a ‘sínteses’ mais verdadeiras. Antes, a pluralidade e a multiplicidade das compreensões que, a cada vez, vêm à fala mediante às coisas mesmas (tal como elas se apresentam em uma situação concreta), alimentam-se⁴², através dos diálogos levados a cabo historicamente, e revelam uma *rede efetiva complexa* – uma espécie de ‘trama’ não linear, não progressiva, sem enredo, que, entretanto, produz sentido a cada vez em que se abre a uma nova interpretação. A este respeito, diz Gadamer:

O fato de que no curso dessa práxis interpretativa surjam antíteses dialéticas não representa nenhuma garantia para a aproximação a sínteses mais verdadeiras. [...] devemos ver o ‘resultado’ do processo interpretativo não tanto no progresso, que sempre se dá em aspectos parciais, mas antes num desempenho contrário ao declínio e à decadência do saber: a revitalização da linguagem e a recuperação do sentido atribuído a alguém através da tradição. Isso representa um relativismo perigoso apenas a partir do parâmetro de um saber absoluto, que não é nosso (GADAMER, 2002, p. 305).

Gadamer critica, assim, a ideia hegeliana de um progresso da razão na história rumo a um suposto ‘saber absoluto’, a qual equivale a um ideal que encobre a infinitude das possibilidades históricas. Ademais, com Gadamer, aprende-se que a experiência da história não é a experiência da ‘razão’ e que “foi só pelo olhar penerizante da filosofia do saber absoluto que se pôde pretender conceber ‘razão’ na história” (GADAMER, 2002, p. 308, grifo meu). Com isso, a racionalidade hermenêutica opera desde a experiência hermenêutica histórica, direcionando o intérprete a compreender “sempre de novo os fragmentos de sentido da história, que se limitam e se quebram na escura contingência dos fatos e sobretudo no crepúsculo onde se encontra mergulhado o futuro para toda consciência presente” (GADAMER, 2002, p. 308) – interpretações existencialmente condicionadas e a serviço da práxis concreta e singular da existência.

O que Gadamer realmente mostra com a hermenêutica filosófica – e que sustenta a mudança de paradigma que aqui se propõe com a racionalidade hermenêutica – é que a reflexão hermenêutica não deve o fundamento de seu ‘conteúdo’ tematizado à ‘onipotência da razão’, como pensava Descartes e Hegel, mas ao compromisso histórico-existencial do

⁴² Refutando, complementando, contrapondo ou justificando umas às outras.

sujeito da compreensão, o que quer dizer: a mediação da consciência histórica pela experiência da coisa, tal como ela se apresenta em uma situação particular, desde a práxis interpretativa singular da existência. Com isso, cabe salientar que a filosofia hermenêutica de Gadamer (ou qualquer proceder consciente da historicidade do ser), em suas pretensões de verdade, de nenhum modo fica diminuída pelo fato de que a dita consciência não seja capaz, por si só, de arrancar do mundo alguma significatividade substancial, universalmente válida (tal como a pretensão de objetividade das ciências que se supõem ‘puras’ ou ‘exatas’), uma vez que esta é devida à identificação com o lugar de implicação da existência histórica – o que não só desmascara os falsos pressupostos do método, indicando seus limites, ao passo que torna explícita a mediação histórica da pretensa consciência ‘pura’, mas também amplia o escopo do trabalho filosófico.

Com efeito, a filosofia, a partir da hermenêutica, revela-se uma parte e, mais ainda, uma condição positiva da abertura dialética e substancial do sentido da história enquanto diálogo contínuo, não recaindo, assim, no ideal de representar uma ciência universalmente válida, mas orientando-se na possibilidade de ser uma interpretação atualmente válida, situada no lugar onde ocupa o intérprete. A pertença do intérprete ao seu objeto de fala, desde a consciência de sua situação histórico-hermenêutica, obtém, assim, um sentido que pode ser explicitado concretamente. “Demonstrar esse sentido”, a cada vez, “é a tarefa hermenêutica” (GADAMER, 1999, p. 329). Essa tarefa interpretativa, que interpela o existente humano, “se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição” – “*o verdadeiro topos [lugar] da hermenêutica*” (GADAMER, 1999, p. 365). Dessa forma, a hermenêutica em seu caráter dialógico permanece como garantia de sempre, que possível e necessário, desdogmatizar a interpretação substancial do mundo, resultante do compromisso prático, uma vez que o traço fundamental do diálogo é sua impossibilidade de determinação final.

Com isso, a racionalidade hermenêutica só se constitui para o existente humano na medida em que ele tematiza o que se apresenta na facticidade de sua situação hermenêutica, mediante outras formas do que o método objetivo, de modo a constituir, de forma mediada, o sentido que se supõe imediatamente compreensível. A compreensão que se abre aqui, no espaço de mediação dialética dos conteúdos históricos, dá-se através da relação dialógica entre ‘consciência’ e ‘alteridade’ (ou, dito de outra forma, entre familiaridade e estranheza) – mediação que se realiza de modo não universal, sendo, sempre, contingente, uma vez que se encontra

atada à situação hermenêutica concreta em que o existente humano se encontra (e, por isso, contida na base da problemática da razão prática e de toda compreensão histórica).

Não se pode, com isso, avaliar o paradigma que se apresenta com a hermenêutica filosófica a partir dos pressupostos de outros paradigmas; mas buscar compreender, com consciência histórica, as implicações e o alcance de novos saberes, vinculados à existência fática, que se constituem em seu potencial próprio (como no âmbito das artes, dos estudos históricos, sociais e filosóficos).

Nesse sentido, a racionalidade operante desde a consciência histórica compreende que as condições que constituem a situação histórico-hermenêutica em que alguém se encontra, ao invés de configurarem um obstáculo para o entendimento da verdade (ou mero conservadorismo ao legitimar preconceitos históricos), são o único veículo para ela. Pois “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 1999, p. 467). Com efeito,

a consciência histórica compreende a si mesma erroneamente, quando, para compreender, pretende descartar a única possibilidade de compreender. Na verdade, *pensar historicamente* significa *realizar a conversão que acontece aos conceitos do passado* quando procuramos pensar neles. Pensar historicamente implica sempre uma mediação entre os ditos conceitos e o próprio pensar. Querer evitar os próprios conceitos na interpretação não só é impossível como também um absurdo evidente. (GADAMER, 1999, p. 477)

Na interpretação, “aquele que quer compreender deve estar vinculado com a coisa que se expressa” ou “alcançar uma determinada conexão com a tradição a partir da qual a transmissão fala” (GADAMER, 1999, p. 365). Por outro lado, “o que incita o compreender deve ter-se feito valer já, de algum modo, em sua alteridade”, pois “a compreensão começa onde algo nos interpela”, “*a condição hermenêutica suprema*” (1999, p. 369). Desse modo, interpretar significa colocar em jogo os próprios preconceitos para, com isso, trazer à fala a opinião do outro. Assim, a própria “vida histórica da tradição consiste na sua referência a apropriações e interpretações sempre novas” (GADAMER, 1999, p. 477). Pois a verdade só se oferece dentro de cada perspectiva singular, que já a

interpreta e determina, sem nunca se identificar com nenhuma delas, mantendo-se aberta a outras interpretações. Isso significa que o mundo se apresenta ao humano de modo já interpretado e interpretável, que ele não tem um sentido subjacente a ser descoberto, mas inúmeros sentidos. “Mesmo no âmbito das ciências naturais, a fundamentação do conhecimento não pode evitar a consequência hermenêutica de que a realidade ‘dada’ é inseparável da interpretação” (GADAMER, 2002, p. 391-392).

Com isso, os conceitos de verdade e sentido podem se confundir (assim como os conceitos de sentido e ‘real’), uma vez que a fala de Gadamer se situa na unidade fundamental e, segundo ele, indissolúvel entre pensamento e fala, entre línguas e modos de ver o mundo, entre a palavra e a coisa, apesar de toda a diversidade das maneiras de falar⁴³. Diante disso, precisa-se conceber *sentido* de modo ontológico: o conceito de sentido é pragmático, material, não circunscrito ao linguístico. Dessa forma, a ‘visão de mundo’ (ou a compreensão da ‘realidade’) se encontra intimamente relacionada ao modo como ambos os conceitos se articulam na vida fática, a cada situação hermenêutica em que o existente humano se encontra. Pois a historicidade invade o domínio do sentido, de modo que ‘apreender o sentido’ de algo significa apreender o sentido de orientação em um processo, em uma ação em curso, isto é, em uma interação dialógica com o outro a fim de situar-se de modo adequado no plano da efetividade, encontrando na linguagem um ‘padrão de validade’, enquanto ponto de vista possível. Quando essa interação é bem-sucedida, adequada à práxis material, pode-se dizer que se alcançou a verdade. A verdade, válida sempre de modo provisório, trata-se, portanto, de um *sentido universal e comunitário*, no escopo de uma situação concreta, ou seja, da descoberta do *sentido comum* ao qual o ‘eu’ e o ‘outro’ pertencem e com relação ao qual é possível se entender. “O caráter de linguagem da compreensão é”, assim, “a concreção da consciência histórico efetual” (GADAMER, 1999, p. 468).

Como se pode notar, a concepção aqui sustentada vai contra a suposta tese metafísica de Gadamer, advinda da leitura da terceira parte de *Verdade e Método* sem vinculá-la às outras duas partes da obra, por onde é possível compreender que o filósofo alemão se funda na noção moderna de linguagem, tomando-a como um todo que determina as condições ontológicas transcendentais de possibilidade de sentido *a priori*. É por essa leitura que se pode inferir que a *linguisticidade* – compreendida enquanto ‘linguagem’ em sentido moderno – coincide com

⁴³ Em “O caráter de linguagem como determinação da realização hermenêutica” de *Verdade e Método I*.

o ser. A posição que aqui se apresenta é mais ampla, pois integra a terceira parte de *Verdade e Método* às duas anteriores, de modo que a linguisticidade (o caráter de linguagem da compreensão) seja compreendida enquanto submetida à historicidade e à experiência hermenêutica.

Primeiramente, concebe-se que a historicidade não é um evento linguístico (não é memória, não é narrativa) e que, embora a historicidade se apresente vinculada à linguisticidade, a experiência da historicidade e seu sentido não se dão exclusivamente – nem primariamente – através de expressões linguísticas, gramaticais. Antes, é pela experiência hermenêutica da historicidade (pelos efeitos históricos atuantes) que a linguagem e a história (narrada e lembrada) ganham sentido; uma vez que é na ação interpretativa em curso que as expressões linguísticas ganham sentido. Dito de outro modo, é pelo caráter de linguagem da compreensão que os constructos históricos, a linguagem e a tradição, têm sentido efetivo. Por isso, afirma-se, por exemplo, que um texto não tem sentido, mas que ele produz sentido; pois o texto encontra-se submetido à ação interpretativa do existente humano, o qual, por sua vez, encontra-se submetido à sua situação histórico-hermenêutica. A pretensão de verdade de um texto se revela, assim, com relação à orientação de sentido dada pela própria efetividade histórica do que é dito no texto; de modo que a verdade hermenêutica – a verdade interpretada – se encontre na apreensão de sentido de ‘algo’, e não de um signo (o que revela uma compreensão mais ampla da hermenêutica de Gadamer perante a pressuposta pelo idealismo linguístico que concebe a linguagem enquanto um todo de possibilidades de sentido, um universal pré-determinado, ou seja, concebendo-a como anterior aos atos linguísticos e à efetividade histórica).

Assim, é relevante reforçar que apreender o sentido de algo, desde a perspectiva gadameriana, coincide com o sentido que se efetiva em uma experiência na linguagem, em uma interação dialógica com o outro – e não em uma expressão linguística (formalização fixa). Daí a possibilidade constante de interpretação e reiteração do ser, sobretudo no curso de sua autoconstituição – o que significa não somente que a história é efetiva na existência, mas que ‘nos tornamos o que somos’ mediante uma atividade que depende de um passado: de ter história e de ter a capacidade de fazer história (o que se realiza através da linguagem). Assim, no ato de existir, o humano constantemente interpreta e reitera o ‘passado’, sendo solicitado a perfazer o que ele não fez e que, de certo modo, o constitui.

Com isso, se levamos Gadamer a sério em sua afirmação de que todo conhecimento teórico depende do domínio da práxis, das ações e comportamentos humanos, a linguagem deve ser compreendida a partir dos atos linguísticos, isto é, enquanto uma atividade efetiva relacionada a experiências de sentido. Dessa forma, as capacidades de interação e cooperação comunicativas, observáveis na práxis humana, são responsáveis pelo florescimento das diferentes línguas e linguagens contingentes; de modo que a compreensão e a experiência de sentido não consistem em ‘extrair’ algo de eventos históricos mediante o uso instrumental de palavras, mas do que é produzido por eles na vida fática e no trato dialógico-interpretativo deles pela aceitação da unidade entre a palavra que se manifesta e a coisa⁴⁴. Pois, “a linguagem que vive no falar, que abarca toda a compreensão, inclusive a do intérprete de textos, está tão envolvida na realização do pensar e do interpretar que verdadeiramente nos restaria muito pouco se desconsiderássemos o conteúdo que nos transmitem as línguas e quiséssemos pensá-las somente como formas” (GADAMER, 1999, p. 485-486).

A partir dessa abordagem, entende-se que quando Gadamer fala de *linguagem*, essa se revela de dois modos: (1) enquanto *linguisticidade*, isto é, enquanto um modo humano de se comportar e de se relacionar com os outros no mundo, atuante na compreensão; e (2) enquanto *línguas e linguagens contingentes*. Enquanto *linguisticidade*, a linguagem se mostra como uma forma da experiência humana, enquanto o caráter de linguagem de toda compreensão, devido ao modo de ser temporal do existente humano que, em sua irreduzível abertura, mantém-se em permanente atividade de reiteração de si e do mundo nas relações com os outros – o que permite com que diferentes formas de linguagens surjam (tanto as formas discursivas, quanto musicais, imagéticas, gestuais, etc.). No segundo modo de compreendê-la, a linguagem se revela a partir de constructos históricos intimamente relacionados ao modo pelo qual os humanos vêm se instaurando no mundo (tal como se desenvolvem as linguagens faladas e escritas). Nesse segundo sentido, a linguagem também não pode ser reduzida à gramática ou ao léxico linguístico, mas ser compreendida em sua efetividade, em seu vir à fala.

Deste modo, Gadamer mostra que a *linguisticidade*, o caráter de linguagem presente em tudo, é o *medium* universal da comunicação humana, pois a linguagem tem sua própria historicidade, formando, junto a tradições, o sentido comunitário a partir do qual se dão as condições de

⁴⁴ Como salienta Gadamer em “O caráter de linguagem como determinação da realização hermenêutica” de *Verdade e Método I*.

possibilidade de toda compreensão. Assim, embora pareça que cada um ou cada povo tenha sua própria linguagem,

não existe, em absoluto, o problema de uma linguagem comum para todos. Existe apenas a maravilha de que, apesar de termos todos uma linguagem diferente, podemos nos compreender além dos limites dos indivíduos, dos povos, dos tempos. Essa maravilha não pode certamente ser dissociada do fato de que também as coisas, sobre que falamos, apresentam-se diante de nós como algo comum, quando falamos sobre elas. O modo de ser de uma coisa só se expressa quando falamos sobre ela. (GADAMER, 2002, p. 71)

Nesse ponto, o interesse de Gadamer está em “como, dentro de uma multiplicidade de maneiras de falar, pode se estabelecer a mesma unidade de pensar e falar, de tal modo que, a princípio, qualquer tradição escrita possa ser entendida” (GADAMER, 1999, p. 483). Nesse horizonte especulativo, ele entende o fenômeno hermenêutico enquanto unidade de compreensão e interpretação, unidade que se subordina à tradição da linguagem ao mesmo tempo que a ultrapassa, pela necessidade de sua constante atualização e reiteração ou, como diz Gadamer, ‘conversão’ (a mediação entre os conceitos da tradição e o próprio pensar), para tornar-se novamente acessível à compreensão e à interpretação, a cada situação histórica, a cada ato linguístico (GADAMER, 1999). Pois, quando se parte do caráter de linguagem da compreensão, sublinha-se “a finitude do acontecer que se dá na linguagem, onde se concretiza em cada caso a compreensão” (GADAMER, 1999, p. 614). A racionalidade hermenêutica, pela consciência histórica, faz, justamente, a mediação entre passado e presente, reconhecendo o caráter de linguagem como *medium* universal dessa mediação, pois “o que se pode compreender é linguagem. Isso quer dizer: É tal que por si mesmo se apresenta à compreensão” (GADAMER, 1999, p. 568). Entende-se, assim, “a ideia do se mostrar da própria coisa, do sentido que vem à fala, a qual aponta para uma estrutura ontológica fundamental de tudo aquilo a que a compreensão pode se voltar” (GADAMER, 1999, p. 567).

E se as coisas mesmas se apresentam ao existente humano já interpretadas (já pertencentes a uma tradição e, assim, mediante seus efeitos históricos, no *medium* da linguagem), ao se relacionar com as coisas, ao vivenciá-las, ele também as interpreta, projetando sentido e atuando, inclusive, sobre a própria língua. Entretanto, é imprescindível

salientar que “o vir à fala não significa adquirir uma segunda existência. O aspecto sob o qual algo se apresenta faz parte de seu próprio ser”; em tudo o que a linguagem apresenta está uma unidade entre *ser em si* e *representar-se*, ou seja, o que vem à fala é algo diferente da palavra falada, “mas a palavra só é palavra em virtude do que nela vem à fala”, submetendo-se ao que é dito, ao passo que “recebe na palavra sua própria determinação” (GADAMER, 1999, p. 568). A interpretação tem, assim, um caráter universal que não é derivado da subjetividade, mas do caráter de linguagem da compreensão. Com a hermenêutica, a própria subjetividade passa a ser pensada a partir do *ser como interpretação*, do *ser em relação*, do *ser em diálogo*, encontrando também na linguagem o *medium* universal da mediação entre ‘eu’ e ‘outro’.

Com isso, a racionalidade mesma se configura como interpretação – pressuposto básico da noção de racionalidade hermenêutica – e o sentido, imanente a uma interpretação dialógica, é um conceito ontológico (mais do que semântico). Nesse contexto, fala-se aqui em *verdade hermenêutica*, a qual é inobjetivável, pois se encontra na origem do que é descoberto e se apresenta à compreensão humana, na universalidade especulativa que se desdobra em múltiplas falas, em múltiplas respostas, nas quais nunca se encontra sua expressão inteira, embora venha à fala como um todo de sentido cujo indivíduo singular é solicitado a reiterar a cada vez, a cada situação hermenêutica. A linguagem tem, assim, um papel determinante para além dos conceitos da ciência, a ponto de deixar falar aquilo que não é explícito, pois “toda fala desdobra-se na verdade, de tal modo que o que ela contém mostra-se facetado, deixa-se transmitir de maneiras diversas” (GADAMER, 2000b, p.210). O esforço interpretativo, próprio à racionalidade hermenêutica tem, portanto, a tarefa de expressar o sentido, sem ignorar suas relações multilaterais – já que todo pensamento e compreensão já se dão e se mostram na parcialidade de nossa interpretação do mundo.

A verdade, nesse horizonte, não é um discurso acabado sobre uma realidade objetiva, mas a incessante manifestação de uma origem inexaurível, isto é, a fonte da especulação – a unidade entre palavra e coisa, entre ser em si e representar-se – fundamento de todo diálogo. De modo que uma razão prática operante leva a pessoa a dar-se conta de que só se ‘possui a verdade’ na forma de ainda dever procurá-la, já que a verdade não se deixa aprisionar em um único discurso que visa identificá-la pela absolutização de uma situação histórica, de uma leitura ou perspectiva. A única forma de conhecimento aí é a interpretação, a compreensão que, a cada vez, abre-se no e pelo diálogo com o outro. Nota-se, com isso, que não há a verdade em si, mas que a verdade é

inseparável da interpretação pessoal que lhe damos (assim como somos inseparáveis de nossa situação histórico-hermenêutica).

Por isso, o intérprete consciente de sua historicidade deve cooperar na instauração e na *reiteração da unidade de sentido* das coisas e questões a que se volta em suas experiências cotidianas – ao ler um texto, ao se voltar a realidade material e ao dialogar com os outros – de modo a perceber que a verdade, a cada vez em que é revelada na interpretação de algo, *nunca* termina de formar a unidade de um todo de sentido. Assim, ao falar da compreensão historicamente válida de um texto, coisa ou tema desde a hermenêutica filosófica, Gadamer não fala de uma compreensão definitiva, mas de um processo de compreensão em aberto, de modo a deixar com que ela possa proporcionar uma experiência que continue dando o que pensar, na possibilidade de novas interpretações surgirem. O encontro com uma grande obra, coisa ou tema se revela, dessa forma, “como um diálogo frutífero, um perguntar e responder ou um ser indagado e precisar responder – um verdadeiro diálogo junto ao qual algo veio à tona e ‘permanece’” constantemente aberto (GADAMER, 2010, p. 101), ainda que determinada tradição busque ‘cristalizar’ sua interpretação de sentido historicamente situada.

O que entendemos por verdade – revelação, desocultação das coisas – tem, portanto, sua própria temporalidade e historicidade. Em todo esforço por alcançar a verdade, descobrimos admirados que não podemos dizer a verdade sem interperação e sem resposta e assim sem o caráter comum do consenso [entendimento] obtido. (GADAMER, 2002, p. 71, grifo meu)

A pretensão de verdade acerca de ‘algo’ encontra-se, portanto, na abertura especulativa que lhe é própria, e o existente humano, mais do que falar dela como se ela fosse um dado acabado, precisa partir dela e nela encontrar a orientação para o próprio curso interpretativo. A mera identificação do pensamento com uma determinada perspectiva, no sentido da absolutização de uma situação histórica a fim de sustentar uma ‘verdade indubitável’, revela-se, assim, uma ingenuidade ou um ato de má fé que, na busca por afirmar a todo custo o sentido racional de suas asserções, é reduzido a uma ‘razão instrumental’, a partir do qual o método e o cálculo se impõem às mudanças históricas e às singularidades, visando a racionalização do mundo da vida. Com Gadamer, “partimos do fato de que na concepção da experiência humana de mundo que se dá na linguagem não se calcula ou se mede simplesmente o dado, mas vem à

fala o ente, tal como se mostra” ao humano, “como ente e como significante” (1999, p. 588). E, “assim como as coisas vêm à palavra – essas unidades de nossa experiência de mundo que se constituem por apropriação e significação –, também a tradição que chega a nós é reconduzida à linguagem, na medida em que a compreendemos e interpretamos” (GADAMER, 1999, p. 589). É aqui – e não no ideal metodológico da racionalidade que dominou a ciência moderna – que se poderá reconhecer a compreensão que se exerce enquanto um aspecto universal da própria filosofia, de modo a projetar a possibilidade de uma educação hermenêutica que proporcione a experiência da verdade no que tange à filosofia em seu acontecimento: o ato de filosofar.

6. A experiência hermenêutica e a consumação da consciência histórica

Logo no início do capítulo dedicado aos conceitos de experiência e de experiência hermenêutica, em *Verdade e Método*, Gadamer afirma que o que precisamos reter para análise da consciência da história efetual é que ela tem a estrutura da *experiência*. Gadamer, contudo, não se guia pelos modelos epistêmicos do conceito de experiência da ciência moderna, embora reconheça aí uma característica geral da experiência, que abarca a vida cotidiana; a saber, “o fato de a experiência ser válida enquanto não é refutada por uma nova experiência” (1999, p. 425). O filósofo afirma, ademais, que “a experiência só se atualiza nas observações individuais” e que “não se pode conhecê-la numa universalidade prévia” (1999, p. 427). Isso significa que a experiência permanece fundamentalmente aberta para toda e qualquer nova experiência, uma vez que é próprio da experiência depender de constante confirmação, convertendo-se, na ausência dessa confirmação, noutra experiência diferente.

Gadamer afirma ainda, criticando o conceito de experiência moderna, que quando se considera meramente “a experiência a partir de seus resultados, passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência” (1999, p. 428). Esse processo, segundo ele, “não pode ser descrito simplesmente como a formação, sem rupturas, de universalidades típicas. Essa formação se dá, antes, pelo fato de as falsas universalizações serem constantemente refutadas pela experiência” do estranho, do que ultrapassa as expectativas (1999, p. 428). Nesse sentido, as coisas tidas por ‘típicas’, às quais correspondem às nossas expectativas e as confirmam, são ‘destipificadas’ pela experiência do inesperado que *acontece*. A estranheza, essa experiência *negativa*, de acordo com Gadamer, é a “verdadeira experiência produtiva”, a qual até então não se havia dado a devida atenção e que proporciona um saber mais amplo “não somente sobre si mesmo, mas também sobre aquilo que se acreditava antes saber” (1999, p. 429), reiterando o todo da compreensão. Inspirado por Hegel, Gadamer dá o nome de *dialética* a essa estrutura da experiência. No entanto, opondo-se a Hegel e sua pretensão de superação de toda experiência – o que se alcança no saber absoluto –, Gadamer explica que a própria experiência detém uma oposição insuperável frente ao saber, pois “a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências” (1999, p. 431), realizando-se em uma dialética contínua.

Quanto a negatividade da experiência, Gadamer afirma que “a experiência pressupõe necessariamente que se frustrem muitas

expectativas, pois somente é adquirida através disso” (1999, p. 432). De acordo com ele, “é só através de instâncias negativas que se chega a uma nova experiência. Toda experiência digna desse nome teve que se livrar de algum tipo de expectativa” (1999, p. 432). A experiência se revela, assim, muito mais um ‘sofrer’, um padecer, do que um fazer. Gadamer comenta ainda que embora o objetivo dos pais de zelar pela educação dos filhos seja, muitas vezes, o de poupá-los de certas experiências, elas, em seu conjunto, não é algo que possa ser poupado a alguém; e que o fato de a experiência poder ser dolorosa ou desagradável corresponde ao próprio modo de realização da experiência.

Nesse contexto, Gadamer afirma que a pessoa experiente é aquela que não somente se tornou experimentada pelas experiências que teve, mas por ser alguém aberto à experiência. A pessoa experiente não é aquela que sabe tudo, nem a que sabe mais do que os outros. A pessoa experiente evita sempre o dogmatismo precisamente por ter feito e passado por tantas experiências, e tendo aprendido com elas, está particularmente capacitado para voltar a experimentar e, assim, aprender. “A dialética da experiência tem”, portanto, “sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER, 1999, p. 432). Com isso, Gadamer mostra que a experiência é um modo de ser próprio ao humano e que a ‘verdadeira experiência’ é a experiência da própria historicidade. A experiência é também, portanto, experiência da finitude humana. A pessoa experiente, no autêntico sentido da palavra, é aquela que tem consciência dessa limitação e mantém-se aberta para novas experiências.

O caminho gadameriano de conceituação da experiência, brevemente exposto aqui, serve como um fio condutor para a compreensão do conceito de *experiência hermenêutica*. Segundo o filósofo, além dos traços gerais da experiência indicados acima, a experiência hermenêutica também tem a ver com a tradição, pois é ela que deve chegar à experiência. “Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma” (GADAMER, 1999, p. 434). Entretanto, isso não deve ser mal interpretado como se o que chega à experiência enquanto tradição se compreendesse como a opinião de um outro, de um ‘tu’. Compreender a tradição é compreender um *conteúdo de sentido*, e não a expressão da vida de um tu⁴⁵. Nesse sentido, Gadamer

⁴⁵ Nesse ponto, Gadamer faz uma crítica à hermenêutica romântica, a qual compreendia as obras da tradição como expressões da vida dos autores; de modo que para compreender a obra, seria necessário compreender a intenção originária

afirma: “Eu tenho que deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas de reconhecer que ela tem algo a nos dizer”, o que “requer uma abertura fundamental” (1999, p. 438). A consciência histórica deixa, assim, que a tradição se converta em experiência, mantendo-se aberta à pretensão de verdade apresentada por essa. A abertura, por sua vez, é própria da experiência e tem a estrutura de pergunta. Perguntar quer dizer colocar no aberto. De fato, “para perguntar é preciso não saber, isto é, saber que não sabe” (GADAMER, 1999, p. 440).

A racionalidade hermenêutica se projeta, portanto, não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na comunidade de experiência que distingue a pessoa experimentada daquela que está presa à dogmas. “A negatividade da experiência implica a pergunta”; “o que nos move a experiências é o impulso daquilo que não se submete às opiniões pré-estabelecidas” (GADAMER, 1999, p. 444). Pois a experiência hermenêutica se caracteriza, sobretudo, enquanto uma experiência que interpela, provocando, despertando interesse, admiração, fascínio, espanto ou estranheza em quem é afetado por ela.

O conceito de experiência hermenêutica, dessa forma, parece explicitar o mote da reflexão filosófica, uma vez que esta acontece enquanto uma experiência significativa, na linguagem, que move a compreensão para além do que se encontra pré-estabelecido, e enquanto experiência histórica. No entanto, por estarmos, nós mesmos, “inseridos no nexos de efeitos da história”, “a compreensão histórica é ela própria, sempre, a experiência de um efeito e o prolongamento de sua efetividade” (GADAMER, 2002, p. 46); pois, como se viu no tópico anterior, a concreção da consciência histórico efetual se dá pelo caráter de linguagem da compreensão. Aqui, é válido notar que a questão da compreensão histórica afeta a humanidade não como um problema de conhecimento científico, mas como *um problema da própria consciência de vida*” (GADAMER, 2002, p. 39). Também, a compreensão histórica

não se trata simplesmente do fato de nós, enquanto humanos termos uma história, isto é, de vivermos nosso destino perpassando as fases de ascensão, plenitude e decadência. O decisivo é, antes, que justamente nesse movimento do destino *buscamos o sentido de nosso ser*. O poder do tempo que nos dilacera, desperta em nós a consciência de uma força própria sobre o tempo, pela qual

do autor e sua época. Gadamer, ao contrário, compreende uma obra pelo o que é dito nela, através da experiência da obra e da interpretação dessa experiência.

configuramos nosso destino. Mesmo na finitude, perguntamos por um sentido. Este é o problema da historicidade, que afeta a filosofia. (GADAMER, 2002, p. 39)

A experiência hermenêutica voltará a ser tema relevante para os propósitos dessa tese no próximo capítulo, especialmente no tópico intitulado “Experiência hermenêutica e reflexão filosófica”. Por ora, é válido salientar que, com o que foi exposto até este ponto, é possível compreender a experiência da filosofia como uma forma da experiência hermenêutica. Pois a filosofia se caracteriza, sobretudo, pela especulatividade que lhe é própria, pelas perguntas que faz e pelo modo como os filósofos se posicionam frente a elas, evidenciando, porém, a perenidade da dúvida. Experimentar a filosofia é entrar nesse universo especulativo e se expor à dialética incessante que se apresenta em sua história, em nosso diálogo com ela. Trata-se, pois, de experimentar a tradição filosófica, reconhecer suas contribuições e não se deixar levar por seus dogmatismos; de entrar nas questões filosóficas e não de resolvê-las (as quais, em grande parte, permanecerão sempre em aberto), buscando nos orientar melhor com relação à própria compreensão (às próprias dúvidas e convicções).

Não existe, entretanto, um único modo de entender o que seja ‘a filosofia’, uma vez que ela se constituiu de diferentes formas, até mesmo antagônicas, ao longo de sua história. Defini-la de forma unívoca trata-se de uma tentativa ingênua de traduzir dois mil e setecentos anos de história em uma forçosa conceituação taxativa⁴⁶. Sabe-se que muitos filósofos cometem formulações categóricas e absolutistas, dando a entender que encontraram as respostas definitivas a perguntas próprias à filosofia, questões fundamentais e profundas que envolvem o sentido do universo e da própria existência. É preciso, diante disso, reconhecer o reducionismo de tais pretensões, isto é, reconhecer as múltiplas e variadas formas de fazer filosofia, mantendo-se aberto a elas, e, com isso, às múltiplas perspectivas de ensinar filosofia, de ensinar a filosofar. É nesse sentido em que se afirma o modo hermenêutico de se trabalhar com a filosofia nas escolas, exercitando o pensamento filosófico desde o diálogo com a tradição, o que evidencia não só a própria posição da autora, mas propõe uma espécie de ‘método’ filosófico, dentre outros possíveis, para o ensino de filosofia – o qual se distancia ou se aproxima, em maior ou menor grau, de outros métodos existentes, mas que aparece pela primeira

⁴⁶ Como afirma Cleber Coelho em *Metodologia de ensino de filosofia*.

vez enquanto um desdobramento da hermenêutica filosófica no sentido de um modelo estrutural para se trabalhar com o ensino de filosofia.

CAPÍTULO II

As implicações da hermenêutica filosófica para o ensino de filosofia

1. Apontamentos preliminares – a educação é educar-se

Para se conceber um modo de ensinar filosofia que corresponda à consciência própria à racionalidade hermenêutica, segue-se, de início, a indicação de Gadamer presente no título da conferência *A educação é educar-se*⁴⁷. Com a leitura desse texto é possível compreender que o processo de formação humana é visto enquanto processo de educar-se, um processo singular que se realiza mediante as possibilidades existenciais que se abrem na constante tensão que se dá entre experiências particulares factuais e a efetividade histórica. A afirmação de Gadamer que aparece no título da conferência supracitada não se trata, no entanto, de alguém querer se educar ou permanecer deseducado, como quando se pensa na atual institucionalização do ensino. Acontece que ou o indivíduo educa-se e alcança a constituição humana, enquanto integrante de uma comunidade, ou vive isolado, permanecendo em um estágio de condicionamento ‘natural’. É nesse sentido que Gadamer salienta que cada indivíduo humano particular “já está sempre a caminho da formação e da superação de sua natureza à medida que o mundo em que está crescendo é formado humanamente na linguagem e em costumes” (GADAMER, 1999, p. 43). De modo que realizar sua vida no mundo vem a ser o mesmo que educar-se, pois é educando-se que se forja a própria biografia.

Infere-se daí que a educação é um processo constante de educar-se, ou que a formação é um processo constante de autoformação, uma vez que se é pertencente a uma comunidade humana, histórico-linguística, ao herdar ‘visões de mundo’ e produzir interpretações da vida e da ‘realidade’ como um todo. Interpretações que são responsáveis pela transformação do ‘natural’ em ‘histórico-cultural’, o que põe o humano não somente enquanto pertencente à tradição, mas como partícipe de seu constructo; de modo a sustentar a tese hermenêutica de que *tornar-se humano consiste em educar-se*. Pois, educando-se o existente humano é capaz de se tornar o que é, assumindo a responsabilidade de responder pelo e ao próprio ser na vida em comunidade. Assume-se, portanto, que é através de um trabalho constante de interpretação que o humano vai, ao longo do tempo, educando-se e se constituindo – trabalho que, no entanto, não cessa, convertendo-se no próprio movimento da vida.

⁴⁷ GADAMER, H.G. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

A racionalidade hermenêutica, contudo, desenvolve-se junto ao processo de autocompreensão que é reiterado a cada vez, pois o existente humano não apenas compreende algo como algo – como na intuição aristotélica – mas se autocompreende a cada vez que compreende algo – como explicitou Gadamer –, perfazendo-se. O processo de educar-se, enquanto processo de tornar-se o que se é, dá-se, assim, pela inserção e participação no movimento histórico de reiteração dos humanos em comunidade, por uma abertura constante à alteridade; de modo que a educação seja pensada enquanto uma verdadeira ‘viagem’ de descobrimento de si e do mundo; de modo que a própria vida possa ser concebida enquanto processo de educar-se – no sentido de que todo existente humano é, e permanece sendo ao longo de sua vida, um *educando*.

A partir disso, procura-se compreender o papel da filosofia na formação dos educandos e como um modo de trabalho hermenêutico para o ensino dessa disciplina pode se efetivar, o qual se funda em uma transformação no modo como, através de concepções basilares substancialistas, o projeto de racionalização humana vem sendo instituído – o que se dará a partir de um novo paradigma pautado no desenvolvimento da racionalidade hermenêutica. Essa tese parte, assim, de um modo próprio de se pensar o processo de formação humana: concebendo-o a partir das condições de existência que perfazem o ser do ente humano, sem decair em uma política de identidade ou de uma metafísica substancialista. Pois, como foi visto no capítulo anterior, a racionalidade hermenêutica se constitui vinculada às experiências mundanas e à efetividade do mundo histórico, projetando-se mediante à práxis hermenêutica; não podendo ser caracterizada como condição de identidade do humano, uma vez que o humano pode vir a ser racional (isto é, consciente de sua historicidade e agente operante desde uma razão prática) mediante as condições imanentes de sua existência, entre outros modos de ser. A *experiência hermenêutica* se encontra, portanto, na base do desenvolvimento da racionalidade humana, pois é no encontro ou confronto com o *outro*, com a alteridade ou o estranho, onde se estabelece uma interação aberta a múltiplas possibilidades de compreensão. Daí a importância da presença da filosofia no ensino básico: ela se constitui como uma forma da experiência hermenêutica, isto é, uma experiência singular de lida com as questões fundamentais concernentes à existência e com os problemas de cada tempo histórico, criando conceitos e tentando encontrar respostas para a compreensão do que se põe em questão, mantando-se, porém, aberta à negatividade de cada suposta solução encontrada.

O diálogo aparece, assim, no cerne dessa experiência singular do pensamento. Pois é através da lida dialógica com os temas, questões e problemas explorados pela tradição filosófica, que o exercício filosófico-interpretativo é estimulado. Nesse ponto, é válido notar que toda atividade interpretativa, característica à racionalidade hermenêutica, é um modo de realização da vida humana na abertura a possibilidades de ser “que, em última formalização, representa uma *comunidade de diálogo*” (GADAMER, 2002, p. 297). Um ensino de filosofia propriamente hermenêutico visa, assim, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades próprias dos educandos no sentido de torná-los capazes de atuarem, efetivamente, na constituição da sociedade de um modo responsável, mediante a participação no diálogo comunitário que se realiza em todos os âmbitos da vida. Pois, segundo Gadamer, “nada pode ser excluído dessa comunidade de diálogo, nenhuma experiência de mundo” – “nem as ciências modernas [...], nem o trabalho material [...], nem instituições de poder e administração política, que mantêm a constituição da sociedade”, encontram-se fora do escopo em que se realiza a razão (e a ‘desrazão’) prática (GADAMER, 2002, p. 297). Nesse sentido, os textos e obras da tradição filosófica não são propriamente ‘objetos históricos’, mas “contribuições a um diálogo que dura através dos tempos”, “mesmo que esse se dê na distância de séculos e milênios” (GADAMER, 2002, p. 21), abrindo-se ao intérprete mediante uma multiplicidade de perguntas, pois neles permanece a potencialidade de dizerem mais do que pode dizer o dizer em uma situação factual única.

Gadamer, entretanto, não somente explicita o caráter dialógico presente em todas as estruturas do desenvolvimento e do saber humanos (tal como explicitou o caráter histórico), mas indica que o fenômeno originário da linguagem é o diálogo – oriundo das capacidades de interação, cooperação e comunicação observáveis na práxis humana. Dessa forma, de acordo com Rohden, afirma-se não apenas “a natureza dialógica da linguagem, mas também uma constituição ontológica da existência. Ora, é isso que sustenta o fato de que o diálogo é um modo de ser e, enquanto postura, é ontológico” (2005, p. 183). O diálogo, portanto, não é algo separado, exterior ao humano, mas uma dimensão que se fez constituidora dele. E se filosofar só é possível junto com e em referência ao outro, através do diálogo, em nosso objetivo de proporcionar uma formação filosófica que se propõe hermenêutica, tem-se como pressuposto o reconhecimento de que o próprio filosofar é um ato existencial. A disposição de abertura própria à linguagem dialógica mostra-se, assim, a *disposição fundamental* para a aprendizagem da filosofia e também a disposição necessária para que a racionalidade hermenêutica se desenvolva. O diálogo se revela, portanto, o *medium* do

filosofar – o *medium* em que se realiza o exercício da reflexão filosófica ou, simplesmente, a práxis filosófica, o ato de filosofar.

Nesse ponto, é válido notar como a racionalidade hermenêutica abrange, em si, o pensamento filosófico em sua manifestação e surgimento, pois a filosofia, desde os antigos, só tem sentido pelo diálogo. Por isso, o *diálogo hermenêutico* também é concebido *como modo performativo do exercício filosófico*. A ‘ordem’ estrutural que através dele se configura, como delineada por Gadamer em *Verdade e Método*, é assumida na proposta educacional que aqui se apresenta a fim de concebê-la enquanto condição de possibilidade da reflexão filosófica de modo *experimental*: o filosofar se dá dialogando. Nesse horizonte, quando se fala sobre a filosofia nas escolas, está-se concebendo a filosofia em sua efetividade, de modo que o exercício da reflexão filosófica seja incitado a partir das compreensões que se abrem nas experiências hermenêuticas realizadas nas aulas, desde a compreensão de mundo de cada educando singular em sua vinculação com o embasamento teórico-conceitual próprio do currículo escolar.

A partir das questões e dos temas próprios às teorias filosóficas, o que se busca, como mote para o diálogo, é reconduzir os estudantes ao *espanto*, ou *encanto*, que se colocou pela primeira vez com o surgimento de tal atividade crítica e que, desde então, marca expressivamente a própria existência humana como ser no mundo, proporcionando, assim, a *experiência hermenêutica* para filosofar. Nota-se, com isso, que é preciso ir além da chamada ‘história oficial da filosofia’ para aprender filosofia, porque aprender filosofia implica em experimentar a filosofia, em aprender a filosofar, isto é, em deixar-se ‘tocar’ pela filosofia, em aprender a situar-se na tradição do pensamento filosófico e a pensar filosoficamente. Destarte, tem que haver uma disposição para tal; pois, para que alguém possa filosofar é preciso, antes, sentir-se impelido ao diálogo com a filosofia – uma vez que a filosofia não é um conjunto de regras que se deve dominar ou uma doutrina sob a qual se deve disciplinar, mas, sobretudo, uma forma de pensar que vai além da superfície do que os filósofos apresentam, seus sistemas de pensamento, enunciados históricos ou definições do que ela é. Só ‘encontra’ a filosofia aquele que se engaja em uma busca por identificar os preconceitos, ímpetos, esforços, dilemas, impasses existenciais e teóricos dos filósofos, ao passo em que é (co)movido por eles. Interpretar a tradição do pensamento filosófico se mostra, assim, uma aventura, um experimento do pensamento enraizado na situação factual e contingente em que o intérprete se encontra, pois ele mesmo (em suas vivências, projetos, preconceitos, expectativas e interesses) está implicado em tal experiência.

Quanto a entrar em diálogo com a tradição filosófica e interpretá-la, Gadamer mostra que a possibilidade de toda compreensão se abre justamente com relação à pergunta que é colocada no diálogo. Compreender um texto, por exemplo, significa, antes de tudo, compreender a pergunta que se oculta no texto, ou as questões que motivam seu desenvolvimento. Dessa forma, é o “horizonte do perguntar” que “determina a orientação de sentido do texto” (GADAMER, 1999, p. 447) e essa interrogação pressuposta é o que mantém o existente humano em certa abertura ao diálogo, já que a resposta ainda não está determinada; caso contrário, o intérprete já teria um conhecimento objetificado do que tem em vista, impondo suas próprias opiniões sobre o texto ao invés de ouvi-lo. Quando, porém, ‘alguém sabe que não sabe’ (ou, pelo menos, que pode estar enganado sobre o que sabe), adquire essa estrutura de abertura, encontrando-se na postura especulativa necessária para filosofar.

A postura do filósofo, portanto, interessa, o que se revela na atitude crítica implícita nos atos de perguntar ou questionar, inerentes a todo diálogo. Pergunta-se quando se quer saber acerca de alguma coisa, quando se busca entender algo ou o que o outro diz. Questiona-se quando algo é posto em dúvida, quando o dito pelo outro ou a própria opinião é posta em questão, em suspenso. Assim, mais do que um modo de pensar próprio ao humano, o diálogo se revela fundamental para aprender filosofia, uma atitude que acompanha tal atividade inclusive anteriormente à construção de um sistema argumentativo e conceitual. Desse modo, a própria estrutura do diálogo se revela uma *estrutura especulativa*, onde a pergunta ocupa uma posição privilegiada para a realização do entendimento. É nesse sentido que se propõe a experiência de espanto ou de encanto com o outro, ou seja, a experiência hermenêutica como mote para o diálogo, para que as coisas sejam postas em questão, suscitando perguntas. Pois a abertura que se mostra fundamental para a experiência tem, segundo Gadamer, “a estrutura da pergunta” (1999, p. 473).

Dessa forma, o exercício filosófico tem início com uma experiência hermenêutica e dialógica que provoque no educando a disposição para o confronto ou encontro com o outro – a voz do ‘passado’ que desperta o ‘presente’ (que não deixa ser também a experiência da própria historicidade). Ao entrar em diálogo com alguma questão ou tema filosófico, o intérprete, por sua vez, coloca a si mesmo e a própria realidade em que vive em diálogo, uma vez que toda experiência humana acontece no território das conversas em que se ‘cria’ a própria realidade ou, como diria Gadamer, na linguagem em que o mundo se apresenta (GADAMER, 1999). Tal movimento é fundamental para aquele que

almeja entrar nesse jogo com a filosofia, uma vez que as experiências de pensamento que formam nossa cultura e formaram nosso mundo, muitas vezes, falam em nós e por nós sem sequer nos darmos conta. Por isso, um dos grandes compromissos de Gadamer é assumido aqui, o de recuperar a tradição para o futuro, pois viemos a ser em um mundo onde já domina uma tradição do pensamento a despeito de nós, e não poderemos nos considerar conscientes a respeito dos conceitos e valores que guiam nossas ações se não refletirmos sobre em que sentido esse pensamento orienta nossa formação. Entrar em diálogo com a tradição, apropriando-se do passado, de modo a compreender o presente e projetar-se ao futuro é fundamental, pois, em seu percurso histórico, a tradição não apenas nos transmite o que fomos e nos convoca a ser o que somos, mas, sobretudo, responsabiliza-nos pelo que nos tornamos.

Nossa proposta de resgatar a tradição do pensamento filosófico nas aulas de filosofia significa, portanto, despertar uma consciência histórica nesse âmbito, ou seja, a consciência de sua atuação no pensamento e modo de vida próprios, e não a negligenciar como se fosse possível abster-se dela. Porém, ao passo em que concebe o humano enquanto constructo e devir histórico, o professor que se orienta pela hermenêutica pensa as aulas de filosofia enquanto uma provocação para que os estudantes mantenham, ao mesmo tempo, não só uma postura de *reconhecimento* da tradição, mas também de *suspeita*, na busca por desvelar preconceitos atuantes e se posicionar frente a eles, inclusive rejeitando-os; de modo a projetar em suas próprias vidas o entendimento alcançado com a filosofia em seus diversos âmbitos de investigação e desdobramentos dialógicos, onde sempre se encontra espaço para a apropriação de conceitos, para a produção de sentido, para novos olhares e interpretações, pois é através do diálogo com a tradição que toda criação humana emerge, ganha corpo e se edifica.

Assim, ao buscar o desenvolvimento da racionalidade hermenêutica junto ao exercício filosófico nas escolas, o professor precisa observar nesse acontecimento a compreensão humana que, em constante movimento, apresenta características únicas que variam segundo cada pessoa e situação histórico-hermenêutica, isto é, como cada qual estabelece e cria relações entre os saberes legados da tradição, ao passo que contribui para novos conhecimentos e modos de vida. Os temas e questões investigados nas aulas de filosofia serão, assim, explorados mediante o interesse dos próprios educandos e segundo suas diferenças individuais; por isso, devem ser múltiplos e variados, promovendo, com isso, uma formação filosófica plural e inclusiva.

A seguir, os próximos tópicos apresentam os pressupostos mínimos para se promover o exercício do pensamento filosófico desde as implicações da compreensão da filosofia gadameriana, ou seja, o fundamento teórico e ‘metodológico’ que serve como uma estrutura de orientação para a práxis hermenêutica no ensino de filosofia, o qual se desenvolve a partir de alguns princípios que podem ser nomeados de: (1) ‘didática da compreensão’, pautada na tensão entre a *experiência hermenêutica* e a *reflexão filosófica* – por meio da qual pode-se saber como, a partir da produção de presença (do encontro ou confronto com a alteridade), o professor pode incitar a produção de sentido e o exercício filosófico; (2) ‘*dialógica hermenêutica*’, enquanto *medium* do filosofar e como performatividade própria à experiência da filosofia, no universo temático aberto em uma experiência hermenêutica (a qual poderia não se apresentar tematicamente se não fosse investigada nas aulas de filosofia); (3) tendo como objetivo geral a *reiterabilidade* constante da unidade de sentido do todo, isto é, da autocompreensão do educando – no sentido de o processo de formação filosófica estar vinculado ao processo de formação existencial. De modo que o exercício filosófico nas escolas se dê desenvolvendo a capacidade do educando para o diálogo e, com isso, a consciência histórica e a razão prática, por meio das quais se constitui a *racionalidade hermenêutica* e se compreende a responsabilidade histórica que permeia a existência.

2. O modo de trabalho hermenêutico

A proposta de um ensino de filosofia hermenêutico não se encontra na esfera teórica-descritiva de ‘o que é’ a filosofia e de sua utilidade no ensino – a fim de desenvolver uma pedagogia normativa fundada em uma compreensão essencialista do humano –, mas em *como pode se dar* isso que se nomeia de ‘filosofia’ – ou, melhor dizendo, de filosofar – a partir da explicitação teórica de uma espécie de ‘método filosófico’, o qual serve como uma *estrutura de orientação* para que se realize o exercício filosófico nas escolas. Para isso, desloca-se a educação de concepções ontológicas substancialistas – que, ao conceberem a existência, desvinculam a ‘razão’ da materialidade do mundo histórico e, por conseguinte, contrapõem teoria à prática em seus desenvolvimentos – para que a relação entre vida e educação paute o trabalho filosófico nas escolas de modo a tornar os conteúdos da filosofia filosóficos no processo de aprendizagem.

Explora-se, com isso, a possibilidade de uma espécie diferente de método, próprio ao trabalho filosófico, embora não específico ou objetivo; ou seja, um *modo hermenêutico* de se trabalhar. De forma que toda corrente de pensamento pertencente à tradição filosófica possa ser desenvolvida de modo adequado, na situação factual em que é abordada, levando em consideração o diferencial específico da proposta educacional que aqui se apresenta: o desenvolvimento da capacidade para o diálogo e da racionalidade hermenêutica, isto é, da compreensão do caráter histórico presente em toda interpretação e pretensão de verdade aplicada à situação imanente em que algo é abordado (é dessa forma que todo sistema filosófico pode ser integrado ao modo de trabalho hermenêutico).

Apesar de mal compreendido, Gadamer em momento algum abre mão do método e da verdade. Ao indicar os limites do método científico⁴⁸, uma vez que este não abarca aquilo que acontece na experiência hermenêutica – na experiência da reflexão filosófica, da arte, da história e da linguagem, por exemplo –, ele mostra outra concepção de verdade. A verdade no horizonte da hermenêutica se revela, aquém ou além do método cientificista, através do *entendimento* alcançado em um processo dialógico no qual os envolvidos se encontram implicados existencialmente em experiências de encontro ou confronto com o outro⁴⁹. Essa compreensão perspectivista e hermenêutica permite a busca

⁴⁸ Questão que permeia toda a obra gadameriana, desde sua primeira parte, em “O problema do método” de *Verdade e Método*.

⁴⁹ O que é indicado especialmente no início da Terceira parte de *Verdade e Método*.

por um outro caminho que fundamente o trabalho filosófico, em sua verdade, projetando-o em um sentido mais amplo. O modo de trabalho a ser explicitado em sua fundamentação servirá, assim, como uma espécie de ‘modelo estrutural’, indicando caminhos e estabelecendo nexos conceituais que, ao contrário do método científico, não se reduz a uma forma determinada de realização assegurada. Pelo contrário, o que caracteriza a *dialógica hermenêutica*, enquanto modo de trabalho em questão, é a abertura a possibilidades de apropriação deste por parte do professor na imanência de suas vivências com os estudantes (sem que se possa estabelecer um fim determinado, nem mesmo garantir o entendimento entre os que dialogam – daí seu caráter experimental).

Desse modo, investigar as condições sob as quais surge a compreensão de um conceito, de um filósofo ou de um certo tema em questão, isto é, o modo *como* ela ocorre, como se chega a verdade sobre determinado assunto, sob certa perspectiva, é tão importante quanto compreender o conteúdo objetivo determinado enquanto pensamento próprio de um filósofo ou sistema – respondendo, por exemplo, às questões: ‘por que isso é correto ou bom?’, ‘como isso vale universalmente?’, ‘por que isso é belo?’, ‘como se sustenta a falsidade de tal juízo?’. Assim, o conceito, o tema ou perspectiva filosófica em questão na aula pode motivar o diálogo a seu respeito de uma forma em que os estudantes, a partir do conteúdo objetivo apresentado, sintam-se engajados com o que se encontra em questão e, com isso, sejam capazes de compreender seu fundamento e suas implicações não somente enquanto ‘teoria’ mas, especialmente, com relação às suas próprias vidas, ao mesmo tempo em que tomam posição frente ao entendimento que pode se estabelecer nesse diálogo, na situação factual única em que ele acontece.

Assim, cada estudante, ao ser estimulado a refletir a respeito da pretensão de verdade relativa às diferentes concepções que se apresentam na aula, pode entender as diversas teorias e perspectivas enquanto possibilidades compreensivas, enquanto possibilidades de sentido; ao passo em que é chamado a interpretá-las e a formar suas próprias concepções a respeito das questões e dos temas trabalhados. Dessa forma, mediante a pluralidade de compreensões de mundo com a necessidade de responder a si mesmo (autocompreensão), de formar a si mesmo (autoformação), apropriando-se de seu mundo, o campo mantém-se aberto para investigações filosóficas sem que a filosofia fique a serviço de uma espécie de *Paidéia* fabricante de ‘modelos’ de pessoas humanas – o que acontece quando o processo educativo é visto como um mero mecanismo de transmissão de conteúdos, informações, fórmulas e

procedimentos a serem aplicados e reproduzidos a fim de inserir os indivíduos em posições previamente definidas no mundo social e do trabalho⁵⁰, ignorando, com isso, a capacidade individual de criação e a possibilidade de novas relações entre os saberes apropriados (o que pode não somente fomentar e potencializar as habilidades específicas de cada educando para ocupar um lugar no mundo do trabalho, mas torná-los capazes de operarem uma transformação produtiva nos âmbitos por eles almejados).

Nesse ponto, é válido notar que cada pessoa concebe, apropria-se e recria os conceitos usados cotidianamente. Um conceito, porém, não se restringe a uma definição, mas pode ser perfeito, em sua relação com outros conceitos, a fim de solucionar problemas. A formação de conceitos é um processo que ocorre dentro de múltiplas formas e relações à medida em que se lida com as experiências cotidianas e se busca significá-las. A filosofia ocupa-se, entre outras coisas, com conceitos fundamentais. Por isso, quando se trata de ensino de filosofia, o ponto de partida são os conceitos trazidos pelos alunos, os quais, quando debatidos a partir da proposta do professor, podem proporcionar uma situação de aprendizagem. O processo argumentativo e dialógico que examina pontos de vista, que analisa paradoxos, que exige a exposição de ideias, mas também leituras e o entendimento desses mesmos conceitos tais como foram abordados pela tradição filosófica e sua relação com a experiência vivida, é fundamental para tematizar os preconceitos que se sustentam atuantes na compreensão humana e abrir possibilidades de novas compreensões. É dessa forma que se exercita o exercício do pensamento filosófico: criando um espaço em que preconceitos ocultos e crenças silenciosas possam ser confrontados, apropriados, ressignificados ou desqualificados, ao passo em que se desenvolve uma postura dialógica, conceitual e argumentativa que potencialize as capacidades individuais de cada educando.

Nota-se, assim, que a proposta de um ensino de filosofia hermenêutico não vê nas atuais diretrizes curriculares a ‘pedra de toque’ para uma mudança – as quais, no mais das vezes, são exemplares em suas intenções teóricas⁵¹ –, mas projeta-se desde uma crítica ao modo como os saberes concebidos como fundamentais podem ser abordados e desenvolvidos nas escolas, a começar pelo modo como se estrutura a relação aluno-professor. A filosofia não escapa dessa lógica; porém, em seu modo próprio de ser, de acontecer enquanto um processo de pensamento experimental e dialógico na relação com o outro (os textos,

⁵⁰ Como o ensino técnico é, exemplarmente, concebido no Brasil.

⁵¹ Vide, por exemplo, a *Proposta curricular de Santa Catarina*.

coisas e temas que aborda), tem um grande potencial de abrir espaço para a mudança almejada; a saber, para que os conteúdos estudados não sejam vistos como ‘assuntos isolados’ e ‘objetos dados’, circunscritos ao ambiente escolar, mas que eles sejam compreendidos com relação ao próprio mundo da vida, de modo que os educandos se sintam implicados e, por isso, engajados a respeito das questões trabalhadas. Assim, a proposta hermenêutica não é ‘conteudista’, não se funda na transmissão de saberes ou ‘verdades’, mas é *especulativa* e *tematizadora*, baseando-se na relação dialógica e interpretativa dos educandos com conceitos, questões e conteúdos filosóficos presentes nos currículos⁵², abrindo-os à experimentação, colocando-os em jogo.

Desde uma perspectiva hermenêutica compreende-se a formação filosófica em sua íntima vinculação com o processo de autoformação do educando singular, a qual se realiza mediante relações dialógicas e experiências de mundo concernentes ao processo de aprendizagem e de constituição do sentido através do exercício filosófico-interpretativo que abarque a pluralidade e o contraditório, abrindo espaço para que o educando seja capaz de configurar seu próprio posicionamento; entendendo, assim, que ele se encontra enquanto agente efetivo na constituição do sentido e do saber, o que se realiza pela e na linguagem do mundo da vida em diálogo com o mundo histórico – esfera fluida, que se encontra em constante movimento e transformação, e da qual cada existente humano é pertencente e participante.

Com isso, propõe-se aqui um modo de ensinar filosofia que se pauta no exercício da reflexão filosófica – no ato de filosofar – desde o horizonte hermenêutico de abertura à compreensão de diferentes correntes e teorias filosóficas, do conflito entre elas, frente aos preconceitos históricos atuantes e os juízos dos próprios envolvidos no diálogo com elas. De maneira que cada educando seja capaz de responder ao próprio ser com relação às questões de interesse no processo de aprendizagem, não se contentando mais com o ‘dever ser’ que, a todo o tempo, é imposto através dos apelos do mundo (via mídia, educação escolar, religiosa, familiar, etc.). Assim, a autocompreensão a ser aberta com a hermenêutica filosófica consistirá na ‘insegurança’ própria de perceber a necessidade de, constantemente, confrontar a si mesmo, a tradição e os outros, de modo a reiterar, a cada vez, a própria compreensão

⁵² Nas *Orientações Curriculares Nacionais* para o ensino de filosofia, publicado em 2006, há bons indicativos dos conteúdos a serem trabalhados (que, ao todo, somam 30 sugestões). Além disso, no livro *Filosofia e o seu ensino: desafios emergentes*, de Novais e Azevedo, encontra-se bons indicativos de temas e autores fundamentais a serem explorados.

acerca das coisas e de si – ‘tarefa’ reflexiva que se apresenta a cada vez de um modo diferente, a cada diálogo aberto em uma aula de filosofia. O exercício da reflexão filosófica é proporcionado, portanto, por uma abertura experimental-compreensiva possibilitada pela própria experiência, realizando-se através do diálogo dos educandos entre si, com a tradição do pensamento filosófico (a partir dos temas e questões estudados em aula), e – como já havia indicado Platão – de cada um consigo mesmo, pelo pensar (e não em uma autocerteza metódica e dogmática, a qual impossibilita o diálogo).

A presente tese se projeta, assim, mediante um modo de ensino pautado em experiências prático-reflexivas que abram aos educandos possibilidades de pensamento a respeito das questões a serem trabalhadas de modo que estas sejam significativas para suas vidas através do reconhecimento da tradição e da participação de cada um no devir histórico – mas não dirá especificamente ‘o que deve ser feito’, tal como um manual didático-pedagógico. O que se busca com esse trabalho é mostrar como é possível exercitar o pensamento filosófico em uma sala de aula do ensino básico, alcançando, pela experiência hermenêutica, dialógica e reflexiva, o que a hermenêutica filosófica compreende por verdade.

Ora, o que os diversos sistemas filosóficos ensinam é justamente que, em cada época, ao se direcionar aos assuntos de seu interesse, aquele que filosofa pode compreender as relações significativas que compõem o próprio mundo da vida, isto é, que ele pode constituir uma visão adequada – verdadeira em sentido hermenêutico – da existência: uma forma genuína ou singular, e até mesmo inovadora, que se estabelece comunitariamente – e isso se percebe com o estudo de obras filosóficas, pois, ainda que elas se contrariem, nota-se como cada uma delas preserva seu sentido e, sempre tendo algo a dizer, contribuem para a vida. Por outro lado, ainda que se possa dizer que com a filosofia sempre se projeta uma compreensão a partir do já dado historicamente, atualizando-o, tem-se que reconhecer o caráter provisório e a superabilidade fundamental de toda compreensão, descobertos pela hermenêutica filosófica. Pois, a ideia de que a filosofia, em seus múltiplos desenvolvimentos, representa uma meta, que tem um sentido ou utilidade absolutos para a vida, sendo capaz de levar o humano a um fim determinado e universal, não se sustenta. Nesse sentido, o papel da filosofia na formação dos educandos se realiza por, a cada vez, ampliar o horizonte de compreensão, abrindo-o à diversidade em que o mundo se constitui, ao passo que põe em questão e desdogmatiza o pensamento herdado e incorporado sempre que se mostrar necessário.

Isso se torna possível porque a filosofia, quando trabalhada de modo hermenêutico nas escolas, realiza a tradução e a mediação entre mundos linguísticos distintos (entre a linguagem do mundo da vida e a linguagem científica, por exemplo), perfazendo o campo dialógico, o campo do entendimento possível – já que o mundo da vida, a partir do qual os diferentes saberes se constituem, é atravessado pela hermenêutica (pela relação dialógica com o outro através da experiência da historicidade e da linguagem). Pensar o ensino de filosofia a partir das experiências vitais, em sua dimensão existencial, significa tornar possível ao educando se abrir para apropriar-se de mundos com os quais tem contato, apropriando-se da linguagem, no diálogo com as diferentes esferas do saber e com as diferentes concepções de mundo.

Ademais, trabalhar de modo hermenêutico com a filosofia, enquanto disciplina escolar, mostra-se uma forma privilegiada de investigação frente às outras disciplinas, pois é na fundamentação dos discursos filosóficos em que se encontram os pressupostos para a formação de conceitos que depois servirão de sustentáculo para as diversas áreas do saber. O exercício filosófico pode, desse modo, proporcionar o reconhecimento dos fundamentos dos discursos sustentados em diferentes âmbitos da vida, elucidando preconceitos atuantes na própria compreensão – o que ocorre pelo confronto com determinadas teses ou posições diferentes (tanto por meio do diálogo com a tradição, como através de diálogos com outros existentes humanos). Entretanto, a filosofia não deveria ser valorizada, como indica Pires da Rocha em *Ensino e filosofia e currículo*, por seu uso instrumental, servindo meramente como um saber a serviço de outras disciplinas, mas no saber que lhe é próprio. Ou seja, a filosofia não deve servir ao ensino meramente como ‘tema transversal’ ou ‘interdisciplinar’ que, mediante uma psicologia da aprendizagem, investiga de forma lógica o fundamento dos discursos científicos, a fim de validá-los ou invalidá-los, através da argumentação. Mas enquanto uma disciplina que investiga e produz sentido, no âmbito de seus estudos próprios, encontrando-se vinculada à autocompreensão do educando singular. Assim, o papel da filosofia, desde a hermenêutica, não é desenvolver a capacidade de argumentação do estudante com as diferentes esferas do saber, mas desenvolver sua capacidade dialógica no mundo da vida prática, pois só a partir disso se pode, inclusive, entrar em diálogo com ciência.

Pires da Rocha, ao discorrer acerca do papel da filosofia nas escolas, apresentando-a como relevante na formação de conceitos

próprios a cada eixo do conhecimento⁵³ (mediante um quadro classificatório dessas áreas), não se dá conta de que o mundo da vida, a partir do qual os diferentes saberes se constituem, é atravessado pela hermenêutica. Essa dimensão ignorada por ele, que não é mediada pelas ciências e que não cabe em sua psicologia cognitiva, trata-se da dimensão existencial que torna possível ao educando, quem já possui uma linguagem do mundo da vida, entrar na própria linguagem científica. A dimensão hermenêutica está, portanto, implícita na tese de Pires da Rocha, ainda que ele não se dê conta. Entende-se, com isso, que a função primordial da filosofia nas escolas, indicada por ele, é uma consequência intrínseca à racionalidade hermenêutica: a capacidade entrar em diálogo com outras linguagens e esferas do pensamento.

Além disso, Pires da Rocha pensa ser possível extirpar os preconceitos atuantes na compreensão mediante uma análise lógica da formação de conceitos. Sem considerar a dimensão hermenêutica investigada por Gadamer, ele decai, assim, em uma concepção de ensino de filosofia científicizada – isso se torna explícito nos capítulos intitulados “Didática mínima” e “Um ensaio de classificação de áreas de conhecimento”, em *Ensino de filosofia e currículo*. Desde a racionalidade hermenêutica, no entanto, nota-se que não basta o educando perceber que determinados preconceitos atuam na compreensão, estruturando sua ‘visão de mundo’, mas entender que a mera conscientização deles não é o bastante para superar a força com que agem sobre nós.

Frente a essas pretensões, Flickinger, em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, salienta a suspeita que se encontra no cerne do modo de trabalho hermenêutico; a suspeita frente a pressuposição da “nítida oposição entre sujeito conhecedor e o objetivo a ser conhecido” para a “explicação de fatos e acontecimentos” (FLICKINGER, 2011, p. 49). Acontece que nem sempre essa oposição consegue dar conta das condições concretas que marcam a investigação. De acordo com ele,

cada disciplina científica – o que vale tanto para ciências sociais, quanto para as naturais – se encontra dentro de uma história própria de interesses, de questionamentos e de uma conceitualização, com base na qual ela desenvolve os critérios e objetivos de sua pesquisa. É

⁵³ Classificados, em *Ensino e filosofia e currículo*, como ‘ciências sintáticas’ (ou seja, as ciências formais como a lógica e matemática), ‘ciências semânticas’ (isto é, as ‘ciências materiais’, como a física e a biologia) e ‘ciências pragmáticas’ (ou seja, as ciências humanas em geral) no capítulo intitulado “Um ensaio de classificação de áreas de conhecimento”.

impossível fugir de contextos que prefiguram a direção de suas atividades. Dito de outro modo: cada disciplina científica pertence, desde sempre, a um contexto que a marca e do qual ela não consegue liberar-se. Muito pelo contrário, inserida na sua própria história como disciplina, mas também determinada por condições externas para ela não disponíveis, nenhuma área científica consegue escamotear seu próprio ser envolvido em um horizonte mais amplo, dentro do qual ela vê seu processo de investigação determinado. (FLICKINGER, 2011, p. 49)

Com isso, Flickinger acentua a crítica hermenêutica ao critério básico da cientificidade (a pretensa objetividade), afirmando a “insustentabilidade da separação radical do objetivo de conhecimento em relação ao sujeito conhecedor” (FLICKINGER, 2011, p.50). Ensinar não se trata, portanto, de mediar a relação do educando (enquanto sujeito conhecedor) com os conceitos investigados (objeto de conhecimento), a fim de determinar o que este deveria aceitar como verdadeiro ou falso – “um conjunto de valores, conhecimentos e realizações humanas que devem ser transmitidos para as novas gerações” (RONAI, 2008, p.119). Mas incitar o educando ao confronto com pré-compreensões dadas e irrefletidas, oportunizando a ele educar-se na medida em que ele se vê em uma situação de não saber, descobrindo, em um sentido próprio, a necessidade de aprendizagem, a necessidade de entrar em diálogo com a tradição do pensamento filosófico, científico, artístico, etc..

Flickinger, nesse contexto, fala da filosofia no diálogo com as diferentes áreas do saber, não no sentido de apenas buscar o entendimento específico de cada disciplina com relação ao tema tratado ou conceito estudado, mas, especialmente, de forma a motivar a reflexão sobre a limitação dos próprios olhares para o que é questionado. O que está em jogo nesse diálogo entre as diferentes disciplinas é o “seu fundamento hermenêutico implícito; fundamento este que nos faz entender os pressupostos imprescindíveis para qualquer cooperação interdisciplinar eficiente” (FLICKINGER, 2011, p. 47).

Com isso, a formação filosófica nas escolas, mais do que um conhecimento que sirva ao educando como um instrumentário para o desenvolvimento de uma aptidão com o objetivo de se alcançar determinado fim que lhe é externo, dá-se como uma disposição, como uma atitude, uma experiência, um modo de ver e de pensar que vai além da compreensão de sistemas filosóficos, de máximas e conceitos relativos

a um autor reverenciado em suas asserções. Interpretar a tradição filosófica se mostra um experimento do pensamento que pressupõe abertura ao outro, de modo que o intérprete se encontre implicado em tal experiência – lembrando que o importante nessa atividade é a apropriação feita pelos educandos das operações que efetuam o sentido das coisas em um diálogo. É nesse sentido em que a formação filosófica pode propiciar o diálogo com outras esferas do saber: desde sua vinculação à autoformação existencial do educando. Com isso, a práxis hermenêutica se mostra no cerne do processo de aprendizagem e como uma potência do próprio pensamento filosófico.

Esse é um ponto que também Silvio Gallo⁵⁴, com sua ‘oficina de conceitos’, parece não considerar. Embora seu método de ensino se mostre de grande relevância no atual contexto das teorias da educação que se voltam para o ensino de filosofia, seu modo de trabalho se apresenta como uma possível técnica a ser aplicada, a qual não trata da complexa relação com o outro. Gallo pensa somente no papel do professor como mediador da relação dos educandos com os conceitos, sem dar a devida atenção à dimensão intersubjetiva, e comunitária, própria ao processo de constituição do entendimento e do saber. O que, desde a hermenêutica, queremos salientar é que o problema relativo a ‘ensinar filosofia’ não é um problema de método, mas um problema referente à formação humana. Não é um problema que se volta ao alcance da ‘autonomia’ do indivíduo frente a determinados ‘saberes’, mas um problema referente à sua capacidade dialógica e de entendimento com as demais pessoas e com relação à tradição que lhe constitui. O método de Gallo, por não abarcar a dimensão hermenêutica, não garante que o desenvolvimento da capacidade para o diálogo se efetive mediante a apropriação dos conceitos estudados pelos educandos.

A partir da hermenêutica, a filosofia tem, portanto, uma tarefa distinta das que Pires da Rocha e Gallo estão apontando. A filosofia se insere no ambiente escolar como desenvolvimento da racionalidade hermenêutica, da capacidade de entrar em diálogo com as diferentes linguagens a partir de uma consciência histórica que saiba aplicar os saberes constituídos em situações particulares da vida. Assim, a proposta hermenêutica que aqui se apresenta tem como base a compreensão de que a filosofia tem grande importância no processo de formação dos

⁵⁴ Em *Metodologia do ensino de filosofia*, Gallo apresenta os quatro passos de sua ‘oficina de conceitos’: (1) Sensibilização, (2) Problematização, (3) Investigação e (4) Conceituação. Além desse livro, para compreender sua proposta, é relevante a leitura de “A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”.

educandos para, a cada vez, pôr o pensamento em movimento, recusando-se à estagnação da práxis vital mediante a constante atualização da tradição, ao passo que reconhece o papel fundamental da linguagem dialógica para o ser histórico em seu devir.

Flickinger, por sua vez, não desenvolve um ‘método’ hermenêutico para o ensino de filosofia, embora desenvolva seu pensamento próximo ao que aqui é defendido. Ele se preocupa somente com as bases hermenêuticas para se pensar a educação em geral. Pode-se afirmar, entretanto, que o modo de trabalho aqui apresentado, é uma possibilidade que se abre também a partir de suas reflexões. Pois, para Flickinger, o papel da filosofia na formação dos educandos se mostra, como mote e parte de um processo autorreflexivo que pode abrir oportunidades de cada qual explorar e efetuar seus potenciais próprios a partir da disposição de se expor ao risco de perder as certezas que vinham orientando seu modo de viver e de se relacionar com os outros, de maneira que consiga – sob certos aspectos e até certo ponto – conscientizar-se acerca dos pressupostos das ideologias, das atividades e dos comportamentos humanos que permeiam os mais diversos âmbitos sociais, tornando-se capaz de se inserir no diálogo comunitário e se posicionar, de modo responsável, em busca de uma vida melhor.

A seguir, são apresentados os pressupostos mínimos para o ensino de filosofia hermenêutico, de modo que o processo de formação filosófica se encontre vinculado ao processo de formação existencial dos educandos, uma vez que o caráter filosófico autoimplicativo, próprio das reflexões que se dão (ou deveriam se dar) nesse meio, torna-se explícito.

3. Experiência hermenêutica e reflexão filosófica

Com a hermenêutica filosófica, Gadamer mostra que em todos os âmbitos da experiência humana, inclusive nos considerados estritamente ‘racionais’ e ‘científicos’, na lida com o que lhe interessa (e que é posto enquanto ‘objeto’ de pesquisa) estão implicados os preconceitos do ‘sujeito’ (formados historicamente), imbuídos na própria materialidade e linguisticidade da experiência, através dos quais as coisas se revelam e a compreensão se projeta. Dessa forma, o filósofo alemão mostra que a historicidade invade o domínio do sentido, efetivando-se nas experiências mundanas e comunitárias. Com isso, a compreensão de algo não pode mais ser pensada como ação da subjetividade que se volta a determinado objeto, mas como o colocar-se de alguém em um acontecimento, jogo dialógico ou relação experimental – um processo que não é nem objetivo, nem subjetivo, mas que se dá como um ato existencial, auto-implicativo, na efetividade de uma situação histórico-hermenêutica concreta, mediante a pretensão humana de apreendê-lo ao se deixar afetar pela própria experiência, pela presença de algo que interpela. Aqui, o conceito de ‘presença’ não pode ser compreendido a partir do modelo clássico substancialista da ‘pura presença’, e sim em sua historicidade e abertura à interpretação, enquanto uma presença concreta, sujeita à situação imanente, contingente e temporal, tal como Portocarrero conceitua em *Conceitos fundamentais de hermenêutica filosófica*⁵⁵.

O conceito de grande relevância nesse contexto é o conceito de *experiência hermenêutica*. Já tratamos dele no primeiro capítulo sob uma perspectiva ontológica. Trazemos novamente esse conceito à fala a fim de desenvolvê-lo no âmbito do ensino de filosofia. Nesse contexto, é importante notar que, embora o termo ‘hermenêutica’ esteja agregado à experiência, esse tipo de experiência não se remete imediatamente a uma dimensão plena de sentido para quem a experimenta, ainda que seja significativa em algum grau. De acordo com Gadamer, a experiência hermenêutica se caracteriza, sobretudo, enquanto experiência do estranho, do estrangeiro, do que provoca e interpela, podendo despertar fascínio e interesse ou incomodar por não corresponder ao ‘mundo familiar’ de quem é afetado por ela. Uma experiência hermenêutica, dessa forma, dá-se como um acontecimento que, em maior ou menor grau, ultrapassa as expectativas de sentido do existente humano, ou seja, enquanto algo que se apresenta como uma provocação mediante as compreensões prévias que se antecipam a cada nova compreensão a que ele se projeta. Assim, a experiência hermenêutica, ao mesmo tempo em

⁵⁵ Artigo sem data, disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/lif/conceitos_herm>.

que pode despertar um ímpeto criativo em vias de alcançar a compreensão do que assim se mostra, também pode se dar como uma experiência de insegurança ou, ainda, como a dor do amadurecimento, do crescimento, porque com ela dá-se conta da finitude e dos limites do entendimento humano. Um tal acontecimento se dá, portanto, por meio de uma relação experimental e existencial com o outro, tendo como pressuposto a abertura própria à alteridade, ao que se encontra em jogo nessa experiência, de modo a se deixar (co)mover por ela.

Isso significa que, nesse tipo de experiência, aquele que a vivencia encontra-se implicado no modo como algo se manifesta ou se apresenta. No entanto, ao ser coagido, o existente humano está em uma dimensão de sentido que, muitas vezes, não se deixa exprimir linguisticamente por um discurso estritamente racional, embora se fale em compreensão em algum nível (no mais das vezes, no nível da pré-compreensão). Nota-se isso em um caso comum, quando as pessoas, após assistirem a um espetáculo de teatro ou dança contemporânea, dizem que compreenderam a peça, mas que não conseguem explicar exatamente o que compreenderam. Como nesse caso, a experiência hermenêutica se dá a partir de uma relação interativa com o outro (a presença da alteridade) de modo *experimental*⁵⁶, criando um campo de convergência entre a autocompreensão do indivíduo e experiências desconhecidas ou ‘perigosas’, situando-no em um horizonte especulativo próprio ao modo como ele se abre ao que é experimentado.

Nota-se, portanto, que a “experiência aqui tem um sentido mais amplo que o conceito de experiência positivista, no sentido de mero confronto com dados do sentido”; a *experiência hermenêutica* “é pensada tanto nos seus aspectos que apontam para a regularidade”, constituintes da pré-compreensão do indivíduo, “como para os aspectos que apontam para a singularidade e a novidade irrepitível” (BRAIDA, 2013, p.96). Assim, é preciso compreender a crítica de Gadamer ao conceito *dominante* de experiência – enquanto um ato perceptivo para o conhecimento de um determinado objeto –, o qual, segundo ele, opera a partir de certa consciência científica que, através de um procedimento metódico, isola o objeto que investiga de seu contexto histórico, reestruturando-o com o único intuito de adequação ao método. Com *Verdade e Método*, Gadamer mostra que as asserções proporcionadas pela ciência e seus métodos não nos garantem a verdade (concebida enquanto uma possibilidade de sentido) no âmbito de uma série de experiências no

⁵⁶ ‘Experimental’ na cultura do século XX tem por base a palavra ‘experiência’. Do latim *expiriri* (estranho, exílio, transe) – *piriri* vem de *periculum*, o perigo – e *per* (percurso, trajetória): lançar-se ao desconhecido.

mundo da vida, como a experiência da arte, da história, da linguagem e da filosofia. O que o método não consegue alcançar pode ser atingido pela dialógica hermenêutica, própria à consciência histórica, de modo a alcançar a verdade em um sentido mais amplo do que das pretensões científicas.

A experiência hermenêutica não se trata, portanto, de algo que se possa dominar. Antes, a experiência, da qual fala Gadamer, é o que se dá a cada vez, pois a cada vez se apresenta de um modo diferente: “a experiência se instaura como um acontecer que ninguém pode dominar, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação” precedente (GADAMER, 1999, p. 428). Se a pessoa deseja alcançar uma compreensão hermenêutica de tal acontecimento, isto é, a compreensão de seu sentido, mostra-se necessário um certo esforço por trazer à fala tal experiência, pois, segundo Gadamer, só assim é possível alcançar um entendimento a seu respeito, o que se dá no diálogo acerca do que a experiência põe em questão.

O conceito de experiência hermenêutica, nesse sentido, parece explicitar um acontecimento que se encontra na base de todo processo de aprendizagem, o despertar do educando com relação às questões que se elevam pelo admirar-se ou pelo espanto com tal experiência. Ademais, com esse conceito, pode-se compreender o mote de uma reflexão filosófica. Pois parece ser impossível haver reflexão filosófica sem que esta esteja vinculada a uma experiência hermenêutica, isto é, a uma experiência significativa, que mova a compreensão ao entendimento do que se apresenta para além do que se tem pré-concebido, uma vez que a atitude filosófica implica em aprender a ver as coisas com ‘novos olhos’, a partir de outros conceitos e perspectivas.

Um ensino de filosofia hermenêutico acontece, portanto, na tensão entre a experiência hermenêutica e a reflexão filosófica, tendo como *medium* o diálogo hermenêutico. O professor, dessa forma, é orientado a assumir, a princípio, uma postura provocativa de um *produtor de presenças*, trazendo à fala o que se supõe promover um conflito, um espanto, certo fascínio ou interesse, que incite a *produção de sentido*⁵⁷. Com isso, pode-se incitar o exercício da reflexão filosófica no universo temático aberto em uma experiência hermenêutica, a qual poderia não se apresentar tematicamente se não fosse investigada dialogicamente nas aulas de filosofia, mas meramente como um objeto dado. A estratégia de

⁵⁷ Aqui é válido indicar a leitura de *Produção de presença*, de Gumbrecht. No capítulo intitulado “Para além do sentido: posições e conceitos em movimento”, ele traça, de modo binário, o que podemos pensar em conjunção: as culturas de presença e sentido em suas efetividades nos corpos e na compreensão de mundo.

produzir presenças trata, portanto, de gerar as condições para que a reflexão própria à especulatividade hermenêutica seja experimentada como ‘necessidade’, instigando uma espécie de curiosidade que desloque o educando de sua ‘zona de conforto’ e o impulsione a pensar – a experimentar o pensamento como um ‘descaminho’ que o abra à criação de relações entre experiências, ideias e conceitos.

Dessa forma, o trabalho do professor de filosofia tem início com a produção de presença em aula a fim de proporcionar uma experiência hermenêutica; ou seja, o trabalho do professor começa com uma provocação, com o despertar dos estudantes acerca de uma questão relativa a coisa em jogo – o que pode se dar de vários modos, mas que, de alguma forma, deve incitá-los a buscar o entendimento do que se encontra em jogo. De modo que, em primeiro lugar, essas experiências confrontem a compreensão dos estudantes, ou seja, seu ‘mundo familiar’ (os preconceitos que eles formaram ao longo de suas vidas acerca das questões que vem à fala a partir dessas experiências). Assim, no diálogo entre o que se apresenta e o que se encobre àquele que vivenciou uma experiência hermenêutica, ilumina-se o que outrora permanecia encoberto, o que permite a *interpretação* de seu sentido – um todo significativo que requer o existente humano para que seja compreendido como uma possibilidade de sentido (e não como fixação de uma verdade absoluta). Com isso, o professor pode aprofundar a abordagem das questões levantadas, exercitando o diálogo e a reflexão filosófica acerca dessas mesmas questões, de modo que cada envolvido no diálogo possa apresentar sua interpretação a respeito do que se encontra em jogo e contribuir para o alcance do entendimento.

A compreensão hermenêutica de uma questão filosófica se estabelece, dessa forma, entre o pensamento (que não é propriamente de uma subjetividade que se opõe a um objeto) e uma presença ou alteridade (que ultrapassa o mero objeto) – a *coisa mesma* –, pelo deixar-se ‘tocar’, pelo deixar-se envolver com o que é posto em diálogo, pelo deixar-se interpelar, não para conhecer e esgotar o que se encontra em jogo, mas para se pensar no que nessa experiência e com essa experiência acontece, filosoficamente. Uma compreensão adequada se dará, portanto, a partir de uma abertura à presença (obra, texto, coisa⁵⁸) produzida pelo professor – tal como ela se apresenta na tensão entre o que se revela e o que se oculta mediante os preconceitos dos estudantes –, mas se realizará efetivamente pelo que vem à fala no diálogo que se mantém com o que se põe em questão e é perguntado, na situação hermenêutica em que se

⁵⁸ Artigo, filme, música, picho, poesia, documentário, pintura, aforismo, vídeo, reportagem, desenho, etc..

encontram os envolvidos nesse processo – o que determina as possibilidades factuais de sua apreensão em um dado momento. Isso não exclui, entretanto, a possibilidade de os próprios estudantes serem agentes produtores de presenças, o que pode acontecer espontaneamente ao longo das aulas. Quando isso ocorrer, a postura que se espera do professor é de abertura para que ‘conteúdos inesperados’ sejam acolhidos pelo currículo, buscando neles a fecundidade para o exercício da reflexão filosófica mediante a temática abordada.

Por isso, cabe salientar, no conjunto das estratégias pedagógicas é importante contemplar as diferentes expressões e visões de mundo que constituem o ambiente escolar de modo a construir um espaço inclusivo e dialógico entre as diferenças, valorizando, assim, os saberes e referenciais que os estudantes trazem dos diferentes espaços sociais com os quais estabelecem relações múltiplas. Porém, para se alcançar a experiência que se almeja em sala de aula, a qual propicia uma reflexão filosófica propriamente dita, onde a compreensão sobre determinado tema se realiza em um nível mais profundo, não há um método (em sentido moderno) disponível que garanta que isso ocorra. Pois tanto a experiência hermenêutica quanto a reflexão filosófica são acontecimentos que não podem ser pontuados objetivamente.

O ‘modelo estrutural’ que aqui se apresenta para um ensino de filosofia hermenêutico não pode, portanto, ser pensado desde uma metodologia fixa e imutável; pois entende que uma compreensão adequada não é algo que se possa encontrar por um único caminho a ser estabelecido. Esse modelo, pautado na tensão entre a experiência hermenêutica e a reflexão filosófica (entre outros aspectos), deve ser modificado de maneira a se adequar a cada contexto – por exemplo, partindo de uma exposição conceitual preliminar que introduza referenciais mínimos a fim de se estabelecer uma linguagem comum entre os educandos, para então proporcionar uma experiência hermenêutica que os mova ao diálogo. Os *princípios* aqui apresentados, porém, mantêm-se os mesmos, ou seja, os *pressupostos mínimos* para que se desenvolva o exercício do filosofar desde a experiência hermenêutica, como elencados ao final de ‘Apontamentos Preliminares’ deste capítulo, são parte do modo de trabalho em questão.

Desse modo, não é possível reduzir o processo compreensivo, inerente ao processo de aprendizagem e ao exercício da reflexão filosófica, a uma relação de causalidade linear, uma vez que a compreensão se realiza em meio a uma *rede efetiva complexa*, onde tanto a factualidade da existência quanto a historicidade são atuantes – o que não pode ser ignorado quando se visa propiciar um espaço de produtividade reflexiva. Nesse horizonte de ‘incerteza’ se pauta a relação,

não causal, de interdependência entre a experiência hermenêutica e a reflexão filosófica, que mesmo ao ser explicitada teoricamente não se encontra como uma ferramenta à mão do professor, pois seu acontecer é algo que se estrutura em uma situação particular e que depende da disposição dos envolvidos no processo educativo a participarem do jogo dialógico, próprio à hermenêutica filosófica. A racionalidade que percorre os meandros do diálogo possui traços da experiência do estar em jogo na relação com o outro, o que é totalmente diferente da pretensa atitude da razão autônoma, que seria capaz de observar e aprender o mundo, neutra e objetivamente, a partir de seus aspectos causais.

Assim, é preciso atentar ao fato de que, mesmo conseguindo promover uma experiência hermenêutica (a partir da produção de presença), não é possível estipular o que irá decorrer dela – por exemplo, se irá ou não incitar uma reflexão propriamente filosófica e significativa, para além da compreensão do conteúdo objetivo de uma aula e dos preconceitos históricos consolidados. Por isso, o trabalho hermenêutico nas escolas se desenvolve também a partir do reconhecimento da imprevisibilidade de ‘resultados objetivos’ acerca do que é trabalhado, esperando que, ao longo de um processo de estudo e interpretação, chegue o momento em que os estudantes consigam se apropriar dos conceitos estudados e desenvolvidos nas aulas, articulando a teoria em suas próprias vidas, isto é, no modo próprio de conceberem as coisas e falar delas. Essa demora é algo que caracteriza a filosofia em seu exercício, pois a reflexão filosófica é algo que leva tempo, que demanda uma investigação profunda acerca dos próprios preconceitos referentes às questões em foco e que exige, no mais das vezes, a consideração de diferentes perspectivas antes se de formar um juízo a seu respeito (o que se pode observar de início é o nível de envolvimento dos educandos com o que se apresenta em aula e se o conteúdo objetivo está sendo estudado de fato).

O processo de aprendizagem filosófica, vinculada ao processo de educar-se, deve ser compreendido, portanto, como um processo de criação de relações possíveis entre ideias, experiências, sentidos, conceitos, crenças, etc., o que se dá em um universo de interpretação, até certo ponto, inobjetivável, emaranhado na rede efetual em que a tradição e as experiências mundanas se encontram implicadas. Desse modo, o entendimento se mostra tão importante quanto a confusão e a incerteza no processo educativo. Pois, como salientam Fávero e Tauchen, “as situações de aprendizagem, decorrentes das experiências educativas, integram situações de desorientação e desestabilização, que, ao invés de serem vistas como mal-estar desconcertante do sistema didático, potencializa a produtividade de sentido que a ação pedagógica pode

produzir”; o modo hermenêutico de trabalho, nesse sentido, não trata “de colocar um saber no lugar de um não saber, mas de compreender as múltiplas formas e expressões dos saberes, apropriando-se, reestruturando-se, reorganizando-se” (2012, p. 108) com relação à vida fática.

Aqui, é válido pensar em como se concebe o processo de aprendizagem desde a hermenêutica, uma vez que se nota grande incapacidade para o diálogo vivo, respeitoso e produtivo entre as pessoas que as levem ao entendimento, como salientou Gadamer em “A incapacidade para o diálogo”⁵⁹. Quando, nas escolas, busca-se meramente transmitir conteúdos e avaliar os educandos mediante a capacidade de objetivarem o que ‘aprenderam’, o processo educativo acaba por reduzir-se à aprendizagem de relações criadas por outras pessoas, concepções dadas, pré-estruturadas, respostas prontas e monológicas; a ‘reprodução’, porém, é justamente o oposto da criação de relações e da produção de sentido que o ensino de filosofia hermenêutico visa proporcionar.

Pautando-se por esse ideal ‘conteudista’, pode-se transformar a propensão humana a aprender em uma espécie de ‘maldição’: ao obrigar os educandos a renderem-se aos saberes institucionalizados e a dependerem das condições internas a esse sistema, o que implica na precariedade na construção das biografias individuais mediante a supressão do caráter interpretativo vital ao humano. Por isso, uma educação hermenêutica se encontra em oposição ao ensino que se pauta na mera transmissão de conteúdos e que vê a ‘aprendizagem’ enquanto mera recepção e reprodução dos mesmos – modo de compreender o processo educativo que o reduz ao mínimo que poderia se esperar dele (como quando se reduz a filosofia ao conhecimento de datas, nomes de filósofos, conceitos filosóficos que se definem em máximas, etc.). O ‘mínimo’ é esperado (quando relevante no contexto pedagógico). Mas, quando se toma a relação entre vida e educação como base para se projetar práticas de ensino de filosofia (isto é, de se trabalhar filosoficamente em sala de aula com conteúdos da filosofia) no escopo da hermenêutica, admite-se que cada compreensão realizada se dá na abertura própria de cada educando, o que pode fazer com que cada qual experimente e se aproprie da temática, dos conceitos e questões trabalhadas, de uma forma diferente; de modo que cada compreensão, efetivando-se pela reflexão filosófica, no processo de sua *autoformação* (isto é, do perfazer-se de seu próprio ser), projete sentidos e significados (algumas vezes imprevisíveis) que o orientarão no âmbito da ação e do conhecimento (e isso não se capta em uma ‘prova’, pois se concretiza no próprio mundo da vida). É,

⁵⁹ Presente no terceiro capítulo de *Verdade e Método II*.

portanto, no âmbito experimental em que mais se valoriza o pensamento filosófico na proposta hermenêutica defendida, o que se manifesta especialmente nos diálogos em aula.

Nesse contexto, é válido notar que o ‘tempo escolar’ é um tempo enganoso quando impõe ao educando uma ‘programação’ – a ideia de que ele é educado progressivamente conforme avança linearmente no programa planejado. Não é difícil perceber que os processos de aprendizagem que se dão nos diferentes âmbitos da vida não são lineares e pouco contribuem para a formação pessoal quando aparecem em momentos inoportunos à situação existencial em que a pessoa se encontra. Indivíduos diferentes em diferentes momentos da vida se mostram abertos à aprendizagem de determinadas coisas, seja em âmbito familiar, profissional, amoroso, ético, político, das finanças, do cuidado de si, etc. Na educação escolar não é diferente. Cada indivíduo pode se interessar a respeito de determinada questão ou assunto em um momento diferente, pode ser tocado e incitado à reflexão acerca de uma experiência em uma ocasião diversa, sendo que, cada qual, demanda também um tempo específico para a aprendizagem, inclusive avançando pulando etapas, fazendo desvios ou abrindo novos caminhos. Assim, é importante que se compreenda o processo de formação filosófica como um processo que transpassa a vida escolar e a própria formação existencial dos educandos, o que significa considerar a singularidade dos tempos e modos de aprender de cada qual.

A formação filosófica, no horizonte ontológico-hermenêutico de educar-se, é pensada como algo singular. Respeitando os interesses de cada um e o tempo próprio para o desenvolvimento intelectual referente à cada tema trabalhado, a formação filosófica se realiza de modo que as experimentações e os exercícios de pensamento são mais valorizados do que um resultado objetivo que se possa constatar em uma ‘prova’. Por outro lado, é relevante notar que, apesar de valorizar a liberdade para que o educando se aproprie dos conteúdos tematizados no seu tempo, o processo educativo não pode se estagnar no nível da pré-compreensão do educando, no sentido de somente reafirmar ou consolidar suas próprias opiniões; mas avançar para que um diálogo produtivo se realize ao longo das aulas, de modo que ele consiga vislumbrar possibilidades nunca antes concebidas. Além disso, o processo educativo será bem-sucedido se o educando conseguir articular o que ele aprendeu em um discurso argumentativo, que se sustente no diálogo em aula, ao desdobrá-lo em suas implicações e fundamentá-lo em seus pressupostos, a base conceitual em que se edifica o saber – é com base nisso que o processo avaliativo deve ser pensado.

O professor, assim, não tem somente o papel de um produtor de presenças, mas também de um parceiro no diálogo, que pergunta, que se arrisca ao pôr suas próprias compreensões em jogo, à prova das perspectivas dos filósofos e dos educandos, que instiga os argumentos alheios e que busca o entendimento. Nesse processo dialógico, embora o professor não possa saber de antemão se será possível promover a reflexão filosófica vinculada à experiência hermenêutica que o despertou, sabe-se, com a leitura de Gadamer, como isso pode se dar. Sabe-se que há modos de confrontar o outro, de provocar um diálogo que mova o pensamento, que interpele as pessoas no que tange às suas próprias crenças e experiências de vida, que as afete em suas relações entre si e com a tradição, etc. No próximo tópico serão apresentados os pressupostos mínimos para que o diálogo hermenêutico se realize e, assim, promova a reflexão filosófica, pois a performatividade própria ao diálogo hermenêutico pode proporcionar a experiência da filosofia.

4. O diálogo hermenêutico enquanto *medium* do filosofar

No tópico anterior foi mencionado que a atitude filosófica implica em aprender a ver as coisas com ‘novos olhos’, a partir de outros conceitos e perspectivas que ampliem a compreensão humana, levando o educando ao entendimento do que se apresenta para além do que se tem pré-concebido. Segundo Gadamer, a possibilidade de toda nova compreensão se abre com relação à *pergunta* que se coloca em um diálogo, a qual trata de uma *coisa* ou *tema*. Por isso, compreender a pergunta que motiva o diálogo a respeito de algo é o primeiro passo para que o entendimento possa ser alcançado, pois é o horizonte do próprio perguntar que determina a orientação de sentido do diálogo (seja com um texto, obra ou outro existente humano).

Gadamer afirma, com isso, que toda pergunta tem um sentido.

Sentido quer dizer, todavia, sentido de orientação, O sentido da pergunta é, pois, a única direção que a resposta pode adotar se quiser ser adequada e ter sentido. Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O surgir de uma pergunta pressupõe sempre introduzir uma certa abertura no ser do interrogado. (GADAMER, 1999, p. 439)

Essa interrogação pressuposta é o que mantém o existente humano aberto ao próprio diálogo, já que a resposta ainda não está determinada; de outro modo, o diálogo não seria possível, pois já se teria um conhecimento objetivado do que se tem em vista e o dialogar tomaria a forma de um debate em que se buscaria somente reafirmar as próprias posições, impondo-as sobre as opiniões do outro. Por isso, é importante notar se as perguntas vêm à fala durante as aulas de modo a interpelar os próprios estudantes, apresentando-se enquanto questões relevantes para eles. Pois as perguntas só serão perguntas para eles se lhes forem significativas, abrindo-lhes possibilidades de respostas.

É com esse intuito que a tarefa do professor tem início com uma provocação, com uma experiência hermenêutica, para que esta incite perguntas, de modo a permitir que os educandos cheguem, acima de tudo, às questões que motivam o diálogo acerca do que se coloca em jogo mediante essa experiência⁶⁰. A partir disso, abrem-se as possibilidades de

⁶⁰ É válido notar que o modo de trabalho hermenêutico, quando propõe a experiência hermenêutica enquanto mote para o diálogo, abrange, em certa medida, o que Silvio Gallo caracteriza em duas etapas de sua ‘oficina de

resposta – o que se realiza por um processo de descoberta e produção de sentido do que se encontra em jogo.

Além disso, se o professor pensa já conhecer as respostas quanto ao que se encontra em questão no diálogo, ele mesmo não entendeu o que é uma pergunta. “Perguntar permite sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso” (GADAMER, 1999, p. 453); pois quem questiona põe em suspenso a resposta ou a verdade que tem em mente para entrar em diálogo, vendo também as possibilidades de resposta na fala do outro. Segundo Gadamer, esse ‘pôr-em-suspenso’ é a base do perguntar. Com isso, ele quer dizer que para compreender o que o outro diz é preciso ouvi-lo – tanto o que texto que traz à fala (‘a voz do passado que desperta o presente’), quanto os parceiros do diálogo (professor e estudantes). O outro tem, dessa forma, papel fundamental na atitude hermenêutica do perguntar, característica básica do diálogo.

O diálogo hermenêutico se imprime, assim, onde a pergunta é prioridade, a qual se traduz na abertura ao que o outro tem a dizer e no reconhecimento da finitude e limitação do saber humano; pois é a pergunta que põe em evidência, e em suspenso, os próprios preconceitos acerca das coisas, abrindo possibilidades de compreensão. Com isso, é válido pontuar a *primeira atitude* observável nos professores e estudantes, implicados no processo de aprendizagem conduzido pelo diálogo hermenêutico: a disposição de *ouvir o outro para compreender a questionabilidade de algo*; pois, “compreender a questionabilidade de algo já é sempre perguntar” (GADAMER, 1999, p. 453).

Para que isso ocorra, antes de tudo, é preciso que os educandos se encontrem em um território comum, pelo acordo quanto ao uso da linguagem (no que se refere ao sentido de palavras e conceitos empregados). Havendo acordo acerca do questionamento com relação ao qual se colocam em uma situação de ‘não-saber’ (ainda que hajam opiniões diferentes a seu respeito, porém não uma certeza pré-fixada), o diálogo se torna possível. Ademais, é preciso reconhecer as questões em jogo na aula em sua vinculação com a realidade vivenciada pelos educandos enquanto território onde se oferecem os problemas, os interesses e os preconceitos que jogam luz ou sombras sobre as coisas, os conceitos e as teorias filosóficas, ou seja, o que constitui o universo

conceitos’, enquanto trabalho filosófico didático a ser realizado nas escolas: as etapas de ‘sensibilização’ (introdução de uma temática filosófica de modo a chamar a atenção dos estudantes, afetando-os como um problema que lhes interessa) e ‘problematização’ (etapa em que são elencadas uma série de questões a respeito do tema em jogo na aula, de modo que estas provoquem os estudantes)– em: *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio.*

especulativo que se procura habitar em uma aula. Desse modo, a partir do que vem à fala desde uma experiência hermenêutica, o professor pode, ao longo do diálogo a seu respeito, constantemente retornar às respostas antes dadas pelos estudantes, ou às apresentadas por ele próprio (seja uma opinião pessoal, seja a postura de um filósofo), para poder, a cada vez que se fizer necessário, chegar às perguntas que possibilitam que uma nova situação de aprendizagem se origine. Investigar os pressupostos contidos nas próprias respostas, considerando que elas não são suficientes, depende, assim, de o professor poder admitir para si mesmo que não sabe a resposta. “O que aí tem de ser exercitado é o ouvido e a sensibilidade para com as predeterminações, preconceções e preconfigurações contidas nos conceitos” atuantes na compreensão (GADAMER apud FLIKINGER, 2014, p. 30).

Há vários caminhos para que isso se realize, ou seja, para que os educandos compreendam e se entendam acerca da questionabilidade de algo e, assim, possam encontrar respostas significativas que os levem a um diálogo produtivo, exercitando a reflexão filosófica acerca do que está em jogo. Entretanto, somente quando o educando se expõe a concepções diversas e, até mesmo, opostas às suas, ele tem a chance de ver além dos próprios preconceitos, de modo a pôr em questão algo que lhe diga respeito. É, portanto, o diálogo hermenêutico “que pode expor preconceitos improdutivos”, o qual se realiza “somente quando nossa própria compreensão prévia é confrontada com a do outro” (MOOTZ, 2008, p. 91).

Por isso, para se encontrar respostas adequadas, significativas ao que se encontra em jogo em uma aula, é necessário pressupor que na fala do outro sempre há algo de válido, de relevante, e “fazer valer o direito do que o outro diz”, inclusive, “o possível para reforçar seus próprios argumentos⁶¹”, como afirma Gadamer (1999, p. 361). É preciso, acima de tudo, ouvir o que vem à fala para se ajustar ou se posicionar, de modo adequado, na ação linguística em curso, sem desmerecer o dito pelo outro. Com efeito, a autêntica abertura ao outro é condição fundamental para que o diálogo ocorra. Professores e estudantes precisam estar dispostos a

⁶¹ No diálogo instaurado desde uma produção de presença, na intenção de proporcionar uma experiência hermenêutica, uma forma de o professor provocar os estudantes é buscar responder da forma mais inteligente possível as perguntas que lhe parecerem tolas e, também, mediante possíveis respostas tolas dadas pelos estudantes, perguntar da forma mais inteligente possível, pois, dessa forma, pode-se reforçar o dito pelo outro, dando legitimidade à sua fala ou, pelo menos, mostrar como a questão em jogo pode ser significativa, como o diálogo a seu respeito pode ser produtivo.

não somente projetar um sentido a partir da própria interpretação, mas também permitir que algo seja dito, de modo a ouvir o que o outro tem a dizer sem a pretensão de dominá-lo, a fim de compreendê-lo em seu horizonte.

Aqui é válido notar que o ponto de partida das filosofias hermenêuticas se encontra no problema da compreensão, de mal-entendidos e da incompreensão do dito, seja nas diferentes manifestações linguísticas, sógnicas e simbólicas, seja no diálogo vivo. O principal pressuposto da hermenêutica é a abdicação do princípio de transparência das manifestações humanas na linguagem e a generalização da experiência da interpretação (BRAIDA, 2013). Nesse contexto, o principal intuito de Gadamer é dar atenção ao diferente (ao que é outro), uma vez que a hermenêutica, para ele, é também a arte de ouvir, de deixar vir à fala o que o outro diz. “Nesse sentido, a hermenêutica é uma atividade prática cuja finalidade é perceber corretamente o que é dito: apreensão do que se dá na linguagem e pela linguagem” (BRAIDA, 2013, p. 82). Ouvir, portanto, é requerido de modo ilimitado. Nota-se, entretanto, que o maior problema na comunicação dialógica é o fato de as pessoas não escutarem para compreender o outro, mas para contestar o que o outro diz – o que inviabiliza o entendimento.

Por isso, a compreensão de sentido de um texto ou de um diálogo entre educandos não se dá para quem parte de um ponto de vista fixo, inflexível e obstinado, mas implica em se deixar levar pelo tema em questão, pelos argumentos e contra-argumentos a seu respeito, ainda que o outro apresente uma perspectiva estranha, diferente da qual se está habituado – o que deve motivar a continuidade do diálogo, para que os interlocutores possam compreender uns aos outros, ainda que não concordem entre si. Dessa forma, uma posição diferente ou oposta à própria só ganha voz pela disposição de ‘entrega’ e ‘acolhida’ com relação ao outro. “Acolher significa abrir-se ao outro”, buscar “compreendê-lo em seu horizonte”; “entregar-se ao jogo dialógico significa, necessariamente, jogá-lo [tomar posição] e assumir a imprevisibilidade” desse jogo, sem procurar dominá-lo (ROHDEN, 2008, p. 159). Pontua-se, com isso, a *segunda atitude* própria ao diálogo hermenêutico enquanto a *busca por situar-se de modo adequado entre compreender o que o outro diz e apresentar a própria opinião, colocando-a em jogo*.

Dessa forma, para que o diálogo hermenêutico se realize, de modo a levar os interlocutores ao entendimento, é preciso *deixar-se levar pelo ‘jogo de perguntas e respostas’, um movimento autoimplicativo* que caracteriza a *terceira atitude* própria ao diálogo hermenêutico. Pois,

compreender o que o outro diz é sempre mais do que mera reprodução da opinião alheia; o diálogo que se abre desde um horizonte especulativo, projeta-se mediante a interpretação dos interlocutores e as possibilidades de sentido que vêm à fala na ocasião única em que ele acontece. Se isso ocorre de ambas as partes e cada interlocutor sopesa os argumentos e contra-argumentos que surgem, “pouco a pouco, por uma imperceptível e não arbitrária transferência recíproca dos pontos de vista (o que chamamos de intercâmbio de opiniões)”, pode-se alcançar o *entendimento* (GADAMER, 1999, p. 465), isto é, pode-se compreender o que o outro diz e tornar compreensível ao outro o que se diz – o que Gadamer caracteriza como ‘fusão de horizontes’.

É importante notar que com esse conceito Gadamer não quer dizer que existam horizontes fechados em si para que, depois, possam se fundir; mas que, na verdade, os horizontes são fluídos, estão todos interligados pelo jogo da linguagem do qual todos participam, o que forma um único horizonte histórico chamado tradição (GADAMER, 1999). A noção de *fusão* de horizontes apenas visa explicitar o jogo de intercâmbio de opiniões que se dá mediante cada situação em que se encontra o existente humano ao se manter aberto ao diálogo com os outros, na diversidade dos pontos de vista e em suas temporalidades próprias, já que seu horizonte é limitado, integrando (na dinamicidade temporal própria da existência) o único horizonte histórico em constante formação, no qual todos os existentes humanos se encontram enredados. Nesse sentido, quando se diz ‘o horizonte compreensivo de uma pessoa’, entende-se que sua perspectiva sobre as coisas é sempre limitada – encerrando-se no horizonte de seu ‘campo de visão’. Todavia, quando esta estabelece um diálogo com outra pessoa, que por sua vez também se encontra situada em um horizonte próprio, ambas têm a possibilidade de, pelo intercâmbio de opiniões, ampliarem o próprio horizonte compreensivo, através da fusão de horizontes – de modo que cada horizonte compreensivo se integre, em algum grau, ao do outro, ampliando o ‘âmbito de visão’ de cada participante no diálogo. Nota-se, ademais, que seus horizontes compreensivos sempre já se encontram integrando um horizonte mais amplo, onde todas as perspectivas possíveis estariam enredadas (onde todo o ‘saber’ se encontraria em suas possibilidades positivas), isto é, o horizonte único chamado tradição, ilimitado em suas possibilidades. Com isso, a noção de um único horizonte que tudo abrange, chamado tradição, não deve ser concebido enquanto um suposto depósito de todas as perspectivas possíveis se quisermos compreender Gadamer. A tradição, concebida em suas possibilidades enquanto infinita, ilimitada e, assim, inalcançável ao saber humano em sua totalidade, não é absolutamente positiva (ainda que a pensem por essa via, por exemplo, tomando-a

enquanto a história do conhecimento humano). A própria noção de abertura, de possibilidades de compreensão ainda não dadas, pressupõe na tradição a sua própria negatividade.

O problema hermenêutico, deste modo, apresenta-se não somente enquanto uma busca por um modo adequado de se compreender determinada questão (acerca da coisa ou tema em jogo no diálogo), mas enquanto o problema de se alcançar um correto entendimento entre os que dialogam sobre o que está em jogo, isto é, o problema de se encontrar uma linguagem comum de modo que os interlocutores consigam compartilhar seus pontos de vista, sem que as diferentes opiniões sejam suprimidas ao que se entende por consenso. Assim, “quando dizemos que nos entendemos sobre alguma coisa, isso não significa, em absoluto, que um tenha uma opinião idêntica ao outro” (GADAMER, 2002, p. 25). Pois, como indica Rohden, o instante em que acontece o entendimento se mostra quando “os parceiros se dão por satisfeitos com o seu dialogar, até mesmo quando, no final, tenham posições claramente contrárias” (2005, p. 218).

De acordo com Rohden, “ouvir o outro não significa anular-se ao ouvi-lo ou concordar com o que pede ou diz”; ouvir o outro “significa abrir-se ao outro, compreendê-lo em seu horizonte e reconhecer a própria disposição de acatar [ou não] um argumento diferente ou até oposto ao seu” (2008, p. 159). Entender o que o outro diz não significa, portanto, reconstruir e assumir enquanto sua determinada opinião, mas *participar* do sentido do que ele diz em uma experiência em sentido hermenêutico. Por isso, Gadamer afirma que “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2002, p. 247). O diálogo possui, assim, uma força transformadora. “Onde o diálogo tem êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou” (GADAMER, 2002, p. 247). A *quarta atitude* própria ao diálogo hermenêutico é, portanto, *a busca pelo entendimento*.

Essa caracterização da situação do entendimento se encontra também na compreensão de textos. Neste caso, fala-se em entendimento entre o texto e os intérpretes que se encontram em um mundo comum, propiciado pelo sentido do que vem à fala no texto, tal como o entendimento entre os interlocutores em um diálogo (GADAMER, 1999). O intérprete, assim, “deve superar o elemento estranho que impede a inteligibilidade de um texto” sempre que esse não puder “realizar sua missão de ser escutado e compreendido”, fazendo-se mediador; a interpretação do leitor, dessa forma, “*serve* ao texto. Isso não significa, porém, que a contribuição do intérprete se esgote no modo de escutar o

texto. Essa contribuição não é temática, não é objetivável como texto, mas está incorporada ao texto” (GADAMER, 2002, p. 405). A linguagem mediadora, que assim se configura, “possui, ela própria, uma estrutura dialogal”; mas aqui é “o intérprete que faz a intermediação entre as duas partes do diálogo”, buscando resolver a tensão entre o horizonte do texto e o horizonte próprio para que “os horizontes separados, como pontos de vista diferentes, fundam-se em um. Por isso a compreensão de um texto tende a integrar o leitor no que diz o texto” (GADAMER, 2002, p. 405).

Entretanto, segundo Pinedo, “a interpretação não é mera projeção seletiva do próprio sistema de crenças sobre o texto ou das preferências daquele que interpreta” (2004, p. 233), mas uma forma de diálogo que torna possível algo vir à fala em um sentido compartilhado. Pois, embora a interpretação parta de uma projeção do intérprete, que “participa da perspectiva daquilo que interpreta”, “tal projeção é somente possível se o intérprete se deixa interpelar pela coisa interpretada” (2004, p. 233). Intérprete e interpretado encontram-se, portanto, em uma relação indissociável no jogo que leva ao entendimento sobre o que se encontra em questão.

O que ocorre, porém, especialmente com um texto é que o jogo de perguntas e respostas parece se dar em uma única direção, isto é, a partir daquele que procura compreendê-lo, que o interroga e se deixa questionar, procurando escutar a resposta do texto; de modo que “esse sujeito poderá, como ser pensante, exercer ao mesmo tempo o papel de quem pergunta e de quem responde, como acontece no diálogo real entre duas pessoas” (GADAMER, 2002, p. 14). Nesse momento há de se perguntar se esse ‘diálogo consigo mesmo’, realizado por aquele que busca compreender o texto, não parece um diálogo com algo que se mantém fixo, como um objeto simplesmente dado à subjetividade. É certo que esse não é o caso, pois que um texto, assim como toda grande obra da tradição (tal como as expressões artísticas), caracteriza-se, sobretudo, pelo fato de jamais permitir que o compreendamos absolutamente. Isso significa que, na leitura de um texto, jamais receberemos uma resposta definitiva a partir da qual possamos afirmar algo como uma verdade definitiva a respeito do que é tratado nele, dado que a compreensão de um texto se realiza mediante uma situação histórica contingente.

Assim, é válido notar que também “a linguagem da filosofia [...] desenvolve-se constantemente pelo diálogo com sua própria história”, “comentando, corrigindo e criando variações”; e, com consciência histórica, “numa duplicidade nova e cheia de tensão entre reconstrução histórica e transposição especulativa” (GADAMER, 2002, p. 21). Os textos e obras da tradição filosófica, dessa forma, não são propriamente ‘objetos históricos’, mas “contribuições a um diálogo que dura através

dos tempos”, “mesmo que esse se dê na distância de séculos e milênios” (GADAMER, 2002, p. 21), abrindo-se ao intérprete mediante uma multiplicidade de perguntas, pois neles permanece a potencialidade de dizerem mais do que pode dizer o dizer em uma situação factual única.

De uma obra conservada pela tradição não se pode extrair uma informação precisa e definitiva. Não se podem haurir de uma obra as informações que ela esconde em si, de modo a esvaziá-la completamente. Pois, no diálogo com ela, as respostas repercutem em novas perguntas e provocam novas respostas, uma vez que o texto não possui um sentido fixado, mas produz sentido, já que o texto se encontra submetido à interpretação situada do leitor. É, portanto, na ação interpretativa em curso, pelo lugar que ocupa o intérprete, que as expressões linguísticas ganham sentido. Assim, nenhuma obra falará sempre do mesmo modo. “E a consequência é que também nós precisamos responder cada vez de modo diferente. Diferentes sensibilidades, diferentes percepções, diferentes aberturas fazem com que a configuração única, própria, una e mesma” – a unidade da expressão linguística do texto ou da obra – “se manifeste numa multiplicidade inesgotável de respostas”⁶² (GADAMER, 2002, p. 14).

Contrapor essa multivariada e infundável à identidade irredutível do texto ou da obra é um erro. Os textos e obras da tradição devem servir, assim, como provocações para a compreensão, porque subtraem, a cada vez (a cada encontro ou confronto com eles), as nossas interpretações, fazendo-nos buscar no passado herdado o sentido presente ou despertar, desde a atualidade histórica, a tradição legada; para, com isso, refletirmos sobre como nos tornamos o que somos, no percurso histórico da humanidade, mas, sobretudo, para nos responsabilizarmos pelo que nos tornamos e para projetarmos toda mudança almejada – uma vez que é no confronto com a tradição (os preconceitos históricos atuantes na própria compreensão) que se encontram as possibilidades do que ainda havemos de ser e fazer.

Por isso, é necessário observar se quando se ensina filosofia, os saberes legados da tradição servem à ‘educação’ como saberes de ‘verdades universais’, as quais não são postas em legítimo diálogo. Muitas vezes, as abordagens feitas pelos professores quanto ao conteúdo próprio das diferentes disciplinas são orientadas para as respostas. Ao passo que os processos de aprendizagem que ocorrem a todo momento no mundo da vida – dentro e, especialmente, fora do âmbito escolar – estão orientados para a pergunta, para indagação, para dilemas morais, ético-

⁶² Gadamer, nesse fragmento, refere-se a obras de arte, porém o mesmo é válido para a interpretação historicamente situada de obras filosóficas e literárias.

políticos e existenciais, para o mistério, para a angústia e a falta de sentido, a partir dos quais as respostas aparecem, mas não enquanto cerne do processo.

O ‘simples’ agrada, o dado pronto e acabado é costume das disciplinas onde há a pretensão de objetividade, de demonstrar verdades indubitáveis, mas no pensamento filosófico não temos isso, o existir inquieta, colocando-nos questões a cada vez. É nesse contexto que se propõe a dialógica hermenêutica, para que o professor possa aprofundar conceitualmente as questões que vêm à fala a partir de diversas vozes que se levantam a fim de exercitar a reflexão filosófica, no jogo de perguntas e respostas, afastando os estudantes da postura própria de debatedores (que visam ‘vencer’ o debate a todo custo) ou da busca de um mero consenso (onde opiniões divergentes são solapadas) a fim de alcançar o *entendimento* mútuo, entre os diferentes postos de vista, desde que se tenha posto à prova as diversas argumentações e até que os participantes do diálogo se deem por satisfeitos com os fundamentos e implicações do entendimento alcançado. Assim, embora o exercício da reflexão filosófica possa se tornar uma tarefa de grande dificuldade, ela poderá se revelar libertadora quando bem-sucedida. Nesse contexto, é válido notar que, ao contrário de um cenário de disputas entre concorrentes, a autoridade do professor não se impõe pelo mero apaziguamento de confrontos, mas pela abertura a “sempre e de novo, ao longo de um movimento tenso entre expectativas e experiências, entre propostas e alternativas, entre exigências impostas e a busca por realizar desejos pessoais” (FLICKINGER, 2011, p. 135), encontrar meios para que se continue dialogando até que se alcance o entendimento.

Dessa forma, ao longo do processo de formação filosófica, o modo de trabalho hermenêutico visa incitar, em cada educando, o desafio de experimentar os limites da própria compreensão, de questionar os padrões pelos quais vem se orientando, estimulando-o a reconhecer no outro um universo de possibilidades que deve ser respeitado, ao passo que o entrega à responsabilidade da autocompreensão em todo seu potencial autocrítico, criativo e autopoietico, por proporcionar, no processo de aprendizagem, uma experiência ontológica, existencial, subjacente a cada reflexão.

Dessa forma se espera que, com as aulas de filosofia, desenvolva-se a racionalidade hermenêutica, a qual opera dialogicamente, a partir da consciência do ‘estar em obra’ do *ser histórico*, enredado na própria efetividade histórica, desde a compreensão de que “*ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se*” (GADAMER, 1999, p. 372) – o que implica em uma postura existencial aberta ao devir, isto é, na assunção de que o humano é um ser em constante formação, e que, por

isso, o processo de constituição do saber nunca se fecha, inclusive o que tange à autocompreensão.

Aprender ‘algo’ nas aulas de filosofia não se trata, portanto, de aprender pontualmente um dado objetivo (informações objetivas são apenas componentes de perguntas, não sua resposta) e sim de um processo que “não é dialético-sintético, mas dialético-dialógico, onde os distintos pólos (parceiros) são ampliados, e não suprassumidos, e o resultado final não é definitivo, mas aberto, uma experiência que continua sempre ‘dando’ o que pensar, o que dialogar” (ROHDEN, 2005, p. 235).

A formação filosófica concebida desde a hermenêutica coloca, dessa forma, os educandos na situação de pensarem por si mesmos, buscando desenvolver a capacidade deles para o diálogo e para o alcance do entendimento no mundo social, em suas diferentes esferas; de modo que assumam as implicações de seus posicionamentos, reconhecendo que os saberes pelos quais se pautam são provisórios, pois podem, a cada vez, serem confrontados em novas experiências que os ressignifiquem. Nesse sentido, o professor tem o papel de apresentar ou provocar perguntas, mistérios, dilemas, contribuindo para o descobrimento deles, e não impor respostas, mas caminhar através delas (através da tradição do pensamento filosófico, por exemplo) de modo que o processo de formação filosófica se configure nas relações interpretativas que o educando cria e estabelece com as respostas encontradas. Caminho, portanto, impossível de ser estabelecido mediante um currículo ou planejamento estrito e pré-estabelecido de modo metódico.

Entende-se, com isso, que todo ‘saber institucionalizado’ (inclusive as teorias científicas), assim como as diversas filosofias, são, primeiramente, apenas ‘respostas possíveis’; pois somente respostas possíveis permanecem discutíveis, abrindo todo um universo especulativo à interpretação. Somente o que permanece aberto a perguntas permanece também aberto ao diálogo, mantendo vivo o interesse humano a seu respeito. Por isso, a dialógica hermenêutica, tomada como *medium* do filosofar, vê as perguntas não somente como ponto de partida do processo de aprendizagem e como condição para filosofar mas, também, como ponto crucial de sua autoavaliação, no sentido de o trabalho do professor poder ser avaliado a partir das perguntas feitas pelos educandos.

A dialógica hermenêutica, assim, não tem como finalidade instituir um conceito definitivo acerca das coisas, como ruma a dialética hegeliana; longe de consistir em instrumento categorial formal de um sistema filosófico absoluto, ela implica um permanente movimento existencial humano em sua realização, deixando em aberto a possibilidade

de o existente humano transcender todo sistema, toda compreensão dada (ROHDEN, 2008). Desde a hermenêutica, ensinar não se trata de impor ao humano o que este deveria aceitar como verdadeiro. “Muito pelo contrário, ela serve de impulso a um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuar os nossos potenciais” a partir “da disposição de nos expormos ao risco de perder as certezas que vinham orientando nosso modo de viver e de nos relacionarmos com os outros” (FLICKINGER, 2011, p. 3-4).

5. Autoavaliação e avaliação

Há um problema fundamental que atravessa toda a dinâmica dialógica, a saber, a insuficiência do modelo hierárquico que condiciona a relação ‘aluno-professor’. Isso pode se dar por uma série de motivos, alguns já indicados no tópico anterior. Quer-se, agora, atentar não só para a pré-configuração hierárquica que, muitas vezes, constitui as relações dialógicas, mas também para a desproporcional disposição entre professor e estudantes em sala de aula, o que pode levar o professor a subverter sua autoridade em autoritarismo, tanto por autoproteção e sobrevivência às condições precárias que enfrenta, quanto por prepotência e pela ausência de uma postura pedagógica dialógica.

Ao contrário de autoritarismo, que se encontra em direta oposição à liberdade e à racionalidade, no sentido de impor uma espécie de obediência cega a conceitos subsumidos a despeito de qualquer apropriação legítima, como o conhecimento deliberado do que incita tal autoridade, Gadamer afirma que

a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva e que, por consequência, seu juízo precede ou tem primazia em relação ao nosso próprio juízo. A autoridade não se outorga, mas deve ser adquirida, e se alguém quer apelar a ela, esta tem que 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 (GADAMER, 1999, p. 347).

A *autoridade* de um professor, com isso, é legítima quando reconhecida pelos estudantes, o que ocorre quando realmente se respeita a autoridade daquele ao falar sobre determinado tema e não quando ele os submete à coerção, provinda de um autoritarismo. Aquele que coage, que impõe autoridade, não tem autoridade; não é reconhecido e respeitado, mas pode ser temido. Entretanto, é válido notar que mesmo na configuração autoritária, o suposto domínio autônomo e absoluto do professor encontra a condição de possibilidade de seu exercício efetivo na disposição dos estudantes em reconhecê-lo; pois o fato de o professor autoritário pressupor que eles não são sujeitos autônomos, baseia-se em

uma relação de dependência a pessoas dependentes, o que além de revelar o domínio fraco do professor, extraído à repressão de seres em si mesmos dependentes, o reconduz ao fato necessário da presença dos estudantes que não encontram mais em sua autoimagem pressuposta o chão firme de orientação para o reconhecimento (FLICKINGER, 2011).

Desse modo, a *autoridade* provinda do professor “certamente não é uma coação externa”, mas o que se legitima a si mesma, sendo “capaz de resistir à força destrutiva da crítica de tal modo que, finalmente, seja aceita pelos membros da sociedade” (GADAMER & DOTTORI, 2006, p. 85), ou, no caso, pelos educandos. O que Gadamer compreende por autoridade não se coloca, portanto, à frente de toda opinião ou crítica, de modo autoritário, mas se encontra aberta a novas compreensões e reiteraões no movimento próprio da existência humana. Dessa forma, o que é apresentado pelo professor, reconhecido em sua autoridade, pode ser questionado, sendo passível de crítica e de reformulações. Por isso, a disposição própria à abertura dialógica é a característica marcante do professor que pauta seu trabalho pela hermenêutica. Pois, como indica Flickinger, “uma formação em que prevalessem definições de antemão prontas e em relação as quais não se pudesse rebelar seria a própria negação do sentido propriamente pedagógico de ‘currículo’⁶³, avesso, como o termo já diz, a toda determinação petrificadora” (2011, p. 135).

Relacionado à tensão entre autoridade e autoritarismo no perfil do professor, encontra-se o problema da disparidade na disposição entre estudantes e professor em salas de aula (e a hierarquia pressuposta nessa configuração), sobre o qual é válido fazer algumas considerações⁶⁴. É raro encontrar uma escola em que a composição em sala de aula não se dê entre um professor para trinta, quarenta ou mais alunos. Uma tal configuração impede que se construa uma relação horizontal entre estudantes e professor, o qual precisa se manter em uma posição de destaque no espaço físico e impor sua voz para que seja ouvido. Ademais, como salienta Gadamer, quando se “ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo [de pessoas], reside uma dificuldade intransponível para o diálogo. Platão já sabia disso: o diálogo jamais se torna possível com muitas pessoas, nem pela simples presença de muitos” (GADAMER,

⁶³ No sentido de travessia, percurso, caminho que se perfaz ao caminhar.

⁶⁴ Embora a presente tese não intente pensar ‘a escola’, enquanto instituição, por vezes se faz necessário apresentar reflexões sobre seu papel dialogal na vida social quando se busca situar o lugar da filosofia e os contributos da hermenêutica filosófica no processo de educar-se

2002, p. 248-249, grifo meu). Diante disso, é preciso elaborar estratégias que proporcionem momentos dialógicos⁶⁵.

Em todo caso, o professor deve estar atento para o ‘perigo da cátedra’, onde o monólogo se impõe. Pois, “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2002, p. 248). Entretanto, ao se portar assim, o professor pode facilmente monopolizar o espaço e tempo de fala, fechando-se ao diálogo, sem perceber que os educandos não o estão acompanhando. Nesse caso, “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o ‘autêntico transmissor da ciência’, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2002, p. 248), pela qual os próprios professores se formaram nas instituições de ensino superior que, de modo categórico, reproduzem a mesma lógica. Por isso não basta ao professor ser um bom expositor dos conteúdos filosóficos, mas manter uma postura dialógica de escuta aos estudantes.

Como mencionado no tópico anterior, no processo educativo, as perguntas feitas pelos estudantes é o ponto crucial para a autoavaliação do professor quanto às suas estratégias. São as perguntas, portanto, que refletem quão bem-sucedida está sendo sua exposição conceitual – o que deve ser estimulado também pelo professor através de exemplos e de perguntas direcionadas aos estudantes, de modo a se certificar de que eles estão acompanhando seu raciocínio.

Dada a realidade das instituições de ensino, embora esse momento expositivo possa se dar de modo paulatino para pequenos grupos de alunos (enquanto outros pesquisam o tema em jogo, por exemplo), é possível que se dê na conjuntura total da turma como um momento preliminar a diálogos entre grupos menores. O que se está avaliando, nesse momento preliminar, é o nível de interesse e envolvimento dos estudantes com relação ao que é abordado pelo professor e a compreensão do conteúdo objetivo. Em um momento posterior, o que se estimula, exercita e avalia nos diálogos, exercícios e pesquisas em grupo é a capacidade dos educandos de fazerem perguntas e darem respostas coerentes ao que lhes foi questionado, ou seja, a capacidade argumentativa de sustentarem seus discursos e buscarem o entendimento, apropriando-se dos conceitos e do conteúdo apresentado pelo professor, de modo que não se estagnem no nível da pré-compreensão. A avaliação dessas atividades se pauta, portanto, no nível

⁶⁵ Seja separando os estudantes em grupos de trabalho, seja priorizando, a cada aula, a conversa entre determinadas pessoas, etc.

de compreensão dos estudantes a respeito de uma questão filosófica ou dos conceitos de um filósofo e, ademais, no desenvolvimento da razão prática, isto é, da capacidade dos educandos de aplicarem os conhecimentos filosóficos em situações particulares pelo vínculo fundamental de suas próprias ‘visões de mundo’ e experiências práticas (constitutivas de seu modo de pensar e de ser) com relação ao entendimento alcançado nas aulas, independentemente de eles concordarem ou não entre si e com relação à teoria estudada. Nesse contexto, o processo educativo será bem-sucedido quando educando souber articular o que ele aprendeu em um discurso conceitual e coerente, que se sustente no diálogo mediante bons argumentos, fundamentando seu ponto de vista e desdobrando suas implicações.

‘Como’ avaliar isso é um problema que será constante para o professor, de modo a entender que é preciso reelaborar suas estratégias permanentemente, com vistas a novas oportunidades de aprendizagem e de integração dos saberes constituídos ao longo do processo formativo, para que a formação filosófica se realize em um processo de caráter dialético-dialógico contínuo, a cada vez provisório, durante todo o percurso do educando. A avaliação, portanto, não é uma atividade isolada e pontual – assim como ‘aprender algo’ não é aprender pontualmente um dado objetivo –, mas um acontecimento que se realiza em um percurso no tempo que, ademais, extrapola a própria avaliação no que compete a seus ‘resultados’ imediatos.

Convém, ainda, considerar que no conjunto das estratégias sejam contempladas as diferentes expressões e compreensões de mundo que constituem o ambiente escolar. É importante, assim, que o professor valorize os saberes e referências que os educandos trazem consigo (oriundos de diferentes realidades sociais). A avaliação, nesse sentido, deve funcionar como uma forma de inclusão e não de exclusão ou classificação, visando a projeção de futuras atividades, ajustes e a promoção cada vez mais qualificada (conceitualmente rigorosa) da aprendizagem.

Entre os modos de avaliação, que podem se pautar em diálogos vivos entre os educandos, proporcionados por experiências hermenêuticas diversas, encontra-se a produção textual, dado o “papel que desempenha o fenômeno da linguagem em nosso pensamento” (GADAMER, 2002, p. 389). Através da escrita se pode avaliar como, por exemplo, o estudante interpretou um texto com base em um determinado conceito ou tema estudado, ou como ele aplicou uma teoria filosófica na

compreensão de uma situação apresentada⁶⁶. “Pois a interpretação é muito mais que a técnica de exposição científica de textos” ou do simplesmente dado no discurso do outro (GADAMER, 2002, p. 389): é a experiência de mundo sedimentada na linguagem, o ponto de partida da investigação e da intenção de saber. O que se avalia assim não é “o ideal da linguagem da lógica e da teoria da ciência moderna” no discurso dos educandos, a fim de encontrar respostas idênticas com uma “terminologia unívoca” (GADAMER, 2002, p. 389), mas observar, no modo próprio de ver e de falar de cada um, a forma como os conceitos estudados são apropriados, como se relacionam com os saberes já constituídos, como são projetados e aplicados na solução de problemas.

Não se pode ignorar, entretanto, os limites da linguagem escrita frente ao diálogo vivo, a qual configura-se somente como um modo, entre outros, de se avaliar o processo educativo. Através da escrita, o educando busca comunicar o que pensa assim como quem participa de um diálogo, mas a imediatez da situação dialogal é perdida, uma vez que o professor, ao atentar ao que é dito no texto, pode não encontrar ali os pressupostos com os quais precisa contar para completá-lo, concretizá-lo e compreendê-lo. Segundo Gadamer,

isso explica que, nas cartas, mesmo que dirigidas a um colega com o qual se tem muita familiaridade, não se possam dizer certas coisas como na imediatez da situação dialogal. A carta omite muitas coisas que na imediatez da conversação ajudam a compreender corretamente. E no diálogo, sobretudo, temos sempre a possibilidade de esclarecer uma ideia ou defender o que pensamos pela confrontação. [...] Os *logoi* que vêm desligados da situação compreensiva – e isso vale para toda palavra escrita – estão expostos a abusos

⁶⁶ Uma estratégia interessante, nesse horizonte, é a aplicação de questionários dissertativos ao início e ao final de cada semestre (os quais podem ser retomados em semestres posteriores) que trazem as mesmas perguntas, embora apresentadas de formas diferentes, a respeito das teorias e temas abordados, com o objetivo de perceber as mudanças quanto a compreensão de uma mesma questão a partir de enfoques diferentes e de outras perspectivas, isto é, dos novos saberes constituídos, das rupturas e mudanças de pensamento ocorridas ao longo do processo formativo. Essa estratégia, ademais, pode ser interessante também aos próprios educandos, que terão a oportunidade de observarem seu próprio processo de formação filosófica e de reiteração da compreensão, mediante a imanência de suas vivências na escola ao compararem os questionários de diferentes épocas.

e mal-entendidos, uma vez que não dispõe da correção natural que se dá no diálogo vivo. (GADAMER, 2002, p. 397)

Reconhecendo as dificuldades interpretativas da palavra escrita, o professor pode tomar os textos produzidos pelos educandos como base para futuros diálogos e exercícios a fim de compreender o que se apresentou obscuro, ambíguo ou sem sentido. Além disso, ao notar as dificuldades individuais dos educandos na interpretação de textos e na própria forma de se expressar através da fala, deve-se buscar desenvolver suas capacidades de produção e leitura textual, chamando a atenção para uma concretização razoável do texto – concretização que a interpretação deve proporcionar para que se alcance o entendimento do texto, mas também para que o educando possa se manifestar a seu respeito de modo que seja compreendido pelo professor e seus colegas, evitando mal-entendidos. Mostra-se relevante, portanto, desenvolver o diálogo hermenêutico em um jogo constante entre a linguagem viva e o texto escrito, buscando o exercício da ‘arte’ de compreender e de tornar compreensível – a raiz de todo ensino que quer ensinar a filosofar (GADAMER, 2002).

Entretanto, se ficar evidente grande dificuldade de interpretação por parte dos estudantes através da leitura e da escrita, por falta de formação na língua, deve-se encarar a realidade e buscar estratégias que valorizem as características que se mostrarem promissoras para o exercício filosófico. Considerando que não é papel exclusivo da filosofia ensinar a ler e escrever, o modo de trabalho hermenêutico, mediante a situação supracitada, deve se pautar principalmente no problema da interpretação e, com isso, na busca por alcançar o entendimento mediante o diálogo vivo. Nesse sentido, o diálogo via conversação, proposto enquanto cerne do processo de aprendizagem filosófica e também de avaliação, ao se mostrar mais efetivo, deve ser privilegiado. Isso não significa abandonar os textos da tradição filosófica, nem deixar de proporcionar e estimular o exercício da escrita enquanto uma forma de expressão do entendimento alcançado, mas, se preciso, aceitar essas dificuldades que se apresentam ao longo das aulas e projetar o trabalho hermenêutico, pelo menos inicialmente, de forma condizente com a realidade, exercitando a práxis hermenêutica através da fala, ao passo que a leitura e escrita se darão mais como exercício de familiarização. Isso também pode ocorrer em sentido inverso, no caso de os estudantes resistirem e se fecharem ao diálogo vivo. Nessa situação, será privilegiado o diálogo com os textos da tradição através da leitura e escrita, enquanto

a conversação se dará em segundo plano, como uma espécie de exercício de socialização.

Nesse ponto, é válido notar que o problema hermenêutico no procedimento oral e no escrito é o mesmo no que concerne à interpretação: o problema da *aplicação*. Aqui, não se pode deixar de considerar que os objetivos em que se pautam as avaliações, dentro da proposta que aqui se alça, encontram-se no que Gadamer denomina de “a virtude hermenêutica fundamental”: o saber aplicar – o que lhe faz qualificar a hermenêutica como uma “teoria da aplicação, quer dizer, da conjugação do universal e do particular”, a qual, para ele, é “uma tarefa filosófica natural” (GADAMER, 2002, p. 380).

De acordo com Gadamer, a compreensão tem o “caráter de acontecimento, precisamente porque não deixa as coisas como estão, uma vez que implica a aplicação” (1999, p. 411). O conceito de *aplicação* servirá, assim, como uma espécie de exemplo aos problemas próprios à tarefa avaliativa do professor, uma vez que ele não pode querer apenas avaliar o saber filosófico como ‘o universal’ reproduzido indistintamente pelos estudantes, mas pelo sentido do que vem à fala no discurso de cada educando singular, a cada vez. Dito de outro modo, a avaliação no processo de formação filosófica não visa compreender meramente o sentido objetivo do que é expresso no diálogo e sua correspondência ao conteúdo estudado; pois, para compreender isso, o professor não pode ignorar a relação que se cria e se tenciona entre si mesmo e os educandos na situação hermenêutica concreta na qual se encontram, o que determina, a cada vez, o horizonte compreensivo da temática em jogo na aula, motivando os educandos à aplicação do entendimento alcançado em diferentes espectros projetivos ao responderem ao próprio ser em seus posicionamentos.

6. Pluralidade e temporalidade

A ênfase no método, própria à epistemologia moderna, é acompanhada da ideia de conhecimento verdadeiro e universal, ou seja, parte do pressuposto de homogeneidade no que compete ao saber acerca da realidade, dos objetos e fatos dados. As múltiplas possibilidades e visões de mundo, imanentes à situação histórica em que o humano se constitui temporalmente, são restritas à linguagem da matematização e da representação, desde a absolutização da subjetividade no processo do conhecimento. Esse pensamento, enquanto base do processo educativo, ao ignorar ou negar a singularidade e a pluralidade, confrontou-se com variadas formas de exclusão e segregação. Hoje, desafiadas pela globalização, democratização e universalização do saber, as instituições de ensino se orientam pelos ideais de igualdade e equidade, o que põe em questão não apenas como tratar de modo igualitário os múltiplos sujeitos, mas também como tratar de modo desigual os desiguais, isto é, de maneira a acolher a alteridade, na imanência das relações com diferentes saberes e realidades sociais⁶⁷.

A perspectiva hermenêutica parte já deste pressuposto, de que o ‘eu’ e o ‘outro’ são irreduzíveis a uma ‘identidade’, reconhecendo o ‘eu’ e o ‘outro’ sempre como *relação* e *dever*. Nesse sentido, o modo de trabalho hermenêutico se distancia da noção de absolutização da subjetividade no processo de constituição do saber, abstendo-se de cânones absolutos de validade do compreender. O processo de aprendizagem não é considerado um processo solitário, objetivo, mecânico, instrumental. Na perspectiva hermenêutica, o processo de aprendizagem é concebido como um processo de experiência, de diálogo, de interpretação; como um processo experimental e existencial. Nesse sentido, aprende-se na e com a pluralidade; pois admite-se que sem o outro nada se sabe.

De que pluralidade se fala aqui? Entende-se a pluralidade como algo próprio ao humano, a multiplicidade de formas de vida que se constituem a cada vez. Isso se observa não somente em organizações sociais, étnicas, religiosas, de gênero, de orientações sexuais, etc.; as pessoas são diversas, tem diferentes experiências históricas e culturais, são únicas em suas ‘personalidades’, percebendo e compreendendo o mundo de modos e em tempos diferentes. Reconhecer a pluralidade se trata, portanto, de considerar as singularidades desde o plano de imanência material e histórico em que se constituem em suas relações com grupos sociais, ambientes, atividades de reprodução e produção,

⁶⁷ Como se observa no *Plano Estadual de Educação de Santa Catarina*.

línguas, relações de poder, etc.. Ademais, a pluralidade pode ser entendida como uma construção histórica das diferenças. Uma construção que atravessa as características biológicas e que se estende a todos os aspectos da vida de um indivíduo, atuando sobre sua visão de mundo. Tal entendimento do conceito não se pauta, portanto, em grupos considerados excluídos, minorias, àqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido em um determinado contexto histórico-social enquanto ‘identidade hegemônica’, mas no fato de que a diferença está em cada existente, é ontologicamente constitutivo da humanidade.

Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização das diferenças, como, por exemplo, da cultura estrangeira ou de uma religião que não é a própria, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da pluralidade humana. A consideração da pluralidade no plano educacional projeta-se, dessa forma, na dimensão ético-ontológica de um ensino inclusivo, de respeito à alteridade, de reconhecimento do outro e da promoção de possibilidades de interação, comunicação e cooperação mediante a reiteração de seu lugar enquanto participante no diálogo comunitário que integra o universo educativo para além dos muros da escola, em toda dimensão social e política. Com isso, o reconhecimento da diferença na escola significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos.

A pluralidade há de ser considerada, com isso, enquanto princípio formativo, inerente ao processo de constituição do saber e de autoconstituição do educando, de modo a confrontar perspectivas dogmáticas, céticas, monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que possam se impor nas instituições de ensino para que o exercício filosófico seja projetado considerando a pluralidade dos sujeitos implicados no processo educativo, mas também a multiplicidade de perspectivas e saberes, desde sua socialização e confronto. Compreende-se, assim, que a valorização da diferença não se dá por meio de um diálogo harmonioso, sem discordâncias, pela mera ‘aceitação’ da diferença – tanto de grupos considerados excluídos ou minorias, quanto de perspectivas julgadas ‘radicais’, ‘subversivas’, ‘atípicas’, ‘estranhas’ ou ‘anormais’ – mas pelo respeito ao outro enquanto outro, pelo reconhecimento de seu lugar de fala, pelo direito objetivo de sua opinião, crença ou saber (desde que não cause dano ou violência a outrem), em prol da solução de conflitos e do alcance do entendimento entre os diferentes.

Relevante nesse contexto, Celso R. Braida pergunta sobre se há uma única história, uma única temporalidade, perpassando todos os

fenômenos do conhecimento humano, todos os saberes, dos clássicos aos contemporâneos, que incluem as culturas ditas ‘europeias’ e as não europeias. Há uma única lógica que estrutura o desenvolvimento humano no mundo, capaz de abarcar e unificar os feitos passados, os processos de constituição do saber atuais e as projeções para o futuro?

Se por histórico se entende a elaboração do tempo – no sentido de como o tempo é estruturado nas diferentes culturas, o tempo marcado pelas estações, por relógios e calendários, mas também a experiência do tempo, a aprecepção da temporalidade que nos constitui –, segundo Braida,

diferentes temporalidades coexistem no tempo presente; o atual, o atual do mundo atual, não é monolítico e muito menos homogêneo. Diferentes ritmos, diferentes estruturas cíclicas, diferentes nexos entre passado e futuro, diferentes estruturas de temporalidade, portanto, constituem o que chamamos de estado atual do mundo, o presente. Nós mesmos, embora vivamos como se o tempo seja um e o mesmo para todos, sabemos que as nossas horas são diferentes. O calendário único é uma ficção heurística. O que faz a hora da arte não faz a hora da história, e o tempo da filosofia também é outro (BRAIDA, 2016, p. 42).

Também o tempo do agricultor e do estudante no campo não é o mesmo tempo em que vivem os trabalhadores e estudantes em grandes cidades. O tempo dos satélites artificiais e dos computadores digitais não é o mesmo das montanhas e das águas, o tempo natural, mas o artificial e sintético. O tempo dos diálogos vivos não é o mesmo tempo do maquínico ou da comunicação digital. No entanto, embora isso pareça de fácil compreensão, resta o problema de como ter consciência efetiva das temporalidades alternativas que podem vir a constituir o ambiente escolar que, ademais, entrecruzam-se e se interpenetram perfazendo a ‘nossa temporalidade’. Pois, afinal, *a temporalidade é constitutiva da pluralidade*.

Aí, parece que somente através do entendimento, alcançado pelo diálogo hermenêutico, pode-se compreender o horizonte do outro. E que a própria disposição ao diálogo já sinaliza uma compreensão prévia das diferentes temporalidades e o reconhecimento do outro enquanto outro. Assim, reconhecer a pluralidade e a diversidade de modos de ser, de compreender e de atuar com relação aos outros no mundo, pressupõe consciência histórica, a consciência da finitude de toda compreensão e,

com isso, o respeito pelo outro, o reconhecimento da liberdade do outro poder pensar de outra maneira, de ter voz numa comunidade ainda que divirja do pré-estabelecido. Um ensino de filosofia pautado no reconhecimento do outro enquanto outro, em vias de viabilizar o diálogo hermenêutico valoriza, portanto, a potência criadora do indivíduo (sua capacidade de se posicionar no mundo, de atuar segundo esse potencial) e, ademais, sua responsabilidade por tomar decisões – não o seu poder de adaptação e submissão às coações que saberes e ideais impostos promovem nos diversos meios sociais e midiáticos, operando, muitas vezes de modo subliminar, ao passo que reduz o processo temporal de autoconstituição do indivíduo (e, concomitantemente, o processo histórico de autoconstituição da humanidade) a um padrão estruturado por uma lógica homogênea e uniforme que não faz jus à historicidade da compreensão.

A ideia de uma estrutura lógica que subjaz ao inteiro processo histórico de constituição do humano e do conhecimento parece pressupor que no âmbito da ação histórica ocorreria algo ‘natural’ – a ideia de linearidade contínua e causal da história, fundada em relações imediatas e diretas sem nenhuma fissura. Acontece que, no percurso da história, o *ter-sido* e *estar-sendo* humano não nos permitem deduzir seu *vir-a-ser* (BRAIDA, 2016). O humano se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural; ele não é por natureza o que ‘deve ser’ e, por isso, tem necessidade de formação (GADAMER, 1999). Dessa forma, a pretensão naturalista de um único plano de imanência, na qual todas as entidades e acontecimentos estariam incluídos como partes ou momentos de um processo único e omniabrangente, cujo conceito determinante seria o conceito de ‘tempo’ cronológico e linear, não faz sentido. Há de se reconhecer a experiência do tempo, a historicidade que constitui cada existente humano em sua situação hermenêutica singular e, assim, reconhecer a pluralidade que nos constitui.

Também a identificação de um saber como ‘legado’ da tradição passa tanto pela sua localização histórica quanto pela recuperação de sua proveniência e pelo modo de sua realização atualizada. Não se pode impedir que o intérprete, o texto e o próprio autor ingressem em uma nova situação histórica. Por isso, a compreensão não pode ser reduzida a um fundamento último, nem pode ser concluída; ela se encontra, inevitavelmente, imersa em um processo sempre renovado, porque ninguém pode ter a visão geral sobre ‘todo o sentido’ da coisa, do acontecer do texto, do tema em questão. Aqui, é válido lembrar que falar em pluralidade de compreensões de si, do mundo, dos textos e obras, da história, não implica em um relativismo. Implica no reconhecimento de

que vivemos em um mundo plural, em um mundo em que há conflitos, divergências de interesses entre grupos sociais, entre pessoas e momentos históricos; e que a recuperação do sentido atribuído a algo através da tradição, pela interpretação e, conseqüentemente, reiteração, representaria um relativismo perigoso apenas para o suposto detentor de um saber absoluto supra-humano.

Por isso, o projeto de um ensino de filosofia hermenêutico é concebido enquanto um processo formativo que não se edifica entre iguais e nem para iguais, mas que se pauta na singularidade e no processo de autoformação dos educandos em suas relações; um processo que se propõe em aberto – nunca acabado ou inteiramente constituído –, no qual se respeita as diferenças e se abarca a pluralidade – a multiplicidade de manifestações do ente humano em suas possibilidades próprias. De modo a desenvolver a capacidade do educando para o diálogo, para a compreensão do outro, uma vez que sem diálogo não faz sentido falar em pluralidade; sem diferença não é possível estabelecer qualquer prática dialógica.

Entretanto, o que se observa na sociedade contemporânea é uma crescente incapacidade para o diálogo (GADAMER, 2002). Isso parece decorrer, principalmente, da lógica econômica do capitalismo globalizado, a qual, segundo Gadamer, tem operado uma transformação social sem precedentes, caracterizada pela “crise de nossa civilização” (1983, p. 43). Nessa lógica, o ideal de temporalidade homogênea se impõe; a temporalidade do sistema econômico e dos meios de comunicação digitais atravessa as múltiplas temporalidades mundanas e a dialógica cotidiana. A liquidez do acelerado discurso predominante que se dispõe como dado, informação, parece tecer a ilusão de uma ‘tradição’ que entrega o humano à prisão de um passado irrevogável em que vigora uma voz impessoal para a qual não há possibilidade de resposta e diante da qual se é impotente para questionar. Nesse contexto, Flikinger, em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, chama a atenção para o modelo de ensino privado americano que tem sido importado e serve como exemplar dessa lógica capitalista; nele, os indivíduos, ditados pela necessidade sócio-econômica de formação profissional e especializada (que já não encontra limites no tempo), são levados a contraírem dívidas para a vida toda. A consequência disso se revela na crise existencial, sócio-política, expressa na precariedade na construção das biografias individuais pela submissão e dependência de condições marcadas em termos de política econômica, tornando, muitas vezes, a autodeterminação do indivíduo um pesadelo, dada a insegurança na projeção de um futuro. Os desejos e interesses de cada pessoa e o sonho

coletivo de uma vida melhor são dominados pelas normas burocráticas dessa lógica que ruma a uma instituição total (FLOKINGER, 2011).

O conceito de formação, nesse contexto, é marcado pela política econômica e tem a finalidade de dar aos educandos instrução meramente profissionalizante que cultive suas aptidões de modo a responder às demandas imediatas do mercado. A formação, assim, é pensada enquanto instrumentário para a acirrada disputa pela ascensão social. Diante desse cenário, torna-se urgente recuperar o conceito de formação em sua relação com a vida; pois só assim é possível superar os desafios que se apresentam à filosofia em seu caráter formativo no que compete à incapacidade para o diálogo.

Como foi visto, na perspectiva hermenêutica, o conceito de formação é pensado como um processo contínuo de autoconstituição, sempre em aberto. Pois, como se tem salientado, o processo de formação se realiza por meio da dinâmica circular de um projeto futuro que exige um constante retorno à tradição enraizada em seu modo próprio de pensar, um constante retorno à origem de sua própria realização para, assim, atualizar-se e abrir espaço para o presente. A formação não se trata, portanto, de uma questão de procedimento, do mero cultivo de aptidões, de alcançar uma identidade ou função econômica, mas do processo permanente do ser em seu dever.

Nesse processo, é importante notar que, cotidianamente, a compreensão se estrutura em relações e significações preestabelecidas, herdadas e irrefletidas, mas que abrem o existente humano ao mundo. A pertença a uma tradição revela que nosso projeto, desde que nascemos, vem sendo formado por ideias e comportamentos que ultrapassam ou que estão aquém de nossa consciência das coisas. Porém, por meio do diálogo hermenêutico com diferentes culturas e tradições, o cultivo do pensamento filosófico no processo formativo pode sublinhar as contribuições e dificuldades que as tem levado a se desenvolver de tal modo a fim de superar todo etnocentrismo dogmático – inclusive o que hoje se impõe com o capitalismo globalizado. Nesse contexto, o papel do professor de filosofia é o de promover a possibilidade do educando de expor-se, de compreender sua cultura e historicidade, e de se abrir ao diferente, de modo a torna-lo capaz da significação necessária para sua existência, oportunizando a ele descobrir, em um sentido próprio, a necessidade de aprendizagem.

O processo de formação é considerado, portanto, um processo permanente de reiteração em que o todo (sociedade, tradição) reitera o particular (indivíduo, atualidade), ao passo que o particular (a atualidade de cada experiência individual) reitera o todo (tradição, sociedade). Por

isso, a totalidade que chamamos ‘filosofia’, em suas diferentes linhas de pensamento e pesquisa tem que ser constantemente articulada ao longo das aulas, pois, aos poucos, as partes (cada conceito, cada sistema de pensamento aprendidos) vão tomando sentido no todo (a autocompreensão do educando), ao passo que o todo vai se ressignificando a cada nova compreensão. Esse processo de reiterabilidade constante da unidade de sentido do todo, isto é, da autocompreensão do educando pressupõe que o processo de formação filosófica está vinculado ao processo de formação existencial. Concebe-se, assim, a formação do modo mais abrangente possível, como experiência da pluralidade que se realiza de forma singular e que torna o educando consciente de sua pertença e participação na tradição e na instauração de um futuro que responda ao seu projeto existencial.

Ao contrário de um procedimento, a formação se trata de um processo de devir correspondente à temporalidade constituinte de cada existente humano. Nesse sentido, Gadamer salienta que “no fundo, a formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador”; e que, justamente por isso, o conceito de formação supera a noção de um mero procedimento, do “cultivo de aptidões pré-existentes, do qual deriva” (1999, p. 40).

O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo dado, de modo que o seu exercício e cultivo são um mero meio para o fim. Assim, o material de ensino de um manual de linguagem é um meio e não um fim. Sua apropriação serve apenas para o domínio da linguagem. Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação tudo é preservado. (GADAMER, 1999, p. 40)

A formação é, portanto, um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da ‘conservação’ o que importa para a educação e o ensino. Dessa forma, a filosofia, enquanto disciplina escolar, ao escapar de quaisquer pretensões instrumentais ou utilitaristas, tem sua condição de existência na formação (GADAMER, 1999). Ela nos ajuda a entender que as condições históricas possibilitam um significado constitutivo de nosso ‘poder compreender’ para aquilo que nós a cada vez compreendemos, e que a historicidade cria novas situações ‘teóricas’ (dada a práxis hermenêutica). Com isso, projetar a hermenêutica

filosófica no ensino como um motor para filosofar é não se deixar obturar no conforto de uma fórmula ou expressão última e definitiva, no devir fatalista da história, mas reconhecer nela o solo fértil da compreensão e das múltiplas possibilidades de interpretação que, a cada vez, se abrem; pois é na lida com a história, imersos na própria historicidade, em que se dá o fazer filosófico.

Com isso, o processo de aprendizagem é pensado como descoberta e constituição do saber, e não mais como ‘instrução’. Na aprendizagem, o educando reitera a própria existência; pois aprender, como existir, é um caminho que a cada vez é perfeito e pelo qual ele se apropria de seu mundo. Daí o exercício filosófico estar associado ao risco existencial de perder as certezas que antes o orientavam e ao empenho de estar-sendo vinculado ao projeto a devir.

CONCLUSÃO

A presente tese, ao partir da hermenêutica filosófica e seus conceitos fundamentais, foi na contramão da tradição do pensamento metafísico, buscando se esvair de conceitos ontoteológicos e ontoteológicos basilares de diferentes sistemas, ao apresentar a ontologia gadameriana enquanto base para o desenvolvimento de um ensino de filosofia hermenêutico. Entretanto, opor-se ao pensamento metafísico nunca significou o fim da ontologia, mas a denúncia de uma forma específica de pensar ontologicamente que se mostrou ingênua ou pretenciosa: fundamentada em alguma causa originária como explicação última e definitiva que põe fim à pergunta do filósofo. Metafísica não é, portanto, mero sinônimo de ontologia, mas uma forma de ontologia teológica ou teleológica, substancialista, que se distingue fundamentalmente do que se apresenta como ontologia hermenêutica – uma ontologia possível, finita, aberta e que tem como fundamento o plano de imanência contingente da existência e a efetividade histórica, o que significa não somente que a história é efetiva na existência, mas que nos tornamos o que somos mediante uma atividade que depende de um passado: de ter história e de ter a capacidade de fazer história (no *medium* da linguagem).

Como foi visto, tornar-se humano é um processo que se dá por seu desenvolvimento se realizar em uma comunidade formada na linguagem e em costumes de uma tradição que o antecede. A racionalidade, portanto, não é uma essência que caracteriza o humano *a priori*, mas um modo de ser que se fez em sua história autorreferida. Nesse sentido, conceber o humano, a razão e a *linguagem* sem considerar a história de sua formação, a efetividade histórica e a experiência histórica humana, não faz sentido. O decisivo nesse movimento histórico é que, embora tenhamos uma história, isto é, apesar de vivermos nosso destino perpassando momentos de ascensão e decadência, nós buscamos o sentido de nosso ser. A finitude desperta em nós a consciência de uma força própria sobre o tempo, pela qual configuramos nossa existência. Assim, a compreensão histórica afeta a humanidade como um problema da própria consciência de vida: frente ao tempo que nos dilacera, perguntamos por um sentido.

Entretanto, uma ontologia que se opõe ao conceito absoluto, não poderá se estabelecer isenta de delimitação e problematização, senão subsistirá achacada em um relativismo arbitrário ou em completo niilismo. Contrária a essa decaída, a ontologia hermenêutica se situa desde o entendimento de que o vir a ser (existir) modifica as condições

de identidade do humano e, assim, as condições de possibilidade de sentido, uma vez que o humano se constitui apreendendo e produzindo sentido. Ademais, todo compreender é, concomitantemente, um compreender-se que projeta o humano rumo a possibilidades de si mesmo num dado contexto histórico contingente. Assim, a compreensão, ainda que condicionada a uma disposição prévia (a historicidade atuante na autocompreensão), adere a uma interpretação situada na imanência da vida prática, produzindo sentido mediante as possibilidades que se abrem em uma situação hermenêutica particular. Embora a interpretação não se reduza a essa concretização como se fosse um espectro definitivo, apoia-se nela para projetar-se a novas potencialidades. Com isso, o problema do compreender, que os racionalistas modernos supunham ter resolvido por meio de cânones absolutos de validação, transforma-se em um problema insuscetível de redução a um fundamento último, porém irremediavelmente imerso em um novo paradigma de compreensão a cada vez renovável. A hermenêutica integra, assim, o momento de constituição do sentido e da racionalidade ao âmbito da práxis, o que significa não apenas que a racionalidade tem um aspecto prático, mas antes que a prática é constitutiva da razão.

Segundo a razão metafísica, universalizar consiste em alargar sua verdade até os confins da realidade dada, subordinando a totalidade dos entes ao domínio objetivo de sua representação abstrata. Nesse sentido, o sujeito, senhor de sua racionalidade e certo de seu poder de dominação, é capaz de nivelar e explorar tudo a que ele se contrapõe. A subjetividade, dessa forma, é tomada como um dado imediato contraposto à realidade dos objetos. Com a hermenêutica, a subjetividade passa a se configurar mediadamente, no confronto ou encontro com o outro que é experimentado na existência, sendo pensada a partir do ser como interpretação, do ser em relação, do ser em diálogo. A compreensão, portanto, está sempre já vinculada à nossa experiência prática interpretativa de co-participação na vida comunitária. Com isso, o sujeito, que se presume ser o agente ou autor autônomo, descobre-se contingenciado pela factualidade e enraizado no mundo, submetido a um conjunto de determinações que o precedem, afetado pela tradição, por preconceitos históricos e pela própria linguagem.

A finitude do humano adquire, dessa forma, uma posição decisiva ante a tarefa infinita do saber e da autocompreensão, característica à racionalidade hermenêutica: a renúncia à tentação dogmática apegada a todo suposto saber. Pois, embora a condição histórico-linguística humana seja universalmente determinante em toda compreensão projetada, no sentido ou verdade constituídos e

hermeneuticamente situados, cada compreensão, em si mesma, permanece sempre contingente e nunca válida universalmente. Por isso, é nas condições de nossa existência finita que devemos buscar o fundamento do que é possível querer, desejar e realizar com nossa própria ação. A hermenêutica reivindica, assim, a universalidade ontológica finitamente inacabada em configurações que não se deixam suprimir em um conceito absoluto; entendendo que as condições de possibilidade de compreensão são históricas, práticas e finitas, portanto, provisórias – rejeitando, com isso, os elementos últimos, perfeitos, absolutos e exógenos próprios da racionalidade metafísica substancialista. A racionalidade mesma se configura, portanto, como interpretação – pressuposto básico da racionalidade hermenêutica – e o sentido, imanente a uma interpretação situada, é um conceito ontológico (mais do que semântico). Com isso, a compreensão, enquanto abertura a possibilidades de interpretação, revela-se o próprio ser. Nesse sentido, o conceito de ‘humanidade’ deixa de se configurar por categorias rígidas, que subscrevem uma definição limitante e determinista universalizante, e passa a ser entendido enquanto uma ‘representação complexa’ de singularidades ‘inacabada’ (ou em aberto). Cada existente humano é concebido enquanto ser-possibilidade de si mesmo (de seu próprio ser) mediante suas experiências e compreensões, nos limites de sua situação histórica.

Na hermenêutica filosófica é a *linguisticidade* – o caráter de linguagem da compreensão – que é universal, pois vale sempre quando se trata da interação humana com o mundo e com os outros. A universalidade hermenêutica corresponde, portanto, a uma universalidade referente ao problema hermenêutico, ao *como* da compreensão e não a verdades absolutas e imutáveis. Com isso, a ontologia não pode mais ser pensada como algo estabelecido e acabado, porque, enquanto ontologia, ela se transforma em um ponto de partida para a compreensão e não a sua consumação, configurando-se como um pensamento acerca das condições de possibilidade de existência. Ademais, compreender ou interpretar o sentido passa a constituir o fundamento da razão, e não mais sua consequência. A inteligibilidade das coisas, por sua vez, implica algo conceitual, algo expresso na e pela linguagem, já que a expressividade da realidade pressuposta pela atividade compreensiva não é inteligível sem uma instância que a exprima. É nesse sentido que Gadamer afirma que ‘ser que pode ser compreendido é linguagem’, isto é, abertura a possibilidades efetivas de interpretação do ente.

Além disso, é importante notar que a historicidade invade o domínio do sentido, de modo que apreender o sentido de algo significa apreender o sentido de orientação em um processo, em uma ação em

curso, isto é, em uma interação dialógico-interpretativa a fim de situar-se no plano da efetividade, encontrando na linguagem um ‘padrão de validade’ enquanto ponto de vista possível. A linguisticidade é compreendida, assim, enquanto submetida à historicidade e à experiência hermenêutica. Dessa forma, apreender o sentido de algo, desde a perspectiva hermenêutica, coincide com o sentido que se efetiva em uma experiência na linguagem e não em uma expressão formalizada e fixa. A compreensão e a experiência de sentido, contudo, não consistem em ‘extrair’ algo de determinados eventos, mediante o uso instrumental de palavras ou do cálculo, mas do que é produzido por eles na vida fática e no trato dialógico-interpretativo deles, pela aceitação da unidade entre a palavra que se manifesta e a coisa. Pois o aspecto sob o qual algo se apresenta faz parte de seu próprio ser. Em tudo o que a linguagem apresenta vige uma unidade entre ser em si e representar-se.

Parte-se, assim, da concepção de que a experiência humana de mundo que se dá na linguagem não se calcula ou se mede o simplesmente dado, mas vem à fala o ente, tal como se mostra como ente e como significante. A afirmação ‘o que se pode compreender é linguagem’ quer dizer: é tal que por si mesmo se apresenta à compreensão. Entende-se, com isso, que o se mostrar da própria coisa, do sentido que vem à fala, aponta para uma estrutura ontológica fundamental de tudo aquilo a que a compreensão pode se voltar – por isso é universal. A linguagem, além disso, é fundamentalmente histórica e, por isso, o que se entende por verdade – o apresentar-se da coisa ela mesma – tem sua própria temporalidade e historicidade. Não se pode impedir que o humano ingresse, a cada vez, em uma nova situação histórica. Dessa forma, nenhuma compreensão pode ser totalizada em uma configuração definitiva, uma vez que se encontra atrelada à existência fática em um processo passível de atualização, ressignificação e reiteração. Entende-se, assim, que a racionalidade hermenêutica encontra uma compreensão historicamente válida mediante a produtividade do tempo, uma vez que a consciência humana se revela um efeito da história e não o que a desencadeia, embora ela também seja partícipe efetiva do destino do ser.

Com a hermenêutica filosófica somos abertos à compreensão de que viemos a ser em um mundo em que já se falou antes de nós, de que chegamos tarde demais à história, à linguagem, à filosofia e que, por isso, partimos sempre de uma compreensão prévia, a qual não dominados; e que a relatividade de nosso estar e ser aí num tempo e espaço determinados com relação ao projeto que cada um de nós é, deve nos direcionar a um saber para compreendermos a nos situar melhor como seres humanos, apropriando-nos de nosso próprio ser. O desenvolvimento

da racionalidade hermenêutica se mostra de grande relevância porque não deixa as coisas como estão, porque implica a aplicação, uma vez que seu exercício potencializa as capacidades dialógica e interpretativa próprias de toda ação criativa ou transformadora. A articulação através da linguagem e da cooperação comunicativa no mundo em que vivemos reflete, assim, a compreensão de nosso mundo vital, historicamente constituído; desse modo, o diálogo aparece como constituinte da racionalidade e, portanto, como dimensão constitutiva da própria humanidade, abrindo-a ao movimento histórico.

Com isso, o problema da racionalidade hermenêutica se apresenta não somente enquanto a pergunta a respeito de como encontrar um modo adequado de se compreender determinada questão e de se projetar a partir dessa compreensão, mas enquanto o problema de se alcançar um correto entendimento entre os que dialogam numa situação histórica; isto é, o problema de se encontrar uma linguagem comum de modo que seja possível situar-se de modo adequado entre compreender o que o outro diz e apresentar a própria opinião, fazendo-se compreender pelo outro. O entendimento, como foi visto, não se caracteriza por simples consenso, supressão ou justaposição das diferentes opiniões, mas pelos parceiros no diálogo se darem por satisfeitos com a conversação, até mesmo quando, no final, tenham posições claramente contrárias. Entender o que o que o outro diz não significa, portanto, reconstruir e assumir enquanto sua determinada posição, mas participar do sentido do que ele diz em uma experiência de sentido. O que perfaz o diálogo hermenêutico é termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Nesse sentido, onde o entendimento é alcançado, fica algo que nos transforma, ampliando nossa compreensão, abrindo-nos a novas experiências dialógicas. O diálogo hermenêutico, ademais, não tem como finalidade instituir um conceito definitivo acerca das coisas, pois implica um permanente movimento existencial em sua realização, deixando em aberto a possibilidade de se transcender toda compreensão dada.

Assumir os pressupostos hermenêuticos para se pensar a formação filosófica nas escolas implicou não somente em aceitar a finitude e reconhecer os limites de toda compreensão, aplicando isso ao saber que lhe é próprio, mas significou uma abertura a possibilidades de sua aplicação como uma espécie de ‘método’ filosófico. Os pressupostos mínimos elencados no segundo capítulo, enquanto princípios fundamentais para o modo de trabalho hermenêutico, devem ser encarados como bases teóricas passíveis de apropriação em diferentes contextos e níveis educacionais para sua aplicação.

Como foi dito já na introdução, o princípio básico para uma formação filosófica hermenêutica é o da práxis dialógica, uma vez que a arte de compreender e tornar compreensível – o diálogo hermenêutico – é a disposição que se mostrou fundamental para filosofar e indispensável para o desenvolvimento da racionalidade hermenêutica (o objetivo maior do modo de trabalho em questão). Pois filosofar só é possível junto e com referência ao outro, através do diálogo. O processo de aprendizagem filosófica não é considerado, portanto, um processo solitário, instrumental, mecânico, objetivo, mas como um processo de experiência, de diálogo, de interpretação; como um processo experimental e existencial. Nesse sentido, aprende-se na e com a pluralidade, pois admite-se que sem o outro nada se sabe. A pluralidade, assim, também é considerada um princípio formativo, pois, sem diferença não é possível estabelecer qualquer prática dialógica. A consideração da pluralidade no plano educacional projeta-se, dessa forma, na dimensão ético-ontológica de um ensino inclusivo, de respeito à alteridade, de reconhecimento do outro e da promoção de possibilidades de interação, comunicação e cooperação mediante a reiteração de seu lugar enquanto participante no diálogo comunitário que integra o universo educativo para além dos muros da escola, em toda dimensão social e política. Desse modo, é importante que se compreenda o processo de formação filosófica como um processo que transpassa a vida escolar e a própria formação existencial dos educandos, de maneira que a formação filosófica esteja vinculada à autoformação de cada educando singular.

Um ensino de filosofia propriamente hermenêutico visa, assim, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades próprias dos educandos no sentido de torná-los capazes de atuarem, efetivamente, na constituição da sociedade de um modo responsável, mediante a participação no diálogo comunitário que se realiza em todos os âmbitos da vida. Pois, de acordo com Gadamer, nada pode ser excluído dessa comunidade de diálogo, nenhuma experiência de mundo.

Entrar em diálogo com a tradição filosófica e interpretá-la se mostra, assim, um experimento do pensamento enraizado na situação factual e contingente em que o intérprete se encontra, pois ele mesmo encontra-se implicado em tal experiência. Para compreender um texto filosófico, no entanto, é preciso que antes de tudo se compreenda a pergunta que se oculta no texto (as questões que motivaram o seu desenvolvimento). Dessa forma, é o horizonte do próprio perguntar que determina a orientação de sentido do texto e, essa interrogação pressuposta, é o que mantém o existente humano em certa abertura para o diálogo. É nesse sentido que se propõe a experiência de espanto ou de

encanto com o outro, ou seja, a experiência hermenêutica como mote para o diálogo e, por conseguinte, como mote para o exercício filosófico, para que as coisas sejam postas em questão, suscitando perguntas. Pois a abertura que se mostra fundamental para a experiência tem a estrutura da pergunta e a própria dinâmica dialógica inerente aos conteúdos filosóficos se revela uma estrutura especulativa, onde a pergunta ocupa uma posição privilegiada, como foi visto.

O conceito de experiência hermenêutica, nesse sentido, parece explicitar um acontecimento que se encontra na base de todo processo de aprendizagem, o despertar do educando com relação às questões que se elevam pelo admirar-se ou pelo espanto com tal experiência. Ademais, com esse conceito, pode-se compreender o mote de uma reflexão filosófica. Pois parece ser impossível haver reflexão filosófica sem que esta esteja vinculada a uma experiência hermenêutica, isto é, a uma experiência significativa, que mova a compreensão ao entendimento do que se apresenta para além do que se tem pré-concebido, uma vez que a atitude filosófica implica em aprender a ver as coisas com ‘novos olhos’, a partir de outros conceitos e perspectivas.

O processo de aprendizagem filosófica, vinculada ao processo de educar-se, deve ser compreendido, portanto, como um processo de criação de relações possíveis entre ideias, experiências, sentidos, conceitos, crenças, etc., o que se dá em um universo de interpretação, até certo ponto, inobjetivável; de modo que o entendimento se mostra tão importante quanto a confusão e a incerteza no processo educativo – o que, ao invés de ser visto como mal-estar desconcertante do processo de aprendizagem, potencializa a produtividade de sentido que a ação pedagógica pode produzir. O modo hermenêutico de trabalho, nesse sentido, não trata de colocar um saber no lugar de um não saber, mas de compreender as múltiplas formas e expressões dos saberes, apropriando-se, reestruturando-se, reorganizando-se com relação à vida fática, evidenciando, porém, a perenidade da dúvida.

Experimentar a filosofia é entrar nesse universo especulativo e se expor à dialética incessante que se apresenta em sua história, em nosso diálogo com ela. Trata-se, pois, de experimentar a tradição filosófica, reconhecer suas contribuições e não se deixar levar por seus dogmatismos; de entrar nas questões filosóficas e não de resolvê-las (as quais, em grande parte, permanecerão sempre em aberto), buscando nos orientar melhor com relação à própria compreensão, às próprias dúvidas e convicções.

Assim, é válido notar que também a linguagem da filosofia se desenvolve constantemente pelo diálogo com sua própria história, entre reconstrução histórica e transposição especulativa. Os textos e obras da

tradição filosófica, dessa forma, não são propriamente objetos históricos, mas contribuições a um diálogo que dura através dos tempos. Pois, de uma obra conservada pela tradição não se pode extrair uma informação precisa e definitiva, de modo a esvaziá-la completamente. No diálogo com ela, as respostas repercutem em novas perguntas e provocam novas respostas, uma vez que o texto não possui um sentido fixado, mas produz sentido, já que o texto se encontra submetido à interpretação situada do leitor. É, portanto, na ação interpretativa em curso, pelo lugar que ocupa o intérprete, que as expressões linguísticas ganham sentido. Assim, nenhuma obra falará sempre do mesmo modo e a consequência é que também nós precisamos responder cada vez de modo diferente. Diferentes sensibilidades, diferentes percepções, diferentes aberturas fazem com que a configuração única do texto ou da obra se manifeste numa multiplicidade inesgotável de respostas. Contrapor essa multivariada infundável à identidade irredutível do texto ou da obra é um erro. Os textos e obras da tradição devem servir, assim, como provocações para a compreensão, porque subtraem, a cada vez (a cada encontro ou confronto com eles), as nossas interpretações, fazendo-nos buscar no passado herdado o sentido presente ou despertar, desde a atualidade histórica, a tradição legada; para, com isso, refletirmos sobre como nos tornamos o que somos, no percurso histórico da humanidade, mas, sobretudo, para nos responsabilizarmos pelo que nos tornamos e para projetarmos toda mudança almejada – uma vez que é no confronto com a tradição (os preconceitos históricos atuantes na própria compreensão) que se encontram as possibilidades do que ainda havemos de ser e fazer.

Portanto, a proposta hermenêutica que aqui se apresenta tem como base a compreensão de que a filosofia tem grande importância no processo de formação dos educandos para, a cada vez, pôr o pensamento em movimento, recusando-se à estagnação da práxis vital mediante a constante atualização da tradição, ao passo que reconhece o papel fundamental da linguagem e da própria tradição para o ser histórico em seu devir. O papel da filosofia na formação dos educandos se mostra, dessa forma, como mote e parte de um processo autorreflexivo que pode abrir oportunidades de cada qual explorar e efetuar seus potenciais próprios a partir da disposição de se expor ao risco de perder as certezas que vinham orientando seu modo de viver e de se relacionar com os outros, de maneira que consiga – sob certos aspectos e até certo ponto – conscientizar-se acerca dos pressupostos das ideologias, das atividades e dos comportamentos humanos que permeiam os mais diversos âmbitos sociais, tornando-se capaz de se inserir no diálogo comunitário e se posicionar em busca de uma vida melhor.

Se concebemos a filosofia como área de experiências singulares do pensamento, é importante reconhecer que se essas experiências não forem acolhidas e exploradas nas aulas de filosofia, elas podem ficar sem tratamento no ambiente escolar. Privar o educando de acessar essas questões significa furtar-lhe um espaço de formação ao qual ele tem direito e sem o qual haverá uma lacuna em sua vida. Pois, se o estudante não tiver a experiência da filosofia nesse nível mais abrangente de ensino, talvez jamais a tenha, o que significa lhe negar a possibilidade de investigar os pressupostos ocultos de todo sistema de pensamento e os seus próprios – os preconceitos sobre os quais se alicerça o que se pode saber e os quais obscurecem o que não se pode. A filosofia, ademais, por seu caráter de incompletude, em sua abertura perene, ensina a viver na incerteza e a reconhecer os limites de todo saber, mas também a criar conceitos e encontrar sentidos que podem levar a autocompreensão e a compreensão do mundo.

Por fim, é possível traçar alguns objetivos gerais que se espera alcançar com a filosofia nas escolas com uma proposta hermenêutica para o ensino. Com a filosofia se busca (1) fomentar a abertura dos educandos a novas experiências, isto é, a outras reflexões e compreensões de ser no mundo. Com isso, (2) exercitar e desenvolver a capacidade para o diálogo, para ouvir e compreender o outro em seu horizonte e de se fazer compreender, assim como (3) aperfeiçoar as capacidades especulativa, argumentativa e conceitual, de modo a desenvolver o que caracterizamos como racionalidade hermenêutica, ou seja, uma (4) consciência histórica, que seja crítica ao reconhecer a atuação da tradição na compreensão humana, vinculada à (5) razão prática, ao saber interpretar e aplicar os conteúdos estudados em situações concretas particulares de modo responsável.

Na práxis educativa, tais objetivos dispõem-se imbricados no processo de reiterabilidade constante da compreensão do educando com relação às coisas na medida em que sua autocompreensão é ampliada. De modo que o exercício filosófico nas escolas se dê desenvolvendo a capacidade do educando para o diálogo e, com isso, a racionalidade hermenêutica, habilitando-o para a compreensão do caráter histórico de toda pretensão de verdade, para o respeito às singularidades e para o reconhecimento da pluralidade, por meio dos quais se constitui uma responsabilidade ética e solidária.

Pensar a filosofia e seu ensino desde a hermenêutica, em sua relevância no processo de formação dos educandos, mostrou-se, assim, um trabalho promissor. Com a hermenêutica, o filosofar se realiza de modo existencial, de modo que a formação filosófica passa a constituir um ímpeto vital a partir do qual se pode projetar modos de ser. Cabe

agora, como trabalho instigado pela realização da presente tese, fazer a distinção quanto as possíveis práticas de ensino, concernentes à didática pedagógica, a serem aplicadas ao ensino fundamental, médio e, inclusive, superior. O modo de trabalho hermenêutico não se restringe a uma esfera ou nível educacional, mas se mostra produtivo para o ensino de filosofia em todos os níveis (e, além disso, para outras disciplinas). Optou-se por direcionar a exposição da tese com foco no ensino básico devido a atual situação da filosofia no plano nacional de educação a fim de reforçar sua importância no processo de educar-se, no processo de constituição de cada existente humano, especialmente na idade dos educandos neste nível institucionalizado da educação por ser um período extremamente fértil às questões filosóficas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALVES, Marcos Alexandre. **Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação**. In: Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 33, n. 1, 2011 (p. 17-28).

AQUINO, Tomas. **Commentary on Aristotle's De anima**. New Haven: Yale University Press, 1951.

ARISTÓTELES. **Metafísica** (Livro I e Livro II). **Ética a Nicômaco. Poética**. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984.

_____. **A Política**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

_____. **De anima**. São Paulo: Editora 34, 2006.

AUBENQUE, Pierre. **Desconstruir a metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BLANC, Mafalda de Faria. **Estudos sobre o ser**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

_____. **Introdução à ontologia**, Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

BRAIDA, C. R. **Filosofia da linguagem**. Florianópolis: Rocca Brayde, 2013.

_____. A historicidade do artístico e a condição artefactual. In: FLORES, M. B. R.; PIAZZA, M. F. F.; PETERLE, P. **Arte e Pensamento. Operações historiográficas**. São Paulo: Rafael Copetti, 2016.

_____. **O primado hermenêutico do efetivo**. In: Coleção XVII Encontro ANPOF, Fenomenologia e hermenêutica. 2017 (p. 210- 227).

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cespe.unb.br%2Fvestibular%2F1vest2010%2Fguiadovestibulando%2Fbook_volume_03_internet.pdf&ei=6e4pVLvsGKfCsATbwIKoDA&usq=AFQjCNE52W0IpeNsW-OEEFjJsbYUTTUIZA&bvm=bv.76247554,d.cWc

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COELHO, Cleber. **Metodologia de ensino de filosofia**. Florianópolis: Filosofia/EAD/UFSC, 2014.

COSTA, Claudio Ferreira. **O que é a substância?** Disponível em <<http://cchla.ufrn.br/ppgfil/docentes/claudio/artigos/o%20que%20e%20substancia.doc>>

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FAVERO, A. A.; TAUCHEN, G. **Didática, hermenêutica e pluralidade em educação**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2012 (p. 102-109).

FELIPE, Sônia T. **Galactolatria. Mau deletite**. São José: Ecoânima, 2012.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Gadamer & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. *A ideia de tolerância.* In: **Elogio da teoria.** Lisboa: Edições 70, 2001a (p. 81-95).

_____. **A razão na época da ciência.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1983.

_____. **Hermenêutica da Obra de Arte.** São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2010.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **La educación es educarse.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

_____. **The Gadamer Reader:** A Bouquet of the Later Writings. Editado por Richard Palmer (traduzido do alemão para o inglês). Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2007.

_____. **Verdade e método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Verdad y método I.** Octava edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999.

_____. **Verdade e método II:** Complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Retrospectiva dialógica à obra reunificada e sua história de efetivação. Entrevista de Jean Grondin com Hans-Georg Gadamer.* In: ALMEIDA, C.L.S.; FLICKINGER, H.G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** Porto Alegre: Editora PUCRS 2000b.

GADAMER, H-G.; DOTTORI, R. **A Century of Philosophy: A conversation with Ricardo Dottori.** New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2006.

GADAMER, Hans-Georg, et al. **Gadamer in conversation: Reflections and commentary**. New York: Yale University Press, 2001.

GALLO, Silvio. *A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. In: **Filosofia no Ensino Médio**. SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (Orgs.) São Paulo: Loyola, 2007.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GRODIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

_____. *Gadamer's Basic Understanding of Understanding*. In: DOSTAL, R. J. editor. **The Cambridge companion to Gadamer**. New York: Cambridge University Press, 2002 (p. 36 – 51).

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. São Paulo, 2007.

_____. **Interprétation phénoménologique de la 'Critique de la raison pure' de Kant**. Paris: Gallimard, 1982.

_____. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Ser e tempo**, Parte II. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Seminários de Zollikon**. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 2001.

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

HORN, Geraldo Bauduíno **Ensinar Filosofia**. Pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LIMA, Fernanda G. A. **O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens**. Dissertação (Mestrado). Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MILOVIC, M. **Comunidade da diferença**. Rio de Janeiro/ Ijuí: Relume Dumará/Unijuí, 2004.

MOOTZ III, F. J. **Gadamer's rhetorical conception of hermeneutics as the key to developing a critical hermeneutics**. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1316033>>. Acesso em 03/09/2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. São Paulo: Centauro, 2007.

NOVAES, José L. C.; AZEVEDO, Marco A. O. **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PALMER. R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

PINEDO, M. *De la interpretación radical a la fusion de horizontes: la perspectiva de la segunda persona*. In: ACERO, J. J., ET. AL. (ed.). **El legado de Gadamer**. Granada: Universidade de Granada, 2004 (p. 225-236).

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PORTOCARRERO, Mari. **Conceitos fundamentais de hermenêutica filosófica**. disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/lif/conceitos_herm>.

ROCHA, Ronai Pires. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. 1 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

_____. **Interfaces da hermenêutica**. Caxias do Sul : Educus, 2008.

ROSA, Patrícia. **O problema da igualdade e da singularidade nos fundamentos da ética e da política**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Filosofia. Florianópolis, 2006.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

WEINSHEIMER, J. C. **Gadamer's Hermeneutics: A reading of Truth and Method**. New York: Yale University Press, 1985.

WU, R. **O abismo sob a ponte: os limites da controvérsia entre Gadamer e Habermas**. In: Charles Feldhaus; Delamar José Volpato Dutra. (Org.). Habermas e interlocuções. 1ªed. São Paulo: DWW Editorial, 2012 (p. 223-243).